



**Universitat de les
Illes Balears**

**TESIS DOCTORAL
2014**

**ANSIEDAD Y DISPOSICIÓN A COMUNICARSE
EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO
SEGUNDA LENGUA: ESTUDIO DE LAS
INFLUENCIAS DEL MODELO FORMATIVO
(AICLE y ENSEÑANZA FORMAL)**

Edleide Santos Menezes



**Universitat de les
Illes Balears**

TESIS DOCTORAL

2014

**Programa de Doctorado de Lenguas y Literaturas
Modernas**

**ANSIEDAD Y DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN
EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA
LENGUA: ESTUDIO DE LAS INFLUENCIAS DEL
MODELO FORMATIVO
(AICLE y ENSEÑANZA FORMAL)**

Edleide Santos Menezes

Directora y tutora: Maria Juan Garau

Universitat de les Illes Balears

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud a las personas que han hecho posible la elaboración de esta tesis y que, indudablemente, son parte de esta conquista.

Mi agradecimiento especial a mi tutora, la Dra. Maria Juan Garau, que no solo orientó mis decisiones y todo el proceso de investigación, aportando sabias sugerencias, indicaciones de lectura e incansables correcciones, sino que también fue una compañera de viaje, plenamente involucrada en la tesis, tolerante con mis limitaciones y solidaria con mis necesidades. Gracias, Maria, por la paciencia en los comentarios, por los ánimos que me has proporcionado en los momentos de dificultad, por tu constante amabilidad y por todo el tiempo y esfuerzo dedicados a la investigación. Te estaré por siempre agradecida.

Gracias también al grupo de investigación consolidado ALLENCAM (Adquisición de Lenguas en la Cataluña Multilingüe), formado por investigadores de la Universitat Pompeu Fabra y de la Universitat de les Illes Balears además de investigadores internacionales, en el seno del cual he podido desarrollar mi trabajo, y en particular a su investigadora principal, la Dra. Carmen Pérez Vidal, por sus inestimables orientaciones.

Doy sinceramente las gracias a las escuelas que participaron en la investigación (La Salle-Palma, Sant Josep Obrer y Arcàngel Sant Rafel), a sus profesores y alumnos, que actuaron como informantes y muy cordialmente proporcionaron los datos del estudio. Sin su ayuda la tesis no hubiera sido posible.

También dedico mi sincera gratitud al Dr. Luis Ballester Brage, que con amabilidad y competencia me proporcionó valiosísimas orientaciones, así como las bases del análisis estadístico para la tesis y consejos sobre el capítulo de resultados. Muchas gracias, Luis.

Finalmente, no podría dejar de agradecer el apoyo sincero y constante de las personas que están a mi lado: a mi esposo Miguel Adrover, que ha sido un verdadero compañero, soportando con paciencia mis momentos de ansiedad, ayudándome con palabras de ánimo y proporcionándome todo el apoyo material necesario; a mis padres y hermanos, que aun estando lejos no dejaron de creer en mí y de proporcionarme su constante cariño y comprensión; a mis amigos incansables, que pacientemente me han escuchado y animado. Gracias, especialmente, a Neusymar, Annette, Daniela, Astrid, Franco y Miguel.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

ABSTRACT

LISTA DE ACRÓNIMOS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABLAS

INTRODUCCIÓN.....	1
PARTE 1 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	7
Capítulo 1 Contextos de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL).....	9
1.1 Importancia y conceptualización.....	9
1.2 AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) versus EFI (Enseñanza Formal del Inglés): una visión general.....	11
1.3 El enfoque AICLE.....	13
1.3.1 Conceptualización.....	13
1.3.2 AICLE y las teorías contemporáneas de ASL.....	15
1.3.2.1 La perspectiva interaccionista.....	17
1.3.2.2 La perspectiva sociocultural.....	19
1.3.3 Características.....	20
1.3.4 Contextualización: origen y expansión.....	27
1.3.4.1 La experiencia canadiense.....	29
1.3.4.2 Las políticas lingüísticas europeas y españolas.....	30
1.3.5 El impacto en el aprendizaje.....	43
1.3.5.1 Habilidades productivas.....	46
1.3.5.2 Habilidades receptivas.....	50
1.3.5.3 Léxico.....	53
1.3.5.4 Gramática.....	55
1.3.5.5 Contenido no lingüístico.....	57
1.3.6 Consideraciones generales: limitaciones y sugerencias.....	60
1.4 Variables afectivas y otras diferencias individuales.....	65
1.4.1 En la ASL.....	65
1.4.2 En AICLE.....	71
1.5 La docencia en la ASL y en AICLE.....	78
1.6 Sumario del capítulo uno.....	84

Capítulo 2 La ansiedad en la ASL	87
2.1 El papel de las emociones.....	88
2.2 Conceptualización y clasificación	91
2.3 Variables asociadas.....	93
2.3.1 Individuales	93
2.3.2 Contextuales	96
2.4 Efectos sobre el rendimiento	102
2.4.1 Generales	102
2.4.2 Específicos a la ASL.....	108
2.5 Sumario del capítulo dos	109
 Capítulo 3 Disposición a comunicarse en Lengua Extranjera (LE)	 113
3.1 Conceptualización y caracterización	114
3.2 Variables asociadas.....	122
3.2.1 Individuales	123
3.2.2 Contextuales	125
3.3 Efectos sobre el rendimiento en LE.....	132
3.4 Sumario del capítulo tres	133
 PARTE 2 EL ESTUDIO.....	 135
 Capítulo 4 Método	 137
4.1 Objetivos.....	138
4.2 Preguntas de investigación	139
4.3 El entorno educativo	140
4.3.1 Los contextos AICLE y EFI	141
4.3.2 Las escuelas	142
4.4 Diseño	150
4.5 Participantes.....	152
4.5.1 Estudiantes.....	152
4.5.2 Profesores	154
4.6 Instrumentos y procedimientos de recogida de datos.....	155
4.6.1 Cuestionario de perfil	155
4.6.2 Ansiedad-LE	155
4.6.3 DAC-LE.....	158
4.6.4 Cuestionario docente	159

4.7 Medidas de validez y fiabilidad.....	160
4.8 Análisis de los datos	162
 Capítulo 5 Resultados.....	 163
5.1 Pregunta de investigación 1: ansiedad-LE en AICLE y EFI.....	163
5.1.1 (1a) Comparación entre contextos.....	166
5.1.2 (1b) Comparación entre participantes.....	167
5.1.3 (1c) Factores asociados.....	169
5.1.3.1 Características metodológicas.....	169
5.1.3.2 El perfil del profesorado	177
5.1.3.3 La formación del alumnado	196
5.1.3.4 Características del programa AICLE en las escuelas participantes	199
5.2 Pregunta de investigación 2: DAC-LE en AICLE y EFI.....	201
5.2.1 (2a) Comparación entre contextos.....	203
5.2.2 (2b) Comparación entre participantes.....	204
5.2.3 (2c) Factores asociados	205
5.2.3.1 Características metodológicas.....	205
5.2.3.2 El perfil del profesorado	209
5.2.3.3 La formación del alumnado	213
5.2.3.4 Ansiedad-LE	215
5.2.3.5 Características del programa AICLE en las escuelas participantes	217
5.3 Pregunta de investigación 3: interrelaciones del rendimiento en LE con las variables del estudio	218
5.3.1 (3a) Ansiedad-LE	219
5.3.2 (3b) DAC-LE.....	220
5.3.3 (3c) Contexto de aprendizaje y tipo de participante.....	221
5.3.4 (3d) Características del programa AICLE en las escuelas participantes.....	223
5.4 Sumario del capítulo cinco	224
 Capítulo 6 Discusión	 228
6.1 Pregunta de investigación 1: ansiedad-LE en AICLE y EFI.....	228
6.1.1 (1a) Comparación entre contextos.....	228
6.1.2 (1b) Comparación entre participantes.....	231
6.1.3 (1c) Factores asociados.....	232

6.1.3.1 Características metodológicas.....	233
6.1.3.2 El perfil del profesorado	235
6.1.3.3 La formación del alumnado	238
6.1.3.4 Características del programa AICLE en las escuelas participantes	241
6.2 Pregunta de investigación 2: DAC-LE en AICLE y EFI.....	242
6.2.1 (2a) Comparación entre contextos.....	242
6.2.2 (2b) Comparación entre participantes.....	243
6.2.3 (2c) Factores asociados.....	244
6.2.3.1 Características metodológicas.....	245
6.2.3.2 El perfil del profesorado	247
6.2.3.3 La formación del alumnado	249
6.2.3.4 Ansiedad-LE	252
6.2.3.5 Características del programa AICLE en las escuelas participantes	252
6.3 Pregunta de investigación 3: interrelaciones con el rendimiento en LE.....	253
6.3.1 (3a) Ansiedad-LE	253
6.3.2 (3b) DAC-LE.....	254
6.3.3 (3c) Contexto de aprendizaje y tipo de participante	255
6.3.4 (3d) Características del programa AICLE en las escuelas participantes	256
 Capítulo 7 Conclusiones.....	 258
7.1 Sumario de los resultados	259
7.2 Implicaciones	263
7.3 Limitaciones e indicaciones de estudios futuros	270
7.4 Consideraciones finales	271
 8 Referencias bibliográficas	 276
 9 Anexos: Instrumentos de recogida de datos	 307

RESUMEN

El estudio analizó las influencias del modelo formativo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) y EFI (Enseñanza Formal del Inglés) en los niveles de ansiedad y disposición a comunicarse en LE (DAC-LE) de los aprendices de inglés LE. La muestra total estuvo formada por 185 alumnos de 2º curso de enseñanza secundaria obligatoria (ESO) de tres escuelas concertadas de Mallorca (España), entre los cuales 87 son estudiantes AICLE y 98 estudiantes no-AICLE. La recogida de datos del alumnado fue llevada a cabo a través de un conjunto de cuestionarios: el cuestionario de perfil (*Background questionnaire*), la versión española de la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* – FLCAS (Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera) y del *Stait-Trait Anxiety Inventory* – STAI-E (Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado), la Escala de Disposición a Comunicarse (*Willingness to Communicate Scale* – WTCS), el Medidor de Disposición a Comunicarse en Inglés (*WTC-Meter*), y un cuestionario docente. Los resultados generales de la investigación indicaron que: (1) los niveles de ansiedad en contextos AICLE fueron más elevados que en los contextos EFI; (2) los alumnos AICLE se sentían menos ansiosos que los alumnos no-AICLE en las clases EFI; (3) las actividades de interacción comunicativa fueron las más ansiógenas en contextos AICLE, mientras que en los contextos EFI la ansiedad se asoció, primeramente, con la corrección y, secundariamente, con la comunicación; (4) los alumnos AICLE se mostraron más dispuestos a comunicarse en LE que los no-AICLE en ambos contextos de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y, finalmente, (5) el rendimiento en LE se relacionó positivamente con bajos niveles de ansiedad-LE, altos niveles de DAC-LE y la participación en programas AICLE.

Palabras claves: AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), Enseñanza Formal de Inglés Lengua Extranjera (EFI), Ansiedad en el aprendizaje de LE, Disposición a Comunicarse en LE (DAC-LE), rendimiento en LE.

ABSTRACT

This study aimed at analyzing the influence of the training model (Content and Language Integrated Learning/CLIL and English formal instruction/EFI) on the levels of anxiety and Willingness to Communicate (WTC) of foreign language learners of English. The total sample consisted of 185 students in Secondary Schools in Mallorca, Spain. The CLIL sample consisted of 87 participants, and the rest of students formed the non-CLIL group. Data collection was carried out through a set of questionnaires: the background questionnaire, the Spanish versions of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) and the State-Trait Anxiety Inventory (STAI-E), the Willingness to Communicate Scale (WTCS), the Willingness to Communicate Meter (WTC-Meter), and a questionnaire addressed to teachers. The main results suggested that: (1) levels of anxiety were higher in CLIL contexts than in EFI contexts; (2) in EFI classes, CLIL students felt less anxious than non-CLIL students; (3) communicative interaction activities were the most anxiogenic factor in CLIL contexts, whereas, in EFI classes, anxiety was associated, first, to correction and, second, to communication; (4) WTC in English was higher in CLIL participants than in non-CLIL learners and it remained stable in both learning contexts; finally, (5) achievement in FL was positively associated with low levels of anxiety-LE, high DAC-LE and participation in CLIL programs.

Keywords: Content and Language Integrated Learning (CLIL), English Formal Instruction (EFI), language learning anxiety, Willingness to Communicate (WTC), achievement in EFL.

LISTA DE ACRÓNIMOS

AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
CSI	Ciencias Sociales por medio del Inglés
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CnL	Contenido no Lingüístico
DAC	Disposición a Comunicarse
DI	Diferencias Individuales
EA	Estilos de Aprendizaje
EE	Estancias en el Extranjero
EI	Educación Infantil
EFI	Enseñanza Formal del Inglés
EP	Educación Primaria
ESO	Enseñanza Secundaria Obligatoria
FC	<i>Feedback</i> Correctivo
IaH	<i>Internationalization at Home</i> (Internacionalización en Casa)
IM	Interacción Modificada
LA	Lengua Adicional
L2	Segunda(s) Lengua(s)
L3	Tercera Lengua
LE	Lengua Extranjera
PI	Pregunta de Investigación
UE	Unión Europea
VA	Variables Afectivas
VD	Variable Dependiente
VI	Variable Independiente
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.1 Los tres principales contextos de adquisición de lenguas
- Figura 1.2 Corrientes de pensamiento en ASL
- Figura 1.3 Marco conceptual del currículo 4Cs
- Figura 1.4 La matriz AICLE
- Figura 1.5 El tríptico lingüístico
- Figura 1.6 AICLE en educación primaria y secundaria en Europa (2010/11)
- Figura 1.7 Tratamiento Integrado de Lenguas
- Figura 2.1 Las hormonas del estrés y el rendimiento
- Figura 2.2 Modelo circunplejo del afecto
- Figura 3.1 Modelo heurístico de las variables que influyen en la DAC
- Figura 3.2 Constructo preliminar de la DAC situacional
- Figura 3.3 Variables moderadoras de la relación entre el deseo de comunicarse y la disposición a comunicarse
- Figura 5.1 Media de los índices de ansiedad-LE de los participantes AICLE en contextos AICLE y EFI
- Figura 5.2 Media del índice de ansiedad-LE de los participantes AICLE en contexto AICLE y participantes no-AICLE en contexto EFI
- Figura 5.3 Media del índice de ansiedad-LE de los participantes AICLE y no-AICLE en contexto EFI
- Figura 5.4 Media de DAC-LE de los participantes AICLE en contextos AICLE y EFI
- Figura 5.5 Comparación de medias DAC-LE de los participantes AICLE y no-AICLE en contextos EFI
- Figura 5.6 Situaciones comunicativas y DAC-LE
- Figura 5.7 Situaciones comunicativas y DAC-LE de participantes AICLE
- Figura 5.8 Situaciones comunicativas y DAC-LE de participantes no-AICLE

LISTA DE TABLAS

Tabla 4.1	Tipo de alumno EFI en cada escuela
Tabla 4.2	Recogida de datos
Tabla 4.3	Participantes por escuelas
Tabla 4.4	Horas de estudio acumuladas de participantes AICLE y no-AICLE
Tabla 4.5	Grupos de participantes y de contextos que componen el estudio
Tabla 5.1	Media y desviación estándar de los ítems del FLCAS
Tabla 5.2	Media y desviación estándar de los ítems del IDARE-E
Tabla 5.3	Media, desviación estándar y prueba <i>Kolmogorov-Smirnov</i> para las medidas de ansiedad-LE
Tabla 5.4	Media y prueba <i>t</i> para muestras relacionadas de las medidas de ansiedad-LE para los participantes AICLE en contextos AICLE y EFI
Tabla 5.5	Media y prueba <i>t</i> de muestras independientes de las medidas de ansiedad-LE para participantes AICLE en contexto AICLE y participantes no-AICLE en contexto EFI
Tabla 5.6	Media y prueba <i>t</i> de muestras independientes de las medidas de ansiedad-LE para participantes AICLE y no-AICLE en contexto EFI
Tabla 5.7	Factores ansiógenos relacionados con el contexto AICLE según el FLCAS
Tabla 5.8	Factores ansiógenos relacionados con el contexto EFI según el FLCAS
Tabla 5.9	Factores relacionados con la ansiedad-LE en contexto AICLE
Tabla 5.10	Características más frecuentes en las clases AICLE y no-AICLE
Tabla 5.11	Media y ANOVA de la ansiedad-LE en relación con el profesorado AICLE
Tabla 5.12	Comparaciones múltiples entre profesor de lengua y ansiedad-estado: <i>Scheffe post-hoc</i> (contexto AICLE)
Tabla 5.13	Medias y prueba <i>t</i> de la ansiedad-LE en relación con el tipo de profesorado
Tabla 5.14	Prueba HSD- <i>Tukey</i> sobre la comparación de la ansiedad-LE de los participantes de los 7 profesores
Tabla 5.15	Media de ansiedad-estado de alumnos en relación con el profesorado
Tabla 5.16	Estilo de enseñanza
Tabla 5.17	Acciones docentes más frecuentes
Tabla 5.18	Actividades más frecuentes del alumnado
Tabla 5.19	Estrategias de reducción de la ansiedad-LE en clases de idiomas (AICLE y no-AICLE)
Tabla 5.20	Creencias sobre enseñanza-aprendizaje de LE
Tabla 5.21	Creencias sobre el perfil del buen profesor de lenguas
Tabla 5.22	Media y ANOVA de las variables ansiedad-LE y cursos complementarios de inglés
Tabla 5.23	Media y prueba <i>t</i> de muestras independientes de las variables ansiedad-LE y lenguas habladas/estudiadas

Tabla 5.24	Media y prueba <i>t</i> para muestras independientes de las variables ansiedad-LE y gusto por el aprendizaje de LE
Tabla 5.25	Media y prueba <i>t</i> de las variables ansiedad-LE y sexo de los participantes
Tabla 5.26	Características de los programas AICLE en cada escuela participante
Tabla 5.27	Media y desviación estándar de la ansiedad-LE en relación con el centro educativo
Tabla 5.28	ANOVA de la ansiedad-LE en relación con el centro educativo
Tabla 5.29	Media y desviación estándar de la WTCS
Tabla 5.30	Media y desviación estándar del WTC- <i>Meter</i>
Tabla 5.31	Prueba de <i>Kolmogorov-Smirnov</i> de las medidas de DAC-LE
Tabla 5.32	Media y Prueba <i>t</i> de muestras relacionadas de la medida de DAC-LE de los participantes AICLE en contextos AICLE y EFI
Tabla 5.33	Media y Prueba <i>t</i> de muestras independientes para la medida de DAC-LE de los participantes AICLE y no-AICLE en contexto EFI
Tabla 5.34	Situaciones comunicativas en clases de LE
Tabla 5.35	Situaciones comunicativas y DAC-LE de los participantes AICLE y no-AICLE
Tabla 5.36	Media y ANOVA de la relación entre DAC-LE en relación con el profesorado EFI
Tabla 5.37	Comparaciones múltiples entre profesor de lengua y la DAC-LE: <i>Scheffe post-hoc</i> (contexto EFI)
Tabla 5.38	Estrategias para fomentar la DAC-LE de los alumnos
Tabla 5.39	Media y ANOVA de las variables DAC-LE y EE
Tabla 5.40	Media y ANOVA de las variables DAC-LE y cursos complementarios de inglés
Tabla 5.41	Media y prueba <i>t</i> de muestras independientes de las variables DAC-LE y lenguas habladas/estudiadas
Tabla 5.42	Prueba de correlación de <i>Pearson</i> entre ansiedad-LE y DAC-LE
Tabla 5.43	Regresión lineal simple y ANOVA para la relación entre ansiedad-LE y DAC-LE en contexto AICLE
Tabla 5.44	Regresión lineal simple y ANOVA para la relación entre ansiedad-LE y DAC-LE en contexto EFI
Tabla 5.45	Media y desviación estándar de la DAC-LE en relación con la escuela participante
Tabla 5.46	ANOVA de la DAC-LE en relación con el centro educativo
Tabla 5.47	Correlaciones de <i>Pearson</i> entre ansiedad-LE y rendimiento en inglés LE (EFI) y CSI (AICLE)
Tabla 5.48	Regresión lineal simple y ANOVA para la relación entre ansiedad-LE y rendimiento en LE en contexto EFI
Tabla 5.49	Regresión lineal y ANOVA entre rendimiento y ansiedad-LE AICLE
Tabla 5.50	Correlaciones de <i>Pearson</i> entre DAC-LE y rendimiento en inglés LE y CSI

	(AICLE)
Tabla 5.51	Regresión lineal y ANOVA entre rendimiento, DAC-LE EFI y DAC-LE AICLE
Tabla 5.52	Media de las notas de los participantes AICLE y no-AICLE en clases de lengua inglesa
Tabla 5.53	Media de las notas de los participantes AICLE y no-AICLE en clases de CSI y en L1
Tabla 5.54	Media del rendimiento de los participantes AICLE en contexto AICLE y EFI
Tabla 5.55	Media, desviación estándar y prueba <i>t</i> de la ansiedad-LE, DAC-LE y rendimiento en LE de los alumnos del prof. A_AICLE_CSI/ING en AICLE y EFI
Tabla 5.56	Prueba <i>Post-Hoc Scheffé</i> de la comparación de las notas de los alumnos de las tres escuelas en la asignatura de CSI
Tabla 5.57	Relación entre ansiedad-LE, DAC-LE y rendimiento en LE según escuela participante
Tabla 5.58	Rendimiento en AICLE y EFI

INTRODUCCIÓN

Las demandas sociales, económicas y políticas del mundo contemporáneo han conducido el multilingüismo al centro de las políticas europeas y estas, por su parte, han impulsado el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera/CLIL – *Content and Language Integrated Learning*) como recurso para la promoción del multilingüismo en todas las clases sociales, de forma democrática y no elitista, y la construcción de una Europa más integrada. Este enfoque surge, así pues, como una respuesta conveniente al desafío planteado por la rápida globalización, pero sobretodo como una solución oportuna, efectiva y conectada con las perspectivas sociales generales (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Su expansión en Europa y específicamente en España se ha sostenido además en la evidencia de que los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas no siempre conducen al desarrollo de la competencia comunicativa en Lengua Extranjera (LE) y en la comprobación científica de que AICLE tiene gran potencial para proveer dicha habilidad y, en definitiva, la adquisición¹ de LE.

No obstante, la evidencia sobre la efectividad de AICLE, aportada por una agenda investigadora prolífera, no se ha desarrollado de manera equitativa en todas las áreas. Eso se verifica, por ejemplo, en la escasez de estudios sobre las Variables Afectivas (VA) en AICLE y, más concretamente, sobre cómo la ansiedad-LE y la Disposición a Comunicarse en LE (DAC-LE²) influyen en el aprendizaje AICLE en comparación con la Enseñanza Formal del Inglés (EFI).

Este estudio nace, entonces, por una parte, de la necesidad de ir llenando esos vacíos en la investigación, lo que nos permitirá contribuir a la construcción de un modelo AICLE fundamentado científicamente, y por otra parte, de la evidencia comprobada de que la ansiedad-LE y la DAC-LE condicionan de forma significativa la adquisición de una L2, restringiendo o incrementando su potencial, directa e indirectamente.

¹ En esta tesis, el término Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) se refiere a la forma en que las personas aprenden un idioma distinto de su lengua materna, dentro o fuera de las aulas (Ellis, 2000), y será empleado de forma intercambiable con el término aprendizaje.

² El acrónimo DAC fue empleado anteriormente por Díaz-Pinto (2009).

De hecho, se ha demostrado que la ansiedad-LE es uno de los factores más debilitadores del aprendizaje de lenguas (por ejemplo, Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; Robles, 2005; Sheen, 2008; Skold, 2008; Ziková, 2008; Díaz-Pinto, 2009), especialmente en entornos con alta frecuencia interactiva (Baker y MacIntyre, 2003; MacIntyre, Baker, Clément y Donavan, 2003; Kim, 2009), como AICLE. Efectivamente, se ha constatado que muchos estudiantes se muestran ansiosos en clases AICLE (Pihko, 2007; Ziková, 2008) y que dicha ansiedad afecta el aprendizaje lingüístico (Barfield, 2012).

Por otro lado, subsiste la idea de que el contexto AICLE está relativamente libre de ansiedad (Muñoz, 2002) y con bajo nivel de inhibición (Dalton-Puffer, 2007). La ambigüedad con que la relación entre ansiedad-LE y AICLE ha sido dibujada por las escasas investigaciones que le han prestado atención, junto al demostrado poder debilitador de esa variable, confirman la necesidad de seguir profundizando en el estudio de este tema y sirve de justificación de esta tesis.

En lo referente al estudio de la DAC-LE en AICLE, su relevancia reside sobretodo en el hecho de que la efectividad de este enfoque, predominantemente comunicativo, depende ineludiblemente de que los estudiantes estén dispuestos a comunicarse en la LE en clase, es decir, de que haya unos niveles satisfactorios de DAC-LE.

Pese a la inexistencia de estudios que aborden específicamente esta relación; algunos investigadores han observado que, en AICLE, los aprendices se muestran reticentes a hablar la LE en las clases y adoptan un comportamiento evitativo en ese contexto (Gefuell y Unterberger, 2010). Por otra parte, se han encontrado evidencias de que los estudiantes AICLE tienen más DAC-LE en clase que los alumnos no-AICLE (Pihko, 2007). Estos datos podrían sugerir que aunque se sientan ansiosos y poco dispuestos a comunicarse en las clases AICLE, los alumnos que participan en este tipo de programa presentan un desempeño mejor que los aprendices no-AICLE en relación con estas variables y, consecuentemente, en la adquisición de la LE.

Además de los efectos debilitadores que pueden tener las variables mencionadas, por separado, los estudios indican que la interacción entre ambas también debilita la adquisición de la LE, ya que la ansiedad influye de forma negativa en la DAC-LE

(McCroskey y Richmond, 1991; MacIntyre y Gardner, 1994a; Gałajda, 2013), reduciendo la interacción comunicativa y el aprendizaje del idioma. De hecho, el miedo o ansiedad asociado con la comunicación real o anticipada con otra persona o personas, o aprensión comunicativa (McCroskey, 1992), se presenta casi con total seguridad como la variable más relacionada con la DAC-LE, ya que a mayor aprensión comunicativa, menor nivel de DAC-LE y viceversa (Díaz-Pinto, 2009). Esta evidencia ha sido confirmada por otros autores como Gałajda (2013) y Hashimoto (2002), quienes observaron que los estudiantes que experimentaban ansiedad al comunicarse en LE (ansiedad-LE) en clase mostraban menos DAC en L1 y en LE y menor frecuencia comunicativa en LE. Por otra parte, el estudio de MacIntyre *et al.* (2003) desveló que los alumnos menos ansiosos estaban a la vez más dispuestos a comunicarse en la LE, más motivados, tenían una competencia percibida más alta y, consecuentemente, mayor frecuencia comunicativa que los demás aprendices. Estos datos indican que, efectivamente, la ansiedad-LE y la DAC-LE se interrelacionan entre sí, afectando una el comportamiento de la otra.

Varios autores han considerado que la ansiedad es un factor determinante en la DAC-LE. Así, por ejemplo, Horwitz *et al.* (1986) afirman que los estudiantes que son extremadamente ansiosos son altamente propensos a evitar participar en las actividades de clase. MacIntyre (2007), por su parte, asevera que no hay duda de que la ansiedad lingüística juega un papel en las clases de LE.

No obstante, hasta el momento, muy poco se ha estudiado sobre esta relación y los efectos de la ansiedad-LE y DAC-LE en contextos específicos de enseñanza secundaria. Más concretamente, en AICLE no se ha encontrado evidencias de que tal estudio haya sido realizado. En definitiva, la escasez de estudios sobre la ansiedad-LE y la DAC-LE en AICLE, las contradicciones observadas en los estudios con otras poblaciones y el comprobado potencial que tienen estas variables para influir en el aprendizaje de LE demuestran que la presente investigación es potencialmente relevante y necesaria.

Así pues, este estudio es un intento de llenar el vacío en la bibliografía sobre la ansiedad-LE y la DAC-LE en contextos AICLE. Su realización pretende contribuir a un mayor entendimiento sobre la relación entre estas VA y el contexto AICLE, en comparación con el EFI. Para eso, además de evaluar los niveles de ansiedad-LE y DAC-LE en ambos

contextos, se estudiarán los factores específicos de clase que influyen en estas VA, con especial atención al profesorado, y se analizará la correlación entre las VA y el rendimiento en LE, y entre ansiedad-LE y DAC-LE. Estos últimos dos análisis nos permitirán comprobar si la ansiedad-LE realmente afecta la DAC-LE y el aprendizaje del idioma.

Además de las fuerzas académicas que impulsaron este estudio, mi interés por las VA en contextos AICLE y EFI está estrechamente relacionado con mi experiencia personal. Las dificultades a las que me enfrenté como aprendiz del castellano en los cuatro años como alumna del curso de filología española me enseñaron que los enfoques tradicionales, centrados en la gramática, no son los más adecuados para el desarrollo de la competencia comunicativa en LE. Posteriormente, a través de mi experiencia como investigadora en el máster de Lingüística Aplicada que realicé, pude comprobar que los programas basados en contenidos y en la interacción, únicamente, tampoco eran suficientes para el desarrollo pleno de la LE, sobre todo, debido a las deficiencias en el aprendizaje gramatical y metalingüístico. Asimismo, observé que muchos alumnos participantes en mi estudio, y en mis clases de español LE, se mostraban inhibidos, ansiosos e indispuestos a comunicarse durante las interacciones. Estas percepciones e inquietudes constituyeron la motivación fundamental de este estudio.

En cuanto a la estructura de la tesis, esta se compone de nueve capítulos y dos partes principales (I y II). La primera parte provee una visión general de la bibliografía relevante para el estudio e incluye los tres primeros capítulos de la tesis. La parte II presenta la investigación empírica y comprende los seis capítulos restantes.

El capítulo uno aborda los contextos de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), empezando con una reflexión sobre su importancia y conceptualización, seguida de una sucinta distinción entre los contextos AICLE y EFI. La segunda parte del primer capítulo se centra en presentar el enfoque AICLE, incluyendo su relación con las teorías contemporáneas de ASL, más concretamente con las perspectivas interaccionista y sociocultural, su conceptualización, caracterización, y una revisión sobre el impacto de dicho enfoque en la competencia lingüística y en otras áreas de aprendizaje como el

contenido no lingüístico. La última parte del capítulo trata las variables afectivas y la docencia en su relación con la ASL y el enfoque AICLE.

El capítulo dos trata de la ansiedad-LE. Empieza con una reflexión sobre la importancia de esta variable afectiva, seguida de su conceptualización y caracterización, y concluye con una síntesis sobre su influencia en los procesos de aprendizaje de lenguas y en el rendimiento escolar en LE.

Finalizando la primera parte de la tesis, el capítulo tres presenta una revisión sobre la DAC-LE, en la que se discurre sobre la evolución del concepto y de la investigación en este ámbito, su relación con los contextos de ASL y los factores contextuales que influyen sobre esta variable.

Iniciando la segunda parte de la tesis, el capítulo cuatro detalla el método de investigación. Presenta una breve introducción a la investigación, recapitulando los principales conceptos introducidos en la Parte I y vinculándolos con el estudio actual. Posteriormente, el capítulo explicita los objetivos del estudio, las preguntas de investigación que orientan toda la tesis, el diseño, la descripción de los participantes, tanto alumnos como profesores, los instrumentos y los procedimientos empleados en la recogida de datos, así como el análisis de los datos obtenidos en el estudio y las medidas de validez y fiabilidad empleadas en el mismo.

Los resultados son presentados en el capítulo cinco, y discutidos de forma sistemática en la sección de discusión contenida en el capítulo seis. El capítulo siete concluye la tesis, resumiendo críticamente los resultados, sugiriendo posibles aplicaciones y objetivos futuros de investigación.

PARTE 1

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Capítulo 1

Contextos de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)

1.1 Importancia y conceptualización

La relevancia de los contextos de aprendizaje en el desarrollo de la LE ha sido evidenciada en los últimos años por el crecimiento del volumen de trabajos dirigidos a analizar y comparar los procesos de aprendizaje llevados a cabo en contextos específicos tales como los programas de inmersión, las estancias en el extranjero (EE) y más recientemente el contexto AICLE. En esa línea, Collentine y Freed (2004: 158) señalan la importancia de los contextos de aprendizaje para una visión más comprensiva de la ASL, afirmando que “*The study of SLA within and across various contexts of learning forces a broadening of our perspective of the most important variables that affect and impede acquisition in general*”. Los estudios sobre afectividad ratifican la evidencia de que el contexto de aprendizaje afecta a la naturaleza y el grado en que los alumnos adquieren una segunda lengua (L2) (Collentine, 2009), señalando, por ejemplo, que la DAC-LE y la ansiedad-LE varían de acuerdo con el contexto de instrucción y se correlacionan con las prácticas educativas (MacIntyre, Dörnyei, Clément y Noels, 1998; Kang, 2005; Kim, 2009). De hecho, las diferencias en cuanto a la cantidad y calidad de *input*, *output* e interacción, así como los procesos cognitivos que se llevan a cabo en cada contexto determinan el ritmo y la ruta de adquisición (Valls-Ferrer, 2011).

En la actualidad, cinco contextos de adquisición son citados frecuentemente: el *At Home* (AH, En Casa), que normalmente toma la forma de instrucción formal; los programas de inmersión domésticos, en los cuales la L2 es estudiada más intensamente a través de una presencia importante en el currículo (50% mínimo); los ambientes de aprendizaje naturalistas, donde normalmente no se prevé FI; las EE; y más recientemente el contexto AICLE.

Por otra parte, la distinción más señalada en términos de contextos de enseñanza de lenguas se refiere a los contextos informales de aprendizaje (naturalistas) y los formales (instrucción en clase). Lightbown y Spada (2011) resaltan que las condiciones más distintivas entre esos dos ambientes de aprendizaje son las siguientes: (a) los entornos informales permiten a los aprendices estar callados hasta que estén listos para hablar, cosa que no suele ocurrir en las clases de LE; (b) el aprendizaje en entornos naturales suelen ofrecer una exposición a la LE durante mucho más tiempo que los entornos formales y en una mayor variedad de situaciones comunicativas; (c) las interacciones en entornos informales suelen priorizar el significado, mientras en las clases formales se suele focalizar la forma lingüística; y, finalmente, (d) el acceso al *input* adaptado/modificado es mayor en los contextos informales que en los formales. Pérez-Vidal (2015) representa los contextos de ASL en un continuo que oscila entre los contextos de instrucción formal en casa (EFI) y los contextos naturalistas (inmersión), y sitúa el contexto AICLE a mitad del camino hacia uno y otro extremo, debido a que la comunicación en LE en AICLE está limitada al aula (véase Figura 1.1, reproducida de Pérez-Vidal, 2015: 40).

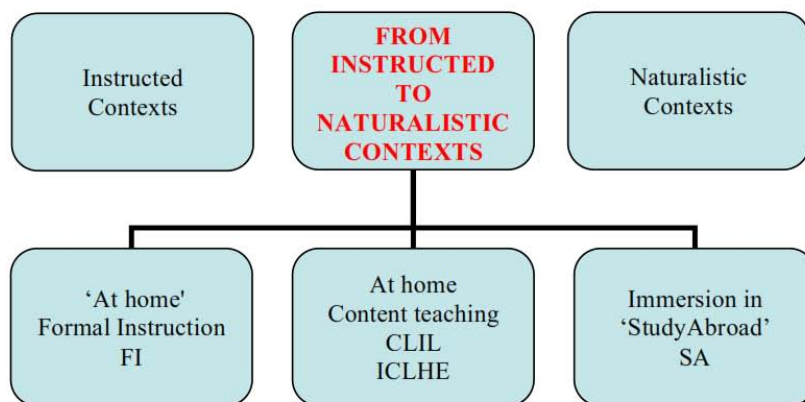


Figura 1.1 - Los tres principales contextos de adquisición de lenguas

1.2 AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) versus EFI (Enseñanza Formal del Inglés): una visión general

La enseñanza AICLE se caracteriza por una forma de enseñanza centrada en el significado y en la comunicación, que se establece a través de una auténtica interacción entre profesor-alumno y alumno-alumno generalmente a partir de la interacción en la elaboración de tareas en parejas o grupos reducidos, un uso creativo y no restrictivo de la lengua, y por medio de oportunidades para la negociación de los temas y las tareas (Pérez-Vidal, 2007). Mientras tanto, en EFI la enseñanza y la comunicación se caracterizan por la atención hacia los aspectos formales de la lengua con el fin de desarrollar la conciencia lingüística (*linguistic awareness*) que puede resultar en *uptake* y posteriormente en *intake* (DeKeyser, 2002; Pérez-Vidal, 2015). Si en condiciones naturalistas de aprendizaje de lenguas, como sucede en entornos AICLE, los estudiantes son estimulados a experimentar un aprendizaje caracterizado por la falta de control e incluso la ausencia de consciencia, asociada con una adquisición implícita de la lengua (Sanz, 2014), en EFI el aprendizaje suele ser explícito y con altos niveles de control cognitivo. En definitiva, AICLE se relaciona con las influencias del cognitivismo y el constructivismo, mientras EFI está fuertemente influenciada por el estructuralismo y el conductismo (véase Figura 1.2, reproducida de Brown, 2006).

Time Frame	Schools of Thought	Typical Themes
Early 1900s & 1940s & 1950s	Structuralism & Behaviorism	description observable performance scientific method empiricism surface structure conditioning, reinforcement
1960s & 1970s	Rationalism & Cognitive Psychology	generative linguistics acquisition, innateness interlanguage systematicity universal grammar competence deep structure
1980s, 1990s & early 2000	Constructivism	interactive discourse sociocultural variables cooperative group learning interlanguage variability interactionist hypotheses

Figura 1.2 – Corrientes de pensamiento en ASL

Coyle *et al.* (2010) afirman que AICLE se diferencia de los enfoques tradicionales de enseñanza (y de EFI) por su potencial para fomentar la motivación y la cognición, por ofrecer un ambiente de aprendizaje relevante y naturalista, por la posibilidad que brinda a los aprendices de experimentar situaciones auténticas, poniendo en práctica el conocimiento lingüístico, y de sumar el aprendizaje intencional de una lengua a la adquisición incidental del idioma, entre otros aspectos que serán tratados en los apartados siguientes.

En los dos grandes contextos de adquisición referidos (AICLE, naturalista; y EFI, instrucción formal/convencional) predominan diferentes modelos de currículos, cosa que implica una diferenciación en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras en AICLE predomina el modelo centrado en el proceso, en EFI prevalece el modelo centrado en el contenido (sobre los modelos de currículo, véase Finney, 2002). El modelo centrado en el proceso define sus objetivos a partir de los procesos y procedimientos necesarios para que el aprendiz desarrolle comprensión, consciencia y posibilidades de aprendizaje futuras. Los contenidos son establecidos en consonancia con los propósitos del proceso educativo y las necesidades, intereses y desarrollo de los estudiantes. En la enseñanza de lenguas, ello se constituye en un movimiento hacia un currículo centrado en el aprendiz (véase, Fortanet-Gómez, 2013).

El modelo centrado en el contenido, por su parte, según Richard, Platt y Platt (1992), tiene como objetivo transmitir conocimiento del sistema lingüístico a fin de que los aprendices alcancen el dominio de las reglas gramaticales y el vocabulario. Los procedimientos de enseñanza se centran predominantemente en la explicación teórica, en la memorización de vocabulario, en la producción de frases gramaticalmente correctas. La evaluación se basa en la habilidad del estudiante de reproducir los conocimientos gramaticales de forma correcta. Este modelo conforma un contexto de enseñanza en el que el dominio social está restringido a menudo a la clase, en una situación de comunicación formal o semi-informal, en la que predomina la centralidad discursiva del profesor. El tipo de registro lingüístico empleado suele ser no-auténtico, algunas veces simplificado y otras veces elaborado. Este tipo de instrucción está a menudo centrado en la forma, relegando el significado a una segunda posición. El uso de la L1 es común, especialmente entre los compañeros de clase.

El *input* suele ser limitado y referido con frecuencia a aspectos metalingüísticos. La interacción también suele ser limitada y corta. El *output*, en consecuencia, es esporádico y limitado. De manera general, esta forma de enseñanza está frecuentemente alineada con las perspectivas estructuralista y conductista, fundamentadas en la concepción de aprendizaje en términos de imitación, repetición, reforzamiento y centralidad de la forma lingüística y la gramática (véanse, también, Lightbown y Spada, 2011; Richards y Rodgers, 2012). Pese a la creencia de que este modelo ha caído en desuso a partir de la década de los 70, la gramática, las prácticas rutinarias y el vocabulario siguen jugando un papel muy importante en muchos programas de enseñanza de LE (véase, Fortanet-Gómez, 2013) y más concretamente en EFI.

1.3 El enfoque AICLE

1.3.1 Conceptualización

En paralelo a los avances y a la proliferación del volumen de investigación en ASL ha crecido también el interés en integrar los programas naturalistas con los formales; así como, aproximar el *instructed learning* a la *naturalistic acquisition*. Esta perspectiva es evidente en AICLE, cuyas prácticas constituyen una forma de *Internationalization at Home* (IaH) y cuya principal característica es la de ser un entorno de adquisición naturalista, basada en la interacción real.

AICLE es un programa educativo en el que varias metodologías de apoyo lingüístico son utilizadas para conducir a una forma de instrucción centrada tanto en la lengua como en el contenido. Se trata de la enseñanza de un tema no lingüístico *con y a través* de una LE y no meramente *en* LE (Coyle *et al.*, 2010). Más concretamente, el acrónimo AICLE, propuesto como una iniciativa de expertos europeos con la intención de crear una etiqueta neutral y accesible para facilitar la comunicación entre los expertos internacionales (Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010a), suele ser empleado para referirse a programas institucionales (en

escuelas y universidades³) que integran aprendizaje de lengua y contenido.

Según el *Eurydice Report of the European Union*, “*The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves*” (Eurydice, 2006: 8) o “*a form of education provision according to which non-language subjects are taught either through two different languages, or through a single language which is 'foreign' according to the curriculum*” (Eurydice, 2012: 39). Barwell (2005) resalta que la integración entre lengua y contenido se refiere a la enseñanza y aprendizaje de ambas áreas, lengua y contenido (por ejemplo, matemática o ciencias sociales) en la misma clase, al mismo tiempo, de manera integrada.

Otras definiciones AICLE han sido propuestas en la última década. Según Marsh (2002), AICLE se refiere a situaciones en las que asignaturas o partes de las asignaturas son impartidas en una lengua extranjera con un objetivo doble: el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje de una LE de forma simultánea. Para Lorenzo (2007), a través de AICLE, el foco cambia del idioma como vehículo de la cultura hacia la lengua como medio de comunicación en el ámbito académico. Se trata de una nueva visión de lengua que conduce a una nueva visión de la educación. AICLE se relaciona con una concepción de ASL basada en la experiencia (*experiential learning*) y, consecuentemente, con una nueva metodología de enseñanza de idiomas. Finalmente, Navés y Muñoz (2000: 2) proponen la siguiente conceptualización: “*CLIL is the simultaneous learning of a foreign language and other syllabus content means studying a subject such as the history of natural science in a second language. The implicit emphasis in CLIL on problem solving and knowing how means that the student is motivated and able to solve problems and to do things using other languages as well*”.

Este enfoque se distingue de otros programas tales como las EE y los programas de inmersión. En este sentido, Lasagabaster y Sierra (2010) aclaran que los programas de

³ A nivel universitario el acrónimo más usual es ICLHE (*Integrating Content and Language in Higher Education*).

inmersión y AICLE se difieren, sobre todo, por el hecho de que, mientras los programas de inmersión pueden ser aplicados a lenguas con las que el alumno está en contacto en entornos sociales o familiares (como ocurre con las lenguas cooficiales en España: euskera, catalán y gallego), la lengua extranjera enseñada en contextos AICLE suele estar restringida al ambiente formal escolar. Asimismo, se diferencian por los siguientes factores: (a) el profesorado (en los programas de inmersión los profesores suelen ser nativos, lo que no es usual en programas AICLE), (b) el material empleado (en los programas AICLE, a veces, se hace necesaria la adaptación de algunos materiales al nivel lingüístico-comunicativo de los alumnos), y (c) la edad en que los aprendices son inseridos en uno y otro contexto (normalmente, los programas de inmersión se destinan a alumnos en edades más tempranas, mientras los programas AICLE a menudo son aplicados a alumnos que ya han frecuentado clases formales de lengua extranjera).

Para Cummins (2013), lo que distingue estos dos programas es el tiempo de estudio, ya que en los programas de inmersión la L2 es empleada en más de 50% del programa, mientras en AICLE la L2 suele ser usada en menos de 50% del tiempo de instrucción. No obstante, algunas definiciones AICLE no ponen límite de horas y se considera que la idea más aceptable es la de un continuo de modelos de educación multilingüe (Cenoz, 2009; véase también Pérez-Vidal, 2015).

1.3.2 AICLE y las teorías contemporáneas de ASL

Se suele considerar que AICLE es un entorno educativo en el que la adquisición de las lenguas se desarrolla de una manera autopropulsada mediante la apropiación activa del *input* significativo que conllevaría al pleno desarrollo de la competencia comunicativa en LE, incluyendo tanto el dominio de las reglas del sistema gramatical como las normas de uso. Bajo este proceso subyace la teoría de aprendizaje basado en el procesamiento del *input* (Krashen, 1985). La idea básica de estos constructos es que si el aprendiz de LE está expuesto al *input* comprensible, ya sea por el entorno en el que se produce o mediante la simplificación intencional, se producirá la adquisición, especialmente si la situación de aprendizaje se caracteriza por emociones positivas. Según el modelo de Krashen, el *input* es considerado como un disparador que pone en marcha los mecanismos mentales auto-organizados e innatos que siguen su curso a través de etapas lingüísticas posteriores.

A pesar de las críticas y el ferviente debate alrededor de sus ideas, Krashen fue determinante en la transición de una enseñanza estructuralista, centrada en las reglas gramaticales y en la memorización de diálogos, hacia una enseñanza basada en el uso de la L2 y en el significado (Lightbown y Spada, 2011). Asimismo, a partir de su hipótesis del filtro afectivo se formaliza también la preocupación por el estudio de la afectividad en la ASL y, más concretamente, de la ansiedad y sus efectos negativos sobre la comunicación y la disposición a utilizar la LE en clase.

Otras contribuciones han sido de gran relevancia para el establecimiento del enfoque AICLE: (a) el trabajo pionero de Dell Hymes (a partir de 1967), principalmente por la formulación del concepto de competencia comunicativa, inspirado en Roman Jakobson; (b) los estudios de Austin, en Inglaterra, sobre los actos del habla, que aportaron munición conceptual para las proposiciones de un plan comunicativo nocional funcional, basado en funciones del lenguaje; (c) otros autores como David Wilkins (1976) y Widdowson (1991), que se encargaron de consolidar las bases de cómo enseñar y aprender lenguas, dentro de una alternativa de enseñanza basada en la acción re-significadora de la comunicación: el enfoque comunicativo, que tiene en AICLE su mayor representante en la actualidad (Pérez-Vidal, 2013). En ese sentido, Pérez-Vidal (2009: 6) asevera que:

CLIL is essentially the natural development of communicative approaches, updated with the incorporation of the effects of several recent phenomena taking place either in the field of teaching and learning, as the new views on autonomous learning, or in the field of technological development, such as the impact of the widespread use of Internet and ICT, or in social relations, such as the world's growing internationalization and student's mobility schemes. Indeed, if we try to explain the emergence of CLIL, three factors seem to have taken the communicative paradigm further ahead and are at the origin of the content and language integrated perspective to education and linguistic pedagogy: the European union's political project and increasing globalization and mobility, which the union's policies themselves promote; the new pedagogical insights, such as the key role played by individual differences and in particular attitude and motivation in the development of autonomy in language learning; and technological progress.

Los constructos BICS y CALP (Cummins, 1984) tienen también gran relación con las prácticas AICLE. El concepto de BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) se

refiere al desarrollo de habilidades de lenguaje básico, normalmente adquiridas a través de la enseñanza formal, que son necesarias para interactuar en situaciones cotidianas. Se fomenta a través de tareas de comunicación automatizadas que no requieren mucha capacidad cognitiva. CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), por su parte, es definida como “*the extent to which an individual has access to and command of the oral and written academic registers of schooling*” (Cummins, 2000: 67), y se refiere al dominio del lenguaje académico que los niños adquieren en la escuela y que necesitan para avanzar con éxito en ella. La noción de CALP es específica para el contexto social de la escolarización, de ahí el término ‘académico’. Mientras las clases de LE se centran en la promoción de BICS, las clases AICLE refuerzan dichas destrezas de comunicación interpersonal y promueven adicionalmente el desarrollo académico de los aprendices (CALP).

Entre las corrientes teóricas de ASL que más influencia ejercen en AICLE tienen especial relevancia el interaccionismo basado en la *Interaction Hypothesis* (véase, por ejemplo, Long, 1996), la hipótesis de *Output* de Swain (1985), la hipótesis de *Noticing* de Schmidt (1990), y la perspectiva sociocultural, propuestas que serán presentadas con más detalle en los apartados siguientes.⁴

1.3.2.1 La perspectiva interaccionista

A partir de los 1990, la perspectiva cognitivista se volvió central en la agenda investigadora de la ASL. Teorías sobre el procesamiento de la información, el conexionismo y el modelo de competición (*competition model*) inspiraron la elaboración de una serie de hipótesis y modelos explicativos de la SLA. Entre ellos destacan los siguientes: *interaction hypothesis*, *noticing hypothesis*, *input processing* y *processability theory*.

⁴ Es evidente la influencia de otros enfoques contemporáneos tales como la *Systemic Functional Grammar*, la *Skill Acquisition Theory*, la *Processability Theory*, los *Connectionist models* y la *Dynamic Systems Theory* (véase García Mayo, Gutiérrez Mangado y Martínez Adrián, 2013). No obstante, no pretendemos ahondar en todas las corrientes presentes en la ASL, pues ello sobrepasaría el objetivo de este trabajo.

La *interaction hypothesis* parte del principio de que la interacción dialógica constituye una condición esencial para la ASL. A partir de una serie de investigaciones, autores como Hatch (1978) y Long (1983, 1996), entre otros, han constatado que los hablantes suelen modificar su discurso y su patrón de interacción con el fin de ayudar a los aprendices a participar en las conversaciones o comprender alguna información. Concluyen entonces que la interacción modificada (IM) es un mecanismo necesario para que la lengua se haga comprensible. Eso es, lo que los aprendices necesitan no es necesariamente simplificación de las formas lingüísticas, sino oportunidades para interactuar con otros hablantes, en las que puedan trabajar juntos para llegar a una comprensión mutua. Resumidamente, Long (1983) defiende que la interacción es necesaria para la ASL ya que: (1) la modificación de la interacción hace el input comprensible, (2) el input comprensible promueve la adquisición, y por tanto, (3) la IM promueve la ASL. Según este modelo, la IM incluye tanto la simplificación lingüística como la elaboración, el ritmo de habla adecuado a las destrezas del interlocutor, los gestos y la provisión de señales contextuales adicionales.

Otro factor importante en esta perspectiva se refiere al mayor grado de importancia atribuida a la provisión de *Feedback* Correctivo (FC) durante la interacción. Long (1996) considera que cuando la comunicación es difícil, los aprendices necesitan negociar el significado y esa negociación proporciona la oportunidad para el desarrollo de la LE. En este sentido, Swain (1985) afirma que cuando los aprendices necesitan producir un lenguaje que sea comprensible al interlocutor ellos se dan cuenta de las limitaciones que tienen en la L2 y de la necesidad de encontrar maneras más adecuadas de expresar los significados pretendidos, ya que las demandas de producir un *output* comprensible les empujan a ir más allá en su desarrollo. Con esta afirmación, Swain pone de relieve la importancia de la producción en el desarrollo de las habilidades comunicativas del aprendiz.

Las demás hipótesis y/o teorías inspiradas en la perspectiva cognitivista también constituyen puntos importantes en los procesos de ASL. En la *noticing hypothesis*, por ejemplo, Schmidt (1990) propone que los aprendices de una LE necesitan tomar consciencia de las características de la lengua en el input para poder adquirirla. Esta hipótesis defiende la importancia de la atención y la toma de consciencia en el proceso de

ASL. En cuanto al *input processing*, VanPatten (2004) argumenta que la capacidad de procesamiento de los aprendices es limitada y que les resulta difícil prestar atención a la forma y al significado al mismo tiempo y tienden a dar prioridad al significado, cosa que les lleva a no percibir detalles de la forma lingüística. Esa concepción aboga a favor del empleo de procedimientos que permitan a los estudiantes centrarse en la forma a fin de interpretar el significado. La *processability theory* sugiere que la facilidad de procesamiento afecta el aprendizaje (un ejemplo de esa aserción es la evidencia de que las características que normalmente aparecen al principio o final de las frases son más fácilmente adquiridas que las que aparecen en el medio) y que los aprendices necesitan un cierto nivel de desarrollo de la capacidad de procesamiento de la L2 antes de poder usar el conocimiento de las características de su L1.

1.3.2.2 La perspectiva sociocultural

La corriente sociocultural, fundamentada en las teorías de Vygotsky (1998), tiene mucha influencia en la ASL en la actualidad. A diferencia de las teorías fundamentadas en el cognitivismo, que consideran que el pensar y el hablar son procesos relacionados pero independientes, la teoría sociocultural considera que el pensar y el hablar están estrechamente entrelazados. Según esta última, el aprendizaje ocurre cuando una persona interactúa con un interlocutor dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZPD, que se corresponde a una situación en la que el alumno es capaz de llevar a cabo tareas de un nivel superior al suyo gracias al apoyo de un interlocutor).

Aplicada a ASL, la perspectiva sociocultural trata de demostrar cómo los aprendices de una L2 adquieren la lengua cuando colaboran e interactúan con otros hablantes (véase, por ejemplo, Swain y Lapkin, 1998). La ZPD envuelve la interacción entre experto-aprendiz y aprendiz-aprendiz. Se basa en la idea de que la producción del lenguaje empuja a los aprendices a procesar la lengua de manera más profunda, a partir de la hipótesis del *output* comprensivo de Swain (1985), y enfatiza, en contraposición a la hipótesis del *input* de Krashen (1985), la necesidad de más oportunidades para la producción verbal en la ASL. Bajo esta perspectiva, los aprendices co-construyen el conocimiento lingüístico mientras interactúan y dirigen la atención a la forma y al significado, simultáneamente (proceso

nombrado 'diálogo colaborativo'). El uso de la L2 media el aprendizaje de la lengua, siendo una actividad cognitiva y social a la vez.

En general, la perspectiva sociocultural, aplicada a la ASL parte de tres principios centrales derivados de la teoría de Vygotsky: la naturaleza mediatizada de la actividad humana, la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, y el método genético como clave para la comprensión del desarrollo (Gánem-Gutiérrez, 2013). Lo que diferencia la perspectiva sociocultural de otras que resaltan la importancia de la interacción en la ASL es que los teóricos socioculturales consideran que los procesos cognitivos están inicialmente mediatizados por la actividad social externa y eventualmente se internalizan, mientras los demás modelos interaccionistas asumen que el *input* modificado y la interacción proveen a los aprendices con la materia prima para los procesos cognitivos.

Esta perspectiva proporciona la comprensión básica de cómo funciona el aprendizaje en AICLE y, en consecuencia, de cómo debe ser visto (Dalton-Puffer *et al.*, 2010a). Esa premisa parte del supuesto que los seres humanos aprendemos a través de la interacción con otros seres sociales, y que el lenguaje es un poderoso medio semiótico de participación y realización de las actividades y encuentros del mundo social. La interacción entre los *expertos y novatos*, así como entre *pares* promueve la internalización de conocimientos co-construidos en la actividad compartida de los aprendices (Donato y McCormick, 1994).

1.3.3 Características

El modelo AICLE integra cuatro componentes que forman el currículo de las 4Cs: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura. Ese modelo presupone que en AICLE se debe proveer: a) la progresión en el conocimiento, las habilidades y la comprensión de contenidos; b) implicación en el procesamiento cognitivo asociado; c) interacción en el entorno comunicativo y desarrollo de habilidades y conocimientos lingüísticos apropiados; y d) adquisición de una profunda consciencia intercultural (véase Figura 1.3, reproducida de Coyle, 2007).

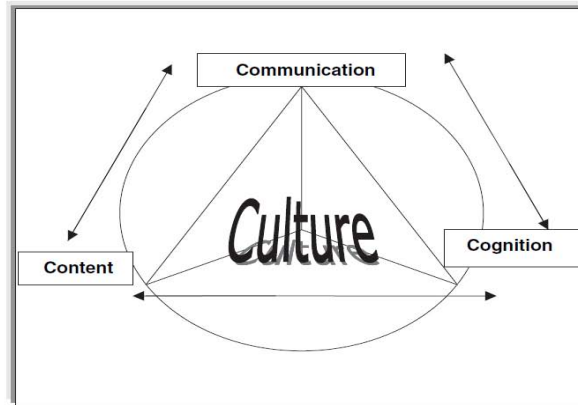


Figura 1.3 – Marco conceptual del currículo 4Cs

Partiendo de la sugerencia de que el pensamiento podría ser considerado como la quinta habilidad, después de hablar, escribir, leer y escuchar (Baker, 2002), la matriz AICLE (adaptada de Cummins, 1984) podría servir como una representación útil de las demandas cognitivas y lingüísticas asignadas a los estudiantes AICLE. Según expresa la matriz (Figura 1.4, reproducida de Coyle, 2007), los primeros cuadrantes de la matriz (1 y 2) se centran en la demanda lingüística y sirven para construir una confianza inicial en los aprendices, funcionando como escalón transitorio hacia los cuadrantes de progresión cognitiva (3 y 4). Dicho funcionamiento se fundamenta en que cuando el nivel lingüístico de los alumnos es inferior a su nivel cognitivo, el ambiente de aprendizaje debe tener en cuenta este desfase, asegurándose de que la progresión cognitiva se mantenga mediante el acceso a contenidos con baja demanda lingüística (Cuadrante 3) y el avance gradual hacia exigencias lingüísticas cada vez mayores (Cuadrante 4). De ese modo, la matriz AICLE representa el equilibrio progresivo en las demandas lingüísticas y cognitivas del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE y se centra en la progresión individual de los aprendices y la realización de su potencial a lo largo del tiempo.

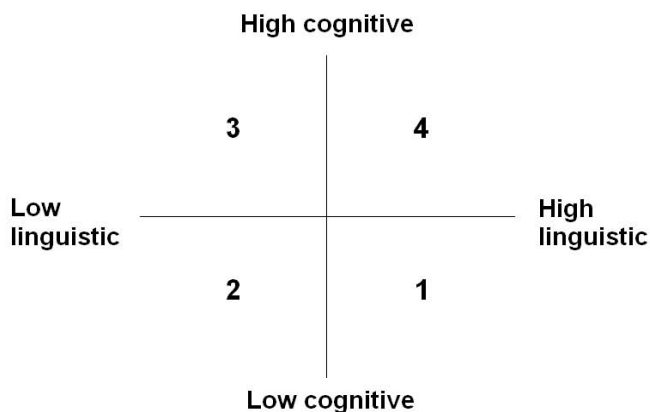


Figura 1.4 – La matriz AICLE

La progresión lingüística en AICLE tiene una triple versión: lengua *a través* del aprendizaje, lengua *de* aprendizaje, y lengua *para* el aprendizaje (véase Figura 1.5, reproducida de Coyle, 2007). La aplicación de este enfoque lingüístico triple marca un cambio en el énfasis de aprendizaje de idiomas, partiendo de un modelo basado en la forma lingüística y la progresión gramatical hacia un modelo de enseñanza centrado en el uso comunicativo de la LE, que tenga en cuenta los imperativos funcionales y culturales de la lengua.

La lengua *a través* del aprendizaje se basa en el principio de que el aprendizaje sociocultural no puede tener lugar sin la participación activa de la lengua y del pensamiento y hace hincapié en que un mayor nivel de aprendizaje se lleva a cabo cuando los alumnos articulan lo que entienden, a través del habla, de la interacción y de la actividad dialógica, y en que la estimulación del pensamiento (por ejemplo, analizar, sintetizar o predecir) promueve un aprendizaje lingüístico-comunicativo de calidad. La lengua *de* aprendizaje se basa en un análisis de los aspectos de la lengua que son necesarios para que los alumnos puedan acceder a los conceptos básicos y las habilidades relacionadas con el contenido estudiado. Esta vertiente funciona como un andamio para el aprendizaje de los contenidos no lingüísticos. La lengua *para* el aprendizaje se centra en el tipo de lenguaje que los alumnos necesitan para poder operar en un idioma extranjero y pone en primer plano la metacognición y el aprender a aprender. Se refiere, más concretamente, a las estrategias de aprendizaje necesarias para que el estudiante pueda desarrollarse en la LE.

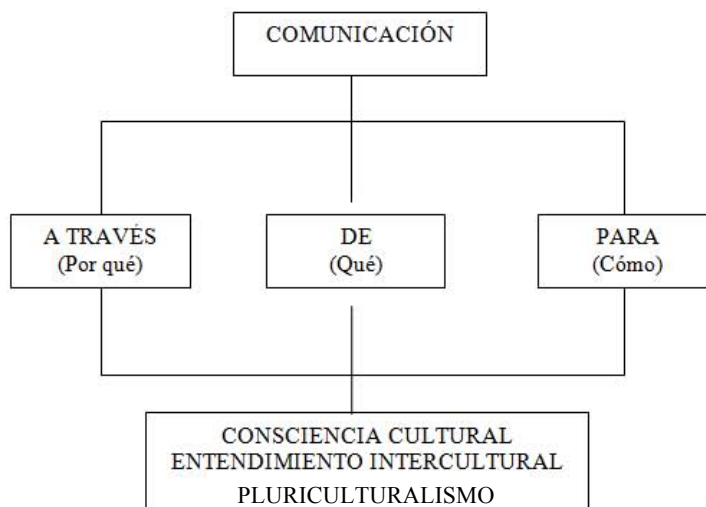


Figura 1.5 – El tríptico lingüístico

El *CLIL Compendium* (Marsh, Maljers y Hartiala, 2001) establece cinco dimensiones de los programas AICLE que constituirían los principios de este enfoque: a) la dimensión de la cultura (CULTIX), que construye conocimiento y comprensión entre diferentes culturas, desarrolla las habilidades que entran en juego en la comunicación intercultural, da a conocer regiones o países vecinos, y/o grupos minoritarios concretos, y amplía el entorno cultural; b) la dimensión del entorno (ENTIX), que prepara para la internacionalización a través de la integración europea, y para obtener títulos internacionales, mejorando así el perfil de la escuela; c) la dimensión de la lengua (LANTIX), que mejora la competencia lingüística general en la lengua meta, desarrolla las habilidades que entran en juego en la comunicación oral, sensibiliza tanto hacia la lengua materna como hacia la lengua meta, y desarrolla intereses y actitudes plurilingües; d) la dimensión del contenido (CONTIX), que diversifica las perspectivas con que se estudian los contenidos, presenta terminología temática específica en la lengua meta, prepara para estudios posteriores y para la vida profesional; y e) la dimensión del aprendizaje (LEARNTIX), que desarrolla las estrategias individuales de aprendizaje, diversifica las prácticas didácticas, y aumenta la motivación del alumnado.

Entre las dimensiones básicas en las que se sostiene el enfoque AICLE destacan las dimensiones sociocultural y lingüística. Según expresa Pérez-Vidal (2007), la dimensión sociocultural se refiere al rol que el multilingüismo y el multiculturalismo ejercen en la construcción del *Ethos* de ciudadanía europea y el papel clave que la diversidad lingüística y cultural juega en la construcción de Europa. Esta dimensión hace referencia al papel desempeñado por las lenguas, el multilingüismo y el multiculturalismo en la integración de Europa, bajo los conceptos de Europa Ciudadana (que implica la preservación de la diversidad lingüística y cultural de los países europeos), Europa del Conocimiento (relacionado con el objetivo de desarrollar el aprendizaje permanente y la promoción del alto nivel de conocimiento a través de un amplio acceso a la educación y su permanente actualización, de la que las lenguas son una parte integral), y Europa de las Lenguas.

La dimensión lingüística parte de la idea de *Language across the curriculum*, en la que se incorpora la preocupación por el desarrollo de la lengua materna con el objetivo de promover el multilingüismo, usando una visión transdisciplinar del desarrollo de la lengua en el sistema escolar. Tiene como fundamentos la idea de interdisciplinaridad e intensidad de exposición a la lengua meta, lo que implica más horas de exposición en un corto período de tiempo, en sustitución de los planes de larga duración con pocas horas de contacto con la lengua.

AICLE se caracteriza, asimismo, por el aprendizaje colaborativo y la centralidad del significado. El aprendizaje colaborativo se puede definir como un procedimiento de enseñanza en el que pequeños grupos heterogéneos de estudiantes trabajan juntos para lograr un objetivo común. Los estudiantes se alientan y apoyan mutuamente, asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje y la de los otros, emplean habilidades sociales relacionados con el grupo y evalúan el progreso del mismo (Dotson, 2001; Fuentes y Hernández, 2011). En cuanto a la centralidad en el significado, Pérez-Vidal (2007) señala que las clases AICLE se alimentan de preguntas auténticas, oportunidades de negociación y uso de la lengua de forma no restrictiva. Vázquez (2007) lo corrobora afirmando que AICLE implica la utilización de múltiples perspectivas junto a metodologías innovadoras que, a través del énfasis en los procesos cognitivos y del contenido, fomentan el reconocimiento de las diversas formas de interpretar el mundo.

Según Coyle *et al.* (2010: 1), “*good CLIL practice is realized through methods which provide a more holistic educational experience for the learner than may otherwise be commonly achievable*”. Siendo un enfoque que contrasta con aquellos centrados en la forma, AICLE exige el apoyo del profesor, pero, más fundamentalmente, la implicación activa del aprendiz (Takala, 2002). Ahondando en esta misma línea, Madinabeitia (2007) considera que el ambiente de aprendizaje AICLE debe favorecer el intercambio de sentimientos, y no sólo de conocimientos o puntos de vista, en una ambiente de cooperación más que de competición. En este contexto, explica la autora, el conocimiento es activamente construido en la mente de cada aprendiz a través del establecimiento de conexiones significativas entre la información vieja y la nueva, pudiendo esta correlación generar un conflicto cognitivo, que es el camino para el verdadero aprendizaje.

En la práctica cotidiana, las características que prevalecen en los programas AICLE, según Dalton-Puffer (2011) son: (1) enseñanza de LE y no de segundas o terceras lenguas⁵, (2) el idioma dominante es el inglés, (3) los profesores son normalmente hablantes no nativos de la LE y no son, en la mayoría de los casos, expertos en idiomas extranjeros, sino expertos en contenido no lingüístico, (4) las clases suelen configurarse como clases de contenido (por ejemplo, biología, música, geografía, ingeniería mecánica), y (5) menos del 50% del plan de estudios se imparte en la LE.

A pesar de estos intentos de caracterizar uniformemente los programas AICLE, la realidad demuestra que hay una gran diversidad de programas. Esta diversidad se debe en gran medida al énfasis prestado a la LE y a los contenidos curriculares, decisión que depende de factores contextuales, políticos y socioeconómicos que condicionan la implementación del enfoque (Dafouz, 2009) y alteran sus características. En este sentido, Pérez-Vidal (2008), por ejemplo, señala que de los programas AICLE poseen unas características *principales/esenciales* y otras *variables*. Las características esenciales son aquellas comunes a todo tipo de programa AICLE, mientras las características variables cambian en función del contexto educacional y las políticas locales, entre otros factores. Las características esenciales son: (a) la restricción de la exposición a la lengua meta a las

⁵ Dalton-Puffer (2011) diferencia LE de L2/L3, es decir, del aprendizaje de la lengua meta en un país extranjero (LE) o en un país en el que la lengua meta es la hablada en la comunidad.

clases impartidas en LE (tanto de contenido no lingüístico como de lengua), ya que la lengua utilizada en AICLE no es la lengua hablada en la comunidad; (b) el uso de la LE como medio de instrucción; (c) la competencia limitada de los aprendices en la LE; (d) la atención dedicada a las demás lenguas presentes en el currículo; (e) la competencia de los profesores en la lengua meta y el hecho de compartir la L1 de los alumnos; (f) el empleo del mismo currículo tanto si es enseñado a través de la lengua meta como si lo es a través de la L1; (g) la adopción de la cultura de las clases en L1 también en las clases basadas en contenido; h) el incremento de las horas de exposición a la lengua meta; y (i) la adopción del enfoque europeo hacia el multilingüismo. Las características variables, por su parte, son aquellas derivadas de las condiciones de implementación y que dependen, en gran medida, de las decisiones locales: (a) la planificación de curso (currículo), incluyendo los alumnos y el personal; (b) la continuidad del programa; (c) los requisitos y apoyo ofrecido a los alumnos; (d) los programas de formación de profesores; (e) los recursos financieros; f) los recursos materiales; (g) el apoyo institucional; (h) el apoyo de políticas externas; i) el apoyo social (concedido, por ejemplo, por las familias); y (j) el estatus de la lengua meta.

Los programas AICLE se diferencian también en cuanto al foco de instrucción en la clase, pudiendo haber tres tipos diferentes de programas: los de *contenido* (cuyas clases son impartidas por el profesor de contenido, competente en la lengua extranjera usada como medio de instrucción), los de *lengua y contenido* (clases centradas tanto en la lengua como en el contenido e impartidas por un profesor con doble formación, experto en el contenido y en metodologías de enseñanza de lenguas), y los de *lengua* (clase impartidas por un profesor de lengua, con la preocupación mayor de enseñar lengua y que introducen algún tipo de contenido o tema en el plan de estudios) (Pérez-Vidal, 2008; Fernández Fontecha, 2012). Sobre este tema, Cenoz (2013) resalta que es importante que el programa AICLE atienda tanto al aprendizaje del contenido, como al de la lengua, ya que hay un riesgo potencial cuando el énfasis se limita sólo a la lengua o sólo al contenido no lingüístico. En esta misma línea, Pérez-Vidal (2008) considera que el mejor modelo AICLE es el que se centra en un objetivo dual (lengua y contenido), según el cual: (1) el plan de curso y el currículo incluyen objetivos explícitos para el contenido y para la materia lingüística; (2) los alumnos son evaluados en cuanto al contenido, con un componente lingüístico explícito; (3) la integración de contenido y lengua se contempla en el programa escolar; y

(4) los profesores son especialistas en lengua y contenido (en algunos casos, hay un profesor auxiliar trabajando con el profesor experto en contenido).

1.3.4 Contextualización: origen y expansión

El modelo educativo AICLE en Europa viene siendo impulsado, entre otros aspectos, por las demandas socioeconómicas del mundo globalizado y, sobre todo, por el fracaso de los enfoques tradicionales de enseñanza-aprendizaje de lenguas y la evidencia científica de que AICLE tiene potencial para proveer un aprendizaje comunicativo eficaz de la LE (Sylvén, 2013). De hecho, actualmente, AICLE es una de las tendencias pedagógicas más dinámicas en la enseñanza de idiomas en ese continente (Hüttner, Dalton-Puffer y Smit, 2013). En este sentido, Coyle *et al.* (2010: 5) matizan que: “*CLIL is not merely a convenient response to the challenge posed by rapid globalization: rather, it is a solution which is timely, which is in harmony with broader social perspectives, and which has proved effective*”. Respecto al potencial AICLE, Juan-Garau y Salazar-Noguera (2015: 3-4) aseveran que:

Educational theorists tend to agree that the ability to think in different languages, albeit to a modest extent, can have a positive impact on content learning. Hence, not only does CLIL promote linguistic competence, but it also serves to stimulate cognitive flexibility and thereby further cognitive development. This is one of the main reasons why this educational approach has become so popular across all types of schools, countries and continents.

Efectivamente, las sociedades de todo el mundo se han tornado multilingües, debido al impacto de la globalización, los crecientes flujos de personas, el deseo creciente de mantener el vigor de los idiomas locales, y la difusión del inglés como lengua franca mundial (Lasagabaster, 2015). Por otra parte, la economía cada vez más entrelazada a nivel internacional, exige empleados cada vez mejor educados y la presencia de una fuerza de trabajo internacional de nivel superior, multilingüe (Ferguson, 2006), con sólidas habilidades comunicativas. En este sentido, Aguilar Mediavilla (2006-2007) señala que nuestro contexto actual está mediatizado por el lenguaje y el hecho de ser un buen comunicador permite a las personas (especialmente a los adolescentes) estar más adaptadas a la sociedad en que viven, además de asegurarles un futuro más exitoso. Todo estos

aspectos reafirman la utilidad del enfoque AICLE como recurso para aprendizaje de una nueva LE y explican el gran éxito que ha tenido en los últimos años, sobre todo, en la enseñanza de adolescentes, que es una etapa en la que se amplía la actividad comunicativa ya que se establecen nuevas relaciones y estas nuevas interacciones necesitan de la aplicación de nuevas habilidades comunicativas que el uso informal y espontáneo de la lengua no aseguran (Aguilar Mediavilla, 2006-2007)

Por otra parte, AICLE descende de un esfuerzo común por crear una comunidad plurilingüe, igualitaria e integrada (Eurydice, 2006 y 2012), y se constituye como una forma de promover el multilingüismo en todas las clases sociales, de forma democrática y no elitista. Coyle *et al.* (2010: 2) aclaran que *“what is significant here is the way in which language learning [...] has now opened up for a broad range of learners, not only those from privileged or otherwise elite backgrounds”*.

Coleman (1998) ofrece una perspectiva esclarecedora de lo que ha sido el telón de fondo de una Europa moderna e integrada, que nos lleva desde las secuelas de un continente post segunda guerra mundial a lo que hoy es la viva imagen de la inclusión y la unificación entre las naciones vecinas. En unas pocas décadas las naciones europeas han demostrado una clara determinación de promover el entendimiento mutuo y el respeto, de fomentar la cooperación entre los países miembros, formando una Europa pacífica, multicultural, multilingüe y multiétnica. Esta convicción es perceptible en casi todos los niveles de la gobernanza europea, y la práctica y la promoción de los programas AICLE son un resultado directo de tales esfuerzos.

En síntesis, el establecimiento y el rápido crecimiento de los programas AICLE en el escenario europeo se debe a la conjunción de una serie de fuerzas socioeconómicas, políticas y socio-psicológicas: Por una parte, las creencias e intervenciones de los padres y maestros que han actuado diligentemente, prácticamente al mismo tiempo y en diversos lugares (Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010b; Dalton-Puffer, 2011); el esfuerzo y entusiasmo de los profesores y el compromiso de las universidades (Vázquez, 2007; Dalton-Puffer, 2011); y, por otra, el interés de las autoridades por fomentar la integración y la comunicación entre los países de Europa, y la creación de políticas lingüísticas que favorecieran dichos objetivos. Podemos afirmar que AICLE es el resultado de una

combinación de fuerzas tanto *top-down* como *bottom-up*, tal y como sugiere Ruiz de Zarobe (2013: 231): “*the implementation of CLIL has been supported, on the one hand, by language policy-makers, stakeholders and European institutions and, on the other hand, by individual initiatives undertaken by school communities, teachers and parents*”.

1.3.4.1 La experiencia canadiense

La experiencia AICLE en Europa tiene los programas de inmersión canadiense como su antecedente más directo. En cuanto a la investigación se refiere, se considera como punto de partida el artículo publicado por Peal y Lambert, en 1962, *The Relation of Bilingualism to Intelligence*, en el cual se señalan algunos de los resultados prometedores de la educación bilingüe y más concretamente de los programas de inmersión para el aprendizaje de segundas lenguas y para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los años posteriores vieron, junto con la implementación de los programas de inmersión en Canadá, el surgimiento de una prolífera agenda investigadora, cuyos resultados han fomentado tanto el desarrollo de programas de inmersión como una diversidad de programas comunicativos alrededor del mundo, entre los cuales el exponente más actual y prolífero es el enfoque AICLE.

Los programas de inmersión fueron desarrollados inicialmente con el objetivo de dotar a la mayoría de los niños canadienses de habla inglesa de medios eficaces para alcanzar el dominio del francés, lengua cooficial de Canadá (Genesee, 1994). El programa de inmersión temprana en francés (*Early French Immersion*), por su parte, tenía como objetivo explícito el bilingüismo aditivo (el desarrollo de una alta competencia en la L2, además del mantenimiento de la fluidez de los nativos en su lengua materna). Así, las condiciones propuestas para el aprendizaje de la L2 a través de la instrucción escolar fueron: (a) un comienzo temprano (en el primer curso escolar de la educación infantil); (b) exposición intensiva a la L2 durante un período prolongado (por ejemplo, la provisión inicial de toda la instrucción escolar a través de la L2 por un profesor nativo, seguida de una fase bilingüe con al menos la mitad de la instrucción en la L2, durante seis o más años de escuela primaria); (c) el empleo de actividades que involucraran al alumnado en la comprensión y uso de la lengua meta; (d) el uso de la L2 para enseñar el plan de estudios de la escuela (Wesche, 2002).

El programa de inmersión de Canadá ha sido particularmente influyente debido a la meticulosa investigación que sobre el mismo se ha llevado a cabo durante los últimos 40 años (véase, por ejemplo, Lambert y Tucker, 1972; Cummins y Swain, 1986; Genesee, 1987; Lyster, 2010; Lyster y Genesee, 2012), cuyos resultados han aportado a los programas AICLE la posibilidad de avanzar en una multiplicidad de cuestiones.

1.3.4.2 Las políticas lingüísticas europeas y españolas

a) Europa

En la década de 80 el multilingüismo pasó a estar en el centro de las políticas europeas como medio para promover la integración de Europa (Dafouz y Hibler, 2013; Pérez-Vidal, 2015), y los programas AICLE fueron siendo formalizados como recurso para instaurar el enfoque educativo multilingüe deseado, juntamente con programas de naturaleza diversa como el Erasmus, que hacía viables las EE. En 1983 el Parlamento Europeo presentó un Resolución llamada por la Comisión Europea *Toward a New Programme to Improve Foreign Language Teaching*, en la cual se evidenciaba la decisión de fomentar el multilingüismo en los países europeos. En los años siguientes, se reconoció la necesidad de adquisición de las lenguas de los demás integrantes de la comunidad europea y, en 1995, con el *White Paper*, Libro Blanco, sobre la educación y el aprendizaje, se instituyó que los ciudadanos deberían ser funcionalmente competentes en su lengua materna y otras dos lenguas europeas. Este último documento enmarcaba toda una estrategia hacia el multilingüismo que incluía la *interdisciplinariedad* junto con la *intensidad de la exposición* como dos factores primordiales. En 2001 se produjo una culminación de las nuevas perspectivas con la elaboración del *Common European Framework of Reference* y el *European Language Portfolio* (Marsh, 2002), los cuales se configuraron en instrumentos para la promoción de los más altos niveles de la enseñanza de idiomas. En 2003, el *European Commission's Action Plan*, Plan de Acción de la Comisión Europea (2003), estableció las recomendaciones de políticas multilingües que intensificaban las medidas para el establecimiento del multilingüismo en Europa. Desde entonces, una serie de eventos, publicaciones y acuerdos han concretado la implementación del programa AICLE en los diversos países de la Unión Europea.

En la trayectoria que acabamos de describir dos iniciativas han tenido especial relevancia. La primera de ellas fue el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas – *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* (COE 2001), publicado inicialmente en 1996 y considerado como una de las publicaciones más completas del Consejo sobre los idiomas, además de una herramienta cada vez más ampliamente utilizada en el establecimiento de los estándares de competencia y en la preparación de planes de estudio para la enseñanza de idiomas (Coleman, 1998). De hecho, el Marco común europeo proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, libros de texto, entre otras funciones. En él se describe de manera integral lo que los estudiantes de idiomas tienen que aprender a hacer con el fin de utilizar una lengua para la comunicación, así como los conocimientos y las destrezas que tienen que desarrollar para ser capaz de actuar con eficacia. La descripción también abarca el contexto cultural en el que se establece el idioma.

La segunda iniciativa se refiere al *Plan de acción sobre el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística*, puesto en marcha entre 2004 y 2005 (CE 2003). Esta propuesta fomenta el aprendizaje de dos idiomas extranjeros distintos de la lengua materna. Los objetivos del plan de acción eran fomentar el aprendizaje de idiomas en todas las etapas educativas, mejorar la enseñanza de idiomas, y promover un ambiente lingüísticamente amigable en el espacio de la UE. El razonamiento detrás de esta iniciativa era el siguiente:

In the European Union (EU) more than 500 million Europeans come from diverse ethnic, cultural and linguistic backgrounds and it is now more important than ever that citizens have the skills necessary to understand and communicate with their neighbours. All European citizens should be able to communicate in at least two languages other than their mother tongue (CE 2003).

Actualmente, en casi todos los países europeos, con excepción únicamente de Dinamarca, Grecia, Islandia y Turquía, se ofrece alguna forma de provisión educativa según la cual materias no lingüísticas se imparten ya sea a través de dos lenguas diferentes, o por medio de una única lengua extranjera (AICLE) (Eurydice, 2012), véase Figura 1.6.

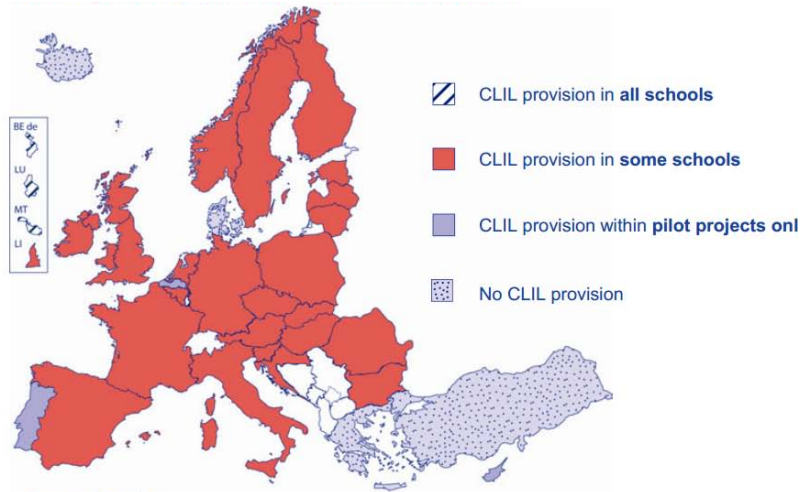


Figura 1.6 – AICLE en educación primaria y secundaria de Europa (2010/11)

b) España

Para entender AICLE en España, habría que tener en cuenta que España está formada por 17 comunidades autónomas, más las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Los marcos legislativos rectores del sistema educativo español son la Constitución Española (1978), la Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación (LODE, 1978), la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 03 de mayo (Ley Orgánica de Educación LOE 2006) y la Ley Orgánica 8/2013, del 09 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). A pesar de que la Ley Orgánica de Educación ofrece el marco legal para proporcionar y garantizar el derecho a la educación a nivel nacional, las comunidades autónomas regulan la adaptación de la referida ley a sus territorios. Este hecho les permite tener la potestad de administrar el sistema educativo dentro de cada región, aunque la Ley Orgánica de Educación ofrece el marco básico para todo el país.

Estas peculiaridades del sistema español junto con la riqueza de la diversidad cultural y lingüística de España ha dado lugar a una amplia variedad de políticas y prácticas AICLE (Coyle *et al*, 2010). De hecho, esta heterogeneidad se debe a una serie de factores tales como la descentralización educativa, los recursos económicos, el grado de apoyo ofrecido por el gobierno regional y la disponibilidad de profesores cualificados (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010).

Siguiendo las orientaciones de la UE y las demandas sociopolíticas internas, en cuanto a la promoción del multilingüismo, a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, órganos gubernamentales, escuelas y autoridades educativas pasaron a adoptar medidas de intensificación del aprendizaje de lenguas en el territorio español (Fernández Fontecha, 2008). Desde entonces, una serie de medidas sociopolíticas se ha llevado a cabo por las comunidades autónomas con el objetivo de fomentar el multilingüismo y a su vez expandir la implantación de programas AICLE, además de plataformas de apoyo y formación a los profesores, y del soporte a una agenda investigadora que se ha ido ampliando de forma vertiginosa en los últimos años y en todo el país.

Sin la pretensión de ser exhaustivos en la descripción de los modelos AICLE en España, presentaremos una breve ilustración de su estructura general y de aquellas iniciativas más relevantes. Las experiencias AICLE en España están ubicadas, de forma general, en: a) comunidades monolingües, donde el español es el idioma oficial y la educación se hace parcialmente en español y en una o dos lenguas extranjeras; o b) comunidades bilingües, donde el español es el idioma oficial junto con otra lengua regional cooficial – euskera, catalán o gallego – obligatoria en los niveles no universitarios. En estas comunidades, la educación se lleva a cabo en las dos lenguas cooficiales, además de una o dos lenguas extranjeras (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010).

1) Comunidades monolingües

Atendiendo a las demandas sociales y el impulso de las políticas públicas dirigidas al fomento del multilingüismo en España, una serie de proyectos y medidas han sido implementados en las comunidades autónomas monolingües.

Madrid

Entre las iniciativas más relevantes implementadas en la Comunidad Autónoma de Madrid, destacan el *Proyecto MEC/British Council*, el *Proyecto Bilingüe de la Comunidad de Madrid* (véase Llinares y Dafouz, 2010), y el *CAM Bilingual Project*, entre otros.

El *Proyecto MEC/British Council* empezó a ser implementado en 1996, como resultado de un acuerdo firmado entre el Ministerio de Educación y el *British Council* y tenía como objetivo principal promover una enseñanza centrada en el enfoque comunicativo desde una edad temprana (educación primaria). Según Halbach (2009), se han obtenido resultados muy positivos con este proyecto: los aprendices mostraban altas habilidades cognitivas, más disposición a trabajar colaborativamente, altos niveles de confianza personal, habilidad para enfrentar desafíos y mejor consciencia de las diferencias culturales.

Respecto al Proyecto Bilingüe CAM, lanzado en 2004, basado en la enseñanza de 30% a 50% de contenidos curriculares en inglés, se constató que ha logrado obtener un alto nivel de motivación entre todas las partes involucradas (alumnos, profesores y familiares), además de un aumento de autoestima y confianza del alumnado, entre otros beneficios. Académicamente, los alumnos participantes en el proyecto obtenían alta competencia en lengua extranjera, especialmente en las habilidades receptivas.

Algunos proyectos de investigación han tratado de evaluar la calidad del aprendizaje AICLE en Madrid y de identificar buenas prácticas AICLE en esta región. Algunos de ellos son el UAM-LESC (Universidad Autónoma de Madrid – *Learner English Spoken Corpus*) (véase, por ejemplo, Llinares, 2006); el *CLIL across Contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education*, el proyecto de análisis de la producción oral y escrita en inglés en el marco de la enseñanza integrada de contenido y lenguas extranjeras en el *CAM Bilingual Project*, entre otros. El *Comenius PROCLIL (Providing Project for CLIL Implementation)*, con participación de investigadores españoles, coordinado por la Universidad de Cyprus, a través del cual se ha podido proveer una amplia descripción de las mejores experiencias AICLE aplicadas a la enseñanza infantil. Entre los aspectos del programa estudiados destacan: centralidad del contenido y de la lengua, *input* en inglés, porcentaje de tiempo de actividades prácticas y de razonamiento, desarrollo de habilidades de escucha, de habla, lectura y escrita, entre otros aspectos (Llinares y Dafouz, 2010). Un tercer proyecto desarrollado en esa región es el proyecto UAM-CLIL, iniciado en el año 2005-2006, que estudia longitudinal y transversalmente el aprendizaje de alumnos de primer al cuarto año de la enseñanza secundaria obligatoria, en la asignatura de ciencias sociales a través del inglés (CSI).

Andalucía

En 2005, el gobierno de Andalucía lanzó el Plan de Fomento del Plurilingüismo, a través del cual se crearon alrededor de cinco programas multilingües entre los años 2005 a 2009. A consecuencia del mismo, en 2007 Andalucía tenía 402 escuelas con programas AICLE en marcha, entre las cuales 202 eran de educación primaria y 200 de secundaria. Los programas se dirigían a la enseñanza de inglés, primeramente, pero también al francés y alemán.

En el año académico 2007-2008, la Universidad Pablo de Olavide, en conjunto con las administraciones locales, puso en marcha un proyecto de investigación con el objetivo de evaluar los resultados AICLE, dentro del programa de Sesiones Bilingües Andaluzas, que es uno de los pilares del Plan de Promoción del Plurilingüismo en esta región (véase, por ejemplo, Lorenzo, Casal y Moore, 2010). Los resultados han ratificado el alto potencial AICLE para generar aprendizaje de LE y han mantenido el vigor de estos programas y de la investigación AICLE en esta comunidad autónoma.

2) Comunidades bilingües

País Vasco

En el sistema educacional Vasco hay tres modelos lingüísticos disponibles (Véase Ruiz de Zarobe y Lasabagaster, 2010): El modelo A (que es una modalidad monolingüe en español, en el que la lengua regional es enseñada como contenido durante 4 a 5 horas por semana); el modelo B (modalidad variable, en el que la lengua regional y el español son enseñados en diversos grados – el vasco es enseñado en torno al 50% del tiempo escolar, aproximadamente); y el modelo C (que es una modalidad monolingüe en lengua regional; el español es enseñado como contenido durante 4 a 5 horas por semana).

En esa región, desde 1996, una serie de programas AICLE han sido implementados en la enseñanza primaria, secundaria y en el bachillerato. A través del Departamento de innovación educativa del Gobierno Vasco, del Departamento de Educación, de universidades e investigadores, se ha llevado a cabo cuatro diferentes módulos de proyectos multilingües en esa región: el *Early Start to English* (iniciación temprana del

inglés), dirigida a los alumnos del segundo ciclo de la educación preprimaria; el INEBI (inglés a través de contenidos en la educación primaria); el BHINEBI (inglés a través de contenidos en educación secundaria), y el programa *Experiencia plurilingüe*, dirigido a alumnos de la educación secundaria y bachillerato. Actualmente, el País Vasco adopta un modelo escolar integrado y multilingüe, que implica la enseñanza y el uso de cuatro lenguas, tanto en la escuela pública como en el sistema de educación privada, y que, desde 1991, está inserido en el proyecto multilingüe *Eleanitz*, que integra las dos lenguas oficiales, español y vasco, y dos lenguas extranjeras, inglés y francés, en el currículo (véase Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010).

Galicia

En Galicia, el gallego comparte protagonismo con el castellano en el sistema escolar y en la vida de sus habitantes. Ambas lenguas son enseñadas en la escuela dentro de un plan de estudios oficial, bajo una política de inmersión educativa. Actualmente, la presencia de gallego en la escuela está regulada a través de decreto 124/2007, que establece su uso vehicular en un mínimo del 50% del currículo. La enseñanza de la LE, por su parte, sigue la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, que establece como uno de sus fines la capacitación para la comunicación en la lengua oficial, en la lengua cooficial y en una o más LE. Asimismo, el Plan de potenciación de LE del Decreto 79/2010 pretende dar continuidad a propuestas anteriores como la anticipación de la primera LE en el segundo ciclo de la educación infantil y en el primer ciclo de la educación primaria, el programa *Cuale* y los programas de *secciones bilingües*, así como implantar nuevas propuestas como la creación de los centros plurilingües.

La enseñanza AICLE en Galicia ha avanzado de forma simultánea al crecimiento del número de escuelas participantes (llegando a las 200 escuelas en 2010, incluyendo escuelas primarias y secundarias). Este crecimiento se debió en gran medida al *Plan de Lenguas*, que pretendía fomentar el aprendizaje de lenguas y que incluía una inversión sustancial por parte del gobierno.

Cataluña

Desde 1988 el Departamento de Educación de Cataluña empezó a promover los programas AICLE con el objetivo de introducir el francés y el inglés como LE en el plan de estudios de las escuelas primarias, que ya eran bilingües (catalán-español). En 1999 fue lanzado el *Projecte Orator*, que incrementaba la enseñanza integrada del inglés, francés y otras asignaturas del currículo en escuelas primarias y secundarias de Cataluña. Otros programas internacionales contribuyeron al fortalecimiento del multilingüismo: *Ciencia across Europa*, *Linguapax*, *Bachillerato Internacional*, *Eurosésame*, entre otros.

En 2005, el Departamento de Educación catalán puso en marcha el Plan de Acción para la Promoción de terceras lenguas en la enseñanza obligatoria (*Pla d'Impuls a les Llengües Terceres*). Este plan incluía cuatro capítulos principales, uno de los cuales era el Plan Experimental de Lenguas Extranjeras (*Pla Experimental de Llengües Estrangeres*, PELE), que trató de promover proyectos escolares integrados (CLIL y las modalidades centradas en proyectos y en la oralidad). Este plan fue una continuación natural del CLIL ORADOR 1999, con el inglés como idioma principal (Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2010).

Con el impulso recibido por el Plan de 2005, se introdujo en 2013, el actual Marco de Plurilingüismo en Cataluña (*Marc per al plurilingüisme a Catalunya*), dirigida a las escuelas financiadas por el Estado. Este marco tiene como principal objetivo la consecución de niveles de competencia adecuados en los diferentes idiomas estudiados, que son: el catalán, el castellano y al menos una LE (principalmente el inglés), pero preferiblemente dos. Se trata de cumplir los objetivos establecidos por la Estrategia Europa 2020, ayudando a que los alumnos alcancen los niveles B1 y A2 en su primera y segunda LE, respectivamente, al final de la ESO y avancen a los niveles de B2 y B1 en la educación secundaria post-obligatoria. El marco también pretende consolidar la posición prominente de catalán como lengua principal de la enseñanza, al tiempo que mejora la enseñanza de las lenguas extranjeras, y dar mayor visibilidad a las lenguas patrimoniales de los recién llegados. Posiblemente la principal rama dentro de este marco es el llamado Plan de Lenguas Extranjeras Integrado (*Pla de Llengües Estrangeres integrat*, PILA). Se trata de un plan piloto que aumenta progresivamente la presencia de las lenguas extranjeras en el currículo, yendo desde al menos el 12% de los contenidos curriculares impartidos a través

de la LE en la enseñanza primaria a un mínimo de 18% en la educación secundaria post-obligatoria. En 2010-11, un total de 1.345 niños de primaria (N= 1002) y educación secundaria (N= 343) de escuelas de Cataluña participaron en el programa PELE incluyendo la educación post-obligatoria y estudios de formación profesional, mientras que 170 alumnos de primaria (N= 99) y educación secundaria (N= 71) se han unido al programa AICLE en la primera convocatoria PILA (2012-13). En 2005-06 había un total de 100 instituciones involucradas en el Plan de Acción AICLE y 17.986 alumnos en Cataluña. En los años 2008-09 esta cifra alcanzó ya un total de 785 instituciones y 261.945 alumnos inscritos (véanse Roquet y Pugès, 2011; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015)

Islas Baleares

Las Islas Baleares se caracterizan por ser una sociedad plurilingüe y pluricultural, con dos lenguas oficiales (castellano y catalán), y por ser un tradicional punto de encuentro intercultural. Como en otras partes de España, en Mallorca “*the education policy faces the challenges of transforming a basically bilingual system into a multilingual system, with English as a third language at school*” (Gorter, Zenots y Cenoz 2014). Dicha transformación ha exigido, entre otros retos, el de demostrar que el inglés no es necesariamente una amenaza para las lenguas maternas de las comunidades bilingües.

El fomento del multilingüismo en Baleares sigue el impulso de las políticas españolas y europeas pero, sobre todo, de las demandas sociales y económicas de la región. El desarrollo de AICLE en esta comunidad se basa, especialmente, en las experiencias previas en materia de enseñanza de lenguas, más concretamente en el *Programa d’ensenyament primerenc de l’idioma*, el Programa de centros adscritos al convenio *MEC-British Council*, con una presencia limitada en Baleares, los programas de *Secciones Inglesas* y, más recientemente, de *Secciones Europeas*, y el Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL). Este último proyecto, propuesto por la Consejería de Educación, Cultura y Universidades en 2013, empezó a regir la educación multilingüe en Baleares a partir del año 2013-1014 y pretendía que los alumnos de las islas acabaran la educación obligatoria con la competencia lingüística y comunicativa necesaria en las dos lenguas oficiales (catalán y castellano) y en una lengua extranjera (preferentemente el inglés). No obstante, el 24 de septiembre de 2014, el Tribunal Superior de Justicia de las Islas Baleares (TSJIB) declaró

nulo el decreto del Gobierno que regulaba la aplicación del TIL, dejando en manos de cada uno de los 279 centros educativos que ya tenían aprobado su proyecto la elección de seguir aplicándolo o, por el contrario poner en marcha otro proyecto lingüístico distinto, a fin de poder adaptarlo a la realidad de cada comunidad educativa, o bien retomar el modelo anterior (Secciones Europeas).

Para una mejor comprensión de la trayectoria AICLE en Baleares realizaremos un breve recorrido a través de estas tres últimas iniciativas multilingües. El programa de *Secciones Inglesas* constituye una experiencia AICLE pionera en las Islas Baleares. Fue implantado a partir del año 1996, como resultado de un convenio entre el MEC y el *British Council* realizado por el gobierno central español. El convenio condujo a la creación de una sección en inglés en dos escuelas públicas primarias, Na Caragol (Artà, Mallorca) y Sa Graduada (Maó, Menorca). Cuando los estudiantes de estas escuelas pasaron a secundaria, el programa de secciones de inglés pasó también a las escuelas secundarias correspondientes: Llorenç Garcies i Font (Artà, Mallorca) y Cap de Llevant (Maó, Menorca). Pese al exitoso resultado del programa, las *Secciones Inglesas* no se extendieron a todo el sistema educativo balear, probablemente debido a su elevado coste (Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2010).

A partir de 2002 se establecieron las regulaciones para la educación infantil, primaria y secundaria en las Islas Baleares y se incluyó por primera vez una mención a la implantación de secciones lingüísticas especializadas (que acabaron siendo llamadas *Secciones Europeas*), sobre la base de lo establecido en la LOGSE respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras. En el año escolar 2004-2005 se inició el programa de *Secciones Europeas*, bajo la responsabilidad, financiación y gestión del Departamento de Educación de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. A las escuelas que realizaron esta iniciativa se les permitió enseñar una parte de su plan de estudios en la LE elegida (predominantemente el inglés) y organizar actividades adicionales para garantizar el cumplimiento de los objetivos perseguidos en materia lingüística, siempre que las exigencias para el catalán y español se cumpliesen. El Programa empezó con 14 escuelas

en su primer año. En 2013 había un total de 163 centros educativos adscritos al proyecto de Secciones Europeas en Baleares⁶.

A partir del año escolar 2007-08 entró en vigor el *Plan de Tercera Lengua*, cuyo objetivo era proporcionar instructores cualificados para la enseñanza AICLE a todos los centros educativos financiados por el gobierno balear, en un periodo de ocho años. El Plan incluía varias medidas para mejorar la competencia lingüística en una LE (especialmente la lengua inglesa) con el fin de avanzar en la construcción de una sociedad más competitiva y con más posibilidades de movilidad.

En 2013, se publicó una nueva ordenación denominada *Tratamiento Integrado de las Lenguas – TIL* (Decreto 15/2013, de 19 de abril, BOIB, 2013), dirigida a los centros docentes no universitarios, sostenidos por fondos públicos, así como los privados que impartían enseñanza destinada a la obtención de títulos oficiales de educación secundaria y formación profesional. El Decreto 15/2013, de 6 de septiembre, establecía el marco jurídico que regulaba y generalizaba por primera vez a todos los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos una tercera lengua vehicular dentro del sistema educativo balear, con el fin de configurar un modelo de educación plurilingüe en las Islas Baleares (véase Figura 1.7⁷). Dicha ordenación perseguía adicionalmente, un equilibrio entre el uso vehicular de la lengua extranjera (preferentemente el inglés) y de las dos lenguas oficiales, la catalana y la española, lo cual en la práctica se tradujo en un aumento de las horas impartidas en español en detrimento de las horas impartidas en catalán en muchos centros.

⁶ Según publicación en la página del Gobierno Balear: <http://aibcle.caib.es>

⁷ Reproducida de la página del gobierno Balear: www.tilcaib.es



Figura 1.7 – Tratamiento Integrado de Lenguas

Según el mencionado decreto, el TIL debía ser regido por los siguientes principios: (a) adquisición de una competencia lingüística y comunicativa efectiva en, por lo menos, las dos lenguas oficiales y una LE; (b) carácter universal que garantizara la igualdad de oportunidades para todos los alumnos; (c) impartición de las materias lingüísticas en la lengua objeto de aprendizaje; (d) adopción de AICLE como referente metodológico cuanto a la enseñanza de las materias no lingüísticas; (e) participación y colaboración de todos los agentes educativos en las decisiones que afecten el sistema educativo, con la finalidad de contribuir a la consecución de los objetivos; y (f) flexibilidad y adaptación del tratamiento de las lenguas a la realidad social de cada centro. El TIL preveía que todas las áreas, materias, módulos o ámbitos de conocimiento no lingüísticos, así como las agrupaciones de ámbitos que incluyen varias áreas o materias, incluidos los proyectos transversales, podían impartirse en las dos lenguas oficiales o en la primera LE del proyecto educativo del centro. De acuerdo con este decreto, los alumnos deberían cursar un mínimo de cuatro horas semanales en lengua extranjera en el primer y segundo ciclo de educación primaria, y de cinco horas en el tercer ciclo. Este cómputo horario incluía las horas de las áreas lingüísticas y no lingüísticas impartidas en LE. Los alumnos deberían recibir la enseñanza en las dos lenguas oficiales e iniciarse en la lengua extranjera a partir del segundo ciclo de educación infantil (EI), siguiendo durante toda la educación primaria (EP) y secundaria (ESO).

La implementación de la normativa TIL suscitó una serie de manifestaciones contrarias por parte de la comunidad educativa. Dichas manifestaciones se basaban en tres argumentos básicos: (a) la generalización obligatoria de AICLE a todas las escuelas, (b) la insuficiente preparación del profesorado, y (c) la idea de que la normativa TIL encubría un ataque a la lengua catalana (lengua autóctona de Baleares). Esta reacción fue ampliamente reflejada en una serie de publicaciones en la prensa local (véase, por ejemplo, los artículos de Antonio Gomila⁸, Mar Ferragut⁹, Andreu Manresa¹⁰, entre otros), y fue generada, en parte, por la creencia de que el inglés pudiera ser una amenaza para las lenguas locales y, en especial, para la lengua autóctona, aunque la investigación demuestra que no necesariamente tiene que ser así (Gorter *et al.*, 2014).

Como resultado de las referidas manifestaciones populares y los recursos emitidos por órganos como UGT (Unión General de Trabajadores) y STEI (*Sindicat de Treballadors i Treballadors-Intersindical de les Illes Balears*), el decreto TIL fue declarado nulo por el Tribunal Superior de Justicia de las Islas Baleares (TSJIB). Tal y como hemos señalado anteriormente, en la actualidad, los 279 centros educativos, que ya tenían aprobado su proyecto TIL antes de la suspensión, han podido elegir entre seguir aplicándolo, modificarlo o recuperar los proyectos lingüísticos anteriores al TIL, que es la opción aplicable a los centros que no tenían su proyecto aprobado antes del 24 de septiembre de 2014. Los centros educativos baleares, pueden entonces, elaborar proyectos o recuperar los proyectos que se ceñían al decreto de mínimos (Decret 92/1997, de 4 de juliol).

En paralelo al avance de las políticas lingüísticas y de la implementación de programas AICLE en Baleares, ha crecido también la investigación sobre los resultados de su enseñanza. En este sentido, destaca la labor del Proyecto SALA-COLE, llevado a cabo por la *Universitat Pompeu Fabra* (UPF) y la *Universitat de Illes Balears* (UIB), que busca analizar el impacto de los contextos de aprendizaje (AICLE, EE, EFI) en la adquisición del inglés como L3 (Inglés por hablantes de español/catalán), en los niveles de educación primaria y secundaria (véase, por ejemplo, Borrull *et al.*, 2008; Salazar-

⁸ Disponible en http://www.ara.cat/opinio/firmes/antoni_gomila_vives/

⁹ Disponible en <http://www.diariodemallorca.es/mallorca/2013/09/09/til-tres-letras-discordia/873219.html>

¹⁰ <http://www.elmundo.es/baleares/2013/12/03/529e30aa68434118728b4574.html>

Noguera y Juan-Garau, 2008; Juan-Garau, 2009 y 2010; Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2010; Juan-Garau y Pérez-Vidal, 2011; Gené-Gil, Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2012). Más recientemente, Juan-Garau y Salazar (2015) y Pérez-Vidal (2015) han dado a conocer sendos estudios sobre el funcionamiento del sistema educativo en cuanto a la adquisición de lenguas adicionales en las Islas Baleares y Cataluña gracias al fomento del multilingüismo a través de programas como las EE y el AICLE en los niveles de educación primaria, secundaria y terciaria.

La evidencia obtenida a partir de los estudios realizados en Baleares es que la investigación sobre AICLE en esta comunidad es todavía incipiente y se restringe, predominantemente, a la evaluación de los resultados lingüísticos de dicho enfoque. En ese escenario, el estudio propuesto en esta tesis, responde a una necesidad de comprender mejor la relevancia y los efectos de los programas AICLE en la adquisición de nuevas lenguas, en el fortalecimiento de las primeras lenguas y en el desarrollo de otras habilidades académicas.

1.3.5 El impacto en el aprendizaje

En paralelo al crecimiento de los programas AICLE, se ha ido ampliando también el cuerpo de investigación sobre el aprendizaje de lenguas y contenido en ese contexto, incluyendo una variedad de temas referentes a AICLE (Gallardo del Puerto y Martínez Adrián, 2013). Los resultados de dicha investigación señalan, por un lado, los efectos positivos de la enseñanza AICLE y las habilidades lingüístico-comunicativas que mejor se desarrollan bajo este tipo de enseñanza, ratificando así su potencial para el aprendizaje de segundas lenguas y su superioridad con respecto a las metodologías tradicionales (véase, por ejemplo, Wolff, 2002; Muñoz, 2007; Dafouz, 2009; Georgiou, 2012), y, por otro, las cuestiones críticas del enfoque o los aspectos de la competencia comunicativa que menor desarrollo obtienen (véase, por ejemplo, Clegg, 2007; Madinabeitia, 2007; Meyer, 2010).

Hay un creciente número de investigaciones en España y en toda Europa que aseveran la eficacia de AICLE para generar aprendizaje de LE, en base, sobre todo, a su potencial para desarrollar la competencia lingüístico-comunicativa en LE (de Bot, 2002; Muñoz, 2002; de Graaff *et al.*, 2007; Muñoz, 2007; Lasagabaster, 2008; Agrelo, 2009; Brady, 2009; Dafouz,

2009; Dillon, 2009; Pérez-Vidal, 2009; Lorenzo *et al.*, 2010; Georgiou, 2012; Grandnetti, Langellotti y Ting, 2013, entre otros). De hecho, diferentes estudios en muy diversos ámbitos y niveles educativos coinciden en demostrar empíricamente que los alumnos AICLE adquieren un nivel más alto en las destrezas receptivas (comprensión oral y escrita), en la fluidez oral, la morfología y el vocabulario específico de las asignaturas en lengua extranjera, en relación con los aprendices no-AICLE (Dafouz, 2009).

La investigación en AICLE parece evidenciar que las áreas en las que más se benefician los alumnos son:

1. Las habilidades de comprensión lectora (Admiraal, Westhoff y de Bot, 2006).
2. El aprendizaje del léxico (Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe y Cenoz, 2006; Llinares y Whitaker, 2006 y 2007; Agustín Llach y Jiménez Catalán, 2007; Agustín Llach, 2009; Celaya y Ruiz de Zarobe, 2010; Dafouz, Llinares y Morton, 2010; Dalton-Puffer, 2011; Tragant, Marsol, Serrano y Àngels Llanes, 2013), sobretodo el vocabulario receptivo (Ruiz de Zarobe, 2015).
3. La comunicación, con especial impacto sobre la participación activa en tareas de comunicación y la frecuencia comunicativa (Mariotti, 2006; Wiesemes, 2009), la producción oral espontánea (Dalton-Puffer, 2011) y la asunción de riesgos relacionada con el bajo filtro afectivo (Ruiz de Zarobe, 2015).
4. La escritura, sobre todo en lo referente a la fluidez y la complejidad léxica y sintáctica (Llinares y Whitaker, 2007; Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe, 2010).

Otras áreas de la competencia comunicativa también se benefician del enfoque AICLE. Entre estas se incluyen la habilidad de uso de la lengua de forma más diversa y compleja (Wiesemes, 2009), la frecuencia comunicativa, ya que los estudiantes AICLE aprenden a ser más comunicativos y producen una interacción comunicativa de mayor calidad (Nikula, 2007; Dalton-Puffer *et al.*, 2009; Maillat, 2010), el aprendizaje de estrategias de aprendizaje de la comunicación oral y escrita (Ruiz de Zarobe y Zenotz, 2012), la competencia textual (Vollmer, Heine, Troschke, Coetzee y Küttel, 2006; Jexenflicker y Dalton-Puffer, 2010) y escrita (Whittaker y Llinares, 2009; Llinares y Whittaker, 2010).

De forma general, la investigación sugiere que los aprendices AICLE presentan una mayor mejoría en las cuatro habilidades lingüísticas (producción y comprensión tanto oral como escrita) respecto a los estudiantes no AICLE, tanto en la enseñanza primaria como secundaria y una clara tendencia hacia un rendimiento superior tanto en la lengua materna como en la LE (Villoria, Hughes y Madrid, 2011).

Por otra parte, se ha constatado que no todos los componentes de la competencia lingüística-comunicativa se desarrollan de manera satisfactoria. Un estudio reciente, llevado a cabo por Pérez-Vidal y Roquet (2015), ofrece un cuadro representativo del impacto del enfoque AICLE en la competencia lingüística-comunicativa de los estudiantes, y muestra cómo ese impacto varía en cada habilidad lingüística específica. Las autoras analizaron los efectos de dicho enfoque en dos grupos de alumnos (AICLE y no-AICLE), con 50 participantes cada uno, siendo todos ellos estudiantes de inglés LE de secundaria y hablantes de castellano-catalán, con 13 a 15 años de edad. Sus resultados confirmaron la eficacia del programa AICLE, pero no en todos los dominios. En cuanto a las destrezas receptivas, se observó que la comprensión escrita de los aprendices AICLE mejoró significativamente, más que en el grupo no-AICLE, pero no se observaron diferencias en cuanto a la comprensión oral. En cuanto a las habilidades productivas, los resultados mostraron una mejora significativa general para el grupo AICLE y más específicamente en la corrección y en las habilidades léxico-gramaticales en la escritura.

Efectivamente, la investigación parece señalar un mejor desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa de los alumnos AICLE frente a los estudiantes que frecuentan únicamente los programas de enseñanza de LE tradicionales, pese a que en el desarrollo de la competencia comunicativa no todas las áreas mejoran por igual y la competencia de los aprendices aún dista de los nativos de la lengua (Cummins, 2013; Gallardo del Puerto y Martínez Adrián, 2013).

1.3.5.2 Habilidades productivas

a) Producción oral

Uno de los resultados de aprendizaje más notables en AICLE se refiere a las habilidades de comunicación oral, debido, probablemente, a la predominancia de actividades comunicativas en ese entorno. Se considera que el área en la que la diferencia entre los estudiantes AICLE y no-AICLE es más clara es la producción oral espontánea (Dalton-Puffer, 2011), siendo los estudiantes AICLE los más comunicativos (Admiraal *et al.*, 2006; Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe, 2008; Hüttner y Rieder-Bünemann, 2010). De hecho, se ha evidenciado que el enfoque AICLE tiene un claro impacto sobre las tareas de comunicación, especialmente sobre la comunicación oral (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010; Villoria *et al.*, 2011), pues favorece el desarrollo de las habilidades orales y promueve el uso más frecuente de la LE (Wiesemes, 2009), probablemente porque los estudiantes AICLE participaban activamente en la conversación en el aula y en la negociación de significados (Mariotti, 2006). Otros estudios realizados sobre el aprendizaje de inglés LE en España han confirmado esa evidencia. Juan-Garau (2010), por ejemplo, comparó el desarrollo de la fluidez en inglés LE de alumnos AICLE (N= 16) y EFI (N=11) en una escuela secundaria de Mallorca, y constató que los aprendices AICLE hablaban con más fluidez que los alumnos que se beneficiaban exclusivamente de la educación EFI. Asimismo, observó que con sólo un año en AICLE los alumnos mejoraban el ritmo del habla y adquirirían menor duración de las pausas, cosa que no se producía en los aprendices con el mismo periodo de instrucción EFI.

En un estudio semejante, realizado con 161 estudiantes de inglés LE del País Vasco, Ruiz de Zarobe (2008) comparó los resultados de la producción del habla en dos grupos AICLE después de dos tipos diferentes de programas educativos (AICLE1, con una materia a través del inglés, y AICLE2, con dos materias a través del inglés) y un grupo no-AICLE. Los resultados indicaron que el grupo AICLE con más horas de instrucción (AICLE2) presentó un resultado significativamente más alto en todas las categorías de la prueba oral y una mayor riqueza léxica en su discurso oral (pese a que la diferencia de horas entre los grupos AICLE era sólo de 35 horas) y que ambos grupos AICLE presentaron mejores resultados que el no-AICLE en cuanto a la producción oral.

Recientemente, Rallo Fabra y Jacob (2015) investigaron si la participación en programas AICLE producía mejoría de la fluidez y la pronunciación oral. Para ello, las autoras analizaron el rendimiento en la oralidad de 43 estudiantes de inglés LE hablantes de español/catalán (AICLE= 21, no-AICLE= 22) y constataron que ambos grupos avanzaron después de dos años de instrucción, independientemente de la metodología de enseñanza. Sin embargo, encontraron que los estudiantes AICLE realizaban menos pausas y que estas eran más cortas que las de sus compañeros EFI. En general, estos últimos habían avanzado de forma mucho más modesta que los aprendices AICLE en cuanto a las habilidades orales.

Es posible que el mayor beneficio del enfoque AICLE en el desarrollo de la competencia comunicativa se deba a la mayor frecuencia de actividades en grupo o en pareja. En el estudio de Pastrana Izquierdo (2010), por ejemplo, se observó un cambio más frecuente de registros lingüísticos y un espectro más amplio de funciones comunicativas en la oralidad de los estudiantes durante las actividades de grupo (interacción sin mucha intervención por parte del profesor) que en el conjunto de la interacción profesor-alumno. Para la autora, esta es una evidencia de que las clases AICLE crean una alternativa para el desarrollo de una competencia comunicativa más amplia y en un ambiente natural de aprendizaje.

Además de la mayor comunicación en grupo, el tipo de interacción profesor-alumno en AICLE también parece favorecer el desarrollo de la oralidad. En este sentido, Dalton-Puffer (2007) constató que los profesores AICLE hacen más preguntas abiertas que otros tipos de profesores, y que este tipo de recurso favorece la participación oral de los alumnos y, por consiguiente, el mejor desarrollo de su competencia comunicativa.

También la actuación del profesorado AICLE contribuye al desarrollo de la comunicación en LE en clase. Tardieu y Doltisky (2012) afirman que los profesores AICLE buscan animar a los estudiantes a hablar en LE, aunque su actuación sea imperfecta, y ello contribuye a mejorar sus capacidades tanto en la LE como en el contenido de la materia, y a fortalecer la confianza de los estudiantes en sus habilidades lingüísticas.

Por otra parte, el desarrollo de la oralidad en LE a través de AICLE parece presentar algunas limitaciones. Gallardo del Puerto, García Lecumberri y Gómez Lacabex (2009),

por ejemplo, en un estudio realizado en el País Vasco con 28 alumnos de secundaria, bilingües (castellano y vasco) y aprendices del inglés LE, observaron que la pronunciación en LE de los estudiantes AICLE no se desarrollaba de manera satisfactoria, aunque presentaba un acento más inteligible y menos irritable que el de los aprendices no-AICLE. Asimismo, en otro estudio realizado por Rallo Fabra y Juan-Garau (2011), sobre el efecto del aprendizaje del inglés LE después de un año de aprendizaje AICLE en alumnos de secundaria bilingües (castellano y catalán), las autoras no identificaron mejoras significativas ya fuera en la inteligibilidad o en el acento extranjero, lo que parece sugerir que los efectos de este enfoque sobre la pronunciación ocurran, probablemente, en un plazo superior. Por otra parte, las autoras encontraron que la lectura de los alumnos AICLE era más comprensible y tenía menos acento que las muestras de sus compañeros en un programa de instrucción formal convencional.

Pese a que los resultados sobre el desarrollo de determinados aspectos de la habilidad de producción oral en AICLE no sean concluyentes, tal y como señalamos al principio de este apartado, hay una comprobada evidencia de que este enfoque impulsa la competencia comunicativa de los estudiantes, siendo este uno de los argumentos más contundentes a favor de su eficacia. Eso se debe especialmente a la importancia de la comunicación para el aprendizaje de la LE y, sobre todo, para el desarrollo personal de los aprendices. En este sentido, refiriéndose a la L1, Pérez-Castelló (1997) afirma que la presencia de dificultades comunicativas puede afectar negativamente las relaciones interpersonales, desencadenando retraso en el aprendizaje, además de consecuencias de orden cognoscitivo. De ese modo, comunicar con eficacia no sólo es necesario para mantener un contacto social, sino también para el desarrollo de la cognición. Es muy probable que estos procesos sean extensibles a la comunicación en la LE, y el comprobado potencial AICLE para reducir las dificultades comunicativas en el idioma extranjero es, de hecho, una fuerte evidencia de su efectividad.

b) Producción escrita

La investigación sobre el desarrollo de la habilidad escrita en AICLE ha generado resultados divergentes. Por una parte, estudios como los de Wiesemes (2009), Whittaker y Llinares (2009), Llinares y Whittaker (2010), Villoria *et al.* (2011), entre otros, parecen señalar una significativa mejoría en la habilidad de escritura de los alumnos AICLE,

mientras otros autores como Dalton-Puffer (2008) y Kormos (2011) resaltan que el aprendizaje de esta habilidad no es del todo satisfactoria.

En un estudio realizado por Villoria *et al.* (2011) con 312 aprendices de inglés LE andaluces, de primaria y secundaria, y de diferentes programas educativos, educación monolingüe (EFI) y bilingüe (AICLE), se constató que los aprendices AICLE presentan mejores resultados que los no-AICLE en escritura tanto entre estudiantes de primaria como de secundaria. Corroborando esta evidencia, Whittaker y Llinares (2009) y Llinares y Whittaker (2010), en estudios con estudiantes españoles de secundaria, evidenciaron que la producción escrita de los aprendices AICLE era en su mayoría informativa y que a menudo constituía una reelaboración de los contenidos estudiados, más que una mera memorización.

La evaluación general de la producción escrita de alumnos en programas AICLE y no-AICLE, realizada por Ruiz de Zarobe (2010) en España, con una muestra de 161 alumnos de secundaria y bachiller, aprendices de inglés LE, confirma la efectividad de este enfoque. La autora observó (1) que había diferencias significativas entre los estudiantes AICLE y no-AICLE en todas las dimensiones (incluyendo contenido, organización, vocabulario y uso del lenguaje), (2) que el grupo AICLE presentaba mayor precisión que el de sus compañeros no-AICLE, y (3) que sus ganancias eran notables en la evaluación longitudinal de los resultados.

En un estudio longitudinal reciente realizado por Gené-Gil, Juan-Garau y Salazar-Noguera (2015), se comparó el desarrollo de la escrita de 30 estudiantes AICLE con la de 15 alumnos EFI, de la enseñanza secundaria de Baleares, durante tres años. Los resultados señalaron avances significativos en lo referente al desarrollo de la complejidad, la precisión y la fluidez de la escritura en el grupo AICLE, mientras el grupo EFI logró mejorar de forma significativa la precisión únicamente. En esta línea, Pérez-Vidal y Roquet (2015), en un estudio longitudinal de un año académico, con alumnos bilingües (castellano y catalán) de Barcelona y con edades comprendidas entre 13 y 15 años, registraron un avance significativo de los participantes AICLE en cuanto a la escritura y la precisión, en particular, además de las habilidades léxico-gramaticales. Efectivamente, varios estudios coinciden en que los estudiantes AICLE tienen a su disposición una gama

más amplia no sólo de recursos léxicos sino también morfosintácticos, demostrados en el uso de estructuras más elaboradas y más complejas (por ejemplo, Jexenflicker y Dalton-Puffer, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010).

Otros autores aseveran que los aprendices AICLE presentan altos niveles de competencia narrativa (Hüttner y Rieder-Bünemann, 2007). En este sentido, Dalton-Puffer (2011) afirma que los estudiantes AICLE muestran un mayor grado de precisión, incluso ortográfica y una mayor conciencia pragmática, apreciable en su mejor cumplimiento de las intenciones comunicativas en las tareas de escritura. Wiesemes (2009) confirma esta conclusión afirmando que AICLE permite a los aprendices usar la lengua de formas diferentes y más complejas, y les capacita para hacer frente a la complejidad de la información a la que acceden en este contexto de aprendizaje.

Por otra parte, algunos autores consideran que los efectos de la instrucción AICLE son moderados con respecto a la escritura. Dalton-Puffer (2011), por ejemplo, asevera que hay dimensiones de la escritura en las que la experiencia AICLE parece tener poco o ningún efecto, más concretamente en las dimensiones que van más allá del nivel de la oración (entre ellos, la cohesión y la coherencia, la estructuración del discurso, el registro, el género y el estilo). A partir de los resultados obtenidos en un estudio anterior (Dalton-Puffer, 2008), la autora considera que el hecho de que la enseñanza de contenidos se realice casi en su totalidad sin actividades de escritura pueda ser la causa de las limitaciones en el desarrollo de esta habilidad. Finalmente, en la misma línea, Dalton-Puffer (2007) y Maxwell-Reid (2010) señalan que los alumnos AICLE presentan dificultad en cuanto a la extensión y complejidad sintáctica de los textos, el uso correcto y apropiado de términos específicos, la elaboración de conceptos no simplificados, la reorganización de la información en síntesis, y la reelaboración de textos con originalidad.

1.3.5.3 Habilidades receptivas

a) Comprensión oral

Algunos estudios parecen sugerir que los alumnos AICLE y no-AICLE no se diferencian en cuanto a la habilidad de comprensión oral (Pérez-Vidal y Roquet, 2015). No obstante,

otros estudios han encontrado resultados que cuestionan esta evidencia. Por un lado, se ha observado que los alumnos AICLE presentan mejores resultados que los no-AICLE en comprensión auditiva tanto en primaria como en secundaria (Villoria *et al.*, 2011).

En un estudio aplicado al entorno universitario en España, más concretamente a los estudiantes bilingües (castellano y catalán) de ingeniería, Aguilar y Muñoz (2013) constataron que los alumnos AICLE se diferenciaban significativamente de los no-AICLE en la comprensión auditiva, y que los estudiantes con menor dominio del idioma mejoraban más que los que tenían un dominio superior. De forma similar, Pérez-Vidal y Roquet (2015), en un estudio reciente sobre el impacto del enfoque AICLE en las habilidades productivas y receptivas de estudiantes españoles de secundaria, AICLE y no-AICLE, observaron que el grupo AICLE presentó avances significativos en comprensión oral.

Por otra parte, se ha evidenciado que los aprendices AICLE afrontan determinadas dificultades en las clases de contenido no lingüístico, tales como problemas en la decodificación y comprensión del habla del profesor y de los materiales auditivos (Dalton-Puffer, 2007; Maxwell-Reid, 2010), además de dificultades para distinguir el significado de las palabras y el vocabulario no familiar (Hellekjaer, 2010), que podrían explicar algunos resultados que sugieren que AICLE no desarrolla de forma satisfactoria la habilidad de comprensión oral en LE.

b) Comprensión escrita

La investigación parece indicar que el enfoque AICLE genera resultados positivos en la comprensión lectora (Admiraal *et al.*, 2006; Jiménez Catalán *et al.*, 2006; Lasagabaster, 2008; Pérez-Vidal y Roquet, 2015; Prieto-Arranz, Rallo Fabra, Calafat-Ripoll y Catrain-González, 2015). De hecho, se ha constatado que los alumnos AICLE obtienen mejores resultados en esta habilidad que los alumnos que estudian la LE únicamente en contexto tradicional de aprendizaje (véase Jiménez Catalán *et al.*, 2006), tanto entre alumnos de primaria como secundaria (Villoria *et al.*, 2011).

En un estudio con estudiantes bilingües (castellano y catalán) de Barcelona, con edad escolar entre 10 y 18 años, Navés y Victori (2010) observaron que los alumnos AICLE tenían un mejor rendimiento en el aprendizaje de la LE en todas las modalidades medidas, incluyendo la lectura. Los aprendices AICLE de séptimo grado, por ejemplo, presentaban un rendimiento similar a los no-AICLE que estaban dos grados por delante, mientras los de octavo grado tenían rendimiento equiparable a los EFI con un grado por delante. Los datos de este estudio indicaron que los aprendices AICLE superaban a los no-AICLE de niveles académicos superiores tanto en lectura como en otras habilidades lingüísticas (comprensión oral, dictado y gramática).

Asimismo, Prieto-Arranz *et al.* (2015), en un estudio realizado con alumnos de secundaria de las Islas Baleares (N= 87, AICLE= 50 y no-AICLE= 37), analizaron el desarrollo de las habilidades receptivas inglés (incluyendo comprensión auditiva y lectora) en cuatro momentos diferentes en un lapso de tres años. Los resultados obtenidos por estos investigadores apuntan a la efectividad de los programas AICLE en el desarrollo general de las destrezas receptivas, siendo la lectura la habilidad con un avance más notable. Se observó que tanto los aprendices AICLE como EFI obtuvieron rendimiento similar en la lectura general, pero los AICLE puntuaron significativamente más alto en los testes de lecturas específicas (relacionadas con la materia AICLE). Este grupo, además, mostró una clara mejora a lo largo del tiempo, mientras que el grupo EFI exhibió sólo una modesta mejora.

Evidencias semejantes fueron encontradas por Pérez-Vidal y Roquet (2015) en un estudio realizado en Cataluña con dos grupos diferentes (N= 50 cada uno), también con alumnos bilingües (castellano y catalán), de entre 13 y 15 años de edad. Las autoras observaron que el grupo AICLE mejoró su competencia lectora de forma significativamente superior al grupo no-AICLE a lo largo de un año académico. Estos resultados están en consonancia con otros estudios en los cuales se demostró que AICLE tiene un claro impacto sobre la habilidad lectora. La investigación llevada a cabo por Lasagabaster (2008), por ejemplo, con 198 estudiantes bilingües (castellano y vasco), de educación secundaria y aprendices de inglés LE, también evidenciaron que los aprendices AICLE superan a los no-AICLE del mismo nivel académico.

Al parecer, la superioridad de los aprendices AICLE en la lectura se debe, entre otras cosas, a que AICLE proporciona a los estudiantes razones adicionales para la lectura (Dalton-Puffer, 2008; Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009), incrementado así la práctica de la misma y su perfeccionamiento.

1.3.5.4 Léxico

Uno de las áreas de mayor desarrollo en AICLE está relacionado con el conocimiento del léxico en LE. La investigación sugiere que los contextos AICLE favorecen la adquisición de vocabulario (Dafouz, 2007), de forma explícita e implícita, aunque las ventajas sean más significativas en cuanto a la habilidad receptiva que en la productiva (Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009). De todos modos, se evidencia que el léxico receptivo y productivo de los estudiantes AICLE es mayor en general que en los estudiantes no-AICLE, contiene más palabras de baja frecuencia y tiene una amplia gama de estilos usados más apropiadamente (por ejemplo, Jexenflicker y Dalton-Puffer, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010; Dalton-Puffer, 2011).

De hecho, se ha observado que los estudiantes AICLE superan a los no-AICLE en la riqueza léxica y en la sofisticación (Ruiz de Zarobe, 2008; Agustín Llach, 2009; Celaya y Ruiz de Zarobe, 2010), en variación léxica y uso de antónimos (Agustín Llach y Jiménez Catalán, 2007), en la producción del vocabulario en general (Jiménez Catalán *et al.*, 2006; Dafouz, 2007; Lorenzo, *et al.*, 2010), y en la expansión del vocabulario específico de la materia (Dafouz *et al.*, 2010). En esta línea, Ackerl (2007) comparó la producción escrita de alumnos AICLE y no-AICLE, hablantes del alemán como L1 e inglés como LE, que cursaban el 12º grado en Austria. La autora constató que los alumnos AICLE incorporaban una mayor variedad de tiempos verbales al discurso y empleaban un vocabulario más diversificado que los aprendices no-AICLE. Asimismo, identificó que el porcentaje de empleo de vocabulario variado por parte de los participantes AICLE (57%) fue significativamente más elevado que el de los alumnos no-AICLE (29%). En otro estudio con 44 estudiantes australianos y sus respectivos profesores, Gefaell y Unterberger (2010) evaluaron los puntos débiles y fuertes del programa AICLE en la enseñanza secundaria. Según los datos de la entrevista con los profesores, AICLE expandía el vocabulario de los alumnos especialmente en lo relacionado con las materias no lingüísticas.

Los estudios en España aportan evidencias similares. Llinares y Whitaker (2007) analizaron la producción oral y escrita de 43 estudiantes de secundaria de Madrid, con edades comprendidas entre 11 y 12 años de edad. Los resultados de su estudio indicaron que los alumnos AICLE empleaban una amplia variedad de expresiones modales, posesivos y cláusulas complejas, confirmando la evidencia de que los aprendices AICLE adquirirían las características del registro lingüístico empleado en la disciplina.

En esta línea, Vallbona (2013) contrastó el rendimiento de alumnos AICLE y EFI de alumnos de 5º de primaria con la misma cantidad de horas de exposición al inglés. La autora trató de observar la evolución de los aprendices en la LE en diferentes períodos de tiempo (T1, T2, T3) durante dos años escolares. Sus resultados indicaron que en la comparación de grupos AICLE y no-AICLE, manteniendo la cantidad de horas de exposición al inglés constante para ambas categorías de alumnos, los resultados muestran una mejora general en las áreas de complejidad y fluidez léxica a favor de alumnos AICLE.

Resultados menos optimistas fueron encontrados por Tragant *et al.* (2013), quienes evaluaron el conocimiento del vocabulario de 25 estudiantes españoles de primaria, con edades entre 8 y 9 años de edad, con cantidad de horas de instrucción constante en cada contexto (misma cantidad de horas en AICLE y EFI). Los resultados mostraron que los estudiantes mejoraban su vocabulario tanto en AICLE como en EFI. De forma similar, en otro estudio reciente, llevado a cabo por Juan-Garau, Prieto-Arranz y Salazar-Noguera (2015), se analizaron el desarrollo léxico-gramatical de dos grupos bilingües, castellano y catalán, (N= 105, AICLE= 70, no-AICLE= 35) estudiantes de secundaria en las Islas Baleares. Los autores administraron un *cloze* y una prueba del tipo *fill-in-the-blanks* para medir tiempo y aspecto verbales en cuatro ocasiones a lo largo de un período de tres años. Sus resultados indicaron que el contexto AICLE pareció acelerar el aprendizaje léxico-gramatical, aunque los estudiantes AICLE no superaban a sus compañeros no-AICLE cuando las horas acumuladas de instrucción eran equivalentes en ambos contextos.

De hecho, recientemente se ha suscitado la cuestión de si el mayor desarrollo del vocabulario en AICLE se debe a las características del enfoque o al mayor tiempo de exposición a la LE. Respecto a esta posibilidad, Tejada Sánchez (2014), a partir de un

estudio con 261 estudiantes de inglés LE en Colombia, constató que la cantidad de horas acumuladas por sí sola no determina el rendimiento en LE. Evidencia semejante fue encontrada por Lara (2014). En una investigación con 47 estudiantes de inglés LE en Cataluña, bilingües (castellano y catalán), que habían experimentado EE de 3 y 6 meses, la autora no identificó diferencias significativas en cuanto al desarrollo de la LE de los alumnos de EE y los que permanecieron en la universidad de origen. Sobre el tema, Thompson y Lee (2013) afirman que los beneficios son mayores cuando las EE son más largas. Estos datos ratifican la idea que el tiempo exposición a la LE, únicamente, no es determinante en la ASL y que el desarrollo del léxico en AICLE se debe probablemente a las características del enfoque.

Igualmente, a partir de resultados de estudios sobre programas de semi-inmersión, Navés y Victori (2010) señalan que el mero aumento de horas de instrucción convencional o un inicio precoz de aprendizaje de LE no producen un aumento en el nivel de competencia en LE, sugiriendo que los beneficios AICLE advienen del conjunto de características que forman este enfoque, así como de la calidad de las interacciones y de las tareas de comunicación; y no, simplemente, de la mayor cantidad de exposición a la LE.

Finalmente, considerando que la mayoría de los estudios sobre el aprendizaje del vocabulario en AICLE se basan en datos recogidos sincrónicamente (Alejo y Piquer, 2013), posiblemente la realización de nuevos estudios longitudinales podrá arrojar luz sobre este tema en los próximos años.

1.3.5.5 Gramática

Con referencia al aprendizaje gramatical, se suele considerar que, debido al escaso énfasis dedicado al estudio de la gramática en AICLE, su desarrollo es más bien limitado (por ejemplo, Aguilar y Muñoz, 2013). No obstante, la investigación parece señalar una clara ventaja para los alumnos AICLE en cuanto al aprendizaje de la gramática y a la reducción de la posibilidad de fosilización (Lorenzo y Moore, 2010).

Hüttner y Rieder-Bünemann (2007), por ejemplo, estudiaron el desarrollo de la gramática en 44 niños (de 12 años), aprendices de inglés LE, de dos escuelas de secundaria de Viena.

Los resultados obtenidos mostraron que los aprendices AICLE presentaban un empleo notablemente más avanzado que los no-AICLE en cuanto al uso de las formas verbales correctas. El grupo de los alumnos AICLE realizó un 3,6% de errores verbales, mientras el grupo de estudiantes no-AICLE alcanzó un porcentaje de 19,1%.

En otra investigación con 150 estudiantes de secundaria de Andalucía (de 12-13 años de edad), con un año de educación bilingüe, Lorenzo y Moore (2010) observaron que los aprendices AICLE presentaban habilidades emergentes claras con respecto a la adquisición de una gramática más compleja, evidenciada en el uso de la subordinación y las conjunciones, por ejemplo. Los participantes en el estudio realizaban un uso de las estructuras lingüísticas de forma adecuada y adaptada a las tareas específicas, además de mostrar consciencia e intento de adherirse a las normas académicas del lenguaje en LE. Los resultados de Ackerl (2007), por su parte, aplicados a la educación secundaria de Viena, indicaron que los alumnos AICLE construían oraciones más complejas, aunque no necesariamente cometían menos errores.

Siguiendo esta tendencia, Lázaro Ibarrola (2012) se centró en el estudio del desarrollo morfosintáctico de adolescentes bilingües (castellano y vasco) estudiantes del inglés LE de secundaria durante un período de dos años. Un grupo (N= 15) recibió instrucción AICLE y clases de inglés, mientras que el otro grupo (N= 11) sólo recibió clases de inglés. Los resultados reafirmaron la ventaja de los alumnos AICLE en lo referente al desarrollo morfosintáctico y evidenciaron que no hubo signos de fosilización en la muestra, aunque sí inexactitudes en la inflexión. En general, los estudiantes AICLE presentaron tasas más altas de inflexiones verbales y un aumento significativo en la provisión de inflexión situados principalmente en la provisión de formas pasadas irregulares. Este grupo también presentó las tasas más altas de corrección en el uso de los pronombres y un aumento muy significativo en la variedad y cantidad de pronombres empleados. Los resultados de esta investigación indicaron además que los aprendices AICLE realizaban un número importante de oraciones subordinadas, sugestivo de una creciente complejidad sintáctica y un aumento de la competencia gramatical. Asimismo, en otro estudio realizado por Llinares y Whitaker (2007), se constató que los estudiantes, en su primer año, empezaban a adquirir los registros lingüísticos presentados en la disciplina AICLE y en sus libros de

texto, y que en el lenguaje de los estudiantes se mostraban las características de la argumentación y la implicación personal así como una variedad más amplia de expresiones modales.

Por otra parte, en una investigación de corte longitudinal con aprendices de la comunidad de Madrid, Vázquez Díaz (2010) encontró inexactitudes en el empleo de los artículos en LE y observó que los errores de transferencia parecían particularmente difíciles de superar sólo con la ayuda de los programas AICLE. Sobre este tema, Ruiz de Zarobe (2010) verificó que los alumnos AICLE producían un menor número de préstamos lingüísticos que sus compañeros no-AICLE.

Los estudios presentados en este apartado indican que los resultados referentes al desarrollo de la gramática y la morfosintaxis en AICLE no son concluyentes. Al parecer, algunos aspectos presentan un desarrollo satisfactorio, como el uso de morfemas, mientras otros, como el empleo de los tiempos verbales y la negación evolucionan, más lentamente (véanse, por ejemplo, Ackerl, 2007; Hüttner y Rieder-Bünemann, 2007; Villareal Olaizola y García Mayo, 2009; García Mayo y Villarreal Olaizola, 2011; Lázaro Ibarrola, 2012).

En líneas generales, la investigación sobre el desarrollo de determinadas áreas de la competencia gramatical en AICLE necesita evidencias más contundentes que permitan llegar a un diagnóstico más acertado con respecto a la calidad del aprendizaje en ese entorno. Todavía se siguen señalando determinadas debilidades en el desarrollo de esta competencia que coinciden con las demandas de una mayor atención a la forma en los programas AICLE (por ejemplo, Pérez-Vidal, 2007; Vázquez Díaz, 2010).

1.3.5.6 Contenido no lingüístico

El aprendizaje de contenidos es una de las dimensiones del aprendizaje AICLE que más dudas han suscitado, a pesar de los resultados positivos obtenidos en otros entornos, como el de inmersión canadiense (Ruiz de Zarobe, 2015). Efectivamente, según Cummins (2013), en muchos entornos donde se han implementado programas bilingües, los padres y los profesores mostraban preocupación acerca de los efectos de enseñar a los estudiantes a través de una L2. Sin embargo, una amplia investigación llevada a cabo sobre los

resultados de la educación bilingüe en entornos de todo el mundo muestra claramente que esta preocupación es infundada. Se ha observado que los programas bilingües bien implementados son muy eficaces en el desarrollo de habilidades lingüísticas en LE, sin costes ya sea para las habilidades de los estudiantes en su L1 o su conocimiento de los contenidos curriculares enseñadas a través de la LE (Cummins y Hornberger, 2008; Huguet, Lasagabaster y Vila, 2008).

En línea con los resultados de estudios referidos a la inmersión canadiense, buena parte de la investigación AICLE señala que el aprendizaje de contenido en lengua extranjera no tiene ningún efecto negativo sobre la adquisición del contenido de la asignatura no lingüística (Jäppinen, 2006; Stohler, 2006; Vollmer *et al.*, 2006; Seikkula-Leino, 2007; Dafouz, 2009; Wiesemes, 2009; Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010). Así, por ejemplo, estudios realizados en escuelas privadas del País Vasco, a través del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación en Educación y el *Ikastolen Elkarte Network*, presentan resultados positivos respecto al aprendizaje de contenido no lingüístico en AICLE. Según los hallazgos obtenidos en estas investigaciones, llevadas a cabo desde el año 2004, el nivel obtenido en la enseñanza de contenido no lingüístico (CnL) en inglés es similar al del grupo de alumnos que estudian a través de la L1 (castellano o vasco). Lo que confirma la idea que el aprendizaje a través de la LE no tiene ningún efecto negativo en el aprendizaje del contenido de la materia no lingüística, ni sobre la L1 minoritaria (Ruiz de Zarobe, 2015).

La investigación en otras partes del mundo también ha demostrado que los entornos AICLE tienen éxito en ofrecer a los estudiantes las condiciones favorables para el aprendizaje de CnL (Jäppinen, 2006), no habiendo diferencias en los resultados del aprendizaje del CnL de alumnos que estudian en la LE y los que lo hacen en la L1 (Admiraal *et al.*, 2006; Seikkula-Leino, 2007; Hellekjaer, 2010). Stohler (2006), por ejemplo, constató en una investigación con estudiantes universitarios suizos, aprendices de alemán y francés como LE, que no había ninguna diferencia significativa en la adquisición de conocimientos en L1 y L2. Según la autora, ello podría deberse, entre otros factores, a que la construcción del conocimiento está tan firmemente relacionada con el aprendizaje de la lengua que los dos elementos no pueden ser vistos como entidades separadas. De ese

modo, el idioma no podría ser considerado como un mero vehículo para el transporte de conocimientos, sino como un elemento constitutivo de la construcción del mismo.

En Malta, el estudio de Farrell (2011), realizado con 1.262 estudiantes de inglés LE (de 13 años de edad), evidenció que los programas AICLE tienen una incidencia positiva en el rendimiento de la L1, LE y en otras materias. En su investigación, el alto dominio en los dos idiomas estuvo asociado con un mayor rendimiento académico, mientras que el bajo rendimiento en ambas lenguas estuvo significativamente relacionado con un bajo rendimiento en otras asignaturas (por ejemplo, física y matemática). Estos hallazgos parecen confirmar lo que ya indicaba la *hipótesis del umbral*¹¹ (*threshold hypothesis*) de Cummins en cuanto al hecho de que el aprendizaje de una L2 o L3 favorece el aprendizaje de materias no lingüísticas. En esta línea, Los resultados obtenidos por Lorenzo y Moore (2010), con estudiantes de secundaria de Andalucía, evidenciaron que los participantes poseían habilidades importantes en la manipulación de los contenidos académicos en AICLE, aun teniendo recursos gramaticales limitados.

Efectivamente, la investigación parece demostrar que los estudiantes AICLE presentan por lo general un aprendizaje similar o superior a los estudiantes no-AICLE con respecto al contenido. En este sentido, Dafouz (2009) argumenta que el enfoque AICLE logra una mejor conceptualización de los contenidos, pues al tener que comprender la materia en una LE, los estudiantes desarrollan una mayor concentración y realizan un mayor esfuerzo, lo que se traduce en una mejor retención de los contenidos.

No obstante, algunas investigaciones han mostrado que no hay diferencias notables en cuanto al aprendizaje del CnL a través de L1 o LE. En los estudios de Seikkula-Leino (2007) y Stohler (2006), por ejemplo, no se identificaron diferencias significativas entre los alumnos que estudiaban en L1 (finlandés y suizo, respectivamente) y los aprendices AICLE, que aprendían a través de la LE

¹¹La *hipótesis del umbral* se basa en la evidencia de que el nivel de competencia lingüística logrado por los niños bilingües puede actuar como una variable interviniente, mediatizando los efectos del bilingüismo sobre el desarrollo cognitivo y académico (Cummins, 1983).

Es probable que las diferencias identificadas en la investigación sobre la dimensión del CnL en AICLE se deban al entorno educativo y geográfico estudiado (Ruiz de Zarobe, 2015). Se ha visto que, mientras una parte de los estudios señalan una mejoría del aprendizaje del CnL a través de la LE, otros resaltan que este es similar al obtenido por los estudiantes que lo hacen a través de la L1. En su conjunto, ambos resultados confirman la eficacia del enfoque AICLE, pues evidencian que AICLE no perjudica al aprendizaje de la materia no lingüística y que puede incluso incrementar el aprendizaje en ese ámbito.

1.3.6 Consideraciones generales: limitaciones y sugerencias

Hemos observado que, si por un lado, algunos aspectos del enfoque AICLE son ampliamente reconocidos, otros siguen siendo objeto de debate (Harrop, 2012). De hecho, pese al gran número de estudios que evidencian los aspectos positivos de la pedagogía AICLE, se ha visto que la complejidad típica de ese entorno, la insuficiente atención a la forma, las características de la interacción comunicativa, entre otros factores, podrían generar resultados en ocasiones divergentes en el aprendizaje de lenguas, como se explica a continuación.

En lo referente a la complejidad, autores como Stohler (2006), Clegg (2007) y Ruiz de Zarobe (2015) consideran que el contexto AICLE está frecuentemente relacionado con una carga cognitiva extra que podría dificultar el aprendizaje de la LE en general. Por otra parte, se ha observado que el mayor nivel de dificultad que caracteriza el contexto AICLE se reduce a medida que los alumnos se familiarizan con el enfoque o se adaptan a él. En este sentido, Jäppinen (2006) constató que, de hecho, el aprendizaje en entornos AICLE resultó ser inicialmente más exigente que en entornos donde la lengua materna era el medio de aprendizaje. Sin embargo, con el paso del tiempo los estudiantes parecían alcanzar las habilidades de aprendizaje necesarias. Estos hallazgos parecen sugerir que un ambiente de aprendizaje exigente y enriquecido lingüísticamente, como AICLE, podría tener un efecto positivo sobre las habilidades de pensamiento y el aprendizaje del CnL contenido y de la LE. No obstante, habría que considerar que, para que esa mayor demanda cognitiva ejerza un efecto positivo sobre el aprendizaje, sería necesario emplear una pedagogía que compense el aumento de demanda cognitiva en el aprendizaje, a través, de estrategias de andamiaje (Stohler, 2006; Dafouz, 2011; Grandnetti *et al.*, 2013)

especialmente, de provisión de soporte lingüístico (Clegg, 2007) y de una enseñanza basada en el aumento progresivo de la dificultad del *input* al que los aprendices se exponen, como sugiere Krashen (1982).

Otra característica a tener en cuenta es la evidencia de que AICLE necesita una mayor atención a la forma y la integración equilibrada del foco en el significado y en la forma lingüística (Muñoz, 2007; Pérez-Vidal, 2007; Ranta y Lyster, 2007). Al parecer, en los programas AICLE actuales a menudo se atiende a los errores léxicos, mientras que los errores fonológicos son menos frecuentemente abordados y los errores gramaticales son casi totalmente ignorados (véase Dalton-Puffer, 2007)

Algunos otros autores han tratado de señalar lo que consideran limitaciones del enfoque AICLE y de los estudios aplicados a este contexto. Entre ellos se incluyen Bruton (2011 y 2013) y Pérez-Cañado (2012). Al discurrir sobre las posibles diferencias entre alumnos AICLE y no-AICLE en Andalucía, Bruton (2011) considera que los resultados positivos a favor de los grupos AICLE identificados en esa región (véase, por ejemplo, Lorenzo *et al.*, 2010) podrían deberse a limitaciones en el diseño de investigación, la aplicación y la interpretación de los datos. Más concretamente, el autor sugiere que los grupos no son comparables, pues (1) los alumnos AICLE tienen puntuaciones generales de idiomas más altas que los no-AICLE, (2) la investigación no emplea el *pre* y el *postest* que demostraría la comparabilidad de los grupos en cuanto a rendimiento lingüístico se refiere, (3) los alumnos AICLE reciben apoyo adicional de coordinadores y asistentes lingüísticos (un hablante nativo), y (4) el uso de un cuestionario como instrumento de medición de la frecuencia de uso de la LE en clase no es fiable. En artículos siguientes (por ejemplo, Bruton, 2013), el autor consideró, por ejemplo, que AICLE es un programa elitista, pues atrae mayoritariamente a los estudiantes con mejor rendimiento en LE, que el desarrollo de contenido y lengua exclusivamente en las mismas clases sigue siendo una ilusión, y que el programa AICLE desvía la atención de los aprendices no-AICLE, lo que contribuiría a que estos últimos llegasen a ser aún menos aptos académica y lingüísticamente. A pesar de que estas cuestiones puedan ser refutadas (por ejemplo, con el argumento de que el requisito del *pre* y *postest* no se aplica por no tratarse de una investigación experimental, entre otros), es evidente que la fiabilidad de los estudios realizados en entornos de aplicación

real de nuevas modalidades educativas, a menudo como parte de planes piloto, como suelen ser en AICLE, constituye un reto importante y a la vez necesario, al igual que debe serlo el apoyo a la implementación de programas que cumplan los principios AICLE de desarrollo efectivo de la LE y de la individualidad de los estudiantes, de forma igualitaria. Posiblemente, las críticas presentadas por Bruton sirvan a la comunidad investigadora y educativa como modelo de lo que se debe evitar o lo que se puede mejorar en AICLE.

En esta línea, Pérez-Cañado (2012) considera la necesidad de una agenda investigadora que profundice en los temas más debatidos y menos investigados en AICLE. La autora señala la necesidad de estudios empíricos sobre el aprendizaje lingüístico y del CnL en AICLE, las VA, el aprendizaje longitudinal, el profesorado, y la evaluación, entre otros temas, en los que se empleen diseños de investigación fiables (por ejemplo, con muestras homogéneas y empleo de metodologías mixtas – cuantitativas y cualitativas). La atención a estos factores contribuiría a empujar hacia adelante el enfoque AICLE y a superar las limitaciones encontradas.

Finalmente, algunos estudios han sugerido que la competencia pragmática en LE y la competencia en LE en general de los profesores muestran algunas limitaciones (Nikula, 2010) que podrían afectar la calidad del aprendizaje de los alumnos en ese contexto. Es posible que la superación de los desafíos AICLE sea facilitada por la implementación de programas que integren la teoría sociocultural y una metodología cooperativa, en la que los profesores puedan centrar su atención en la importancia de ayudar a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial académico.

Igualmente, los programas AICLE podrían obtener buenos resultados a través de la integración de programas de EE en su agenda. De hecho, una serie de estudios demostraron que los estudiantes que pasan algún tiempo en el extranjero obtienen un mejor desarrollo de la LE. En esta línea destacan las investigaciones llevadas a cabo en el marco del proyecto SALA-COLE, con base en dos universidades españolas, Universitat Pompeu Fabra en Barcelona y Universitat de les Illes Balears en Palma de Mallorca. El proyecto estudia los efectos de los diferentes contextos de aprendizaje (EFI, EE y AICLE) en el progreso lingüístico y en el crecimiento personal de los estudiantes y analiza la adquisición de lenguas adicionales en los niveles educativos secundario y terciario. Entre otras

aportaciones, sus investigadores han propuesto el modelo de combinación y complementariedad de contextos (*Combination and Complementarity of Contexts model*), según el cual, cada contexto ofrece a los alumnos oportunidades diferentes y complementarias para practicar y avanzar en su lengua meta (Pérez-Vidal, 2011). Como resultado, los estudiantes adquieren un perfil multilingüe que mejora sus perfiles académicos y sus futuras oportunidades profesionales. A este respecto, el proyecto también se interesa por estudiar y publicar sobre el diseño y ejecución de políticas y programas lingüísticos en la enseñanza secundaria y terciaria (Pérez-Vidal, 2014).

Los resultados de los estudios empíricos llevados a cabo a través de SALA-COLE señalan los beneficios que obtienen los aprendices en las EE y a través de la complementariedad con los programas “en casa”, como AICLE y EFI (Pérez-Vidal, 2011, 2013 y 2015; Juan-Garau, 2012). En cuanto a la corrección gramatical, por ejemplo, los datos del proyecto mostraron que la comprensión oral y la producción escrita en las EE fueron muy buenos predictores de éxito y que los estudiantes con niveles previos a la partida más bajos fueron los que obtuvieron mayores beneficios de la EE (Juan-Garau, 2014). En lo referente a la fluidez oral, se observó que los estudiantes de EE presentaron una mejora significativa en la fluidez en relación con los EFI. Además, se observaron los efectos de retención a largo plazo también en la precisión oral (Valls-Ferrer y Mora, 2014). Asimismo, se evidenciaron avances significativos en las tareas de recepción oral de los alumnos de EE, pero no en los EFI, siendo mayores los beneficios para las estancias a largo plazo y para estudiantes con niveles de competencia en la LE más bajos (Beattie, Valls-Ferrer y Pérez-Vidal, 2014). Resultados semejantes fueron obtenidos en cuanto a las pruebas escritas, los alumnos de EE presentaron logros significativos en la fluidez, la corrección y la complejidad escrita (Pérez-Vidal y Barquin, 2014). Se constató un avance importante en las habilidades léxico-gramaticales después de la EE (Juan-Garau, Salazar-Noguera y Prieto-Arranz, 2015). Estos y otros resultados obtenidos sobre la EE demuestran su utilidad en cuanto recurso complementario a la formación AICLE.

De hecho, AICLE se configura como una oportunidad ideal para promover la internacionalización en casa (*Internationalisation at Home – IaH*). La IaH tiene como objetivo proporcionar una experiencia internacional a los estudiantes *no-móviles* mediante

el uso de una serie de medios: materiales de estudio internacionales, profesores internacionales invitados, comunicaciones virtuales con estudiantes internacionales y uso de los elementos internacionales presentes, entre otros. Además, la IaH puede estar conectada a la diversidad, en el sentido de que se basa en el potencial internacional e intercultural de la comunidad escolar (Beeien, 2011). Los objetivos esenciales de la IaH están en consonancia con el enfoque AICLE, ya que proporciona una plataforma para el intercambio de prácticas y experiencias con comunidades educativas en otros lugares del mundo, además de otros beneficios relacionados con el desarrollo lingüístico y cultural de los alumnos. Un buen ejemplo de esta práctica se encuentra en la publicación de Jacob, Prieto-Arranz y Juan-Garau (2013), en la que se informa de una iniciativa conjunta emprendida por tres escuelas en dos países, el proyecto de blog *EIL in Poland and Spain*, y se explora cómo un enfoque curricular transcultural podría ser implementado en el aula, con especial referencia a la comunicación mediada por ordenador, que conduciría a la creación de un tercer espacio virtual de comunicación entre las dos comunidades de aprendices (polacos y españoles). Los autores constataron que los participantes en dicho enfoque desarrollaron, entre otros beneficios, una conciencia sobre los discursos de poder del *otro*, fundamental para la construcción de la identidad nacional, así como una conciencia crítica de su lugar en el mundo más allá de las fronteras nacionales.

Efectivamente, AICLE puede constituir una buena manera de incrementar la internacionalización del alumnado sin necesidad de desplazarse (Juan-Garau, 2012; Pérez-Vidal, 2013). En definitiva, *“CLIL can help students ‘learn to learn’ in multilingual academic settings, and perhaps eventually work in multilingual settings. And for those who do not get to travel, ‘internationalisation at home’ might be a foreseeable objective* (Pérez-Vidal, 2015: 1).

Finalmente, suscribimos la afirmación respecto al enfoque AICLE expresada por Ruiz de Zarobe (2015): *“However, if a CLIL classroom setting can produce some of the positive developments detailed above, we can assume that we are moving in the right direction in educational practice, despite the challenges regarding content and language integration in the curriculum”*. Tal y como se ha señalado a lo largo de este capítulo, AICLE se presenta como un enfoque adecuado para el aprendizaje de una LE por una serie de razones que

superan sus posibles contradicciones. Esperamos que los años venideros traigan consigo investigaciones que resuelvan los interrogantes generados, sobre todo en cuanto a las VA en AICLE, que es un tema, tal y como hemos visto en apartados anteriores, que ha recibido muy poca atención en la investigación AICLE.

1.4 Variables afectivas y otras diferencias individuales

1.4.1 En la ASL

La investigación sobre las diferencias individuales en ASL en los últimos años ha tratado, entre otras cosas, de averiguar cómo las diferencias cognitivas y de personalidad interactúan con las experiencias de aprendizaje de LE con el fin de encontrar modos de ayudar a los aprendices, con sus diferentes características, a lograr el éxito en la ASL. La investigación ha analizado, también, por qué determinados alumnos sacan mejor provecho del aprendizaje en contextos naturales (como los programas de inmersión y AICLE), mientras otros aprenden mejor en contextos más formales (más estructurados y centrados en la forma). Dicha investigación parte de la evidencia científica de que determinadas VA y otras características individuales pueden predecir el éxito o el fracaso en la ASL (véase, por ejemplo, Lightbown y Spada, 2011; Roquet y Pugès, 2011), y de que el funcionamiento de estas VA depende en gran medida de las características del contexto de enseñanza-aprendizaje.

Efectivamente, se ha constatado que variables tales como la aptitud, los estilos y las estrategias de aprendizaje, la motivación, las actitudes, las creencias, la edad, el género y algunos estados afectivos, como la ansiedad-LE y la DAC-LE pueden influenciar de forma determinante la ASL. Teniendo en cuenta que la ansiedad-LE y la DAC-LE son los temas centrales de la tesis y que serán tratados con detalle en los próximos capítulos, este apartado se limitará a hacer una presentación sucinta de las VA que influyen en la ASL con el fin de introducir el lector en el tema.

a) Aptitud

Definida como la habilidad natural para aprender una L2 o para aprenderla rápidamente, la aptitud lingüística se basa en una serie de otros componentes (tales como la habilidad de

codificación fonética y de aprendizaje inductivo, la sensibilidad gramatical y la memoria asociativa) que se relacionan con estadios del procesamiento de la información (Skehan, 1998). Estas habilidades específicas (o componentes de la aptitud) influyen de forma determinante en el aprendizaje de la LE (Ranta, 2002).

b) Estilos de aprendizaje

El término Estilo de Aprendizaje (EA) ha sido empleado para describir la forma natural, habitual y preferida de los individuos para absorber, procesar y retener informaciones y destrezas nuevas (Reid, 1995). Se considera que los estudiantes se localizan en un continuo binario de dimensión *sinopsis-éctasis*. *Sinopsis* se refiere a un estilo holístico de percibir la información y es el estilo preferente de los aprendices intuitivos. *Éctasis*, por otra parte, se refiere a un estilo de procesar la información centrándose en el detalle y en el sistema y es el estilo de los aprendices metódicos que prefieren ejercicios con control consciente. Este modelo se compone de dimensiones binarias (por ejemplo, aleatorio-secuencial, holístico-específico, global-particular, impulsivo-reflexivo) que se refieren a la forma como la información es estructurada en el cerebro, el nivel de atención y otras funciones (Ehrman y Leaver, 2003).

c) Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje reflejan la contribución activa de los aprendices para mejorar la efectividad de su propio aprendizaje. Puede ser definida como procedimientos mentales y comportamentales que las personas adoptan de forma consciente con el objetivo de obtener el control sobre su proceso de aprendizaje (Ortega, 2009). Hay una diversidad de estrategias que pueden ser empleadas en el aprendizaje de una LE: estrategias cognitivas, como repetir y resumir; metacognitivas, como analizar y evaluar; sociales, como iniciar conversación, cooperar con los compañeros; y afectivas, como animarse a sí mismo cuando siente miedo de hablar (Skehan, 1989).

En general, se ha observado que los aprendices que obtienen más éxito en la ASL difieren de los que tienen más dificultad en cuanto a la cantidad y variedad de estrategias que emplean en los diferentes contextos, estadios y objetivos de aprendizaje. Asimismo, se ha

resaltado la importancia de la contextualización de las estrategias de aprendizaje (véase, por ejemplo, MacIntyre y Noels, 1996), ya que tan importante como emplear las estrategias es saber usarlas de forma apropiada.

d) Motivación y actitud

La motivación se refiere normalmente al deseo de iniciar el aprendizaje de una L2 y el esfuerzo empleado para sostenerlo (Ortega, 2009). Es posible medir diferentes aspectos y dimensiones de la motivación (la cantidad o calidad de la motivación y los antecedentes, la orientación o la actitud). Su estudio parte de una concepción dicotómica de la motivación instrumental (ASL para objetivos prácticos) e integrativa (ASL para el crecimiento personal y el enriquecimiento cultural), propuesta por Gardner y Lambert (1972), hacia una visión más dinámica, en la que la motivación es vista como algo que está en constante cambio y que está directamente vinculado a los contextos de ASL. Siguiendo esta tendencia, Dörnyei (2001) considera que la motivación consta de tres fases: (1ª) la *elección de la motivación*, seguida de la (2ª) *motivación ejecutiva* y, posteriormente, de la (3ª) *retrospección* de la motivación. La idea es que los estudiantes deciden empezar y establecer metas (1ª), ponen en marcha las tareas para mantener la motivación (2ª), y evalúan su reacción y su desempeño (3ª). Esta concepción sugiere que la motivación de los aprendices puede variar en función de las características del contexto y puede ser fomentada a través de métodos y técnicas de enseñanza.

La actitud hacia los contextos de aprendizaje, por su parte, ejerce una influencia importante y duradera en la motivación. Más concretamente, la actitud positiva hacia el contexto de ASL y la comunidad de la L2, así como la satisfacción con los profesores y la instrucción pueden impulsar considerablemente la motivación (véase, Ortega, 2009).

e) Creencias

Las creencias que albergan los aprendices sobre cómo debería ser su instrucción en L2 pueden actuar como factor mediador del aprendizaje en contextos formales. Se ha observado que los estudiantes se muestran insatisfechos cuando el enfoque de enseñanza no coincide con sus creencias de aprendizaje (Yorio, 1986) y que las creencias de los

profesores discrepan de las creencias de los alumnos, por ejemplo, en cuanto a la gramática y el FC, ya que normalmente los alumnos suelen atribuir mucho más importancia a la forma que el profesorado, según Schulz (2001). Partiendo de la idea de que las preferencias de los estudiantes, sea por diferencias de estilo o por sus creencias, determinan las estrategias de aprendizaje y, a su vez, el potencial de ASL. Se concluye que el mejor aprendizaje se obtiene cuando los alumnos son estimulados a expandir su repertorio y a desarrollar la flexibilidad en su forma de enfocar el aprendizaje de la L2.

f) Edad

Los adultos y los niños difieren en su enfoque de aprendizaje de una LE y en cuanto a las ventajas y desventajas de la edad. Además, las diferencias no se explican únicamente por una posible limitación biológica, sino por las diferencias en las condiciones de aprendizaje de la lengua. Parece haber una fuerte convicción de que los niños sacan mejor provecho de los entornos de aprendizaje más naturales, mientras los adultos lo hacen de contextos de aprendizaje explícito, gracias a su mayor conocimiento metalingüístico, las estrategias de memoria y las habilidades de resolución de problemas (véase, por ejemplo, Muñoz, 2000; DeKeyser, 2013).

Asimismo, parece haber una tendencia a creer que los aprendices que empiezan a estudiar el idioma en la niñez presentan mejor rendimiento en la LE. Cummins (1981), por ejemplo, sugiere que los estudiantes de menor edad muestran una ventaja en las áreas de pronunciación y fluidez oral, aunque no lo hagan en áreas como la sintaxis, la morfología, el vocabulario y la comprensión lectora, que tendrían mayor relación con la habilidad cognitiva.

No obstante, los resultados de la investigación actual sugieren que los estudiantes que empiezan a estudiar la LE más tarde pueden llegar a superar a los de iniciación temprana en una diversidad de aspectos, tanto en las habilidades productivas como receptoras. Una serie de estudios llevados a cabo con estudiantes españoles, mayoritariamente en el País Vasco y Cataluña, confirman esta evidencia. Cenoz (2003), por ejemplo, evaluó el desempeño en LE de alumnos bilingües (castellano-vasco) que empezaron a aprender el inglés con edades de 4, 8 y 11 años y que tenían la misma cantidad de exposición (600

horas). Sus resultados confirmaron la evidencia de que los alumnos mayores aprenden más rápidamente que los estudiantes más jóvenes, aunque estos presenten una actitud más positiva y una mayor motivación hacia el aprendizaje de la LE. La autora considera que, posiblemente, esta ventaja se relacione con una mayor madurez cognitiva, el tipo de *input* y el mayor desarrollo de las estrategias de realización de exámenes. En esta línea, Muñoz (2003), al comparar el desempeño de estudiantes bilingües (castellano y catalán) que habían empezado la instrucción formal a la edad de 8 y 11 años, con el mismo número de horas de instrucción, observó que los estudiantes de más edad obtuvieron mejor rendimiento que los de menor edad en las pruebas de gramática, dictado, *cloze*, producción y comprensión oral. La autora, constató, igualmente la superioridad de los estudiantes más mayores en cuanto al ritmo de adquisición de la LE (véase también Muñoz, 2006).

De forma similar, García Mayo (2003) encontró que los participantes vascos de edad avanzada, que habían sido expuestos por primera vez al inglés con edades entre 11 y 12 años, realizaban con más éxito los juicios sobre la gramaticalidad de la LE que el grupo más joven, cuya primera exposición a la lengua había sido a la edad de 8 y 9 años. Resultados semejantes fueron observados por García Lecumberri y Gallardo (2003) en cuanto a la percepción de los sonidos de la LE. Los autores constataron que los aprendices de más edad (16 y 18 años y primera exposición a los 11 años) discriminaban mejor, tanto las vocales como las consonantes, que los alumnos de menor edad (9 y 11 años y primera exposición a los 4 años). Finalmente, Lasagabaster y Doiz (2003), también con datos de aprendices vascos, observaron que los estudiantes que estaban en una etapa cognitiva más avanzada, parecían obtener mejor provecho de la experiencia de aprendizaje en general y, en particular, de la producción escrita. De hecho, los resultados obtenidos por estos autores evidenciaron que los alumnos con mayor edad (17 y 18 años) presentaban mejor rendimiento en la escritura en LE que los estudiantes más jóvenes (11 y 12 años). En definitiva, estudios realizados en Cataluña y el País Vasco, con aprendices bilingües, en su conjunto proporcionan evidencia de que la introducción temprana en un entorno de instrucción formal de la LE no contribuye necesariamente a mejores resultados en lo que respecta a la competencia en ese idioma (véase García Mayo y García Lecumberri, 2003).

Más recientemente, Lorenzo *et al.* (2010), con datos obtenidos en Andalucía, observaron que una iniciación mediana o tardía en programas AICLE puede resultar en una competencia similar a aquella obtenida por los que tienen una introducción temprana. Ello es debido, posiblemente, a una mayor habilidad cognitiva o metacognitiva, además de una mayor competencia académica en L1 de los aprendices de educación primaria tardía o secundaria temprana. Asimismo, Muñoz (2015) presenta una revisión bibliográfica de los estudios llevados a cabo en España sobre el tiempo y el ritmo de adquisición de la LE en AICLE y concluye que la investigación apunta mayoritariamente a la idea de que los niños más mayores y los adolescentes parecen ser aprendices más eficientes que los niños más pequeños en situaciones de aprendizaje explícito.

g) Género

Durante algún tiempo predominó en el campo de la ASL la idea que las chicas sacaban mejor provecho que los chicos en este ámbito (Merisuo-Storm, 2006; Pavlenko y Piller, 2008). MacIntyre *et al.* (2003), por ejemplo, encontraron que en contextos formales de aprendizaje de la LE las chicas tenían más DAC-LE que los chicos. Otros estudios, no obstante, evidenciaron que las chicas presentaban un rendimiento inferior a los hombres y lo atribuían a una probable menor confianza en sí mismas (Oxford y Ehrman, 1993). En la misma línea, Park y French (2013) observaron que en contextos tradicionales de enseñanza las chicas alcanzaban niveles más altos de ansiedad en comparación con los chicos.

Más recientemente, los resultados obtenidos de estudios realizados en programas de inmersión y en AICLE sugieren que dichos programas ayudan a difuminar las diferencias de género, al no encontrarse diferencias significativas en el rendimiento LE de chicos y chicas (Marsh, 2002; Lasagabaster, 2008; Amengual-Pizarro y Prieto-Arranz, 2015). Baker y MacIntyre (2000), por ejemplo, constataron que entre los aprendices de no-inmersión las chicas estaban más motivadas a aprender la LE que los chicos mientras que entre los alumnos de inmersión no existían diferencias de género. En esta misma línea, Amengual-Pizarro y Prieto-Arranz (2015), en un estudio con aprendices de inglés LE de secundaria en las Islas Baleares, no identificaron diferencias de género estadísticamente significativas entre los estudiantes AICLE en relación con las actitudes, las creencias y la motivación.

Estos resultados sugieren que los aprendices AICLE presentan una mayor homogeneidad de género que los no-AICLE.

1.4.2 En AICLE

Los escasos estudios sobre las VA en AICLE han sugerido que este enfoque despierta una actitud positiva hacia el aprendizaje de la LE (Dalton-Puffer *et al.*, 2009; Lasagabaster y Sierra, 2009), motiva a los alumnos a aprender la lengua (Seikkula-Leino, 2007; Agrelo, 2009; Coyle, 2011 y 2013, Lasagabaster, 2013), aumenta la disposición a hablar la LE en clase (Pihko, 2007) y mejora la percepción del valor social y económico de la lengua (Kondo-Brown, 2013). Por otra parte, se ha encontrado evidencia de que las clases AICLE constituyen un contexto de aprendizaje potencialmente ansiógeno (Pihko, 2007; Ziková, 2008) y de que la motivación, la percepción de autoeficacia y, consecuentemente, los esfuerzos de aprendizaje podrían disminuir a medida que los alumnos avanzan en el aprendizaje AICLE (Busse y Walter, 2013). Estos datos demuestran que la incipiente investigación sobre afectividad en AICLE, la cual se ha limitado casi exclusivamente a temas como motivación y actitud, no nos ha permitido obtener un cuadro coherente de cómo este enfoque impacta las VA, y reafirman la necesidad e importancia de su estudio.

a) Motivación y actitud

Los estudios realizados hasta la fecha parecen señalar que el enfoque AICLE fomenta la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje de la LE. El estudio realizado por Seikkula-Leino (2007), con 217 estudiantes de español L2 de secundaria en Finlandia (hablantes de finlandés como L1), por ejemplo, reveló que los alumnos AICLE demostraban una fuerte motivación para aprender la LE y que estos se orientaban hacia objetivos más extrínsecos que intrínsecos, aunque la motivación para el logro de objetivos intrínsecos parecía desarrollarse con la edad.

En esta misma línea, el estudio de Agrelo (2009), realizado con profesores AICLE de 114 escuelas de primaria y secundaria de Galicia (comunidad bilingüe, castellano y gallego, que tiene el inglés como L3 y lengua de instrucción AICLE), mostró que los alumnos

revelaban un incremento significativo de la motivación hacia el aprendizaje de idiomas, además del interés por otras culturas, entre otros beneficios.

Coonan (2007), en un estudio con alumnos y profesores AICLE de la enseñanza secundaria de Italia, observó que los alumnos consideraban su motivación hacia el aprendizaje de la LE como buena y en algunos casos excelente y que, según los profesores, los aprendices presentaban una actitud en general positiva hacia la experiencia AICLE. De modo parecido, en una investigación con estudiantes de secundaria (14 y 16 años de edad) y aprendices de inglés LE en AICLE en Polonia, Mozejko (2013) constató que a los participantes le gustaban aprender inglés LE y otros idiomas, además de considerarse a sí mismos como altamente motivados intrínsecamente y motivados en relación con sus carreras o estudios futuros.

En un estudio más específico, Lasagabaster y Sierra (2009) analizaron el efecto de la experiencia AICLE en las actitudes de los estudiantes hacia el inglés como LE y los dos idiomas oficiales (castellano y euskera) en el contexto multilingüe del País Vasco. Su investigación contó con una muestra de 287 estudiantes (AICLE= 172 y no-AICLE= 115), de dos grupos de edad: 14 y 15 años (tercer año) y 15 y 16 años (cuarto año). Los resultados obtenidos indicaron que los programas AICLE ayudaban a fomentar las actitudes positivas hacia el aprendizaje de idiomas y que los alumnos AICLE presentaban una actitud muy positiva hacia el inglés LE, considerándolo como necesario, importante y útil, y hacia las dos lenguas oficiales. Los estudiantes no-AICLE, por su parte, además de presentar una actitud menos positiva, tendían a considerar el aprendizaje de la LE complicado y no muy atractivo.

Más recientemente, Amengual-Pizarro y Prieto-Arranz (2015) analizaron el efecto del enfoque AICLE en la motivación, las actitudes y creencias de aprendices de inglés LE. Los participantes en su estudio eran alumnos de la enseñanza secundaria obligatoria en las Islas Baleares, bilingües (castellano-catalán). Los autores observaron el desempeño de los participantes en dos momentos diferentes (al principio del primer año AICLE, 2º de ESO, y al final del segundo año, 3º de ESO) y concluyeron que los programas AICLE contribuían al desarrollo de actitudes y creencias positivas y a una alta motivación hacia el aprendizaje de la LE.

Estos resultados parecen corroborar el pensamiento de Muñoz (2002) de que la transmisión de conocimientos por medio de una LE, como ocurre en AICLE, puede efectivamente servir para fomentar y sostener la motivación hacia el aprendizaje de la misma. Al parecer, la necesidad de aprender la lengua para asimilar el contenido funciona como factor motivador, ya que los alumnos reconocen una utilidad inmediata y práctica de la adquisición de la LE, sugiere la autora.

En este sentido, Dafouz (2009), con respecto a sus visitas a escuelas de España y otras partes de Europa, destacó como rasgo más sobresaliente, los beneficios afectivos entre profesores y alumnos, y concluyó que AICLE desarrolla una mayor confianza, eleva los niveles de autoestima, favorece la participación en el aula, reduce el absentismo escolar y fomenta un aprendizaje más autónomo. La autora afirma que AICLE activa la motivación intrínseca del alumnado por aprender de una manera novedosa e interdisciplinar, así como la del profesorado por dinamizar y revisar las metodologías docentes.

Por otra parte, resultados diferentes han sugerido cautela a la hora de interpretar los beneficios del enfoque AICLE sobre la motivación. En un estudio realizado con estudiantes finlandeses, Seikkula-Leino (2007) observó que la auto-evaluación de los alumnos AICLE estaba más claramente marcada por la autocrítica y que su autoconcepto era significativamente más débil que el de los alumnos no-AICLE. Según sus resultados, los estudiantes AICLE se sentían inferiores, respecto a los alumnos que estudiaban en finlandés, en su comprensión y expresión oral, lectura y escritura en la LE. La explicación para este bajo autoconcepto podría estar relacionada con la complejidad de las lecciones AICLE, ya que los docentes que participaron en este estudio comentaron que AICLE era muy exigente para los alumnos, que era difícil y que requería una buena capacidad de concentración, afirma la autora. En condiciones así, es posible que los alumnos a veces se sintieran incompetentes y afectados en la percepción de sí mismos como aprendices de una LE (Laine y Pihko, 1991), o que tuvieran un concepto sesgado de sí mismos.

b) Ansiedad-LE

La ansiedad-LE, entendida como una preocupación y una reacción emocional negativa que surge cuando se está aprendiendo o usando una LE (MacIntyre, 1999), véase capítulo 2, ha

recibido poca atención investigadora, sobre todo en AICLE. No obstante, pese a los escasos resultados obtenidos hasta la fecha, predomina la idea de que en este contexto el filtro afectivo de los aprendices AICLE es más bajo, ya que el aprendizaje se da en un clima relativamente libre de ansiedad-LE (Muñoz, 2002), y que los estudiantes AICLE se muestran menos inhibidos que los alumnos no-AICLE cuando utilizan la LE en clase (Dalton-Puffer, 2007; Dalton-Puffer *et al.*, 2009).

En esta línea, la investigación de Amengual-Pizarro y Prieto-Arranz (2015) sobre motivación, actitud y creencias en contextos AICLE y EFI, realizada con alumnos de la enseñanza secundaria de las Islas Baleares, encontró diferencias significativas en el ítem que evaluaba la ansiedad-LE de los alumnos (ítem 5 del cuestionario sobre creencias y opiniones sobre el aprendizaje del inglés). Sus resultados indicaban que los aprendices AICLE experimentaban niveles más bajos de ansiedad-LE cuando tenían que hablar en inglés en clase. Es probable que estos resultados se deban al hecho de que los estudiantes AICLE estaban expuestos más ampliamente a la LE, eran más estimulados a hablar inglés en clase, o tenían una mayor confianza en sus conocimientos de la LE, como consecuencia de la participación en AICLE, como sugieren Lorenzo, Moore y Casal (2011).

En un estudio sobre ansiedad-LE en contexto de enseñanza EFI (N= 181) y AICLE (N= 209), con alumnos finlandeses aprendices de inglés LE, de séptimo y octavo grados (13 y 15 años de edad), Pihko (2007) observó que los alumnos AICLE tenían menos ansiedad-LE que sus compañeros EFI, se mostraban más dispuestos a utilizar el inglés en el aula y se sentían menos tensos al hablar la LE. Al parecer, la mayor frecuencia comunicativa en inglés, durante las clases AICLE, había hecho que los estudiantes se sintieran más cómodos con la LE. No obstante, Pihko (2007) constató que los estudiantes AICLE parecían presentar ansiedad-LE especialmente en las clases de contenido, presumiblemente debido a la amplia gama de temas tratados, que imponía mayores demandas lingüísticas y léxicas que los temas tratados en las clases convencionales de idioma. Este resultado parece contradecir la idea que AICLE sea un contexto de baja ansiedad.

En esta línea, otro estudio realizado con alumnos de inglés LE en la República Checa, en el que Ziková (2008) elaboró e impartió una serie de clases AICLE a sus alumnos de entre 12 y 40 años, divididos en grupos de primaria, secundaria y *former students*, evidenció que,

pese a la actitud positiva de los estudiantes hacia el aprendizaje AICLE, la desventaja más frecuentemente apuntada por los alumnos se refería a la ansiedad-LE, suscitada principalmente por el miedo a no comprender adecuadamente los CnL del curso.

En este sentido, Barfield (2012), al observar los cambios y la evolución del vocabulario de una estudiante universitaria japonesa durante un año, constató que el aprendizaje del léxico se veía debilitado por variables asociadas con la ansiedad-LE, tales como la vergüenza, el sentimiento negativo hacia la lengua y la falta de motivación. Igualmente, Seikkula-Leino (2007) verificó que los alumnos finlandeses participantes en su estudio (N= 116) presentaban autoconcepto negativo y que ello podría conllevar el incremento de la ansiedad-LE en AICLE.

El funcionamiento de la ansiedad-LE en AICLE parece estar alineada con los resultados obtenidos en los programas de inmersión. En estos se observa que los estudiantes de inmersión pueden experimentar tanta ansiedad-LE como los estudiantes en la enseñanza tradicional de idiomas, y que los programas de inmersión pueden resultar muy exigentes para los aprendices (Baker y MacIntyre, 2003; MacIntyre *et al.*, 2003). Por otra parte, la evidencia aportada por los resultados obtenidos con estudiantes que realizan EE revela que hay una relación significativa entre el tiempo de las EE y los niveles de ansiedad-LE (Thompson y Lee, 2013), lo que sugiere que la ansiedad-LE puede reducirse con el tiempo e, incluso, contribuir a que los estudiantes aprendan a afrontar y a superar dicha dificultad.

La naturaleza compleja, dinámica y multivariante del aprendizaje AICLE (Vlachos, 2009; Arnold, 2010; Lorenzo *et al.*, 2011) podría aumentar la ansiedad-LE en ese contexto. Sobre este tema, Clegg (2007) afirma que la tendencia de los programas que integran lengua y contenido es hacer el aprendizaje más difícil, ya que el aprendiz tiene que hacer frente a la tarea de aprender conceptos nuevos a través de un idioma extranjero. También Montet y Morgan (2001: 9) comparten esta concepción al aseverar que “*teaching a language is difficult, teaching content through the foreign language doubly*”. Al parecer, tal y como afirman Gefaell y Unterberger (2010), las razones frecuentemente citadas a favor del enfoque AICLE, tales como el aumento de la frecuencia de uso de la LE y la creación de ambientes de aprendizaje naturalistas, entre otros, no necesariamente reducen la ansiedad provocada por el uso de la lengua. De hecho, los resultados obtenidos por dichos autores al

evaluar los programas AICLE aplicados a 44 estudiantes australianos indicó que algunas características tales como los problemas en la coordinación entre los profesores de lengua y contenido en las clases AICLE contribuían a un empobrecimiento de la relación alumno-profesor, que a su vez reducía la motivación y aumentaba la ansiedad-LE de los estudiantes.

Por otra parte, en un estudio aplicado al contexto sueco, con 177 estudiantes de inglés LE, de 15 y 16 años de edad, Thompson y Sylvén (2013) compararon los niveles de ansiedad-LE de alumnos AICLE y no-AICLE y en el aprendizaje de contenido en L1 y LE. Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes AICLE y no-AICLE mostraron un patrón de ansiedad-LE similar, aunque había diferencias significativas en cuanto a determinados factores específicos: Los alumnos no-AICLE presentaron mayor índice de ansiedad-LE relacionado con el rendimiento y con el miedo a la ambigüedad en inglés, menor afinidad hacia las clases de LE, una actitud menos relajada hacia la lengua, y menor confianza al hablar con nativos. Asimismo, las autoras observaron que los estudiantes AICLE mostraban claros signos de estar menos ansiosos acerca del uso del inglés LE antes de empezar las clases AICLE, y que los niveles de ansiedad-LE en el aprendizaje de contenido en L1 eran similares al contexto de aprendizaje en LE (AICLE).

En general, estos resultados parecen sugerir que los alumnos AICLE tienen menos ansiedad-LE que sus compañeros no-AICLE, aunque sus niveles de ansiedad-LE puedan elevarse en las clases de contenido (AICLE). A pesar de la clara evidencia respecto a los beneficios del enfoque AICLE para el aprendizaje de idiomas, los escasos y controvertidos resultados sobre la ansiedad en AICLE parecen sugerir que, contrariamente a las expectativas y a los principios del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, AICLE podría no ser un entorno de bajo filtro afectivo. No obstante, esta constatación requiere comprobación científica a través de nuevos estudios sobre esta variable, tales como el que se presenta en esta tesis.

a) DAC-LE

El estudio de la DAC-LE en contextos AICLE es un tema pendiente de investigación. Hasta el momento, no se han publicado evidencias de que los programas AICLE ejerzan

algún efecto sobre la DAC-LE de los aprendices o que estos se sientan más o menos dispuestos a hablar en esos contextos.

Sin embargo, en el estudio evaluativo de los programas AICLE en Viena, presentado en el apartado anterior, Gefaell y Unterberger (2010) observaron que los aprendices se mostraban reticentes a hablar inglés en las clases AICLE y adoptaban un comportamiento evitativo. Estos autores verificaron que los alumnos preferían hablar la LE en las clases de lengua que en las clases de contenido (AICLE), y que muchas veces preferían permanecer en silencio en lugar de hacer uso de la L1, a pesar de que sus profesores les animaban a utilizar uno u otro idioma. Contrariamente a estos resultados, en el estudio de Pihko (2007), sobre la ansiedad en contextos AICLE con estudiantes adolescentes, descrito en el apartado anterior, se encontraron evidencias de que los estudiantes AICLE se mostraban más dispuestos a usar el inglés en clase que los alumnos no-AICLE. Más concretamente, se constató que los aprendices AICLE tenían menos ansiedad-LE, adoptaban un actitud más positiva hacia el inglés LE y, consecuentemente, se sentían más cómodos con la lengua y más dispuestos a utilizarla en el aula y fuera de ella. La autora concluyó que las clases AICLE claramente fortalecieron la buena disposición de los alumnos hacia el uso de la LE.

Los resultados de Pihko (2007), aplicados al contexto AICLE, coinciden con los resultados de la investigación sobre los programas de inmersión, los cuales han evidenciado que los alumnos que participan en tales programas se muestran más dispuestos a comunicarse en L2 que aquellos que no lo hacen. En esta línea, Baker y MacIntyre (2000) analizaron 71 estudiantes de inmersión y 124 alumnos de no-inmersión con edades comprendidas entre 14 y 18 años, hablantes de inglés como L1 y estudiantes de francés L2 en Canadá. Sus resultados mostraron que hay una relación significativa entre los programas de inmersión y la ansiedad-LE, la competencia y la comunicación en L2. Asimismo, en un estudio realizado con 165 estudiantes japoneses de inglés LE en educación secundaria, Yashima y Zenuk-Nishide (2008) compararon la DAC-LE de diferentes grupos de alumnos y concluyeron que los estudiantes que pasaban un año en el extranjero tenían un mayor nivel de DAC-LE que los grupos que se quedaban en casa. Según los resultados, el grupo de EE demostró una clara ventaja en todos los indicadores.

Otros autores (por ejemplo, Llanes, 2011; Pérez-Vidal, 2011; Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2011; Juan-Garau, 2012; Llanes y Muñoz, 2013) han constatado que las EE pueden producir avances significativos y duraderos en la competencia comunicativa de los alumnos y que los aprendices que realizan EE muestran un rendimiento superior al de los alumnos que no la hacen. Esos resultados parecen sugerir que los programas de mayor frecuencia comunicativa (como las EE y los programas AICLE) favorecen la competencia comunicativa en LE.

Tal y como se ha evidenciado, los resultados sobre motivación, actitudes, DAC-LE y ansiedad-LE AICLE son poco concluyentes. Probablemente, la comprensión de los efectos de la experiencia AICLE sobre las VA de los aprendices de LE dependa de la continuidad de las investigaciones sobre estos temas. En la actualidad, los hallazgos parecen sugerir que la experiencia AICLE favorece la motivación, la actitud positiva y la DAC-LE, pero sus efectos sobre el autoconcepto y la ansiedad-LE podrían ser, en determinadas circunstancias, negativos.

En definitiva, la investigación resalta el papel determinante de estas variables en el aprendizaje de lenguas, su naturaleza flexible y su vinculación con los contextos específicos de aprendizaje. Pese a estas constataciones, el estudio de estas relaciones sigue siendo incipiente sobre todo en contextos AICLE. Esta ausencia constituye la primera y más importante motivación de este estudio, en el que se discute el funcionamiento de las variables ansiedad-LE y DAC-LE en AICLE, a las cuales dedicaremos un capítulo aparte (véanse los capítulos dos y tres, respectivamente).

1.5 La docencia en la ASL y en AICLE

En el conjunto de variables que constituyen el perfil docente, son especialmente relevantes los roles que los profesores asumen en sus clases y su estilo de enseñanza. Los roles asumidos por los alumnos y profesores se ven influenciados tanto por factores interpersonales (tales como estatus, actitudes, creencias, personalidad y motivación) como por factores relacionados con la tarea (tales como objetivos y temas). Tradicionalmente, se consideraba que los dos principales roles del profesor de lenguas son el de gestor (*manager*) y el de instructor. Como gestor, el profesor se encarga de: motivar a los

alumnos, mantener el control y la disciplina, organizar el aprendizaje en grupo, tener creencias y actitudes positivas hacia el alumno y la enseñanza, entre otras. El papel de instructor hace referencia a la función de trasmisor de conocimientos y a la figura del profesor como un experto.

Brown (2006), por otra parte, considera que el profesor de lengua, en el ejercicio de su práctica educativa, tiene que asumir una serie de otros roles en mayor o menor proporción, siendo los principales los roles de profesor regulador, director, gerente, facilitador y de profesor como recurso de aprendizaje y apoyo.

- a) Profesor como regulador/controlador. El profesor determina qué deben hacer los aprendices, cuándo deben hablar, qué forma lingüística deben utilizar y qué respuestas deben ofrecer, ya que no hay espacio para patrones divergentes.
- b) Profesor director. El profesor mantiene el proceso fluyendo suave y eficientemente, mientras los aprendices se desenvuelven en una comunicación auténtica.
- c) Profesor gerente. La metáfora del profesor gerente hace referencia a sus funciones de planificar los cursos y las clases, estructurar las estrategias de enseñanza, seleccionar materiales, y de proveer las circunstancias necesarias para que los aprendices puedan actuar de manera creativa en los espacios de ASL.
- d) Profesor facilitador. Consiste en hacer el aprendizaje más fácil para los estudiantes, ayudándoles a eliminar obstáculos, encontrar atajos y negociar nuevas posibilidades. Implica animarles a encontrar sus propios caminos hacia el éxito, respetar las variables de cada aprendiz, y motivarles.
- e) Profesor como recurso. El profesor asume una posición no directiva y se presenta asequible ante las solicitudes de los alumnos. Son ellos los que toman la iniciativa de recurrir al profesor en búsqueda de asesoramiento y consejo.

Aunque los diversos roles docentes coexistan en las clases en función de las características de cada grupo de alumnos, sus necesidades y factores afectivos, en la enseñanza comunicativa suelen predominar los roles menos directivos que favorecen el establecimiento de ambientes de aprendizaje cómodos, autonómicos y creativos.

Otro aspecto determinante de la figura del profesor tiene que ver con sus estilos de enseñanzas. Determinados estilos pueden facilitar o debilitar el aprendizaje de idiomas y las VA de los aprendices en función de los estilos de aprendizaje (EA) y de las expectativas de los aprendices. De hecho, se considera que la compatibilidad de los estilos de instrucción del profesor y el EA de los alumnos es un factor determinante para el éxito del proceso de ASL (véase Wintergerst, DeCapua y Vernas, 2003), ya que la falta de coincidencia entre esos dos factores puede tener un impacto negativo en el aprendizaje (Oxford, Ehrman y Lavine, 1991).

Efectivamente, las consecuencias de esos conflictos suelen ser dañinas para el aprendizaje, pues pueden llevar a los estudiantes a aburrirse, a tornarse inactivos en las clases, obtener bajos resultados en las evaluaciones, suponer que no son buenos en el tema y, consecuentemente, abandonar las clases (Oxford *et al.* 1991; Felder y Henriques, 1995). Algunos autores han constatado que el estrés, la frustración y el desgaste pueden aparecer cuando los estudiantes están sometidos durante demasiado tiempo a un estilo de enseñanza incompatible con sus EA (Smith y Renzulli, 1984 en Felder y Henriques, 1995).

Oxford *et al.* (1991) también afirman que los enfrentamientos entre los EA de los alumnos y de enseñanza del profesor, lo que llama *guerra de estilos*, frecuentemente afectan el potencial de aprendizaje de los alumnos y su actitud hacia el aprendizaje. Dichos autores aseveran que ambos – profesor y alumno – pueden ganar esa lucha si son conscientes de sus estilos e intentan armonizarlos. Oxford *et al.* (1991) presentan siete testimonios literales de alumnos que experimentaron conflictos entre sus EA y el estilo de enseñanza de sus profesores. Según esos alumnos tal conflicto afectaba tanto su aprendizaje como su estado emocional, pues en algunos casos se daban cuenta de que no habían aprendido lo que estaba propuesto para el nivel del curso y además experimentaban sentimientos de frustración y disgusto.

Otros estudiosos han tratado de analizar la relación entre profesor y aprendiz de lenguas, bajo una perspectiva del enfoque de enseñanza. Schulz (2001), por ejemplo, comparó las diferencias entre profesores y alumnos referentes a la percepción sobre la instrucción gramatical y el FC, y observó que las discrepancias entre las expectativas de los alumnos y las prácticas de enseñanza afectaban el aprendizaje.

De modo parecido, en un estudio con estudiantes universitarios de español LE, Ewald (2007) observó que determinadas actitudes producían más ansiedad-LE que otras en los alumnos: ellos se sentían frustrados y desmotivados con las constantes correcciones, inseguros con la superposición de sus ideas por las del profesor, y aprensivos ante la posibilidad de ser llamados a participar cuando no estaban preparados. Por otra parte, la comprensión, la paciencia, las palabras de ánimo del profesor, así como su solidaridad solían fortalecer la autoconfianza de los alumnos y a disminuir su estado de ansiedad-LE.

Finalmente, las acciones del profesor de lenguas dependen en gran medida de los principios teóricos que orientan su competencia profesional. Fernandes (2006) establece una relación entre el profesor y los diferentes enfoques teóricos de ASL y demuestra cómo las diferentes corrientes determinan el perfil de profesorado. Según la perspectiva conductista, más tradicional, el profesor ocupa una posición de superioridad en el proceso educativo, siendo el transmisor del conocimiento, el modelo de sus alumnos y el gran responsable de su aprendizaje. A partir de esta perspectiva se originaron algunos mitos en la enseñanza de lenguas: el profesor no puede equivocarse o tener vacíos de conocimiento, más bien debe corresponderse con una figura de sabiduría inequívoca, y su competencia lingüístico-comunicativa en la lengua extranjera debe ser equivalente a la de un hablante nativo de prestigio, no siendo toleradas las variantes de menor reputación. Según el modelo conductista, el aprendizaje depende únicamente de los estímulos ofrecidos por los profesores, de la calidad de los estímulos y de la frecuencia de las asociaciones entre estos estímulos y las respuestas de los aprendices, lo que lleva a la concepción de que los alumnos deben asumir una posición pasiva, un rol predominantemente receptivo, y que deben realizar actividades tales como la repetición, memorización y formación de hábitos (véase, también, Fortanet-Gómez, 2013).

Según Fernandes (2006), con llegada del cognitivismo, el profesor pasó a asumir los roles de orientador, investigador, coordinador y facilitador del proceso de aprendizaje, estimulando la investigación y el esfuerzo del alumno; ofreciéndole desafíos a fin de que pudiera solucionar los problemas que se le presentasen; proporcionándole el desarrollo de la autonomía, independencia y autocontrol; y respetando siempre sus estadios de desarrollo. El aprendiz, por su parte, pasó a ocupar un rol de agente de su propio proceso de aprendizaje, asumiendo responsabilidades y participando activamente en la construcción y transformación del objeto de conocimiento. La identidad del profesor tendió a ser cada vez más democrática y la del alumno más activa y productiva. A partir de las teorías sociointeraccionistas, el desarrollo del aprendizaje pasó a ocurrir en un movimiento dialéctico, que requería un intercambio de papeles y funciones entre enseñar y aprender. El profesor pasó a asumir un rol de mediador, desafiador y aprendiz; y el alumno, por su parte, pasó a ser desafiado a negociar, discutir, argumentar y a construir el conocimiento juntamente con el profesor o los compañeros de clase.

La figura del profesor tradicional, conductista, se diferencia del perfil del profesor cognitivista y sociointeraccionista en una serie de aspectos: mientras el profesor tradicional se centra en prevenir o corregir los errores en la LE, controlar la recompensa o el castigo, controlar la ordenación del contenido de las lecciones y unidades, transmitir conocimiento y ejercer la autoridad; el profesor que sigue la actual tendencia sociointeraccionista, trata de adoptar un estilo democrático que minimice las diferencias de estatus y poder entre profesor y alumnos, fomenta la independencia de los aprendices, actúa como orientador y facilitador en las actividades, y se atiende a las diferencias individuales (Almeida Filho, 2005).

En definitiva, hay una diversidad de facetas que ejercen influencia sobre el perfil del profesorado. No obstante, por no constituir un objetivo central de este estudio, nos limitamos a los factores comentados en los párrafos anteriores (los roles y los estilos de enseñanza-aprendizaje) y a presentar a continuación el perfil del profesor AICLE, que es el contexto de ASL de mayor importancia para el estudio.

La docencia en AICLE se orienta por los principios de la perspectiva sociointeraccionista, señalada en los párrafos anteriores y, tal vez por ello, se suele considerar que el incremento

de las habilidades de enseñanza constituye una de las muchas ventajas de este enfoque (Infante, Benvenuto y Lastrucci, 2009). En este sentido, Escobar Urmeneta (2013) afirma que la experiencia AICLE impulsa el progreso de los profesores tanto en el manejo práctico de los problemas específicos de las lecciones AICLE como en su progresiva comprensión de las cuestiones fundamentales en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas.

La investigación apunta a que, tras cruzar la línea inicial, la experiencia AICLE agrega competencia profesional (Moate, 2011) y habilidad de reflexión y flexibilidad a los profesores. Según Vázquez (2007: 106), *“one thing is certain: we are at a point of no return: there are practically no schools which, once having implanted bilingual programmes, have reverted to the traditional form of teaching”*.

De hecho, Gefaell y Unterberger (2010) observaron que, pese a la inseguridad de algunos profesores, estos, en general, aseguraban que la experiencia AICLE había significado un incremento en su calidad de enseñanza y una forma de obtener la satisfacción de los alumnos respecto a la enseñanza recibida. De forma similar, Olivares y Pena (2013) han evaluado algunos programas de formación de profesores AICLE de enseñanza secundaria y concluyeron que los profesores están, por lo general, satisfechos con la formación recibida. Dicha satisfacción aparece relacionada con el contacto con la LE, las actitudes y la motivación de los profesores en formación.

Wiesemes (2009) considera las ventajas del enfoque AICLE para los profesores y afirma que: (a) AICLE tiene un impacto en la comunicación de ideas a través de los diversos departamentos y colaboradores para el desarrollo de vínculos transversales; (b) permite a los profesores de lengua enriquecer su enseñanza tradicional con elementos de contenido, que a su vez tiene un efecto positivo en el rendimiento del alumnado y en su motivación; (c) posibilita a los profesores de contenido desarrollar su pedagogía en relación con el uso de la LE y, finalmente; (d) incrementa la motivación de los profesores de contenido y lengua a través del constante y renovado diálogo entre profesionales.

Por otra parte, la investigación señala algunos desafíos. Infante *et al.* (2009) indican, por ejemplo, que, entre los problemas a los que los profesores se enfrentan en su experiencia

AICLE, destacan la escasez de material, la falta de interés por parte de algunos docentes, las dificultades en la integración del contenido lingüístico y no lingüístico en clase, y en la creación de ambientes auténticos de interacción. Al mismo tiempo, según los autores, es posible que las demandas del proceso AICLE traigan algún sentimiento de inseguridad, inestabilidad y baja autoestima profesional a los profesores principiantes.

Desde el punto de vista de los docentes, las categorías más problemáticas en la implementación AICLE se refieren al dominio de los supuestos teóricos de dicho enfoque, las metodologías de clase y la integración del currículo. Estas dificultades se reflejan en cuestiones como el uso de lengua nativa versus LE en clase, los roles de los profesores de las áreas lingüística y no lingüística, la coordinación de las personas involucradas, la flexibilidad en la creación de las unidades didácticas (Pavón-Vázquez y Rubio, 2010), y el dominio de una competencia satisfactoria en la LE (Halbach, 2010; Fernández y Halbach, 2011; Pena y Olivares, 2011).

Entre las dificultades señaladas merece especial atención la coordinación entre los profesores de lengua y de contenido no lingüístico (CnL). A veces no se da la necesaria integración entre ambos profesores (de contenido y de lengua) y el enfoque AICLE se convierte en lo que sugieren algunas de sus definiciones: enseñanza de contenido en la LE, en cuyo caso la atención se centra únicamente en el contenido. En este sentido, Alejo y Piquer (2010), a través de un estudio realizado con profesores AICLE en Extremadura, observaron que algunos cursos de formación iban dirigidos únicamente a los profesores de contenido, no incluyendo a los profesores de lengua. Parece, de hecho, haber una concepción ampliamente aceptada de que profesor AICLE es el profesor de CnL. No obstante, la eficacia de la enseñanza AICLE depende, entre otras cosas, de que haya un constante y renovado diálogo entre ambos profesionales, como apunta Wiesemes (2009).

1.6 Sumario del capítulo uno

En la primera parte de este capítulo hemos presentado una breve introducción a los contextos de ASL. En la segunda parte, nos centramos en el enfoque AICLE. Empezamos señalando sus principales características, su relación con algunas teorías de ASL, y la trayectoria política y social de este enfoque. Más concretamente, hemos revisado algunas

iniciativas AICLE más relevantes en Europa, España e Islas Baleares, que es la región donde se ubica la presente investigación. Seguimos especificando el potencial AICLE para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, entre otras, y concluimos con una alusión a las VA y a la docencia en la ASL y en AICLE. Hemos pretendido, sobre todo, diseñar un panorama de la investigación AICLE en la actualidad e identificar aquellas áreas con mayor escasez de datos empíricos.

De hecho, aunque a primera vista podría parecer que abundan los estudios centrados en el enfoque AICLE en Europa, todavía hay una falta de investigación bien documentada en este ámbito (Pérez-Cañado, 2012). Sobre todo en áreas en las que los resultados actuales son poco concluyentes, como el aprendizaje gramatical, la escritura y las VA. Asimismo, se hace evidente la necesidad de estudios que exploren el potencial de creación de cohortes de élite dentro de las escuelas, o la posibilidad de que los resultados de investigación no se correspondan con la realidad AICLE debido a problemas metodológicos (por ejemplo, la no comparabilidad de los grupos o la ausencia de medidas *pre* y *post-test*). Estas preocupaciones aparecen documentadas en las publicaciones de Bruton (2011 y 2013) y nos invita a seguir avanzando en estas y otras cuestiones con el fin de comprender y minimizar las dificultades que los aprendices afrontan en contextos de aprendizaje integrado (Wegner, 2012).

Hemos observado a lo largo de este capítulo que los resultados de la investigación AICLE están muy relacionados con la diversidad geográfica y las características políticas y sociales asociadas con ella. Aunque muchos estudios muestren una correlación positiva entre AICLE y el aprendizaje de LE, este resultado no se cumple en todas las áreas de implantación. Sylvén (2013) relata, sobre este tema, que los resultados de la experiencia AICLE en Suecia, por ejemplo, no coinciden con los obtenidos en otros lugares, y que las discrepancias en los resultados obtenidos en distintos contextos AICLE en Europa a menudo se pueden explicar analizando los factores contextuales específicos de cada país (o región), el marco de políticas lingüísticas, la formación de los docentes, la edad de implementación, y la exposición al inglés fuera de clase, entre otros factores.

No obstante, los hallazgos de los múltiples estudios llevados a cabo en condiciones sociolingüísticas variadas muestran que los programas bilingües debidamente

implementados promueven habilidades de lenguaje oral y escrito tanto en la L1 como en la lengua meta, sin costes para la competencia de los estudiantes en la L1 (Cummins, 2013). De hecho, se observa que los programas bilingües producen niveles de competencia muy superiores a los que normalmente se obtienen con los programas de inglés LE más tradicionales (Pérez-Vidal, 2011; Juan-Garau, 2012).

El capítulo ha señalado, asimismo, que las contradicciones sobre el impacto del enfoque AICLE son aún más profundas en cuanto a las VA, debido, probablemente a la escasez de estudios en esta área. Referente a la ansiedad-LE, más concretamente, hemos observado que mientras algunos consideran que AICLE es un contexto de bajo filtro afectivo y prácticamente libre de ansiedad-LE (Muñoz, 2002; Dalton-Puffer, 2007), las pocas investigaciones disponibles parecen señalar en una dirección contraria (Pihko, 2007; Ziková, 2008; Barfield, 2012). Asumiendo las indicaciones de que en entornos AICLE se incrementan los estados de ansiedad-LE, sería factible pensar que los niveles de DAC-LE, estrechamente vinculados a la ansiedad, podrían sufrir perjuicios y, a la vez, reducir el potencial de aprendizaje comunicativo de la LE, tal y como se ha visto en otros estudios (por ejemplo, Gefaell y Unterberger, 2010).

Frente a este panorama, nos parece fundamental seguir buscando nuevos datos que aporten información sobre la naturaleza de la relación entre ansiedad-LE, DAC-LE y AICLE, y nos indiquen qué factores personales y contextuales corroboran para dicha relación. En definitiva, es necesario seguir investigando los contextos AICLE con el fin de proporcionar una comprensión más clara de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en sus programas. De hecho, una comprensión adecuada de estos contextos requiere considerar que la investigación AICLE está todavía en su infancia y que todavía hay muchas cuestiones no resueltas en torno a este enfoque (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010), sobre todo, en lo referente a los aspectos metodológicos (Ruiz de Zarobe, 2015) y las VA. En los capítulos siguientes trataremos con más detalle los demás temas centrales de la tesis: ansiedad-LE (capítulo dos) y DAC-LE (capítulo tres).

Capítulo 2

La ansiedad en la ASL

El estudio de la ansiedad en la ASL (ansiedad-LE) asumió un especial protagonismo a partir de la década de los sesenta y setenta del siglo pasado y sigue ocupando un lugar central en los enfoques de enseñanza y en la investigación sobre aprendizaje de lenguas extranjeras (véase, por ejemplo, Koba, Ogawa y Wilkinson, 2000; Ariza, 2002; Robles, 2005; Skold, 2008; Ziková, 2008; Pichette, 2009; Tallon, 2009).

Recientemente, la investigación sobre esta variable se ha centrado, prioritariamente, en identificar los factores que potencian la ansiedad-LE, sus efectos y las estrategias de atenuación de los mismos en clases de LE. Más concretamente, se han estudiado temas como la ansiedad-LE y sus implicaciones pedagógicas (Horwitz, 2000; Kitano, 2001; Dewaele, Housen y Wei, 2003; Liu y Jackson, 2008; Yan y Horwitz, 2008); las características y conductas típicas de los aprendices ansiosos (Gregersen, 2005); la ansiedad relacionada con la comunicación en LE (Jackson, 2002; Liu, 2006; Kim, 2009), con la escritura (Cheng, 2002) y la comprensión oral (Elkhafai, 2005; Innami, 2006; Mills, Pajares y Herron, 2006; Bekleyen, 2009); los efectos de la ansiedad-LE (Sellers, 2000; Gregersen y Horwitz, 2002; Chen y Chang, 2004); la relación entre motivación y ansiedad-LE (Bernaus, Moore y Azevedo, 2007; Koul, Roy, Kaewkuekool y Ploisawaschai, 2009); la ansiedad-LE en diferentes contextos de ASL (Hurd, 2007; Clark y Coryell, 2009; Pichette, 2009; Tallon, 2009); la relación entre la ansiedad-LE y los diferentes niveles académicos (Frantzen y Magnan, 2005; Ewald, 2007; Sparks y Ganschow, 2007; Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2009), y el *feedback* correctivo (FC) (Sheen, 2008).

Este creciente número de investigaciones evidencia la importancia del tema para el aprendizaje de idiomas. De hecho, se ha comprobado que la ansiedad-LE tiene un importante impacto en la mayoría de los estudiantes de LE (dos tercios aproximadamente), pese a que a menudo los profesores no le atribuyen la debida importancia (véase, por

ejemplo, Trang, Baldauf y Moni, 2013). En esta línea, Koba *et al.* (2000) afirman que los alumnos que se sienten confundidos al hablar en clase o que tienen miedo de que otros se rían de ellos salen perjudicados tanto en el aprendizaje de las habilidades orales como de la comprensión oral y la lectura. Asimismo, Pihko (2007) constató que un número considerable de alumnos, tanto en AICLE como EFI, experimentaban ansiedad-LE, se sentían tensos, particularmente durante la comunicación en la LE, tenían miedo de la evaluación crítica del profesor y/o compañeros de clase, y se mostraban tímidos a la hora de hablar la LE en clase. Por otra parte, pese a su importancia y aunque la investigación sobre la ansiedad-LE sea prolifera, muy poco se ha estudiado sobre la ansiedad-LE en contextos específicos de aprendizaje y menos aún en contextos AICLE, lo que hace que esta investigación sea tan importante como necesaria.

A continuación, trataremos más detalladamente el tema de la ansiedad-LE y de su relación con los contextos de ASL. Inicialmente, presentaremos una sucinta reflexión sobre el papel que juegan las emociones en el aprendizaje (2.1), seguida de la conceptualización y clasificación de la ansiedad-LE (2.2). Concluiremos con una revisión sobre los factores relacionados con la ansiedad-LE en los contextos de ASL, y su relación con la figura del profesor (2.3) y con el rendimiento (2.4).

2.1 El papel de las emociones

Aunque el alto grado de influencia de las emociones en las conductas humanas sea algo evidente, a menudo desconocemos cómo la fuerza impulsora de estas llega a modificar nuestro comportamiento. En un intento de clarificar este tema, Damasio (2010) explica que la corteza, que es el aparato encargado de los procesos racionales en el cerebro, no sólo está construida encima del aparato de la regulación biológica, sino también *a partir* de él y *con* él, de modo que la emoción y el sentimiento funcionan como puente entre los procesos racionales y no racionales. Completando esta información, Ledoux (1999) afirma que el núcleo amigdalino tiene mucha más influencia en la corteza que esta en él, por lo cual la activación emocional domina y controla el acto de pensar.

Los sentimientos emocionales se producen cuando nos damos cuenta de que un mecanismo de emoción está activo, en la memoria de trabajo. Willis (2007) afirma que la información

procedente de los sentidos (oído, gusto, visión, tacto y olfato) se dirige a las cortezas somatosensoriales, donde se relaciona con los recuerdos almacenados previamente, al tiempo que el sistema límbico aporta la información de significado emocional. Más concretamente, según Schuman (2000), ocurre que, cuando el sistema sensorial del cerebro percibe una situación de estímulo, las amígdalas y la corteza orbitofrontal, basándose en la experiencia pasada con estímulos similares, evalúan automáticamente los estímulos por su relevancia emocional y su transcendencia motivacional, y desencadenan la maquinaria de respuestas psicofisiológicas de la emoción.

El procesamiento de las emociones en el cerebro está relacionado también con la producción de hormonas. La activación de determinadas emociones normalmente comporta secreción de adrenalina y, por eso, los recuerdos conscientes explícitos de situaciones emocionales suelen ser más intensos que el recuerdo explícito de situaciones no emocionales. Refiriéndose al proceso de la ansiedad o estrés, Ledoux (1999) comenta que cuando el núcleo amigdalino detecta una situación emocional desagradable, pone en marcha todos los tipos de mecanismos físicos, entre ellos, el sistema nervioso autónomo. El cual hace que la glándula suprarrenal segregue adrenalina en el flujo sanguíneo, la cual influye directamente en el cerebro. Este *feedback* interactúa con los mecanismos que están activos en ese momento, como el mecanismo hipocámpico que está creando el recuerdo explícito de la situación. Por otra parte, la estimulación eléctrica de la vía que comunica las zonas de transición con el hipocampo excita la actividad de las neuronas del mismo. El bombardeo eléctrico aumenta la consolidación de la conexión sináptica entre la zona de transición y el hipocampo, de manera duradera. La adrenalina segregada durante el estrés y la ansiedad estabiliza y consolida los recuerdos (aunque los detalles del recuerdo en una situación de estrés dependen de una serie de factores individuales, entre los cuales el más importante es la atención). De este modo, la acción de la adrenalina (producida durante el estrés o ansiedad) en el cerebro puede ayudar a crear recuerdos explícitos, reforzándolos, pero también puede debilitarlos. Según el autor, esto ocurre porque la memoria, probablemente, se active con un estrés leve, debido a los efectos adyuvantes de la adrenalina, pero se ve afectada si el estrés es lo suficientemente intenso y duradero como para aumentar el nivel de esteroides suprarrenales.

Stevick (2000) amplía la comprensión del proceso descrito anteriormente, afirmando que el recuerdo es siempre una versión reconstruida del original y que cada reconstrucción nueva fortalece o debilita las existentes, dependiendo de factores como la atención y la afectividad. El autor asevera que la emoción puede ser la parte alrededor de la cual se organizan esas estructuras heterogéneas y que los circuitos que van desde el cerebro límbico a los lóbulos prefrontales permiten que las señales de emoción fuerte puedan crear interferencias neuronales que saboteen la capacidad que tiene el lóbulo prefrontal de mantener la memoria inmediata. El tráfico de dos direcciones que hay entre la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo, presente en la adquisición de una L2, así como cualquier otro proceso de aprendizaje, puede dar como resultado una conexión no sólo entre formas lingüísticas, sino también entre la L2 y los sentimientos. Estos sentimientos pueden, a su vez, traer consigo todo tipo de imágenes y un surtido de trucos para defenderse uno mismo. Todos esos nuevos elementos pueden hacer que haya menos espacio – menor capacidad – para llevar a cabo el trabajo de ordenar o relacionar las estructuras lingüísticas (véase también Goleman, 1995).

En ese sentido, Willis (2007) afirma que las lecciones que son estimulantes y desafiantes son más propensas a pasar por el sistema de activación reticular, un filtro en la parte inferior del cerebro que centra la atención en los cambios percibidos en el ambiente. Las experiencias de clase que están libres de intimidación pueden ayudar a que la información pase a través del filtro afectivo de la amígdala. El autor aclara, además, que cuando las experiencias de clase son agradables, el cerebro libera dopamina (un neurotransmisor que estimula los centros de la memoria) y promueve la liberación de la acetilcolina, que hace aumentar la atención (*focused attention*). En definitiva, los estudiantes retienen mejor lo que aprenden cuando el aprendizaje se asocia con emociones positivas.

Por su parte, Christianson (1992) asevera que el estrés, el aburrimiento, la confusión, la baja motivación y la ansiedad pueden, individualmente y más profundamente en combinación, interferir en el aprendizaje. Refiriéndose asimismo a la relación entre las emociones y el aprendizaje, Schuman (2000) afirma que las evaluaciones cerebrales positivas en cualquiera de sus dimensiones (novedad/familiaridad, agrado, adecuación a la

meta, capacidad de afrontamiento, imagen social y autoimagen) fomentan la adquisición de segundas lenguas.

2.2 Conceptualización y clasificación

La conceptualización de la ansiedad es tan vasta como su campo de investigación. MacIntyre (1995) la considera un rasgo específico-situacional de la personalidad, compuesto por dos componentes psicológicos: la excitación emocional y el autoconcepto cognitivo negativo. Spielberger, Gorsuch y Lushene (2002), por su parte, conciben la ansiedad como un sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo, y preocupación que está asociado con una activación del sistema nervioso parasimpático. Finalmente, Rojas (1992) la define como una respuesta vivencial, fisiológica, conductual, psicológica, cognitiva y asertiva, que se caracteriza por un estado de alerta y de activación generalizada.

Otras definiciones, como la de Spielberger *et al.* (2002: 7) conceptualizan la ansiedad según su tipología, ya sea de estado o rasgo. La ansiedad-estado, según estos autores, está definida como “un estado o condición emocional transitoria del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de tensión y aprensión, así como por una hiperactividad del sistema nervioso autonómico. Puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad”¹². La ansiedad-rasgo, por otra parte, se caracteriza por una propensión ansiosa relativamente estable relacionada con una tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras y a elevar, consecuentemente, su ansiedad-estado.

En el aprendizaje de idiomas, la ansiedad es concebida por Horwitz *et al.* (1986) como un complejo distintivo de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con la clase de idiomas y derivados de la singularidad del proceso de aprendizaje de lenguas. MacIntyre (1999), por su parte, la entiende como una preocupación y una reacción emocional negativa que surge cuando se está aprendiendo o usando la L2. Para Oh (1990: 56), la ansiedad en el aprendizaje formal de idiomas es una “*situation-*

¹² Las citas literales están escritas en el idioma de la fuente consultada.

specific anxiety [that] students experience in the classroom which is characterized by self-centred thoughts, feelings of inadequacy, fear of failure, and emotional reactions in the language classroom”.

Los diversos conceptos de ansiedad presentados en este apartado pueden ser concebidos de manera complementaria. Mientras Spielberger *et al.* (2002) y Rojas (1992) destacan la manifestación de la ansiedad y los sentimientos y reacciones que provoca en el individuo, Horwitz *et al.* (1986) y MacIntyre (1999) tratan de conceptualizar la ansiedad en el aprendizaje de idiomas y de relacionarla con las peculiaridades de ese proceso.

La ansiedad ha sido clasificada de diferentes maneras. La categorización más empleada y difundida es la que considera la ansiedad como rasgo o estado (Spielberger *et al.*, 2002), tal y como se ha mencionado anteriormente. Ellis (1994) adopta esos dos conceptos, pero añade una tercera categoría, que es la ansiedad *situacional*. En palabras de Ellis (1994), la ansiedad como rasgo es una *disposición a ser ansioso* que está relacionada con los aspectos de la personalidad del aprendiz de lenguas y que puede ser un componente hereditario y constante. El *estado de ansiedad*, en cambio, es temporal, describe un momento pasajero en el que el individuo puede registrar ansiedad y una reacción del aprendiz frente a situaciones específicas de aprendizaje. La ansiedad *situacional* es considerada como una forma de ansiedad-estado que aparece en determinados contextos y se caracteriza por el sentimiento de incapacidad del aprendiz. MacIntyre y Gardner (1994a: 2) definen la ansiedad situacional como “*the probability of becoming anxious in a particular type of situation, such as during a test (labeled as test anxiety) [...] or when speaking a second language (labeled as language anxiety)*”. Según las situaciones en que se manifiesta la ansiedad en clases de LE, Horwitz *et al.* (1986) la caracterizan como: aprensión hacia la comunicación (miedo a comunicarse con otras personas); ansiedad en relación con las pruebas (miedo a los exámenes u otros tipos de evaluaciones); y miedo a las evaluaciones negativas (preocupación por cómo otras personas ven al aprendiz).

En estudios sobre la ansiedad-LE en relación con contextos específicos de aprendizaje de lenguas, tal y como ocurre en esta investigación, se analiza la ansiedad en su vertiente transitoria, como ansiedad-estado y como ansiedad-situacional.

2.3 Variables asociadas

Hay doce categorías temáticas específicas de factores que se relacionan con la ansiedad, según los autores Yan y Horwitz (2008): diferencias regionales, aptitud lingüística, género, interés y motivación, plan de clase, características del profesor, estrategias de aprendizaje de lenguas, evaluación, influencia de parientes/aspecto social y cultural, comparación con los demás, y éxito.

Para Rubio-Alcalá (2004), la ansiedad-LE se relaciona con los siguientes factores: bajo nivel de conocimiento y de uso de la LE, actuación incorrecta del profesorado, evaluación, novedad, historia previa del alumno, y factores personales e interpersonales del alumno, que pueden ser falta de confianza del estudiante para hablar en voz alta en clase, miedo a cometer errores (irrisión, sentimiento de ridículo), falta de comprensión de la información en la LE, y desigualdad en la oportunidad de participación de los alumnos.

Agrupando las categorías propuestas anteriormente, concluimos que los factores que se relacionan con la ansiedad-LE pueden ser de dos tipos: *personales* (ansiedad endógena, relacionada con la personalidad del alumno) o *contextuales* (ansiedad motivada por factores externos, relacionada con las prácticas didácticas, las conductas docentes, y con los vínculos sociales establecidos en el contexto de ASL).

2.3.1 Individuales

Estudios anteriores han indicado que la ansiedad está relacionada con factores personales como bajo rendimiento en la lengua materna (Tallon, 2009) y en la LE (Skold, 2008), miedo a valoraciones negativas (Horwitz *et al.*, 1986; Skold, 2008), género (Koul *et al.*, 2009), introversión y baja autoconfianza (Cetinkaya, 2005), entre otros. En cuanto a estos últimos factores, se considera que los aprendices extrovertidos parecen ser menos ansiosos que los introvertidos, ya que suelen sentirse más competentes y tener alta confianza en sí mismos (Cetinkaya, 2005).

A través de un estudio realizado por Williams y Andrade (2008) con 243 estudiantes universitarios japoneses, aprendices de inglés LE, se observó que los motivos más frecuentes de ansiedad en clases comunicativas de idiomas, en orden decreciente, eran: el

no saber cómo decir algo en la LE; el tener que hablar delante de otras personas; la preocupación por la pronunciación; el hecho de ser llamado por el profesor o estar esperando turno; la preocupación por cometer errores gramaticales; el hecho de no saber cómo responder a la pregunta del profesor; la confusión lingüística, el no entender lo que dice o pregunta el profesor; la vergüenza por usar un lenguaje fragmentado o simple; la preocupación por la comprensibilidad de su habla; la incapacidad para responder en el tiempo adecuado; y el tener que hablar con compañeros desconocidos.

Dewaele, Petrides y Furnham (2008), por su parte, observaron en una investigación con 464 adultos multilingües de diversas nacionalidades, que la ansiedad-LE se relaciona con la competencia que el hablante manifiesta en una determinada lengua, de modo que puede sentirse más ansioso al hablar determinadas LE y menos en otras. También observaron que el número de idiomas extranjeros que habla un individuo se relaciona con la ansiedad-LE, de modo que a mayor número de idiomas, menor índice de ansiedad. Estos autores también confirmaron la hipótesis de que los aprendices con mayor inteligencia emocional presentan menores índices de ansiedad-LE, que el uso más frecuente de la LE favorece los bajos niveles de ansiedad-LE, y que los aprendices presentan mayor ansiedad-LE en la comunicación con extraños y menores niveles en la comunicación con amigos, colegas o familiares.

Dewaele *et al.* (2008) constataron también que los alumnos que aprendieron el idioma en contexto natural y formal (aprendizaje institucional) presentaban niveles más bajos de ansiedad-LE que aquellos que habían aprendido de forma naturalista únicamente. Lo mismo se aplicaba a los alumnos con una mayor percepción de su competencia oral. Estos resultados sugieren que la ansiedad-LE varía tanto en función de las características personales de los aprendices como de la situación comunicativa, el nivel de relación con el interlocutor, la frecuencia comunicativa, y el número de idiomas extranjeros que habla el estudiante.

Ortega (2009) considera que el origen de la ansiedad-LE reside básicamente en las variables de personalidad de los alumnos, sobretodo en la autopercepción y el autoconcepto. Según la autora, la baja autoestima genera un sentimiento de vulnerabilidad en las situaciones de aprendizaje de LE que, por ende, aumenta la ansiedad y, en

consecuencia, conduce a una ejecución pobre. Además, el albergar creencias contraproducentes o mitos equivocados sobre la ASL (por ejemplo, pensar que tener fluidez es hablar como un nativo o sin cometer errores) podría conllevar altos grados de frustración además de intensificar el sentimiento de fracaso. Finalmente, Ortega (2009) afirma que la adopción de una actitud perfeccionista, con expectativas altas y excesiva preocupación por la corrección, constituye un factor generador de ansiedad-LE, aunque no siempre el perfeccionismo se relacione con resultados negativos en el aprendizaje de lenguas. De hecho, existe evidencia de que determinados alumnos sacan provecho de su actitud perfeccionista y consiguen mejores resultados que los no perfeccionistas.

Por otra parte, Marcos-Llinás (2006), en un estudio con alumnos universitarios, aprendices de español-LE en Estados Unidos, observó que cuanto más positiva era la actitud y la motivación de los aprendices, mayor era el nivel de ansiedad-LE, debido, probablemente, al interés y la preocupación que tenían por el aprendizaje de la LE.

En lo referente a la relación con las características de personalidad, Dewaele (2002 y 2013), a través de investigaciones con estudiantes ingleses y españoles, con edades entre los 20 y 40 años de edad, constató que el psicoticismo, la extroversión y el neuroticismo¹³ se relacionan con los niveles de ansiedad-LE en el aprendizaje del inglés L3. Sus resultados indicaron que los aprendices más hostiles experimentaban menos ansiedad-LE, que los introvertidos padecían más ansiedad-LE que los extrovertidos y que los alumnos más estables emocionalmente (con índices más bajos de neuroticismo) presentaban menos ansiedad-LE (véase también Charos, 1994). Asimismo, en el estudio de 2008, realizado por Dewaele y sus colegas, se evidenció que los índices más altos en inteligencia emocional se correspondían con niveles significativamente más bajos de ansiedad-LE en todos los idiomas conocidos por los participantes. Los autores concluyeron que el conjunto de autopercepciones emocionales que abarca la inteligencia emocional es inversamente proporcional a los niveles de ansiedad-LE, posiblemente porque los multilingües emocionalmente inteligentes son más capaces de leer el estado de ánimo del interlocutor, atenuando así su ansiedad en la comunicación y ansiedad-LE.

¹³Dimensiones de personalidad propuestas por Eysenck, Eysenck y Barrett (1985).

2.3.2 Contextuales

Autores como Kim (2009) y Horwitz (2001) han demostrado que la ansiedad-LE es probablemente una consecuencia de las dificultades que tienen los alumnos en ese contexto, y no su causa. Ello sugiere que las fuentes de la ansiedad-LE en el aprendizaje de lenguas pueden estar, en gran medida, relacionadas con las prácticas institucionales y no sólo con las características de personalidad de los estudiantes.

En un estudio realizado con 128 aprendices de inglés LE en escuelas privadas de Grecia, con edades comprendidas entre 18 a 35 años, Gkonou (2013) observó que el grado de ansiedad de los alumnos fluctuaba a lo largo del tiempo, sugiriendo que la ansiedad-LE está, efectivamente, relacionada con las situaciones y constituye una variable en el contexto de ASL. Asimismo, la autora (2013) constató que la ansiedad-LE dependía sobre todo de la percepción de los alumnos sobre el *input* que recibían, de las actividades de clase y las restricciones sociopsicológicas relacionadas con el contexto de aprendizaje, tales como el miedo a la evaluación negativa, y el énfasis en los errores y en la corrección.

De hecho, las características del proceso de enseñanza tienen gran influencia sobre los estados de ansiedad de los aprendices. En un estudio cualitativo con aprendices de francés, alemán y español como LE de diversos niveles académicos en América, Von Wörde (2003) identificó que los factores que generaban más ansiedad-LE eran: (a) la imposibilidad de comprensión del lenguaje utilizado por el profesor o los compañeros; (b) las actividades de comunicación oral (el hecho de ser llamado por el profesor para realizar alguna intervención oral, contestar algún ejercicio, o simplemente saber que en cualquier momento uno puede ser llamado a participar); (c) las prácticas pedagógicas (relacionadas, sobre todo, con el ritmo de las actividades y la cantidad de información: las clases con ritmo demasiado rápido o que exigen el procesamiento de una gran cantidad de información generan más ansiedad); y (d) la corrección de errores.

Williams y Andrade (2008), por su parte, en una investigación con estudiantes japoneses, observaron que la ansiedad-LE estaba especialmente asociada con tareas que implicaban hablar ante otras personas, como ponerse delante de la clase para hacer una presentación oral, leer o recitar. Asimismo, dichos autores constataron que en estas situaciones, la

mirada de los compañeros o el silencio largo que se producía mientras uno estaba intentando hablar contribuían a incrementar los niveles de ansiedad comunicacional de los alumnos. Adicionalmente, verificaron que las técnicas de enseñanza ejercían mucha influencia sobre los estados de ansiedad-LE de los aprendices y que la mayoría de los alumnos creía que el profesor era el responsable de las situaciones ansiógenas que ellos afrontaban en las clases.

Los estudio de Liu (2006) y Woodrow (2006) también evidenciaron que tanto responder preguntas como realizar presentaciones orales en clase producía ansiedad y que dichas manifestaciones ansiosas se relacionaban con la falta de confianza y el miedo a quedar mal delante de los compañeros (*fear of losing face*).

Efectivamente, la actividad oral se ha asociado con un alto grado de ansiedad-LE, pudiendo variar en función del tipo de actividad. Los resultados de la investigación de Robles (2005), llevada a cabo con estudiantes de inglés LE en la Universidad del Norte (Colombia), indicaron que los niveles de ansiedad-LE eran más elevados en actividades orales no preparadas previamente que en las actividades preparadas con antelación, y que los alumnos se sentían más ansiosos cuando hablaban con el profesor, pues temían que les corrigiera cada error cometido. Los resultados de este estudio resaltan la problemática de los grupos heterogéneos y llaman la atención sobre la conducta del profesor al tratar el error, así como sobre el nivel de confianza y complicidad que debe desarrollar con los alumnos para minimizar los niveles de ansiedad-LE en las clases.

Otros factores como el nivel de dificultad de la tarea, el agrupamiento de clase, o la presencia del profesor también pueden influir directamente en los estados de ansiedad-LE. En un estudio con estudiantes de inglés LE de la enseñanza secundaria en Suecia, Skold (2008) constató que el nivel de ansiedad-LE era más alto en grupos más numerosos y en situaciones que exigían hablar delante de toda la clase o en presencia del profesor. Por otra parte, observó que los estados de ansiedad-LE se reducían significativamente cuando los alumnos tenían que hablar ante unos pocos compañeros.

La experiencia previa y la familiaridad con la actividad a realizar también pueden influenciar el nivel de ansiedad-LE (Kim, 2009); así como la distribución de la clase, las

características del profesor, la influencia parental (Yan y Horwitz, 2008), la complejidad de la gramática y del vocabulario estudiados (Gkonou, 2013).

Asimismo, el enfoque de enseñanza puede ser un factor determinante de la ansiedad-LE. En el estudio de Dewaele *et al.* (2008), citado anteriormente, se evidenció que las clases centradas puramente en la instrucción lingüística producían más ansiedad-LE que los modelos de enseñanza con altas frecuencias de uso de la lengua, en los que había una fuerte socialización en la lengua y una amplia red de interlocutores.

La ansiedad-LE ha sido relacionada, además, con las cuatro destrezas lingüístico-comunicativas. El habla en LE representa la actividad de mayor ansiedad-LE (Kim, 2009), seguida de las tareas que requieren comprensión oral (Horwitz, Zallon y Luo, 2010), la escritura (Horwitz, 2001) y lectura (Zhao, Guo y Dynia, 2013). Efectivamente, la comunicación oral parece corresponderse con la situación en la que los aprendices se sienten más ansiosos debido, en parte, a que la ansiedad-LE en el habla es la más evidente y frecuente. Este tipo de ansiedad-LE está relacionada con la aprensión en relación con la comunicación, el miedo a las evaluaciones negativas (Kitano, 2001; Woodrow, 2006; Kim, 2009) y a enfrentarse a la burla de los compañeros de clase (Gkonou, 2013).

En los resultados del estudio de Gkonou (2013), se observó que la ansiedad en el habla estuvo relacionada con la tendencia de los estudiantes a dejarse intimidar por los errores que cometían en clase, a tener un sentimiento personal de baja autoeficacia y miedo al fracaso, además de verse a sí mismos como incapaces de almacenar la información recibida (*input*) y de recuperarla para la producción (*output*). El miedo a cometer errores en presencia del profesor y de los compañeros, así como la idea de que al hablar uno se convierte automáticamente en objeto de comparación en el contexto del aula aumentaban los niveles de ansiedad-LE en relación con esta habilidad. Asimismo, la corrección de errores explícita o las duras críticas sobre la producción oral de los estudiantes contribuían a incrementar la ansiedad al hablar. La autora concluye que la ansiedad trabaja en conjunto con una baja autoestima y una percepción de una baja autoeficacia, que conduce a los alumnos a subestimar sus capacidades de aprendizaje y sus posibles contribuciones a la clase.

En esta misma línea, de Saint Léger y Storch (2009), en un estudio realizado en una universidad australiana con aprendices de francés como LE, encontraron que la ansiedad-LE era uno de los aspectos más difíciles de la interacción oral para los aprendices de LE. Según los alumnos participantes en su estudio, la confianza se deterioraba aún más en las discusiones con toda la clase, pues se sentían *expuestos* y percibían el ambiente de clase como competitivo y amenazante. De hecho, otros estudios han demostrado que la competitividad entre los alumnos, el temor a la alta exposición y el riesgo de pérdida de autoestima son factores que afectan la ansiedad en el uso de la L2 en el aula (por ejemplo, Donato y McCormic, 1994).

Los estudios presentados en este apartado indican que las características del contexto de aprendizaje influyen directamente sobre los estados de ansiedad-LE de los alumnos. Las actividades que requieren comunicación ante toda la clase, que no son preparadas con antelación, que son complejas o que son desconocidas para los alumnos a menudo producen grados desfavorables de ansiedad-LE. Estas evidencias parecen sugerir que los contextos de aprendizaje integrado pueden resultar más ansiógenos por la alta frecuencia comunicativa en la LE y por la mayor complejidad, inherente al hecho de enseñar contenido no lingüístico a través de la LE (véase apartado 1.2.1).

a) La influencia del profesorado

El profesor puede, inadvertidamente, despertar la ansiedad-LE en los estudiantes de diversas maneras. Se ha considerado que una actitud condescendiente o crítica del profesor, por ejemplo, puede ser una de las causas más destacadas de ansiedad-LE (Samimy, 1994). Asimismo, el empleo de técnicas inapropiadas de corrección del error o duras críticas a los errores cometidos puede ser desalentador para los estudiantes y promover el miedo a la evaluación negativa (Kitano, 2001). Finalmente, el *conflicto de estilos*, definido como la falta de coincidencia entre el estilo de aprendizaje de un estudiante y el estilo de enseñanza del profesor, también se ha incluido entre las fuentes generadoras de ansiedad (Oxford, 1999).

Los resultados de la investigación de Frantzen y Magnan (2005), realizada con 490 aprendices de francés y español como LE en una universidad de Wisconsin, mostraron que

el profesor ocupa la posición de mayor importancia en la construcción de un ambiente de baja ansiedad-LE y de una atmósfera positiva en las clases de idiomas. Dichos autores resaltan, además, que los estilos de aprendizaje juegan un papel importante en la relación entre la ansiedad del aprendiz y las prácticas de enseñanza. Otros autores también defienden que la interacción profesor-alumno es la más importante para la creación de una experiencia de aprendizaje de lenguas positiva, libre de ansiedad-LE (Fukai, 2000; Tse, 2000) y que ciertos tipos de actividades, tales como la corrección del error y determinadas actitudes del profesor, funcionan como potenciadores de ansiedad-LE (Liu, 2006; Tallon, 2009).

Algunos autores han señalado que los alumnos suelen sentirse intimidados por el profesor, frustrados y desmotivados por las constantes correcciones, y aprensivos ante la posibilidad de ser llamados a participar cuando no están preparados (por ejemplo, Ewald, 2007). Asimismo, Tallon (2009) asegura que la severidad, la actitud juzgadora, la falta de apoyo, la ausencia de tiempo para dar atención personal a los alumnos y el favoritismo están directamente asociados con la ansiedad-LE y el sentimiento de miedo en las clases de LE.

Por otra parte, según Ewald (2007), las conductas de comprensión y paciencia, las palabras de ánimo y la solidaridad del profesor suelen fortalecer la autoconfianza de los alumnos y disminuir su grado de ansiedad-LE. De modo parecido, los testimonios recogidos por Yan y Horwitz (2008), en una investigación realizada con 532 estudiantes universitarios de inglés LE en Hong Kong, evidenciaron que la actitud dinámica y enérgica del profesor, así como el sentido del humor, creaban un ambiente relajado y libre de presión para los alumnos, proveyendo una atmósfera de apoyo en las clases de idiomas y haciendo que los alumnos experimenten sentimientos de seguridad y relajación.

Piechurska-Kuciel (2008) asevera que el *buen profesor* favorece el aprendizaje y la construcción de un ambiente relajado y de baja ansiedad-LE. Debe, además, tener una personalidad extrovertida, positiva, enérgica, entusiasta y sociable; debe ser amable, serio y perspicaz en la enseñanza, hábil comunicador, amigable, accesible y debe tener sentido del humor. Por otra parte, otros autores han sugerido cautela a la hora de asumir estas características. Yan y Horwitz (2008), por ejemplo, consideran que un estilo afectuoso puede ser interpretado por los alumnos como un estilo que no ofrece suficientes

circunstancias de aprendizaje y puede, además, contrastar con las expectativas de aquellos alumnos que conciben la enseñanza de modo formal y directivo. Estos autores afirman, por su parte, que el *buen profesor* es capaz de mantener el orden en la clase, dar instrucciones claras y tener buen conocimiento de todo lo que respecta a la tarea docente, entre otras características.

De hecho, tal y como afirma Piechurska-Kuciel (2008), el *rol* del profesor en las clases de idiomas es vital, tanto respecto al logro de los objetivos académicos, como en la regulación de los procesos sociales y emocionales. Es posible que una actitud demasiado afectuosa asociada con la ausencia de conductas directivas pueda resultar ineficaz. No obstante, es indudable que el establecimiento de un ambiente favorable al aprendizaje y en ausencia de ansiedad-LE requiere del profesor la adopción de una postura positiva y amable, además del fomento de la autonomía y la participación de los alumnos en un ambiente de seguridad y compañerismo.

Cutrone (2009) señala algunas maneras a través de las cuales los profesores pueden ayudar a reducir la ansiedad-LE en el aula: (a) emplear actividades de baja ansiedad-LE e ir pasando gradualmente a actividades potencialmente más ansiógenas (como hablar delante de toda la clase), a la vez que va preparando a los alumnos para desempeñar dichas actividades; y (b) ayudar a los aprendices a hacer frente a sus estados de ansiedad-LE, sugiriendo estrategias eficaces de aprendizaje de lenguas o ejercicios de origen más terapéutico como la relajación.

Tal y como hemos señalado al principio de este apartado, otra importante fuente de ansiedad-LE en las clases pueden ser las discrepancias entre los EA de los estudiantes y el estilo de enseñanza del profesor (Oxford, 1999; Oxford, 2001). Según Wintergerst *et al* (2003), la compatibilidad entre el estilo de instrucción del profesor y los EA de los alumnos es un importante predictor de aprendizaje de LE. Castro y Peck (2005) comparten la afirmación anterior al aseverar que un grave desajuste entre estas dos dimensiones puede tener un impacto negativo en el aprendizaje y en los niveles de ansiedad-LE, ya que los alumnos pueden sentir dificultad para aprender en clases cuyo enfoque no sea acorde con su estilo preferente. Parece evidente que los alumnos aprenden mejor cuando su EA coincide con el estilo de instrucción.

En este sentido, algunas acciones podrían contribuir a no fomentar su ansiedad-LE. Schuman (2000) propone, para esta finalidad, que los profesores no realicen acciones que los alumnos pudieran evaluar como desagradables, no interfieran en las metas que los alumnos hayan establecido respecto a su aprendizaje de idiomas, no promuevan actividades que estén por encima o por debajo de las capacidades de los alumnos, y no realicen acciones que disminuyan la autoimagen y la imagen social de los alumnos. En definitiva, los profesores deberían hacer lo posible para acercar su estilo de enseñanza a los EA de sus alumnos, a la vez que les estimulan a experimentar nuevas y diferentes formas de aprendizaje.

Este apartado ha ilustrado que el perfil del profesorado y su estilo de enseñanza guardan una importante relación con la ansiedad-LE de los alumnos, pudiendo esta reducirse o incrementarse como resultado de la acción docente.

2.4 Efectos sobre el rendimiento

2.4.1 Generales

Según sus efectos, la ansiedad ha sido considerada como positiva o negativa. La ansiedad positiva es caracterizada por Rubio-Alcalá (2004) como aquel estado de ánimo presidido por el interés, la curiosidad, el afán de conocer y ahondar en tantas cosas atractivas y sugerentes como tiene la vida. Funciona como una especie de motor inicial para la acción. Según el autor, la ansiedad pasa a ser debilitadora, negativa, cuando supera ciertos umbrales físicos y cognitivos, generando reacciones que afectan la capacidad de aprendizaje, el procesamiento de la información y la conducta en general.

La concepción de que determinados niveles de ansiedad son beneficiosos para el aprendizaje, como expresa Rubio-Alcalá (2004), ha sido influenciada en gran medida por la ley de Yerkes-Dodson (Yerkes, 1908), según la cual el aburrimiento y la desvinculación activan una cantidad excesivamente pequeña de hormonas del estrés segregadas por el eje hipotalámico-hipofisario-suprarrenal, con lo que el rendimiento se resiente. Cuando nos sentimos más motivados y vinculados el estrés bueno nos sitúa en la zona óptima, donde funcionamos en plenitud de condiciones. Si los problemas resultan excesivos y nos desbordan, entramos en la zona de agotamiento, donde los niveles de hormonas de estrés

son demasiado elevados y se llega a entorpecer el rendimiento (Goleman, 2012), tal y como indica la Figura 2.1 (el eje de las ordenadas representa el índice de rendimiento, mientras el eje de las abscisas simboliza el grado de estrés, ansiedad o activación cerebral).

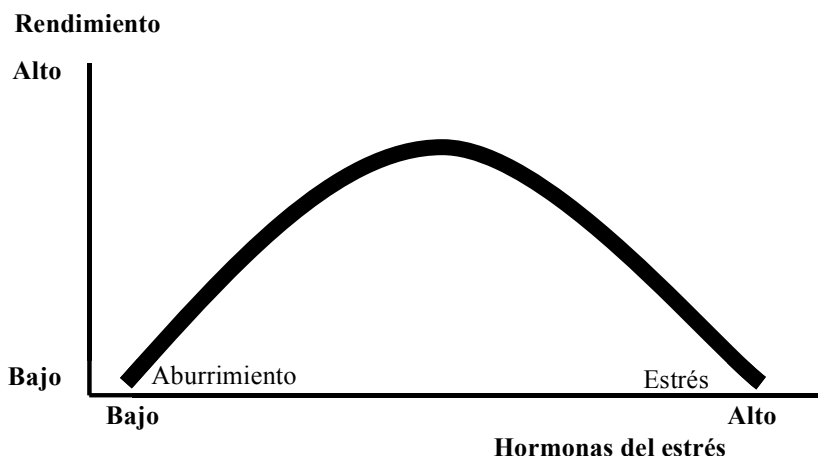


Figura 2.1 – Las hormonas del estrés y el rendimiento

En términos modernos, la ley de Yerkes-Dodson se recoge en dos postulados independientes: (a) para cualquier tarea hay un nivel óptimo de activación o ansiedad, manifestado en una curva en forma de U invertida que relaciona rendimiento y ansiedad; (b) el nivel óptimo de ansiedad es una función monótona decreciente de la dificultad de la tarea. En líneas generales, demuestra que una ansiedad excesiva afecta negativamente al rendimiento y que los rendimientos se optimizan a medida que aumenta la activación hasta llegar a un punto máximo, a partir del cual cualquier incremento o activación exagerada pondría el organismo en el umbral de fracaso adaptativo. De ese modo, habría un punto crítico a partir del cual los incrementos de ansiedad resultarían disfuncionales.

Según afirma Goleman (2012), la ley de Yerkes-Dodson recoge tres estados principales: desvinculación, flujo y sobrecarga. La desvinculación es evidente en individuos estancados por falta de implicación, a los que les aburre su cometido, no se sienten inspirados y carecen de interés. Al pasar del aburrimiento a la zona óptima del arco del rendimiento, el cerebro segrega cada vez mayor cantidad de hormonas del estrés y le permite a uno entrar en la franja del estrés bueno, donde se reactiva el rendimiento. Según esa teoría, el estrés

bueno suscita la vinculación, el entusiasmo y la motivación y moviliza la cantidad adecuada de hormonas del estrés (cortisol y adrenalina), junto con otras sustancias beneficiosas que segrega el cerebro, como la dopamina, para hacer el trabajo con eficiencia. Este último estado corresponde al punto ideal del arco Yerkes-Dodson, a la zona de rendimiento óptimo, denominada flujo. El estado de flujo representa un pico de autorregulación, el punto de aprovechamiento máximo de las emociones al servicio del rendimiento o el aprendizaje. Permite canalizar las emociones positivas para realizar una tarea con energía, generando un estado de concentración y un estado de alegría espontánea.

Por otro lado, un poco más allá de la zona óptima hay un punto de inflexión donde el cerebro produce demasiadas hormonas del estrés, cosa que empieza a afectar la capacidad de trabajar bien, de innovar, de escuchar y de hacer planes de un modo eficaz. Tal y como explica Goleman (2012), este punto corresponde al estado de sobrecarga y se caracteriza no sólo por la interferencia en el rendimiento, sino también por provocar desequilibrios de los sistemas inmunitario y nervioso, afectar el pensamiento, originar reacciones rígidas e inflexibles, reducir la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, impedir la concentración, fomentar la distracción y afectar los procesos atencionales. La prolongación del estado de sobrecarga, o estar siempre abrumado, afecta de forma significativa la memoria. Ese estado puede dañar el hipocampo que es determinante para el aprendizaje, ya que es ahí donde los recuerdos recientes pasan de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, lo que le permite a uno recordar con posterioridad.

Ortega (2009), teórica de la ASL, comparte la visión de que algún grado de tensión es beneficioso para el aprendizaje, pues puede ayudar a las personas a invertir esfuerzo extra y a esforzarse para obtener un mejor rendimiento. En esta misma línea de pensamiento, MacIntyre y Gardner (1994a) afirman que el sentimiento de ansiedad llega a niveles debilitadores sólo cuando los estudiantes ansiosos empiezan a auto-desaprobarse y a tener pensamientos negativos que desvirtúan la concentración y dispersan el esfuerzo mental que, normalmente, debería invertirse en el aprendizaje de la lengua.

Aunque la idea expuesta anteriormente sea ampliamente aceptada y aplicada a la comprensión de la ansiedad, otros estudios están en desacuerdo con la clasificación del estrés (y de la ansiedad) como algo bueno o malo. Bernstein (2010) es uno de los autores

que defiende la no existencia del estrés beneficioso. Según sus consideraciones, la idea de que existe un estrés positivo (eustrés) y uno negativo (distrés¹⁴) fue propuesta por Hans Selye en 1976, basándose en el supuesto de que determinadas experiencias positivas, como el sexo o el deporte, pueden desencadenar la producción de las mismas hormonas (en menor escala) que las que son producidas en el estrés. Selye entendía el estrés como una respuesta física a los estímulos. Sin embargo, Bernstein (2010) defiende que cuando se habla de estrés bueno, a lo que realmente se hace referencia es a la estimulación, y que esta es beneficiosa, pues nos motiva y nos mantiene enfocados y comprometidos, no obstante, el estrés, en cualquier medida, disminuye el rendimiento.

Roger y Najarian (1998) y Roger, García de la Banda, Lee y Olason (2001), cuyas posiciones apoyan la idea de que no hay *estrés beneficioso*, defienden que el estrés se relaciona fundamentalmente con la actividad cognitiva, más concretamente con la acción de rumiar (*ruminati*on), que corresponde a un proceso cognitivo subjetivo que lleva el individuo a percibir los eventos de la vida como amenazantes o estresantes. Estos autores definen el estrés como la *preocupación por el malestar emocional* y consideran que no es un proceso inherente a los llamados *life events* (acontecimientos de la vida cotidiana). Según estos autores, el estrés (o la ansiedad) surge cuando la atención es capturada por la continua preocupación emocional. La respuesta de lucha o huida que el cerebro pone en marcha ante una situación de peligro real (estrés/ansiedad) es un proceso completamente natural y necesario. Sin embargo, continuar reaccionando de esta manera en ausencia de una amenaza real es perjudicial. A partir de este supuesto, Roger *et al.* (2001) sugieren que la activación cerebral provocada por la preocupación y malestar emocional (estrés) como resultado del pensamiento rumiante es siempre desadaptativa.

¹⁴ Se considera distrés el aspecto negativo del estrés que ocurre cuando uno siente que no puede hacer frente a determinada situación ya que está desbordado por sus demandas. Este término se opone al de eustrés que correspondería al estrés positivo, es decir, aquel que permite adaptarse a los cambios y reaccionar rápidamente y con mayor fuerza ante los problemas y peligros.

Otro constructo que corrobora la idea de que el estrés (o la ansiedad) es perjudicial, independientemente de sus niveles, es el *Modelo Circumplejo de las Emociones/MCA* (Russel, 1989). Según el MCA, los estados emocionales están representados en un círculo con dimensiones bipolares (activación-aletargamiento y displacer-placer). Dependiendo del nivel de activación (*arousal*) y de la magnitud de la valoración, los estados afectivos cambian de una situación adaptativa a otra desadaptativa, o viceversa (Mestre y Guil, 2012). En la Figura 2.2 se puede visualizar con mayor claridad el referido modelo (adaptado de las revisiones de Posner, Russel y Peterson, 2005. Reproducida de Mestre y Guil, 2012).

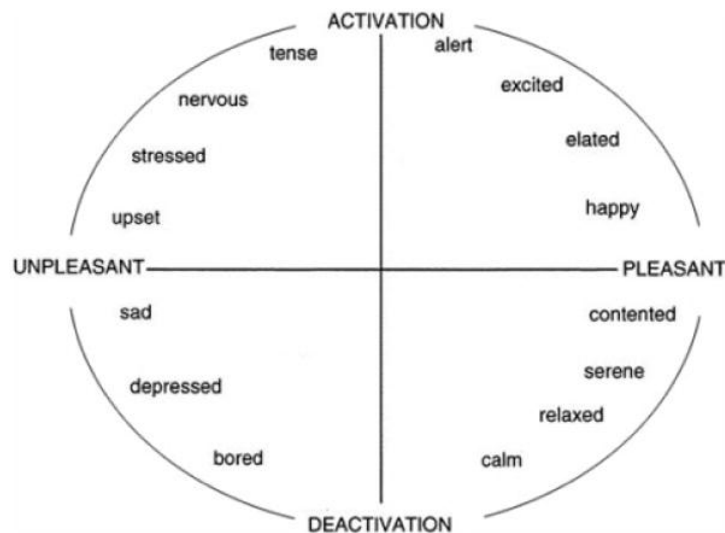


Figura 2.2 – Modelo circumplejo del afecto

Según el MCA, el estado deseable de una persona se sitúa en el lado derecho de la figura, donde están representados los estados afectivos que favorecen la tendencia positiva de la acción o la tendencia positiva de la relajación. De este modo, la ansiedad, localizada en la parte superior del cuadrante izquierdo, donde se sitúan los estados de tensión, nerviosismo, estrés y afectación, se configura como un estado afectivo indeseable, ya que conlleva una valoración desagradable y un alto estado de activación.

A partir de las reflexiones de Roger y Najarian (1998) podríamos suponer que, siendo el estrés (o la ansiedad) un circuito mental esencialmente perjudicial para el buen

rendimiento, los estados óptimos para el aprendizaje podrían estar relacionados con otros circuitos y con otros estados afectivos (tales como la motivación, el entusiasmo, la vinculación o la disposición) y cognitivos (como la concentración). Dichos estados óptimos para el aprendizaje se corresponderían con el estado de *flujo* descrito por Goleman (2012), en el que el cerebro está en situación de armonía neuronal y en un estado de máxima eficacia cognitiva. Sin embargo, el *flujo* no sería la consecuencia de un estado óptimo de estrés/ansiedad, más bien se correspondería con los estados representados en el cuadrante derecho del MCA, más concretamente con estados agradables como la satisfacción o el contentamiento, que implican niveles óptimos de activación y evaluación favorable de la situación de aprendizaje.

De hecho, muy probablemente, el estado óptimo de aprendizaje y rendimiento se relacione con un circuito cerebral diferenciado, en el que actúe más intensamente otro conjunto de neurotransmisores, distinto del cortisol y la adrenalina, además de una menor actividad del hemisferio derecho del cerebro¹⁵, tal y como sugiere Goleman (2012).

La idea de que la ansiedad es inherentemente negativa está en consonancia con la definición misma de la ansiedad. Así como hemos ilustrado en apartados anteriores, la ansiedad se caracteriza por sentimientos negativos (de miedo y tensión, entre otros) y tiene su origen en procesos cognitivos, en la percepción, interpretación o valoración de situaciones cotidianas como amenazantes. Independientemente de qué corriente sea la más adecuada para explicar los efectos de la ansiedad sobre el rendimiento, parece evidente que la activación del circuito cerebral del estrés y de las hormonas en él implicadas es potencialmente perjudicial para el aprendizaje y puede debilitar el rendimiento.

Tal y como se desprende de los estudios revisados en este apartado, la ansiedad afecta a los procesos cognitivos (Searle, Newell y Bright, 2001) y debilita el rendimiento, pues influye en ciertos tipos de procesos atencionales y hace que las personas estén más vigilantes ante los estímulos amenazantes (Beck y Emery, 1985). De hecho, las personas con ansiedad detectan estos tipos de estímulos antes que los sujetos no ansiosos, tienen más facilidad

¹⁵ Según Goleman (2012), el afecto negativo se sitúa mayormente en el córtex prefrontal derecho.

para ser distraídas por ellos, tienden a interpretar la información ambigua como amenazante y tienen un mejor recuerdo de aquellas experiencias que son negativas. Al parecer, la ansiedad también afecta el procesamiento de la memoria de trabajo, reduciendo la capacidad de aprendizaje e interfiriendo en el rendimiento escolar.

2.4.2 Específicos a la ASL

En el aprendizaje de idiomas, la ansiedad-LE puede afectar a los aprendices a nivel académico, afectivo y social, generando, por ejemplo, desgaste y bloqueo mental en los alumnos, entre otras consecuencias (véase, por ejemplo, Krashen, 1982; MacIntyre y Gardner, 1994b; MacIntyre, 1995; Young, 1999; Rubio-Alcalá, 2004; Piechurska-Kuciel, 2008; Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2009). Onwuegbuzie, Bailey y Daley (2000) declaran que la ansiedad es el segundo mejor predictor de la variación en el rendimiento en lengua extranjera (las variables cognitivas son consideradas como el primer predictor). Por otra parte, el hecho de que los alumnos con altos niveles de ansiedad-LE suelen presentar bajo rendimiento, no significa, necesariamente, que los alumnos con alto rendimiento no presenten altos niveles de ansiedad-LE. Los aprendices ansiosos y los no-ansiosos se diferencian en cuanto al estándar de rendimiento personal (Gregersen y Horwitz, 2002), siendo que los estudiantes con niveles más bajos de ansiedad-LE suelen recibir calificaciones más altas (Park y French, 2013).

Los hallazgos de Yan y Horwitz (2008) han corroborado los estudios que aseveran el impacto negativo de la ansiedad en el rendimiento en L2. Los alumnos participantes en su estudio consideraban que la ansiedad les impedía rendir en la L2, ya que cuando se sentían ansiosos escuchaban menos y hablaban con más dificultad. Por su parte, Sheen (2008) observó que los alumnos con baja ansiedad-LE superaban a los que presentaban altos niveles de la referida VA respecto a las reformulaciones (*recast*), y presentaban mayor índice de *output* mejorado. Chen y Chang (2004) verificaron también que algunos estudiantes ansiosos tenían un historial de problemas en el aprendizaje de inglés, obtenían notas bajas, sufrían dificultades con el aprendizaje en clase y presentaban un desarrollo de las habilidades lingüísticas insuficiente. Asimismo, Liu y Jackson (2008) constataron que la ansiedad afectaba la DAC-LE de los alumnos durante las clases, influyendo negativamente en el rendimiento en la LE.

Bekleyen (2009) observó que, además de los efectos físicos, la evitación era el principal efecto de la ansiedad-LE en los aprendices de LE. Al parecer, las consecuencias conductuales de la ansiedad-LE ejercen un efecto especialmente negativo, pues limitan el potencial de los aprendices, ya que les impiden arriesgarse y participar activamente en el proceso de aprendizaje comunicativo. De hecho, Ortega (2009) considera que la ansiedad puede generar propensión a adoptar comportamientos de evitación del riesgo (hablar menos y emitir mensajes menos complejos). Además de provocar bajo rendimiento académico en LE, la ansiedad-LE, según esta autora, puede provocar una serie de otros efectos más sutiles tales como lentitud en el aprendizaje y en el procesamiento de los materiales en L2 y tendencia a infravalorar la competencia real en la lengua.

A diferencia de lo que señala la mayor parte de los estudios sobre ansiedad y rendimiento, Marcos-Llinás y Juan-Garau (2009), en un estudio con 134 estudiantes universitarios del medio oeste americano, aprendices de español como LE, encontraron que los estudiantes con altos niveles de ansiedad-LE no necesariamente presentaban bajo rendimiento en comparación con los que tenían bajos niveles de ansiedad-LE. De la misma forma, los resultados del estudio de Pihko (2007) ponen de manifiesto que la ansiedad-LE puede ser un problema incluso para los estudiantes exitosos. Sus datos evidenciaron que muchos alumnos AICLE tenían a la vez buen rendimiento en el idioma y altos niveles de ansiedad. Ello sugiere que, aunque la ansiedad-LE pueda debilitar el rendimiento en LE, los alumnos con ansiedad-LE pueden lograr buenos resultados.

2.5 Sumario del capítulo dos

En este capítulo hemos dirigido nuestra atención a uno de los temas centrales de la investigación: la ansiedad-LE. Hemos empezado proporcionando una visión general del tema con el fin de analizar su importancia y funcionamiento, además de su conceptualización y clasificación. A continuación, nos adentramos en las cuestiones relacionadas con la ansiedad en el aprendizaje de lenguas y hemos tratado de analizar los factores asociados con dicha variable. Nos detuvimos en los aspectos personales de los aprendices y en los factores relacionados con el contexto de enseñanza, con especial atención al profesorado. La última parte de este capítulo trató la relación de la ansiedad y el rendimiento, empezando por una perspectiva general de dichos efectos para luego

centrarse en los efectos sobre aprendizaje de LE.

Hemos constatado que algunas características personales de los aprendices se relacionan con los estados ansiosos en las clases de LE, tales como inseguridad, baja autoestima, baja competencia en LE o baja competencia percibida, introversión, neuroticismo, baja inteligencia emocional y autoconcepto negativo (véase, por ejemplo, Cetikaya y Berkas, 2005; Dewaele *et al.*, 2008; Williams y Andrade, 2008; Ortega, 2009; Tallon, 2009). Asimismo, hemos señalado que las características del contexto de aprendizaje puede ejercer una influencia aún más determinante sobre los estados de ansiedad-LE de los alumnos, influyendo incluso en las disposiciones de personalidad o limitaciones en la competencia académica y personal. En este sentido, se ha evidenciado que las actividades de interacción oral, con o sin preparación previa, algunas conductas del profesorado, la corrección del error, la complejidad de las tareas, las distribuciones de clase, y la presentación de trabajos orales, entre otros, son factores que pueden generar altos grados de ansiedad-LE (véase, por ejemplo, Horwitz, 2001; Liu 2006; Woodrow, 2006; Skold, 2008; Kim, 2009, Gkonou, 2013).

A partir de varios autores, hemos tratado además sobre el papel del profesor como fomentador o reductor de los índices de ansiedad-LE. Autores como Oxford (1999), Frantzen y Magnan (2005), Ewald (2007), Yan y Horwitz (2008) y Tallon (2009) han señalado el perfil del profesorado que mejor se correlaciona con los bajos índices de ansiedad-LE, y los comportamientos que pueden incrementarla, tales como la severidad, la actitud juzgadora, la falta de apoyo o la corrección continua del error.

Finalmente, al tratar de los efectos que puede tener la ansiedad-LE sobre el rendimiento en LE, se ha señalado que los alumnos que se sienten ansiosos en las clases de lengua se ven afectados en sus procesos cognitivos, presentan sesgos atencionales, desgaste y bloqueos mentales, entre otros déficits que se reflejan en calificaciones más bajas o peor rendimiento en LE (véase, por ejemplo, Beck y Emery, 1985; Searle *et al.*, 2001; Gregersen y Horwitz, 2002; Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2009; Park y French, 2013).

Tras este recogido, hemos constatado que gran parte de los estudios que relacionan la ansiedad-LE con los entornos de ASL se restringen a los contextos tradiciones de

enseñanza-aprendizaje y a entornos universitarios. Estos datos reafirman la importancia de este estudio y la necesidad de averiguar de forma más precisa el funcionamiento de la ansiedad-LE en contextos más comunicativos y aparentemente más complejos, como AICLE. Tal y como señalamos en el capítulo uno, esa asertiva se aplica también a la variable afectiva DAC-LE, que será el tema tratado en el capítulo siguiente.

Capítulo 3

Disposición a Comunicarse en Lengua Extranjera (LE)

La comunicación es el objetivo final de la enseñanza de lenguas y la disposición a comunicarse en LE (DAC-LE) es un requisito vital, si no el más importante, del aprendizaje de lenguas (Yashima, Zenuk-Nishide y Shimizu, 2004). La DAC-LE integra los enfoques psicológicos, lingüísticos, educativos, y comunicativos de la investigación en LE y puede ser concebida como un factor de diferenciación individual que facilita la adquisición de la lengua meta (MacIntyre, 2007).

Los principios de la investigación sobre esta VA se remontan a la década de los 70, teniendo como precursores los trabajos de Burgoon (1976), McCroskey y Baer (1985) y McCroskey y Richmond (1987), entre otros. La teorización aplicada a la LE procede de los estudios sobre la adquisición de la lengua materna y parte de la concepción de que la DAC-LE está fundamentalmente determinada por los rasgos de personalidad (McCroskey y Richmond, 1987). No obstante, con el avance de las investigaciones, se ha observado que, al igual que en la L1, la DAC-LE se relaciona con factores como las experiencias pasadas, las peculiaridades de las situaciones comunicativas, la ansiedad-LE, la competencia percibida y con una serie de características socio-psicológicas que influyen en el comportamiento comunicativo de los aprendices (véase MacIntyre *et al.*, 2003). Asimismo, se han encontrado evidencias de que las mediciones de la DAC-LE en L1 y en L2 pueden correlacionarse negativamente (Charos, 1994). Las discrepancias identificadas entre la DAC en lengua materna y lengua extranjera fue justamente lo que impulsó la investigación de la DAC-LE a seguir una ruta independiente.

A continuación, analizaremos con más detalle esta VA, presentando primeramente su conceptualización y caracterización (3.1), seguida de una indicación de los factores individuales y contextuales relacionadas con esta variable (3.2), y finalizando con una mención a la relación entre la DAC-LE y el rendimiento (3.3).

3.1 Conceptualización y caracterización

La DAC se refiere a la tendencia de los individuos a participar en la comunicación cuando se les presenta la libre elección de hacerlo (McCroskey y Baer, 1985), y puede ser definida como la “*readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2*” (MacIntyre *et al.*, 1998: 547). Clément *et al.* (2003) aseveran que la decisión de iniciar una conversación representa la culminación de una red de procesos a nivel cultural e individual. La indisposición a comunicarse (*unwillingness to communicate*), por su parte, ha sido conceptualizada como una predisposición a evitar la comunicación oral basada en factores tales como la introversión, la falta de competencia comunicativa, la alienación, la anomia y la aprensión en la comunicación (Burgoon, 1976).

A pesar de la tendencia a considerar la DAC como un rasgo de personalidad, MacIntyre *et al.* (1998) y MacIntyre (2007) defienden que la DAC es, sobre todo, volitiva (fruto de la voluntad), debiendo, por lo tanto, ser considerada como una variable situacional, que opera y cambia en función de las situaciones. De hecho, la decisión de hablar en clase está determinada por factores tanto internos como externos al sujeto. Esta dualidad está expresa en la conceptualización propuesta por Kang (2005: 291). Para esta autora, “*willingness to communicate (WTC) is an individual’s volitional inclination towards actively engaging in the act of communication in a specific situation, which can vary according to interlocutor(s), topic, and conversational context, among other potential situations*”. Esta definición parece ser la que mejor caracteriza la DAC, pues incluye la referencia a su naturaleza dual, volitiva y situacional, presente de forma dispersa en los conceptos propuestos por los demás autores. Al considerar la DAC una inclinación, Kang (2005) hace referencia a su vinculación a los rasgos de personalidad; y al resaltar su susceptibilidad al contexto, hace mención a su aspecto situacional o temporal. Así pues, la visión de la DAC como un constructo que integra una caracterización temporal situacional (estado) y duradera (rasgo de personalidad) está plasmada tanto en el modelo heurístico de las variables que influyen en la DAC (MacIntyre *et al.*, 1998) como más recientemente, en el *Multilayered Situational WTC Construct* (Kang, 2005).

El modelo heurístico de las variables que influyen en la DAC, propuesto por MacIntyre *et al.* (1998) es una de las caracterizaciones más sólidas y amplias del constructo DAC. A

través de una estructura piramidal (véase Figura 3.1), estos autores ilustran los factores que potencialmente determinan el comportamiento comunicativo. El primer estrato de la pirámide, empezando por la cúspide, corresponde al comportamiento comunicativo auténtico, que debe constituirse como el objetivo final de la enseñanza de LE: engendrar en los alumnos la disposición a buscar oportunidades de comunicarse en la lengua meta. El estrato dos del modelo hace referencia a la disposición a comunicarse propiamente, que se basa en normas subjetivas, actitud hacia el comportamiento y percepción del control del comportamiento. El estrato tres del modelo se refiere a dos precursores inmediatos de la DAC: el deseo de comunicarse con una persona específica y el estado de confianza en uno mismo. El estrato número cuatro de la pirámide trata de las propensiones motivacionales que se basan en los contextos afectivos y cognitivos de la interacción interna del grupo y que, en última instancia, fortalecen la autoconfianza y el deseo de interactuar con determinadas personas en particular. El cuarto estrato congrega tres variables: (1) la motivación interpersonal, (2) la motivación intergrupala y (3) la confianza en la L2. El estrato cinco se relaciona con el entorno afectivo y cognitivo, y analiza cómo las actitudes entre los grupos, la situación social y la competencia comunicativa influyen en la DAC. El sexto y último estrato de la pirámide trata del entorno individual y social de la comunicación. El entorno social se refiere al ambiente entre los grupos, mientras que el entorno individual se refiere a las características estables de la personalidad que son pertinentes a la comunicación.

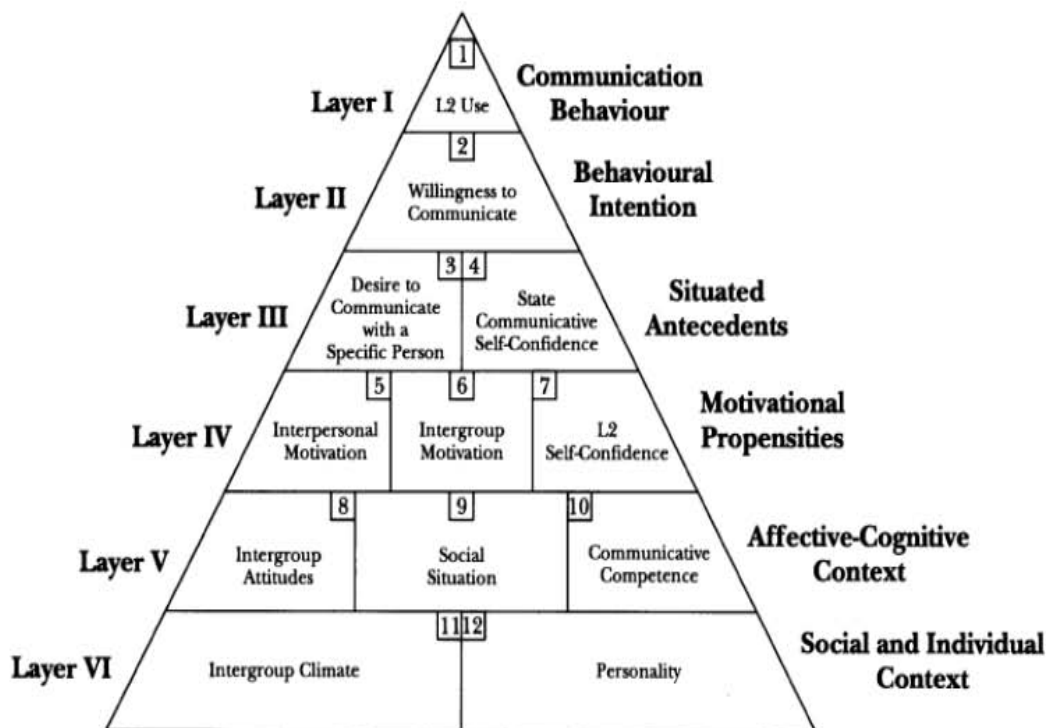


Figura 3.1 - Modelo heurístico de las variables que influyen en la DAC

El modelo heurístico propuesto por MacIntyre *et al.* (1998) se caracteriza especialmente por la amplitud de factores, tanto personales como sociales, que incluye en el análisis de las variables que intervienen en la DAC, por lo que podríamos inferir que es el modelo DAC más completo. Sin embargo, se observa que gran parte de las variables que constituyen el modelo se refieren a aspectos personales y afectivos, tales como actitud, motivación, autoconfianza y deseo de comunicarse, entre otros. De hecho, sólo un pequeño segmento de la pirámide hace alusión a las influencias contextuales (situación social y clima entre grupos, en los estratos 5 y 6 respectivamente). Este hecho podría inducir al error de minimizar la importancia de las influencias contextuales como variables asociadas con la DAC.

En este sentido, el modelo propuesto por Kang (2005) parece servir adecuadamente al propósito de ampliar el análisis de los factores contextuales que interactúan con la DAC. El denominado *Multilayered Situational WTC Construct* concibe la DAC como algo dinámico y situacional, que puede cambiar de momento a momento, e ilustra como la DAC situacional emerge de la interacción entre múltiples variables. De acuerdo con este constructo, la aparición de la DAC situacional está sujeta a la acción conjunta de tres

antecedentes psicológicos (seguridad, excitación y responsabilidad)¹⁶, cada uno de los cuales es construido por la interacción de las variables situacionales (tema, interlocutores y entorno conversacional). Una variable situacional puede influir en los tres antecedentes psicológicos al mismo tiempo y un cambio en una de esas variables puede tener un efecto en cadena en los antecedentes psicológicos y situacionales. Como las variables situacionales pueden variar en el transcurso de la comunicación, el resultado de la DAC puede fluctuar con el tiempo, incluso en una sesión de conversación con el mismo interlocutor.

Según ilustra la figura 3.2, el modelo DAC de Kang (2005) se diferencia del anterior especialmente por su énfasis en el aspecto situacional, y por centrarse en las variables que influyen en la DAC durante el proceso conversacional. Esta perspectiva abre la discusión sobre el papel de las prácticas pedagógicas en LE como fomentadoras o reductoras de la DAC en los contextos de ASL (DAC-LE).

¹⁶Según Kang (2005: 282-285), “*Security was one psychological antecedent to the emergence of situational WTC in L2 communication. Security refers to feeling safe from the fears that non-native speakers tend to have in L2 communication (p. 282) [...] Excitement, which I use to refer to a feeling of elation about the act of talking, was another psychological antecedent to the emergence of situational WTC. The feeling of excitement can emerge and fluctuate during a conversation situation [...] Responsibility was another psychological antecedent to the emergence of situational WTC in L2. I propose ‘responsibility’ to refer to a feeling of obligation or duty to deliver and understand a message, or to make it clear. Responsibility is accompanied by a feeling of pressure to deliver and understand a certain message, which arises out of personal, interpersonal, or intergroup motives*”.

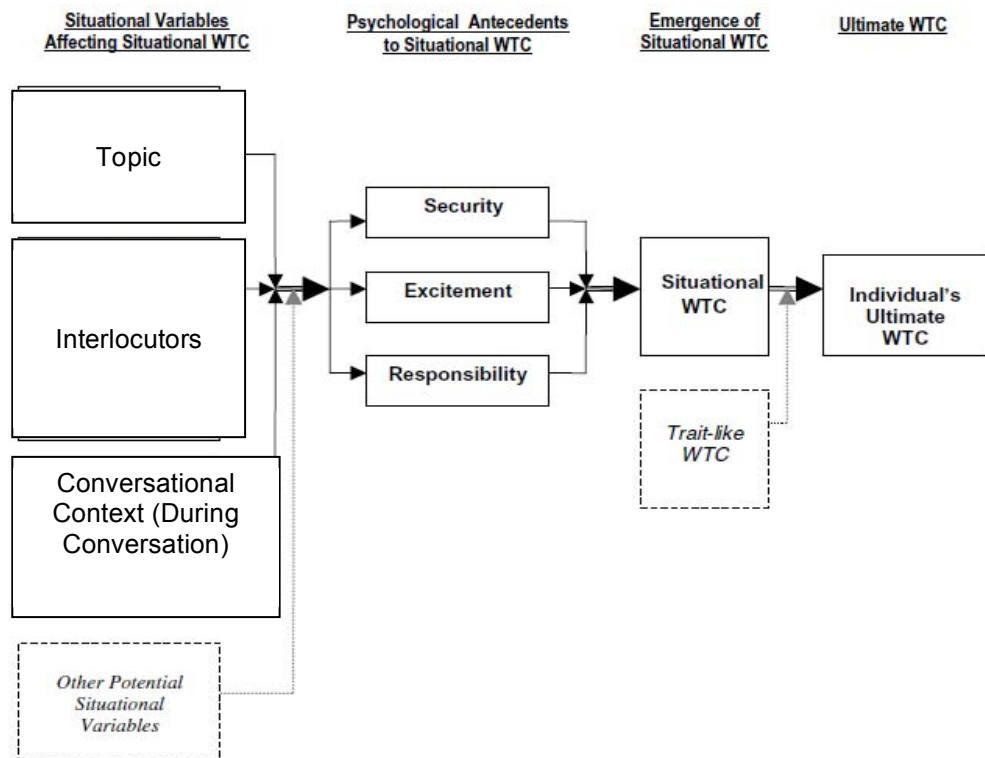


Figura 3.2 - Constructo preliminar de la DAC situacional

Los dos modelos presentados en este apartado analizan los factores que influyen en la DAC a nivel personal (los factores internos relacionados con el individuo) y social (los factores externos que afectan al acto comunicativo). En ambos constructos se evidencia que la DAC se relaciona con factores como el deseo de comunicarse, la confianza en uno mismo y en la propia capacidad de comunicarse en LE, la motivación, la competencia comunicativa, la situación social y las actitudes entre los grupos. El modelo de Kang (2005), por su parte, añade algunos matices a estas variables al emplear conceptos como seguridad, excitación y responsabilidad para representar los antecedentes psicológicos. Además, profundiza en la relación con las variables situacionales, al considerar el entorno conversacional, los temas y los interlocutores.

En publicación reciente, MacIntyre y Doucette (2010) relacionan la DAC con la teoría del control de la acción (*Action Control Theory*) de Kuhl (1994). Dicha teoría parte de la diferenciación entre intencionalidad y acción, y sostiene, por un lado, que los impulsos, deseos, expectativas, valoraciones y demás tendencias motivacionales son determinantes

del grado de compromiso con la acción, cuyo nivel más elevado se sitúa en la intención o propósito firme de conseguir una meta. Por otra parte, esa teoría asevera que entre intención y conducta median una serie de procesos volitivos complejos que tendrán que imponerse frente a diversos impedimentos, tanto externos como internos, que dificultan conseguir el objetivo propuesto. El modelo de Kuhl se interesa por estudiar estos últimos procesos y las estrategias para superarlos, más que los parámetros impulsivos, afectivos y cognitivos determinantes del nivel de compromiso con la acción.

Según la teoría del control de la acción, la noción fundamental de orientación acción-estado, al parecer, es muy útil para comprender por qué dos individuos con metas, conocimientos y capacidades similares, y con el mismo deseo de buena ejecución, no alcanzan el mismo nivel de rendimiento. Los individuos que tienen fuerte orientación hacia la acción son capaces de dedicar sus recursos cognitivos a la tarea entre manos, lo cual les permite pasar oportunamente desde un estado de meta presente a algún estado deseado de meta futura (Papantoniou, Moraitou, Katsadima y Dinou, 2010). Tal y como expresa Kuhl (1994), los individuos orientados hacia la acción se caracterizan por una mayor eficacia en el rendimiento y por la capacidad de completar tareas después de pequeños fracasos o reveses. En cambio, los individuos con una mayor orientación al estado suelen tener pensamientos persistentes y reflexivos sobre metas o estados afectivos alternativos, lo cual reduce los recursos cognitivos disponibles para alcanzar la meta, afectando también su capacidad para iniciar actividades y continuar las tareas hasta finalizarlas, especialmente cuando estas son difíciles o no rutinarias, o ambas cosas.

Además de la referida noción de orientación acción-estado, la teoría del control de Kuhl sugiere que hay tres aspectos o dimensiones distintos: vacilación frente a la iniciativa, preocupación frente a la separación, y volatilidad frente a la persistencia (Papantoniou *et al.*, 2010). La dimensión vacilación/iniciativa se refiere a la habilidad para empezar una tarea, la preocupación/separación es la que le permite al individuo centrarse en ella, y la volatilidad/persistencia le permite continuar la tarea hasta su culminación. Para MacIntyre y Doucette (2010), los altos niveles de vacilación contribuyen a la baja competencia percibida, el aumento de la ansiedad y la indisposición a comunicarse en LE. El hecho de centrarse en las experiencias pasadas aumenta la percepción de competencia en LE de los

alumnos, incluso cuando el recuerdo se refiere a experiencias desagradables. En estos casos, según los autores, los alumnos se sienten más motivados a superarse. La volatilidad está relacionada directamente con la DAC en las clases e indirectamente con la DAC fuera de clase. Los alumnos que tienen la tendencia a abandonar las tareas antes de su conclusión, es decir, que presentan mayor volatilidad, reducen su nivel de DAC a lo largo del tiempo.

La argumentación propuesta por MacIntyre y Doucette (2010) se centra en los precursores psicológicos del acto comunicativo y, por consiguiente, en las variables relacionadas con el aprendizaje. Ofrece una visión complementaria al modelo DAC y añade los conceptos de preocupación, volatilidad y hesitación, no tratados en los modelos anteriores.

Wen y Clément (2003) concluyeron que los modelos DAC existentes, específicamente el modelo piramidal de MacIntyre *et al.* (1998), no reflejaban la realidad china. Según estos autores, la forma sumisa de aprendizaje, que se remonta al confucianismo y la enseñanza de los clásicos confucianos, se reconoce como una tendencia en la cultura china. Como resultado, en ese país, los profesores juegan un papel de autoridad en la enseñanza y los aprendices asumen un rol de sometimiento a la autoridad en el proceso de aprendizaje. De ese modo, el valor atribuido por los chinos a la sumisión y a la autoridad les impide interactuar libremente con los profesores y compañeros de clase. Según Xie (2011), ese conjunto de relaciones explica la resistencia de los estudiantes chinos a participar en la comunicación en clase.

A partir de las constataciones expuestas anteriormente, Wen y Clément (2003) propusieron un modelo DAC en el cual se incluyen factores inherentes a la mentalidad china y que, de alguna manera, puede ser empleado también en la comprensión de los procesos de DAC en otras culturas. Este modelo procura representar el impacto de los valores culturales chinos en la DAC. En su conceptualización, se hace una distinción entre el Deseo de Comunicarse (DC) y la Disposición a Comunicarse (DAC): el deseo se refiere a una elección deliberada o preferencia, mientras que la disposición hace hincapié en la inclinación a actuar. Los autores defienden que entre la DC y la DAC ocurre un proceso mental complejo con factores cognitivos y afectivos que interactúan entre sí (Xie, 2011). Tal y como se evidencia en la Figura 3.3, el modelo incluye las siguientes variables: el entorno social, los

factores de personalidad, las orientaciones motivacionales y afectivas, y las percepciones. El entorno social está formado por la cohesión del grupo y el apoyo del profesorado. La cohesión del grupo deriva de la orientación motivacional de los miembros del grupo y genera un sentido de pertenencia. Según Xie (2011), se parte del supuesto que la alta cohesión del grupo conduce a una mayor participación y menor ansiedad y, por tanto, mayor DAC; y se considera que el apoyo del profesorado, incluyendo la participación y diligencia (*immediacy*) del profesor, es una influencia sociocultural determinante para los estudiantes.

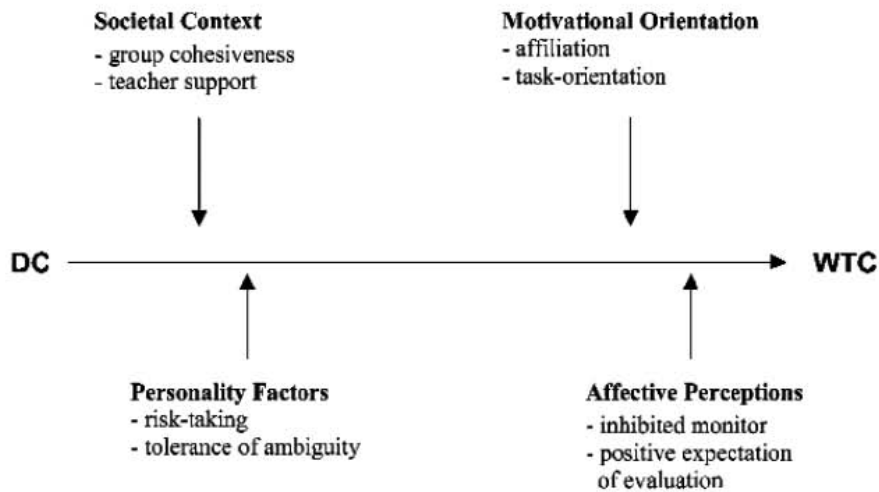


Figura 3.3– Variables moderadoras de la relación entre el deseo de comunicarse y la disposición a comunicarse

Referente a los factores de personalidad, el modelo de Wen y Clément (2003) incluye la asunción de riesgos (*risk taking*) y la tolerancia a la ambigüedad, como factores que pueden inhibir o facilitar el aprendizaje de idiomas. En el modelo, la asunción de riesgos es comprendida como cualquier comportamiento controlado, consciente o inconscientemente, con una incertidumbre percibida acerca de su resultado. Xie (2011) explica que los chinos suelen puntuar bastante mal en estas dos variables debido a la tendencia cultural a proteger la apariencia y a someterse a la reglas (*rule-dominated and face-protection orientations*). La orientación motivacional en el entorno chino hace referencia a la tendencia de la mayoría de los estudiantes a pretender encajar en un grupo y a realizar tareas con el fin de

obtener la aprobación de los miembros. El último elemento del modelo es la percepción afectiva, que incluye la inhibición del monitor (*inhibited monitor*) y la expectativa de evaluación positiva (*positive expectation of evaluation*). El modelo considera que estos dos componentes están estrechamente ligados a la ansiedad, ya que los chinos suelen centrar demasiada atención en los veredictos públicos y en la aceptación social, y directamente involucrados en la determinación de la DAC.

Tal y como hemos señalado en párrafos anteriores, el modelo de las variables moderadoras de la relación entre DC y DAC, propuesto por Wen y Clément (2003), se aplica mayormente al entorno chino, por la predominancia de ciertos rasgos culturales, pero puede extenderse a culturas occidentales, ya que los componentes sociales, afectivos, motivacionales y de personalidad retratados en el modelo se relacionan también con la DAC en general (véase, por ejemplo, MacIntyre, Baker, Clément y Conrad, 2001; Cao y Philp, 2006; Kim, 2009).

3.2 Variables asociadas

La investigación ha profundizado en los diferentes factores que inciden en la DAC-LE (véase, por ejemplo, MacIntyre, Babin, y Clément, 1999), sobre todo en el tema de la influencia de las diferencias individuales, entre las cuales se incluyen la percepción de la competencia comunicativa en LE (Hashimoto, 2002; Baker y MacIntyre, 2003; Liu y Jackson, 2008; Kamprasertwong, 2010; MacIntyre y Doucette, 2010), el género y la edad (MacIntyre *et al.*, 2003), la vitalidad etnográfica de los estudiantes (Clément, Baker y MacIntyre, 2003) y la inteligencia inter e intrapersonal (Díaz-Pinto, 2009). Asimismo, se ha estudiado la relación con los factores afectivos tales como la motivación (MacIntyre *et al.*, 2003; Peng, 2007), la autoconfianza (Peng y Woodrow, 2010), y las actitudes de los alumnos hacia las actividades de clase (de Saint Léger y Storch, 2009) y hacia la comunidad internacional (Yashima, 2002; Yashima *et al.*, 2004).

Estos estudios corroboran la relación de la DAC-LE con una serie de factores afectivos, cognitivos y sociales mencionados con anterioridad en la descripción de los modelos asociados con esta variable. De hecho, Gałajda (2013: 35) asevera que “*the variability of willingness to communicate is dependent not only on personality but also on the context in*

which communication takes place and language used in communication". En un estudio realizado con estudiantes de edades entre 20 y 30 años y diferentes nacionalidades, Cao (2011), desde una perspectiva ecológica, analizó los factores determinantes de la DAC-LE en clases de inglés L2 en Nueva Zelanda. Su resultados mostraron que, efectivamente, la DAC-LE recibe influencia de una serie de factores individuales (auto-confianza, personalidad, emociones y percepción de oportunidades para comunicarse, competencia en LE y confianza en la L1) y contextuales (tema, tarea interlocutor, profesor y tamaño del grupo). A continuación se presentan más detalladamente el análisis de las interrelaciones entre la DAC-LE, los factores individuales y los contextos de adquisición.

3.2.1 Individuales

Yashima (2002) y Yashima *et al.* (2004) observaron que la DAC-LE está afectada en gran medida por la autoconfianza y la motivación. De manera general, estos autores concluyeron que cuanto mayor era la confianza en la comunicación en LE y la motivación para aprender el idioma, mayor era la DAC-LE. Asimismo, según Peng (2007), los factores que influyen más positivamente sobre la DAC-LE son la motivación y la integración. De modo parecido, para MacIntyre *et al.* (2001), los estudiantes que aprenden el idioma con orientación/motivación hacia los viajes, trabajo, amistad con ciudadanos hablantes de la lengua meta, conocimiento personal y logros académicos presentan mayores índices de DAC-LE. La investigación llevada a cabo por Yashima *et al.* (2004) con 166 estudiantes de inglés LE de una escuela secundaria de Kioto evidenció que los estudiantes que tenían mayor interés en los asuntos, ocupaciones y actividades internacionales mostraban más DAC-LE. Asimismo, los que tenían mayor competencia percibida en la LE se mostraban más dispuestos a hablar la L2. Resultados similares fueron encontrados por McCroskey y Richmond (1990) y Díaz-Pinto (2009). Para estos autores, la competencia comunicativa percibida es uno de los factores determinantes en la comprensión de los factores que afectan la DAC-LE.

Otro factor determinante en la predicción de la DAC-LE en clase, según McCroskey y Richmond (1990: 26), es la autoestima. Estos autores afirman que *"If a person has low self-esteem it might be expected the person would be less willing to communicate because he/she feels he/she has little of value to offer. Similarly, the person with low self-esteem*

may be less willing to communicate because he/she believes others would respond negatively to what would be said”.

Otra variable a tener en cuenta es el grado de introversión/extroversión. La investigación de MacIntyre, Clément y Noels (2007), con 127 estudiantes de francés LE en la enseñanza secundaria de Canadá, señaló que los aprendices extrovertidos presentaban niveles más altos de DAC-LE que los introvertidos, aunque en ambientes familiares había una inversión de conducta: los aprendices introvertidos presentaban niveles más altos que los extrovertidos.

En cuanto a factores etnográficos se refiere, Clément *et al.* (2003) consideran que algunas culturas son más propensas a la DAC-LE que otras. Los resultados del estudio llevado a cabo con estudiantes anglófonos y francófonos de universidades canadienses, indicaron que los grupos minoritarios, con menor vitalidad etnográfica (como el grupo francófono en Canadá), se mostraban más dispuestos a comunicarse en LE, tenían más autoconfianza y mayor frecuencia de interacción en la lengua meta, además de mayor identificación con el grupo cultural de la LE, en comparación con el grupo mayoritario (como el anglófono en Canadá).

Otro estudio similar realizado por Kamprasertwong (2010) con estudiantes de inglés L2 de diferentes nacionalidades reveló que los tailandeses presentaban menores índices DAC-LE en comparación con los chinos. A diferencia de las conclusiones obtenidas con estudiantes chinos (Cheng, 2001), Kamprasertwong (2010) considera, a partir de la percepción de que la personalidad tailandesa es más introspectiva a la hora de expresarse en LE, que la DAC-LE es más bien un rasgo de personalidad que se asocia con la aprensión comunicativa, la competencia percibida, la introversión/extroversión, y la autoestima; y que las culturas moldean los comportamientos comunicativos de los ciudadanos.

La concepción de que la cultura, y consecuentemente los hábitos comunicativos que imprime en los ciudadanos (a veces considerados rasgos de personalidad), determina el comportamiento comunicativo de los aprendices de una LE es cuestionada por algunos autores. Cheng (2001), por ejemplo, considera que la aparente indisposición a comunicarse de los alumnos asiáticos debe ser atribuida sobre todo a factores contextuales como las

prácticas pedagógicas, la inadaptación de los aprendices a los estilos de enseñanza de los profesores, o la poca experiencia con los métodos empleados, que pueden diferir de los métodos con los que los alumnos están acostumbrados a estudiar. Para estos autores, la idea de que los aprendices asiáticos hablan poco en clase porque son tímidos o retraídos es errónea.

Finalmente, tal y como hemos señalado al principio de la tesis, uno de los factores que más influyen en la DAC-LE de los aprendices en contextos formales es la ansiedad-LE. Investigadores como Hashimoto (2002), MacIntyre *et al.* (2003) y Gałajda (2013) han encontrado evidencias de que los alumnos más dispuestos a comunicarse en la LE en las clases son también los que se sienten menos ansiosos.

Los estudios presentados en este apartado consideran que, como variable personal, la DAC-LE depende de factores como la competencia real y la competencia percibida en LE, la motivación, la orientación, las creencias y la actitud de los aprendices hacia la comunidad internacional (Yashima, 2002; Kim, 2004; Yashima *et al.*, 2004; Peng y Woodrow, 2010), entre otros factores. Como rasgo de personalidad, se ha evidenciado que la DAC-LE depende de características como la introversión o la extroversión, la autoestima, la autoconfianza o la propensión a la aprensión comunicativa (Clément *et al.*, 2003; Kamprasertwong, 2010). Como acto volitivo, la DAC-LE varía entre los entornos de comunicación, en función del grado de relación entre los integrantes del grupo, el número de participantes, la afinidad, la familiaridad y la preferencia por el tema (Cetinkaya, 2005; Cao y Philp, 2006). Desde un punto de vista pedagógico, se ha observado que el ambiente de clase influye directa e indirectamente en la DAC-LE de los alumnos (Peng y Woodrow, 2010), al igual que el apoyo social (MacIntyre *et al.*, 2001) y el desarrollo de las competencias personales e interpersonales (Díaz-Pinto, 2009).

3.2.2 Contextuales

El estudio de los factores predictores de la DAC-LE hace que la comprensión de su naturaleza dinámica y multifacética sea posible. Además, reafirma el importante papel desempeñado por el tipo de contexto de aprendizaje, las situaciones de clase y las características de la comunicación en la DAC-LE de los alumnos. Sin embargo, gran parte

de esta investigación se ha centrado hasta ahora en las variables personales. Más concretamente, la literatura sobre DAC-LE suele concebir su objeto de estudio como un rasgo de personalidad o como algo que se mantiene estable a través de diferentes contextos, obviando su naturaleza contextual/situacional (Cao, 2011). Efectivamente, se sabe muy poco sobre la influencia de las variables relacionadas con los contextos de aprendizaje, sobre todo en entornos de aprendizaje centrados especialmente en el significado y la comunicación como AICLE, a pesar de que el estudio de las influencias de las variables contextuales en la DAC-LE es fundamental para el aprendizaje de lenguas. Como señala Gałajda (2013: 35), *“the variability of willingness to communicate is dependent not only on personality but also on the context in which communication takes place and the language used in communication”*.

El estudio de las variables contextuales ha incluido mayoritariamente la influencia del contexto de ASL (Baker y MacIntyre, 2003; Clément *et al.*, 2003) junto con el tamaño del grupo y la familiaridad con los interlocutores (Cao y Philip, 2006). Entre las variables sociales, se ha estudiado el acceso limitado a la LE (Liu y Jackson, 2008), el apoyo social (MacIntyre *et al.*, 2001), la satisfacción en las relaciones interpersonales (Yashima *et al.*, 2004), y las estancias en la comunidad de la LE (Yashima y Zenuk-Nishide, 2008).

Parte de la utilidad de estos estudios reside en señalar los procedimientos o situaciones que deben ser fomentados (o evitados) en las clases de idiomas. Se ha constatado, por ejemplo, que los programas de enseñanza de idiomas con énfasis en la corrección, en la gramática y en la lectura parecen dificultar la DAC-LE de los alumnos (Cetinkaya, 2005) y que esta se asocia en cambio con la familiaridad que tienen los aprendices con los temas tratados y su interés por ellos (Cao y Philip, 2006). En definitiva, se relaciona con las características del entorno social y formativo en que la comunicación ocurre (Gałajda, 2013).

Efectivamente, la DAC-LE depende del entorno comunicativo inmediato, pudiendo cambiar en función de cómo los alumnos interactúan con su entorno (Peng, 2012). Cao (2011) analiza los factores ambientales que ejercen influencias en la DAC-LE de los estudiantes y concluye que una serie de factores externos – como el tema, el tipo de tarea, el interlocutor, el profesor y el patrón de interacción en clase – determinan la DAC-LE de los aprendices en clase.

Asimismo, la corrección del error en clase se relaciona de forma significativa con la DAC-LE y con la autoconfianza en la comunicación. En un estudio realizado por MacDonald, Clément y MacIntyre (2003), un porcentaje importante de participantes asociaba la corrección del error con la indisposición a comunicarse. Los autores observaron que los aprendices se mostraban más dispuestos a hablar la LE cuando sabían que sus errores no serían corregidos, y que se sentían menos competentes y confiados cuando sus errores eran señalados. Además, estos autores constataron que los estudiantes se sentían más cómodos al comunicarse en LE con amigos y familiares y menos dispuestos cuando estaban cerca del profesor, al pedir información, en las discusiones sobre política, en situaciones evaluativas, o cuando la conversación se refería a temas desconocidos. Se reafirma, así, que la DAC-LE está intrínsecamente relacionada con las peculiaridades del entorno comunicativo y las motivaciones interpersonales.

MacIntyre *et al.* (1998) afirman que el conocimiento del contenido y la familiaridad con el registro empleado en la comunicación probablemente resulten en un aumento en la confianza para comunicarse, mientras que la falta de conocimiento acerca de un tema y la falta de familiaridad con el repertorio pueden inhibir la comunicación. Al parecer, el conocimiento previo sobre los temas y el interés por ellos son esenciales para que los estudiantes se sientan lo suficientemente seguros para comunicarse (véase, por ejemplo, Kang, 2005; Cao y Philp, 2006; Liu, 2006; Cao, 2011).

Díaz-Pinto (2009) trató de observar la influencia de las inteligencias inter e intrapersonales en el desarrollo de la DAC-LE en el aula, con una muestra de 60 aprendices de inglés LE de primero de ESO en Huelva. La autora encontró que el suministro de formación emocional aplicada a un curso de LE podía contribuir al incremento de la DAC-LE de los aprendices. Dicha formación consistía en incluir en un curso de formación lingüística – constituido básicamente por actividades gramaticales y escritas – determinadas actividades que atendían fundamentalmente al desarrollo del alumnado en las dos competencias emocionales mencionadas (la inteligencia interpersonal e intrapersonal). Según la autora, las actividades relacionadas con la inteligencia interpersonal eran actividades grupales que pretendían ayudar a la clase a trabajar en grupo, a resolver diferencias, matizar conflictos, alcanzar un objetivo común y a comunicarse con los compañeros en la lengua meta. Por

otra parte, las actividades relacionadas con la inteligencia intrapersonal no sólo ayudaron a que cada alumno viera lo positivo de sí mismo, sino que además consiguieron que los participantes reflexionaran sobre su manera de estudiar inglés, sobre sus puntos débiles y fuertes en la materia, y sobre todo, ayudaron a que todas estas reflexiones tuvieran lugar en inglés.

Los resultados del estudio de Díaz-Pinto (2009) evidenciaron que el grupo de alumnos que recibió formación emocional durante el curso de LE presentó un avance significativo en la DAC-LE, evidenciado en el aumento de los turnos de participación en inglés, tanto en las actividades en grupos pequeños como en las realizadas con toda la clase. Asimismo, los alumnos que recibían formación emocional adoptaban una actitud positiva y una visible motivación hacía las actividades realizadas en el curso. Se identificó, además, una mejora en la relación interpersonal entre los alumnos y se observó que los avances en las relaciones, en la motivación y en las actitudes de los alumnos, en conjunto, favorecían el desarrollo de la DAC-LE. Este estudio resalta la necesidad de ayudar a los estudiantes a desarrollar su competencia afectiva y, así, sacar más provecho de las situaciones de aprendizaje de la LE.

En este sentido, el profesor parece ocupar un *rol* crucial en la DAC-LE de los alumnos, tanto en lo referente a motivar a los aprendices a participar en las interacciones comunicativas, como en el desarrollo de un ambiente de seguridad y tranquilidad. Piechurska-Kuciel (2008) considera que el *rol* del profesor en las clases de idiomas es vital, tanto en cuanto al logro de los objetivos académicos, como en la regulación de los procesos sociales y emocionales. Resulta, pues, fundamental que los objetivos pedagógicos estén orientados hacia el incremento de la DAC-LE, como sugiere Peng (2007).

Es muy probable que el desarrollo de la autonomía de los alumnos, así como el fortalecimiento de sus VA (por ejemplo, autoestima, autoconfianza, seguridad), ejerza una función vital en el incremento de la DAC-LE de los alumnos en clases de LE. Según los resultados obtenidos por Peng (2012), los estudiantes valoran especialmente la actitud de apoyo del profesor, la inmediatez al atender sus necesidades, el uso puntual de la L1 durante las explicaciones de contenido en LE, la conversación en L1 durante el descanso y el uso de bromas/chistes/historias graciosas. El hecho de que el profesor les guste a los

alumnos parece ejercer una influencia positiva sobre la DAC-LE de los aprendices. Wen y Clément (2003) también consideran que la actitud de los profesores, la inmediatez y el estilo de enseñanza ejercen una influencia fundamental en la participación de los estudiantes y en la DAC-LE.

La DAC-LE se ve afectada también por los ambientes competitivos y amenazantes en el aula (de Saint Léger y Storch, 2009). De hecho, Peng (2012) afirma que el ambiente de clase (o atmósfera afectiva) es un factor contextual que afecta la DAC-LE de los alumnos de forma prominente. En su estudio, verificó que los alumnos se mostraban más dispuestos a hablar cuando percibían el estado de ánimo, las emociones o el clima de clase como positivos.

La afiliación es otra variable de influencia de la DAC-LE. MacIntyre *et al.* (1998) constataron que la DAC-LE en clase puede variar también debido el interés que tenga el aprendiz en establecer una relación con el interlocutor. En esta línea, Cetinkaya (2005), en un estudio con aprendices de inglés LE turcos, en su primer año universitario, observaron que los aprendices de LE se mostraban más dispuestos a comunicarse en la LE con amigos o compañeros y menos dispuestos a comunicarse con extraños, y que la disposición era mayor entre pares o grupos pequeños y menor en grupos grandes. Además, constataron que los alumnos presentaban mayor interés por el uso de la LE en situaciones significativas de la vida real y menos en situaciones de práctica artificial de aprendizaje. Estos datos corroboran la evidencia de que los enfoques que promueven la comunicación auténtica, como el enfoque AICLE, son efectivos en el incremento de la DAC-LE.

Ciertamente, el tipo de agrupación en clase es un factor que influye en la DAC-LE de los estudiantes. Parece haber un consenso en que los estudiantes presentan mayor DAC-LE en los trabajos en grupo que en las actividades con toda la clase (Cao, 2006; Cao y Philp, 2006). Más concretamente, los alumnos parecen manifestar una preferencia por la realización de proyectos que implican el trabajo en equipo, pues estas tareas tienen una especie de continuidad que ayuda a sostener la DAC-LE, además de proporcionar más oportunidades de interactuar en LE (Cao, 2011). Asimismo, los niveles de DAC-LE parecen ser mayores entre parejas o grupos pequeños por la actitud de apoyo que caracteriza esos contextos. En este sentido, en un estudio realizado por Cao y Philp (2006)

se observó que la interacción en pareja era percibida como el mayor factor de influencia en la DAC-LE, pues los aprendices presentaban una disposición motivacional positiva y consideraban que la interacción diádica funcionaba como fuerza de tracción entre los participantes. Por otra parte, en la interacción en grupos pequeños, la DAC-LE dependía de un mayor nivel de familiaridad entre ellos. Los autores observaron también que en las actividades con toda la clase había una falta de cohesión y responsabilidad entre los participantes y ello contribuía a la reducción de la DAC-LE. Al parecer, el incremento de la DAC-LE en las interacciones que involucran a toda la clase requiere el desarrollo de la autoconfianza de los estudiantes, relacionada con la competencia percibida y la ausencia de ansiedad (Cao y Philp, 2006).

Resultados semejantes fueron obtenidos por de Saint Léger y Storch (2009). En un estudio con 90 alumnos universitarios australianos, aprendices de francés LE. Estos autores apreciaron que la DAC-LE de los estudiantes estaba influenciada por las formas de agrupación de las actividades. Las discusiones con toda la clase estaban asociadas con el aumento de ansiedad y, consecuentemente, con la baja participación y la baja motivación, cosa que no favorecía ni la DAC-LE ni el aprendizaje de la LE. Las discusiones en grupos pequeños, tradicionalmente concebidas como medio de reducir la ansiedad y fomentar la DAC-LE, fueron consideradas por algunos alumnos como la manera más informal y relajada de interacción comunicativa.

No obstante, no siempre la comunicación en grupos pequeños es la preferida por los alumnos (Cao y Philp, 2006), ya que algunos creen que esta forma de interacción puede resultar difícil y artificial (de Saint Léger y Storch, 2009). Al parecer, la opción de los aprendices por el trabajo en grupo, en pareja o con toda la clase no es uniforme, aunque predomine la idea que las actividades que implican comunicarse ante toda la clase generan más ansiedad y menor DAC-LE (Peng, 2012).

La evidencia aportada por los estudios sobre la relación entre DAC-LE y programas de inmersión indica que la mayor frecuencia comunicativa en LE incrementa los niveles de DAC-LE. Baker y MacIntyre (2000), por ejemplo, observaron que los aprendices de programas de inmersión se mostraban más dispuestos a comunicarse, presentaban menos ansiedad-LE, mejor competencia y mayor frecuencia comunicativa en la lengua meta que

los estudiantes que no participaban en estos programas. Yashima y Zenuk-Nishide (2008) obtuvieron resultados semejantes. En su estudio, estos autores observaron que los alumnos que participaban en EE presentaban una clara ventaja respecto a los grupos que no participaban en ellos, ya que aprendían a iniciar la comunicación dentro y fuera de clase más frecuentemente que el grupo de alumnos de no-inmersión, y tenían mayor competencia y DAC-LE que estos últimos.

En esta misma línea, Yashima y Zenuk-Nishide (2008) contrastaron el nivel de DAC-LE de estudiantes que habían participado en programas EE con los estudiantes de cursos basados en contenido con un enfoque comunicativo o bien en cursos centrados en la gramática. La muestra se componía de 165 estudiantes de inglés L2 de enseñanza secundaria en Japón. Sus resultados mostraron que los alumnos de cursos comunicativos tenían más DAC-LE que los estudiantes de cursos gramaticales, y que los estudiantes en los programas EE obtuvieron mejores resultados que las otras dos categorías. De forma semejante, Baker y MacIntyre (2003) concluyeron que los estudiantes de EE, además de presentar un elevado nivel de DAC-LE, mostraban un bajo nivel de ansiedad en la comunicación, una alta competencia percibida en la L2, y una alta frecuencia comunicativa. La evidencia de que los programas de EE favorecen el aumento de la DAC-LE había sido señalada con anterioridad también por MacIntyre *et al.* (2003).

Los estudios comparativos sobre contextos institucionalizados muestran una evidencia a favor de los enfoques menos tradicionales en lo referente a la DAC-LE. Zhong (2013), por ejemplo, mostró que la DAC-LE en las clases colaborativas se relacionaba con diferentes actitudes hacia el trabajo en colaboración, mientras que en las clases centradas en el profesor la DAC-LE se veía afectada por un conjunto de factores lingüísticos, afectivos y socioculturales. Se ha visto, sin embargo, que los estudiantes se involucran más en la comunicación en situaciones de aprendizaje colaborativo que en las clases centradas en el profesor.

Pese a la evidencia señalada en estos estudios, muy poco se sabe sobre la relación entre DAC-LE y contextos específicos de ASL, más concretamente, sobre enfoques que favorecen la comunicación. Hasta la fecha, no ha habido ninguna investigación que sea de nuestro conocimiento sobre DAC-LE en contextos AICLE. Sin embargo, en un estudio

sobre la ansiedad-LE en AICLE y EFI, Pihko (2007: 137) observó que “*CLIL classes manage to support, and perhaps even strengthen, students’ willingness to use English ‘publicly’ even during the teenage years, when language learners’ linguistic self-confidence often is fragile*”.

Asimismo, los resultados acerca de los programas de inmersión parecen sugerir que AICLE, siendo también un entorno de uso masivo, auténtico y significativo de la LE, podría favorecer el incremento de la DAC-LE y, consecuentemente, la comunicación en clase y la adquisición de la lengua meta. Efectivamente, “*the findings of thousands of research studies conducted under widely varying sociolinguistic conditions show that well-implemented bilingual programs promote strong oral and written language skills in the minority or target language*” (Cummins 2013: 9).

Según Dafouz (2009), AICLE produce una mejora significativa en la competencia de los estudiantes en LE, les permite adquirir un mayor nivel de fluidez oral, desarrolla su motivación, aumenta la confianza y la autoestima, y fomenta la participación en el aula, entre otras habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas relacionadas con la DAC-LE.

3.3 Efectos sobre el rendimiento en LE

La DAC-LE es el mayor determinante inmediato del uso de la lengua meta (Ortega, 2009). A partir de esta premisa y de que el aprendizaje de una lengua depende ineludiblemente del uso comunicativo de la misma, se puede concluir que la DAC-LE influye directamente sobre el rendimiento y la competencia en LE. La investigación en este campo ha señalado también que la competencia en LE incrementa la DAC-LE, que por su parte retroalimenta la competencia en LE, desarrollándola.

De hecho, la DAC-LE ejerce un efecto crucial sobre la competencia de los alumnos, ya que predice la frecuencia y la cantidad de interacciones comunicativas en LE. Hashimoto (2002) observó que los alumnos más dispuestos se comunican con mayor frecuencia en LE en clase. En un estudio realizado con 160 estudiantes de inglés LE en Japón, Yashima *et al.* (2004) concluyeron que los estudiantes con mayor índice DAC-LE iniciaban más interacciones comunicativas en clase, hacían preguntas a los profesores fuera del aula y se

comunicaban con amigos fuera del entorno escolar. Estos estudios parecen indicar que los aprendices con mayor DAC-LE incrementan su comportamiento comunicativo y asumen una actitud activa en el aprendizaje, obteniendo así mejor rendimiento.

De forma más específica, Pourjafarian (2012) trató de observar hasta qué punto existe una relación entre la DAC-LE de los alumnos y su rendimiento en la LE. La autora analizó la DAC-LE de 120 estudiantes y constató que había una evidencia notable de que los alumnos con más DAC en inglés obtenían un mejor rendimiento en el idioma. Resultados similares fueron identificados por Lai, Chen, Jong y Hsia (2012), quienes estudiaron la relación entre la DAC-LE en línea y los resultados del aprendizaje de 71 estudiantes. Los datos obtenidos revelaron que la DAC-LE tenía un efecto significativo en la elevación de los resultados y logros del aprendizaje. Los alumnos que, teniendo conocimiento de la materia, contestaban las preguntas de sus compañeros, así como los que, no teniendo conocimiento previo de la materia, hacían preguntas a sus compañeros más experimentados lograron mejorar su rendimiento en el aprendizaje de la LE más que aquellos que no mostraban disposición a hacer preguntas o a dar respuestas a sus compañeros.

En síntesis, parece haber una clara evidencia de que los aprendices más dispuestos a hablar en clase (con sus compañeros o con el profesor) obtienen mejor rendimiento en la lengua meta. Sin embargo, esta relación está mediada por una serie de factores contextuales tales como el tamaño del grupo, la familiaridad y participación del interlocutor, la familiaridad con los temas de discusión, la confianza en uno mismo, el medio de comunicación y la cultura (Cao y Philp, 2006). De modo que una comprensión real de como la DAC-LE se relaciona con el rendimiento en la LE depende de un avance de la agenda investigadora sobre estos tema, sobretodo, en la inclusión de las variables vinculadas a contextos específicos como el AICLE.

3.4 Sumario del capítulo tres

En este capítulo tratamos con más detalle la segunda VA de interés del estudio, la DAC-LE. De forma similar al capítulo de ansiedad, hemos empezado presentando la conceptualización y caracterización de la DAC-LE y nos centramos en explorar los

factores que intervienen en el origen y el mantenimiento de dicha variable. Asimismo, se ha analizado cómo determinados factores de personalidad intervienen para que los aprendices se muestren más o menos dispuestos a hablar la LE y en qué medida las características del modelo formativo influye en la misma. Finalmente, hemos reflexionado sobre la relación entre DAC-LE y rendimiento en LE.

A través de la trayectoria dibujada en este capítulo, hemos visto que la DAC-LE posee una doble vertiente: personal y contextual. Lo que implica decir que es volitiva y dependiente de otras VA (tales como autoestima, extroversión, confianza, ansiedad, motivación, actitud, competencia real y percibida, entre otras), tanto como de las características del entorno comunicativo (véase, por ejemplo, Kang, 2005; MacIntyre y Doucette, 2010). Aplicada a los contextos de ASL, la DAC-LE varía en función del contenido de las tareas, la familiaridad con los temas, los interlocutores, el patrón de interacción en clase, el perfil del profesorado y los procedimientos de tratamiento del error, entre otros (véase, por ejemplo, Díaz-Pinto, 2009; Cao, 2011, Peng, 2012, Gałajda, 2013). En lo referente a la relación con el rendimiento, hemos mostrado que la DAC-LE determina en gran medida el rendimiento en la LE, ya que predice la frecuencia y la cantidad de interacciones comunicativas en la lengua (véase, por ejemplo, Hashimoto, 2002; Yashima *et al.*, 2004; Ortega, 2009; Pourjafarian, 2012).

La investigación presentada en los apartados anteriores analiza la relación entre la DAC-LE y los contextos de aprendizaje tradicionales. Asimismo, evidencia que la investigación sobre la DAC-LE en contextos AICLE es un tema pendiente de estudio, pese a su gran interés e importancia.

Con este capítulo, concluimos la primera parte de la tesis y la revisión bibliográfica sobre los temas claves de la investigación: AICLE, ansiedad-LE y DAC-LE. En los capítulos siguientes, presentaremos los datos relacionados con la investigación empírica, empezando por un capítulo de método en el que expondremos especialmente los objetivos, las preguntas de investigación y el entorno en el que se sitúa el estudio.

PARTE 2

EL ESTUDIO

Capítulo 4

Método

La Parte I de esta tesis ha proporcionado un telón de fondo para la presente investigación, cuyo objetivo es estudiar la relación entre las VA ansiedad-LE y DAC-LE y los contextos de ASL AICLE y EFI, además del análisis de la influencia de las mencionadas variables en el rendimiento en LE.

En el primer capítulo nos centramos en hacer un breve recorrido sobre las teorías de ASL más relacionadas con el estudio, además de presentar la investigación llevada a cabo hasta hoy sobre el enfoque AICLE. Hemos constatado que las últimas décadas han sido muy prolíferas en la obtención de evidencias del gran potencial AICLE para generar ASL y proporcionar un entorno de aprendizaje de calidad (véase, por ejemplo, Dalton-Puffer, 2011; Rallo Fabra y Juan-Garau, 2011; Tragant *et al.*, 2013). Por otra parte, observamos que algunas áreas han recibido menor atención investigadora o han producido resultados poco concluyentes, tales como la corrección escrita, la gramática, determinadas habilidades receptivas y, en particular, las VA.

Partiendo de la constatación de que la ASL efectiva requiere un bajo filtro afectivo (Krashen, 1982), bajos niveles de ansiedad-LE (Kondo-Brown, 2013) y altos índices de DAC-LE en clase (MacIntyre, 2007), nuestro estudio se ha centrado en reflexionar sobre estas dos últimas variables y averiguar el estado actual de la investigación sobre las mismas, especialmente en lo aplicable al contexto AICLE. Dedicamos, así, el segundo capítulo a la ansiedad-LE y a la comprensión de los factores predictores de dicha variable en la ASL. Constatamos que hay un importante volumen de investigaciones que corroboran la evidencia de que la ansiedad en clases de LE es determinada en gran medida por las características del contexto formativo, el perfil del profesorado y en menor medida por los factores individuales. Asimismo, verificamos que la investigación sobre ansiedad-LE aplicada al enfoque AICLE es casi inexistente y los resultados obtenidos hasta el momento no son concluyentes. Mientras algunos estudiosos sostienen que este es un

contexto de bajo filtro afectivo y libre de ansiedad (por ejemplo, Muñoz, 2002), los escasos estudios con datos empíricos realizados sobre el tema evidencian que AICLE parece ser, en realidad, un contexto más ansiógeno que los entornos tradicionales de enseñanza de LE (Pihko, 2007; Ziková, 2008; Thompson y Sylvén, 2013).

Dedicamos el tercer capítulo al análisis de la DAC-LE. Hemos presentado inicialmente los modelos teóricos en los cuales se asienta la comprensión de esta variable, su naturaleza ambivalente, ya que conlleva una vertiente personal, como característica de personalidad, mas sobretudo, una vertiente contextual, que determina en gran medida la práctica comunicativa de los aprendices en clase de LE. Hemos visto que la DAC-LE de los estudiantes varía según el tema de la conversación, las tareas de clase, la actitud y el perfil del profesorado, así como el entorno social del aula, entre otros factores (véase, por ejemplo, Cao, 2011; Peng, 2012; Gañatja, 2013).

Aplicados al enfoque AICLE, aunque no dispongamos de estudios específicos sobre DAC-LE en ese contexto, algunos hallazgos incidentales parecen sugerir que los alumnos AICLE se sienten intimidados e indispuestos a comunicarse en las clases de contenido a través de la LE (Pihko, 2007; Gefaell y Unterberger, 2010). Estos resultados, junto a la constatación de que el contexto AICLE podría ser un ambiente de alta ansiedad-LE, lo que inevitablemente afectaría la DAC-LE (véase, por ejemplo, Horwitz *et al.*, 1986; McCroskey, 1992; MacIntyre, 2007; Díaz-Pinto, 2009), ratifica la necesidad e importancia de estudios que nos permita comprender mejor el funcionamiento de estas VA en contextos AICLE, en comparación con EFI. En este sentido, es fundamental analizar también las influencias del modelo formativo y de la acción del profesorado.

4.1 Objetivos

Partiendo de la revisión de la bibliografía, reseñada en detalle en la Parte 1 de la tesis y resumida en el apartado anterior, el presente estudio se centró en la consecución de tres objetivos principales: analizar la relación entre la ansiedad-LE y los contextos de aprendizaje del inglés LE AICLE y EFI (5.1 y 6.1); examinar la relación entre DAC-LE y los contextos citados (5.2. y 6.2); y, finalmente, observar si el rendimiento en LE se relaciona con las demás variables del estudio (5.3 y 6.3). Más concretamente, nos interesó

observar si los contextos de aprendizaje AICLE y EFI ejercen influencia sobre los niveles de ansiedad-LE y DAC-LE de los participantes y si el contexto AICLE ejerce algún impacto diferencial debido a sus características, sea a través del incremento de estas VA o de su reducción. En relación con estos objetivos, nos interesa también conocer las características personales y contextuales que se asocian con estas VA. Específicamente, analizaremos las características metodológicas, el perfil del profesorado y determinados aspectos de la formación de los estudiantes (EE, conocimiento/estudio de otras LE, realización de cursos complementarios de inglés y gusto por el estudio de la LE).

Para lograr estos objetivos hemos llevado a cabo los siguientes procedimientos: registro de los niveles de ansiedad-LE y DAC-LE en ambos contextos de enseñanza-aprendizaje y de los factores que se relacionan con la ansiedad-LE y la DAC-LE; descripción del perfil de enseñanza de los profesores a través de un cuestionario docente; y, finalmente, análisis del rendimiento de los alumnos en inglés LE, a través de las notas de fin de curso en las asignaturas de EFI, ciencias sociales a través del inglés y del catalán.

4.2 Preguntas de investigación

El estudio se propuso a dar respuesta a tres Preguntas de Investigación (PI) principales, compuestas por otras subpreguntas, como se indica a continuación:

Pregunta de Investigación 1 ¿Cómo afecta el contexto AICLE la ansiedad-LE de los estudiantes en comparación con el contexto EFI, y qué factores específicos se asocian con la ansiedad-LE en estos contextos?

(1a) ¿Varían los índices de ansiedad-LE en los contextos AICLE y EFI?

(1b) ¿Varían los índices de ansiedad-LE de los participantes AICLE y no-AICLE?

(1c) ¿Las características metodológicas, el perfil del profesorado, las características del programa AICLE en las escuelas participantes y la formación complementaria de los participantes se asocian con la ansiedad-LE?

Pregunta de Investigación 2 ¿Cómo afecta el contexto AICLE la DAC-LE de los estudiantes en comparación con el contexto EFI, y qué factores específicos se asocian con la DAC-LE en estos contextos?

(2a) ¿Varían los índices de DAC-LE en los contextos AICLE y EFI?

(2b) ¿Varían los índices de DAC-LE de los participantes AICLE y no-AICLE?

(2c) ¿Las características metodológicas, el perfil del profesorado, las características del programa AICLE en las escuelas participantes, la formación complementaria de los alumnos y la ansiedad-LE se asocian con la DAC-LE?

Pregunta de Investigación 3 ¿Hay relación entre las variables del estudio y el rendimiento en LE?

(3a) ¿Hay relación entre la ansiedad-LE y el rendimiento en LE?

(3b) ¿Hay relación entre la DAC-LE y el rendimiento en LE?

(3c) ¿La participación en programas AICLE guarda relación con el rendimiento en LE?

(4c) ¿La relación entre ansiedad-LE, DAC-LE, rendimiento en LE y los contextos AICLE y EFI varía en razón de las características del programa AICLE en las escuelas participantes?

4.3 El entorno educativo

La investigación se ha llevado a cabo en Mallorca, que es la isla con mayor territorio geográfico de la comunidad autónoma de las Islas Baleares y se caracteriza por su diversidad sociocultural. Esta es una comunidad bilingüe (castellano y catalán) cuyo sistema educativo contempla ambas lenguas, además del inglés como L3. Las informaciones sobre las políticas lingüísticas y el sistema educativo vigente en Baleares se encuentran descritos en el apartado 1.3.4.2.

4.3.1 Los contextos AICLE y EFI

La investigación se desarrolló en dos contextos de enseñanza-aprendizaje de inglés LE: AICLE y EFI, en tres escuelas concertadas de Mallorca (Baleares, España). Teniendo en cuenta que las Islas Baleares son una comunidad bilingüe, en la que se hablan el castellano y el catalán como primeras lenguas, la LE de la investigación es el inglés como tercera lengua (L3), siendo la adquisición de L3 comprendida como “*the acquisition of a non-native language by learners who have previously acquired or are acquiring two other languages. The acquisition of the first two languages can be simultaneous (as in early bilingualism) or consecutive*” (Cenoz, 2003: 71).

El contexto AICLE se refiere a la asignatura de CSI de 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), siendo este el primer curso AICLE de los alumnos. Las tres escuelas participantes eran integrantes del programa AICLE denominado Secciones Europeas/*European Sections*, auspiciado por el Gobierno Balear, en consonancia con las políticas públicas de fomento del multilingüismo implantadas en el territorio español y en la Unión Europea.

En cuanto al enfoque de enseñanza adoptado en las clases AICLE estudiadas, según la información obtenida a través de entrevistas con el profesorado, la lectura y especialmente la interacción oral eran las habilidades más fomentadas y practicadas la mayor parte del tiempo. La gramática era estudiada muy rara vez y únicamente como forma de facilitar la comprensión y realización de las tareas comunicativas. Se empleaban, como material de estudio, además de los libros de CSI, otras lecturas complementares y el diccionario como recurso de apoyo lingüístico. Asimismo, en AICLE se estimulaba el aprendizaje autónomo e incidental, a través de la participación en proyectos temáticos, las búsquedas bibliográficas, la elaboración de trabajos escritos y la presentación oral de los mismos. El contexto EFI, por su parte, se caracterizaba por una mayor atención a la forma lingüística en general y a la gramática en particular. En este contexto predominaban las explicaciones del profesorado sobre las reglas de la lengua, la realización y corrección de ejercicios de gramática y la conversación guiada (en el apartado siguiente se describen los contextos AICLE y EFI de forma más específica, explicitando las características de cada escuela).

4.3.2 Las escuelas

La información descriptiva de los contextos de enseñanza-aprendizaje fue proporcionada por los profesores de inglés y CSI a través de entrevistas¹⁷ realizadas antes de la recogida de datos de los alumnos. En las tres escuelas, la asignatura de CSI se ofrece a partir de 2º de ESO, de modo que todos los participantes en el estudio cursaban CSI por primera vez (ver apartado *participantes* en este capítulo), siendo también su primer año de aprendizaje en AICLE.

Los profesores de CSI de las tres escuelas tenían doble formación: humanidades (geografía, filosofía o historia) e inglés, siendo la formación en inglés obtenida a través de la Escuela Oficial de Idiomas. Aunque las tres escuelas adoptaran una metodología de enseñanza acorde con los principios AICLE (discutidos en el capítulo uno de la primera parte), se identificaron algunas diferencias referentes a la implementación y desarrollo del programa, según se indica en los apartados siguientes.

a) Escuela A

La opción de cursar la disciplina de CSI en esta escuela era ofrecida a todos los alumnos de 2º de ESO, siendo los estudiantes los que tomaban la decisión de matricularse en esas clases. En el curso en que se recogieron los datos (2010-2011), aproximadamente el 30% de alumnos optó por esta posibilidad. Cada uno de los dos grupos AICLE (AB y CD) estuvo formado por alumnos originarios de dos de los cuatro grupos EFI (A, B, C, y D), de modo que en el grupo AB de AICLE había alumnos originarios de los grupos A y B de EFI, y en el grupo CD de AICLE había alumnos originarios de los grupos C y D de EFI. Cada grupo AICLE contaba con un número máximo de tres horas semanales de CSI. En esta escuela, los alumnos AICLE y no-AICLE compartían el mismo contexto de

¹⁷ Las entrevistas realizadas con los profesores responsables del desarrollo de los programas AICLE en cada escuela tuvieron un carácter informal, ya que la información recogida cumplía la función única de describir los contextos de enseñanza-aprendizaje, más que aportar datos referentes a las preguntas de investigación planteadas en el estudio. Por esa razón y, sobre todo, ante la reticencia de algunos profesores, se optó por tomar notas en vez de realizar grabaciones.

aprendizaje EFI.

Algunos profesores impartían clases de CSI y EFI, lo que permitía a sus alumnos tener el mismo profesor en ambos contextos de aprendizaje (era el caso de los grupos A y B). La enseñanza AICLE estaba apoyada por libros de texto de CSI (editados para contextos de enseñanza AICLE), materiales producidos por los profesores, y materiales de referencia tales como diccionarios. Además, los alumnos contaban con ordenadores y acceso a internet para realizar búsquedas de información en red y elaborar presentaciones, entre otras actividades.

Según las informaciones proporcionadas por los profesores de esta escuela, los objetivos que orientaban la práctica docente en AICLE eran: promover un aprendizaje participativo, cooperativo y motivador; evitar la predominancia de las clases magistrales o teóricas; y favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas y de trabajo en equipo. Estuvo presente en el discurso de los profesores el interés por el desarrollo de la competencia discursiva en inglés de los alumnos y la adquisición de la seguridad necesaria para exponer sus ideas frente a otras personas.

El enfoque de las clases AICLE en la escuela A era, en opinión del profesorado, predominantemente interactivo y práctico. Las actividades de exposición teórica, necesarias para la explicación de conceptos de ciencias sociales, ocupaban una mínima parte del programa. Entre las actividades estándares, estaban la lectura y la exposición participativa, en las que el profesor y los alumnos leían, preguntaban, comentaban o discutían los temas. Entre las actividades para el aprendizaje autónomo de los alumnos, se incluían elegir temas del programa, buscar información bibliográfica sobre esos temas, preparar y presentar exposiciones orales en formato digital.

Respecto a la agrupación durante las tareas, predominaban los grupos pequeños. Según los profesores, esta forma de agrupación favorecía el aprendizaje cooperativo, además de permitir mayor respeto a las diferencias individuales de los alumnos. Los profesores afirmaron que la heterogeneidad de los grupos permitía que los alumnos se apoyasen los unos a los otros y avanzasen según sus posibilidades individuales.

La lengua de comunicación en las clases era el inglés, predominantemente, aunque se admitía el uso de la L1 como andamiaje facilitador de la comunicación en situaciones complejas. La tolerancia hacia la L1 era considerada necesaria, sobre todo en 2º de ESO, primer año AICLE, pues los alumnos estaban, todavía, en un estadio inicial de desarrollo de la fluidez oral y escrita.

Los niveles escolares se diferenciaban sobre la base de los contenidos, tomando adicionalmente en cuenta los tipos de actividades, el grado de participación, el nivel de autonomía de los alumnos y de exigencia por parte de los profesores. En el primer año de AICLE (2º de ESO), cuyo tema organizador era la historia general, los alumnos eran estimulados a participar activamente en los procesos de interacción social y de aprendizaje, así como en la producción y reelaboración del conocimiento. En los cursos de 3º de ESO, cuyo tema central era la geografía, los alumnos presentaban un nivel comunicativo más elevado, mayor capacidad para realizar actividades más participativas y más complejas, y mayor implicación en la producción del material de estudio. Con la evolución lingüística y comunicativa de los alumnos, los profesores iban aumentando progresivamente el nivel de complejidad de las tareas de aprendizaje, especialmente a través de la introducción de restricciones en el uso de la L1.

Los conceptos gramaticales no eran tratados de manera explícita en las clases AICLE, excepto en casos en que las estructuras empleadas en los textos o las necesarias para la comprensión del tema no hubieran sido enseñadas anteriormente en las clases EFI, o los alumnos no las hubieran asimilado de forma correcta o satisfactoria. En estos casos, el profesor procuraba ofrecer las claves necesarias para que el alumno pudiera comprender el uso de tales estructuras y llevar a cabo las tareas propuestas. En definitiva, los profesores demostraban una mayor preocupación por el uso comunicativo de las estructuras y por la adquisición implícita que por su aprendizaje explícito.

En las evaluaciones AICLE, los profesores buscaban evaluar el contenido de CSI, sin desconsiderar la forma con la que los alumnos elaboraban sus respuestas (la estructura lingüística y discursiva). Además, la evolución comunicativa de los alumnos se veía reflejada en las evaluaciones de lengua de EFI. En ambas asignaturas, las evaluaciones incluían preguntas abiertas y cerradas.

Respecto a las clases EFI, la carga horaria se componía de tres horas semanales, distribuidas entre las clases denominadas teóricas (dos horas) y las denominadas prácticas o *skills development* (una hora). En las clases teóricas se solían desarrollar actividades tales como: explicación de los temas gramaticales, resolución y corrección de ejercicios, y conversación sobre los temas expuestos. En las clases prácticas (*skills development*) se realizaban diálogos y otras actividades de conversación, en las que la lengua pudiera ser puesta en práctica. La enseñanza de inglés en las clases formales era apoyada por libros de texto, gramáticas y diccionarios.

b) Escuela B

En la escuela B, los alumnos solicitaban cursar CSI y, posteriormente, eran sometidos a un proceso de selección, realizado por la escuela. En ese proceso, se tomaban en consideración las notas y el nivel lingüístico en la LE de los alumnos aspirantes. Eran admitidos en el programa AICLE los alumnos que cumplían ambos requisitos: desear participar en el programa y tener el nivel necesario de notas y/o competencia lingüístico-comunicativa en la LE.

Los alumnos AICLE tenían, semanalmente, tres horas de clase de instrucción formal en inglés, dos horas de CSI y una hora de clase conjunta (inglés y ciencias sociales). La integración entre los profesores de ambas disciplinas era un punto distintivo de esta escuela, y se evidenciaba en todas las dimensiones del enfoque de enseñanza: planificación, metodología, evaluación, tipos de tarea y procesos de interacción social en la clase, entre otros.

En ambos contextos de enseñanza se utiliza el libro de texto de CSI. Asimismo, la instrucción formal en inglés era apoyada también con otros materiales desarrollados por el profesor, con actividades y ejercicios lingüísticos sobre los temas de ciencias sociales. Además, se empleaban materiales complementarios como fotocopias, recursos audiovisuales e informáticos.

Las actividades presentaban una variedad de agrupaciones que permitían a los alumnos

desarrollar diversas competencias, con especial atención a las competencias básicas aludidas en la Programación de la Sección Europea. El alumnado era estimulado a realizar actividades individuales, en parejas, grupos pequeños y con toda la clase. Para el desarrollo de esas actividades, solían utilizar una variedad de recursos audiovisuales – cartulinas, carteles, figuras, presentaciones por ordenador, audiciones, entre otros.

En esta escuela, los proyectos formaban parte esencial del proceso pedagógico AICLE. Al alumnado se le pedía que buscara información, organizara el trabajo de grupo y preparara las presentaciones orales y escritas, bajo la orientación, coordinación y apoyo del profesorado AICLE y EFI.

Según el profesorado, sólo una quinta parte del tiempo de clase AICLE, aproximadamente, estaba dedicada a las exposiciones lideradas por el profesor (magistrales). La mayor parte del tiempo se reservaba para la realización de actividades prácticas e interactivas, en las que los alumnos participaban, se comunicaban, consolidaban el aprendizaje de los temas de ciencias sociales y perfeccionaban la competencia comunicativa en lengua inglesa.

La evaluación del aprendizaje de ciencias sociales incluía los conceptos temáticos, los proyectos (presentación individual y grupal), la participación, el esfuerzo personal y el desempeño lingüístico-comunicativo en lengua inglesa. Los exámenes incluían preguntas cerradas, así como cuestiones de desarrollo escrito. El aprendizaje de los alumnos AICLE era complementado, en esta escuela, por los programas de intercambio cultural.

Según los profesores de la escuela B, en los primeros meses del primer curso (2º ESO) los alumnos se mostraban tímidos, inseguros y sin preparación para expresarse en inglés. Sin embargo, a medida que el curso avanzaba, se incrementaba la participación y mejoraba la capacidad comunicativa de los aprendices. Los profesores, por su parte, aumentaban progresivamente la cantidad y la variedad de actividades interactivas, con el fin de seguir desafiando y motivando a los alumnos. En el primer semestre, los profesores realizaban un volumen mayor de actividades auditivas (para fomentar el desarrollo de la comprensión oral) y, progresivamente, aumentaban el volumen de actividades de conversación. El resultado del equilibrio entre las actividades propuestas y el nivel lingüístico-comunicativo de los alumnos generaba buenos resultados en términos de motivación, seguridad y fluidez

en lengua inglesa, afirmaron los profesores.

En esta escuela, los alumnos que participaban en AICLE recibían formación diferenciada de los alumnos no-AICLE. El aprendizaje lingüístico (en EFI) de los alumnos AICLE estaba completamente integrado en el programa de CSI, de modo que la formación en lengua inglesa de estos alumnos estaba unificada en AICLE. Los alumnos no-AICLE, por otra parte, recibían formación predominantemente gramatical, sin ninguna relación con AICLE. De este modo, en esta escuela los alumnos AICLE y no-AICLE no compartían ningún espacio de aprendizaje de la lengua inglesa.

Las clases EFI (para alumnos AICLE) solían incluir el análisis lingüístico de los temas que componían la agenda de las clases de ciencias sociales. Para que ello fuera posible, los profesores desarrollaban materiales lingüísticos específicos que integraran el contenido de CSI y las cuestiones lingüísticas relacionadas con dichos contenidos. Las actividades también solían ser comunes a ambos contextos y exigían la participación e integración de los alumnos. Por otra parte, las clases EFI para alumnos no-AICLE seguían un enfoque más tradicional, centrado en el aprendizaje metalingüístico, en el análisis de la estructura de la lengua inglesa, con una menor proporción de actividades interactivas por parte de los alumnos y en una mayor frecuencia de actividades magistrales. Además de las diferencias metodológicas y comunicativas, la distinción principal entre las clases EFI para alumnos AICLE y para alumnos no-AICLE tenía que ver con la temática de las clases: mientras en el primer caso los temas se referían tanto a la lengua inglesa como al contenido de ciencias sociales, en el segundo se trataban predominantemente temas de lengua.

c) Escuela C

En esta escuela todos los alumnos de 2ª de ESO participaban en las clases de CSI (AICLE) y en las clases EFI. La participación masiva en AICLE estaba vinculada al propósito de la escuela de ofrecer a todos los alumnos las mismas oportunidades de desarrollar sus capacidades en lengua inglesa.

La propuesta didáctica de esta escuela tenía como objetivos primordiales fomentar la habilidad de comunicación oral de los alumnos, la corrección y la pronunciación adecuada y correcta en inglés. Estaba orientada hacia el desarrollo de las cuatro habilidades

lingüísticas (escritura, lectura, comprensión y producción orales) y de las competencias básicas definidas en la Programación de la Sección Europea adoptada por la escuela (competencia lingüística, cultural, digital; así como las competencias para acceder al conocimiento y a la interacción con el mundo físico, social y ciudadano; para aprender a aprender; y para el tratamiento de la información).

Los alumnos de la escuela C tenían una carga horaria semanal para formación en inglés de seis horas, siendo tres horas de CSI, impartidas por un profesor con formación en historia e inglés; y tres horas de instrucción formal en inglés, impartidas por un profesor con formación en lengua inglesa.

Según el profesorado implicado, el método de enseñanza adoptado en las clases AICLE solía ser “ecléctico” y se adaptaba a las especificidades de cada tema. En las actividades de clase se incluía un corto período de exposición temática (unos 10 minutos), trabajos individuales, en pares y en grupos, en los que los alumnos resolvían ejercicios, realizaban lecturas, búsqueda de información y juegos, entre otras actividades. Según la Programación de la Sección Europea adoptada por la escuela, la metodología de enseñanza era la siguiente:

La metodología es dinámica y participativa. Uno de los objetivos principales es que los alumnos puedan intervenir en todo momento en la clase, utilizando la lengua inglesa. Por este motivo, la profesora de inglés y la de ciencias sociales deben establecer un equilibrio y una coherencia entre el contenido gramatical que se imparte en el área de inglés y los temas que deben elaborarse en el área de ciencias sociales. La dinámica de las clases es muy sencilla: el profesor facilita a los alumnos los temas escritos en inglés a fin de que estos puedan seguir sus explicaciones. La profesora realiza un esquema en la pizarra (convencional o digital) y explica los contenidos, haciendo participar a los alumnos mediante distintas actividades de expresión, que pueden ser, por ejemplo: actividades escritas y orales, lectura de documentos referentes al tema en cuestión, realización de trabajos y/o proyectos, búsqueda de información en internet (siempre utilizando la lengua inglesa), presentación de trabajos en soporte informático, visión de películas históricas en versión original, análisis de gráficos, mapas, etc. Paralelamente y de forma coordinada, la profesora de inglés relaciona la gramática inglesa que se estudia con contenidos del área de ciencias sociales. El objetivo es conseguir un 75% de adaptación del contenido de la lengua a los de las ciencias sociales. El resto de actividades que se puedan hacer en inglés se realizarán sobre otros temas que la profesora considere pertinentes (por ejemplo, San Valentín o *Halloween*). Es importante, asimismo, la introducción de temas no

estrictamente relacionados con el área no lingüística (historia o geografía) para ampliar su bagaje cultural y vocabulario, al tiempo que se fomenta la capacidad de improvisación de los alumnos.¹⁸

Las evaluaciones eran integradas, ya que los exámenes de inglés incluían temas de sociales y en las evaluaciones de sociales también se consideraba el desarrollo lingüístico de los alumnos. Las evaluaciones de la asignatura AICLE incluían exámenes, seminarios y otras actividades.

En ambos contextos, se utilizaban recursos audiovisuales, programas y juegos informáticos, además de recursos manuales (como carteles), internet, libros de texto, libros de consulta, diccionarios, entre otros. Las clases AICLE disponían, además, de libro de texto de CSI (editado para este fin), diccionarios, textos complementarios y materiales de apoyo.

La realización de proyectos temáticos también era otra forma de aprendizaje empleada en las clases AICLE de la escuela C. Para estas actividades, los profesores orientaban a los alumnos respecto a los objetivos y pasos a seguir en el desarrollo del trabajo, mientras ellos se encargaban de seleccionar material, buscar información sobre los temas, elaborar textos y material de exposición, gestionar el trabajo de grupo, preparar la presentación del mismo (que podía ser presencial o en formato audiovisual), realizar grabaciones, entre otras actividades. El desarrollo de proyectos exigía la participación y apoyo de ambos profesores (de contenido y lengua). El profesor de inglés apoyaba a los alumnos sobre todo en las cuestiones lingüísticas, mientras el profesor de CSI trataba de orientar, coordinar, evaluar los proyectos y solventar dudas. Ambos profesores intentaban que los aprendices desarrollaran la capacidad de aprender la lengua de forma autónoma, gestionando su propio proceso de aprendizaje.

En la instrucción formal en inglés se proporcionaba a los alumnos una corta explicación sobre los temas gramaticales y se les ofrecía la oportunidad de realizar ejercicios, juegos u otras actividades con el fin de consolidar el aprendizaje. Se incluían también actividades

¹⁸Texto extraído de la Programación de la Sección Europea (cedida por la escuela C).

con los textos de ciencias sociales, con el fin de facilitar el entendimiento de las estructuras gramaticales presentes en estos materiales.

En síntesis, las tres escuelas participantes presentan algunas diferencias en su modelo de enseñanza de lenguas en cuanto a la integración entre profesores y contenidos. Las escuelas A y C adoptan un plan parcialmente integrado, pero con matices diferenciadores. En la escuela A, el profesor de inglés ofrece apoyo lingüístico a las clases de sociales en inglés, pero las clases de lengua mantienen cierta independencia temática y de enfoque, ya que en sus clases hay alumnos AICLE y no-AICLE (algunos hacían sociales en inglés, alumnos AICLE, y otros en lengua materna, alumnos no-AICLE). La escuela B, por su parte, adopta un plan integrado. Ambos profesores trabajan juntos los contenidos lingüísticos y no lingüísticos, e imparten las clases conjuntamente. En la escuela C, las clases de lengua integran los temas de contenido no lingüístico y ofrecen apoyo lingüístico a las clases de sociales y a los proyectos. En cuanto a la participación de los alumnos, como se ha mencionado en los apartados A, B y C, las escuelas también presentan peculiaridades distintivas, resumidas también en la Tabla 4.1: En la escuela A, en las clases de inglés LE, parte de los alumnos eran AICLE y parte no lo eran. En la escuela B, los alumnos que cursaban sociales en inglés recibían formación especializada, totalmente centrada en AICLE, y no compartían las clases de inglés con los alumnos no-AICLE. Finalmente, en la escuela C, todos los alumnos eran AICLE, es decir, cursaban sociales en inglés.

Escuela	Tipo de alumno en contexto EFI
A	AICLE y no-AICLE comparten clases.
B	AICLE (en clases EFI para estudiantes AICLE) No-AICLE (en clases EFI para estudiantes no-AICLE)
C	Todos los alumnos de EFI son AICLE.

Tabla 4.1 - Tipo de alumno EFI en cada escuela

4.4 Diseño

El estudio aplicó un diseño transversal, en el que los datos sobre las variables de interés (ansiedad-LE, DAC-LE y rendimiento-LE) fueron recolectados en un tiempo único, con el objetivo de analizar la incidencia de estas variables y su interrelación con los contextos

AICLE y EFI en un momento específico. Más concretamente, al final del año lectivo 2010-2011 (final del 2º año ESO y primer año AICLE para los participantes). Es además, un estudio de tipo correlacional y descriptivo, que trató de averiguar la relación entre las variables y a la vez proporcionar una visión de cómo estas se comportaban en los contextos de ASL analizados y cómo se relacionan con las características de clase, el perfil del profesorado y de los estudiantes.

Para evaluar las VA ansiedad-LE y DAC-LE, un mismo conjunto de cuestionarios fueron administrados a ambos grupos de participantes y en ambos contextos: primeramente en contexto EFI y luego en contexto AICLE, tal y como se indica en la Tabla 4.2. Ambas recogidas de datos fueron realizadas el mismo día.

Grupo de participantes	Contextos de ASL frecuentados	1ª recogida (clase EFI)	2ª recogida (clase AICLE)
A (AICLE)	EFI+AICLE	X	X
B (No-AICLE)	EFI	X	

Tabla 4.2 – Recogida de datos

El registro del rendimiento de los participantes se ha obtenido a través de la puntuación anual en cada asignatura (inglés, CSI y en catalán), proporcionado por la administración de las tres escuelas a través de un informe de notas.

Con el objetivo de corroborar los datos de los estudiantes respecto a la influencia de los profesores en las VA estudiadas, se añadió a la investigación un cuestionario docente que fue aplicado a los profesores AICLE y EFI, individualmente, en un momento posterior a la recogida de datos de los alumnos.

En relación con las dos primeras preguntas de investigación del estudio, las variables independientes (VI) fueron los contextos AICLE y EFI, así como los factores asociados (características metodológicas, perfil del profesorado, escuela participante y formación complementaria de los estudiantes). En la PI (2c), se incluyó la ansiedad-LE como VI entre los factores asociados con la DAC-LE. Por otra parte, las variables dependientes (VD) en las dos primeras PI fueron la ansiedad-LE y la DAC-LE. En cuanto a la PI (3), las VI fueron la ansiedad-LE, la DAC-LE, los contextos AICLE y EFI y la escuela participante, mientras la VD fue el rendimiento-LE.

4.5 Participantes

4.5.1 Estudiantes

La muestra estudiantil está compuesta por 185 participantes¹⁹, entre los cuales, el 46,5% (N= 86) participaba en clases de CSI (alumnos AICLE) a la vez que en la enseñanza formal del inglés (EFI), mientras que el 53,5% (N= 99) restante cursaba únicamente EFI (alumnos no-AICLE).

Todos los participantes eran alumnos de 2º de ESO y los alumnos AICLE cursaban por primera vez CSI. La opción de componer una muestra de participantes de primer año AICLE se fundamentó en la concepción de que la escasa experiencia y adecuación al nuevo contexto de aprendizaje podría hacer aflorar más situaciones de ansiedad-LE entre el alumnado. Esta concepción ha sido demostrada en estudios anteriores como el de Frantzen y Magnan (2005), en el que los aprendices principiantes presentaban niveles más altos de ansiedad, y Liu (2006), que observó que cuanto menor era el nivel de competencia en LE mayores eran los índices de ansiedad-LE.

La muestra asumió características diferentes en función de la escuela participante (véase Tabla 4.3)²⁰. La muestra total de la escuela A (N= 102) estuvo formada por alumnos AICLE (N= 30) y no-AICLE (N= 72), habiendo cuatro grupos de inglés (en los que coexistían ambos tipos de alumnos) y dos grupos de CSI (en los que había alumnos de diferentes grupos EFI). La muestra de la escuela B (N= 57) se compuso de dos grupos diferentes de alumnos y contextos. Un grupo lo formaron alumnos AICLE en contexto AICLE (N= 30) y el otro alumnos no-AICLE en contexto EFI (N= 27). La muestra de la escuela C se compuso de un grupo (N= 26) que participaba en ambos contextos de enseñanza-aprendizaje (AICLE y EFI), ya que la participación AICLE en esta escuela era obligatoria y tenía el objetivo de promover la igualdad de oportunidades entre el alumnado.

¹⁹ Los datos de la muestra estudiantil fueron recogidos a través del cuestionario de perfil (ver apartado 4.6.1).

²⁰ Estas diferencias están relacionadas con las características de implementación del programa AICLE en cada escuela, descritas en el apartado 4.3.2.

Escuela participante		Tipo de alumno		
		No-AICLE	AICLE	Total
Escuela A	Recuento	72	30	102
	%	70,6%	29,4%	100,0%
Escuela B	Recuento	27	30	57
	%	47,4%	52,6%	100,0%
Escuela C	Recuento	0	26	26
	%	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Recuento	99	86	185
	%	53,5%	46,5%	100,0%

Tabla 4.3 – Participantes por escuelas

En cuanto a la edad y el sexo, la muestra se compuso de alumnos con edades comprendidas entre 13 (45%) y 14 (55%) años, con una media de edad de 13,55. El número de participantes del sexo masculino fue ligeramente superior al del sexo femenino, con 18 chicos (55,1%) más que chicas (44,9%). Respecto a la participación por sexo en los contextos de ASL²¹, se ha observado una diferencia de 9 alumnos en los contextos AICLE, habiendo un número mayor de chicas (55,3%) en relación con los chicos (44,7%). En las clases EFI la relación se invirtió y la diferencia observada fue de 27 alumnos, siendo la mayor cantidad de participantes del sexo masculino (64,5%). El porcentaje de chicas en contextos EFI fue de 35,5% (N= 33).

En lo referente a las EE, el 37,0% de los participantes había realizado estancias en países de habla inglesa. En el análisis según el contexto de ASL se observó que el 33,3% de los alumnos EFI y el 43,6% de los alumnos AICLE han pasado algún tiempo en el extranjero con el objetivo de mejorar su nivel de inglés²².

Con respecto a la realización de cursos complementarios de inglés, el 24,7% realizaron cursos complementarios de lengua inglesa con el objetivo de mejorar el rendimiento escolar o el desempeño en este idioma. En el análisis según el contexto de aprendizaje, se apreció que el 21,4% de los alumnos EFI y el 30,4% de los alumnos AICLE participaron en cursos complementarios de inglés.

²¹ Al referirnos al sexo de los alumnos que participaban en contextos EFI incluimos alumnos AICLE y no-AICLE, es decir, todos los alumnos que asistían a las clases de inglés formal.

²² Cabe señalar que 31 participantes no proporcionaron la información sobre las EE.

En cuanto al número de idiomas que hablaban o estudiaban los participantes; el inglés fue considerado para casi la totalidad de la muestra como una L3, ya que tenían el catalán y el castellano como L1. El 66% de los alumnos declararon que hablaban y/o estudiaban 3 idiomas (siendo dos de ellos el catalán y el castellano, L1/lengua materna, y una LE). El porcentaje de alumnos multilingües (que hablaban/estudiaban más de tres lenguas) fue del 34%. En relación con el contexto de aprendizaje, se apreció que la cantidad de alumnos que hablaba más de tres idiomas fue proporcionalmente mayor en los contextos AICLE. El 48,2% de participantes AICLE hablaba más de tres idiomas, frente al 25,7% de participantes no-AICLE.

Referente al gusto por el aprendizaje del inglés LE, el 90,8% de los participantes afirmaron que les gustaba aprender inglés, mientras que sólo el 9,2% afirmó que no le gustaba el aprendizaje de dicho idioma. Con respecto al contexto de aprendizaje, al 12,4% de los alumnos EFI no les gustaba aprender inglés, frente a un 3,6% de los alumnos AICLE.

Finalmente, en cuanto a la cantidad de horas de instrucción en la lengua inglesa acumuladas por cada grupo (AICLE y no-AICLE), tal y como ilustra la Tabla 4.4, los participantes AICLE (1.365h) recibieron 105 horas de instrucción en inglés más que el grupo no-AICLE (1.260h).

Grupo	Horas de estudio acumuladas del inglés-LE	Nivel escolar
AICLE	1.260h (EFI) + 105 (AICLE) = 1.365h	Hasta 2ª de ESO incluido
No-AICLE	1.260h (EFI)	(13/14 años de edad)

Tabla 4.4 – Horas de estudio acumuladas de participantes AICLE y no-AICLE

4.5.2 Profesores

La muestra docente se compuso de ocho profesores, siendo dos de ellos profesores no-AICLE (que impartían clases de inglés únicamente y no tenían relación metodológica con el programa AICLE) y seis participantes en programas AICLE (dos impartían sólo clases de CSI, dos impartían clases de inglés y CSI, y dos sólo clases de inglés). Un factor central de diferenciación entre los profesores que impartían clases de inglés vinculadas a AICLE y los que no estaban vinculados a AICLE se refería al contenido de las lecciones. Mientras el profesor de inglés no-AICLE seguía una agenda independiente, el profesor de inglés

AICLE mantenía una integración metodológica y temática con los profesores y el programa de CSI (el capítulo de resultados presenta un cuadro resumen del perfil de cada profesor). Tres de los profesores eran del sexo masculino y cinco del sexo femenino. La muestra se compuso de profesores españoles que tenían el inglés como L3 y presentaba una franja de edad entre 30 y 50 años.

4.6 Instrumentos y procedimientos de recogida de datos

La recogida de datos ha sido llevada a cabo a través de un conjunto de autoinformes (véase Anexos): El cuestionario de perfil; la versión española de la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* - FLCAS (Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera), del *State Trait Anxiety Inventory* – *State/STAI-S* (Inventario de Ansiedad Rasgo Estado – Estado/IDARE-E); de la *Willingness to Communicate Scale* – WTCS (Escala de Disposición a Comunicarse) y del *WTC-Meter* (Medidor de Disposición a Comunicarse en Inglés).

4.6.1 Cuestionario de perfil

A través de este cuestionario se recogió información personal de los participantes. Se incluyeron preguntas sobre el sexo, la edad, la nacionalidad, los estudios complementarios en inglés, las EE, los idiomas que hablaban y/o estudiaban los participantes, y el gusto por el aprendizaje del inglés LE. Se empleó una adaptación reducida del cuestionario pilotado por Marcos-Llinás (2006) y empleado por Marcos-Llinás y Juan-Garau (2009).

4.6.2 Ansiedad-LE

Para la medida de los niveles de ansiedad-LE se empleó la versión española del FLCAS, que midió la ansiedad relacionada con las situaciones de aprendizaje de la LE en el aula, y el IDARE-E, que aportó información sobre el estado de ansiedad-LE de los alumnos en los dos contextos analizados (AICLE y EFI).

Se emplearon dos instrumentos de medida con el fin de garantizar la fiabilidad del estudio y de integrar la información sobre la ansiedad vinculada a las situaciones de aprendizaje de LE (evaluada a través del FLCAS) con la información sobre el estado general de ansiedad

de los alumnos en cada contexto de aprendizaje (evaluada a través del IDARE-E). Junto a estos dos cuestionarios, se añadió una pregunta abierta referente a los factores relacionados con la ansiedad en contextos AICLE, gracias a la cual fue posible analizar cualitativamente las situaciones contextuales que los participantes vinculan a la variable ansiedad-LE. Teniendo en cuenta que el FLCAS midió la ansiedad relacionada con las situaciones específicas de clase, la nombraremos *ansiedad-situacional*. La *ansiedad-estado*, medida a través del IDARE-E, por su parte, hace referencia al sentimiento transitorio y general de ansiedad que sentían los alumnos en cada contexto específico (AICLE y EFI). A continuación se presentan más detalles de cada uno de estos instrumentos.

a) Escala de ansiedad en clases de aprendizaje de lenguas extranjeras (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale – FLCAS*)

La versión española del FLCAS, empleada para el diagnóstico de la ansiedad-situacional de los participantes, ha sido propuesta por Pérez-Paredes y Martínez Sánchez (2001). Se ha optado por emplear esta escala porque es uno de los instrumentos más utilizados en investigaciones sobre ansiedad en el aprendizaje de lenguas (ver, por ejemplo, Cheng, 2001; Bekleyen, 2009; Kim, 2009; Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2009; Pichette, 2009; Tallon, 2009) y porque su fiabilidad y validez han sido ampliamente comprobadas. Marcos-Llinás (2006), por ejemplo, obtuvo un índice de fiabilidad de 0,93 (*Cronbach's Alpha*) para esta escala en su estudio.

Este instrumento fue elaborado por Horwitz *et al.* (1986) y consiste en 33 afirmaciones que evalúan la aprensión en la comunicación, la ansiedad en los exámenes y el miedo a las evaluaciones negativas en las clases de aprendizaje de lenguas. Cada elemento de la escala se califica en cinco puntos de la serie de *Likert*, desde uno (muy de acuerdo) hasta cinco (muy en desacuerdo). En esta escala, 24 de los 33 ítems se refieren a estados de ansiedad, mientras nueve de ellos representan estados de no ansiedad. El cálculo de esta escala requiere la inversión de los 24 ítems de ansiedad, a fin de que las altas puntuaciones, en cualquier caso, indiquen niveles más altos de ansiedad. El rango posible de puntuaciones de esta escala varía entre 33 y 165 puntos.

b) Inventario de Ansiedad Rasgo Estado/IDARE-E (*State Trait Anxiety Inventory/STAI-S*)

El IDARE, propuesto por Spielberger, Gorsuch y Lushene (1970), consiste en dos escalas que miden la ansiedad como rasgo (IDARE-R) y como estado (IDARE-E). La primera escala (IDARE-R), que valora la frecuencia con que las personas experimentan síntomas de ansiedad, se refiere a la ansiedad como una tendencia mantenida en el tiempo y como una característica relativamente permanente de personalidad. El IDARE-E, por otra parte, evalúa los síntomas de ansiedad en situaciones específicas y se refiere a la ansiedad como una reacción de carácter transitorio. Ambas escalas contienen veinte ítems y se califican en cuatro puntos de la serie de *Likert*, desde cero (no, en absoluto) hasta tres (mucho). En esta escala, diez preguntas se refieren a estados de ansiedad y diez a estados de no ansiedad.

El cálculo de esta escala requiere el uso de una plantilla específica que permite sumar los puntos referentes a estados de ansiedad y restar aquellos que se refieren a los estados de no ansiedad; de modo que las altas puntuaciones correspondan siempre a niveles más altos de ansiedad. Según Aguilar (2005) este inventario ha demostrado una alta fiabilidad, presentando un valor Alfa de *Cronbach* de 0,83 para el IDARE-R y 0,92 para el IDARE-E, en su estudio. El rango de puntuación de ambas escalas es de 0 a 60 puntos.

En esta investigación, se ha utilizado únicamente el IDARE-E, ya que el objetivo era contrastar los estados de ansiedad de los alumnos en clases AICLE y EFI, como estado transitorio relacionado con el contexto de ASL.

c) Datos cualitativos sobre los factores relacionados con la ansiedad-LE

Considerando que el interés del estudio reside mayoritariamente en el contexto AICLE, sobre todo debido a la escasez de estudios sobre VA en este entorno, hemos tratado de registrar, además de los índices de ansiedad-LE, los posibles factores ansiógenos relacionados con las clases AICLE. Para eso, se ha adjuntado a las escalas de ansiedad una pregunta abierta, de desarrollo, sobre las situaciones, comportamientos o actividades de clase susceptibles de influir en la ansiedad de los alumnos durante las clases de CSI. La tendencia a incluir técnicas cualitativas en estudios cuantitativos sobre ansiedad y DAC-LE

se ve reflejada en estudios anteriores como los de Kim (2009) y Ziková (2008); y en concepciones como las de MacIntyre (2007), que asevera que los métodos de investigación en el área de lenguas deben ser una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos.

4.6.3 DAC-LE

También en la medida de DAC-LE se han empleado dos instrumentos (el WTCS y el WTC-Meter) con el fin de garantizar la fiabilidad del estudio y aportar la posibilidad de comparación del desempeño de los alumnos en contextos AICLE y EFI.

a) Escala de Disposición a Comunicarse

La escala que midió la DAC-LE general es una adaptación, realizada por Díaz-Pinto (2009), de la *Willingness to Communicate Scale*/WTCS de McCroskey y Baer (1985). La WTCS original tiene veinte ítems. Se compone de tres subescalas basadas en los tipos de destinatarios (o partícipes en la comunicación: extraños, conocidos, amigos) y tres subescalas basadas en tipos de entornos comunicativos (en público, en grupo, en pareja).

La adaptación empleada por Díaz-Pinto (2009) contiene diez afirmaciones relacionadas con la DAC-LE en clases de LE. Cada pregunta debe contestarse libremente con un “Sí” o “No” dependiendo de la opción que cada uno elija. La versión empleada en este estudio, sin embargo, mantiene el mismo contenido y estructura que la versión de Díaz-Pinto (2009), pero las afirmaciones se califican en seis puntos de la serie de *Likert*, desde cero (nunca) hasta cinco (casi siempre); con un rango de puntuación que va de 0 a 50 puntos. Esta forma de calificación sigue el formato de la escala de MacIntyre *et al.* (2001), que es también una escala específica para el contexto de aprendizaje de idiomas, pero con 27 preguntas sobre las cuatro habilidades lingüísticas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) y mide la disposición de los estudiantes a participar en la comunicación en LE dentro y fuera de clase. Hemos optado por adoptar un formato de puntuación serie de *Likert* para mantener el formato empleado en las demás escalas empleadas en el estudio.

La WTCS fue empleada en este estudio con el objetivo de evaluar la disposición general de los estudiantes a hablar en inglés en clase. Fue aplicada en las clases de inglés (EFI), junto a los demás cuestionarios, con el fin de que garantizar la participación de todos los

alumnos (AICLE y no-AICLE). La DAC-LE relacionada con el contexto de aprendizaje fue valorada a través del instrumento descrito en el siguiente apartado.

b) Medidor de Disposición a Comunicarse en Inglés (*WTC-Meter*)

Este instrumento consiste en una simulación visual de un termómetro, en el que los participantes registran su disposición general a comunicarse en inglés. Es una adaptación de Kamprasertwong (2010) al *WTC-Meter* original, propuesto por MacIntyre y Gardner (1991). Para este estudio, el *WTC-Meter* funcionó como indicativo de la disposición de los participantes a hablar inglés en los contextos de aprendizaje AICLE y EFI. Se trató de dos escalas numéricas (simulando un termómetro) con intervalo entre 0 y 10, en las cuales los participantes podían indicar su DAC-LE en las clases de CSI (AICLE) y en las clases de inglés, respectivamente.

4.6.4 Cuestionario docente

Considerando que una descripción de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en ambos contextos (AICLE y EFI) y una evaluación de la influencia del profesorado sobre las VA estudiadas aportarían mayor claridad al estudio, optamos por incluir un cuestionario de perfil docente.

Dicho cuestionario contiene doce preguntas, siendo cuatro de ellas abiertas y ocho cerradas. Fue desarrollado a partir de indicaciones de Brown (2006), Ellis (2003) y Clemente (2001), y pretendió identificar aspectos del enfoque de enseñanza de cada profesor, los roles asignados a los alumnos y los asumidos por los profesores, y las actitudes y estilos de enseñanza de los profesores.

Los datos obtenidos nos han permitido relacionar los resultados sobre la ansiedad-LE y DAC-LE de los alumnos con el perfil de enseñanza de los profesores. Más concretamente, hemos podido analizar si había un perfil que caracterizara y diferenciara el profesor AICLE del EFI, y si estos perfiles se relacionaban con eventuales variaciones en los niveles de ansiedad-LE y DAC-LE de alumnos AICLE y no-AICLE. El objetivo final ha sido descubrir si en la investigación había perfiles más o menos favorables a las VA estudiadas.

4.7 Medidas de validez y fiabilidad

La validez de un estudio puede verse comprometida por varios factores, entre los cuales los más importantes para esta investigación fueron: las características y la atención de los participantes, y el proceso de recogida de datos. El requisito de las características de los participantes hace referencia, sobre todo, a la comparabilidad de los grupos cuanto a la competencia en la LE y la experiencia con el aprendizaje de lenguas. En este estudio, aunque se haya empleado una muestra incidental (los grupos de alumnos que estaban disponibles y dispuestos a participar en la investigación), se verificó a través de las notas de final de curso, que no había diferencias significativas entre alumnos AICLE y no-AICLE (los dos grupos de alumnos comparados en el estudio) cuanto al rendimiento en LE (véase capítulo cinco). Se verificó también que los grupos eran comparables en cuanto al género y edad, ya que en ambos grupos había una cantidad equiparable de chicos y chicas y no había una variabilidad importante en cuanto a la edad, pues todos tenían entre 13 y 14 años de edad.

Con respecto a la atención de los participantes, se procuró administrar una cantidad de instrumentos que pudiera ser completada en un tiempo aproximado de media hora, con el fin de evitar el efecto negativo de la fatiga o la falta de atención. Además, se eliminaron de la muestra todos los cuestionarios que presentaron más de dos errores (respuestas en blanco o con más de una respuesta para cada cuestión).

La interferencia que puede ejercer el proceso de recogida de datos sobre la validez del estudio incluye factores tales como la validez de los instrumentos, las instrucciones y el ambiente de recogida de datos. En el estudio, la comparación intragrupo (véase apartado 4.6) se realizó empleando los mismos instrumentos en cada uno de los dos contextos a que hace referencia el estudio (AICLE y EFI). Se optó por administrar los cuestionarios en cada contexto (los cuestionarios sobre AICLE en clase AICLE y los referidos al contexto EFI en clase EFI) con el propósito de que las respuestas de los participantes correspondieran a su percepción del entorno inmediato y no a un recuerdo de la percepción de dicho entorno. De esta manera, procuramos evitar los sesgos de memoria o temporalidad. Con referencia a los autoinformes, se optó por emplear instrumentos validados estadísticamente, como el IDARE-E o el FLCAS, que son instrumentos

consolidados en el campo de la enseñanza de lenguas, evaluados por estudios anteriores que han logrado un alto nivel de fiabilidad o que han demostrado consistencia en otros estudios, como es el caso del WTCS y el WTC-*Meter*. Por fin, se optó por emplear dos cuestionarios diferentes en la evaluación de cada variable, con el objetivo de comprobar que la tendencia de los resultados fuera la misma en ambos instrumentos, aunque se hayan considerado las diferencias respecto a la especificidad de los datos obtenidos a través de cada instrumento. Es decir, para cada variable se ha empleado un instrumento que evaluaba el estado o disposición general (IDARE-E y WTC-*Meter*) y otro situacional/específico, que se relacionaba con las situaciones específicas de clase (FLCAS y WTCS).

Las informaciones impartidas a los grupos se limitaron a la orientación sobre cómo contestar los cuestionarios, el tiempo sugerido para su realización, la atención y silencio requeridos, y el objetivo genérico del estudio: conocer algunos aspectos comportamentales y afectivos de los alumnos durante las clases AICLE y EFI.

En cuanto a la validez externa del estudio, o la probabilidad de generalización de los resultados obtenidos, se han considerado algunos factores relevantes como el tamaño de la muestra y la recogida de datos personales. En referencia a la muestra, se ha tomado el cuidado de que superara la cantidad mínima requerida para un estudio correlacional (30 participantes); y que pudiera, así, constituirse en una muestra representativa de la población de estudiantes AICLE y no-AICLE en la enseñanza secundaria obligatoria. Tocante a la recogida de información personal, el estudio incluyó un cuestionario de perfil, que ha permitido elaborar un cuadro orientativo sobre la población representada en el estudio y las poblaciones a las que los resultados podrían ser extensibles.

Asimismo, hemos empleado el método estadístico para el cálculo de la fiabilidad de los instrumentos, a través de la prueba de consistencia interna Alfa de *Cronbach*. El método Alfa de *Cronbach* calcula la fiabilidad del instrumento a partir de la información sobre el número de ítems, la media y la desviación estándar. Suele ser empleado cuando el número posible de respuestas del test es mayor que dos, pudiendo también ser aplicado a datos ordinales. Se considera que un instrumento es fiable cuando su índice Alfa de *Cronbach* supera los 7 puntos. En este estudio todos los instrumentos empleados han obtenido valores

de Alfa entre 7 y 9 (ver información más detallada en el capítulo cinco, en el que se presentan los resultados).

4.8 Análisis de los datos

En el análisis de los datos cuantitativos del estudio se utilizó el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), que consiste en un paquete estadístico que permite estudiar la relación entre variables a través de comparación de medias, variancias y otras medidas. En el análisis de los datos cualitativos y de los datos sobre las situaciones ansiógenas se empleó programas del paquete Microsoft Office, Word y Excel.

En relación con los análisis estadísticos realizados en el estudio, la muestra se dividió en tres grupos (véase Tabla 4.5): uno de alumnos AICLE en AICLE (Grupo1_AICLE_CSI), otro de alumnos AICLE en EFI (Grupo1_AICLE_EFI) y uno de alumnos EFI en EFI (Grupo2_no-AICLE_EFI). Los dos primeros grupos se compusieron de un mismo grupo de alumnos (AICLE), pero en dos contextos diferentes (AICLE y EFI). La comparación de estos dos grupos fue de tipo intragrupo, pues comparó dos contextos en una misma muestra de alumnos. El último grupo de participantes se compuso de alumnos no-AICLE en contexto EFI y el análisis realizado fue de tipo intergrupo, pues comparó el desempeño de este grupo con el grupo AICLE, ambos en contexto EFI.

Identificación	Descripción	Grupos incluidos en la comparación estadística	
		Entre contextos AICLE y EFI	Entre Participantes AICLE y no-AICLE
Grupo1_AICLE_CSI	Participantes AICLE en contexto AICLE	Grupo1_AICLE_CSI vs Grupo1_AICLE_EFI	Grupo1_AICLE_EFI
Grupo1_AICLE_EFI	Participantes AICLE en contexto EFI		vs
Grupo2_no-AICLE_EFI	Participantes EFI en contexto EFI		Grupo2_no-AICLE_EFI

Tabla 4.5 – Grupos de participantes y de contextos que componen el estudio

Capítulo 5

Resultados

Este capítulo presenta los resultados de la investigación y a la vez las respuestas a las preguntas que han guiado el estudio. Más concretamente, expone los datos referentes al análisis de la relación entre los contextos de enseñanza-aprendizaje (AICLE y EFI) y las VA incluidas en el estudio: ansiedad-LE (5.1) y DAC-LE (5.2); así como de estas variables con el rendimiento escolar en las asignaturas de inglés (EFI), CSI (AICLE) y ciencias sociales en catalán (5.3).

5.1 Pregunta de Investigación 1: ansiedad-LE en AICLE y EFI

La medida de la ansiedad-LE se realizó a través de dos autoinformes: la escala FLCAS, que midió la ansiedad-LE relacionada con las situaciones específicas de las clases LE, y el inventario IDARE-E, que midió el estado general de ansiedad-LE de los alumnos en cada contexto de aprendizaje (AICLE y EFI). El rango de puntuaciones posibles del FLCAS es de 33 a 165 y en este estudio su rango fue de 37 a 147. El rango posible del IDARE-E es de 0 a 60 y en este estudio el rango fue de 0 a 48. A mayor puntuación corresponden niveles más altos de ansiedad-LE para ambos instrumentos.

En cuanto a la fiabilidad interna de las escalas de ansiedad-LE, se calculó el Alfa de *Cronbach* del FLCAS y se obtuvo un coeficiente de 0,92, lo que indica que la prueba midió de forma fiable la ansiedad-LE de los participantes en el estudio. Asimismo, se calculó la puntuación media (m) y la desviación estándar (DE) para los 33 ítems del mencionado instrumento, y se constató que las respuestas presentaban consistencia (véase Tabla 5.1).

Ítem	m	DE
1	3,26	1,263
2	2,90	1,411
3	2,51	1,493
4	2,79	1,498
5	2,54	1,351
6	2,80	1,269
7	3,05	1,540
8	2,43	1,254
9	3,19	1,484
10	3,80	1,391
11	2,80	1,336
12	2,59	1,539
13	3,00	1,533
14	2,89	1,541
15	2,96	1,373
16	2,30	1,391
17	2,51	1,380
18	3,06	1,391
19	2,47	1,424
20	2,54	1,441
21	2,44	1,449
22	2,65	1,380
23	2,95	1,465
24	2,70	1,600
25	2,57	1,431
26	2,33	1,313
27	2,80	1,453
28	2,32	1,213
29	2,88	1,435
30	2,88	1,336
31	2,65	1,534
32	2,95	1,293
33	3,12	1,308

Tabla 5.1 – Media y desviación estándar de los ítems del FLCAS

La escala IDARE-E obtuvo un coeficiente Alfa de *Cronbach* de 0,85, confirmando la fiabilidad de la escala en la medida de los estados de ansiedad en clases de LE. La Tabla 5.2 presentan los índices estadísticos (m y DE) de los 20 ítems que componen la referida escala y que demuestran la consistencia interna de las respuestas obtenidas.

Ítems	m	DE
1	1,27	0,920
2	1,29	0,994
3	0,80	0,874
4	0,68	0,822
5	1,23	0,947
6	0,69	0,868
7	0,90	1,011
8	1,62	0,959
9	0,61	0,881
10	1,57	0,866
11	1,10	1,035
12	0,93	0,930
13	0,70	0,765
14	0,62	0,880
15	1,28	0,942
16	1,08	0,916
17	0,90	0,978
18	0,62	0,852
19	1,18	0,937
20	0,85	0,917

Tabla 5.2 – Media y desviación estándar de los ítems del IDARE-E

Con anterioridad al análisis de las relaciones entre las variables del estudio, se realizó una prueba de normalidad para determinar si la información obtenida en el proceso de recogida de datos presentaba una distribución normal. Los resultados de la prueba *Kolmogorov-Smirnov* demuestran que los datos del estudio siguen una distribución normal, ya que se obtuvieron valores de significación superiores al 0,05 para la variable de ansiedad-LE tanto en contexto AICLE como en contexto EFI (véase Tabla 5.3)²³.

²³ Contraria a las demás pruebas empleadas en el estudio, la prueba de normalidad es significativa cuando su valor p es superior al 0,05.

	IDARE-E		FLCAS	
	EFI	AICLE	EFI	AICLE
m	19,91	19,58	91,80	92,95
DE	10,198	8,661	23,656	21,117
Z de Kolmogorov-Smirnov	1,129	0,656	0,925	0,641
p (bilateral)	0,156	0,783	0,359	0,806

Tabla 5.3 – Media, desviación estándar y prueba *Kolmogorov-Smirnov* para las medidas de ansiedad-LE

5.1.1 (1a) Comparación entre contextos

En este apartado presentamos los datos de la comparación del nivel de ansiedad-LE de los participantes AICLE en contextos AICLE (clases de Contenido no Lingüístico/CnL, en este caso, clases de Ciencias Sociales en Inglés/CSI) y EFI (clases de instrucción formal en lengua inglesa), con el propósito de observar si hay diferencias significativas en el nivel de ansiedad-LE presentado por los estudiantes en cada uno de estos dos contextos.

Los resultados de la prueba *t* para muestras relacionadas indican que la diferencia entre las medias de ansiedad-LE de los participantes AICLE en las clases de contenido (AICLE) y de lengua (EFI) es significativa, presentado un valor de significación de $p= 0,001$ para la ansiedad-estado/IDARE-E y $p= 0,007$ para la ansiedad-situacional/FLCAS. Según los datos estadísticos, las medias de ansiedad-estado ($m= 16,87$; $DE= 9,055$) y de ansiedad-situacional ($m= 89,96$; $DE= 20,755$) de los alumnos AICLE en contexto EFI son inferiores a la media de ansiedad-LE de estos mismos alumnos en contexto AICLE (ansiedad-estado: $m= 21,56$; $DE= 8,660$; y ansiedad-situacional: $m= 94,79$; $DE= 21,507$), tal y como indican la Tabla 5.4 y la Figura 5.1. Estos datos indican que los alumnos AICLE presentan niveles de ansiedad-LE más elevados cuando están en clases de CSI (contexto AICLE) que en clases de instrucción formal en inglés (contexto EFI).

Variable	m	DE	<i>t</i>	p
IDARE-E EFI	16,87	9,055	-4,018	0,001
IDARE-E AICLE	21,56	8,660		
FLCAS EFI	89,96	20,755	-2,833	0,007
FLCAS AICLE	94,79	21,507		

Tabla 5.4 – Media y prueba *t* para muestras relacionadas de las medidas de ansiedad-LE para los participantes AICLE en contextos AICLE y EFI

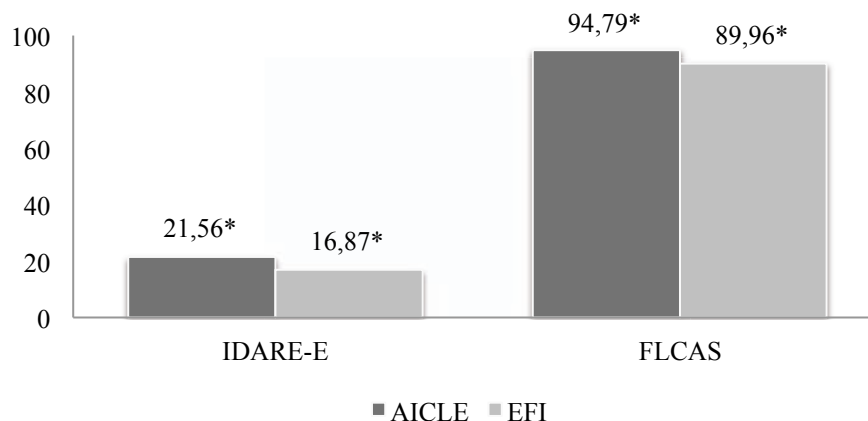


Figura 5.1 – Media de los índices de ansiedad-LE de los participantes AICLE en contextos AICLE y EFI

5.1.2 (1b) Comparación entre participantes

A continuación, se presentan los resultados de la comparación del nivel de ansiedad-LE de los alumnos AICLE en clases de CSI (contexto AICLE) con el nivel de ansiedad-LE de los alumnos no-AICLE en clases de inglés (contexto EFI). Se trata, por tanto, de un análisis intergrupo e intercontexto que tiene como objetivo verificar si el nivel de ansiedad-LE de los alumnos AICLE es superior al de los estudiantes que no participan en el programa AICLE, cuando están en sus respectivos contextos de aprendizaje (AICLE y EFI).

Los resultados de la prueba t para muestras independientes demuestran que hay diferencias significativas en el nivel de ansiedad-estado de los alumnos AICLE en contexto AICLE respecto a los alumnos no-AICLE en contexto EFI ($p= 0,001$). Tal y como se constata en la Tabla 5.5 y en la Figura 5.2, la media de ansiedad-estado de los alumnos AICLE en contextos AICLE ($m= 15,76$; $DE= 7,581$) es inferior a la media de los alumnos no-AICLE en contextos EFI ($m= 24,12$; $DE= 8,783$). Estos datos sugieren que el nivel de ansiedad-estado es más elevado en los participantes no-AICLE en contexto EFI que en los estudiantes AICLE en contexto AICLE. Por lo que a la ansiedad-situacional se refiere, si bien los participantes EFI registran un nivel de ansiedad-LE ligeramente superior, no se han verificado diferencias significativas.

Variable	Contexto de aprendizaje	m	DE	t	p
IDARE-E	EFI (alumno no-AICLE)	24,12	8,783	3,787	0,001
	AICLE (alumno AICLE)	15,76	7,581		
FLCAS	EFI (alumno no-AICLE)	96,58	23,557	1,150	0,255
	AICLE (alumno AICLE)	89,63	20,807		

Tabla 5.5 – Media y prueba *t* de muestras independientes de las medidas de ansiedad-LE para participantes AICLE en contexto AICLE y participantes no-AICLE en contexto EFI

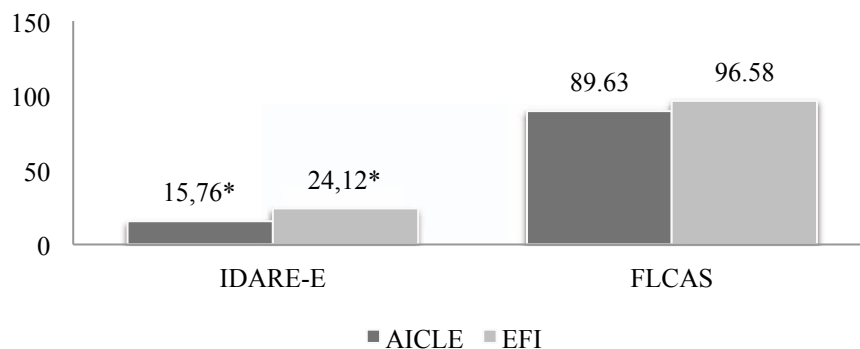


Figura 5.2 – Media del índice de ansiedad-LE de los participantes AICLE en contexto AICLE y participantes no-AICLE en contexto EFI

Asimismo, se han comparado las medias de ansiedad-LE de los participantes AICLE y no-AICLE en las clases de inglés (EFI). Se trata de una comparación intergrupo, que tiene como objetivo observar si hay diferencias en los niveles de ansiedad-LE de alumnos AICLE y no-AICLE durante la instrucción formal en inglés.

Según los resultados de la prueba *t* para muestras independientes, la diferencia de medias entre la ansiedad-LE de alumnos AICLE y no-AICLE en contexto EFI es significativa para la ansiedad-estado ($p= 0,005$), pero no lo es para la ansiedad-situacional ($p= 0,418$). Sin embargo, tal y como se indica en la Tabla 5.6 y en la Figura 5.3, las medias tanto de ansiedad-estado ($m= 16,87$; $DE= 9,055$) como de ansiedad-situacional ($m= 89,72$; $DE= 20,634$) de los participantes AICLE en contextos EFI son inferiores a las de los no-AICLE en el mismo contexto (ansiedad-estado: $m= 21,66$; $DE= 10,451$; y ansiedad-LE-situacional: $m=93,02$; $DE= 25,292$). Estos datos indican que, en las clases de inglés (contexto EFI), los alumnos AICLE se sienten menos ansiosos que los alumnos no-AICLE, aunque las situaciones de aprendizaje (FLCAS) puedan suponer niveles de ansiedad-LE similares para ambos grupos de alumnos.

Contexto de aprendizaje	Alumno	m	DE	t	p
IDARE-E (EFI)	AICLE	16,87	9,055	-2,837	0,005
	No-AICLE	21,66	10,451		
FLCAS (EFI)	AICLE	89,72	20,634	-0,813	0,418
	No-AICLE	93,02	25,292		

Tabla 5.6 – Media y prueba *t* de muestras independientes de las medidas de ansiedad-LE para participantes AICLE y no-AICLE en contexto EFI

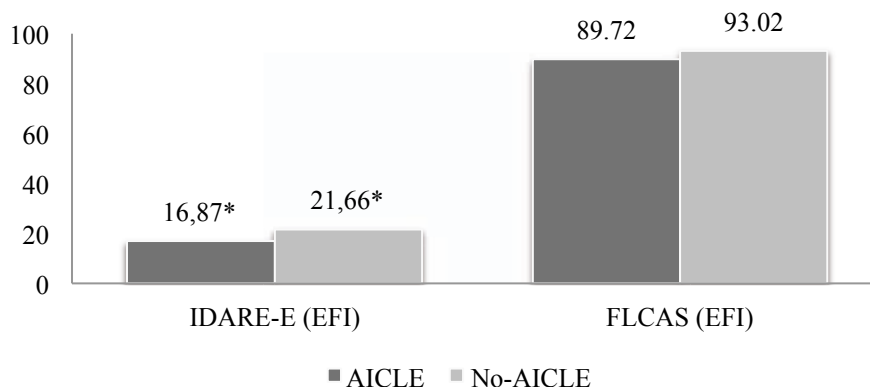


Figura 5.3 – Media del índice de ansiedad-LE de los participantes AICLE y no-AICLE en contexto EFI

5.1.3 (1c) Factores asociados

Este apartado presenta los datos sobre las situaciones que guardan relación con la ansiedad-LE de los participantes en los contextos de aprendizaje AICLE y EFI. Los resultados fueron obtenidos a través del análisis cuantitativo de ítems de la escala FLCAS y de la información cualitativa aportada por los alumnos AICLE en un registro escrito, a partir de una pregunta de desarrollo.

5.1.3.1 Características metodológicas

a) Análisis cuantitativo

A continuación se muestra un análisis de los factores que se relacionan con la ansiedad-LE según los ítems de la escala FLCAS. Se ha contabilizado la frecuencia de cada uno de los 33 ítems de la escala y se ha considerado que los ítems más ansiógenos son aquellos con mayor frecuencia entre los alumnos (se analizaron los 15 más frecuentes). Tal y como indica la Tabla 5.7, los aspectos más ansiógenos para los alumnos AICLE en contextos

AICLE están relacionados con la comunicación oral (véase el ítem 9, por ejemplo, que fue señalado por 58 participantes, y el ítem 33, que fue considerado ansiógeno por 49 participantes, además de los ítems 20, 13 y 27, entre otros), el ritmo de clase (véase ítem 25, señalado por 48 alumnos), la comprensión oral (véase el ítem 15, apuntado por 44 aprendices), y la corrección/precisión (véase, entre otros, el ítem 15, referente a las correcciones del profesor, calificado como ansiógeno por 44 participantes; y el ítem 2, sobre la comisión de errores, señalado por 35 alumnos).

Nº ítem	Contenido	Frecuencia
9	Hablar en clase sin suficiente preparación previa	58
33	Contestar preguntas del profesor sin preparación previa	49
25	Ritmo rápido de la clase	48
15	No entender las correcciones del profesor	44
20	Saber que me van a pedir que intervenga en clase	39
13	Salir voluntario en clase	37
27	Nerviosismo al hablar en clase	36
8	Exámenes	36
2	Cometer errores en clase	35
19	Que el profesor corrija mis fallos	33
31	Risa de los compañeros mientras hablo inglés	32
30	Volumen de cosas a aprender	31
4	Comprender lo que el profesor dice en inglés	29
18	Inseguridad al hablar en clase	28
3	Saber qué me van a preguntar en clase	27

Tabla 5.7 – Factores ansiógenos relacionados con el contexto AICLE según el FLCAS

La Tabla 5.8 presenta los datos sobre los factores ansiógenos más frecuentes en contextos EFI (incluyendo alumnos AICLE y no-AICLE). Los resultados sugieren que, en contextos EFI, la ansiedad-LE está muy frecuentemente asociada con la corrección/precisión (véase el ítem 2, calificado como ansiógeno por 67 participantes, el ítem 15, apuntado por 60 aprendices, y el ítem 19, registrado por 44 alumnos), la comunicación oral (véase, entre otros, el ítem 9, señalado por 67 participantes, los ítems 13 y 33, apuntados como ansiógenos por 67 y 66 aprendices respectivamente), y la risa de los compañeros durante una intervención comunicativa (véase el ítem 31, señalado por 58 estudiantes). Las actividades que exigen comprensión oral constituyen también un factor de ansiedad-LE

para los aprendices, tal y como se desprende de los ítems 15 (registrado por 60 participantes) y 4 (señalado por 57 alumnos).

Nº ítem	Contenido	Frecuencia
2	Cometer errores en clase	67
9	Hablar en clase sin suficiente preparación previa	67
13	Salir voluntario en clase	66
33	Contestar preguntas del profesor sin preparación previa	66
18	Inseguridad al hablar en clase	64
15	No entender las correcciones del profesor	60
31	Risa de los compañeros mientras hablo inglés	58
4	Comprender lo que el profesor dice en inglés	57
27	Nerviosismo al hablar en clase	55
24	Hablar delante de los compañeros	53
29	No entender cada una de las palabra del profesor	52
30	Volumen de cosas a aprender	47
3	Saber qué me van a preguntar en clase	45
19	Que el profesor corrija cada fallo que cometo	44
20	Saber que me van a pedir que intervenga en la clase	44

Tabla 5.8 – Factores ansiógenos relacionados con el contexto EFI según el FLCAS

El análisis comparativo de los factores relacionados con la ansiedad-LE en contextos AICLE y EFI sugiere que algunas actividades de clase, sobre todo las de comunicación oral y las que enfatizan la corrección, fomentan la ansiedad-LE en ambos contextos de enseñanza-aprendizaje. Además, se observa que en contextos AICLE la ansiedad-LE está más asociada con la comunicación y la comprensión oral, mientras que en contextos EFI la ansiedad-LE se relaciona primeramente con la corrección. Finalmente, se observa que en EFI hay una mayor susceptibilidad a la reacción/evaluación de los compañeros.

b) Análisis cualitativo

El análisis cualitativo de los factores que se relacionan con la ansiedad-LE en clases de CSI procede de la pregunta abierta propuesta a los alumnos AICLE, como complemento a las escalas de ansiedad-LE. Un total de 76 participantes contestaron dicha pregunta. Tres de ellos consideraron que no padecían ansiedad-LE en las clases, mientras los 73 restantes

declararon que sí experimentaban estados de ansiedad-LE en determinadas situaciones de aprendizaje. A partir de las respuestas de los 73 alumnos, hemos identificado 123 referencias a situaciones de clase en contexto AICLE calificadas como ansiógenas. Estas referencias fueron clasificadas en 5 categorías temáticas generales (véase Tabla 5.9).

Categorías	Declaraciones	%
1. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	62	50%
Realizar exposiciones orales de trabajos/hablar ante toda la clase	33	
Contestar las preguntas del profesor en clase	13	
Participar en la corrección de ejercicios/exámenes ante toda la clase	5	
Leer en voz alta	4	
Realizar varias actividades a la vez (por ejemplo, coger apuntes, aprender el vocabulario, escuchar al profesor, consultar el diccionario)	2	
Trabajar en grupo (sobrecarga en uno de los participantes del grupo o de la pareja)	2	
Escuchar las explicaciones individuales o colectivas del profesor	1	
Recibir excesivas demandas para la realización de trabajo	1	
Formular preguntas orales ante toda la clase	1	
2. CONDUCTAS DOCENTES	27	22%
Hacer preguntas a toda la clase	13	
Dar reprimendas a la clase	6	
Preguntar sobre qué hacen los alumnos (supervisión) o pasar a ver cómo hacen las tareas o exámenes	3	
Adoptar un ritmo rápido en las explicaciones	3	
Presentar propuestas que no se cumplen finalmente	1	
Mostrar falta de atención o indiferencia	1	
3. EVALUACIÓN	16	13%
Exámenes	16	
4. CONOCIMIENTO / PREPARACIÓN	11	9%
Realizar una exposición oral sin suficiente preparación	5	
No saber qué hacer / no entender las explicaciones o preguntas	4	
No saber alguna palabra	1	
No tener los deberes hechos	1	
5. OTROS FACTORES	7	6%
Equivocarse en clase	2	
Tener un gran volumen de contenido para estudiar	1	
Recibir retroalimentación negativa	1	
No sentirse a gusto en clase	1	
Que se rían de uno	1	
Recibir una mirada hostil y de superioridad de los compañeros cuando uno no sabe contestar las preguntas del profesor	1	
TOTAL	123	100%

Tabla 5.9 – Factores relacionados con la ansiedad-LE en contexto AICLE

A partir de lo ilustrado en la Tabla 5.9, se observa que las situaciones de mayor ansiedad-LE están relacionadas con los tipos de actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en las clases AICLE (50% de las declaraciones) y con las conductas del profesorado (22%). Las actividades que mayor ansiedad-LE generan se refieren a la producción oral de los alumnos ante toda la clase: hacer presentaciones orales, contestar preguntas, leer en voz alta, participar en la corrección de ejercicios/exámenes y formular preguntas (46%). Por otra parte, algunos tipos de actividades comunicativas (como las de grupo) son consideradas ansiógenas sólo por una cantidad muy pequeña de aprendices.

Estos resultados parecen indicar que hay una diferencia notable entre los factores de ansiedad-LE relacionados con el enfoque de enseñanza (85%, incluyen las categorías 1, 2 y 3) y los factores relacionados con el aprendiz (15%, incluyen las categorías 4 y 5). Este dato sugiere que, de hecho, la ansiedad-LE es una variable dependiente del contexto de enseñanza y que determinadas características del modelo formativo pueden funcionar como agentes fomentadores de ansiedad-LE en los aprendices.

Las muestras de declaraciones que se presentan a continuación, referidas a la ansiedad-LE en la comunicación oral ante toda la clase (actividad considerada como la más ansiógena por la mayoría de los alumnos), ilustran el estado de ansiedad-LE de los alumnos ante la realización de dicho tipo de actividad y, a la vez, sugieren que estos estados ansiosos suelen estar influenciados por otras VA como el miedo a las evaluaciones externas, la inseguridad, la falta de confianza en uno mismo y en las propias capacidades cognitivas.

Ej. 1: Cuando tengo que salir a exponer un trabajo, tanto si me preparo como si no, siempre me quedo en blanco y me cuesta mucho relajarme, aunque los profesores me ayudan mucho (P07_B_AICLE²⁴).

Ej. 2: Me siento ansioso cuando tengo que presentar un trabajo (P15_C_AICLE).

Ej. 3: A la hora de exponer los proyectos me tiembla todo y me cuesta expresarme, cosa que fuera de esta actividad es facilísima para mí (P08_B_AICLE).

²⁴ El código del alumnado se compone de: P (participante) seguido del número de identificación del participante_escuela a la que asiste (A, B o C)_tipo de participante (AICLE o no-AICLE).

- Ej. 4: Cuando tengo que exponer un trabajo, ya que no podemos leer y tenemos que saberlo de memoria, tengo miedo que se me olvide y que me pueda quedar en blanco (P09_B_AICLE).
- Ej. 5: Cuando tenemos que hacer una exposición oral tengo miedo de trabarme, saltarme palabras (P10_B_AICLE).
- Ej. 6: Me siento ansioso cuando hago una exposición oral, porque temo equivocarme u olvidarme de algo (P11_B_AICLE).
- Ej. 7: Cuando expongo un trabajo siento que las palabras no me salen de la boca por el simple miedo de pronunciar incorrectamente (P12_B_AICLE).
- Ej. 8: En las ocasiones en que me pongo más nerviosa son en los trabajos de exposición oral, porque soy muy vergonzosa y tengo pánico a equivocarme (P13_B_AICLE).
- Ej. 9: Cuando me piden que vaya delante de todo el mundo, empiezo a tartamudear y me tiemblan las manos (P01_A_AICLE).
- Ej. 10: Me siento ansioso cuando tenemos que hablar delante de todos los compañeros (P02_A_AICLE).
- Ej. 11: Me pongo nervioso cuando tengo que explicar un trabajo a la clase (P16_C_AICLE).
- Ej. 12. Que tenga que hacer algo delante del público me pone ansioso (P03_A_AICLE).

La ansiedad-LE de los alumnos aparece muy relacionada también con las preguntas realizadas por el profesor, sean dirigidas a toda la clase o a un estudiante específico. Tal y como sugieren las declaraciones siguientes, los alumnos se ponen nerviosos a la hora de contestar una pregunta, sobre todo, debido al miedo a la evaluación del profesor y de los compañeros.

- Ej. 13: Me pongo muy nerviosa cuando la profesora me pregunta y no sé exactamente qué me está preguntando o simplemente no sé la respuesta (P13_B_AICLE).
- Ej. 14: A la hora de exponer los trabajos me pongo muy nervioso, porque el profesor nos ataca con preguntas, me estreso y al final sale todo mal (P17_C_AICLE).
- Ej. 15: Me siento ansioso cuando contesto una pregunta y me dice que está mal y me quedo en blanco (P18_C_AICLE).
- Ej. 16: Las preguntas que me hace el profesor, normalmente, me ponen tan nerviosa que se me olvidan las preguntas y me quedo en blanco y el profesor se cree que no me he esforzado (P19_C_AICLE).
- Ej. 17: Me pongo nervioso cuando el profesor me pregunta algo que no sé explicarlo en inglés y los compañeros me miran con mala cara, como si fuera inferior a ellos (P20_C_AICLE).
- Ej. 18: Cuando me preguntan algo que no sé o cuando respondo mal y la profesora me riñe con cara rara (P16_C_AICLE).
- Ej. 19: Las preguntas en medio de las explicaciones me hacen sentir ansioso. (P04_A_AICLE).

Las declaraciones transcritas a continuación son un ejemplo de que el ritmo de clase, la demanda de las tareas o el número de actividades también pueden funcionar como factores ansiógenos.

- Ej. 20: En las clases de sociales me pongo muy nerviosa, porque la profesora va muy rápido, y hay muchas veces que no la entiendo y tengo que buscar en el diccionario y entonces me pierdo en la lección (P17_C_AICLE).
- Ej. 21: Me siento ansioso cuando la profesora explica muy rápido y no la entiendo, pues me da corte preguntar, porque no me siento a gusto en clase (P21_C_AICLE).

Ej. 22: Me siento muy nervioso en clase de CSI, porque tenemos que ir cogiendo apuntes a la vez que también cogemos el vocabulario y escuchamos a la profesora (P22_C_AICLE).

Las actividades de lectura en voz alta, asociadas con un autoconcepto negativo y a la falta de confianza en las propias capacidades de pronunciar correctamente en inglés, aparecen como factores ansiógenos, según expresan las siguientes declaraciones:

Ej. 23: Me siento ansiosa cuando he de leer en inglés porque mi pronunciación es básicamente horrorosa, y cuando me equivoco al pronunciar (P12_B_AICLE).

Ej. 24: Me pongo nerviosa cuando debo leer ya que mi pronunciación, yo pienso, no es muy buena (P13_B_AICLE).

Ej. 25: Me provoca ansiedad cuando tengo que leer, ya que algunas palabras no las sé pronunciar bien porque es vocabulario nuevo (P05_A_AICLE).

Asimismo, pese a la concepción de que las actividades en grupo favorecen al aprendizaje comunicativo, dichas actividades son percibidas por algunos estudiantes como factor de ansiedad-LE, según expresan las declaraciones siguientes:

Ej. 26: Me siento ansioso en las actividades en grupo en las que nadie quiere hacer nada y me queda a mí todo el trabajo (P23_C_AICLE).

Ej. 27: Me pongo ansioso a la hora de hacer trabajos en grupo o en parejas (P24_C_AICLE).

Es posible que la ansiedad en los trabajos de grupo se deba a las dificultades de gestión de la tarea entre los participantes del grupo, como sugiere P23_C_AICLE (Ej. 26), y en alguna medida a la reacción de los compañeros. En las declaraciones siguientes se observa el miedo de los participantes a exponerse ante los compañeros y a ser evaluados por ellos.

Ej. 28: Me pongo nerviosa cuando tengo que hablar delante de todos los compañeros (P02_A_AICLE).

Ej. 29: Me provoca ansiedad-LE que tenga que hacer algo delante del público (P03_A_AICLE).

Ej. 30: Me siento muy nervioso cuando los compañeros se ríen de mí, tanto en exposiciones orales como en clase (P06_A_AICLE).

Ej. 31: Te da ansiedad que los demás compañeros se ríen de ti cuando no sabes algo (P01_A_AICLE).

Ej. 32: Me siento ansiosa al exponer trabajos delante de todo el mundo (P14_B_AICLE).

Ej. 33: Me siento ansiosa cuando el profesor me pregunta algo que no sé explicarlo en inglés y todos los compañeros me miran con mala cara, como si fuera inferior a ellos (P20_C_AICLE).

En definitiva, algunas declaraciones señalan que determinadas propuestas docentes y reacciones afectivas del profesorado pueden funcionar como un factor de incremento o reducción de la ansiedad-LE. Así, por ejemplo, se identificaron cinco referencias al *enfado* y las *regañinas* docentes como factor ansiógeno. Por otro lado, algunas referencias ilustran el efecto positivo de la acción docente sobre la afectividad de los alumnos, como muestran los ejemplos siguientes.

Ej. 34: Me cuesta mucho relajarme, aunque los profesores me ayudan mucho. El resto de las actividades se me hacen muy amenas ya que mis profesores son muy comprensivos (P07_B_AICLE).

Ej. 35: Cuando no entiendo algo, la profesora me ayuda y hasta que no lo entienda, no deja el tema. Se interesa en hacer bien su trabajo (P25_C_AICLE).

5.1.3.2 El perfil del profesorado

Se consideró relevante corroborar el análisis sobre las actividades de clase con una descripción más específica de las características de los contextos AICLE y no-AICLE estudiados a partir de los datos extraídos del cuestionario docente, que incluía una pregunta

cerrada sobre las características más frecuentes en las clases. Los resultados presentados en la Tabla 6.10, y resumidos a continuación, indican que hay algunas pequeñas diferencias entre el perfil del profesorado AICLE y no-AICLE participante en este estudio. Por otra parte, la similitud en varias de las categorías analizadas pone de manifiesto que la diferenciación entre perfiles individuales de profesores dentro de un mismo enfoque es más evidente que la diferencia entre enfoques (AICLE y no-AICLE).

- a) *Tipo de feedback*. La *corrección formal* fue señalada únicamente por un profesor no-AICLE (C_EFI_ING)²⁵, mientras que la *explicación metalingüística* (profs. D_AICLE_CSI, G_AICLE_ING y H_AICLE_ING) y la *reformulación* (prof. B_AICLE_CSI/ING) fueron apuntadas sólo por profesores AICLE.
- b) *Rol del alumno*. Los roles de negociador y monitor fueron señalados sólo por profesores AICLE (profs. A_AICLE_CSI/ING, B_AICLE_CSI/ING y F_AICLE_CSI), mientras que sólo los profesores no-AICLE atribuyeron a los estudiantes un rol de *receptor de información* (profs. C_EFI_ING y E_EFI_ING).
- c) *Nivel de dificultad de las tareas*. El nivel *fácil* fue registrado sólo por un profesor no-AICLE (E_EFI_ING), y el nivel *difícil* únicamente por profesores AICLE (F_AICLE_CSI y H_AICLE_ING).
- d) *Naturaleza de la operación cognitiva*. La operación de *intercambio de opiniones* ha sido señalada sólo por un profesor AICLE (F_AICLE_CSI).

La síntesis de estos resultados (véase Tabla 5.10) señala que las clases de algunos profesores AICLE presentan características no observadas en la muestra EFI de este estudio, más concretamente, la explicación metalingüística y el tratamiento del error a través de la reformulación; los roles discentes de negociador, monitor y de intercambio; así como las tareas con alto nivel de dificultad y el intercambio de opiniones entre profesor y alumnos.

²⁵ El código del profesorado se compone de: letra de identificación (de la A a la H)_tipo de profesor AICLE o EFI_ asignatura que imparte CSI, ING (inglés) o ambas

Por otra parte, las clases de algunos profesores EFI participantes en este estudio se distinguen de los profesores AICLE en los siguientes aspectos: el empleo de la corrección formal como única forma de *feedback*, el rol del alumnado como receptor de información y la realización de tareas con bajo nivel de dificultad.

Características de clase		AICLE	No-AICLE
Preparación de las tareas por parte de los alumnos	En clase	D, B, G	E
	Fuera de clase	A	C
	Ambos	F, H	
Ámbito de realización de las tareas	Abierto (con toda la clase)	A, B, D, F	C
	Cerrado (en grupo o individual)	G	E
	Ambos	H	
Área de presentación de las tareas	En grupo pequeño (GP)	A, D, G	C
	Con toda la clase	B, F, H	E
	Ambos		
Tipo de Interacción	Pareja y GP	A, B, D	
	Con toda la clase	F, H	
	Ambos	G	C, E
Formas de interacción	Alumno-Alumno	A, D, F, G	E
	Alumno-Clase	D, F	
	Profesor-Clase	B, G, H, F	C, E
	Alumno-Profesor	H, F	
	Profesor-Alumno	H, F	E
Amplitud de <i>feedback</i>	Público	A, D, F, G	E
	Privado	B	C
	Ambos	H	
Tipo de <i>feedback</i>	Solicitud de clarificación	A, B, D, G, H	E
	Explicación metalingüística	D, G, H*	
	Reformulación	B*	
	Repetición	G	E
	Corrección explícita		C*
Rol del alumno	Receptor de información	D, G	C, E
	Negociador y monitor	A, B, F*	
Ritmo de clase	Lento	G	E
	Moderado	A, B, D, F, H	C
	Rápido		

Nivel de dificultad de las tareas	Fácil		E*
	Regular	A, B, D, G	C
	Difícil	F, H*	
Funciones del lenguaje	Explicación de información	A, B, D, G, H	C
	Intercambio de opinión	F*	
	Intercambio de información	A, G	E
Familiaridad material	Familiar	A, B, D, F, G, H	C y E
	No familiar		

Tabla 5.10 – Características más frecuentes en las clases AICLE y no-AICLE

Se ha comparado los niveles de ansiedad-LE de los alumnos de cada uno de los siete profesores participantes en el estudio²⁶, con el objetivo de verificar si hay perfiles de profesorado a los cuales correspondan alumnos con índices más o menos elevados de ansiedad-LE. La muestra de alumnos fue dividida en siete grupos (un grupo por cada profesor). Para el análisis estadístico se empleó el procedimiento ANOVA y la prueba *Scheffe post-hoc*. A continuación recordamos las características de los profesores participantes (presentados en el apartado 4.5.2 del capítulo 4 de método):

1. Los profesores A (A_AICLE_CSI/ING) y B (B_AICLE_CSI/ING) imparten clases de inglés y CSI (son profesores AICLE y EFI a la vez). En las clases de inglés participan alumnos AICLE y no-AICLE (Escuela A).
2. El profesor C (C_EFI_ING) no participa en AICLE, imparte clases EFI únicamente. En sus clases hay alumnos AICLE y no-AICLE (Escuela A).
3. El profesor D (D_AICLE_CSI) imparte CSI (AICLE) en compañía de un profesor de lengua, que participa en sus clases y ofrece apoyo lingüístico (Escuela B).

²⁶ Se ha considerado que no había diferencias importantes en los niveles de ansiedad-LE entre las clases de inglés y ciencias sociales impartidas en inglés de la escuela B, ya que los dos profesores informaron que ambos participaban conjuntamente en las clases de inglés y de ciencias sociales y mantenían un mismo estilo de enseñanza en los dos contextos. Por esta razón, en esta escuela y en cuanto a los participantes AICLE, sólo se han aplicado los cuestionarios discentes en la clase de ciencias sociales en inglés (prof. D_AICLE_CSI). Los datos de la clase EFI de esta escuela se refieren al grupo de alumnos no-AICLE (del prof. E_EFI_ING), que reciben formación separadamente de los estudiantes AICLE. Así, en el análisis comparativo de los niveles de ansiedad-LE estudiantil según el profesorado se dispone de siete grupos, referidos a siete profesores, ya que no constan los datos de los alumnos del profesor H_AICLE_ING (cuando están en clases EFI).

4. El profesor E (E_EFI_ING) imparte clases EFI, no participa en AICLE y todos sus alumnos son no-AICLE (Escuela B).
5. El profesor F (F_AICLE_CSI) imparte clases de CSI (AICLE). Todos sus alumnos son AICLE (Escuela C).
6. El profesor G (G_AICLE_ING) imparte clases de inglés y participa en AICLE. Todos sus alumnos son AICLE (Escuela C).
7. El profesor H (H_AICLE_ING) imparte clases de inglés y participa en AICLE. Todos sus alumnos son AICLE y sus clases son realizadas en compañía del profesor de CSI (Escuela B). Este profesor no participó en el análisis presentado a continuación.²⁷

a) Análisis cuantitativo

El análisis presentado en este apartado trata de comparar, primeramente, las medias de ansiedad-LE de los alumnos de cada profesor AICLE y de los alumnos de cada profesor EFI, con el fin de observar si los profesores se diferencian entre sí en cuanto a los niveles de ansiedad-LE de sus alumnos. Posteriormente, se ha comparado la ansiedad del grupo compuesto por todos los alumnos de los profesores AICLE con la del grupo compuesto por todos los alumnos de los profesores no-AICLE (incluyendo a los profesores EFI que participan en el programa), con el objetivo de observar la variabilidad de estos dos grupos en cuanto a la ansiedad-LE.

En lo referente al primer análisis, los resultados de la prueba ANOVA o análisis de la varianza, que compara los niveles de ansiedad-LE de los grupos (formados en función de cada profesor AICLE) indican que los grupos se diferencian significativamente en cuanto a las medias de ansiedad-estado ($p= 0,001$), pero no con respecto a la ansiedad-situacional, según se observa en la Tabla 5.11, aunque la tendencia de las medias de ansiedad-situacional sea equiparable a la de las medias de ansiedad-estado.

²⁷ Véase nota de pie de página 25.

Variable dependiente	Profesor AICLE	m	DE	F	p
IDARE-E AICLE	A	19,06	6,571	5,550	0,002
	B	18,85	8,611		
	D	15,76	7,581		
	F	24,54	9,025		
FLCAS AICLE	A	87,50	13,643	2,164	0,099
	B	90,31	18,768		
	D	89,63	20,807		
	F	101,46	24,580		

Tabla 5.11 – Media y ANOVA de la ansiedad-LE de los grupos formados en relación con el profesorado AICLE

Los resultados de la prueba *Scheffe post-hoc* indican que la varianza de los estados de ansiedad-LE es significativa únicamente entre los grupos de alumnos instruidos por los profesores D y F ($p= 0,001$), siendo la media de ansiedad-estado del grupo del profesor F_AICLE_CSI ($m= 24,54$; $DE= 9,025$) significativamente superior a la media de ansiedad-LE del grupo de alumnos del profesor D_AICLE_CSI ($m= 15,76$; $DE= 7,581$), como se desprende de la Tabla 5.12. Estos datos indican que puede haber diferencias en el estilo personal de enseñanza entre algunos profesores, pero estas diferencias no son atribuibles al modelo educativo, ya que se restringe a dos profesores únicamente, siendo ambos de la misma categoría (profesores AICLE de CSI).

Variable dependiente	(I) Profesor AICLE	(J) Profesor AICLE	Dif. de m (I-J)	DE	p
IDARE-E AICLE	D	A	-3,300	2,454	0,615
		B	-3,088	2,681	0,724
		F	-8,780*	2,169	0,002
	F	A	5,480	2,505	0,197
		B	5,692	2,729	0,234
		D	8,780*	2,169	0,002

Tabla 5.12 – Comparaciones múltiples entre profesor de lengua y ansiedad-estado: *Scheffe post-hoc* (contexto AICLE)

En relación con el profesorado EFI, los resultados del análisis de la varianza entre los grupos de alumnos muestran que la variabilidad de las medias de ansiedad-estado y ansiedad-situacional no es significativa, lo que sugiere que no hay relación entre la ansiedad-LE de los alumnos y el perfil del profesorado EFI. Asimismo, los datos indican que los grupos de alumnos de los siete profesores presentan diferencias significativas con respecto a los niveles de ansiedad-estado en contextos AICLE, pero no se diferencian

significativamente en lo referente a la ansiedad-estado EFI y a la ansiedad-situacional en ambos contextos. La predominancia de las similitudes entre los grupos nos lleva a suponer que la influencia de los profesores en los índices de ansiedad-LE en este estudio es poco determinante.

En cuanto al segundo análisis, los resultados de la prueba *t* para muestras independientes de la comparación del nivel de ansiedad-LE de los estudiantes en relación con el tipo de profesorado (AICLE y no-AICLE) indican que no hay diferencias significativas entre los niveles de ansiedad-LE de los alumnos de profesores AICLE y de los alumnos de profesores no-AICLE. Estos datos corroboran la afirmación de que el perfil de los profesores no guarda relación con el enfoque (AICLE o EFI) y que la variación en los niveles de ansiedad-LE de los alumnos no parece ser atribuible al tipo de profesor (AICLE o no-AICLE) en este estudio, según muestra la Tabla 5.13.

Ansiedad	Profesor	m	DE	<i>T</i>	p
IDARE-E	AICLE	19,27	9,028	-1,373	0,172
	No-AICLE	21,49	10,623		
FLCAS	AICLE	93,21	21,623	0,174	0,862
	No-AICLE	92,52	25,404		

Tabla 5.13 – Media y prueba *t* de la ansiedad-LE en relación con el tipo de profesorado

Finalmente, se comparó la media de ansiedad-LE de los alumnos en relación con los siete profesores participantes. Los resultados de la prueba ANOVA indicaron que hay diferencias significativas entre los grupos referentes a los niveles de ansiedad-estado ($F= 3,238$, $p= 0,005$), pero no de ansiedad-situacional ($F= 1,170$, $p= 0,325$). Más concretamente, la prueba HSD de *Tukey*²⁸ mostró que hay diferencias significativas únicamente entre los niveles de ansiedad-LE de los alumnos de los profesores D y E ($p= 0,017$), y de los profesores D y F ($p= 0,010$), según ilustra la Tabla 5.14; y que los niveles de ansiedad-LE de los alumnos del profesor D_AICLE_CSI son significativamente inferiores a los alumnos del profesor E_EFI_ING (inglés, no-AICLE) y del profesor F

²⁸ La significación encontrada a través de la prueba *HSD de Tukey* fue corroborada por las pruebas *Hochberg*, *Tamhane*, *T3 de Dunnett*, *Games-Howell*, *DMS*, *Bonferroni* y *Sidak*. Por otra parte, los datos de la prueba *Scheffé* indican que no hay diferencia significativa en ninguna comparación de profesores.

(CSI/AICLE), como muestra la Tabla 5.15. Estos datos confirman los hallazgos anteriores en lo referente a la no relación entre ansiedad-LE de los alumnos y enfoque de enseñanza (AICLE y EFI) del profesorado, ya que los grupos con mayores índices de ansiedad-LE, para los cuales se han identificado diferencias significativas, se refieren tanto a profesores AICLE como no-AICLE, y tanto a la asignatura de inglés como a la de CSI.

	(I) Profesor	(J) Profesor	Dif. m (I-J)	Error típico	p	
HSD de <i>Tukey</i>	A	B	0,213	3,392	1,000	
		C	0,299	2,894	1,000	
		D	3,300	2,812	0,903	
		E	-5,057	2,871	0,576	
		F	-5,480	2,871	0,478	
		G	0,790	2,871	1,000	
		B	A	-0,213	3,392	1,000
	B	C	0,086	3,148	1,000	
		D	3,088	3,073	0,952	
		E	-5,269	3,127	0,627	
		F	-5,692	3,127	0,536	
		G	0,577	3,127	1,000	
		C	A	-0,299	2,894	1,000
		B	-0,086	3,148	1,000	
	C	D	3,001	2,512	0,895	
		E	-5,355	2,579	0,372	
		F	-5,778	2,579	0,280	
		G	0,491	2,579	1,000	
		D	A	-3,300	2,812	0,903
		B	-3,088	3,073	0,952	
		C	-3,001	2,512	0,895	
	D	E	-8,357(*)	2,486	0,017	
		F	-8,780(*)	2,486	0,010	
		G	-2,511	2,486	0,951	
		E	A	5,057	2,871	0,576
		B	5,269	3,127	0,627	
		C	5,355	2,579	0,372	
		D	8,357(*)	2,486	0,017	
E	F	-0,423	2,553	1,000		
	G	5,846	2,553	0,256		
	F	A	5,480	2,871	0,478	
	B	5,692	3,127	0,536		
	C	5,778	2,579	0,280		
	D	8,780(*)	2,486	0,010		
	E	0,423	2,553	1,000		
F	G	6,269	2,553	0,183		

Resultados

G	A	-0,790	2,871	1,000
	B	-0,577	3,127	1,000
	C	-0,491	2,579	1,000
	D	2,511	2,486	0,951
	E	-5,846	2,553	0,256
	F	-6,269	2,553	0,183

Tabla 5.14 – Prueba HSD de *Tukey* sobre la comparación de la ansiedad-LE de los participantes de los 7 profesores

Profesorado	m	DE	Enfoque	Asignatura
A	19,06	6,571	AICLE	CSI/EFI
B	18,85	8,611	AICLE	CSI
C	18,76	11,812	EFI	EFI
D	15,76	7,581	AICLE	CSI
E	24,12	8,783	EFI	EFI
F	24,54	9,025	AICLE	CSI
G	18,27	10,259	AICLE	EFI

Tabla 5.15 – Media de ansiedad-estado de los participantes en relación con el profesorado

El estudio reveló dos perfiles docentes individuales que se correspondían con mayores índices de ansiedad-LE de los estudiantes. Uno de estos profesores adoptaba un enfoque de enseñanza predominantemente centrado en la forma (prof. E_EFI_ING/no-AICLE), mientras el otro profesor adoptaba un enfoque más centrado en el significado y el contenido (prof. F_AICLE_CSI). Un análisis del perfil de enseñanza de los profesores, cuyos alumnos registraron niveles más altos de ansiedad-LE (prof. E_EFI_ING y F_AICLE_CSI), nos permite inferir algunos aspectos que posiblemente puedan interactuar con dicha VA.

En cuanto al profesor E_EFI_ING (no-AICLE), los datos del autoinforme docente indican que en su perfil de enseñanza predominan las actividades dirigidas al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas, de transmisión de conocimiento por parte del profesor y asimilación de conocimientos por parte del estudiante, y que presenta un ritmo de clase lento con bajo nivel de exigencia cognitiva. Ello sugiere que los contextos de aprendizaje con un nivel de dificultad inferior al nivel de competencia en LE de los alumnos, así como los centrados en enfoques de enseñanza tradicional, pueden fomentar la ansiedad-LE.

Por lo que se refiere al profesor F_AICLE_CSI (AICLE), los datos de su autoinforme

declaran que es un profesor que imparte clases predominantemente comunicativas, propone actividades con nivel alto de exigencia cognitiva (difícil) y ritmo de clase rápido, aplica con frecuencia el recurso didáctico de las preguntas individualizadas o dirigidas a toda la clase y demuestra ocasionalmente una actitud de severidad o enfado.

Los datos obtenidos a través de la pregunta abierta contestada por los estudiantes sobre los factores que se relacionan con la ansiedad-LE en clases AICLE arrojan luz sobre las características docentes que fomentan la ansiedad-LE. Veintidós alumnos del profesor F_AICLE_CSI han contestado a la referida pregunta y entre estos, se encontraron doce declaraciones que relacionaban la ansiedad-LE con las preguntas del profesor (por ejemplo, P19_C_AICLE afirma: “lo que me pone ansioso son las preguntas que te hace el profesor”), cinco que la relacionaban con las expresiones de enfado (por ejemplo, P21_C_AICLE dice: “me siento ansioso cuando el profesor se enfada”), y cinco con el ritmo rápido de clase y la gran cantidad de actividad que tenían que realizar a la vez (P22_C_AICLE, por ejemplo, expresa: “me siento muy nervioso, porque tenemos que ir cogiendo apuntes a la vez que también cogemos el vocabulario y escuchamos al profesor”, y P26_C_AICLE “me siento ansioso cuando explica tan rápidamente que no entiendo nada”). Las demás referencias a los factores ansiógenos en las clases del profesor F_AICLE_CSI se relacionan con aspectos metodológicos, por ejemplo en las presentaciones orales de trabajo (5 declaraciones), no saber alguna palabra o no tener los deberes hechos (5), los exámenes (2) y el trabajo en grupo (2).

El perfil de profesor que se corresponde con los menores índices de ansiedad-LE del alumnado fue el del profesor D_AICLE_CSI. Este profesor AICLE, de acuerdo con su autoinforme, opta por una filosofía de enseñanza centrada en la comunicación, proporciona un ambiente de clase amigable, propone actividades que permiten a sus alumnos trabajar las diferentes destrezas comunicativas enmarcadas en contextos significativos (proyectos), imparte clases a un ritmo moderado con un nivel de complejidad regular, y asume roles de profesor, gestor y facilitador. En sus clases predominan la interacción dialógica/grupal y los trabajos son presentados mayoritariamente en el ámbito de grupos pequeños. Este profesor cree que su papel docente es proveer recursos y apoyo a sus alumnos, ayudarles a descubrir métodos eficaces para el aprendizaje, adaptar el enfoque de enseñanza para que

coincida con sus necesidades, proporcionar una buena experiencia de aprendizaje y un modelo de uso correcto de la LE, transmitirles conocimientos y habilidades, además de evitar corregir todos los errores de los aprendices.

A continuación, trataremos de identificar si hay un perfil característico de profesor que favorezca o debilite la ansiedad-LE en el aprendizaje de idiomas y si hay diferencias entre los grupos de profesores AICLE y no-AICLE en cuanto a las siguientes características: los estilos de enseñanza, las actividades de clase, el ambiente de clase, las estrategias de reducción de la ansiedad-LE en el aprendizaje de lenguas, el enfoque de enseñanza y las creencias sobre la ASL. Los datos para este análisis fueron recogidos a través de un cuestionario docente de corte cualitativo, elaborado para la investigación.

(1) Estilo personal de enseñanza

A través del cuestionario docente, propusimos a los profesores una pregunta cerrada en la cual se les presentaban ocho parejas de adjetivos contrapuestos (tímido – sociable, formal – informal, reservado – abierto/transparente, discreto – dramático, racional – emocional, estable – inestable, serio – humorado, restrictivo – permisivo) y cuatro posibilidades de valoración (mucho, algo, poco, nada) para cada pareja. El profesorado debería señalar, para cada adjetivo, una de las cuatro valoraciones posibles. Tal y como indican los datos de la Tabla 5.16, no hay diferenciación observable en cuanto al perfil entre profesores AICLE y no-AICLE ni entre profesores de CSI e inglés formal. Los grupos se asemejan especialmente en las categorías de apertura/transparente y humor. Por otra parte, se observa que hay una diferencia en cuanto a la categoría de sociabilidad, que no ha sido escogida por ningún profesor no-AICLE, pero sí por tres profesores AICLE.

CATEGORÍA	D	F	A	B	G	H	C	E
Tímido							1	
Sociable		2	2		2			
Formal	2			1				
Informal			1					
Reservado				1				
Abierto/transparente		2	2		3	1		
Discreto	2					2		
Dramático								
Racional	2			1		3		3
Emocional		2						
Estable			1	2				
Inestable								
Serio	2							
Humorado			2		2	2	1	2
Restrictivo								
Permisivo	1	2		1	1	1		1

Nota: 1 – Un poco, 2 – Algo, 3 – Mucho.

Tabla 5.16 – Estilo de enseñanza

(2) *Acciones docentes*

El ítem del autoinforme sobre las acciones docentes más frecuentes en las clases constó de diecinueve opciones de respuesta, a partir de las cuales el profesor debía señalar las diez acciones más frecuentes en sus clases. Los resultados presentados en la Tabla 5.17 parecen sugerir que cada profesor establece una secuencia de actividades y de prioridades diferentes en clase. En cuanto a la comparación entre los grupos de profesores AICLE y no-AICLE, por un lado, y los grupos de profesores de inglés y CSI, por otro, no se observa diferencias importantes en lo referente a las actividades que predominan en las clases. Se verifica, por ejemplo, que las cuatro categorías de profesores consideran como acciones más frecuentes la explicación de contenido, la formulación de preguntas al alumnado, el trabajo de grupo, el tratamiento del error y el fomento de la motivación de los estudiantes.

Por otra parte, se constata que parte del profesorado no-AICLE (C y D) no incluye la corrección de ejercicios de los alumnos entre sus actividades más frecuentes, mientras sí lo

hacen los seis docentes AICLE. Los datos sugieren que una mayor proporción de profesores AICLE prefiere formular preguntas a toda la clase (cuatro de seis), mientras los dos profesores no-AICLE prefieren formular preguntas directas (dirigidas a un alumno en concreto). En cuanto al tratamiento del error, se observa que una mayor proporción de profesores no-AICLE (dos de dos) incluye esta actividad en sus clases, mientras sólo dos de seis profesores AICLE lo hacen.

Categoría	D	F	A	B	G	H	C	E
Explicar contenido lingüístico				4	1	1	1	1
Explicar contenido no lingüístico	1	1		1		2		
Monitorizar el trabajo de grupo	4	6	1		3	4		10
Implicar a los estudiantes en el trabajo de grupo	2	4				3	9	2
Corregir los ejercicios de los alumnos	5	10	2	7	4	6		
Dar espacio a los alumnos para presentar tareas	7	7			2	9		4
Formular preguntas directas (a un alumno en concreto)		3		2			3	8
Formular preguntas a toda la clase		2	6	6	7		8	
Invitar a los alumnos a participar voluntariamente en la clase	6		7		9	8	10	3
Contestar las preguntas de los alumnos		5	10	9	8		5	
Explicar significados de los términos	9			3			2	6
Supervisar	3		5	8	5	5		
Tratar el error			3		6		4	9
Explicar cómo realizar una tarea			4	5			7	7
Motivar	8	9	9			7	6	5
Establecer orden en la clase	10		8		10	10		
Participar en grupo de discusión con los alumnos		8		10				

Tabla 5.17 – Acciones docentes más frecuentes

A través de una pregunta abierta, de desarrollo, se preguntó al profesorado sobre cuáles eran las actividades que sus alumnos realizaban con mayor frecuencia en las clases. Las respuestas obtenidas (transcritas en la Tabla 5.18) demuestran que hay una sutil diferencia entre los grupos AICLE y no-AICLE. Entre los profesores de inglés prevalecen las actividades que proveen el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita) y la práctica gramatical, mientras entre los profesores de sociales predomina la preocupación por situar el aprendizaje lingüístico dentro de una experiencia significativa e integrada (como el desarrollo de proyectos), por emplear actividades que desarrollen las habilidades cognitivas (por ejemplo, análisis de material pictórico y de textos), por fomentar el trabajo autónomo y la participación activa del

alumnado (por ejemplo, búsqueda de información, elaboración de exposiciones y realización de presentaciones orales y escritas).

Categorías	Prof.	Actividades más frecuentes de los alumnos
CSI	D	<i>Speaking, reading, writing. Each term we make a project that the students have to explain</i>
	F	<i>Analyze diagrams, pictures... Answer questions, surf information through the Internet, presentations, conceptual maps, readings... Work on competences.</i>
CSI y EFI	A	<i>They like working in groups and competing with each other.</i>
	B	<i>Look for information to answer questions (book, Internet...), organize information to give the output (oral, written, presentation...), explain contents to the class. And correct mistakes/activities.</i>
EFI (AICLE)	G	<i>4 skills: speaking, reading, writing, listening. Each term we make some different projects.</i>
	F	<i>Grammar and writing. Also vocabulary.</i>
EFI (no-AICLE)	C	<i>Reading comprehension, writing compositions, grammar exercises, listening, role-plays.</i>
	E	<i>4 skills: speaking, reading, writing and listening.</i>

Tabla 5.18 – Actividades más frecuentes del alumnado

(3) Ambiente de clase

El autoinforme docente incluyó una cuestión sobre el ambiente social que predominaba en las clases con las siguientes opciones de respuestas: amigable, tenso, divertido, aburrido y relajado. Los resultados indican que los profesores consideran que el ambiente de sus clases es amigable (todos los prof. AICLE y no-AICLE), además de relajado (prof. B_AICLE_CSI/ING) y tenso (prof. F_AICLE_CSI).

Estos datos sugieren que no hay diferencias observables en la percepción de los profesores AICLE y no-AICLE, ni del profesorado de inglés y de sociales respecto al ambiente de las clases. Por otra parte, se observa que el calificativo *tenso* es atribuido únicamente a las clases de un profesor AICLE y ningún profesor no-AICLE. Este último dato podría evidenciar la escasa consciencia de los profesores con respecto a los estados de ansiedad-LE de los aprendices. De hecho, considerando los resultados de los autoinformes respondidos por el alumnado, en los cuales se verifica que los alumnos se sienten ansiosos en las clases de LE, se podría deducir que la mayoría de estos profesores no percibe la influencia negativa de la ansiedad-LE, ni presenta una valoración clara de este fenómeno en sus clases.

(4) Estrategias de reducción de la ansiedad-LE en el aprendizaje de lenguas

Una de las preguntas del cuestionario docente se refería a las estrategias que empleaban los profesores para reducir la ansiedad-LE de los estudiantes en clase. Las respuestas (reproducidas en su totalidad en la Tabla 5.19) indican que no hay diferencias perceptibles entre profesores de CSI y de lengua inglesa, ni entre profesores AICLE y no-AICLE. Las estrategias empleadas, según los profesores, se resumen en:

1. No forzar al alumno;
2. Esperar, dar tiempo para que el alumno esté listo para participar;
3. No centrarse en la corrección de los errores;
4. Ofrecer ayuda a través de herramientas como los diccionarios;
5. Minimizar el peso de los resultados, valorando la participación y el uso comunicativo por encima de la corrección;
6. Abordar las cuestiones desde la perspectiva del aprendiz;
7. Impartir clases divertidas;
8. Establecer un ambiente de clase amigable;
9. Realizar trabajos en pareja;
10. Proponer actividades novedosas;
11. Aconsejar y animar a los estudiantes.

Más de un profesor consideró que los consejos son importantes para reducir la ansiedad-LE y, por esta razón, optan por hacer saber al alumnado que los errores cometidos en la producción oral no son considerados, ni evaluados. En líneas generales, la mayor parte de las estrategias propuestas por los profesores se dirigen a la reorientación del proceso de enseñanza, y sólo en uno de los ejemplos se dirige al cambio de comportamiento (cognitivo o conductual) del alumnado (aconsejar y dar ánimos).

Asignatura/Categoría	Prof.	Estrategias de reducción de la ansiedad-LE
CSI (AICLE)	F	<i>Say to them: give your ideas without thinking about the mistakes. Say to them: if you don't know something you can ask other students for help, you can use the dictionary.</i>
CSI e inglés (AICLE)	A	<i>Having a relaxed atmosphere helps, but it depends on the class and proximity to exams or days off.</i>
	B	<i>I think they feel quite relaxed, but we never compel any student to do something. We wait until he/she is ready, and encourage him/her.</i>
Inglés (AICLE)	G	<i>Encourage them to talk in English and tell them that the results are not important.</i>
	H	<i>I focus on the content from a point of view close to the students' experiences, trying to make classes fun. I introduce websites, PowerPoint presentations and usually make jokes to establish a friendly relationship with my students.</i>
Inglés (no-AICLE)	C	<i>Making them work in pairs to help each other in case of difficulty.</i>

Tabla 5.19 – Estrategias de reducción de la ansiedad-LE en clases de idiomas (AICLE y no-AICLE)

(5) Creencias sobre la ASL y sobre el buen profesor

El ítem del cuestionario docente que nos proporcionó información sobre las creencias de los profesores sobre la enseñanza de lenguas, se compuso de una pregunta cerrada con diez opciones de respuesta, entre las cuales se incluían cinco creencias con orientación comunicativa y cinco con orientación centrada en la forma. Los resultados sugieren una notable homogeneidad entre profesores de sociales e inglés y entre el enfoque AICLE y no-AICLE y una tendencia a asumir creencias más relacionadas con los enfoques de corte comunicativo. Se ha observado creencias de corte formal y de corte comunicativo tanto entre profesores AICLE como no-AICLE. Los dos profesores no-AICLE participantes y cuatro (entre los seis) AICLE (incluyendo sociales e inglés), por ejemplo, consideran que el aprendizaje de una lengua consiste en la formación de hipótesis acerca del input lingüístico al que uno está expuesto en la lengua meta (ítem 5). Por otra parte, dos profesores AICLE (A=sociales e inglés y H=inglés, AICLE) creen, por ejemplo, que el aprendizaje de una lengua consiste en aprender las reglas estructurales de la misma y el vocabulario a través de actividades tales como la memorización, la lectura, la escucha, entre otras, alineándose con un enfoque más centrado en la forma.

Estos datos sugieren que las creencias de los profesores no se relacionan con la asignatura que imparten ni con el contexto de enseñanza en el cual están inseridos, ya que las creencias de orientación comunicativa, así como las centradas en la forma, son compartidas tanto por profesores AICLE como no-AICLE y tanto por profesores de sociales como por profesores de inglés (véase Tabla 5.20).

Creencias / Profesores	AICLE					No-AICLE			
	D	F	A	B	G	H	C	E	
1 <i>a) Learning consists of acquiring organizing principles through encountering experiences.</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	
<i>b) Learning consists of acquiring a body of knowledge.</i>									
2 <i>a) The teacher is a resourceful person who provides language input for the learner to work with.</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	
<i>b) The teacher has knowledge the students do not have.</i>									
3 <i>a) Language data is to be found everywhere.</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	
<i>b) The teacher is the source of language data.</i>									
4 <i>a) It is the role of the teacher to assist learners to become self-directed by providing access to language data.</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	
<i>b) It is the role of the teacher to impart his/her knowledge to the learner. The learner will be given a program in advance.</i>									
5 <i>a) Learning a language consists in forming hypotheses about the language input to which they will be exposed, these hypotheses being constantly modified in the direction of the target language.</i>	X	X		X		X	X	X	
<i>b) Learning a language consists of learning the structural rules of the language and the vocabulary through such activities as memorization, reading, listening, etc.</i>				X	X				

Tabla 5.20 – Creencias sobre enseñanza-aprendizaje de LE

Tal y como ocurre con las creencias sobre el proceso de ASL, las concepciones sobre qué es un buen profesor o cómo se define el buen profesional de enseñanza de LE (AICLE y no-AICLE) pueden funcionar como indicador de la filosofía o enfoque de enseñanza que predomina en los contextos de enseñanza de LE. Bajo esta premisa, se propuso a los profesores una pregunta abierta sobre cómo describirían un buen profesor de lengua o de contenido. Los datos, transcritos en su totalidad en la tabla 5.21 indican que el buen profesor fue descrito por la muestra docente como:

- a) Proveedor de recursos y de apoyo (prof. D_AICLE_CSI).
- b) Mentor, director, proveedor de explicaciones y apoyo en la adquisición de conocimiento y competencias (F_AICLE_CSI).

- c) Profesional, guía, director y seleccionador de actividades que satisfagan las necesidades de los alumnos (B_AICLE_CSI/ING).
- d) Transmisor de conocimientos y de recursos sobre la lengua (E_EFI_ING y H_AICLE_ING).
- e) Motivador, proveedor de experiencias positivas, buenas y confortables en el uso del idioma, además de facilitador de la comprensión y el aprendizaje gramatical (G_AICLE_ING).
- f) Motivador, proveedor de lecciones interesantes y alentador en las dificultades de aprendizaje (C_EFI_ING).

Se observa en las descripciones presentadas por el profesorado que, mientras en algunas predominan la atención a los aspectos afectivos (prof. C_EFI_ING y G_AICLE_ING), en otras se pone de relieve la competencia profesional (prof. B_AICLE_CSI/ING) y la acción directiva del docente (prof. B_AICLE_CSI/ING y F_AICLE_CSI). Asimismo, se constata que la figura del profesor que mejor se relaciona con un enfoque centrado en la forma (perfilada por la creencia de que un buen profesor es aquel que transmite conocimiento, prof. E_EFI_ING, F_AICLE_CSI y H_AICLE_ING²⁹, o actúa como proveedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, prof. D_AICLE_CSI) está presente tanto entre los profesores de inglés AICLE como entre los no-AICLE. Igualmente, las creencias orientadas hacia un enfoque más centrado en el significado son observadas tanto en contextos AICLE como en contextos no-AICLE. Estos datos apoyan la evidencia señalada en apartados anteriores que no hay diferencias observables entre los profesores AICLE y no-AICLE participantes en este estudio en cuanto a las creencias sobre el perfil del buen profesor de lengua, aunque se hayan identificado diferencias individuales entre el profesorado (véase Tabla 5.21).

²⁹ Llama la atención el hecho que las respuestas de los profesores H y E a esta pregunta hayan sido exactamente las mismas. Este hecho puede deberse a que, siendo profesores de la misma escuela, las respuestas de uno puedan haber ejercido influencia sobre el otro. Sin embargo, lo que es relevante para el estudio es la información de que ambos comparten la misma creencia sobre cómo se describe un buen profesor de lengua.

Relacionando los datos presentados anteriormente, en los que se evidencia que los profesores cuyos alumnos experimentan niveles más altos de ansiedad-LE se corresponden con los docentes E_EFI_ING y F_AICLE_CSI y los niveles más bajos con el profesor D_AICLE_CSI, con los datos sobre las características del profesorado, observamos que los profesores cuyos alumnos experimentan más ansiedad-LE albergan creencias que otorgan más centralidad a las formas lingüísticas que al significado en el proceso de enseñanza (transmisor de conocimientos y de recursos sobre la lengua – prof. E_EFI_ING; mentor, director, proveedor de explicaciones – prof. F_AICLE_CSI), mientras el grupo con menos ansiedad-LE tiene un profesor que cree que el buen profesor es proveedor de recursos y de apoyo (prof. D_AICLE_CSI).

Se constata que el hecho de que los profesores C_EFI_ING y G_AICLE_ING alberguen creencias centradas en la afectividad, tales como la creencia de que el buen profesor debe motivar a los alumnos, además de proveer un ambiente agradable e interesante de aprendizaje, no se ha correlacionado con los grupos con niveles más bajos de ansiedad-LE, como se podía esperar.

Asignatura/categoría	Prof.	Descripciones
CSI (AICLE)	D	<i>A teacher that gives resources and helps the students.</i>
	F	<i>Give them a script of the content and establish activities or projects to carry out. As a teacher, explain something if it's necessary and control, help students to acquire knowledge and competences.</i>
CSI y EFI (AICLE)	B	<i>A teacher who has been trained, received appropriate formation. Who chooses activities to fulfill the students' needs, controls the time and working atmosphere, and represents the role of the guide in content and behaviour.</i>
EFI (AICLE)	G	<i>A teacher who makes students love the language through positive, comforting and nice experiences using the language. Also someone who simplifies the grammar and manages to make everyone understand it in class, so there's almost no need of studying at home.</i>
	H	<i>A teacher who gives knowledge and resources focusing on the 4 skills.</i>
EFI(no-AICLE)	C	<i>A teacher who is able to motivate students by making lessons interesting and encouraging students with learning difficulties.</i>
	E	<i>A teacher who gives knowledge and resources focusing on the 4 skills.</i>

Tabla 5.21 – Creencias sobre el perfil del buen profesor de lenguas

Asimismo, se observa que la ausencia de similitud entre los profesores de una misma categoría (entre los profesores AICLE, por una parte, y entre los no-AICLE por otra), que es lo más notable en estos resultados, apoya la idea de que los perfiles de enseñanza se

diferencian individualmente más que en su relación con el enfoque de enseñanza o la asignatura.

5.1.3.3 La formación del alumnado

Analizaremos a continuación si hay diferencias significativas en los niveles de ansiedad-LE de los estudiantes como resultado de la interacción con determinadas características de su formación o del contacto con la LE. Más concretamente, con EE, participación en cursos de lengua inglesa, número de lenguas que estudian o hablan, además del gusto por el aprendizaje de inglés LE. El análisis de los datos se llevó a cabo a través de la prueba de varianza ANOVA y la prueba *t* para muestras independientes.

Con referencia a la variable EE, se verificó, según los resultados de la prueba ANOVA, que la diferencia de medias de ansiedad-LE entre los grupos que afirmaban no haber realizado EE y los que sí lo habían hecho, no era estadísticamente significativa.

Respecto a la variable cursos complementarios de inglés, los resultados del análisis ANOVA mostraron que los participantes (AICLE y no-AICLE) que frecuentaban cursos complementarios presentaban un menor índice de ansiedad-situacional en contexto EFI que los alumnos que no los cursaban, siendo la diferencia de medias entre los grupos significativa ($p= 0,003$), como se expresa en la Tabla 5.22. El hecho de que no se haya encontrado relación significativa entre la ansiedad-LE en el aprendizaje de inglés LE en AICLE y la realización de cursos complementarios en inglés podría indicar que la significación encontrada para el contexto EFI (incluyendo alumnos AICLE y no-AICLE) se debe a los alumnos no-AICLE. Siendo así, estos datos podrían llevarnos a creer que la participación en cursos complementarios de inglés serviría para mejorar la confianza al comunicarse en LE y reducir la ansiedad-LE de los alumnos no-AICLE. Para los alumnos AICLE, los cursos complementarios ejercerían una influencia menos significativa que para aquellos alumnos que sólo realizan cursos de instrucción formal en lengua inglesa en la escuela, pero no participan en contextos AICLE (alumnos no-AICLE).

Variable	Cursos complementarios de inglés	m	F	p
IDARE-E EFI	Sí	17,29	2,997	0,085
	No	20,45		
FLCAS EFI	Sí	81,46	8,916	0,003
	No	94,66		
IDARE-E AICLE	Sí	19,65	1,135	0,292
	No	22,28		
FLCAS AICLE	Sí	88,59	2,12	0,151
	No	97,53		

Tabla 5.22 – Media y ANOVA de las variables ansiedad-LE y cursos complementarios de inglés

En cuanto al número de idiomas que hablan/estudian los participantes, los resultados de la prueba *t* para muestras independientes (véase Tabla 5.23) muestran que los alumnos (AICLE y no-AICLE) que hablan/estudian más de una LE presentan niveles significativamente más bajos de ansiedad-estado ($p= 0,018$) y ansiedad-situacional en contexto EFI ($p= 0,001$). Estos datos indican que el conocimiento o competencia en más de una LE puede contribuir a que los aprendices se sientan menos ansiosos a la hora de aprender un nuevo idioma. No se observan relaciones significativas entre estas variables en contexto AICLE, lo que podría indicar que el conocimiento de otras lenguas influye más notablemente en la ansiedad-LE de los participantes no-AICLE que en la de los alumnos AICLE.

Variable	Lenguas que hablan/estudian	m	DE	<i>t</i>	p
IDARE-E EFI	1 LE	21,34	10,848	2,395	0,018
	Más de 1 LE	17,21	8,287		
IDARE-E AICLE	1 LE	22,25	9,513	0,604	0,548
	Más de 1 LE	20,86	7,648		
FLCAS EFI	1 LE	97,02	24,399	3,804	0,001
	Más de 1 LE	82,08	18,856		
FLCAS AICLE	1 LE	100,14	22,234	1,961	0,055
	Más de 1 LE	89,19	19,008		

Tabla 5.23 – Media y prueba *t* de muestras independientes de las variables ansiedad-LE y lenguas habladas/estudiadas

Los resultados de la prueba *t* para muestras independientes referente a la variable gusto por el aprendizaje de inglés LE (véase Tabla 5.24) indican que el grupo de alumnos a los cuales les gusta estudiar/aprender inglés presenta niveles significativamente más bajos de ansiedad-estado en contextos EFI ($p= 0,001$) y AICLE ($p= 0,018$), así como de ansiedad-situacional en contexto EFI ($p= 0,001$). Estos resultados sugieren que el gusto por la lengua

extranjera podría funcionar como un factor facilitador de aprendizaje, ya que contribuye a que los alumnos se sientan menos ansiosos en clase.

Variable	Gusto por aprendizaje de LE	m	DE	<i>t</i>	p
IDARE-E EFI	Sí, me gusta	18,50	9,336	-5,130	0,001
	No, no me gusta	32,46	9,709		
IDARE-E AICLE	Sí, me gusta	20,92	8,318	-2,452	0,018
	No, no me gusta	35,50	3,536		
FLCAS EFI	Sí, me gusta	89,46	22,620	-3,261	0,001
	No, no me gusta	112,73	24,204		
FLCAS AICLE	Sí, me gusta	94,12	21,454	-0,930	0,357
	No, no me gusta	108,50	21,920		

Tabla 5.24 – Media y prueba *t* para muestras independientes de las variables ansiedad-LE y gusto por el aprendizaje de LE

El análisis comparativo de ansiedad-LE según el sexo ha indicado que no hay diferencias significativas entre alumnos del sexo femenino y masculino en cuanto al nivel de ansiedad-LE en los contextos de ASL estudiados (AICLE y EFI). Tal y como indican los resultados de la prueba *t*, presentados en la Tabla 5.25, la diferencia de medias entre los grupos del sexo femenino y masculino no es significativa ($p > 0,05$), es decir, chicos y chicas comparten índices similares de ansiedad-LE cuando están en clases AICLE o EFI.

Variable	Sexo	m	DE	<i>t</i>	p
IDARE-E EFI	Femenino	19,10	9,943	-0,577	0,565
	Masculino	20,09	10,453		
IDARE- E AICLE	Femenino	19,65	9,073	0,107	0,915
	Masculino	19,45	8,372		
FLCAS EFI	Femenino	93,66	23,736	0,986	0,326
	Masculino	89,67	23,890		
FLCAS AICLE	Femenino	95,53	22,010	1,508	0,135
	Masculino	88,68	18,865		

Tabla 5.25 – Media y prueba *t* de las variables ansiedad-LE y sexo de los participantes

Los resultados de este apartado pueden ser resumidos en los siguientes puntos: (1) la EE no guardó relación con la ansiedad-LE en el aprendizaje de la lengua meta; (2) los alumnos que realizaron cursos complementarios de inglés y hablaban/estudiaban más de una LE

tuvieron menos ansiedad-LE; (3) aquellos participantes a los que les gustaba estudiar/aprender inglés LE presentaron índices más bajos de ansiedad-LE; y (4) las chicas y los chicos participantes presentaron niveles de ansiedad-LE equivalentes.

5.1.3.4 Características del programa AICLE en las escuelas participantes

Se trató de averiguar si los resultados obtenidos sobre la ansiedad-LE guardan relación con determinadas características del modelo de implementación AICLE en los centros educativos, más concretamente con aquellas características indicadas en la Tabla 5.26.

Características	Escuela A	Escuela B	Escuela C
Agrupación de alumnos en clases AICLE y EFI	Cada grupo AICLE está formado por alumnos pertenecientes a dos diferentes grupos EFI. En los grupos EFI participan alumnos AICLE y no-AICLE	Alumnos de diferentes grupos estudiantiles forman un grupo AICLE que recibe formación en lengua y contenido (EFI y AICLE) de forma integrada. Los alumnos no-AICLE forman parte de otros grupos EFI (sin alumnos AICLE).	Cada grupo AICLE conforma un único grupo EFI.
Profesorado	Los profesores de contenido imparten también clases de lengua inglesa (EFI).	Los profesores de contenido y de lengua imparten clase conjuntamente (AICLE). Los profesores de lengua no-AICLE siguen un programa independiente, centrado en la forma lingüística.	Tiene un profesor de CSI y uno EFI que trabajan juntos en los proyectos AICLE. Las clases EFI dan apoyo a las clases de contenido AICLE.
Proceso de admisión en los programas AICLE	Los alumnos que solicitan admisión son aceptados.	Los alumnos solicitan participar y son admitidos en función de su historial escolar y nivel de conocimiento del inglés	Los alumnos son admitidos automáticamente, ya que todos participan en el programa AICLE.

Tabla 5.26 – Características de los programas AICLE en cada escuela participante

En la escuela A se realizó un estudio intergrupo (Grupo1_AICLE_EFI vs Grupo2_no-AICLE_EFI) e intragrupo (Grupo1_AICLE_CSI vs Grupo1_AICLE_EFI), ya que la muestra se compuso de alumnos AICLE y no-AICLE. Los datos de los alumnos AICLE correspondieron a la participación de esos alumnos en ambos contextos de enseñanza-aprendizaje (AICLE y EFI). En la escuela B, se realizó un estudio únicamente intergrupo, ya que la muestra se compuso de alumnos no-AICLE (en contexto EFI) y alumnos AICLE

(en clase integrada de contenido y lengua³⁰). En la escuela C, por otra parte, se realizó un estudio únicamente intragrupo, ya que todos los participantes de esa escuela eran alumnos AICLE.

En cuanto al análisis propuesto en este apartado, se considerarán sólo los datos de los participantes AICLE, ya que el objetivo es relacionar la ansiedad-LE con el modelo AICLE implementado en cada escuela³¹. Tal y como se indica en la comparación de medias, presentadas en la Tabla 5.27, los niveles más altos de ansiedad-LE (estado y situacional) se corresponden con la escuela C, mientras los niveles más bajos de ansiedad-situacional fueron observados en la escuela A y de ansiedad-estado en la escuela B. Estos datos indican que los alumnos de la escuela A sienten menos ansiedad-situacional que las demás escuelas. Los participantes de la escuela B presentan menor ansiedad-estado que las demás escuelas. La ansiedad-situacional es equiparable a la de los alumnos de la Escuela A. Los alumnos de la escuela C son los más ansiosos. Es posible que el hecho de que todos los alumnos participen en AICLE suponga un reto importante para estos estudiantes.

Los resultados del ANOVA indican que la variabilidad de medias de los diferentes grupos (escuelas) es significativa en cuanto a la ansiedad-estado ($p= 0,001$) y la ansiedad-situacional ($p= 0,045$), según se expresa en la Tabla 5.28. Estos resultados, en su conjunto, parecen sugerir que no ha habido un único modelo AICLE que se relacionara con mejores índices de ansiedad-LE. Por otra parte, parece que el modelo AICLE implementado por las escuelas A (ansiedad-situacional) y B (ansiedad-estado) se correlacionó con mejores resultados en ansiedad-LE (índices más bajos).

³⁰ Se consideró que era impropio el análisis comparativo intragrupo (alumnos AICLE en contextos EFI y AICLE) de los datos de esta escuela, ya que ambas asignaturas estaban integradas y ambos profesores impartían clases conjuntamente.

³¹ Teniendo en cuenta, pues, que la VI de interés en este análisis es el modelo AICLE implementado en las escuelas participantes, no se tomarán en cuenta los datos EFI. Lo mismo se aplica a los apartados de DAC-LE y rendimiento en LE.

Escuela		IDARE-E AICLE	FLCAS AICLE
A	m	18,87	88,76
	DE	7,413	15,896
B	m	15,47	89,63
	DE	7,389	20,807
C	m	24,50	101,46
	DE	8,851	24,580

Tabla 5.27 – Media y desviación estándar de la ansiedad-LE en relación con el centro educativo

Variables	F	p
IDARE-E AICLE (ansiedad-estado)	9,284	0,001
FLCAS AICLE (ansiedad-situacional)	3,214	0,045

Tabla 5.28 – ANOVA de la variable ansiedad-LE en relación con el centro educativo

5.2 Pregunta de Investigación 2: DAC-LE en AICLE y EFI

La DAC-LE en los contextos AICLE y EFI fue medida a través de dos autoinformes: (1) la WTCS³², que midió la disposición general de los alumnos a comunicarse en inglés en clase; y (2) el WTC-Meter, que midió la DAC-LE de los alumnos en los contextos de ASL AICLE y EFI. En este estudio, el rango de puntuación para la WTCS fue de 1 a 47, y para el WTC-Meter fue de 2 a 10.

En cuanto a la fiabilidad interna de las escalas DAC-LE utilizadas en el estudio, el WTCS obtuvo un coeficiente Alfa de *Cronbach* de 0,85, confirmando la fiabilidad de la escala para la medición de la DAC-LE en clases de idiomas. Se calcularon las medias y las

³²La DAC-LE general hace referencia a los datos recogidos a través del WTCS, en cuya escala los alumnos señalaron su disposición general para hablar en LE en las situaciones concretas de aprendizaje descritas en la escala. La DAC-LE en contexto AICLE o EFI se refiere a los datos derivados del WTC-Meter, en cuyas respuestas los alumnos señalaron su DAC-LE en cada uno de estos contextos.

desviaciones estándares de cada uno de los 10 elementos de la escala con el fin de observar la consistencia de las respuestas (véase Tabla 5.29).

Ítem	m	DE
1	2,12	1,777
2	2,50	1,590
3	3,01	1,567
4	1,59	1,465
5	2,01	1,690
6	1,42	1,575
7	1,59	1,561
8	2,12	1,638
9	2,31	1,642
10	1,56	1,897

Tabla 5.29 – Media y desviación estándar de la WTCS

El *WTC-Meter* obtuvo un coeficiente Alfa de *Cronbach* de 0,74, confirmando que este instrumento midió con fiabilidad la DAC-LE de los estudiantes encuestados. A continuación presentamos la media y la desviación estándar de los elementos a fin de demostrar la consistencia de las respuestas (véase Tabla 5.30). El *WTC-Meter* consta de dos escalas numéricas de 0 a 10 cada una. En una de las escalas los participantes señalaron la DAC-LE en contextos AICLE y en la otra la DAC-LE en contextos EFI.

Ítem	m	DE
1	6,85	2,190
2	6,94	1,948

Tabla 5.30 – Media y desviación estándar del *WTC-Meter*

Los resultados de la prueba de normalidad para la medida de DAC-LE indican que los datos obtenidos presentan una distribución normal, ya que los estadísticos de la prueba *Kolmogorov-Smirnov* aportan valores de significación superiores al 0,05 para ambos contextos, AICLE y EFI, como se desprende de la Tabla 5.31.

	DAC-LE		
	WTCS	EFI	AICLE
Z de <i>Kolmogorov-Smirnov</i>	0,875	1,287	1,186
p (bilateral)	0,428	0,073	0,120

Tabla 5.31 – Prueba de *Kolmogorov-Smirnov* de las medidas de DAC-LE

5.2.1 (2a) Comparación entre contextos

A continuación, presentamos los resultados de la comparación de medias de DAC-LE de alumnos AICLE en los dos contextos de ASL analizados (AICLE y EFI). Se trata de un análisis intragrupo e intercontexto, que pretende averiguar si varía el nivel de DAC-LE de los alumnos AICLE cuando están en las clases de CSI y en las clases de inglés.

Los resultados de la prueba *t* para muestras relacionadas muestran que el nivel de DAC-LE de los alumnos AICLE no varía de forma significativa ($p= 0,732$) entre los contextos AICLE y EFI. Tal y como señala la Tabla 5.32 y la Figura 5.4, la media de DAC-LE de los alumnos AICLE cuando están en contexto AICLE ($m= 6,92$; $DE= 1,949$) es muy similar a la media DAC-LE observada en contexto EFI ($m= 6,85$; $DE= 2,190$), según los datos derivados del *WTC-Meter*. Estos datos indican que la disposición que presentan los alumnos AICLE a comunicarse en inglés es prácticamente la misma tanto en clases de CSI como en clases de inglés.

Variabes	m	DE	<i>t</i>	p
DAC-LE en AICLE	6,92	1,947	-0,343	0,732
DAC-LE en EFI	6,85	2,190		

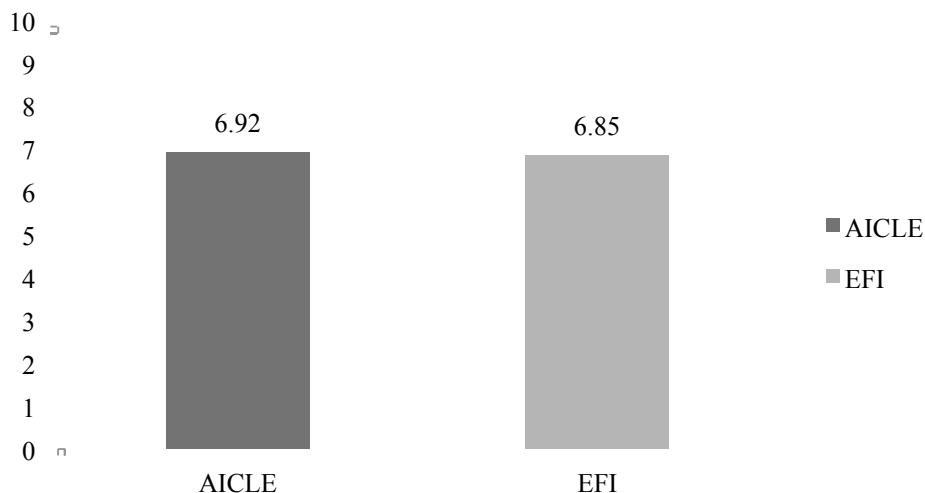
Tabla 5.32 – Media y Prueba *t* de muestras relacionadas de la DAC-LE de los participantes AICLE en contextos AICLE y EFI

Figura 5.4 – Media de DAC-LE de los participantes AICLE en contextos AICLE y EFI

5.2.2 (2b) Comparación entre participantes

Este apartado presenta los resultados de la comparación de medias de DAC-LE de los participantes AICLE y no-AICLE en los contextos EFI. Se compararon los dos grupos de alumnos cuando compartían el mismo contexto de aprendizaje (EFI), con el propósito de observar si los participantes AICLE se diferenciaban de los no-AICLE en cuanto al nivel de DAC-LE en las clases de lengua inglesa.

Los resultados de la prueba *t* para grupos independientes indican que la diferencia de medias DAC-LE entre los grupos de alumnos AICLE y no-AICLE en clases EFI es significativa ($p= 0,001$). Tal y como se aprecia en la Tabla 5.33 y en la Figura 5.5, la media de DAC-LE general (WTCS) de los alumnos AICLE en contexto EFI ($m= 25,18$; $DE= 10,575$) es superior a la de los alumnos no-AICLE ($m=17,45$; $DE= 9,939$) en ese mismo contexto. Estos resultados sugieren que, en las clases de inglés formal, los alumnos AICLE tienen mayor disposición a comunicarse en inglés que los alumnos no-AICLE.

Variable	Participante	m	DE	<i>t</i>	p
DAC-LE general/WTCS	AICLE	25,18	10,575	4,536	0,001
	No-AICLE	17,45	9,939		

Tabla 5.33 – Media y Prueba *t* de muestras independientes para la DAC-LE de participantes AICLE y no-AICLE en contexto EFI

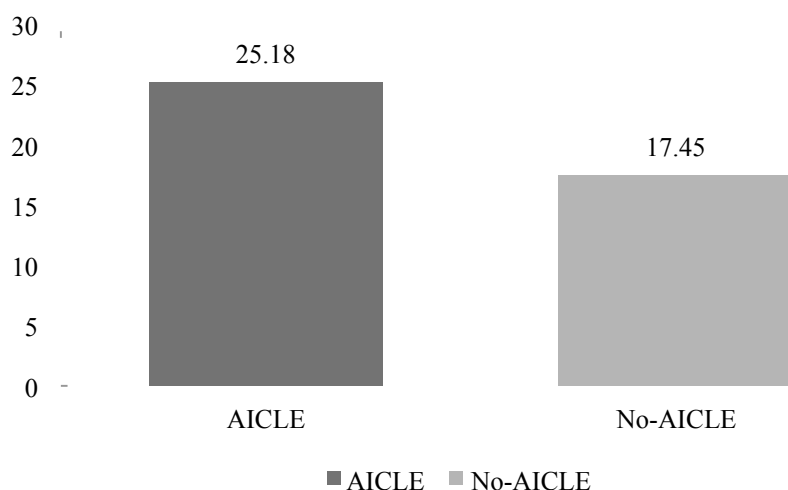


Figura 5.5 – Comparación de medias DAC-LE de los participantes AICLE y no-AICLE en contextos EFI

5.2.3 (2c) Factores asociados

A continuación, presentamos los datos referentes a las situaciones que guardan relación con la DAC-LE de los estudiantes en el ámbito formal de aprendizaje AICLE y EFI. Los resultados fueron obtenidos a través del análisis cuantitativo de los ítems de la WTCS y el cuestionario de perfil de los alumnos.

5.2.3.1 Características metodológicas

El análisis de las situaciones comunicativas en los contextos AICLE y EFI que se relacionan con la DAC-LE de los aprendices se ha realizado a partir de los resultados del cuestionario WTCS, que se compone de diez situaciones comunicativas aplicadas al entorno de ASL de lenguas. Un total de 155 participantes contestaron esta escala, entre los cuales, 56 eran alumnos AICLE y 99 alumnos no-AICLE.

El primer análisis pretendió averiguar en cuáles de las diez situaciones descritas en el WTCS los participantes, incluyendo alumnos AICLE y no-AICLE, se sentían más o menos dispuestos a comunicarse en LE. Las respuestas fueron agrupadas en dos categorías, la primera referida a las situaciones en las que se sentían poco o nada dispuestos a hablar y la segunda a las situaciones en las que se sentían dispuestos o muy dispuestos a hablar. Se ha considerado, a efectos de análisis de datos, el número de veces que una u otra opción ha

sido señalada por los alumnos (frecuencia).

Los resultados expuestos en la Tabla 5.34, en la que se presenta el número de veces que cada ítem ha sido señalado por los alumnos, y en la Figura 5.6, revelan que los marcadores de poca o ninguna disposición para comunicarse en LE en clase (65%) superaron a aquellos que indicaron disposición o mucha disposición (35%). Los datos indican, además, que las situaciones en las que un mayor número de alumnos se consideró dispuesto a hablar se correspondían con aquellas en las que se requería hacer y contestar preguntas en inglés durante las clases (S3/91) y hablar en inglés al profesor en presencia de los compañeros (S2/62). Las situaciones en las que se sentían menos dispuestos a comunicarse se correspondían con los casos en que tenían que hablar con los compañeros al realizar un trabajo en pareja (S7/128) o en grupo (S6/117), así como presentar individualmente un tema en inglés al resto de la clase (S4/118). Estos resultados parecen contradecir la concepción de que los aprendices se sienten más dispuestos a hablar con compañeros y en grupos pequeños y, a la vez, confirman la idea de que algunas VA, tales como la confianza en uno mismo, la autoestima y la competencia percibida, juegan un papel muy importante en la DAC-LE de los estudiantes. Por otra parte, los resultados promueven la discusión sobre los criterios y las características de la formación de grupos durante las clases de lengua que podrían estar relacionadas con una menor DAC-LE.

Situaciones	Poco o nada dispuesto	Dispuesto o muy dispuesto
S1 Hablar en inglés al profesor, directamente, sin compañeros delante.	100	55
S2 Hablar en inglés al profesor delante de la clase.	93	62
S3 Hacer y contestar preguntas en inglés durante las clases.	62	91
S4 Presentar individualmente un tema en inglés al resto de la clase.	118	37
S5 Dar mi opinión o emitir comentarios en inglés durante las clases.	101	52
S6 Comunicarme en inglés con los compañeros al realizar un trabajo en grupo.	117	37
S7 Hablar en inglés con otro compañero al realizar una actividad en pareja.	128	38
S8 Expresar en inglés mis gustos, aficiones y preferencias.	97	56
S9 Expresarme en un segundo idioma en clase hace que la imagen que tengo de mí mismo mejore.	85	66
S10 Hablar en inglés sobre temas de ciencias naturales o sociales.	112	43
TOTAL	1550	537

100%	65%	35%
------	-----	-----

Tabla 5.34 – Situaciones comunicativas en clases de LE

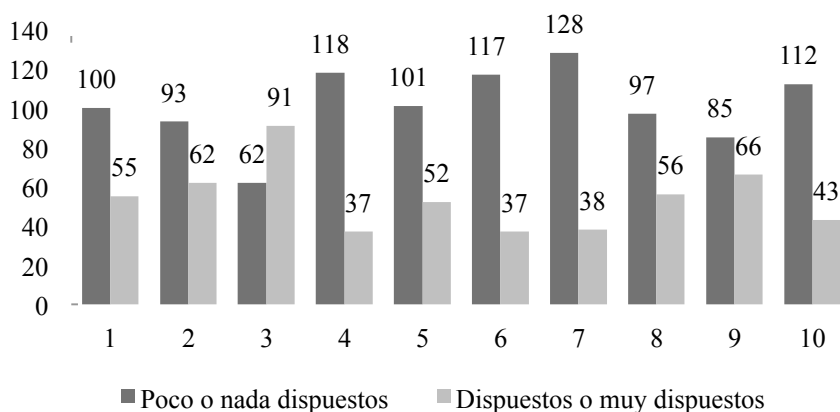


Figura 5.6 – Situaciones comunicativas y DAC-LE

Contrastamos las respuestas de alumnos AICLE y no-AICLE, con el fin de profundizar el análisis de la interacción entre las situaciones comunicativas y la DAC-LE en clases de inglés LE, y de observar si el hecho de estar expuesto a un segundo contexto de aprendizaje (AICLE), no experimentado por el grupo no-AICLE, habría ejercido influencia en la DAC-LE de los participantes. Más concretamente, se estudió si la DAC-LE de los alumnos AICLE y no-AICLE variaba con respecto a las situaciones comunicativas.

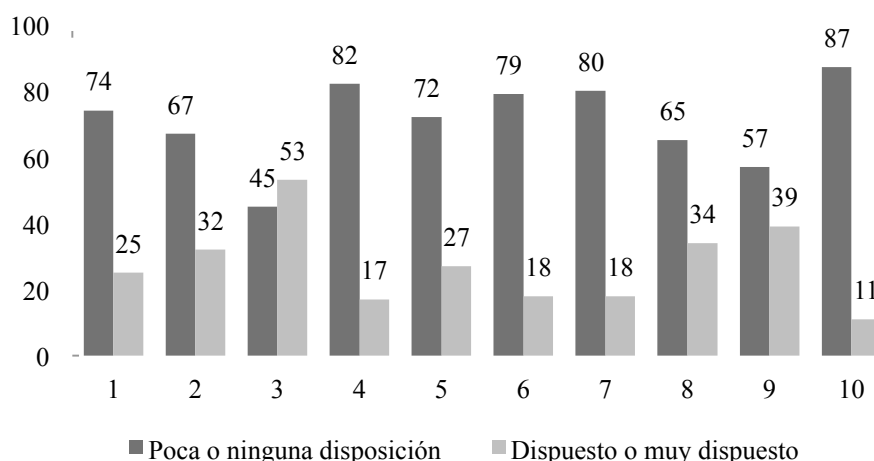
Tal y como se desprende de la Tabla 5.35 y de las Figuras 5.7 y 5.8, hay una mayor proporción de declaraciones de disposición o mucha disposición a comunicarse entre alumnos AICLE (47%) que entre alumnos no-AICLE (28%). Además, se observa que entre

los alumnos AICLE la proporción de participantes con poca o ninguna DAC-LE (53%) es muy similar a la de participantes con disposición o mucha disposición (47%), mientras que entre los alumnos no-AICLE se observa una mayor variabilidad: 72% de declaraciones de poca o ninguna DAC-LE frente a 28% de disposición o mucha disposición. Estos datos podrían sugerir que entre los alumnos AICLE hay una mayor homogeneidad con respecto a las situaciones de clase que despiertan mayor o menor DAC-LE y que, además, estos alumnos tienen más DAC-LE que los alumnos no-AICLE.

Se observa, asimismo, que una mayor cantidad de participantes AICLE presenta DAC-LE para hablar sobre temas de ciencias sociales (87 alumnos AICLE frente a 32 alumnos no-AICLE). Este dato parece apuntar a que el mayor contacto con la lengua y el contenido de las clases AICLE podría favorecer el desarrollo de la DAC-LE tanto en relación con la lengua inglesa en general como con los contenidos estudiados, potenciando no sólo las destrezas comunicativas básicas (BICS), sino también las destrezas académicas (CALP) del alumnado.

situaciones comunicativas	Disposición AICLE		Disposición No-AICLE	
	No o poca	Sí o mucha	No o poca	Sí o mucha
Con profesor a solas	26	30	74	25
Con profesor delante clase	26	30	67	32
Formulando preguntas	17	38	45	53
Presentando trabajos	36	20	82	17
Opinando/comentando	29	25	72	27
En grupo	38	19	79	18
En pareja	38	20	80	18
Sobre gustos, aficiones	32	22	65	34
Mejora de imagen personal	28	27	57	39
Sobre ciencias sociales	25	32	87	11
TOTAL	295	263	708	274
	53%	47%	72%	28%

Tabla 5.35 – Situaciones comunicativas y DAC-LE de los participantes AICLE y no-AICLE



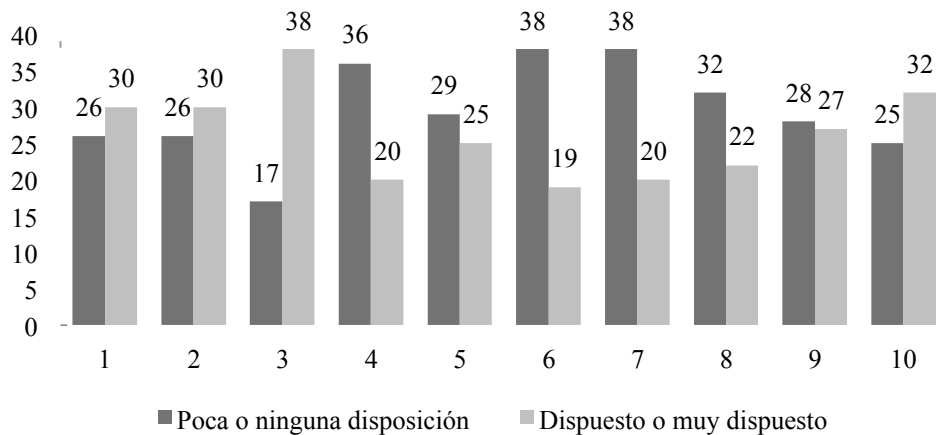


Figura 5.7 – Situaciones comunicativas y DAC-LE de participantes AICLE

Figura 5.8 – Situaciones comunicativas y DAC-LE de participantes no-AICLE

5.2.3.2 El perfil del profesorado

El análisis de la relación entre el profesorado AICLE y la DAC-LE (véase descripción de los docentes participantes en los apartados 4.2.2 y 4.1.3), realizados a través de la prueba ANOVA, indica que la variabilidad de las medias DAC-LE entre los grupos de alumnos en relación con el profesorado no es significativa. Aplicada al contexto EFI, en cambio, los resultados muestran que la variabilidad entre los grupos de alumnos (en relación con el profesorado EFI) es significativa ($p= 0,001$). Estos datos sugieren que hay una cierta homogeneidad entre los profesores AICLE en cuanto a la DAC-LE de sus alumnos, no observada entre los profesores EFI.

Variable	Profesor EFI	m	DE	F	p
DAC-LE general	A	18,43	9,978	6,818	0,001

C	25,04	12,585
E	15,74	8,930
G	25,69	9,752
Total	20,26	10,805

Tabla 5.36 – Media y ANOVA de la relación entre DAC-LE en relación con el profesorado EFI

Los resultados de la prueba *Scheffe post-hoc* (véase Tabla 5.37) indican que la diferencia de medias DAC-LE es significativa sólo entre los grupos de alumnos instruidos por los profesores A-G ($p= 0,019$), C-E ($p= 0,015$) y E-G ($p= 0,006$). En el primer caso de diferenciación (A-G), la comparación de medias indica que los alumnos del profesor A_AICLE_CSI/ING presentan una DAC-LE significativamente inferior a la media DAC-LE de los alumnos instruidos por el profesor G_AICLE_ING. En el segundo caso de diferenciación (C-E), la comparación de medias señala que los índices DAC-LE de los alumnos del profesor C_EFI_ING son significativamente más altos que los índices del grupo de alumnos del profesor E_EFI_ING. En cuanto al tercer caso (E-G), se observa que los grupos de alumnos del profesor E_EFI_ING presentan una media DAC-LE significativamente inferior a la media de los alumnos del profesor G_AICLE_ING. En síntesis, se constata que los mejores índices DAC-LE están entre los alumnos del profesor C_EFI_ING y G_AICLE_ING y los índices más bajos están entre los alumnos de los docentes A_AICLE_CSI/ING y E_EFI_ING, como se verifica en la Tabla 5.37. Estos resultados podrían sugerir que la DAC-LE no guarda relación con el enfoque de enseñanza del profesor (AICLE o EFI) ya que entre los grupos discentes con mayor DAC-LE se encuentran profesores AICLE (prof. G_AICLE_ING) y no-AICLE (prof. C_EFI_ING) y entre los grupos con menor DAC-LE también se encuentran profesores de ambas categorías (el prof. A_AICLE_CSI/ING es AICLE y el prof. E_EFI_ING es no-AICLE).

Variable dependiente	(I) Profesor EFI	(J) Profesor EFI	Dif. medias (I-J)	p
DAC-LE general	A	C	-6,606	0,054
		E	2,693	0,711
		G	-7,258*	0,024
	C	A	6,606	0,054
		E	9,299*	0,016
		G	-0,652	0,997
	E	A	-2,693	0,711
		C	-9,299*	0,016
		G	-9,952*	0,007

G	A	7,258*	0,024
	C	0,652	0,997
	E	9,952*	0,007

Tabla 5.37 – Comparaciones múltiples entre profesor de inglés y DAC-LE: *Scheffe post-hoc* (contexto EFI)

A través de la prueba *t* test para muestras independientes se realizaron dos análisis sobre la relación entre DAC-LE y profesorado: (1) se analizó la relación entre la DAC-LE de los alumnos y el enfoque de enseñanza, comparando los niveles DAC-LE del grupo de alumnos de profesores AICLE (incluyendo profesores de inglés que participan en AICLE) y no-AICLE; y (2) la relación entre DAC-LE y las asignaturas (CSI y EFI), verificando si había diferencias significativas en los niveles DAC-LE de los alumnos de las diferentes asignaturas. Los resultados señalaron que no había diferencias significativas de DAC-LE en relación con el tipo de enfoque empleado por el profesor, ni con la asignatura impartida.

El análisis cualitativo de las características docentes presentado en este apartado indica que no hubo un perfil diferenciado entre profesores AICLE y no-AICLE que pudiera estar relacionado con los resultados de la DAC-LE de los alumnos en cada contexto de ASL. Se observaron tendencias individuales en la enseñanza, pero no se evidenció la existencia de un conjunto de características compartidas por todos los profesores AICLE o no-AICLE, que les definiera como grupo y que les diferenciara en su enfoque de enseñanza. Más bien, se observó que profesores de ambas categorías (AICLE y no-AICLE) y ambas asignaturas (EFI y CSI) compartían en buena medida características, procedimientos y enfoque de enseñanza.

Este patrón se hizo evidente también en el análisis de las estrategias empleadas por los profesores para fomentar la disposición de los participantes a hablar inglés en clases AICLE y no-AICLE. Los datos fueron obtenidos a través de una pregunta abierta en el cuestionario docente en la cual debían discurrir sobre qué hacían para fomentar la DAC en inglés durante las clases. La Tabla 5.38 reproduce las respuestas de los profesores a dicha pregunta. Tal y como se observó en los análisis anteriores, los resultados parecen indicar que no hubo un patrón (o tendencia) que diferenciara los profesores AICLE de los no-AICLE, ya que los profesores de ambas categorías empleaban estrategias centradas en el alumno, en el profesor y en el proceso. A continuación presentamos un resumen de las

estrategias mencionadas.

- a) Animar a los alumnos;
- b) Resaltar que el resultado no importa, sino la participación comunicativa;
- c) Atender individualmente a cada estudiante;
- d) Hacer preguntas que promuevan la participación;
- e) Dar espacio para que hagan presentaciones orales elaboradas con antelación;
- f) Tratar de convencer a los alumnos de la importancia de participar en la comunicación en LE;
- g) Contestar a las preguntas del alumnado siempre en inglés;
- h) Crear un ambiente relajado;
- i) No corregir los errores continuamente;
- j) Ayudar a los alumnos a construir su discurso en LE (ofrecer apoyo/andamiaje);
- k) Animarles a pedir ayuda a los compañeros en caso de dudas con el vocabulario;
- l) No cambiar (*switching*) al español;
- m) Animar a los alumnos a usar el inglés en clase;
- n) Aplicar incentivos (darles puntos extra cuando hablan inglés regularmente en clase);
- o) Tratar el uso del inglés como obligatorio y no atender a las preguntas hechas en otros idiomas.

Asignatura/categoría	Prof.	Estrategias de fomento de la DAC-LE
CSI (AICLE)	D	<i>Encourage them to talk in English and tell them that results are not important.</i>
	F	<i>Work the vocabulary sheet and then talk individually with each student. Ask questions, do oral presentations (prepared in advance).</i>
CSI y EFI (AICLE)	A	<i>Basically with persuasion. It [speaking English] is compulsory for my subjects. I don't answer the question if it's not asked in English.</i>
	B	<i>I always answer to them in English, and little by little they change from Spanish to English, when they receive/improve all the skills they need.</i>
EFI (AICLE)	G	<i>I create a relaxed environment. I don't correct their mistakes continually. I help them build the sentences and encourage them to ask their partners for help when they have trouble with vocabulary.</i>
	H	<i>Not switching into Spanish at any time. Encourage the ones who use English in class.</i>

 EFI (no-AICLE) C *I give them extra points when they speak English regularly.*

Tabla 5.38 – Estrategias para fomentar la DAC-LE de los alumnos

5.2.3.3 La formación del alumnado

Se ha analizado si había variación significativa en los niveles de DAC-LE en función de la interacción con determinadas características de la formación de los estudiantes o del contacto con la LE. Más concretamente, se han recogido datos sobre las EE, la participación en cursos de lengua inglesa, el número de lenguas que habla/estudia el alumno, además del gusto por el aprendizaje de inglés LE. El análisis de los datos se realizó a través de la prueba de varianza ANOVA y de la prueba *t* para muestras independientes.

Con referencia a la variable EE, según los resultados del ANOVA, se verificó que los grupos se diferenciaban de manera significativa ($p= 0,025$). Los alumnos (AICLE y no AICLE) que habían realizado EE presentaron mayor DAC-LE general ($m= 22,77$) que los alumnos que no lo habían hecho ($m= 18,75$), como se aprecia en la Tabla 5.39. Estos resultados sugieren que la estancia en países de habla inglesa puede fomentar la disposición de los alumnos a comunicarse en ese idioma.

Variables	Estancia en país anglófono	M	F	p
DAC-LE general	Sí	22,77	5,107	0,025
	No	18,75		
DAC-LE EFI	Sí	7,54	0,248	0,621
	No	7,27		
DAC-LE AICLE	Sí	7,54	2,868	0,096
	No	6,68		

Tabla 5.39 – Media y ANOVA de las variables DAC-LE y EE

Por lo que se refiere a la variable participación en cursos complementarios de inglés, a partir de los resultados del ANOVA, se observó que los alumnos que realizaron cursos complementarios presentaron un mayor índice de DAC-LE general, siendo la diferencia de medias entre los grupos significativa ($p= 0,001$), como se expresa en la Tabla 5.40. Estos datos podrían indicar que la participación en cursos complementarios de inglés ayuda a mejorar la DAC-LE, tanto para alumnos AICLE como no-AICLE.

Cursos complementarios de inglés		m	F	p
DAC-LE general	Sí	25,68	13,565	0,001
	No	18,52		
DAC-LE EFI	Sí	7,65	0,319	0,575
	No	7,32		
DAC-LE AICLE	Sí	7,24	0,222	0,639
	No	6,97		

Tabla 5.40 – Media y ANOVA de las variables DAC-LE y cursos complementarios de inglés

En cuanto al número de idiomas que hablan/estudian los participantes se refiere, los resultados de la prueba *t* para muestras independientes (véase Tabla 5.41) revelan que los estudiantes que hablan/estudian más de una LE presentan un índice significativamente mayor de DAC-LE general ($p= 0,001$), incluyendo alumnos AICLE y no-AICLE, y de DAC-LE en contexto EFI ($p= 0,019$), no siendo así en contexto AICLE ($p= 0,259$), si bien el resultado de las medias apunta en esa misma dirección. Estos datos indican que el conocimiento o competencia en más de una LE parece favorecer el incremento de la disposición a comunicarse en LE en clase.

Variable	Lenguas que hablan/estudian	m	DE	<i>t</i>	p
DAC-LE general	1 LE	17,58	9,690	-4,501	0,001
	Más de 1 LE	25,36	11,068		
DAC-LE EFI	1 LE	6,61	2,615	-2,413	0,019
	Más de 1 LE	8,00	1,494		
DAC-LE AICLE	1 LE	6,79	2,025	-1,142	0,259
	Más de 1 LE	7,37	1,757		

Tabla 5.41 – Media y prueba *t* de muestras independientes de las variables DAC-LE y lenguas habladas/estudiadas

Los resultados de la prueba *t* para muestras independientes referente a la variable gusto por el aprendizaje del inglés LE indican que no hay relación significativa entre la DAC-LE y el gusto por aprender la LE, ya que los niveles de la DAC-LE de alumnos a los cuales les gusta son equiparables a los de los participantes a los cuales no les gusta aprender la LE. Es posible que esto se deba al hecho de que el porcentaje de alumnos a los que no les gustaba aprender el inglés fue muy reducido (9,2%).

El análisis comparativo de la DAC-LE en relación con el sexo de los participantes demuestra que no hay diferencias significativas entre alumnos del sexo femenino y masculino en cuanto al nivel de DAC-LE en ambos contextos de ASL (AICLE y EFI). Los

resultados de la prueba *t* indican que la diferencia de medias entre los grupos femenino y masculino no es significativa ($p > 0,05$), sugiriendo que chicos y chicas comparten índices similares de DAC-LE cuando están en clases AICLE o EFI.

Una síntesis de los resultados presentados en este apartado nos indica que: 1) los alumnos que realizaron estancias en países anglófonos presentan más DAC-LE; 2) lo mismo ocurre con aquellos que realizan cursos complementarios de inglés y hablan/estudian más de una LE; 3) no hay relación manifiesta entre el gusto por el estudio/aprendizaje del inglés LE y la DAC-LE; y, finalmente, 4) chicas y chicos presentan niveles de DAC-LE equiparables.

5.2.3.4 Ansiedad-LE

A continuación, presentamos los resultados del análisis de la relación entre ansiedad-LE y DAC-LE. Los datos obtenidos a través de la prueba de correlaciones de *Pearson* (*r*) indican que la ansiedad-situacional se correlaciona significativamente, de manera negativa, con la DAC-LE general ($p= 0,001$), la DAC-LE en contexto EFI ($p= 0,007$), y la DAC-LE en contexto AICLE ($p= 0,001$). Con respecto a la ansiedad-estado (IDARE-E), se han obtenido también correlaciones negativas significativas con la DAC-LE general ($p= 0,001$), la DAC-LE en contexto EFI ($p= 0,002$), y la DAC-LE en contexto AICLE ($p= 0,001$), como se expresa en la Tabla 5.42. Estos resultados sugieren que el aumento de los niveles de ansiedad-LE se corresponde con una disminución en la DAC-LE, tanto en contextos EFI como en contextos AICLE y que, por contra, el aumento de DAC-LE está relacionado con la disminución de la ansiedad-LE en el aprendizaje de lenguas.

Variable		IDARE-E EFI	IDARE-E AICLE	FLCAS EFI	FLCAS AICLE	DAC-LE general	DAC-LE EFI	DAC-LE AICLE
IDARE-E	r	1,000	0,526**	0,488**	0,400**	-0,404**	-0,403**	-0,328*
EFI	p		0,000	0,000	0,002	0,000	0,002	0,014
IDARE-E	r	0,526**	1,000	0,400**	0,519**	-0,224	-0,243*	-0,388**
AICLE	p	0,000		0,003	0,000	0,097	0,024	0,000
FLCAS	r	0,488**	0,400**	1,000	0,754**	-0,395**	-0,358**	-0,376**
EFI	p	0,000	0,003		0,000	0,000	0,007	0,005
FLCAS	r	0,400**	0,519**	0,754**	1,000	-0,388**	-,405**	-0,506**
AICLE	p.	0,002	0,000	0,000		0,003	0,000	0,000
DAC-LE	r	-0,404**	-0,224	-0,395**	-0,388**	1,000	0,239	0,160
general	p	0,000	0,097	0,000	0,003		0,075	0,239

DAC-LE	r	-0,403**	-0,243*	-0,358**	-0,405**	0,239	1,000	0,585**
EFI	p	0,002	0,024	0,007	0,000	0,075		0,000
DAC-LE	r	-0,328*	-0,388**	-0,376**	-0,506**	0,160	0,585**	1,000
AICLE	p	0,014		0,005	0,000		0,000	

** Correlación significativa al nivel de 0,01. * Correlación significativa al nivel de 0,05.

Tabla 5.42 – Prueba de correlación de *Pearson* entre ansiedad-LE y DAC-LE

Con el objetivo de confirmar la relación entre ansiedad-LE y DAC-LE, mostrada a través de la prueba de correlación de *Pearson*, se aplicó el modelo de regresión lineal simple entre las medidas de ansiedad-LE (IDARE-E y FLCAS), como variable predictora, y DAC-LE (WTCS y WTC-Meter), como variable de respuesta, de los diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje (AICLE y EFI).

Los resultados del análisis de regresión lineal simple para los contextos AICLE (véase Tabla 5.43), según los valores del coeficiente de determinación R^2 , indican que el 15,2% de la variabilidad DAC-LE AICLE (WTC-Meter) se explica por la ansiedad-estado y el 26% por la ansiedad-situacional. En cuanto a la DAC-LE general se refiere, el 5% es explicado por la ansiedad-estado y el 15% por la ansiedad-situacional.

Con el objetivo de conocer el grado de significación de estos porcentajes y, por consiguiente la influencia de la ansiedad-LE sobre la DAC-LE en contexto AICLE, hemos realizado un análisis de la varianza (ANOVA). Sus resultados (véase Tabla 5.43) indican que el efecto de la ansiedad-LE sobre la DAC-LE, presentada en la regresión lineal, es significativo, confirmando así los resultados obtenidos a través de la prueba de *Pearson*. En definitiva, ambas pruebas demuestran que la ansiedad-LE en el aprendizaje de idiomas influye negativamente sobre la DAC-LE de los aprendices, ya que el aumento de la ansiedad-LE se corresponde con la reducción de la DAC-LE.

Variables		Regresión Lineal		ANOVA	
Predictoras	Respuestas	R	R^2	F	p
1 IDARE-E AICLE	DAC-LE AICLE	0,390	0,152	14,932	0,001
2 IDARE-E AICLE	DAC-LE general	0,224	0,050	2,858	0,097
3 FLCAS AICLE	DAC-LE AICLE	0,510	0,260	28,828	0,001
4 FLCAS AICLE	DAC-LE general	0,388	0,150	9,385	0,003

Tabla 5.43 – Regresión lineal simple y ANOVA para la relación entre ansiedad-LE y DAC-LE en contexto AICLE

En cuanto al contexto EFI, los resultados de la regresión lineal (véase Tabla 5.44) indicaron que el 16,5% de la variabilidad observada en la DAC-LE en clases EFI es explicada por la ansiedad-estado. El 14,8% de la DAC-LE general también se explica por la ansiedad-estado, mientras que el 10,6% de la DAC-LE EFI y el 19,5% de la DAC-LE general son explicada por la ansiedad-situacional. El análisis de varianza para el contexto EFI indica que, desde el punto de vista estadístico, el efecto de la ansiedad-LE sobre la DAC-LE es significativo. Estos resultados sugieren que, tanto en contexto AICLE como EFI, la ansiedad-LE ejerce un efecto debilitador de la DAC-LE de los alumnos AICLE y no-AICLE.

Variables		Regresión Lineal		ANOVA	
Predictoras	Respuesta	R	R ²	F	p
1 IDARE-E EFI	DAC-LE EFI	0,407	0,165	10,498	0,002
2 IDARE-E EFI	DAC-LE general/WTCS	0,385	0,148	26,150	0,001
3 FLCAS EFI	DAC-LE EFI	0,325	0,106	6,026	0,018
4 FLCAS EFI	DAC-LE general	0,441	0,195	34,838	0,001

Tabla 5.44 – Regresión lineal simple y ANOVA para la relación entre ansiedad-LE y DAC-LE en contexto EFI

5.2.3.5 Características del programa AICLE en las escuelas participantes

Por lo que se refiere a la relación entre la DAC-LE y el modelo AICLE adoptado por las escuelas participantes, se observó, tal y como se indica en la comparación de medias presentadas en la Tabla 5.45, que los niveles más altos de DAC-LE general fueron identificados en la escuela C, seguida de las escuelas A y B respectivamente. En cuanto a la DAC-LE en AICLE los mayores índices fueron registrados en la escuela A, seguida de las escuelas C y B, respectivamente.

Los resultados del ANOVA indican que la variabilidad de medias de los diferentes grupos (escuelas) es significativa en cuanto a la DAC-LE general ($p= 0,003$) y AICLE ($p= 0,047$), según se expresa en la Tabla 5.46. Los datos parecen indicar que la escuela A y C presentan modelos más favorables para la DAC-LE. Se podría suponer que la admisión de

los alumnos en los programas AICLE en razón de su interés en participar en ellos y la convivencia de los alumnos AICLE con los no-AICLE ejerce un efecto favorable sobre los niveles de DAC-LE. Por otra parte, la admisión obligatoria de todos los alumnos (escuela C) podría representar un reto en cuanto a la provisión de un entorno de clase con niveles satisfactorios de DAC-LE en AICLE.

Escuela		DAC-LE general	DAC-LE AICLE
A	m	19,97	7,60
	DE	10,827	1,522
B	m	15,70	6,63
	DE	8,961	2,025
C	m	25,69	6,42
	DE	9,752	2,101

Tabla 5.45 – Media y desviación estándar de la DAC-LE en relación con el centro educativo

Variables	F	p
DAC-LE general	6,228	0,003
DAC-LE AICLE	3,183	0,047

Tabla 5.46 – ANOVA de la DAC-LE en relación con la escuela participante

5.3 Pregunta de Investigación 3: interrelaciones del rendimiento en LE con las variables del estudio

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las relaciones entre las variables rendimiento académico, ansiedad-LE, DAC-LE y los contextos de ASL AICLE y EFI. El rendimiento de los alumnos ha sido medido a través de la nota final de curso (anual) en cada asignatura: EFI, CSI y ciencias sociales en catalán. El análisis de los datos fue realizado a través de la prueba de correlación de *Pearson* y de una regresión lineal simple.

5.3.1 (3a) Ansiedad-LE

Los resultados de la correlación de *Pearson* indican que la ansiedad-LE se correlaciona significativamente con el rendimiento académico en ambos contextos de ASL analizados en el estudio (AICLE y EFI) y que dicha relación es negativa, ya que el incremento de la variable ansiedad-LE se corresponde con la disminución en el rendimiento académico, como se constata en la Tabla 5.47. Por lo que se refiere al rendimiento en la enseñanza de CSI (AICLE), se obtuvo una correlación de -0,352 con la ansiedad-estado y de -0,341 con la ansiedad-situacional. Para la asignatura de inglés LE (EFI) la correlación obtenida fue de -0,486 para la ansiedad-estado y -0,523 para la ansiedad-situacional. Estos resultados indican que la ansiedad-LE afecta negativamente el rendimiento de los alumnos tanto en contextos AICLE como en EFI, y tanto a alumnos AICLE como no-AICLE.

Rendimiento	r	p
IDARE-E EFI	-0,486(**)	0,001
FLCAS EFI	-0,523(**)	0,001
IDARE-E AICLE	-0,352(**)	0,001
FLCAS AICLE	-0,341(**)	0,001

** La correlación es significativa al nivel 0,01.

Tabla 5.47 – Correlaciones de *Pearson* entre ansiedad-LE y rendimiento en inglés LE (EFI) y CSI (AICLE)

A través de la prueba de regresión lineal simple se pudo profundizar en los resultados obtenidos con la correlación de *Pearson* y observar el grado de relación entre las variables analizadas. Según indican los resultados presentados en la Tabla 5.48, el 23,6%, en el caso de la prueba IDARE-E EFI, y el 27,3%, en el caso del cuestionario FLCAS EFI, de la variabilidad observada en el rendimiento en inglés LE se explica por la ansiedad-LE en el aprendizaje de lenguas en contexto EFI (incluyendo alumnos AICLE y no-AICLE). Los coeficientes de la prueba ANOVA indican que el efecto de la ansiedad-LE sobre el rendimiento en LE es significativo ($p= 0,001$). Estos datos sugieren que el aumento de la ansiedad-LE reduce el rendimiento de los aprendices de inglés LE, tanto en los participantes AICLE como en los no-AICLE.

Variables		Regresión Lineal		ANOVA	
Predictoras	Respuestas	R	R ²	F	p

IDARE-E EFI	Rendimiento en inglés LE	0,486	0,236	-6,238	0,001
FLCAS EFI	Rendimiento en inglés LE	0,523	0,273	-6,824	0,001

Tabla 5.48 – Regresión lineal simple y ANOVA para la relación entre ansiedad-LE y rendimiento en LE en contexto EFI

En cuanto a los contextos AICLE se refiere, los resultados ANOVA indican que la relación entre ansiedad-LE y rendimiento es significativa ($p= 0,001$) y que la ansiedad-LE efectivamente debilita el aprendizaje y el rendimiento. Los datos de la regresión lineal señalan que el 12,4% (IDARE-E) y el 11,6% (FLCAS) de la variabilidad en el rendimiento en las clases de CSI se explica por la ansiedad-LE en ese contexto, tal y como se expresa en la Tabla 5.49.

Variables		Regresión Lineal		ANOVA	
Predictoras	Respuestas	R	R ²	F	p
IDARE-E AICLE	Rendimiento en AICLE	0,352	0,124	19,558	0,001
FLCAS AICLE	Rendimiento en AICLE	0,341	0,116	12,170	0,001

Tabla 5.49– Regresión lineal y ANOVA entre rendimiento y ansiedad-LE AICLE

5.3.2 (3b) DAC-LE

Los resultados de la correlación de *Pearson* demuestran que la DAC-LE de los alumnos tiene una relación significativa ($p= 0,001$) con el rendimiento en contextos AICLE y EFI (véase Tabla 5.50). La correlación observada fue de 0,446 con la DAC-LE en contexto AICLE, de 0,427 con la DAC-LE en contexto EFI, y de 0,342 con la DAC-LE general. Estos resultados sugieren que los alumnos más dispuestos a comunicarse en LE en clase obtienen mejores notas y mejor rendimiento tanto en contextos AICLE como EFI.

Rendimiento/DAC-LE		DAC-LE AICLE	DAC-LE general	DAC-LE EFI
CSI	R	0,446(**)	0,082	
	p	0,001	0,549	
EFI	R		0,342(**)	0,427(**)
	p		0,001	0,001

Tabla 5.50 – Correlaciones de *Pearson* entre DAC-LE y rendimiento en inglés LE y CSI (AICLE)

Según el modelo de regresión lineal, el 19,9% del rendimiento de los aprendices en clases

AICLE y el 18,3% en clases EFI se relaciona con la DAC-LE en inglés LE. Más concretamente, el modelo indica que los alumnos con mayor rendimiento presentan mayores índices de DAC-LE y viceversa (véase Tabla 5.51).

Variables		Regresión Lineal		ANOVA	
Predictoras	Respuestas	R	R ²	F	p
DAC-LE AICLE	Rendimiento en AICLE	0,446	0,199	4,535	0,001
DAC-LE EFI	Rendimiento en EFI	0,427	0,183	4,307	0,001
DAC-LE general	Rendimiento en EFI	0,342	0,117	4,164	0,001
DAC-LE general	Rendimiento en AICLE	0,082	0,007	0,603	0,549

Tabla 5.51 – Regresión lineal y ANOVA entre rendimiento, DAC-LE EFI y DAC-LE AICLE

5.3.3 (3c) Contexto de aprendizaje y tipo de participante

Este apartado presenta los resultados del análisis de la relación entre rendimiento escolar y contexto de enseñanza-aprendizaje EFI. Se ha examinado si los alumnos AICLE se diferenciaban de los alumnos no-AICLE en cuanto al rendimiento en inglés formal. Los resultados de la prueba *t* para muestras independientes, presentados en la Tabla 5.52, indican que hay una diferencia significativa entre el grupo de alumnos AICLE y no-AICLE ($p= 0,001$), sugiriendo que los alumnos AICLE obtienen mejores notas que los no-AICLE en la asignatura de lengua inglesa.

Rendimiento	Tipo de alumno	m	DE	<i>t</i>	p
Lengua inglesa	AICLE	6,8667	1,10589	4,441	0,001
	No-AICLE	5,5556	1,12090		

Tabla 5.52 – Media de las notas de los participantes AICLE y no-AICLE en clases de lengua inglesa

En cuanto a la comparación del rendimiento de los alumnos que cursan la asignatura de CSI con el rendimiento de los alumnos que cursan esta misma asignatura en L1, los datos, presentados en la Tabla 5.53, demuestran que la media de la puntuación de los alumnos que cursan CSI (AICLE) es significativamente superior a la media de los alumnos que la cursan en L1 ($p= 0,001$). Aunque en su interpretación puedan influir otras variables, estos datos sugieren que los alumnos AICLE no se encuentran en posición desfavorable con respecto a los alumnos no-AICLE en cuanto a su rendimiento en ciencias sociales.

Rendimiento	Tipo de alumno	m	DE	<i>t</i>	p
Ciencias sociales	AICLE	6,4333	0,93526	5,113	0,001
	No-AICLE	4,8519	1,37851		

Tabla 5.53 – Media de las notas de los participantes AICLE y no-AICLE en clases de CSI y en L1

Hemos comparado el rendimiento de los alumnos AICLE en función del contexto de aprendizaje (EFI y AICLE). Los resultados de la prueba *t* indican que no hay diferencia significativa en el rendimiento de los alumnos AICLE en la asignatura de inglés LE y de CSI ($p= 0,066$), tal y como se detalla en la Tabla 5.54. Las medias de los grupos demuestran, no obstante, que los alumnos obtienen calificaciones algo superiores en las clases AICLE ($m= 7,439$) que en las clases EFI ($m= 7,182$).

Rendimiento	M	DE	<i>t</i>	p
Inglés formal/EFI	7,182	1,929	-1,874	0,066
Sociales en inglés/AICLE	7,439	1,782		

Tabla 5.54 – Media del rendimiento de los participantes AICLE en contexto AICLE y EFI

Finalmente, hemos realizado un análisis intragrupo con los alumnos del profesor A_AICLE_CSI/ING que se beneficiaron de las clases de este docente tanto en contexto AICLE como EFI ($N= 17$). Teniendo en cuenta las diferencias metodológicas de cada enfoque, nos interesó observar si habría diferencias en los niveles de ansiedad-LE, DAC-LE y rendimiento-LE de los estudiantes. Los resultados de la prueba *t* para muestras relacionadas, presentados en la Tabla 5.55, indican que no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables evaluadas. Ello podría indicar que cuando un mismo profesor asume la enseñanza de ambos contextos (AICLE y EFI) con un mismo grupo de alumnos, la figura del profesor serviría para atenuar las diferencias entre contextos en lo referente a la ansiedad-LE, la DAC-LE, y el rendimiento en LE y en CSI.

	Variables	m	DE	<i>t</i>	p
Par 1	Nota en CSI	8,4706	1,6627	0,000	1,000
	Nota en inglés	8,4706	1,4627		
Par 2	IDARE-E EFI	16,47	7,134	-1,757	0,098
	IDARE-E AICLE	19,06	6,571		
Par 3	FLCAS-EFI	86,79	17,898	0,060	0,953
	FLCAS-AICLE	86,57	13,466		

Par 4	DAC-LE EFI	8,06	1,569	0,235	0,817
	DAC-LE AICLE	8,00	1,366		

Tabla 5.55 – Media, desviación estándar y prueba *t* de la ansiedad-LE, DAC-LE y rendimiento en LE de los alumnos del prof. A_AICLE_CSI/ING en AICLE y EFI

5.3.4 (3d) Características del programa AICLE en las escuelas participantes

Finalmente, se compararon las notas en CSI de los participantes de las tres escuelas para observar si hubo diferencias en el rendimiento AICLE interescolar. Más concretamente, se pretendió averiguar si el modelo AICLE adoptado por las escuelas mantenía relación con el rendimiento en LE. Los resultados de la prueba *Post-hoc Scheffé*, véase Tabla 5.56, indican que los alumnos de la escuela A presentan mejor rendimiento que los estudiantes de las escuelas B y C, y que no hay diferencias significativas entre los participantes de las escuelas B y C. Estos resultados podrían sugerir que el mejor rendimiento de los estudiantes AICLE no sea atribuible necesariamente a su competencia preliminar en LE (antes de entrar en los programas), ya que el rendimiento de los alumnos de la escuela C (en la que la participación en AICLE es obligatoria e incluye a todos los alumnos indistintamente) es equiparable al de los alumnos de la escuela B (en la que los alumnos son admitidos en función de su disposición e historial escolar). Asimismo, estos datos confirman la relación entre rendimiento y las VA ansiedad-LE y DAC-LE, ya que la escuela que presentó mejor rendimiento es también la que presenta mejores índices de ansiedad-LE (niveles más bajos) y de DAC-LE (niveles más altos).

Escuela participante		Diferencia de medias	Error típico	p
A	B	1,63333(*)	0,37450	0,000
	C	1,35128(*)	0,38863	0,004
B	A	-1,63333(*)	0,37450	0,000
	C	-0,28205	0,38863	0,769
C	A	-1,35128(*)	0,38863	0,004
	B	0,28205	0,38863	0,769

Nota: Variable dependiente: Nota en CSI

Tabla 5.56 – Prueba *Post Hoc Scheffé* de la comparación de las notas de los alumnos de las tres escuelas en la asignatura de CSI

Concluyendo, presentamos una síntesis de los resultados sobre la relación entre las escuelas participantes y las variables del estudio en contexto AICLE. Tal y como ilustra la Tabla 5.57, la escuela A presentó los valores más bajos de ansiedad-LE FLCAS y más

altos de DAC-LE. Sus valores de IDARE-E fueron intermedios. La escuela B, por su parte, presentó valores intermedios de ansiedad-LE FLCAS y DAC-LE, pero fue la escuela en la que los participantes se sentían menos ansiosos (IDARE-E). Finalmente, la escuela C presentó los índices más altos de ansiedad-LE y más bajos de DAC-LE. En cuanto al rendimiento en LE, la escuela A mostró valores significativamente superiores a las demás escuelas.

Escuela		AICLE		DAC-LE	Rendimiento en LE
		Ansiedad-LE			
		IDARE-E	FLCAS		
A	m	18,87	88,76	7,60	Sig. superior a B y a C
B	m	15,47	89,63	6,63	Equiparable a C
C	m	24,50	101,46	6,42	Equiparable a B

Tabla 5.57 – Relación entre ansiedad-LE, DAC-LE y rendimiento en LE según escuela participante

5.4 Sumario del capítulo cinco

A continuación ofrecemos un breve resumen de lo que hemos presentado en detalle a lo largo del Capítulo 5, siguiendo el orden en que se presentaron los resultados y en relación con las PI del estudio.

En cuanto a la PI-1 se refiere, hemos observado que los participantes AICLE se sentían significativamente más ansiosos cuando estaban en clases de contenido (CSI) que en clases de inglés (EFI). Por otra parte, en la comparación intergrupo (Grupo1_AICLE_EFI vs Grupo2_no-AICLE_EFI), constatamos que los alumnos no-AICLE se sentían más ansiosos que los AICLE cuando compartían las clases de EFI. Asimismo, cuando comparamos los niveles de ansiedad de estudiantes no-AICLE en clases de inglés y alumnos AICLE en clases de CSI (Grupo1_AICLE_CSI vs Grupo2_no-AICLE_EFI), los índices de ansiedad siguieron siendo más elevados entre los alumnos no-AICLE. En su conjunto, estos datos indican que los alumnos AICLE se sienten menos ansiosos que los no-AICLE y que su nivel de ansiedad es más elevado cuando están en clases de CnL.

Tratando de contestar la última parte de la PI-1, sobre los factores relacionados con la ansiedad, hemos observado que la ansiedad-LE AICLE está muy relacionada con la frecuencia comunicativa, los tipos de actividades de interacción comunicativa, el ritmo de clase y las conductas correctivas del profesorado. Las características o perfil de los participantes AICLE guardaron poca o ninguna relación con la ansiedad-LE, con excepción del gusto por el estudio del inglés LE. Los alumnos a los que les gustaba estudiar inglés LE presentaron menos ansiedad-LE, tanto si eran participantes AICLE como no-AICLE. Por otra parte, observamos que para los alumnos que no frecuentaban clases AICLE, la participación en cursos complementarios en inglés y el hecho de conocer (o tener contacto con) más idiomas reducían su nivel de ansiedad-LE.

Referente a la relación con el profesorado, no hubo diferencia observable entre el perfil de profesores AICLE y EFI, y entre profesores de CSI e inglés. Por otra parte, se identificaron perfiles individuales más favorables a las VA del estudio, que se caracterizaron por un perfil docente con enfoque centrado tanto en la forma como en la interacción comunicativa intencionada e significativa, con predominio de actividades de nivel de dificultad mediano y adopción de una actitud de apoyo al alumnado.

En respuesta a la PI-2, los resultados indicaron que la DAC-LE de los participantes AICLE no ha variado en relación con el contexto AICLE o EFI (comparación intragrupo: Grupo1_AICLE_CSI vs Grupo1_AICLE_EFI). La comparación intergrupo (Grupo1_AICLE_EFI vs Grupo2_no-AICLE_EFI) indicó que los alumnos AICLE presentaron mayores índices de DAC-LE que los no-AICLE. Estos datos parecen sugerir que la participación en clases de CSI ejerce una influencia positiva sobre la DAC-LE tanto en las clases EFI como en las AICLE. En cuanto a las variables asociadas con la DAC-LE, encontramos que los participantes se mostraban más dispuestos a hablar con el profesor y menos con los compañeros de clase, por lo que la interacción en grupos pequeños o pares apareció como un entorno de baja DAC-LE para un 80% de los participantes no-AICLE y un 38% de los estudiantes AICLE. Asimismo, en lo que se refiere a la comunicación en presencia de toda la clase, los alumnos se mostraban menos dispuestos a presentar trabajos y más dispuestos a formular y a contestar preguntas. La influencia del profesorado en la DAC-LE de los participantes no se percibió en función del enfoque (AICLE y EFI) o de la

asignatura (CSI e inglés), más bien, algunos perfiles individuales parecían favorecer en mayor o menor medida la disposición de los alumnos.

En cuanto a los aspectos relacionados con la formación del alumnado, los resultados indicaron que los alumnos que realizaron EE presentaban niveles más altos de DAC-LE. Este mismo patrón fue observado para las variables cursos complementarios de inglés y número de idiomas que hablaban/estudiaban los participantes. Por otra parte, no se verificó relación entre la DAC-LE y el gusto por el estudio del idioma, probablemente porque el grupo de los que afirmaban que les gustaba el idioma constituía la casi totalidad de los participantes. Es decir, los grupos no eran equiparables en cuanto al número de integrantes.

Identificamos, además, que el aumento en los niveles de ansiedad-LE se correspondía con la reducción de la DAC-LE de forma significativa, demostrando que la ansiedad-LE guarda una relación negativa con la DAC-LE.

En cuanto a la PI-3, referida a la relación entre las variables del estudio y el rendimiento, observamos que los alumnos (AICLE y no-AICLE) con índices más bajos de ansiedad-LE y más altos de DAC-LE presentaban mejor rendimiento. Asimismo, encontramos que los participantes AICLE obtenían mejor rendimiento que los no-AICLE tanto en la asignatura de inglés como en la de CSI y en catalán, y que los AICLE presentaban rendimiento similar en CSI e inglés (véase Tabla 5.58), aunque la media en CSI fuera algo superior.

Notas	Grupo1_AICLE_CSI	Grupo2_no-AICLE_EFI	Grupo1_AICLE_CSI	Grupo1_AICLE_EFI
Ciencias sociales	(+)*	(-)*	(+)	
Inglés	(+)*	(-)*		(-)

Tabla 5.58 – Rendimiento en AICLE y EFI

Respecto a la comparación de las variables del estudio según la escuela participante, hemos observado que determinados modelos AICLE pueden ser más favorables que otros en lo referente a ansiedad-LE, DAC-LE y rendimiento en LE. En este estudio, se ha visto que los mejores valores de esas variables se encontraron en la escuela A, cuyo modelo AICLE está integrado con la EFI, la participación del alumnado es de libre elección y algunos profesores asumen la instrucción en ambas asignaturas.

En su conjunto, los resultados de la investigación parecen sugerir que el contexto AICLE influye de forma positiva en los valores de ansiedad-LE, DAC-LE y rendimiento en LE, ya que los alumnos AICLE presentan valores más favorables que los no-AICLE en las tres variables analizadas.

En el capítulo seis discutiremos los resultados presentados anteriormente y trataremos de interpretarlos a la luz de las evidencias aportadas por otras investigaciones.

Capítulo 6

Discusión

Este capítulo discute los resultados del estudio en relación con las preguntas de investigación. Tal y como hemos evidenciado en capítulos anteriores, el propósito de este trabajo ha sido explorar la relación entre las variables ansiedad-LE y DAC-LE en los contextos de ASL AICLE y EFI. Más concretamente, tratamos de averiguar las influencias de estos contextos en los índices de ansiedad-LE y DAC-LE de los participantes en el estudio, además de analizar los factores que se relacionan con dichas VA en los contextos aludidos, centrándonos especialmente en los aspectos relacionados con el enfoque de enseñanza, el perfil del profesorado, la formación del alumnado y el modelo AICLE. Asimismo, hemos analizado la relación entre ansiedad-LE, DAC-LE y el rendimiento de los alumnos en LE.

6.1 Pregunta de investigación 1: ansiedad-LE en AICLE y EFI

La primera cuestión tratada en el estudio (presentada en el apartado 5.1) consistió en analizar la relación entre la ansiedad-LE y los contextos de ASL AICLE y EFI. Se pretendió observar si variaban los índices de ansiedad-LE de los alumnos AICLE en los contextos de citados (6.1.1); si existían diferencias significativas entre los niveles de ansiedad-LE de los participantes AICLE y no-AICLE cuando compartían el contexto EFI (6.1.2); y, por último, qué factores se asociaban con la ansiedad-LE (6.1.3).

6.1.1 (1a) Comparación entre contextos

Los resultados del análisis intragrupo indicaron que los alumnos AICLE presentaron niveles de ansiedad-LE significativamente más elevados en contextos AICLE que en contextos EFI, demostrando que la ansiedad-LE varía de acuerdo con el contexto de instrucción y que se corresponde con el tipo de método de enseñanza, tal y como ha sugerido Kim (2009). Estos resultados concuerdan con los escasos estudios sobre la relación entre ansiedad-LE y contextos AICLE, en concreto con los hallazgos de Pihko

(2007) y Thompson y Sylvén (2013), en los cuales los estudiantes AICLE experimentaron más ansiedad-LE en las clases de CnL (AICLE), posiblemente debido a la amplia gama de temas tratados. Al parecer, la mayor diversidad de temas junto con la complejidad de los mismos hace que las demandas lingüísticas en las clases de contenido sean más elevadas que en las clases de instrucción formal del inglés LE.

Asimismo, los resultados del estudio coinciden con Ziková (2008), quien observó que una de las desventajas más frecuentes de los programas AICLE era la ansiedad-LE relacionada con el temor que sentían los alumnos a no comprender correctamente el contenido de las lecciones. Confirman también la afirmación de Seikkula-Leino (2007: 339) de que “*affective factors influence learning situations differently in CLIL than in non-CLIL classes*”. Adicionalmente, indican que una comprensión más amplia de la ansiedad-LE en contextos de aprendizaje de lenguas exige la inclusión de factores extrínsecos al alumno, tales como el contexto o las situaciones y acciones formativas, que fomentan o generan la ansiedad-LE, además del análisis de cómo las situaciones afectan al aprendiz y cómo las reacciones del aprendiz afectan a las situaciones (Kondo y Ying-Ling, 2004). De hecho, tal y como señalan Bailey, Daley y Onwegbuzie (1999), los procesos pedagógicos asumen una función primordial en la gestión de la ansiedad-LE, pudiendo ser la metodología de enseñanza el factor más ansiógeno en el aprendizaje de LE.

Las diferencias encontradas en los niveles de ansiedad-LE intragrupo apuntan en una dirección distinta a la que sugieren Lasagabaster y Sierra (2009: 14) al afirmar que “*in CLIL the learners’ affective filter may be lower than in other situations, for learning takes place in a relatively anxiety-free environment*”, y Muñoz (2002), quien postula que, en AICLE, el filtro afectivo de los aprendices puede ser más bajo que en otras situaciones, ya que el aprendizaje ocurre en un clima relativamente libre de ansiedad-LE.

El mayor índice de ansiedad-LE en AICLE puede deberse a la mayor demanda cognitiva de ese entorno, tal y como señalan algunos autores (por ejemplo, Stohler, 2006; Clegg, 2007; Gefaell y Unterberger, 2010). En esta línea, Montet y Morgan (2001: 9), por ejemplo, afirman que “*teaching a language is difficult, teaching content through the foreign language doubly difficult*”, debido especialmente al *input* manejado en ese contexto. Asimismo, Jäppinen (2006) asevera que el aprendizaje en contextos AICLE

resulta ser inicialmente más exigente que en contextos donde la lengua materna es el medio de aprendizaje.

La ansiedad-LE en AICLE podría deberse también a la mayor frecuencia comunicativa en las clases de contenido AICLE y al tipo de comunicación que se establece en ese contexto (por ejemplo, contestar las preguntas del profesor y hacer presentaciones orales delante de toda la clase). De hecho, Takala (2002) y Wolff (2002) apuntan que el enfoque AICLE se caracteriza por la predominancia de la comunicación, la interacción entre los participantes y la implicación activa del aprendiz. De Graaff *et al.* (2007), por su parte, afirman que uno de los mayores desafíos de los programas AICLE es la resistencia que demuestran los alumnos a participar en actividades comunicativas.

La relación entre la ansiedad-LE y la comunicación en AICLE ha sido evidenciada asimismo por Liu (2006) y Kim (2009), entre otros autores (ver, por ejemplo, Jackson, 2002; Elkhafai, 2005; Innami, 2006; Liu, 2006; Mills *et al.*, 2006; Bekleyen, 2009; Kim, 2009) que constataron que los estudiantes experimentaban niveles de ansiedad-LE más altos en clases de conversación/interacción o en situaciones de comunicación oral. El estudio publicado por Liu (2006) reveló que un considerable número de estudiantes se sentían ansiosos en la comunicación en LE en clase, sobre todo en situaciones de interacción con el profesor o cuando tenían que hablar delante de toda la clase. Por otra parte, se mostraban menos ansiosos en las actividades de cooperación en pareja. De modo similar, Kim (2009) constató que la ansiedad-LE era mayor en los cursos con un enfoque comunicativo. Al parecer, el hecho de tener que hablar en un idioma en el que no son competentes vulnera la imagen positiva de los aprendices frente a los compañeros y, sobre todo, frente al profesor. En este sentido, juega un papel importante la necesidad de cumplir con la expectativa de eficacia de los propios alumnos, pero también con las expectativas del profesor, ya que el alumno, al comunicarse en LE, pone en juego su imagen personal y las relaciones sociales con sus iguales y su superior inmediato (el profesor).

Igualmente, partiendo de la descripción de la tarea que hace Nunan (1989)³³, podríamos

³³ La complejidad de la tarea, según Nunan (1989) comprende la complejidad del código lingüístico (de la lengua requerida), la complejidad cognitiva (que incluye la familiaridad con la tarea o el discurso y el

suponer que la complejidad AICLE se relaciona no sólo con la complejidad comunicativa, ya que la comunicación es más frecuente en ese entorno y la naturaleza de las interacciones exige autenticidad y semejanza con el uso cotidiano del idioma, sino también con las demandas cognitivas, ya que en AICLE se requiere un procesamiento mucho más elaborado, que incluye actividades tales como comprender, parafrasear, comparar, analizar, criticar, opinar, resumir, relacionar, entre otras; y con las demandas lingüísticas, pues el procesamiento del CnL en AICLE, así como la interacción comunicativa, requiere un repertorio léxico más amplio y el empleo de estructuras gramaticales y discursivas más complejas. Además, la complejidad AICLE tiene que ver con la calidad del *input* (predominantemente auténtico y con información poco familiar) y las características de los aprendices (su competencia lingüística y sociocultural limitada). En definitiva, la constatación de que los alumnos AICLE presentan más ansiedad-LE en clases AICLE que en situaciones de aprendizaje EFI podría explicarse por la mayor frecuencia comunicativa y la mayor demanda cognitiva de ese entorno.

6.1.2 (1b) Comparación entre participantes

Al comparar los índices de ansiedad-LE de los participantes AICLE y no-AICLE en contextos EFI (análisis intergrupo) se observó que los estudiantes AICLE se mostraban significativamente menos ansiosos que los no-AICLE. Estos resultados están en consonancia con los hallazgos de Pihko (2007) y Thompson y Sylvén (2013) según los cuales, en situaciones de aprendizaje de LE, los estudiantes AICLE experimentaban menos ansiedad-LE que sus compañeros EFI y se sentían menos tensos al hablar la LE.

Es probable que la participación en contextos más exigentes de aprendizaje, como AICLE (Clegg, 2007; Seikkula-Leino, 2007), sirva para impulsar el desarrollo de la competencia en LE (Bentley, 2007; Berton, 2008; Lasagabaster, 2008; Dalton-Puffer, 2009, Whittaker y Llinares, 2009; Dalton-Puffer *et al.*, 2010a), la motivación (Agrego, 2009), la actitud hacia la LE (Lasagabaster y Sierra, 2009), y la capacidad de afrontar la ansiedad-LE, lo que a su

procesamiento de la información), y la complejidad comunicativa (condiciones de la comunicación exigida, el tiempo, la frecuencia, la velocidad, el número de participantes, la extensión de los textos, los tipos de respuestas, y las oportunidades de control de la interacción, entre otras características).

vez permitiría a los aprendices AICLE sentirse menos ansiosos en contextos menos complejos como EFI. De hecho, Pihko (2007) observó que la mayor frecuencia comunicativa en inglés, durante las clases AICLE, hizo que los estudiantes AICLE se sintieran más cómodos con la LE. Esta evidencia coincide también con los resultados obtenidos por Vollmer *et al.* (2006), en los cuales se demostró que los estudiantes alcanzaron niveles más altos de tolerancia a la frustración y una mayor competencia comunicativa que conducía a una actividad mental más intensa en dicho contexto. Al parecer, el mayor nivel de demanda psicosocial en AICLE representa un desafío positivo para sus estudiantes (Dennan, Tanner y de Graaff, 2013).

Asimismo, es posible que la diferencia en los niveles de ansiedad-LE de los aprendices AICLE y no-AICLE se relacione con un mayor nivel de autoconfianza de los alumnos AICLE en las clases EFI. Un número importante de estudios (ver, por ejemplo, Clegg, 2007; Llinares y Whittaker, 2007; Berton, 2008; Lasagabaster, 2008; Dalton-Puffer, 2009; Whittaker y Llinares, 2009; Ruiz, 2011) han demostrado que los altos niveles de autoconfianza y competencia (real y percibida) se relacionan con índices más bajos de ansiedad-LE. En un estudio reciente, Yim (2014) constató que la auto-percepción que tienen los alumnos de su nivel de inglés tiene un papel importante en la generación de la ansiedad-LE.

En suma, hemos observado que los alumnos AICLE presentan menor índice de ansiedad-LE que los estudiantes no-AICLE en contexto EFI, sugiriendo que la participación en AICLE podría favorecer la reducción de la ansiedad-LE de los alumnos en ese entorno de aprendizaje, a través del fomento de la capacidad de afrontamiento de situaciones comunicativas en la LE, la autoconfianza y la competencia real y percibida.

6.1.3 (1c) Factores asociados

Los resultados de este estudio indicaron que la ansiedad-LE se relacionó con algunas características metodológicas de los modelos de enseñanza AICLE y EFI (6.1.3.1), con determinados aspectos del perfil del profesorado (6.1.3.2), de la formación de los estudiantes (6.1.3.3), y de las características del programa AICLE implementado en las escuelas participantes (6.1.3.4).

6.1.3.1 Características metodológicas

Se buscó identificar qué situaciones, actividades o prácticas de clase potenciaban los niveles de ansiedad-LE en los contextos de ASL del inglés LE AICLE y EFI. Los resultados pusieron de relieve que, tanto en contextos EFI como AICLE, la ansiedad-LE de los participantes estuvo asociada con la comunicación oral delante de toda la clase y con las preguntas del profesorado. Con respecto a la ansiedad-LE en la comunicación, se constató que no todas las actividades comunicativas fueron consideradas ansiógenas. Las actividades en grupo o en pareja, por ejemplo, no fueron señaladas como situaciones de ansiedad-LE, pero sí las actividades de presentación oral delante de toda la clase. En ambos contextos, las conductas del profesor jugaron, según la información aportada por los alumnos, un papel importante en su ansiedad-LE. En contexto AICLE, específicamente, la ansiedad-LE se relacionó, primeramente, con las exposiciones orales ante toda la clase y, además, con el ritmo de clase y el miedo de los alumnos a no comprender las correcciones y explicaciones del profesorado. En las clases EFI, la ansiedad-LE se asoció, primeramente, con la corrección y el miedo a cometer errores y, secundariamente, con la comunicación.

Las actividades de comunicación oral delante de todos los compañeros han sido señaladas como situación ansiógena, por un gran número de participantes. Estos datos coinciden con los resultados obtenidos por Pihko (2007), según los cuales los participantes experimentaban ansiedad-LE durante la comunicación en inglés, tenían miedo a la evaluación crítica del profesor y/o compañeros de clase, y se mostraban tímidos a la hora de hablar inglés en clase. Asimismo, están en consonancia con los resultados de Horwitz (2001), Yan y Horwitz (2008), Hewitt y Stephenson (2012) y Gkonou (2013), entre otros, que han demostrado que la ansiedad-LE juega un papel importante en la comunicación oral de los aprendices de LE. Gkonou (2013), por ejemplo, observó que la ansiedad-LE de los aprendices se asentaba principalmente en las percepciones que tenían sobre los procedimientos de clase y sobre ellos mismos como aprendices. También Dalton-Puffer *et al.* (2010a) constataron que diferentes propuestas educativas implicaban menores o mayores grados de ansiedad-LE.

El miedo a hablar delante de los compañeros, inherente a las actividades de comunicación con toda la clase, puede relacionarse con el ambiente social y afectivo de la clase (Peng y Woodrow, 2010) y el temor a la evaluación negativa, tanto del profesor como de los compañeros (Liu y Jackson, 2008). En este sentido, Peng y Woodrow (2010) afirman que la expectativa de ser despreciado o criticado por los compañeros puede desarrollar ansiedad-LE antes o durante el habla, especialmente cuando los demás se quedan en silencio. Efectivamente, las interacciones interpersonales de apoyo – o la falta de ellas – juegan un papel primordial en el manejo de las emociones en un ambiente de aprendizaje de idiomas (Méndez López y Fabela Cárdenas, 2014).

Es posible, además, que el miedo que sienten los estudiantes a hablar delante de sus compañeros esté vinculado con aspectos de la interrelación social. Stroud (2006) explica que, desde la perspectiva de la identidad, la ansiedad-LE está motivada por el deseo de pertenecer al grupo, de ser aceptado por los compañeros y de evitar el ridículo delante de ellos. De hecho, la ansiedad-LE asociada con hablar en clase y con el miedo a cometer errores guarda también una clara vinculación con la autoestima, el miedo a la evaluación de los demás y a la autoevaluación negativa, como sugiere Mak (2011). Bajo esta perspectiva, el establecimiento de un ambiente agradable es vital tanto para la salud emocional como para la preservación del desarrollo identitario propio de los aprendices. Clément, Dörnyei y Noels (1994) confirman que una buena atmósfera de clase promueve la participación de los estudiantes y modera la ansiedad-LE.

En esta línea, Cutrone (2009) considera que la ansiedad-LE vinculada a la interacción comunicativa puede relacionarse también con el aspecto ritualista de la comunicación en clases de LE, que suele estar regida por reglas convencionales, formalidades y comportamientos altamente vigilados, cosa que explicaría además el comportamiento reticente o pasivo de algunos alumnos.

La ansiedad-LE vinculada a la corrección, observada en este estudio, está en consonancia con estudios anteriores (por ejemplo, Von Wörde, 2003; Robles, 2005; Sheen, 2008) en los cuales se ha evidenciado que el *Feedback* Correctivo (FC) en el aula de idiomas puede fomentar la ansiedad-LE de los aprendices. Es posible que la tendencia a promover la supresión del error por parte de las instituciones educativas pueda ocasionar en los

aprendices una mayor consciencia de sus limitaciones e imperfecciones en la LE y una tendencia a fijarse, predominantemente, en los aspectos negativos de su desarrollo, además de sentirse afectados en su autoestima, su confianza en sí mismos y su competencia percibida. Krashen (1982, 1985) también señala que el FC es potencialmente perjudicial para el aprendizaje de la LE, ya que puede aumentar la ansiedad-LE y el filtro afectivo, dificultar el procesamiento de la información comprensible y, por lo tanto, disminuir la capacidad de aprendizaje de la LE.

Por otra parte, algunos autores (por ejemplo, Ellis, 2009; Shegar, Zhang y Low, 2013; Rahimi y Zhang, 2014) han sostenido que la provisión de FC es necesaria para ayudar a los estudiantes a darse cuenta de las diferencias entre su interlengua y la LE, y que no siempre funciona como potenciador de la ansiedad-LE. Zhang y Rahimi (2014), por ejemplo, constataron que, independientemente del nivel de ansiedad-LE (alto o bajo), los participantes en su estudio albergaban creencias que favorecían considerablemente el aprovechamiento del FC (especialmente el *feedback* explícito y el metalingüístico) en las clases de inglés. Es posible que la relación entre el FC y la ansiedad-LE dependa de la frecuencia y el momento en que se proporciona el FC, los tipos de errores corregidos, el modo en que se introduce el FC, la elección del corrector, y de que los aprendices sean informados sobre el propósito, el significado y los tipos de FC, como sugiere Ellis (2009).

El análisis de las características metodológicas relacionadas con la ansiedad-LE en el aprendizaje del inglés LE, presentada en este apartado, reveló que la ansiedad-LE en clases AICLE y EFI estuvo relacionada con factores como la interacción comunicativa, la conducta docente y la corrección del error, tal y como señalaron los estudios anteriores de Von Wörde (2003), Robles (2005) y Williams y Andrade (2008), entre otros.

6.1.3.2 El perfil del profesorado

Este apartado discute la relación de la ansiedad-LE con el perfil del profesorado. Según los resultados, ambas categorías de profesores – AICLE y EFI – comparten características semejantes entre sí en cuanto al enfoque de enseñanza, las propuestas didácticas y los roles de clase, de modo que no se ha identificado un perfil de profesorado AICLE diferenciado del perfil de profesorado EFI. Asimismo, nuestros datos mostraron que los mayores índices

de ansiedad-LE se presentaron tanto en alumnos de profesores AICLE como no-AICLE, lo que nos permite suponer que el mayor índice de ansiedad en contextos AICLE (señalado en los resultados del apartado 5.1.3.2) posiblemente no pueda ser atribuido al perfil de su profesorado.

Por otra parte, los resultados mostraron que el perfil del profesor cuyos alumnos presentaron menores índices de ansiedad-LE correspondió a un profesor de CSI (AICLE). Se observó también que los alumnos de profesores EFI que participaban en programas AICLE, en asociación con profesores de CSI, presentaban menores índices de ansiedad-LE que los alumnos de profesores EFI que no participaban en dichos programas. Estos datos nos permiten aventurar que la participación en programas AICLE podría ejercer un efecto positivo sobre los profesores, capacitándoles para realizar clases menos ansiógenas.

A través del autoinforme docente se ha podido elaborar un perfil de enseñanza de los profesores relacionados con los grupos de alumnos con mayores (prof. E_EFI_ING y F_AICLE_CSI) y menores (prof. D_AICLE_CSI) índices de ansiedad-LE. Los resultados sugieren que el perfil de enseñanza más ansiógeno puede estar asociado tanto con enfoques centrados en la forma (prof. F_AICLE_CSI) como con aquellos centrados en la comunicación (prof. E_EFI_ING). Dicho perfil se relacionó, por una parte, con un profesor que proponía un ritmo de clase lento con bajo nivel de exigencia cognitiva (fácil), y que asumía predominantemente un rol de trasmisor de conocimiento, mientras sus aprendices ejercían el rol de receptor de información (prof. E_EFI_ING). La mayor ansiedad-LE se relacionó, por otra parte, con un perfil de profesor que proponía actividades con alto nivel de exigencia cognitiva (difícil) y ritmo de clase rápido, que empleaba frecuentemente preguntas como estrategia de enseñanza y demostraba ocasionalmente una actitud de severidad (F_AICLE_CSI).

El perfil del profesor que se relacionó con menores índices de ansiedad-LE incluía la adopción de un enfoque centrado en la comunicación, acorde con la exposición de modelos de uso correcto de la LE, la proposición de actividades que permitían a sus alumnos trabajar las diferentes destrezas comunicativas encuadradas en entornos significativos (proyectos), predominantemente en pareja o grupos pequeños, la implementación de un ritmo de clase moderado con nivel de complejidad regular, la asunción de roles de profesor

gestor y facilitador. Asimismo, se caracterizó por una figura de profesor que asumía un papel de proveedor de recursos, de conocimiento y de apoyo para los aprendices, incluyendo la ayuda para “descubrir métodos eficaces para el aprendizaje” (prof. D_AICLE_CSI).

Los datos del estudio, que relaciona la ansiedad-LE con las conductas del profesorado, coinciden con investigaciones anteriores en los que se ha demostrado que el profesor ocupa la posición de mayor importancia en la construcción de un ambiente de baja ansiedad-LE y de una atmósfera positiva en las clases de idiomas (ver, por ejemplo, Frantzen y Magnan, 2005), que la interacción profesor-alumno es la más importante para la creación de una experiencia de aprendizaje de lenguas libre de ansiedad-LE (Fukai, 2000; Tse, 2000), y que ciertos tipos de actividades y determinadas actitudes del profesor pueden funcionar como potenciadores de ansiedad-LE (Liu, 2006; Tallon, 2009). En este sentido, Cenoz (2009) verificó que un mismo proyecto, incluyendo el mismo material y el mismo enfoque, puede generar diferentes resultados, dependiendo de las habilidades del profesor para implementarlo.

Los resultados amplían también las ideas de de Graaff *et al.* (2007), quienes aseveran que la efectividad en la enseñanza AICLE no depende únicamente de que el profesor proporcione a sus alumnos la exposición a *input* de calidad, que facilite el procesamiento del significado y de la forma, así como la producción (*output*) y el uso de estrategias compensatorias; depende igualmente de la relación afectiva entre alumno y profesor, y de que este no adopte una figura intimidatoria o amenazadora y que no despierte miedo o inseguridad en los estudiantes.

Uno de los aspectos más destacados del perfil del profesor cuyos alumnos presentan menores índices de ansiedad es la provisión de *andamiaje*, que hace referencia a su rol de facilitador. Dicha función figura como principio clave de la enseñanza comunicativa y del enfoque AICLE. De hecho, la efectividad de la enseñanza AICLE depende, entre otros factores, de que los profesores AICLE se aseguren de que las demandas de sus lecciones (clases) sean compatibles con las habilidades de sus aprendices en LE (en un nivel de competencia ligeramente superior, como sugiere Krashen, 2009), para que, cuando las demandas excedan las habilidades de los alumnos, los profesores estén disponibles para

proveer el apoyo lingüístico que haga falta (Clegg, 2007). En este sentido, Grandnetti *et al.* (2013) explican que cuando el apoyo (o andamiaje) es requerido, pero no ofrecido, se reduce el potencial de aprendizaje, pues aparece la posibilidad de que los alumnos dejen de aprender, pierdan la motivación y se sientan aún más ansiosos. Los autores afirman, además, que la efectividad de la enseñanza AICLE depende de la adopción de una pedagogía de apoyo (*supportive pedagogy*). Definitivamente, el hecho de que se emplee una LE para enseñar contenido requiere la mediación o andamiaje del profesor, sobre todo en niveles iniciales de competencia, tanto para posibilitar el aprendizaje de la LE como para la reducir el nivel de ansiedad-LE de los aprendices.

La idea de ayudar a los estudiantes a encontrar métodos eficaces para el aprendizaje, presente en la caracterización del profesor D_AICLE_CSI, señala su consonancia con otro aspecto relevante en AICLE: la enseñanza de estrategias de aprendizaje o la ayuda a los alumnos a *aprender a aprender*. Aplicado al aprendizaje comunicativo, la utilización de estrategias de comunicación tiene que ver con un desempeño comunicativo exitoso, con la resolución de trastornos en la comunicación, y con el incremento de la interacción y de la competencia lingüística-comunicativa (Nakatani, 2010). De hecho, las estrategias de aprendizaje cumplen uno de los principios esenciales del enfoque AICLE, que consiste en hacer que los estudiantes sean más conscientes de cómo aprenden y de cómo aprender de manera más eficiente y autónoma (Ruiz de Zarobe, 2015).

6.1.3.3 La formación del alumnado

Este apartado analiza la relación entre ansiedad-LE y la formación de los aprendices, más concretamente con la realización de cursos complementarios de inglés LE, la EE, el número de lenguas que estudian o hablan los aprendices, el género y gusto por el aprendizaje del inglés LE. Los resultados indican que: (1) la EE no ejerció influencia sobre los niveles de ansiedad-LE de los aprendices; (2) los alumnos que hablaban/estudiaban más de una LE y realizaban cursos complementarios de inglés tenían menos ansiedad-LE; (3) aquellos participantes a los que les gustaba estudiar/aprender inglés LE presentaron menor ansiedad-LE; (4) no se identificaron diferencias significativas de género en cuanto a los niveles de ansiedad-LE, es decir, chicas y chicos presentaron niveles de ansiedad-LE similares.

Según los resultados, la EE no mantuvo relación significativa con la ansiedad-LE, sugiriendo que los niveles de ansiedad-LE de los participantes que habían realizado dichas estancias eran equiparables a los que no la habían realizado. Estos datos contradicen los estudios anteriores que han observado que las EE pueden reducir significativamente la ansiedad-LE en clase y fuera de ella (Allen y Herron, 2003; Tanaka y Ellis, 2003; Yim, 2014), o incrementarla (Kitano, 2001). Algunos autores (por ejemplo, Matsuda y Gobel, 2004) consideran que la EE aumenta la autoconfianza de los estudiantes y, consecuentemente, reduce la ansiedad-LE. Por otra parte, otros estudiosos (por ejemplo, Kitano, 2001) afirman que las estancias pueden incrementar la ansiedad-LE debido, especialmente, a las altas expectativas puestas en los alumnos que las han realizado, ya que esa presión conduce a la ansiedad-LE en el uso de la LE.

Es posible que los resultados de este estudio, en cuanto a la EE se refiere, se deban a que el tiempo de exposición de los participantes no haya sido suficiente como para influenciar la ansiedad-LE. Sobre este tema, Muñoz (2015) asevera que los rangos de exposición necesarios en los diferentes contextos y para las diferentes dimensiones de la LE necesitan ser más finamente especificados. En esta misma línea, Thompson y Lee (2013) también observaron una relación significativa entre el tiempo de duración de las EE y los niveles de ansiedad-LE de los estudiantes.

Los resultados sobre la relación entre el número de idiomas y la ansiedad-LE corroboran estudios realizados anteriormente que demuestran que el multilingüismo tiene un efecto positivo en la L3 y que la interacción entre las lenguas es multidireccional, ya que la influencia es tanto de la L1 o L2 hacia la L3 como de la L3 hacia las demás lenguas conocidas (Cenoz, 2009). Más concretamente, los datos apoyan la evidencia de que el nivel de multilingüismo guarda relación con el grado de ansiedad-LE (Lee y Thompson, 2013) y de que el multilingüismo favorece el aprendizaje de nuevas lenguas a través de la reducción de la ansiedad-LE. Al parecer, los beneficios del multilingüismo podrían extenderse a una variedad de factores de naturaleza no sólo lingüística, sino afectiva y cognitiva. En este sentido, Lasagabaster (2015) asevera que un multilingüismo equilibrado parece aportar ventajas cognitivas. Asimismo, los resultados de este estudio confirman la idea de que un currículo que integre diferentes idiomas, como parte de una perspectiva

multilingüe³⁴ en la enseñanza de idiomas, puede ablandar las fronteras entre las lenguas en la escuela y, probablemente, fomentar los beneficios del multilingüismo. Tal y como señala Cenoz (2009: 23), “*the development of multilingualism and multiliteracy can result in increased proficiency in several languages in society and can also influence the development of individual and social attitudes and identities*”.

Los datos sobre la relación entre ansiedad-LE y realización de cursos complementarios de inglés parecen estar en sintonía con los resultados de Pihko (2007), según los cuales la mayor frecuencia comunicativa en inglés puede hacer que los aprendices se sientan más cómodos con la LE. Probablemente, el mayor contacto con la LE y el aumento de competencia en la lengua, obtenido a través de los cursos complementarios, haya favorecido la reducción de la ansiedad-LE en clase.

Los resultados que indican que los participantes a los que les gusta estudiar/aprender inglés LE presentan menor índice de ansiedad-LE coinciden con las conclusiones de Yan y Horwitz (2008) de que los alumnos que demuestran interés y motivación por aprender la LE presentan menores índices de ansiedad-LE. De hecho, probablemente, los resultados obtenidos en esta investigación se deban al hecho de que la tarea de aprender la LE se haya hecho más amena y más placentera para aquellos alumnos a los que les gusta la LE y que pueden disfrutar de la experiencia de su aprendizaje, lo que contribuiría a la reducción de los niveles de ansiedad-LE. Por otra parte, los datos parecen contradecir los resultados de Marcos-Llinás (2006), a partir de los cuales la autora afirma que cuanto más positiva es la actitud y la motivación del aprendiz mayor puede ser el nivel de ansiedad-LE, debido, probablemente, a la preocupación que tienen los estudiantes por el aprendizaje del idioma.

Finalmente, se ha encontrado una similitud en los índices de ansiedad-LE de chicos y chicas. Estos datos corroboran los hallazgos de Matsuda y Gobel (2004), en los cuales los aprendices del sexo masculino y femenino no presentaban diferencias significativas en sus índices de ansiedad-LE. Por otra parte, se diferencian de los estudios que presentan diferencias de género en cuanto a la ansiedad en clases de LE (por ejemplo, Kitano, 2001)

³⁴ “*Multilingual education implies teaching more than two languages provided that schools aim at multilingualism and multiliteracy*” (Cenoz, 2009: 32).

o sugieren que las chicas presentan más ansiedad-LE que los chicos (Koul *et al.*, 2009). La evidencia de que no hay diferencias de género en cuanto a la ansiedad-LE, observada en este estudio, puede estar asociada con el hecho de que los programas AICLE ayuden a difuminar las diferencias de género en el aprendizaje de idiomas, como sugiere Lasagabaster (2008).

6.1.3.4 Características del programa AICLE en las escuelas participantes

El análisis de la relación entre la ansiedad-LE y las características del modelo AICLE adoptado por las escuelas participantes indicó que los índices de ansiedad-LE variaron en función del centro educativo, sugiriendo que las diferencias en la implementación AICLE podrían ejercer influencia sobre esta VA. Se observó que las escuela A y B presentaron los mejores índices de ansiedad-LE (la escuela A presentó los índices más bajos de ansiedad-situacional y la escuela B de ansiedad-estado). En la escuela A, los alumnos AICLE compartían clase con los no-AICLE, eran admitidos libremente en el programa, en razón de su disposición y voluntad, y algunos de los profesores asumían tanto las funciones de profesor de CSI como de lengua inglesa. La escuela B, por su parte, ofrecía formación AICLE totalmente independiente de la EFI (los alumnos AICLE recibían formación EFI integrada en la CSI y no compartían clases con los demás participantes EFI), sus profesores compartían clases EFI y AICLE y sus alumnos eran admitidos en función de su disposición e historial escolar. Finalmente, encontramos que la escuela C, en la que la participación en AICLE era ofrecida a la totalidad de los alumnos de lengua, sin excepción, presentó los valores más altos en la referida VA. Estos datos sugieren que características tales como la elección voluntaria a participar en AICLE, la competencia en la LE y el hecho de tener un mismo profesor en CSI y EFI, que concurren en la primera de dichas escuelas, son factores que podrían contribuir a la reducción de la ansiedad-LE en ese contexto de aprendizaje. De hecho, posiblemente el modelo AICLE que favorezca la ansiedad-LE incluya características como la disposición del alumno a participar en AICLE y opcionalidad de los programas, como sugiere Navés (2009), familiaridad con el estilo de enseñanza del profesorado, competencia y confianza en la LE, además de un ambiente social colaborativo (Wolff, 2002) y de afectividad positiva (Muñoz, 2002; Madinabeitia, 2007).

Los resultados de este análisis amplían las indicaciones de autores como Pérez-Vidal (2008) y Dalton-Puffer (2011), que han tratado de señalar las características comunes a los programas AICLE y aquellas más favorables al aprendizaje de LE. Por un lado, se confirma la influencia tanto de características *principales/esenciales* como *variables* (Pérez-Vidal, 2008) y, por otra parte, se observan características, como las señaladas anteriormente, que pese a su potencial para influir en el aprendizaje y en la ansiedad-LE, no han sido todavía objeto de estudio.

6.2 Pregunta de Investigación 2: DAC-LE en AICLE y EFI

Los resultados de la segunda pregunta de investigación (presentados en el apartado 5.2) se refieren a la interacción entre la DAC-LE y los contextos AICLE y EFI. Se buscó observar si los niveles DAC-LE variaban según el contexto de aprendizaje (6.2.1) y según el tipo de alumnado, AICLE y no-AICLE (6.2.2), además de averiguar qué factores se asocian con la DAC-LE (6.2.3).

6.2.1 (2a) Comparación entre contextos

Los resultados de la comparación intragrupo de los índices de DAC-LE demostraron que la DAC-LE de los alumnos AICLE se mantuvo estable en ambos contextos de aprendizaje (en las clases de CSI y en las de inglés). Estos resultados se distinguen del estudio de Gefaell y Unterberger (2010), según el cual los alumnos preferían hablar inglés en las clases EFI antes que en entornos AICLE, donde solían optar por mantener silencio, aun cuando les permitían recurrir a la lengua materna.

Los resultados del presente estudio, que evidenciaron la similitud de niveles de DAC-LE entre los alumnos AICLE en contextos AICLE y EFI, podrían sugerir que, aunque la manifestación de la DAC-LE esté condicionada por el entorno comunicativo y pueda variar en función del interlocutor, el tema y la conversación, entre otros factores (Kang, 2005), su naturaleza posee una vertiente estable, asociada con aspectos estables tales como la autoestima, la autoconfianza y la competencia real y percibida en LE (McCroskey y Richmond, 1991). Al parecer, ello explica por qué la DAC-LE se mantiene constante en diferentes contextos de aprendizaje, como sugieren McCroskey y Richmond (1987).

6.2.2. (2b) Comparación entre participantes

La comparación intergrupo indicó que los alumnos AICLE presentaron más DAC-LE que los alumnos no-AICLE. Estos resultados están en consonancia con el estudio realizado por Pihko (2007), quien observó que los estudiantes AICLE estaban más dispuestos a utilizar el inglés en el aula que sus compañeros no-AICLE. El presente estudio amplía, asimismo, los resultados de Coyle *et al.* (2010), según los cuales la enseñanza AICLE difiere de los enfoques tradicionales en su potencial para fomentar la motivación y la cognición, que son materias primas de la DAC-LE. Estos resultados corroboran también los hallazgos obtenidos por Baker y MacIntyre (2003), MacIntyre *et al.* (2003) y Yashima y Zenuk-Nishide (2008), según los cuales los estudiantes de cursos más centrados en el significado (tales como AICLE, los programas de inmersión y las EE) están más dispuestos a comunicarse en la LE durante las clases.

Es posible que estos se deban a que el enfoque AICLE proporcione a los aprendices una exposición más intensa y con más oportunidades reales de utilizar la LE que los contextos de aprendizaje tradicionales (Lorenzo *et al.* 2010). Igualmente, la diferencia en la DAC-LE de estudiantes AICLE y no-AICLE en el presente estudio podría relacionarse con la hipótesis de Yashima *et al.* (2004) de que los aprendices que se visualizan como usuarios *posibles o ideales* del idioma extranjero hacen más esfuerzos para ser más eficientes y desarrollar más la DAC-LE. El reconocimiento de la utilidad práctica de la LE y la necesidad de dominarla como un medio para alcanzar otros objetivos también pueden haber estimulado la DAC-LE en los participantes. Además, se puede considerar la hipótesis de que la competencia lingüística y comunicativa (considerada mayor en los estudiantes AICLE) funcione como un factor determinante para que los alumnos AICLE tengan más DAC-LE. En definitiva, de acuerdo con lo que indican Peng y Woodrow (2010), la mayor DAC-LE entre los estudiantes AICLE puede estar relacionada con una mayor confianza, motivación y competencia en la LE y una auto-evaluación más positiva de esta.

También es posible que las tasas más altas de DAC-LE de los participantes AICLE tengan que ver con las prácticas metodológicas de ese enfoque, tales como el predominio del aprendizaje cooperativo en pequeños grupos (de Saint Léger y Storch, 2009; Díaz-Pinto,

2009), un ambiente de clase propicio para la comunicación (Peng y Woodrow, 2010), una baja tasa de correcciones (MacDonald *et al.*, 2003), la prevalencia de actividades comunicativas (Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010), el interés de los estudiantes por los temas estudiados (Cao y Philip, 2006), así como la existencia de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la LE y de una alta motivación (Agrelo, 2009).

La familiaridad con los temas es uno de los factores asociados con la DAC-LE en AICLE de gran relevancia, pues afecta significativamente la facilidad de uso de la lengua (MacIntyre *et al.*, 1998). De hecho, el estudio de Kang (2005) evidenció que los estudiantes tendían a sentirse inseguros al conversar sobre temas pocos conocidos. Asimismo, los resultados del estudio de Cao y Philip (2006) muestran que una preparación previa del tema puede producir una mayor confianza, y su ausencia puede generar falta de motivación y de voluntad de participar en el grupo. A partir de estas evidencias, podríamos suponer que la clase AICLE aumenta la DAC-LE de los estudiantes, pues permite estudiar más a fondo los temas, a diferencia de las clases EFI donde estos son tratados más superficialmente. Se necesitan, sin embargo, más estudios que validen esta afirmación.

En síntesis, el análisis de la relación entre la DAC-LE y los contextos de aprendizaje AICLE y EFI indicó que los alumnos AICLE tenían más DAC-LE que los aprendices no-AICLE, y que esta se mantuvo estable en los dos contextos de ASL estudiados. Estos resultados corroboran la idea de que AICLE tiene potencial para fomentar el aprendizaje de la LE en una variedad de vertientes, en las que se incluye la habilidad de comunicación.

6.2.3 (2c) Factores asociados

Este apartado discute los resultados sobre los factores relacionados con la DAC-LE en contextos AICLE y EFI. Más concretamente, averiguamos si la DAC-LE recibía influencia de las siguientes variables: las características metodológicas (6.2.3.1), el perfil del profesorado (6.2.3.2), la formación de los estudiantes (6.2.3.3), la ansiedad-LE (6.2.3.4), y las características del programa AICLE implementado en las escuelas participantes (6.2.3.5).

6.2.3.1 Características metodológicas

Los resultados del análisis de la relación entre situaciones comunicativas y DAC-LE (presentados en el apartado 5.2.3) indican que la mayoría de alumnos, tanto AICLE como no-AICLE, se sentía indispuestos a hablar en situaciones que exigían comunicarse con los compañeros en grupo o en pareja. En cambio, ambas categorías de alumnos se mostraron mayoritariamente dispuestos a comunicarse cuando tenían que formular y contestar preguntas en inglés durante las clases.

La indisposición de los participantes a la hora de hablar inglés en grupos pequeños o parejas parece contradecir la idea de que estas formas de agrupación son las más propicias para el aprendizaje de lenguas en AICLE (por ejemplo, Pérez-Vidal, 2007). Este resultado va en contra, por ejemplo, de los datos obtenidos por Cetinkaya (2005), quien observó que los aprendices de LE se mostraban más dispuestos a comunicarse en la LE con compañeros y entre pares o grupos pequeños y menos dispuestos en grupos grandes. Asimismo, difiere del estudio de Cao y Philip (2006), que evidenció que en las tareas con toda la clase había una falta de cohesión y responsabilidad entre los participantes que contribuía a la reducción de la DAC-LE y que la interacción en parejas era la forma de agrupación percibida como más favorable a la DAC-LE.

Por otra parte, los resultados de este estudio corroboran los hallazgos de de Saint Léger y Storch (2009) de que no todos los alumnos prefieren comunicarse en grupos pequeños, ya que creen que esta forma de interacción puede resultar difícil y artificial. Además, es posible que la baja DAC-LE en grupos pequeños se deba al criterio de agrupación, más que a la agrupación en sí misma. Además, la desigualdad en los grupos (en cuanto a responsabilidad, seriedad, compromiso, distribución de trabajo y afinidades, entre otros) puede ser un factor reductor de la DAC-LE en los mismos, como sugieren de Saint Léger y Storch (2009). Efectivamente, tal y como señalan los estudios anteriores (por ejemplo, Cetinkaya, 2005; Cao y Philip, 2006), la DAC-LE en grupos pequeños o parejas depende de la familiaridad entre los participantes, de la cohesión del grupo, de la responsabilidad de los integrantes, así como del grado de afinidad entre los mismos. Posiblemente, la ausencia de algunos de estos factores pueda explicar la indisposición de los alumnos a participar en interacciones en grupos pequeños y su predilección por comunicarse con el profesor.

En la comprensión de estos resultados puede ser reveladora la declaración del participante P23_C_AICLE (véase apartado 5.2.3.1) de que “se sentía ansioso en los trabajos de grupo en que nadie quería hacer nada y le quedaba a él todo el trabajo”, sugiriendo que la poca disposición a hablar durante las actividades en grupo o en pareja puede estar influenciada también por el comportamiento negligente de algunos compañeros.

Se verificó, por otra parte, una mayor DAC-LE cuando se tenía que formular o contestar preguntas (alumnos AICLE y no-AICLE) y dar opiniones o hacer comentarios (alumnos AICLE). Estos datos parecen contradecir los resultados obtenidos sobre la ansiedad-LE (véase apartado 5.1.3.1), según los cuales, los participantes se sentían más ansiosos a la hora de contestar preguntas y menos al hablar en grupos pequeños. No obstante, la mayor disposición para formular y contestar preguntas (en ambos tipos de alumnos) podría estar relacionada con el hecho de que esa sea la forma de interacción comunicativa más frecuente en ambos contextos de ASL (AICLE y EFI). Asimismo, la disposición para dar opiniones o hacer comentarios, señalada únicamente entre los alumnos AICLE, puede deberse al hecho de que ese tipo de interacción sea más corriente en AICLE que en EFI. También podría estar relacionada con la afirmación de que la DAC-LE de los alumnos está asociada con la familiaridad que tienen con los temas tratados y su interés por ellos (Cao y Philip, 2006). Este análisis es corroborado por los resultados sobre las prácticas docentes obtenidos en el presente estudio, en los cuales se ha constatado que ambos tipos de profesores (AICLE y no-AICLE) adoptaban las preguntas como forma de interacción y que entre los profesores AICLE predominaba la adopción de interacciones que favorecían el desarrollo del pensamiento analítico, tales como la ordenación de información, el análisis de diagramas y la elaboración de mapas conceptuales, que constituyen la base para el intercambio de opiniones y la producción de comentarios (véanse apartados 5.2.3.1 y 5.2.3.2 sobre las características metodológicas y el perfil del profesorado, respectivamente).

Analizados en su conjunto, los resultados discutidos en este apartado parecen sugerir que la indisposición a hablar en LE en las actividades de grupo o pareja puede relacionarse con el miedo a la evaluación de los compañeros, y que la mayor DAC-LE en las interacciones con profesores puede estar asociada con las demandas de clase, más concretamente, con el

predominio de las preguntas como recurso metodológico tanto en AICLE como en EFI.

Los resultados de la investigación indicaron, también, que la experiencia AICLE amplió la DAC-LE de los alumnos a una mayor diversidad y cantidad de situaciones comunicativas, específicamente hacia los contenidos no lingüísticos (ciencias sociales), las situaciones que implicaban intercambio de opiniones y la interacción con los profesores. Estos resultados se ajustan a los hallazgos anteriores sobre DAC-LE en los programas de inmersión. Baker y MacIntyre (2003), por ejemplo, observaron que los aprendices de programas de inmersión estaban más dispuestos a comunicarse en LE que aquellos estudiantes que no participan en dichos programas. De manera similar, AICLE parece favorecer el incremento de la DAC-LE por una serie de razones entre las cuales se incluye el aumento del contacto con la LE, la posibilidad de experimentar la utilidad práctica del idioma y la necesidad de usarla.

6.2.3.2 El perfil del profesorado

Los resultados del análisis de la relación entre la DAC-LE y el perfil docente mostraron que el profesorado AICLE no se distinguió del profesorado EFI en cuanto a su relación con la DAC-LE de los participantes. Por otra parte, se constató que el perfil que se correlacionó con mayores niveles DAC-LE fue el de un profesor de inglés vinculado al programa AICLE. Se trató de un docente que, según su autoinforme, favorecía el desarrollo de la DAC-LE de los alumnos y que integraba la atención al significado y a la forma, que procuraba adaptar los conocimientos al nivel de desarrollo del alumnado, que proveía experiencias de aprendizajes agradables y llevaderas, con un nivel de complejidad regular, que además integraba diferentes tipos de materiales, realizaba tareas en grupo, adoptaba un ritmo de clase moderado, asumía el rol de profesor gestor/facilitador, proporcionaba diversos tipos de FC y evitaba corregir los errores continuamente. Se presentaba también como un profesor tolerante y algo permisivo y que trataba de instaurar un ambiente de clase amigable y de despertar el gusto por el idioma entre los estudiantes. En sus propias palabras, el profesor G_AICLE_ING *“make[s] students love the language through positive, comforting and nice experiences using the language. Also simplify[es] the grammar and manage[s] to make everyone understand it in class”*. Para reducir la ansiedad-LE de sus alumnos, este docente *“encourage[s] them to talk in English and*

tell[s] them that the results are not important”, y para fomentar la DAC-LE su opción era: “create a relaxed environment, do not correct their mistakes continually, help them build the sentences and encourage them to ask their partners for help when they have trouble with vocabulary”.

Este perfil de profesor, correlacionado con mayores índices DAC-LE, coincide con los resultados de McLaren y Madrid (1996), quienes identificaron que las características más importantes del profesor de inglés, desde la perspectiva de los alumnos, incluían el explicar el contenido con claridad, motivar a los alumnos, comprenderlos y adaptarse a sus necesidades, crear una atmósfera agradable de clase, evitar ser estricto, severo, desagradable, regañón y evaluar con mucha frecuencia, además de ser amable, cordial, divertido, tolerante y útil. Parece coincidir también con el perfil del buen profesor descrito por Brown, en el cual se incluyen características interpersonales tales como: *“Enjoys people; shows enthusiasm, warmth, rapport, and appropriate humor; values the opinions and abilities of students; is patient in working with students of lesser ability; offers challenges to students of exceptional high ability”* (Brown, 2000: 230).

Los datos también amplían el estudio de Zhang y Rahimi (2014) en cuanto a la tolerancia al error y la corrección en clase. Estos autores observaron que la corrección explícita y la metalingüística no ejercían la misma influencia sobre los aprendices que las reformulaciones, las repeticiones y las preguntas de clarificación, siendo estas últimas más propicias a la DAC-LE. En general, los datos coincide con la idea de que las constantes correcciones reducen la DAC-LE (Zarrinabadi, 2014).

Los resultados señalan asimismo que los niveles más altos de DAC-LE se correlacionan con la figura de un profesor orientado hacia el desarrollo de una afectividad positiva en las clases y que reconoce la importancia de su papel de ayudador y facilitador. En este sentido, los resultados corroboran la evidencia aportada por Tse (2000), Wen y Clément (2003), Kang (2005) y Zarrinabadi (2014), quienes encontraron que el apoyo proporcionado por el profesor, la simpatía y la atención eran factores que influían de forma determinante y significativa en la DAC-LE de los alumnos. Más concretamente, Zarrinabadi (2014) observó que la provisión de feedback positivo por parte del profesor, a través de una sonrisa o expresiones del tipo "bien, sí", no sólo aumentaban el interés de los aprendices

por el idioma y su disposición a hablar sino que reducían su ansiedad-LE en la comunicación. En definitiva, los datos confirman que “la actuación docente organizada, bien estructurada y adaptada a las necesidades del estudiante, es eficaz y consigue buenos resultados” (Madrid Fernández, 2004: 35). Al parecer, el perfil adecuado del profesor está muy relacionado con sus habilidades sociales y su competencia profesional, además de su capacidad de “combinar de forma armónica el conocimiento, el saber hacer y el saber ser” (McLaren y Madrid, 1996: 39).

La preocupación del profesor G_AICLE_ING por tornar el contenido comprensible o por adaptarlo a un nivel que pudiera ser asimilado por los alumnos está en consonancia con la noción de zona proximal de Vygotsky (1998), según la cual el aprendizaje ocurre cuando el material y los textos presentados se encuentran en un nivel ligeramente superior a las capacidades del aprendiz, y con las hipótesis del *input* de Krashen (2009) de que el *input* comprensible ideal para el aprendizaje de la LE debe estar un poco por encima del nivel en que se encuentra el aprendiz en un momento dado. Además, corrobora las propuestas de Montet y Morgan (2001) de que las técnicas empleadas por los profesores en AICLE, que implican la elaboración de material y no necesariamente la simplificación del mismo, deben facilitar el proceso de familiarización y asimilación de los contenidos.

En síntesis, el análisis de la relación entre DAC-LE y perfil docente sugiere que los mayores índices de DAC-LE en AICLE no se deben al perfil de profesor AICLE, ya que no se identificó, en la investigación, un perfil que distinguiera profesores AICLE y no-AICLE. Por otra parte, se constató que el perfil del profesor que se correlacionaba con mayores índices de DAC-LE incluía características como una actitud de apoyo hacia el alumnado, disposición a crear un ambiente estimulante y motivador en clase, esfuerzo de adaptación del contenido a la capacidad de asimilación de los aprendices y uso equilibrado de las correcciones y de la atención a la forma lingüística.

6.2.3.3 La formación del alumnado

Este apartado analiza la relación entre la DAC-LE y el perfil de los aprendices (EE, realización de cursos complementarios de inglés LE, número de lenguas que estudian o hablan los aprendices, género y gusto por el aprendizaje de inglés LE). Los resultados

indicaron que: (1) los alumnos que hablaban (o estudiaban) más idiomas o que realizaron EE presentaron niveles más altos de DAC-LE; (2) la realización de cursos complementarios de inglés influyó positivamente en los niveles de DAC-LE en contexto EFI, pero no en contexto AICLE; (3) la relación entre DAC-LE y el gusto por el aprendizaje del idioma fue significativa tanto para los participantes AICLE como no-AICLE; y (4) no hubo diferencias de género en la DAC-LE de los alumnos.

Los resultados que demuestran el efecto positivo del estudio o conocimiento de otras lenguas, las EE y la realización de cursos complementarios en la LE parecen sugerir que el multilingüismo y el mayor contacto con la LE favorecen la DAC-LE de los alumnos. Esta evidencia corrobora la aseveración de Baker y MacIntyre (2000) de que los aprendices de LE de programas de inmersión presentan mayores índices de DAC-LE y competencia en la LE. Asimismo, corrobora los resultados de Kang (2014), entre otros, que indican que la DAC-LE de los estudiantes de inglés como LE, así como su participación en las interacciones de clase, se desarrolla de manera significativa como resultado de estancias en países anglófonos.

Es probable que el mayor contacto con la LE y el conocimiento de otras LE fomenten la DAC-LE también de forma indirecta, al contribuir al aumento de la competencia en LE (real y percibida), la motivación y la autoconfianza, además de otras variables que funcionan como potenciadores de la DAC-LE, tal y como sugieren las investigaciones de Yashima (2002), Yashima *et al.* (2004), Peng (2007), MacIntyre y Doucette (2010), y Subtirelu (2014), entre otros. Estos resultados ratifican la utilidad de una política lingüística que favorezca el multilingüismo en las escuelas, especialmente en las comunidades bilingües³⁵ (Darquennes, 2013).

No se ha encontrado relación entre la realización de cursos complementarios y DAC-LE AICLE. Una posible explicación para este resultado es que la propia experiencia AICLE ejerce para sus alumnos la función que ejercen los cursos complementarios para los aprendices no-AICLE en cuanto al fomento de la DAC-LE. Dicha explicación se

³⁵ En España, este tipo de educación multilingüe se ha puesto en práctica prioritariamente en las Islas Baleares, Cataluña, Galicia, Navarra, Comunidad Valenciana y País Vasco.

fundamenta en la evidencia de que los aprendices AICLE presentan índices DAC-LE más altos que los no-AICLE (véase apartado 5.2.2).

Los resultados indican además que la relación entre DAC-LE y el gusto por el aprendizaje del idioma es significativa tanto para los participantes AICLE como los no-AICLE. Se ha visto que los aprendices a los que les gustaba aprender idiomas tenían más disposición a comunicarse en LE en las clases. Estos datos coinciden con las conclusiones de Lasagabaster y Sierra (2009) en cuanto a la utilidad AICLE para mantener a los estudiantes interesados en el aprendizaje de la LE. Posiblemente, el gusto por el idioma y por su estudio ejerza un efecto positivo sobre las actitudes de los aprendices, que, a su vez, funcionan como potenciadores de la DAC-LE, según sugieren Yashima (2002) y Yashima *et al.* (2004). En este sentido, las instituciones educativas, a través de su política lingüística, los programas de intercambio y, sobre todo, la calidad de la enseñanza de lenguas que ofrecen ejercen un papel fundamental en el fomento del gusto por el estudio del inglés LE (Lasagabaster, 2013).

Finalmente, el análisis de la relación entre DAC-LE y el perfil del alumnado mostró que los índices de DAC-LE no variaron en función del género de los participantes. Este resultado coincide con los hallazgos obtenidos en los programas de inmersión. Baker y MacIntyre (2000) y MacIntyre *et al.* (2003), por ejemplo, encontraron que entre aprendices de programas de inmersión no existían diferencias de género.

La similitud entre los aprendices del sexo masculino y femenino en cuanto al índice de DAC-LE posiblemente se deba a que, tal y como sugiere Lasagabaster (2008), los programas AICLE (u otros programas con énfasis en la comunicación) ayudan a difuminar las diferencias de género en el aprendizaje de idiomas. Por otra parte, considerando que entre los alumnos EFI tampoco se han identificado diferencias de género, parece que la creencia de que a las chicas se les da mejor el estudio de lenguas no siempre se constata en la práctica. De hecho, Matsuda y Gobel (2004) tampoco identificaron diferencias en la relación entre género y aprendizaje de lenguas y Agustín Llach (2010) observó que hombres y mujeres se equiparan en determinados aspectos del lenguaje.

6.2.3.4 Ansiedad-LE

Los resultados mostraron una relación significativa entre ansiedad-LE y DAC-LE tanto en contextos AICLE como EFI. Más concretamente, verificamos que el aumento de los niveles de ansiedad-LE se correlacionaba con la disminución de los niveles de disposición a comunicarse en inglés en clases AICLE y EFI. Estos resultados coinciden con estudios realizados anteriormente aplicados al contexto EFI (véase, por ejemplo, MacDonald *et al.*, 2003; Yashima *et al.*, 2004; Seikkula-Leino, 2007; Liu y Jackson, 2008; MacIntyre y Doucette, 2010), en los cuales se ha demostrado que las VA, y más concretamente la ansiedad-LE, influyen en la DAC-LE de los aprendices. Efectivamente, Liu y Jackson (2008) constataron que a muchos participantes en su estudio no les gustaba arriesgarse a usar/hablar inglés en clase debido, probablemente, a que más de una tercera parte de ellos se sentían ansiosos, temían ser evaluados negativamente y tenían miedo de hablar en público. Asimismo, Hashimoto (2002) verificó que la ansiedad-LE y la competencia percibida influían fuertemente en la DAC-LE de sus informantes. Resultados semejantes fueron obtenidos por MacIntyre y Doucette (2010). Estos autores observaron que la DAC-LE se correlacionaba positivamente con la percepción de la competencia comunicativa del alumno y negativamente con la ansiedad-LE. En definitiva, los resultados del presente estudio sugieren que la reducción de la ansiedad-LE conduce a un aumento de DAC-LE.

6.2.3.5 Características del programa AICLE en las escuelas participantes

El análisis de la relación entre la DAC-LE y las características del modelo AICLE adoptado por las escuelas participantes indicó que los índices de DAC-LE variaron en relación con el centro educativo, sugiriendo que las diferencias en la implementación AICLE podría ejercer influencia sobre esta VA. Se verificó que, en cuanto a la DAC-LE AICLE, la escuela A presentó los índices más elevados, seguida de las escuelas B y C, respectivamente³⁶. Con referencia a la DAC-general, la escuela C mostró los valores más elevados, seguida de la escuela A y B, respectivamente. Estos resultados parecen sugerir que la participación obligatoria en AICLE (escuela C) no ha afectado negativamente la

³⁶ El apartado 5.2.3.5 presenta un resumen de los aspectos distintivos de cada escuela en cuanto a la implementación y funcionamiento del programa AICLE.

disposición general de los participantes a hablar la LE, aunque sí puede haber afectado la DAC-LE en clases AICLE, ya que esta escuela presentó los valores más bajos en esta variable. Pese a que otros factores pueden haber influenciado la DAC-LE de los participantes de cada escuela, el estudio resalta la importancia de características tales como la opcionalidad de los programas, la disposición para participar en dichos programas, la posibilidad de compartir el contexto EFI con alumnos no-AICLE, así como la participación de un mismo profesor en ambos contextos (AICLE y EFI).

6.3 Pregunta de Investigación 3: interrelaciones con el rendimiento en LE

A continuación se discutirá la relación entre rendimiento en LE, ansiedad-LE y DAC-LE. Más concretamente, se comentará cómo varía el rendimiento (puntuación global obtenida en las asignaturas de inglés LE y sociales) en relación con los índices de ansiedad-LE (6.3.1), DAC-LE (6.3.2), el contexto de aprendizaje y el tipo de participante (6.3.3), así como las características del programa AICLE en las escuelas participantes (6.3.4).

6.3.1 (3a) Ansiedad-LE

Los datos indicaron que los alumnos menos ansiosos mostraron mejor rendimiento en LE. Este resultado está en consonancia con los hallazgos de estudios anteriores, como los de Chen y Chang (2004), Frantzen y Magnan (2005), y Liu (2006), en los que la ansiedad-LE se correlacionó con notas bajas, dificultades en clase y un pobre desarrollo en las habilidades en LE. Corroboran igualmente la evidencia aportada por Beck y Emery (1985) de que la ansiedad-LE empeora el rendimiento pues, entre otras consecuencias, afecta los procesos atencionales, y por Marcos-Llinás y Juan-Garau (2009), cuyo estudio demostró que la ansiedad contribuye a un peor rendimiento en LE. En la misma línea, diversas investigaciones sobre el aprendizaje en contextos EFI han evidenciado que la ansiedad-LE reduce el rendimiento en el idioma extranjero (por ejemplo, Onwuegbuzie et al., 2000; Gregersen y Horwitz, 2002) y que los estudiantes con niveles más bajos de ansiedad-LE suelen recibir calificaciones más altas (Park y French, 2013).

6.3.2 (3b) DAC-LE

Los resultados de la presente investigación mostraron que el rendimiento en la LE se relacionó significativamente con la DAC-LE de los participantes y que los estudiantes con mayores tasas de DAC-LE exhibían mejores notas, tanto en EFI como en AICLE. La relación entre la DAC-LE y el rendimiento contradice las conclusiones de Pourjafarian (2012) en cuanto a la no existencia de pruebas significativas de que los estudiantes con más DAC-LE en inglés obtengan un mejor rendimiento en LE. Por otra parte, apoya los resultados obtenidos por Yashima *et al.* (2004) de que la competencia en la LE depende de niveles satisfactorios de DAC-LE. De modo parecido, Hashimoto (2002) encontró que la DAC-LE afectaba la frecuencia de la comunicación en el aula y, en consecuencia, el aprendizaje. Por su parte, Lai *et al.* (2012), tras estudiar la relación entre la DAC-LE en línea y los resultados del aprendizaje, concluyeron que la DAC-LE tiene un efecto significativo en el aumento del rendimiento y el aprendizaje de la LE en general. En efecto, las mejores notas de los estudiantes con niveles más altos de DAC-LE en el presente estudio se podrían relacionar con el hecho de que la DAC-LE es el determinante más inmediato del uso de la LE (Ortega, 2009) y, por tanto, uno de los determinantes más importantes de la competencia y rendimiento en LE, ya que el aprendizaje de una LE depende ineludiblemente de la frecuencia de utilización de la lengua (Widdowson, 1991).

Los resultados de la relación entre DAC-LE y rendimiento podrían explicarse también por una competencia percibida superior. Cao y Philip (2006) sugieren que los estudiantes que tienen una mejor percepción de su competencia tienen más DAC-LE y por lo tanto mejores resultados. Lo mismo se aplicaría a los alumnos que tienen un autoconcepto positivo (Erten y Burden, 2014).

En resumen, los estudiantes con más DAC-LE obtienen mejores resultados, probablemente debido a su mayor frecuencia comunicativa en el aula, al mayor compromiso y al mejor concepto de sí mismos. Definitivamente, estos estudiantes sacan más provecho de las oportunidades de aprendizaje y esto se refleja en su rendimiento.

6.3.3. (3c) Contexto de aprendizaje y tipo de participante

Los datos de esta investigación evidenciaron que los participantes que cursaban sociales en inglés (CSI) presentaron mejor rendimiento que los alumnos que cursaban dicha asignatura en lengua catalana (L1). Este resultado muestra que los alumnos AICLE no sufren pérdidas en el aprendizaje del CnL por el hecho de tener que aprender la materia (el contenido de sociales en inglés) a través de una lengua que todavía no dominan, ya que ellos no sólo aprenden el contenido en LE, sino que son capaces de superar el rendimiento de los alumnos que estudian sociales en L1.

Estos resultados corroboran los estudios anteriores en los que se ha demostrado que no hay pérdidas en la adquisición del CnL a través de una LE. Stohler (2006) y Seikkula-Leino (2007), por ejemplo, encontraron que no había diferencias significativas en la adquisición de conocimientos cuando los alumnos eran enseñados en su lengua materna o en la LE.

En definitiva, pese a que algunos autores consideren que el aprendizaje del CnL es inferior en AICLE o que la calidad o cantidad del contenido impartido en AICLE es inferior al que es impartido a los alumnos que son enseñados a través de la L1 (Bruton, 2011 y 2013), los resultados de este estudio indican que los alumnos AICLE podrían, incluso, superar a los no-AICLE en cuanto al rendimiento en CnL. De hecho, varios estudios señalan que el aprendizaje de contenido en lengua extranjera no tiene ningún efecto negativo sobre la adquisición del contenido de la asignatura no-lingüística, siendo el rendimiento de los estudiantes que estudian en LE más bien similar a los que estudian en L1 (Jäppinen, 2006; Stohler, 2006; Vollmer *et al.*, 2006; Seikkula-Leino, 2007; Dafouz, 2009; Wiesemes, 2009; Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010). Asimismo, se argumenta que el enfoque AICLE logra una mejor conceptualización de los contenidos, pues al tener que comprender la materia en una LE, los estudiantes desarrollan una mayor concentración y realizan un mayor esfuerzo, lo que se traduce en una mejor retención de los contenidos (Dafouz, 2009).

Los resultados sobre el mayor rendimiento en LE de los alumnos AICLE apoyan la evidencia demostrada por un gran número de estudios sobre el potencial AICLE para generar aprendizaje de lenguas y su superioridad sobre los enfoques más tradicionales (por

ejemplo, de Graaff *et al.*, 2007; Muñoz, 2007; Lasagabaster, 2008; Agrelo, 2009; Brady, 2009; Dafouz, 2009; Dillon, 2009; Pérez-Vidal, 2009; Lorenzo *et al.*, 2010; Georgiou, 2012; Grandnetti *et al.*, 2013). Por otra parte, se tiene que considerar que los resultados de las investigaciones sobre el aprendizaje de LE en AICLE, realizadas hasta el momento no son concluyentes, debido probablemente a factores tales como el nivel educativo, cuestiones metodológicas o diferencias geográficas (Ruiz de Zarobe, 2015). Asimismo, es importante tomar en cuenta la posibilidad de que la superioridad en el rendimiento de los alumnos AICLE sea atribuible a una competencia previa. Se sabe que la participación en esas clases exige un cierto nivel de competencia en LE y que algunas escuelas (por ejemplo, la escuela B) emplean este requisito como uno de los criterios para participar en los programas. Asimismo, en las escuelas que no emplean dicho criterio (por ejemplo, la escuela A), muchos de los alumnos que optan por participar en AICLE podrían hacerlo en razón de una mayor competencia y motivación en la LE, como afirma Bruton (2011 y 2013).

No obstante, considerando que no ha habido diferencias significativas entre el rendimiento de los estudiantes de la escuela cuya admisión en AICLE dependía de la disposición del alumnado y su historial escolar (escuela B) y el rendimiento de los alumnos de la escuela cuya participación era obligatoria e incluía a todos los alumnos indistintamente (escuela C), podríamos considerar que en esta investigación no se ha cumplido en supuesto de que el mejor rendimiento de los participantes AICLE sea atribuible a una competencia previa (véase apartado 5.3.4). No obstante, hemos de considerar la posibilidad de que la variación de nota AICLE interescolar se deba a otros factores no incluidos en este estudio, como por ejemplo, el grado de exigencia o las características del proceso evaluativo de cada escuela.

6.3.4 (3d) Características del programa AICLE en las escuelas participantes

Los resultados del análisis de la relación entre rendimiento en CnL y las características del modelo AICLE implementado por las escuelas que componen la muestra de este estudio señalan que las mejores notas fueron obtenidas por los participantes de la escuela A, no habiendo diferencias significativas entre los participantes de la escuela en la que los alumnos eran admitidos en función de su disposición e historial escolar (escuela B) y los participantes de la escuela cuya adhesión a AICLE era obligatoria e incluía a todos los

alumnos indistintamente (escuela C). En su conjunto, tal y como hemos señalado anteriormente, los resultados no parecen apoyar la idea de que los buenos resultados AICLE se deban esencialmente a la selección de los mejores alumnos (Bruton, 2011).

Las diferencias entre escuelas en la implementación de AICLE ponen de relieve la importancia de la interacción entre los diversos factores que intervienen en este enfoque (material, procedimientos, contenido, roles del profesorado y del alumnado, evaluación, entre otros) en cada contexto educativo. Se observa que las características de implementación y gestión de los programas AICLE pueden contribuir a que el aprendizaje de la LE sea efectivo, con bajos niveles de ansiedad-LE y altos índices de DAC-LE, o que resulte más bien dificultoso. De hecho, las acciones formativas siguen siendo importantes agentes predictores de ansiedad-LE y DAC-LE, y el estudio de estas acciones, relacionadas con las necesidades afectivas de los alumnos, es crucial para el buen desarrollo del aprendizaje de un idioma extranjero (ver, por ejemplo, Robles, 2005; Sheen, 2008; Skold, 2008; Díaz-Pinto, 2009; Kim, 2009).

Asimismo, los resultados de este estudio reafirman la concepción de que la metodología de enseñanza es posiblemente el factor que mayor influencia ejerce sobre las VA estudiadas (ver Bailey *et al.*, 1999), y que estas varían de acuerdo con el contexto de instrucción y se correlacionan con las prácticas educativas (Kim, 2009).

En definitiva, los resultados de este apartado, más que identificar exhaustivamente las características de los programas AICLE que favorecen la DAC-LE, lo que excedería el propósito del presente estudio, señaló algunas características de los programas AICLE que aunque relevantes, debido su demostrada relación con la ansiedad-LE, la DAC-LE y el rendimiento en LE, todavía no han recibido la necesaria atención investigadora.

Capítulo 7

Conclusiones

La presente tesis doctoral ha pretendido ahondar en uno de los asuntos menos investigados en relación con el enfoque AICLE, a pesar de ser un tema de gran relevancia para el aprendizaje de la LE: las VA. De hecho, hasta el momento, la investigación sobre este tema en AICLE se ha restringido básicamente al estudio de las actitudes y la motivación (ver, por ejemplo, Agrelo, 2009; Lasagabaster y Sierra, 2010). Así, con el objetivo de avanzar en este campo, nos hemos centrado en estudiar las influencias del modelo formativo (AICLE y EFI) en los niveles de ansiedad-LE y DAC-LE de los aprendices de inglés como LE, y a establecer la relación entre ansiedad-LE, DAC-LE y rendimiento en LE. Más concretamente, nos interesó conocer: (1) si los índices de ansiedad-LE y DAC-LE de los participantes AICLE variaban en función del contexto de aprendizaje (AICLE y EFI); (2) si variaban los niveles de ansiedad-LE y DAC-LE de los participantes AICLE y no-AICLE; (3) qué factores contextuales se relacionaban con estas VA en los contextos de ASL abordados por la investigación; y, finalmente, (4) si las VA y los contextos de adquisición mencionados se relacionaban con el rendimiento en LE.

A fin de lograr los objetivos señalados anteriormente, se tomó una muestra de 185 estudiantes de 2º curso de ESO de tres escuelas concertadas de Mallorca. Entre estos participantes, 87 formaban parte de programas AICLE, mientras que los demás (N= 98) seguía únicamente clases de instrucción formal en lengua inglesa. Los instrumentos empleados en la recogida de datos de los estudiantes incluyeron los siguientes cuestionarios: el cuestionario de perfil, la versión española del FLCAS y del STAI-E (IDARE-E), el WTCS y el WTC-*Meter*. Se añadió una pregunta abierta, de carácter discursivo, sobre los factores relacionados con la ansiedad-LE en el contexto AICLE.

Con el objetivo de ampliar los datos de la investigación, se incluyó una muestra docente, compuesta por los profesores que impartían clases de lengua inglesa y de CSI a los alumnos participantes en el estudio. Entre los ocho profesores que formaban la muestra,

cinco impartían clases de inglés formal, dos de los cuales no participaban en programas AICLE, y los tres profesores restantes impartían clases de CSI.

Los resultados obtenidos en la investigación, presentados en el capítulo seis, han conducido a conclusiones que, por un lado, robustecen la evidencia demostrada en estudios anteriores en cuanto a la eficacia de los programas AICLE, y, por otro, aportan nuevos datos sobre su potencial para la reducción de la ansiedad-LE y el fomento de la DAC-LE de los aprendices AICLE en clases EFI, a la vez que señalan que las clases AICLE puede ser un contexto de ASL potencialmente ansiógeno. A continuación, presentaremos una síntesis de las conclusiones del estudio.

7.1 Sumario de los resultados

Parte de los resultados de la investigación ratifican la evidencia, ya demostrada, de que el enfoque AICLE favorece el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa de los aprendices de una LE (por ejemplo, Pérez-Vidal, 2009; Lorenzo *et al.*, 2010; Georgiou, 2012; Grandnetti *et al.*, 2013), a través de la reducción de la ansiedad-LE de los aprendices (Thompson y Sylvén, 2013) y del fomento de la DAC-LE (por ejemplo, Pihko, 2007) en determinados contextos de aprendizaje como el EFI. Se ha observado en este estudio que en las clases EFI los alumnos AICLE se sentían menos ansiosos que los no-AICLE. Por otra parte, los índices de ansiedad-LE de los aprendices AICLE resultaron más elevados en el contexto AICLE que en el contexto EFI. En lo que concierne a la DAC-LE, se observó que los alumnos AICLE se mostraban más dispuestos a comunicarse en inglés que los no-AICLE, y que sus niveles de DAC-LE no variaban en función del contexto AICLE o EFI. Probablemente, la participación en AICLE haya contribuido a que los aprendices se sintieran menos ansiosos en clases de inglés y más dispuesto a comunicarse en la LE en ambos contextos de adquisición.

Los resultados que indican que los alumnos AICLE presentan menores índices de ansiedad-LE en contexto EFI podrían deberse a un mayor desarrollo de la habilidad de afrontamiento de la misma o a un aumento de la competencia percibida, el autoconcepto o la autoestima de los participantes como resultado de la experiencia AICLE. Por otra parte, el hecho de que los participantes se sintieran más ansiosos en el contexto AICLE que en el

contexto EFI parece sugerir que la mayor frecuencia comunicativa (véase, por ejemplo, Gefaell y Unterberger, 2010) y la mayor complejidad de ese entorno (véase, por ejemplo, Ruiz de Zarobe, 2015) son las variables que mejor explican la ansiedad-LE AICLE. No obstante, la comprobación de estas evidencias, así como el estudio observacional de los procesos de enseñanza-aprendizaje que son llevados a cabo en AICLE, la descripción de sus interrelaciones psicosociales y de los factores que diferencian el contexto AICLE de la instrucción formal de la LE constituyen temas de interés para las futuras investigaciones. La profundización en dichas cuestiones favorecerá la comprensión de los factores que potencian la ansiedad-LE en AICLE y, sobre todo, de los que podrían favorecer su reducción en ese contexto.

El análisis de las situaciones contextuales que se relacionaron con la ansiedad-LE nos ha llevado a la conclusión de que, efectivamente, determinadas situaciones de clase ejercen un efecto más ansiógeno que otras. No obstante, dichas situaciones guardaron poca relación específica con el contexto AICLE o EFI. La ansiedad-LE en clase estuvo mayoritariamente relacionada con las presentaciones orales ante los compañeros, las preguntas del profesor y las correcciones, independientemente del contexto en que ocurrían. Por otra parte, la mayor frecuencia de presentaciones orales en AICLE podría explicar el hecho de que la ansiedad-LE asociada con esta situación fuera mayor en este contexto. Igualmente, el mayor énfasis dedicado a la corrección en las clases EFI, podría justificar el que la ansiedad-LE en este contexto estuviera más relacionada con el miedo a cometer errores o a ser corregidos por el profesor.

Con referencia a los factores relacionados con la DAC-LE, la investigación ha señalado una conclusión novedosa: los estudiantes se mostraban más dispuestos a comunicarse en LE en las interacciones con el profesor que con los compañeros de clase. Además, se mostraban más dispuestos a formular preguntas y a contestar preguntas de los profesores que a dialogar en grupos pequeños o en parejas. Aunque los aprendices se mostrasen más ansiosos en las interacciones con los profesores, esta era la forma de interacción en la que se sentían más dispuestos a comunicarse. Posiblemente, el miedo a la evaluación, presente en cualquier tipo de comunicación y especialmente en el aprendizaje de LE (véase, por ejemplo, Horwitz *et al.* 1986; Skold, 2008), sea más intenso en la interacción con

compañeros que con profesores. Ello podría estar relacionado con la relación social establecida en las clases: los aprendices probablemente intuyen que el profesor no se reirá de ellos y confían en que comprenderá sus limitaciones. No obstante, pueden pensar que los compañeros están dispuestos a burlarse o que pueden exponerles al ridículo, lo que amenazaría su estatus o su relación afectiva con el grupo, como muestran los datos de otros estudios (véase, por ejemplo, Koba *et al.*, 2000), cuyos autores afirman que los alumnos que se sienten confundidos al hablar en clase o que tienen miedo de que otros se rían de ellos sufren perjuicios en el aprendizaje de la LE. Esta evidencia es corroborada por Liu (2006) y Woodrow (2006), quienes señalan que la ansiedad-LE que los alumnos experimentan en clase está relacionada con el miedo a quedar mal delante de los compañeros (*fear of losing face*), entre otros factores como la falta de confianza en uno mismo.

Siguiendo el análisis de los factores relacionados con la ansiedad-LE y DAC-LE, se ha concluido que los niveles más bajos de ansiedad-LE y la mayor DAC-LE se relacionaron con algunos factores inherentes al aprendiz y su formación, más concretamente con la realización de cursos complementarios en inglés, el conocimiento de otras LE y el gusto por el estudio del inglés. Al parecer, el mayor contacto con la lengua extranjera y la experiencia de conocer otras lenguas han contribuido a un mejor desempeño de los alumnos en lo concerniente a la ansiedad-LE y la DAC-LE. Asimismo, el gusto por el estudio de la lengua inglesa coadyuvó al aprendizaje de la misma, ya que se sentía menor ansiedad-LE durante su uso.

La investigación concluyó también que el perfil individual del profesor y sus procedimientos de enseñanza pueden haber ejercido influencia en los niveles de ansiedad-LE y DAC-LE de los participantes en el estudio tanto en el contexto AICLE como en EFI, aunque no haya habido diferencias notables entre el perfil del profesorado AICLE y no-AICLE. Se ha visto que ambas categorías de profesores adoptan estrategias de enseñanza semejantes, aunque entre los profesores AICLE predomina la tendencia hacia las prácticas comunicativas. Por otra parte, pareció evidente que la participación en AICLE contribuyó a que los profesores EFI adoptaran procedimientos de enseñanza más acordes con ese enfoque, resultando en la realización de prácticas más favorables al aumento de la DAC-

LE y a la reducción de la ansiedad-LE de los aprendices. Al parecer, la experiencia AICLE ejerció una influencia positiva y permitió a los profesores mejorar su enseñanza, tal y como se ha demostrado en estudios anteriores (Gefaell y Unterberger, 2010; Moate, 2011; Olivares y Pena, 2013).

Asimismo, se ha concluido que el modelo AICLE al cual correspondían índices más favorables de DAC-LE y ansiedad-LE fue el modelo implementado por la escuela (A) con las siguientes características: (1) admisión de todos los alumnos que quisieran participar en AICLE, siendo la disposición a participar de los estudiantes el único criterio de admisión; (2) cuadro de profesionales AICLE con profesores que impartían clases de ambas asignaturas (inglés y CSI); y (3) alumnos AICLE que compartían clase EFI con los estudiantes no-AICLE. Los resultados que vinculan a la escuela A con mejores índices de ansiedad-LE, DAC-LE y rendimiento-LE amplían el conjunto de características que garantizan la efectividad de los programas AICLE, señaladas anteriormente por autores como Pérez-Vidal (2008), Coyle *et al.* (2010) y Dalton-Puffer (2011). Asimismo, llaman la atención hacia tres características que hasta entonces no se habían identificado como relevantes y resaltan, así, la necesidad de nuevos estudios empíricos sobre las características más efectivas y adecuadas a cada contexto AICLE específico. Por otra parte, posiblemente, otras características no incluidas en este estudio pueden haber colaborado a que los alumnos de la escuela A presentaran menores índices de ansiedad-LE y mayores de DAC-LE, lo que reafirma la importancia de estudios que profundicen en este tema.

Otra importante conclusión del estudio se refiere a la correlación entre la ansiedad-LE y la DAC-LE. Al parecer, la ansiedad-LE guardó relación con la disposición a comunicarse en LE de los participantes. Los estudiantes que presentaron mayor nivel de DAC-LE también tenían menores índices de ansiedad-LE y viceversa. Al parecer, los alumnos que se sentían menos ansiosos en las clases, se mostraban más dispuestos a comunicarse en la LE. Por otra parte, cuando se sentían afectados por la ansiedad-LE, su DAC-LE se resentía y, muy probablemente, se resentía también la frecuencia de uso de la LE y el aprendizaje de la misma.

La última y no menos importante conclusión del estudio es que la ansiedad-LE y la DAC-LE se relacionaron con el rendimiento en inglés LE. Se constató que los alumnos con

menores índices de ansiedad-LE presentaron un rendimiento (valorado a partir de las notas de fin de curso) superior, tanto en lo referente a la materia no lingüística impartida en LE como a la materia de inglés LE, con respecto a los alumnos más ansiosos. De forma semejante, los alumnos con mayores índices DAC-LE presentaron notas más altas en ambas asignaturas (EFI y CSI). También se ha visto que los participantes AICLE obtuvieron mejores notas en LE que los aprendices no-AICLE. Es posible que el mejor rendimiento de los participantes AICLE sea atribuible especialmente a su participación en programas AICLE, más que a su competencia preliminar, ya que los estudiantes que participaron obligatoriamente en el programa AICLE (alumnos de la escuela C) presentaron índices de DAC-LE, ansiedad-LE y rendimiento estadísticamente similares a los índices de los participantes que eran admitidos en AICLE en función de su competencia en LE o buen historial escolar (escuela B).

De manera general, el estudio ha sugerido que la experiencia AICLE favoreció significativamente la DAC-LE de los participantes y les ayudó a reducir su nivel de ansiedad-LE en clases EFI. Por otra parte, se evidenció que determinadas características de los contextos AICLE pueden haber contribuido a que su entorno de aprendizaje fuera más ansiógeno que los contextos EFI. Posiblemente, dichas características se refieran a la mayor frecuencia comunicativa y la mayor complejidad de los entornos AICLE.

7.2 Implicaciones

Los resultados de esta investigación han señalado que la ansiedad-LE y la DAC-LE de los participantes estuvieron relacionadas con las peculiaridades del contexto de enseñanza-aprendizaje, y, más concretamente, que AICLE ha podido fomentar la DAC-LE y fortalecer la capacidad de los alumnos para hacer frente a la ansiedad-LE en contextos de aprendizaje de la LE, si bien les proporcionó un entorno de aprendizaje más ansiógeno que el entorno EFI. A la vez, observamos que los aprendices con menor ansiedad-LE y más DAC-LE presentaban mejor rendimiento en LE. A partir de estas evidencias, se presentan algunas implicaciones para el área de enseñanza-aprendizaje de lenguas entre las cuales se incluyen: (1) considerar la ansiedad-LE y la DAC-LE como variables fundamentales de los procesos de enseñanza-aprendizaje; (2) utilizar medidas de evaluación de esas variables en las clases; y (3) adoptar, en caso necesario, estrategias de adecuación de las prácticas de

enseñanza, con el fin de incrementar la DAC-LE y minimizar la ansiedad-LE en el aula.

Probablemente, la mayor implicación de este estudio para la enseñanza de lenguas es la que ratifica al contexto de aprendizaje AICLE como un enfoque adecuado para el fomento de la DAC-LE, la reducción de la ansiedad-LE y el desarrollo de la competencia en LE. Estos resultados nos invitan a seguir implementando programas AICLE en la enseñanza de la LE y a seguir ampliando el cuerpo de investigación con el objetivo, sobre todo, de ahondar en los temas poco estudiados, como los que han ocupado esta investigación. Esperemos que las investigaciones futuras puedan ayudarnos a obtener más datos sobre las características AICLE que se relacionan con los mayores índices de ansiedad-LE en ese entorno.

Otra de las implicaciones del estudio se refiere a la elaboración/selección de tareas de clase. Se desprende de la investigación la necesidad de que el proceso de elaboración/selección de actividades esté dirigido a conseguir que los alumnos se sientan a gusto y dispuestos a comunicarse en la lengua meta durante las clases. Sería necesario, para esta finalidad, que las prácticas de enseñanza no estuvieran pensadas únicamente para el grupo de alumnos que: sabe cómo interactuar oralmente en clase; ejerce el control sobre sus propias conductas, motivaciones y emociones; hace que las tareas se adapten a sus necesidades; y se siente cómodo en clase. Deberían, como sugiere Nicolson y Adams (2010) dirigirse, más bien, a aquellos estudiantes que: experimentan incertidumbre, duda, e incluso miedo en las clases de LE; a los que no se sienten a gusto practicando la conversación en clase; a los que parecen tener dificultades para gestionar emociones fuertes como la ansiedad-LE y para proyectar su influencia en la clase.

Específicamente, el presente estudio señaló que la adopción de procedimientos como las preguntas del profesor, las correcciones, las presentaciones orales y los trabajos en grupo generan en ocasiones resultados indeseados, ya que su realización ha implicado menor índice de DAC-LE en los aprendices y ansiedad-LE. En este sentido, merecen especial atención las actividades de comunicación oral. Se ha visto que no todas las actividades comunicativas en las clases de LE provocan ansiedad-LE, la comunicación en grupos pequeños o en parejas, por ejemplo, no ha sido considerada ansiógena por la mayoría de los participantes, aunque sí ha sido señalada como situación de baja DAC-LE.

Al parecer, el aprendizaje en AICLE requiere de los profesores la provisión de un entorno de aprendizaje enriquecido y una atmósfera de seguridad en las clases (véase, por ejemplo, Wen y Clément, 2003; Kang, 2005; Madinabeitia, 2007; Piechurska-Kuciel, 2008; Lorenzo *et al.*, 2010; Zarrinabadi, 2014). Seguramente, hay determinados tipos de actividades comunicativas en las cuales los alumnos podrían sentirse motivados a participar, a dar su opinión y a exponer sus conocimientos, y en las que las tareas comunicativas podrían ser distribuidas de acuerdo con el nivel de extroversión, introversión, motivación y ansiedad-LE de los alumnos. Eso seguramente permitiría a los aprendices comunicarse de manera más cómoda. En este sentido, Dalton-Puffer *et al.* (2010a) afirman que las condiciones de uso del idioma extranjero en las clases AICLE pueden tener un impacto sobre el aprendizaje de la LE y que las actividades lúdicas y dinámicas son especialmente útiles para reducir la ansiedad-LE en ese contexto y para el desarrollo de la práctica comunicativa.

Las actividades en grupos pequeños o parejas parecen ser, efectivamente, un buen modelo de interacción en clase de LE, ya que favorecen niveles bajos de ansiedad-LE. Por otra parte, el fomento de la DAC-LE a través del trabajo en parejas o grupos reducidos se beneficiaría probablemente del análisis de los criterios de agrupación (similitud o diversidad de los participantes, grado de amistad, competencia en LE, entre otros) ya que, posiblemente, algunos criterios sean más favorables que otros.

La función evaluativa de las actividades de comunicación constituye también un aspecto a considerar. El hecho de que la realización de este tipo de actividades genere ansiedad-LE en algunos participantes indica que la actuación comunicativa de dichos alumnos en estas situaciones estará empobrecida. Efectivamente, la competencia comunicativa demostrada por los participantes durante actividades que les generan ansiedad-LE no suele corresponderse con su nivel de competencia real. Se sabe que la ansiedad-LE debilita y altera negativamente el desempeño comunicativo (ver, por ejemplo, Koba *et al.*, 2000; Robles, 2005; Skold, 2008; Kim, 2009). Es posible que un tercio de los alumnos puedan desarrollar estos tipos de actividades comunicativas sin perjuicios emocionales, como sugieren Nicolson y Adams (2010), pero es importante proponer actividades alternativas a los dos tercios de alumnos que sufren ansiedad-LE en las presentaciones orales.

Igualmente, se debería enseñar a los aprendices a gestionar su ansiedad-LE en este tipo de situaciones, restándole importancia a la cuestión o aplicando otras medidas de tipo cognitivo y conductual. Uno de los proyectos AICLE llevados a cabo por las escuelas participantes en este estudio puede servirnos de ejemplo de cómo desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos reduciendo la influencia negativa de la ansiedad-LE: la actividad consistía en que los alumnos grabasen su presentación oral en vídeos que posteriormente eran transmitidos a toda la clase. En este tipo de actividad, los alumnos pueden beneficiarse más y obtener niveles más satisfactorios de aprendizaje, evaluación, ansiedad-LE y DAC-LE, pues la actividad es realizada con un grupo reducido de compañeros. Además, el tener la posibilidad de preparar, repasar y ensayar la actuación favorecía el aprendizaje y evita la intervención negativa de la ansiedad-LE.

Otros factores deberían ser considerados a la hora de proponer actividades de presentación oral ante toda la clase o tareas de evaluación de la comunicación en LE: (1) La competencia de los aprendices en LE (es posible que en el primer año AICLE los alumnos tengan más dificultad y ansiedad-LE en tareas de comunicación ante toda la clase); (2) el ambiente de clase (si en las clases hay una cultura de apoyo mutuo, de tolerancia al error, de amistad y compañerismo probablemente la realización de tareas comunicativas se verá facilitada); y (3) el nivel de complejidad de la tarea (el ritmo de la presentación, el grado de dificultad del contenido, el volumen de información, entre otros factores, pueden ayudar a que los alumnos se sientan más seguros en la presentación y, por ende, menos ansiosos).

La formulación de preguntas por parte del profesor ha sido uno de los recursos didácticos más empleados por los docentes como forma de motivar la participación de los estudiantes o llamar su atención sobre el tema o actividad que se realizaba en clase. Este estudio ha demostrado que esta práctica también está directamente asociada con la ansiedad-LE de los aprendices, probablemente porque pone al descubierto sus limitaciones comunicativas en LE, y debido al miedo que tienen a la evaluación tanto del profesor como de los compañeros. El manejo de esta situación exigiría del profesor, a menudo, la búsqueda de alternativas para aquellos alumnos que se sienten nerviosos ante sus preguntas (o la simple inminencia de estas). Es posible que para algunos sea suficiente con encargar la tarea con antelación, dando tiempo para preparar su actuación, o emplear estrategias que fomenten la

iniciativa comunicativa.

El énfasis que el profesor atribuye a la corrección mantiene una relación directa con la ansiedad-LE de los alumnos y su disposición a hablar en LE. La forma con que cada profesor elige promover la corrección lingüística y comunicativa de sus alumnos puede afectar tanto a la ansiedad-LE como a la DAC-LE y al aprendizaje de la LE (ver, por ejemplo, Robles, 2005; Sheen, 2008). Para los profesores, esto implicaría buscar la mejor forma de promover la corrección en la producción oral de los alumnos y evitar señalar cada error que cometan. Una de las posibles estrategias de tratamiento del error podría consistir en registrar los errores más frecuentes en el habla de los alumnos y, en un momento específico de clase, comentárselos de manera general, sin referirse a alumnos en particular, y dándoles la oportunidad de proponer ellos mismos las correcciones y de ejercitar las situaciones referidas. Estudios como los de Mackey, Gass y McDonough (2000), Lyster (2004), McDonough (2005) y Sheen (2008) entre otros, discuten la retroalimentación correctiva y su relación con el aprendizaje de LE, y podría servir de base para interpretar la reacción ansiógena de los alumnos frente a la corrección.

Otra implicación del estudio se refiere al ambiente social de las clases AICLE. Es posible que la ansiedad-LE y la DAC-LE se relacionen también con el tipo de relación que tengan los aprendices con el profesor y los compañeros de clase. Según los resultados del estudio de Von Wörde (2003), la reducción de la ansiedad-LE en clases LE depende especialmente del establecimiento de un sentido de comunidad en la clase y de un ambiente relajado, en el que el profesor mantenga una relación personal con sus alumnos. Koba *et al.* (2000) también defienden que un enfoque comunitario favorece el aprendizaje de la LE y la construcción de ambientes de baja ansiedad-LE. Estos ambientes se caracterizarían, sobre todo, por la utilización de estrategias de desarrollo de la empatía, la complicidad y amistad entre todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos deberían ser invitados a compartir sus experiencias, sentimientos y frustraciones, y la ordenación física de la clase debería favorecer la creación de una atmósfera de igualdad y seguridad que facilitara el diálogo y la integración de todos. Ello se facilitaría a través de la ordenación de pupitres en círculos/semicírculos en lugar de hileras, y la ubicación del profesor en una posición de igualdad con los alumnos. La reducción de la ansiedad-LE en

clase de LE podría ser facilitada también a través de programas de *aprendizaje socioemocional*, tales como el CASEL (Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional) implementado por la Universidad de Yale y por la Universidad de Chicago (véase Goleman, 2012).

Los resultados del estudio tienen también implicaciones en relación con la actuación de los profesores, los roles que desempeñan, los estilos de enseñanza y la relación que mantienen con sus alumnos. Estudios como los de Frantzen y Magnan (2005), Liu (2006), Ewald (2007) y Tallon (2009), entre otros, han demostrado que el profesor ocupa la posición de mayor importancia entre los factores fomentadores o reductores de la ansiedad-LE. La actuación del profesor en la construcción de ambientes no ansiógenos consiste tanto en seleccionar las actividades/tareas adecuadas y gestionarlas de la mejor manera posible, como en mantener una relación afectiva adecuada con sus alumnos. Cutrone (2009) sugiere que para la reducción de la ansiedad-LE en clase, así como el incremento de la DAC-LE, el profesor debe transmitir a sus alumnos un interés genuino por ellos y demostrarles que no está únicamente preocupado por evaluar su actuación en LE. Asimismo, debe emplear métodos menos intrusivos en sus prácticas de corrección del error y desarrollar un cierto nivel de confianza entre él y el aprendiz. Es igualmente relevante que el profesor intente desarrollar un ambiente de confianza, complicidad y tolerancia entre todos los participantes de clase.

En este sentido, los cursos de formación (y una plataforma de apoyo a los profesores) AICLE podrían ayudar a los docentes a actuar más en función de las teorías de ASL. Además, a partir de los resultados de la investigación y de estudios anteriores, la participación en programas AICLE puede ser una buena forma de incrementar la competencia profesional de los docentes. De hecho, se ha demostrado que dicha experiencia mejora el desempeño de los profesores (Infante *et al.*, 2009; Gefaell y Unterberger, 2010). Finalmente, la eficacia de la enseñanza probablemente resida, sobre todo, en la disposición e interés del cuadro docente en hacer realidad los retos AICLE. En este estudio se ha observado, además de la pasión de los profesores por este enfoque, su tenaz esfuerzo por proponer soluciones a cada uno de los problemas encontrados.

La investigación sobre la enseñanza de lenguas enfatiza que el profesor de LE debe ser, sobre todo, consejero y facilitador. Su labor debe ser la de ayudar a los aprendices en la compleja tarea de aprender la LE y a superar las dificultades del proceso. La reducción de la ansiedad-LE e el incremento de la DAC-LE, así como el aprendizaje en sí mismo, dependen del desarrollo de una relación de afectividad, respecto y apoyo que permita a los alumnos no sentirse amenazados. Asimismo, sería necesario que el profesor evitara las conductas excesivamente controladoras, represivas y el afán desmesurado por la corrección.

Los resultados del estudio resaltan también la importancia del empleo de estrategias de fomento de la DAC-LE en las clases, que se relaciona directamente con la reducción de la ansiedad-LE y el establecimiento de un ambiente distendido, de confianza y complicidad mutua. Despertar el interés de los alumnos por las situaciones comunicativas que se les presenten, a fin de que lo hagan de manera autónoma, tomando iniciativas y decidiendo el momento de hablar o callar, probablemente proporcionaría un aprendizaje mucho más efectivo y placentero, que aquel centrado mayoritariamente en fomentar la participación a través de preguntas o la designación de turnos de habla. Lograr este reto exigiría de los profesores un conocimiento más individualizado de sus alumnos, sus estilos de aprendizaje, motivaciones y VA. A partir de ahí, se podrían diseñar actividades, crear situaciones comunicativas, proponer temas que coincidieran con el perfil de los alumnos, y distribuir tareas de manera que cada uno pudiera encargarse de lo que más interés le proporcionara, sin tener que eximirse de la práctica comunicativa y sin tener que hacerla con desgana o indisposición.

En síntesis, los profesores que utilizan la LE (en contextos AICLE o EFI) podrían impulsar la DAC-LE y reducir la ansiedad-LE a través del desarrollo de las inteligencias inter e intrapersonales (Díaz-Pinto, 2009), y evitando corregir cada error cometido por los alumnos (MacDonald *et al.*, 2003). Asimismo, podrían ajustar y redefinir los procedimientos de enseñanza, especialmente las actividades comunicativas, la corrección y la interacción social con y entre los estudiantes, a fin de minimizar las dificultades a las que se enfrentan los alumnos en el aprendizaje de idiomas.

7.3 Limitaciones e indicaciones de estudios futuros

La presente tesis doctoral es el resultado de una investigación predominantemente cuantitativa, elaborada a partir de escalas o cuestionarios y del análisis estadístico de datos, aunque se hayan incluido una pregunta abierta en el estudio y el análisis cualitativo de las mismas. Evidentemente, el uso de cuestionarios permite al investigador acceder sólo a la percepción que tienen los participantes sobre las variables estudiadas y esta ha sido una limitación inherente a nuestro estudio. Por ello, en investigaciones futuras sería positivo incorporar observaciones estructuradas o grabaciones de las interacciones orales, entre otros instrumentos que permitan acceder a los procesos auténticos de ASL en las clases AICLE y EFI. Tales estudios podrán arrojar luz adicional sobre los resultados de esta investigación, además de aportar datos más precisos sobre las relaciones pedagógicas e interpersonales que son llevadas a cabo en esos contextos.

Seguramente, con el empleo de recursos cualitativos adicionales se podrá observar con mayor propiedad la influencia del profesor y de las peculiaridades de cada modelo formativo en las VA. Se evidencia, así, una clara necesidad de que estudios futuros sigan avanzando en la investigación de las conductas docentes, los procedimientos y las tareas que se relacionan positiva y negativamente con las VA, y más concretamente con la ansiedad-LE y la DAC-LE. Además, sería muy útil disponer de estudios de intervención, en los cuales se experimente la efectividad de propuestas pedagógicas en relación con las VA mencionadas y el rendimiento en LE.

La realización de estudios transversales y longitudinales sobre los temas tratados en esta tesis enriquecería sin duda el conocimiento aquí alcanzado. El análisis trasversal permitiría comparar los niveles de ansiedad-LE y DAC-LE entre alumnos de diferentes niveles y, con el estudio longitudinal, se podría averiguar el comportamiento de estas variables en un mismo grupo de alumnos a lo largo del tiempo. Los estudios longitudinales, particularmente, podrían contribuir a ahondar en la cuestión de si varían estas VA en función del tiempo de participación en un programa AICLE o el efecto de la experiencia en él. El volumen de trabajo exigido en un estudio de estas características sería inabarcable por el presente estudio, razón por la cual, lo señalamos como indicación de futuras investigaciones.

Otra limitación de este estudio se refiere a la recogida de datos. Aunque se haya observado una correlación significativa entre los diferentes instrumentos, lo que ha servido para atribuir fiabilidad al estudio, es posible que una segunda aplicación de los instrumentos hubiera contribuido al aumento de la fiabilidad de los datos. Sin embargo, en este estudio no se ha podido realizar una segunda aplicación debido a la imposibilidad de disponer del tiempo de los participantes en más de una ocasión. Basándonos en resultados anteriores, como el de Marcos-Llinás (2006) en el cual la autora no encontró diferencias significativas entre los datos recogidos en dos ocasiones distintas. Asimismo, Kondo-Brown (2013) constató que en AICLE la ansiedad-LE tiene una vertiente duradera y estable. En su estudio, este autor verificó que las diferencias en los niveles de ansiedad-LE de alumnos al principio y al final de un curso de dos años eran insignificantes.

Hemos observado que las diferencias en la implementación AICLE podrían influir en los resultados del estudio y ello ha sido también una de sus limitaciones. Hubiera sido útil investigar escuelas con un modelo AICLE homogéneo o disponer de una muestra mayor de alumnos en cada categoría (intragrupo, intergrupo en EFI e intergrupo en diferentes contextos), lo que no ha sido posible debido a que cada escuela dispone de un modelo AICLE adaptado a su realidad y a sus objetivos. Por otra parte, esta característica aporta validez ecológica al estudio, ya que se ha examinado la ejecución del programa AICLE en tres escuelas de la Comunidad Balear, tal y como se aplica en la realidad, contemplando la diversidad interescolar en la implementación y gestión de este tipo de programa. Efectivamente, no se dispone de un mismo modelo AICLE en todas las escuelas. En definitiva, las investigaciones que se hagan a continuación podrían ampliar el estudio de las diferencias en los modelos de implementación AICLE con vistas a identificar características más o menos favorecedoras, entre las cuales se podría incluir el criterio de admisión de los alumnos, la interacción entre profesores AICLE y EFI, la integración de alumnos AICLE y no-AICLE en las clases, entre otras variables.

7.4 Consideraciones finales

Esta investigación ha pretendido profundizar en una de las áreas de mayor interés en el campo de la lingüística aplicada en los últimos años: los efectos del contexto de ASL AICLE en la adquisición de idiomas. Más concretamente, se ha centrado en profundizar en

una subárea que hasta el momento ha sido muy poco investigada: la relación entre AICLE y las VA ansiedad-LE y DAC-LE. Para la realización del estudio, se han comparado los niveles de ansiedad-LE y DAC-LE de alumnos en contextos AICLE (clases de ciencias sociales impartidas en inglés) y EFI (clases de instrucción formal de la lengua inglesa). Una serie de medidas cuantitativas y algunas de corte cualitativo fueron adoptadas con el objetivo de averiguar el comportamiento de dichas variables en ambos contextos de aprendizaje y de estudiar algunos de los factores con los que estas se relacionan.

Los resultados del estudio confirmaron la eficacia de AICLE para desarrollar la competencia lingüística-comunicativa de los alumnos a través del fomento de la DAC-LE y de la capacidad de afrontar la ansiedad-LE. Además de ser un enfoque adecuado para la ASL, se ha evidenciado que AICLE es también un contexto de enseñanza potencialmente ansiógeno y que dicha ansiedad-LE es probablemente una consecuencia de las dificultades que tienen los alumnos en el proceso de aprendizaje (véase, por ejemplo, Horwitz, 2001; Kim, 2009), probablemente como resultado de la mayor exigencia cognitiva presente en dicho contexto. Los resultados de este estudio, así como los de estudios anteriores (ver, por ejemplo, Robles 2005; Skold 2008; Williams y Andrade 2008; Kim 2009), han demostrado que las actividades de interacción oral, las actividades sin preparación previa, la interacción con el profesor y la corrección del error son factores que pueden generar altos grados de ansiedad-LE, y que la ansiedad-LE y la DAC-LE de los aprendices están directamente influenciadas por los tipos de actividades que se realizan en clase, el enfoque adoptado, la conducta del profesor y el contexto de aprendizaje.

A pesar de la mayor demanda cognitiva y de los niveles más altos de ansiedad-LE inherentes al contexto AICLE, estudios como los de Morgan (2006), Lasagabaster (2008), Lasagabaster y Sierra (2010), Hunt (2011) y Amengual-Pizarro y Prieto-Arranz (2015), entre otros, han demostrado el potencial de este modelo para el aprendizaje de la LE. Se considera que el modelo AICLE aumenta la dimensión afectiva (pues hace que los estudiantes se sientan más motivados para aprender otras lenguas), ayuda a mejorar la terminología específica del lenguaje y la competencia comunicativa intercultural, fomenta el aprendizaje implícito e incidental (centrado en el significado y la comunicación) y mejora la competencia lingüística en general y la expresión oral en particular, entre otras

ventajas. Por estas y otras razones, venimos afirmando que AICLE es un enfoque muy beneficioso para la enseñanza de lenguas, y que, además, atiende a las demandas del mundo globalizado, a las deficiencias de los modelos de enseñanza tradicionales, así como a la necesidad de creación de una sociedad abierta a la diversidad, plurilingüe y pluricultural.

De hecho, la idea de que AICLE favorece el aprendizaje de idiomas de forma significativa se apoya en una serie de estudios anteriores (por ejemplo, Baetens Beardsmore, 2002; de Bot, 2002; Lasagabaster, 2008; Agrelo, 2009; Brady, 2009; Dillon, 2009; Lorenzo *et al.*, 2010). Dichos estudios han permitido constatar que el potencial AICLE para generar aprendizaje de calidad es mayor que el de la enseñanza tradicional (Wolff, 2002), que AICLE desarrolla el lenguaje a nivel léxico-gramatical y discursivo (Lorenzo *et al.*, 2010), que los alumnos AICLE obtienen mejores resultados con respecto a la variación léxica, el nivel lingüístico y el uso de antónimos (Agustín Llach y Jiménez Catalán, 2007), que presentan ventaja también en relación con la lectura, la comprensión, la gramática y la comprensión oral sobre los alumnos no-AICLE de niveles académicos superiores (Navés y Victori, 2010), y que producen mejores resultados con respecto a la producción de vocabulario (Jiménez Catalán *et al.*, 2006), entre otras ventajas.

Definitivamente, hay una fuerte evidencia de que el enfoque de enseñanza AICLE responde de forma apropiada a las demandas socioeconómicas del mundo globalizado (Coyle *et al.*, 2010; Kramsch, 2014), también por el comprobado potencial para fomentar el multilingüismo en Europa y en el mundo, fortalecer las capacidades sociocognitivas de los aprendices, desarrollar una consciencia multicultural y una comprensión intercultural (Pérez-Vidal, 2007; Gené-Gil *et al.*, 2015; Juan-Garau *et al.*, 2015; Juan-Garau y Salazar-Nogueira, 2015; Pérez-Vidal y Roquet, 2015 ; Prieto-Arranz *et al.*, 2015; Rallo Fabra y Jacob, 2015), que favorece la integración de las diversas etnias y culturas que componen nuestra sociedad local y nuestro escenario mundial.

Por otra parte, el hecho de señalar los aspectos debilitadores o potenciales de un enfoque, como AICLE, nos permite seguir avanzando en el perfeccionamiento de las prácticas de enseñanza, a fin de que se adapten mejor a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, procurando siempre observar lo que cada enfoque de enseñanza puede aportar en términos

de aprendizaje. Pérez-Vidal y Juan-Garau (2011) y Juan-Garau (2012) enfatizan que los contextos de enseñanza aquí estudiados no se oponen, sino que se complementan ya que las habilidades y formas de aprender de un ambiente pueden ser transferidas a otros entornos diferentes. Dichas autoras argumentan que mientras la experiencia AICLE contribuye al desarrollo de la habilidad léxica, las destrezas receptivas, la producción oral y el discurso académico, en las clases formales es posible mejorar, especialmente, las áreas en las que la atención es dedicada a las formas explícitas del lenguaje, favoreciendo, por ejemplo, la adquisición de la gramática y la pronunciación. De este modo, la adquisición de la LE y el desarrollo de la competencia plurilingüe de los aprendices puede ser maximizada cuando la escuela saca el mejor provecho de la complementariedad de los enfoques de enseñanza y permite a los aprendices disfrutar de una experiencia educativa variada, en la que se combinen diferentes contextos de aprendizaje (AICLE, EFI y EE).

8 Referencias bibliográficas

- Ackerl, C. 2007. Lexico-grammar in the essays of CLIL and non-CLIL students: error analysis of written production. *Vienna English Working Papers (Viewz)* 16 (3): 6-11.
- Admiraal, W., Westhoff, G. y de Bot, K. 2006. Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation* 12 (1): 75-93.
- Agrelo, F. X. S. I. 2009. Galicia, CLIL success in a bilingual community. En *CLIL practice: perspectives from the field*, eds. D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes y G. Langé, 5-13. Jyväskylä: Editorial Logistics.
- Aguilar Mediavilla, E. 2006-2007. Enseñando lengua oral en la adolescencia. *Educació i Cultura* 19: 69-81.
- Aguilar, J. L. P. 2005. *Manejo del estrés en estudiantes universitarios para reducir la ansiedad en exámenes*. Tesis de maestría no publicada de la Universidad de las Américas, México.
- Aguilar, M. y Muñoz, C. 2013. The effect of proficiency on CLIL benefits in engineering students in Spain. *International Journal of Applied Linguistics* 24 (1): 1-18.
- Agustín Llach, M. P. 2009. The role of Spanish L1 in the vocabulary use of CLIL and non-CLIL EFL learners. En *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe*, eds. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 112-129. Bristol: Multilingual Matters.
- Agustín Llach, M. P. 2010. Exploring the role of gender in lexical creations. En *Gender perspectives on vocabulary in foreign and second languages*, ed. R. M. Jiménez Catalán, 74-92. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Agustín Llach, M. P. y Jiménez Catalán, R. M. 2007. Lexical reiteration in EFL young learners' essays: does it relate to the type of instruction? *International Journal of English Studies (IJES)* 7 (2): 85-103.
- Alejo, R. y Piquer Píriz, A. 2010. CLIL teaching training in Extremadura: a needs analyses perspective. En *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*, eds. Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster, 219-242. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Alejo, R. y Piquer Píriz, A. 2013. *Measuring the productive vocabulary growth of CLIL secondary school learners: is LEX30 a valid instrument?* Comunicación presentada en el ALP-CLIL celebrado en Miraflores de la Sierra, del 5 al 8 de junio de 2013, España.

- Allen, H. W. y Herron, C. 2003. A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals* 36 (3): 370-385.
- Almeida Filho, J. C. P. de. 2005. *Lingüística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua.
- Amengual-Pizarro, M. y Prieto-Arranz, J. I. 2015. Exploring affective factors in L3 learning: CLIL vs. non-CLIL. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, eds. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 197-220. Berlin: Springer.
- Ariza, E. N. 2002. Ressurecting "old" language learning methods to reduce anxiety for new language learners: community language learning to the rescue. *Bilingual Research Journal* 26 (3): 717-728.
- Arnold, W. 2010. Where is CLIL taking us? *Pulso: revista de educación* 33: 227-233.
- Baetens Beardsmore, H. 2002. The significance of CLIL/EMILE. En *CLIL/EMILE – the European dimension: actions, trends and foresight potential*, Ed. D. Marsh, 20-26. European Commission, DG EAC.
- Bailey, P., Daley, C. E. y Onwegbuzie, A. I. 1999. Foreign language anxiety and learning style. *Foreign Language Annals* 32 (1): 63-76.
- Baker, S. C. 2002. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual.
- Baker, S. C. y MacIntyre, P. D. 2000. The effects of gender and immersion on communication and second language orientations. *Language Learning* 50: 311-347.
- Baker, S. C. y MacIntyre, P. D. 2003. The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning* 53 (1): 65-96.
- Barfield, A. 2012. Exploring learners' changing lexical landscapes and learner autonomy. *Learning Learning* 19 (2): 18-30.
- Barwell, R. 2005. Critical issues for language and content in mainstream classrooms. *Special Issue of Linguistics and Education* 16 (2): 143-252.
- Beattie, J., Valls-Ferrer, M. y Pérez-Vidal, C. 2014. Listening performance and onset level in formal instruction and study abroad. En *Second language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, ed. C. Pérez-Vidal, 195-216. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Beck, A. T. y Emery, G. 1985. *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*. New York: Basic Books.

- Beeien, J. 2011. Internationalisation at home in a global perspective: a critical survey of the 3 global survey report of IAU. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 8 (2): 249-264.
- Bekleyen, N. 2009. Helping teachers become better English students: causes, effects and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System* 37: 664-675.
- Bentley, K. 2007. STT: student talking time. How can teachers develop learners' communication skills in a secondary school CLIL programme. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 1: 129-140.
- Bernaus, M., Moore, E. y Azevedo, A. C. 2007. Affective factors influencing plurilingual students' acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual context. *The Modern Language Journal* 91 (2): 235-246.
- Bernstein, A. 2010. *The myth of stress: where stress really comes from and how to live a happier and healthier life*. New York: Free Press.
- Berton, G. 2008. Le attività di apprendimento nella classe CLIL. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 40 (1-2): 147-170.
- Borrull, M. N., Catrain, M., Juan-Garau, M., Salazar, J. y Sánchez, R. 2008. La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* 1: 105-128.
- Brady, A. 2009. An integrated approach to content and language study: citizenship development and society building. En *CLIL practice: perspectives from the field*, eds. D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes y G. Langé, 55-61. Jyväskylä: Editorial Logistics.
- Brown, H. D. 2000. *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Brown, H. D. 2006. *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Bruton, A. 2011. Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics* 32 (2): 236-241.
- Bruton, A. 2013. CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System* 41 (3): 587-597.
- Burgoon, J. K. 1976. The unwillingness-to-communicate scale: development and validation. *Communication Monographs* 43: 60-69.
- Busse, V. y Walter, C. 2013. Foreign language learning motivation in higher education: a longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal* 97 (2): 435-456.
- Cao, Y. 2011. Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System* 39 (4): 468-479.

- Cao, Y. y Philip, J. 2006. Interactional context and willingness to communicate: a comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System* 34 (4): 480-493.
- Castro, O. y Peck, V. 2005. Learning styles and foreign language learning difficulties. *Foreign Language Annals* 38 (3): 401-409.
- Celaya, M. L. y Ruiz de Zarobe, Y. 2010. First languages and age in CLIL and non-CLIL contexts. *International CLIL Research Journal* 1 (3): 59-66.
- Cenoz, J. 2003. The influence of age on the acquisition of English: general proficiency, attitudes and code-mixing. *En Age and the acquisition of English as a foreign language*, eds. M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri, 77-93. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. 2009. *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. 2013. Discussion: towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (3): 389-394.
- Cetinkaya, Y. B. 2005. *Turkish college students' willingness to communicate in English as a foreign language*. Tesis doctoral no publicada de The Ohio State University, Estados Unidos.
- Charos, C. 1994. *Personality and individual differences as predictors of second language communication: a causal analysis*. Tesis doctoral no publicada de University of Ottawa, Canada.
- Chen, T. Y. y Chang, G. B. Y. 2004. The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals* 37 (2): 279-289.
- Cheng, Y. S. 2001. Learners' beliefs and second language anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics* 27 (2): 75-90.
- Cheng, Y. S. 2002. Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals* 35 (5): 647-656.
- Christianson, S. A. 1992. Emotional stress and eyewitness memory: a critical review. *Psychological Bulletin* 112 (2): 284-309.
- Clark, M. C. y Coryell, J. E. 2009. One right way, intercultural participation and language learning anxiety: a qualitative analysis of adult online heritage and nonheritage language learners. *Foreign Language Annals* 42 (3): 483-504.
- Clegg, J. 2007. Analysing the language demands of lessons taught in a second language. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 1: 113-12.

- Clément, R., Baker, S. C. y MacIntyre, P. D. 2003. Willingness to communicate in a second language, the effects of context, norms and vitality. *Journal of Language and Social Psychology* 22 (2): 190-209.
- Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. 1994. Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44 (3): 417-448.
- Clemente, M. A. 2001. Teachers' attitudes within a self-directed language learning scheme. *System* 29 (1): 45-67.
- Coleman, J. A. 1998. Language learning and study abroad: the European perspective. *Frontiers* 4: 167-203.
- Collentine, J. 2009. Study abroad research: findings, implication and future directions. En *The handbook of language teaching*, eds. M. Long y C. Doughty, 218-233. Malden: Wiley-Blackwell.
- Collentine, J. y Freed, B. F. 2004. Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 26 (2): 153-171.
- Coonan, C. M. 2007. Insider views of the CLIL class through teacher self observation-introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5): 625-646.
- Coyle, D. 2007. Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5): 543-562.
- Coyle, D. 2011. *The Italic research report*. University of Aberdeen: Aberdeen.
- Coyle, D. 2013. Listening to learners: an investigation into 'successful learning' across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (3): 244-266.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010. *CLIL content language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1981. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment. *Applied Linguistics* 2 (2): 132-49.
- Cummins, J. 1983. Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje* 21: 37-61.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cummins, J. 2013. Bilingual education and content and language integrated learning (CLIL): Research and its classroom implications. *Padres y Maestros* 349: 6-10.
- Cummins, J. y Hornberger, N. H. 2008. *Bilingual Education. Encyclopedia of language and education*. New York: Springer Science Business Media LLC.
- Cummins, J. y Swain, M. 1986. *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Cutrone, P. 2009. Overcoming Japanese EFL learners' fear of speaking. *Languages Studies Working Papers* 1: 55-63.
- Dafouz, E. 2007. On content and language integrated learning in higher education: the case of university lectures. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 1: 67-82.
- Dafouz, E. 2009. El aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera AICLE: muchas preguntas y algunas respuestas. *Apuntes de Lenguas Extranjeras* 16: 24-27.
- Dafouz, E. 2011. English as the medium of instruction in Spanish contexts: a look at teacher discourse. En *Content and foreign language integrated learning: contributions to multilingualism in European contexts*, eds. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto, 189-210. Frankfurt: Peter Lang.
- Dafouz, E. y Hibler, A. 2013. 'Zip your lips' or 'Keep quiet': main teachers' and language assistants' classroom discourse in CLIL settings. *The Modern Language Journal* 97 (3): 655-669.
- Dafouz, E., Llinares, A. y Morton, T. 2010. CLIL across contexts: a scaffolding framework for CLIL teacher education. *Vienna English Working Papers (Viewz)* 19 (3): 12-20.
- Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. 2008. Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): current research from Europe. En *Future perspectives for English language teaching*, eds. W. Delanoy y L. Volkmann, 139-157. Heidelberg: Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C. 2009. Communicative competence and the CLIL lesson. En *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe*, eds. R. M. Jiménez Catalán y Y. Ruiz de Zarobe, 197-214. Bristol: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content and language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 182-204.
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Schindelegger, V. y Smit, U. 2009. Technology-geeks speak out: What students think about vocational CLIL. *International CLIL Research Journal* 1 (2): 18-25.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. 2010a. *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.

- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. 2010b. Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, eds. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 1-22. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Damasio, A. 2010. *El error de Descartes*. Barcelona: Drakontos.
- Darquennes, J. 2013. Multilingual education in Europe. En *Encyclopedia of applied linguistics*, ed. C. A. Chapelle, 3809-3816. Oxford: Blackwell Publishing.
- de Bot, K. 2002. CLIL in the European context. En *CLIL/EMILE – the European dimension: actions, trends and foresight potential*, Ed. D. Marsh, 20-26. European Commission, DG EAC.
- de Graaff, R., Koopman, G. J., Anikina, Y. y Westhoff, G. 2007. An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5): 603-624.
- de Saint Léger, D. y Storch, N. 2009. Learners' perceptions and attitudes: implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System* 37: 269-285.
- DeKeyser, R. 2002. The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22 (4): 499-533.
- Dennan, J., Tanner, R. y de Graaff, R. 2013. CLIL in junior vocation secondary education: Challenges and opportunities for teaching and learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (3): 285-300.
- Dewaele, J. M. 2002. Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism* 6 (1): 23-38.
- Dewaele, J. M. 2013. The link between foreign language classroom anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult bi- and multilinguals. *The Modern Language Journal* 97 (3): 670-684.
- Dewaele, J. M., Housen, A. y Wei, L. 2003. *Bilingualism: Beyond basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V. y Furnham, A. 2008. Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: a review and empirical investigation. *Language Learning* 58 (4): 911-960.
- Díaz-Pinto, E. R. 2009. *Estudio sobre las inteligencias inter- e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula*. Tesis doctoral no publicada de la Universidad de Huelva, España.
- Dillon, A. M. 2009. The CLIL approach in Irish primary schools: a multilingual perspective. En *CLIL practice: perspectives from the field*, eds. D. Marsh, P.

- Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes y G. Langé, 14-20. Jyväskylä: Editorial Logistics.
- Donato, R. y McCormick, D. E. 1994. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *The Modern Language Journal* 78 (4): 453-464.
- Dörnyei, Z. 2001. New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 43-59.
- Dotson, J. M. 2001. Cooperative learning structures can increase student achievement. *Kagan Online Magazine*, 1-11.
- Ehrman, M. E. y Leaver, B. L. 2003. Cognitive style in the service of language learning. *System* 31 (3): 393-415.
- Elkhafaifi, H. 2005. Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal* 89 (2): 206-220.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2000. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2009. Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal* 1: 3-18.
- Erten, I. H. y Burden, R. L. 2014. The relationship between academic self-concept, attributions and L2 achievement. *System* 42: 391-401.
- Escobar Urmeneta, C. 2013. Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (3): 334-353.
- Eurydice. 2006. *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurydice. 2012. *Key data on teaching languages at school in Europe 2012*. Brussels: European Commission.
- Ewald, J. D. 2007. Foreign language learning anxiety in upper-level classes: involving students as researchers. *Foreign Language Annals* 40 (1): 122-142.
- Eysenck, S. B. G., Eysenck, H. J. y Barrett, P. 1985. A revised version of the psychoticism scale. *Personality and Individual Differences* 6 (1): 21-19.
- Farrell, M. P. 2011. Bilingual competence and students' achievement in physics and mathematics. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14 (3): 335-345.
- Felder, R. M. y Henriques, E. R. 1995. Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals* 28 (1): 21-31.

- Ferguson, G. 2006. *Language planning and education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fernandes, C. S. 2006. *Representações e construção da identidade do professor de inglês*. Tesina de Máster no publicada de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
- Fernández Fontecha, A. 2008. *CLIL in Spanish education: proposal of a framework for implementing a technology-enhanced model of content and language integrated learning*. Tesis doctoral no publicada de la Universidad de La Rioja, España.
- Fernández Fontecha, A. 2010. First steps of CLIL in a Spanish monolingual community: the case of La Rioja. En *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*, eds. Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster, 79-94. Newcastle: Cambridge Scholars Publishers.
- Fernández Fontecha, A. 2012. CLIL in the foreign language classroom: Proposal of a framework for ICT materials designing language-oriented versions of content and language integrated learning. *Alicante Journal of English Studies* 25: 317-334.
- Fernández, R. y Halbach, A. 2011. Analysing the situation of teachers in the CAM bilingual project after five years of implementation. En *Content and foreign language integrated learning: contributions to multilingualism in European contexts*, eds. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto, 241-270. Bern: Peter Lang.
- Finney, D. 2002. The ELT curriculum: a flexible model for a changing world. En *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*, eds. J. C. Richards y W. A. Renandya, 69-79. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fortanet-Gómez, I. 2013. *CLIL in higher education towards a multilingual language*. Bristol: Multilingual Matters
- Frantzen, D. y Mangan, S. 2005. Anxiety and the true beginner-false beginner dynamic in beginning French and Spanish classes. *Foreign Language Annals* 38 (2): 171-190.
- Fuentes, M. À. y Hernández, E. 2011. From “This is impossible” to “I will make the standard higher”: a close look at interaction in the CLIL classroom. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 4 (2): 17-36.
- Fukai, M. 2000. *College Japanese classroom anxiety: true and false beginners*. Ponencia en la October annual meeting of the Midwest conference sobre Asian affairs, Bloomington.
- Galajda, D. 2013. Anxiety and perceived communication competence as a predictor of willingness to communicate in the ESL/FL classroom. En *The affective dimension in second language acquisition*, eds. D. Gabrys-Barker y J. Bielska. Bristol: Multilingual Matters.

- Gallardo del Puerto, F. y Martínez Adrián, M. 2013. ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? Resultados de la investigación en España. *Padres y Maestros* 349: 25-28.
- Gallardo del Puerto, F., García Lecumberri, M. L. y Gómez Lacabex, E. 2009. Testing the effectiveness of content and language integrated learning in foreign language contexts: assessment of English pronunciation. En *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe*, eds. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 63-80. Bristol: Multilingual Matters.
- Gánem-Gutiérrez, A. G. 2013. Sociocultural theory and second language development, theoretical foundations and insights from research. En *Contemporary approaches to second language acquisition*, eds. M. del P. García Mayo, M. J. Gutierrez Mangado y M. Martínez Adrián, 129-152. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- García Lecumberri, M. L. y Gallardo, F. 2003. English FL sounds in School learners of different ages. En *Age and the acquisition of English as a foreign language*, eds. M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri, 115-135. Clevedon: Multilingual Matters.
- García Mayo, M. P. 2003. Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language. *En age and the acquisition of English as a foreign language*, eds. M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri, 94-114. Clevedon: Multilingual Matters.
- García Mayo, M. P. y García Lecumberri, M. L. 2003. *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García Mayo, M. P. y Villarreal Olaizola, I. 2011. The development of suppletive and affixal tense and agreement morphemes in the L3 English of Basque-Spanish bilinguals. *Second Language Research* 27 (1): 129-149.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. C. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gefaelell, C. y Unterberger, B. 2010. CLIL programme evaluation: deriving implementation guidelines from stakeholder perspectives. *Vienna English Working Papers (Viewz)* 19 (3): 29-35.
- Gené-Gil, M., Juan-Garau, M. y Salazar-Noguera, J. 2012. A case study exploring oral language choice between the target language and the L1 in mainstream CLIL and EFL secondary education. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 7: 113-145.
- Gené-Gil, M., Juan-Garau, M. y Salazar-Noguera, J. 2015. Writing development under CLIL provision. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, eds. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 139-162. Berlin: Springer.

- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House.
- Genesee, F. 1994. *Integrating language and content: lessons from immersion*. Educational Practice Report 11. Santa Cruz: National Centre of Cultural Diversity and Second Language Learning, McGill University.
- Georgiou, S. I. 2012. Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal* 66 (4): 495-504.
- Gkonou, C. 2013. A diary study on the causes of English language classroom anxiety. *International Journal of Language Studies* 13 (1): 51-68.
- Goleman, D. 1995. *Emotional Intelligence*. Bantam: New York.
- Goleman, D. 2012. *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.
- Gorter, D., Zenotz, V. y Cenoz, J. 2014. *Minority languages and multilingual education*. Berlin: Springer.
- Grandnetti, M., Langellotti, M. y Ting, T. 2013. How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science education – even in a sub-optimally bilingual context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (3): 354-374.
- Gregersen, T. 2005. Nonverbal cues: clues to the detection of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals* 38 (3): 388-400.
- Gregersen, T. y Horwitz, E. K. 2002. Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal* 86 (4): 562-570.
- Halbach, A. 2009. *Researching bilingual education in the comunidad de Madrid*. Paper presented at the UAM CLIL Research Seminar.
- Halbach, A. 2010. From the classroom to university and back: teacher training for CLIL in Spain at the University of Alcalá. En *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*, eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe, 243-256. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Harrop, E. 2012. Content and language integrated learning (CLIL): limitations and possibilities. *Encuentro* 21: 57-70.
- Hashimoto, Y. 2002. Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: the Japanese ESL context. *Second Language Studies* 20 (2): 29-70.
- Hatch, E. 1978. Discourse analysis and second language acquisition. En *Second language acquisition: a book of readings*, ed. E. Hatch, 401-435. Rowley: Newbury House.
- Hellekjaer, G. O. 2010. Language matters: assessing lecture comprehension in Norwegian English medium higher education. En *Language use and language learning in CLIL*

- classrooms*, eds. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 233-258. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Hewitt, E. y Stephenson, J. 2012. Foreign language anxiety and oral exam performance: a replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal* 96 (2): 170-189.
- Horwitz, E. K. 2000. It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits and the confounding of variables. *The Modern Language Journal* 84 (2): 256-259.
- Horwitz, E. K. 2001. Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70 (2): 125-132.
- Horwitz, E. K., Tallon, M. y Luo, H. 2010. Foreign language anxiety. En *Anxiety in schools: the causes, consequences and solutions for academic anxieties*, ed. J. C. Cassady, 95-115. New York: Peter Lang Publishing.
- Huguet, A., Lasagabaster, D. y Vila, I. 2008. Bilingual education in Spain: present realities and future challenges. En *Encyclopedia of language and education, Bilingual education*, eds. J. Cummins y N. H. Hornberger, 225-237. New York: Springer.
- Hunt, M. 2011. Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Educational Review* 63 (3): 365-378.
- Hurd, S. 2007. Anxiety and non-anxiety in a distance language learning environment: the distance factor as a modifying influence. *System* 35 (4): 487-508.
- Hüttner, J. y Rieder-Bunneman, A. 2007. The effect of CLIL instruction on children's narrative competence. *Vienna English Working Papers (Viewz)* 16 (3): 20-27.
- Hüttner, J. y Rieder-Bunneman, A. 2010. A cross-sectional analysis of oral narratives by children with CLIL and non-CLIL instruction. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, eds. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 61-80. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Hüttner, J., Dalton-Puffer, C. y Smit, U. 2013. The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (3): 267-284.
- Infante, D., Benvenuto, G. y Lastrucci, E. 2009. The effects of CLIL from the perspective of experienced teachers. En *CLIL practice: perspectives from the field*, eds. D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes y G. Langé, 156-163. Jyväskylä: Editorial Logistics.
- Innami, Y. 2006. The effects of test anxiety on listening test performance. *System* 34 (3): 317-340.

- Jackson, J. 2002. Reticence in second language case discussions: anxiety and aspirations. *System* 30 (1): 65-84.
- Jacob, K., Juan-Garau, M. y Prieto-Arranz, J. I. 2013. Consideraciones de factores afectivos en un enfoque transcultural para la enseñanza del idioma Inglés. En *La afectividad en la adquisición de un segundo idioma*, eds. D. Gabrys-Barker y J. Bielska. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jäppinen, A. K. 2006. CLIL and future learning. En *Exploring dual-focussed education. Integrating language and content for individual and societal needs*, eds. S. Björklund, K. Mard-Miettinen, M. Bergström y M. Södegard. Publicaciones de la Universidad de Vaasa informe 132, Finlandia.
- Jexenflicker, S. y Dalton-Puffer, C. 2010. The CLIL differential: comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, eds. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 169-190. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Jiménez Catalán, R. M. y Ruiz de Zarobe, Y. 2009. The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL vs. non-CLIL. En *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe*, eds. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 81-92. Bristol: Multilingual Matters.
- Jiménez Catalán, R. M., Ruiz de Zarobe, Y. y Cenoz, J. 2006. Vocabulary profiles of English foreign language learners in English as a subject and as a vehicular language. *Vienna English Working Papers (Viewz)* 15 (3): 23-27.
- Juan-Garau, M. 2009. *Oral fluency development in secondary-education CLIL learners*. Comunicación presentada en el AILA CLIL ReN Symposium celebrado en Miraflores de la Sierra, del 24 al 26 de septiembre de 2009, España.
- Juan-Garau, M. 2010. Oral fluency development in secondary education CLIL learners. *Vienna English Working Papers (Viewz)* 19 (3): 42-48.
- Juan-Garau, M. 2012. Context matters: variability across three SLA learning settings. En *Variability and stability in foreign and second language learning contexts*, eds. E. Piechurska-Kuciel y L. Piasecka, 220-242. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Juan-Garau, M. 2014. Oral accuracy growth after formal instruction and study abroad: onset level, contact factors and long-term effects. En *Second language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, ed. C. Pérez-Vidal, 87-110. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Juan-Garau, M. y Pérez-Vidal, C. 2011. Trilingual primary education in the Balearic Islands. En *Trilingual primary education in Europe: some developments with regard to the provisions of trilingual primary education in minority language communities*

- of the European Union, eds. I. Bangma, C. van der Meer y A. Riemersma. Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning: Leeuwarden.
- Juan-Garau, M. y Salazar-Noguera, J. 2015. The relevance of CLIL education in achieving multilingualism on the global stage. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, eds. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 105-122. Berlin: Springer.
- Juan-Garau, M., Prieto-Arranz, J. I. y Salazar-Noguera, J. 2015. Lexico-grammatical development in secondary education CLIL learners. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, eds. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 179-196. Berlin: Springer.
- Juan-Garau, M., Salazar-Noguera, J. y Prieto-Arranz, J. I. 2014. English learners' lexico-grammatical and motivational development at home and abroad. En *Second language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, ed. C. Pérez-Vidal, 235-248. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kamprasertwong, M. 2010. *Willingness to communicate in English speech as a second language: a study of Thai, Chinese and Dutch samples*. Tesis no publicada de la Universidad de Groningen, Holanda.
- Kang, D. M. 2014. The effects of study-abroad experiences on EFL learners' willingness to communicate, speaking abilities and participation in classroom interaction. *System* 42: 319-332.
- Kang, S. J. 2005. Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System* 33 (2): 277-292.
- Kim, S. J. 2004. *Exploring willingness to communicate (WTC) in English among Korean EFL (English as a foreign language) students in Korea: WTC as a predictor of success in second language acquisition*. Tesis doctoral no publicada de la Ohio State University, USA.
- Kim, S. Y. 2009. Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals* 42 (1): 138-157.
- Kitano, K. 2001. Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal* 85: 549-566.
- Koba, N., Ogawa, N. y Wilkinson, D. 2000. Using the community language learning approach to cope with language anxiety. *The Internet TESL Journal* 6 (11).
- Kondo, D. S. y Ying-Ling, Y. 2004. Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan. *ELT Journal* 58 (3): 258-265.
- Kondo-Brown, K. 2013. Changes in affective profiles of postsecondary students in lower-level foreign language classes. *Foreign Language Annals* 46 (1): 122-136.

- Kormos, J. 2011. Task complexity and linguistic and discourse features of narrative writing performance. *Journal of Second Language Writing* 20: 148-161.
- Koul, R., Roy, L., Kaewkuekool, S. y Ploisawaschai, S. 2009. Multiple goal orientations and foreign language anxiety. *System* 37 (4): 676-688.
- Kramersch, C. 2014. Teaching foreign languages in an era of globalization: introduction. *The Modern Language Journal* 98 (1): 296-311.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. 2009. *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuhl, J. 1994. A theory of action and state orientations. En *Volition and personality: action versus state orientation*, eds. J. Kuhl y J. Beckmann, 9-46. Seattle: Hogrefe and Huber.
- Lai, C. H., Chen, W. X., Jong, B. S. y Hsia, Y. T. 2012. *The relation between willingness to online communicative and learning achievement*. International conference on information engineering lecture notes in information technology.
- Laine, E., y Pihko, M. K. 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen. The foreign language self concept and how to measure it*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research 47 (Serie A).
- Lambert, W. E. y Tucker, G. R. 1972. *Bilingual education of children. The St. Lambert experiment*. Rowley: Newbury House.
- Lara, A. R. 2014. *Complexity, accuracy and fluency development through study abroad programmes varying in duration*. Tesis doctoral no publicada de la Universidad Pompeu Fabra, España.
- Lasagabaster, D. 2008. Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal* 31 (1): 31-42.
- Lasagabaster, D. 2013. Attitudes and motivation in bilingual education. En *The encyclopedia de applied linguistics*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Lasagabaster, D. 2015. Different educational approaches to multilingualism and their effect on language attitudes. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, eds. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 13-30. Berlin: Springer.
- Lasagabaster, D. y Doiz, A. 2003. Maturational constraints on foreign language written production. En *Age and the acquisition of English as a foreign language*, eds. M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri, 136-160. Clevedon: Multilingual Matters.

- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. 2010. Ways forward in CLIL: provision issues and future planning. En *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*, eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe, 278-295. UK: Cambridge Scholars.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. 2009. Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal* 1(2): 4-17.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. 2010. Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal* 64 (4): 367-375.
- Lázaro Ibarrola, A. 2012. Faster and further morphosyntactic development of CLIL vs. EFL Basque-Spanish bilinguals learning English in high-school. *International Journal of English Studies* 12 (1): 79-96.
- Ledoux, J. 1999. *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Lee, J. y Thompson, A. S. 2013. Anxiety and EFL: does multilingualism matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (6): 730-749.
- Lightbown, P. y Spada, N. 2011. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Liu, M. 2006. Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System* 34 (3): 301-316.
- Liu, M. y Jackson, J. 2008. An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal* 92 (1): 71-86.
- Llanes, À. 2011. The many faces of study abroad: an update on L2 gains emerged during a study abroad experience. *International Journal of Multilingualism* 3: 189-215.
- Llanes, À. y C. Muñoz. 2013. Age effects in a study abroad context: children and adults studying abroad and at home. *Language Learning* 63 (1): 63-90.
- Llinares, A. 2006. A pragmatic analysis of children's interlanguage in EFL preschool contexts. *Intercultural Pragmatics* 20: 37-66.
- Llinares, A. y Dafouz, E. 2010. Content and language integrated programmes in the Madrid region: overview and research finding. En *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*, eds. Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Llinares, A. y Whittaker, R. 2006. Oral and written production in social science. *Vienna English Working Papers (Viewz)* 15 (3): 28-32.
- Llinares, A. y Whittaker, R. 2007. Talking and writing in a foreign language in CLIL contexts: a linguistic analysis of secondary school learners of geography and history. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 1: 83-94.

- Llinares, A. y Whittaker, R. 2010. Writing and speaking in the history class: a comparative analysis of CLIL and first language contexts. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, eds. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 125-44. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Long, M. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4 (2): 126-141.
- Long, M. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. En *Handbook of second language acquisition*, eds. W. Ritchie y T. Bhatia, 413-468. New York: Academic Press.
- Lorenzo, F. J. 2007. The sociolinguistics of CLIL: language planning and language change in 21st century Europe. *Revista Española de Lingüística Aplicada* (1): 27-38.
- Lorenzo, F. J. y Moore, P. 2010. On the natural emergence of language structures in CLIL: towards a theory of European educational bilingualism. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, eds. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 23-38. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Lorenzo, F. J., Casal, S. y Moore, P. 2010. The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics* 31 (3): 418-42.
- Lorenzo, F. J., Moore, P. y Casal, S. 2011. On complexity in bilingual research: the causes, effects and breadth of content and language integrated learning – a reply to Bruton (2011). *Applied Linguistics* 32 (4): 450-455.
- Lyster, R. 2004. Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 26 (3): 399-432.
- Lyster, R. 2010. Le “contrepoids” dans la pédagogie immersive. *Le Journal de l’Immersion* 32 (1): 13-20.
- Lyster, R. y Genesee, F. 2012. Immersion education. En *The encyclopedia of applied linguistics*, ed. C. A. Chapelle, 2608–2614. Oxford: Wiley-Blackwell.
- MacDonald, J. R., Clément, R. y MacIntyre, P. D. 2003. *Willingness to communicate in a L2 in a bilingual context: a qualitative investigation of Anglophone and Francophone students*. Recuperado el día 15 de enero de 2011, de http://faculty.uccb.ns.ca/pmacintyre/research_pages/publications.htm
- MacIntyre, P. D. 1995. How does anxiety affect second language learning? A replay to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal* 79 (1): 90-99.
- MacIntyre, P. D. 1999. Language anxiety: a review of the research for language teachers. En *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, ed. D. J. Young, 24-45. Boston: McGraw-Hill College.

- MacIntyre, P. D. 2007. Willingness to communicate in the second language: understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal* 91 (4): 564-576.
- MacIntyre, P. D. y Doucette, J. 2010. Willingness to communicate and action control. *System* 38 (2): 161-171.
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C. 1991. Methods and results in the study anxiety and language leaning: a review of the literature. *Language Learning* 41 (1): 87-117.
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C. 1994b. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* 44, 283–305.
- MacIntyre, P. D. y Noels, K. A. 1996. Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals* 29: 373-386.
- MacIntyre, P. D., Babin, P. A. y Clément, R. 1999. Willingness to communicate: antecedents & consequences. *Communication Quarterly* 47 (2): 215-233.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. y Conrad, S. 2001. Willingness to communicate: social support and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition* 23: 369-388.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. y Donovan, L. A. 2003. Sex and age effects on willingness to communicate: anxiety, perceived competence and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning* 53 (1): 137-166.
- MacIntyre, P. D., Clement, R. y Noels, K. A. 2007. Affective variables, attitude and personality in context. En *Handbook of French Applied Linguistics*, ed. D. Ayoun, 270-298. Philadelphia: John Benjamins.
- MacIntyre, P., Dörnyei, Z., Clément, R. y Noels, K. A. 1998. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal* 82 (4): 545-562.
- Mackey, A., Gass, S. M. y McDonough, K. 2000. How do learners perceive international feedback? *Studies in Second Language Acquisition* 22: 471-497.
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C. 1994a. The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 1-17.
- Madinabeitia, S. C. 2007. The integrated curriculum, CLIL and constructivism. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 1: 55-66.
- Madrid Fernández, D. 2004. *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

- Maillat, D. 2010. The pragmatics of L2 in CLIL. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, eds. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 39-58. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Mak, B. 2011. An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System* 39 (2): 202-214.
- Marcos-Llinás, M. 2006. *Affective variables in learning Spanish as a foreign language*. Tesis de máster no publicada de Ohio University, USA.
- Marcos-Llinás, M. y Juan-Garau, M. 2009. Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals* 42 (1): 94-111.
- Mariotti, C. 2006. Negotiated interactions and repair. *Vienna English Working Papers (Viewz)* 15 (3): 33-40.
- Marsh, D. 2000. *Using languages to learn and learning to use languages*. TIE-CLIL. Recuperado el día 29 de julio de 2013, de <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf>
- Marsh, D. 2002. CLIL/EMILE In Europe: Emergence 1958 – 2002. En *CLIL/EMILE – the European dimension: actions, trends and foresight potential*, Ed. D. Marsh, 20-26. European Commission, DG EAC.
- Marsh, D., Malker, A. y Hartiala, A. 2001. *CLIL Compendium. Profiling European CLIL classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Matsuda, S. y Gobel, P. 2004. Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System* 32 (1): 21-36.
- Maxwell-Reid, C. 2010. Content and language integrated learning (CLIL): the influence of studying through English on Spanish students' first-language written discourse. *Text & Talk* 30 (6): 679-699.
- McCroskey, J. C. 1992. Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly* 40: 16-25.
- McCroskey, J. C. y Baer, J. E. 1985. *Willingness to communicate: the construct and its measurement*. Ponencia presentada en la convención anual de la Speech Communication Association, Denver, CO.
- McCroskey, J. C. y Richmond, V. P. 1987. Willingness to communicate. En *Personality and interpersonal communication*, eds. J. C. McCroskey y J. A. Daly, 129-156. Beverly Hills: Sage.
- McCroskey, J. C. y Richmond, V. P. 1990. Willingness to communicate: differing cultural perspectives. *Southern Communication Journal* 56: 72-77.

- McCroskey, J. C. y Richmond, V. P. 1991. Willingness to communicate: a cognitive view. *Journal of Social Behavior and Personality* 5 (2): 19-37.
- McDonough, K. 2005. Identifying the impact of negative feedback and learners' response on ESL question development. *Studies in Second Language Acquisition* 27: 79-103.
- McLaren, N. y Madrid, D. (Eds.) 1996. *A Handbook for TEFL*. Alicante: Marfil.
- Méndez López, M. G. y Fabela Cárdenas, M. A. 2014. Emotions and their effects in a language learning Mexican context. *System* 42: 298-307.
- Merisuo-Storm, T. 2006. Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education* 23: 226-35.
- Mestre, J. M. y Guil, B. 2012. *La regulación de las emociones: una vía a la adaptación personal y social*. Madrid: Pirámide.
- Meyer, O. 2010. Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso: revista de educación* 33: 11-29.
- Mills, N., Pajares, F. y Herron, C. 2006. A reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals* 39 (2): 276-295.
- Moate, J. M. 2011. The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom. *European Journal of Teacher Education* 34 (3): 333-346.
- Montet, M. y Morgan, C. 2001. Teaching geography through a foreign language: how to make text accessible to learners at different levels. *The Language Learning Journal* 24 (1): 4-11.
- Morgan, C. 2006. Appropriate language assessment in content and language integrated learning. *The Language Learning Journal* 33 (1): 59-67.
- Mozejko, Z. P. 2013. The role of affective factors in CLIL provision in the secondary school. En *Affectivity in second language acquisition*, eds. D. Gabryś-Barker y J. Bielska. Bristol: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. 2000. Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. En *English in Europe: the acquisition of a third language*, eds. J. Cenoz y U. Jessner, 157-178. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. 2002. CLIL-AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera). En *CLIL/EMILE – the European dimension: actions, trends and foresight potential*, Ed. D. Marsh, 20-26. European Commission, DG EAC.

- Muñoz, C. 2003. Variation in oral skills development and age of onset. *En Age and the acquisition of English as a foreign language*, eds. M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri, 161-181. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. 2006. *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. 2007. CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 1: 17-26.
- Muñoz, C. 2015. Time and timing in CLIL. *En Content-based language learning in multilingual educational environments*, eds. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 87-104. Berlin: Springer.
- Nakatani, Y. 2010. Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal* 94 (1): 116-136.
- Navés, T. 2009. Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes. *En Content and language integrated learning: evidence from research in Europe*, eds. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 22-40. Bristol: Multilingual Matters.
- Navés, T. y Muñoz, C. 2000. Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. *En Using languages to learn and learning to use languages*, eds. D. Marsh y G. Langé, 1-16. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Navés, T. y Victori, M. 2010. CLIL in Catalonia: an overview of research studies. *En CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*, eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe, 30-54. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Nicolson, M. y Adams, H. 2010. The languages classroom: place of comfort or obstacle course? *The Language Learning Journal* 38 (1): 37-49.
- Nikula, T. 2007. Speaking English in Finnish content-based classrooms. *World Englishes* 26 (2): 206-223.
- Nikula, T. 2010. Effects of CLIL on one teacher's classroom language use. *En Language use and language learning in CLIL classrooms*, eds. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 105-124. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oh, J. 1990. *On the relationship between anxiety and reading in English as a foreign language among Korean university students in Korea*. Tesis doctoral no publicada de la University of Texas, USA.

- Olivares, M. y Pena, C. 2013. How do we teach our CLIL teachers? A case study from Alcalá University. *Porta Linguarum* 19: 87-99.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. y Daley, V. E. 2000. The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: the input anxiety scale, the processing anxiety scale and the output anxiety scale. *Language Learning* 50 (1): 87-117.
- Ortega, L. 2009. *Understanding second language acquisition*. Hoddder Education: London.
- Oxford, R. L. 1999. Anxiety and the language learner: New insights. En *Affect in language learning*, ed. A. Jane, 58-67. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. 2001. The bleached bones of a story: learners' constructions of language teachers. En *Learner contributions to language learning: new directions in research*, ed. M. Breen, 86-111. London: Longman.
- Oxford, R. L., Ehrman, M. E. y Lavine, R. 1991. Style wars: teacher-student style conflicts in the language classroom. En *Challenges in the 1990's for college foreign language programs*, ed. S. Magnan. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L., y Ehrman, M. E. 1993. Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 188-205.
- Papantoniou, G., Moraitou, D., Katsadima, E. y Dinou, M. 2010. Control de la acción y disposición a la esperanza: un estudio de su incidencia en la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 8 (1): 5-32.
- Park, G. P. y French, B. F. 2013. Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System* 41 (2): 462-471.
- Pastrana Izquierdo, A. 2010. Language functions in CLIL classrooms: students' oral production in different classroom activities. *Vienna English Working Papers (Viewz)* 19 (3): 72-82.
- Pavlenko, A. y Piller, I. 2008. Language education and gender. En *Encyclopedia of language and education*, eds. S. May y N. H. Hornberger, 57-69. New York: Springer.
- Pavón-Vázquez, V. y Rubio, F. 2010. Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum* 14: 45-58.
- Peal, E. y Lambert, W. 1962. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76: 1-23.
- Pena, C. y Olivares, M. 2011. *Training teachers for bilingual education: where do we stand and where do we need to go?* Mesa redonda de la XXXV Conferencia

- internacional de la Asociación española de estudios anglo-americanos (AEDEAN). Universidad Autónoma de Barcelona, 16-18 November 2011.
- Peng, J. E. 2007. Willingness to communicate in an L2 and integrative motivation among college students in an intensive English language program in University of Sydney. *TESOL 2*: 33-59.
- Peng, J. E. 2012. Towards an ecological understanding of willingness to communicate in EFL classrooms in China. *System 40* (2): 203-213.
- Peng, J. E. y Woodrow, L. 2010. Willingness to communicate in English: a model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning 60* (4): 834-876.
- Pérez-Cañado, M. L. 2012. CLIL research in Europe: past, present and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 15* (3): 315-341.
- Pérez-Castello, J. 1997. Entrenamiento de las habilidades comunicativas en niños con síndrome de Down. *Anuario de Psicología 75*: 95-118.
- Pérez-Paredes, P. F. y Martínez-Sánchez, F. 2001. A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *Revista Española de Lingüística Aplicada 14*: 337-352.
- Pérez-Vidal, C. 2007. The need for focus on form (FoF) in content and language integrated approaches: an exploratory study. *Revista Española de Lingüística Aplicada 1*: 39-54.
- Pérez-Vidal, C. 2008. El enfoque integrado de contenidos y lenguas en Europa: principios sociales, educativos y psicolingüísticos. *Aula de Innovación Educativa 168*: 7-16.
- Pérez-Vidal, C. 2009. The integration of content and language in the classroom: the European approach to education (the second time around). En *CLIL across educational levels*, eds. E. Dafouz y M. C. Guerrini, 3-13. Madrid: Richmond Publishing.
- Pérez-Vidal, C. 2011. Language acquisition in three different contexts of learning: formal instruction, study abroad and semi-immersion (CLIL). En *Content and foreign language integrated learning: contributions to multilingualism in European contexts*, eds. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto, 25-35. Bern: Peter Lang.
- Pérez-Vidal, C. 2013. Perspectives and lessons from the challenge of CLIL experiences. En *bilingual and multilingual education in the 21st Century: building on experience*, eds. C. Abello-Contesse, P. M. Chandler y M. D. Lopez-Jimenez, 59-82. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pérez-Vidal, C. 2014. *Second language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Pérez-Vidal, C. 2015. Languages for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalisation. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, eds. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 31-50. Berlin: Springer.
- Pérez-Vidal, C. y Barquin, E. 2014. Comparing progress in academic writing after formal instruction and study abroad. En *Second language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, ed. C. Pérez-Vidal. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pérez-Vidal, C. y Juan-Garau, M. 2010. To CLIL or not to CLIL? From bilingualism to multilingualism in Catalan/Spanish communities in Spain. En *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*, eds. Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster, 115-139. Cambridge: Cambridge Scholar.
- Pérez-Vidal, C. y Juan-Garau, M. 2011. The effects of context and input conditions on language acquisition processes and outcomes: a stay-abroad perspective. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 49 (2): 157-187.
- Pérez-Vidal, C. y Roquet, H. 2014. CLIL in context: profiling language abilities. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, eds. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 237-255. Berlin: Springer.
- Pichette, F. 2009. Second language anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals* 42 (1): 77-93.
- Piechurska-Kuciel, E. 2008. *Language anxiety in secondary grammar school students*. Opole: Editora Opole.
- Pihko, M. K. 2007. Foreign language anxiety in content and language integrated learning (CLIL) and in traditional foreign language classes. En *From brawn to brain: strong signals in foreign language education*, ed. S. Tella, 129-142. Helsinki: University of Helsinki.
- Pourjafarian, N. 2012. *The relationship between students' achievement, socio-economic orientations and willingness to communicate in English in Iranian context*. International conference ICT for language learning, 5th edition.
- Prieto-Arranz, J. I., Rallo Fabra, L., Calafat-Ripoll, C. y Catrain-González, M. 2015. Testing progress on receptive skills in CLIL and non-CLIL contexts. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, eds. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 123-138. Berlin: Springer.
- Rahimi, M., y Zhang, L. J. 2015. The role of incidental unfocused prompts and recasts in improving EFL learners' accuracy. *Language Learning Journal* 42: 67-87.

- Rallo Fabra, L. y Jacob, K. 2015. Does CLIL enhance oral skills? Fluency and pronunciation errors by Spanish-Catalan learners of English. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, eds. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 163-178. Berlin: Springer.
- Rallo Fabra, L. y Juan-Garau, M. 2011. Assessing FL pronunciation in a semi-immersion setting: the effects of CLIL instruction on Spanish-Catalan learners' perceived comprehensibility and accentedness. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics* 47 (1): 96-108.
- Ranta, L. 2002. The role of learners' language analytic ability in the communicative classroom. En *Individual differences and instructed language learning*, ed. P. Robinson, 159-180. Amsterdam: John Benjamins.
- Ranta, L. y Lyster, R. 2007. A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: the awareness-practice-feedback sequence. En *Practice in a second language*, ed. R. DeKeyser, 141-160. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reid, J. 1995. *Learning style in the ESL/EFL classroom*. New York: Heinle and Heinle.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. 2012. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. 1992. *Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- Robles, H. 2005. Language learning anxiety in a group of psychology students at Universidad del Norte. *Zona Próxima* 6: 58-81.
- Roger, D. y Najarian, B. 1998. The relationship between emotional rumination and cortisol secretion under stress. *Personality and Individual Differences* 24 (4): 531-538.
- Roger, D., García de la Banda, G., Lee, H. S. y Olason, D. T. 2001. A factor-analytic study of cross-cultural differences in emotional rumination and emotional inhibition. *Personality and Individual Differences* 31: 227-238.
- Rojas, E. 1992. *La ansiedad como diagnosticar y superar el estrés, las fobias y las obsesiones*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Roquet i Pugès, H. 2011. *A study of the acquisition of English as a foreign language integrating content and language in mainstream education in Barcelona*. Tesis doctoral no publicada de la Universidad Pompeu Fabra, España.
- Rubio-Alcalá, F. D. 2004. *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2008. CLIL and foreign language learning: a longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal* 1 (1): 60-73.

- Ruiz de Zarobe, Y. 2010. Written production and CLIL: an empirical study. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, eds. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 191-209. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2013. CLIL implementation: from policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (3): 231-243.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2015. Implementing CLIL in education: the effects of content-based instruction. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, eds. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 51-68. Berlin: Springer.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Lasagabaster, D. 2010. CLIL in bilingual community: the Basque autonomous community. En *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*, eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe, 12-29. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Zenotz, V. 2012. *Estrategias de lectura en CLIL*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre Propuestas prácticas para CLIL, Pamplona, España.
- Ruiz, L. 2011. *La comprensión auditiva en lengua extranjera en modelos de enseñanza bilingüe (con provisión de metodología CLIL: content and language integrated learning)*. I Jornadas Doctorales de Castilla-La Mancha (Resúmenes de Comunicaciones): el doctorado, impacto social y futuro profesional, 84. Ciudad-Real, 2 de febrero 2011.
- Russel, J. A. 1989. A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology* 39: 1161-1178.
- Salazar-Noguera, J. y Juan-Garau, M. 2008. *Aprendizaje integrado de lengua inglesa y contenidos multiculturales online*. Palma: Edicions UIB.
- Samimy, K. 1994. Teaching Japanese: consideration of learners' affective variables. *Theory into Practice* 33 (1): 29-33.
- Sanz, C. 2014. Contributions of study abroad research to our understanding of SLA processes and outcomes: the SALA project. En *Second language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, ed. C. Pérez-Vidal, 1-14. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11 (1): 17-46.
- Schulz, R. A. 2001. Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal* 85 (2): 244-258.

- Schumann, J. H. 2000. Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas. En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, ed. J. Arnold, 49-62. Madrid: Cambridge.
- Searle, B. J., Newell, B. R. y Bright, J. E. H. 2001. Cognition, stress and anxiety. En *Stress: myth, theory and research*, eds. F. Jones y J. Bright, 89-107. Harlow, England: Pearson Education.
- Seikkula-Leino, J. 2007. CLIL learning: achievement levels and affective factors. *Language and Education* 21 (4): 328-341.
- Sellers, V. D. 2000. Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals* 33 (5): 512-520.
- Sheen, Y. 2008. Recast, language anxiety, modified output and L2 learning. *Language Learning* 58 (4): 835-874.
- Shegar, C., Zhang, L. J. y Low, E. L. 2013. Effects of an input-output mapping practice task on EFL learners' acquisition of two grammatical structures in English. *System* 41 (2): 443-461.
- Skehan, P. 1989. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skold, L. 2008. *Spoken English in the EFL classroom. A study of Swedish pupils' attitudes towards spoken English*. Recuperado el día 06 de noviembre de 2011, de <http://www.essays.se/essay/f9915a5580/>
- Sparks, R. L. y Ganschow, L. 2007. Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals* 40 (2): 260-287.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. 1970. *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. 2002. *STAI Cuestionario de ansiedad estado-rasgo*. Adaptación al Español Nicolás Seisdedos. Madrid: TEA Ediciones.
- Stevick, E. W. 2000. La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química. En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, ed. J. Arnold. Madrid: Cambridge.
- Stohler, U. 2006. The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content learning. *Vienna English Working Papers (Viewz)* 15 (3): 41-46.
- Stroud, C. 2006. Anxiety and identity in the language classroom regional. *Language Centre Journal* 37 (3): 299-307.

- Subtirelu, N. 2014. A language ideological perspective on willingness to communicate. *System* 42: 120-132.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En *Input in second language acquisition*, eds. S. Gass y C. Madden, 235-253. Rowley: Newbury House.
- Swain, M. y Lapkin, S. 1998. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal* 82 (3): 338-356.
- Sylvén, L. K. 2013. CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (3): 301-320.
- Takala, S. 2002. Positioning CLIL in the wider context. En *CLIL/EMILE – the European dimension: actions, trends and foresight potential*, Ed. D. Marsh, 20-26. European Commission, DG EAC.
- Tallon, M. 2009. Foreign language anxiety and heritage students of Spanish: a quantitative study. *Foreign Language Annals* 42 (1): 112-136.
- Tanaka, K. y Ellis, R. 2003. Study abroad, language proficiency and learner beliefs about language learning. *Publications of the Japan Association for Language Teaching (JALT Journal)* 25: 63-85.
- Tardieu, C. y Doltisky, M. 2012. Integrating the task-based approach to CLIL teaching. En *Teaching and learning English through bilingual education*, ed. J. de Dios, 3-35. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Tejada Sánchez, M. I. 2014. *L'acquisition de l'anglais écrit et l'exposition intensive en contexte d'immersion scolaire en Colombie*. Tesis doctoral no publicada de la Universidad Pompeu Fabra, España.
- Thompson, A. S. y Lee, J. 2013. The impact of experience abroad and language proficiency on language learning anxiety. *TESOL Quarterly* 48 (2): 252-274.
- Thompson, A. S. y Sylvén, L. K. 2013. *Does English make you nervous? Anxiety profiles of CLIL and non-CLIL students in Sweden*. SLRF, Provo, Utah.
- Tragant, E., Marsol, A., Serrano, R. y Ángels Llanes, M. 2013. *Vocabulary knowledge in CLIL and EFL contexts*. Artículo presentado en el ALP-CLIL celebrado en Miraflores de la Sierra, del 5 al 8 de junio de 2013, España.
- Trang, T. T. T., Baldauf, R. B. y Moni, K. 2013. Investigating the development of foreign language anxiety: an autobiographical approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34 (7): 709-726.

- Tse, L. 2000. Student perceptions of foreign language study: a qualitative analysis of foreign language autobiographies. *Modern Language Journal* 84: 69-84.
- Vallbona, A. 2013. *Young learners' L2 competence in CLIL and EFL settings: is CLIL effective?* Artículo presentado en el ALP-CLIL celebrado en Miraflores de la Sierra, del 5 al 8 de junio de 2013, España.
- Valls-Ferrer, M. 2011. *The development of oral fluency and rhythm during a study abroad period*. Tesis doctoral no publicada de la Universidad Pompeu Fabra, España.
- Valls-Ferrer, M. y Mora, J. C. 2014. L2 fluency development in formal instruction and study abroad: the role of initial fluency level and language contact. En *Second language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, ed. C. Pérez-Vidal, 111-136. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- VanPatten, B. 2004. *Processing instruction: theory, research and commentary*. Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Vázquez Díaz, A. 2010. *Focusing on article forms: a study of language transfer in CLIL contexts in Spain*. Conferencia de Postgrado Universitario en Lingüística y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Lancaster. Recuperado el día 09 del noviembre de 2014, de http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/vazquez_diaz_focusing_on_article_forms_clil_in_spain.pdf.
- Vázquez, G. 2007. Models of CLIL: an evaluation of its status drawing on the German experience. A critical report on the limits of reality and perspectives. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 1: 95-112.
- Villarreal Olaizola, I. y García Mayo, M. P. 2009. Tense and agreement morphology in the interlanguage of Basque/Spanish bilinguals: CLIL versus non-CLIL. En *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe*, eds. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 157-175. Bristol: Multilingual Matters.
- Villoria, J., Hughes, S. y Madrid, D. 2011. Learning English and learning through English. En *Studies in bilingual education*, eds. D. Madrid y S. Hughes, 157-193. Bern: Peter Lang.
- Vlachos, K. 2009. The potential of information communication technologies (ICT) in content and language integrated learning (CLIL): the case of English as a second/foreign language. En *CLIL practice: Perspectives from the field*, eds. D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes y G. Langé, 190-198. Jyväskylä: Editorial Logistics.
- Vollmer, H. J., Heine, L., Troschke, R., Coetzee, D. y Küttel, V. 2006. *Subject specific competence and language use of CLIL learners: the case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany*. Ponencia presentada en la ESSE8 Conference University of London (UK).

- Von Wörde, R. 2003. Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry* 8 (1): 1-15.
- Vygotsky, L. 1998. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wegner, A. 2012. Seeing the bigger picture: what students and teachers think about CLIL. *International CLIL Research Journal* 1 (4): 29-35.
- Wen, W. P. y Clément, R. 2003. A Chinese conceptualization of willingness to communicate in ESL. *Language, Culture and Curriculum* 16 (1): 18-38.
- Wesche, M. B. 2002. *Early French immersion: how has the original Canadian model stood the test of time?* Ponencias en honor a Henning Wode, Wissenschaftlicher Verlag Trier. Recuperado el día 29 de julio de 2013, de [ww.wvttrier.de](http://www.wvttrier.de).
- Whittaker, R. y Llinares, A. 2009. CLIL in Social Science classrooms: analysis of spoken and written productions. En *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe*, eds. R. M. Jiménez Catalán y Y. Ruiz de Zarobe, 215-234. Bristol: Multilingual Matters.
- Widdowson, H G. 1991. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes Editores.
- Wiesemes, R. 2009. Developing theories of practices in CLIL: CLIL as post-method pedagogies? En *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe*, eds. R. M. Jiménez Catalán y Y. Ruiz de Zarobe, 41-59. Bristol: Multilingual Matters.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional syllabuses*. London: O.U.P.
- Williams, K. E. y Andrade, M. R. 2008. Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: causes, coping and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 5 (2): 181-191.
- Willis, J. 2007. The neuroscience of joyful education. *Educational Leadership Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development* 64.
- Wintergerst, A. C., DeCapua, A. y Vernas, M. A. 2003. Conceptualizing learning style modalities for ESL/EFL students. *System* 31 (1): 85-106.
- Wolff, D. 2002. On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. En *CLIL/EMILE – the European dimension: actions, trends and foresight potential*, Ed. D. Marsh, 20-26. European Commission, DG EAC.
- Woodrow, L. J. 2006. A model of adaptive language learning. *The Modern Language Journal* 90 (3): 297-319.

- Xie, Q. 2011. *Willingness to communicate in English among secondary school students in the rural Chinese English as a foreign language (EFL) classroom*. Tesis de máster no publicada de la Auckland University of Technology, Nueva Zelanda.
- Yan, J. X. y Horwitz, E. K. 2008. Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: a qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning* 58 (1): 151-183
- Yashima, T. 2002. Willingness to communicate in a second language: the Japanese EFL context. *The Modern Language Journal* 86 (1): 54-66.
- Yashima, T. y Zenuk-Nishide, L. 2008. The impact of learning contexts on proficiency, attitudes and L2 communication: creating an imagined international community. *System* 36 (4): 566-585.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L. y Shimizu, K. 2004. The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning* 54 (1): 119-152.
- Yerkes, Robert M. 1908. *The dancing mouse*. New York: The Macmillan Company.
- Yim, S. Y. 2014. An anxiety model for EFL young learners: a path analysis. *System* 42: 344-354.
- Yorio, C. 1986. Consumerism in second language learning and teaching. *Canadian Modern Language Review* 42 (3): 668-687.
- Young, D. J. 1999. *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill.
- Zarrinabadi, N. 2014. Communicating in a second language: investigating the effect of teacher on learners' willingness to communicate. *System* 42: 288-295.
- Zhang, L. J. y Rahimi, M. 2014. EFL learners' anxiety level and their beliefs about corrective feedback in oral communication classes. *System* 42: 429-439.
- Zhao, A., Guo, Y. y Dynia, J. 2013. Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal* 97 (3): 764-778.
- Zhong, Q. 2013. Understanding Chinese learners' willingness to communicate in a New Zealand ESL classroom: a multiple case study drawing on the theory of planned behavior. *System* 41 (3): 740-751.
- Ziková, V. 2008. *CLIL at Grammar school*. Tesis doctoral no publicada de la Masaryk University Brno, República Tcheca.

9 Anexos: Instrumentos de recogida de datos

ANEXO 1 – CUESTIONARIO DE PERFIL (BACKGROUND QUESTIONNAIRE)

Nombre: _____ Varón: _____ Mujer: _____

Nacionalidad: _____ Edad: _____ Lengua materna: _____

¿Cuántos idiomas hablas? _____ ¿Cuáles? _____

¿Has estado en países de habla inglesa? _____ Sí _____ No ¿Por cuánto tiempo? _____

¿Cuánto tiempo hace que estudias inglés? _____ ¿Con qué edad empezaste? _____

¿Haces cursos complementares de inglés en otras escuelas? _____ Sí _____ No

¿Cuántas horas pasas estudiando o practicando inglés por semana? _____

¿Te gusta aprender inglés? _____ Sí _____ No

¿Qué nivel de inglés crees que tienes?

_____ Básico 1 _____ Básico 2

_____ Intermedio 1 _____ Intermedio 2

_____ Avanzado 1 _____ Avanzado 2

ANEXO 2 - ESCALA DE ANSIEDAD EN LAS CLASES DE LENGUA EXTRANJERA (FLCAS - FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY SCALE)

Instrucciones: Las siguientes afirmaciones se refieren a diversas situaciones frecuentes en el aprendizaje de un idioma. Su tarea consiste en valorar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, respecto a sus clases de **Ciencias sociales a través del inglés**.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No sé	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Nunca estoy completamente seguro/a de mí mismo cuando hablo en la clase de CSI.	1	2	3	4	5
2. No me preocupa cometer errores en la clase.	1	2	3	4	5
3. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.	1	2	3	4	5
4. Me asusta no entender lo que el profesor/a está diciendo en inglés.	1	2	3	4	5
5. No me molestaría en absoluto asistir a más clases de ciencias sociales en inglés.	1	2	3	4	5
6. Durante las clases, pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	1	2	3	4	5
7. Pienso que a los otros compañeros/as se les da mejor el inglés que a mí.	1	2	3	4	5
8. Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.	1	2	3	4	5
9. Me pongo muy nervioso/a cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	1	2	3	4	5
10. Me preocupan las consecuencias que pueda traer el suspender.	1	2	3	4	5
11. No entiendo por qué alguna gente se siente tan nerviosa por las clases de CSI.	1	2	3	4	5
12. En clase de CSI, me pongo tan nervioso/a que se me olvidan algunas cosas que sé.	1	2	3	4	5
13. Me da corte salir voluntario/a en clase.	1	2	3	4	5
14. Creo que no me pondría nervioso/a si hablara en inglés con una persona nativa.	1	2	3	4	5
15. Me irrita no entender lo que el profesor/a está corrigiendo.	1	2	3	4	5
16. Aunque lleve los deberes hechos, me siento nervioso/a.	1	2	3	4	5
17. A menudo no me apetece ir a clase.	1	2	3	4	5

18. Me siento seguro/a a la hora de hablar en la clase.	1	2	3	4	5
19. Me da miedo que mi profesor/a corrija cada fallo que cometo.	1	2	3	4	5
20. Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	1	2	3	4	5
21. Cuanto más estudio, más me lío.	1	2	3	4	5
22. No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases.	1	2	3	4	5
23. Tengo la sensación de que mis compañeros/as hablan el inglés mejor que yo.	1	2	3	4	5
24. Me da mucho corte hablar en inglés delante de mis compañeros de la clase de CSI.	1	2	3	4	5
25. Las clases de CSI transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	1	2	3	4	5
26. Comparativamente, estoy más tenso/a y me siento más nervioso/a en la clase de CSI que en las demás asignaturas.	1	2	3	4	5
27. Me pongo nervioso/a mientras hablo en clase.	1	2	3	4	5
28. Antes de entrar a clase, me siento seguro/a y relajado/a.	1	2	3	4	5
29. Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor/a dice.	1	2	3	4	5
30. Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar inglés.	1	2	3	4	5
31. Temo que mis compañeros/as de clase de ciencias sociales en inglés se rían de mí cuando hablo en inglés.	1	2	3	4	5
32. Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos/as que hablan inglés.	1	2	3	4	5
33. Me pongo nervioso/a cuando el profesor/a pregunta cosas que no me he podido preparar.	1	2	3	4	5

¿Qué situaciones, comportamientos o actividades te producen más ansiedad/nerviosismo/tensión en las clases de ciencias sociales en inglés?

ANEXO 3 – ESCALA DE DISPOSICIÓN A COMUNICARSE (WILLINGNESS TO COMMUNICATE SCALE)

A continuación hay 10 situaciones en las que una persona puede elegir comunicarse o no. Suponiendo que eres completamente libre para elegir, indica la frecuencia que estarías **Dispuesto/a a comunicarte** en cada tipo de situación.

	Nunca	Casi nunca	Alguna vez	Mitad del tiempo	Normalmente	Casi siempre
1. Hablar en inglés al profesor/a, directamente, sin compañeros delante.	0	1	2	3	4	5
2. Hablar en inglés al profesor/a delante de la clase.	0	1	2	3	4	5
3. Hacer y contestar preguntas en inglés durante las clases.	0	1	2	3	4	5
4. Presentar individualmente un tema en inglés al resto de mi clase.	0	1	2	3	4	5
5. Dar mi opinión o emitir comentarios en inglés durante las clases.	0	1	2	3	4	5
6. Comunicarme en inglés con los compañeros/as al realizar un trabajo en grupo.	0	1	2	3	4	5
7. Hablar en inglés con otro compañero/a al realizar una actividad por parejas.	0	1	2	3	4	5
8. Expresar en inglés mis gustos, aficiones y preferencias.	0	1	2	3	4	5
9. Expresarme en un segundo idioma en clase hace que la imagen que tengo de mí mismo/a mejore.	0	1	2	3	4	5
10. Hablar en inglés sobre temas de ciencias naturales o sociales.	0	1	2	3	4	5

ANEXO 4 – MEDIDOR DE DISPOSICIÓN A COMUNICARSE (WTC-METER)

Indica tu **disposición** general a **hablar en inglés** en los diferentes contextos de aprendizaje.

Clases de INGLÉS

⁴ 10

9

8

7

6

5

4

3

2

1

0

Clases de CIENCIAS SOCIALES en inglés

⁴ 10

9

8

7

6

5

4

3

2

1

0

ANEXO 6 – CUESTIONARIO DOCENTE (TEACHER'S QUESTIONNAIRE)

The aim of this questionnaire is to assess some aspects of CLIL teachers' identities, the roles they assume in the classroom, their attitudes and teaching styles, in relation to learners' anxiety and willingness to communicate in CLIL classes.

School: _____ Age: _____ Nationality:
_____ Degree area: _____ CLIL training:

Have you received any training on affective variables in CLIL?

To answer a question, choose five options and number them from 1 (most important) to 5 (least important).

1. With regard to classroom work, what is the most important role of the teacher?
 - a) provide useful learning experiences
 - b) provide a model of correct language use
 - c) answer learners' questions
 - d) correct learners' errors
 - e) help students discover effective approaches to learning
 - f) pass on knowledge and skills to his/her students
 - g) adapt teaching approach to match his/her students' needs

2. Choose a) or b) according to what you believe about learning a language.
 - 2.1 a) Learning consists of acquiring a body of knowledge.
b) Learning consists of acquiring organizing principles through encountering experiences.

 - 2.2 a) The teacher is a resource person who provides language input for the learner to work with.
b) The teacher has knowledge the students do not have.

 - 2.3 a) Language data is to be found everywhere.
b) The teacher is the source of language data.

 - 2.4 a) It is the role of the teacher to assist learners to become self-directed by providing access to language data.
b) It is the role of the teacher to impart his/her knowledge to the learner. The learner will be given a programme in advance.

 - 2.5 a) Learning a language consists of forming hypotheses about the language input to which one is exposed. These hypotheses are constantly modified in the direction of the target language.
b) Learning a language consists of learning the structural rules of the language and the vocabulary through such activities as memorization, reading, listening, etc.

3. Point out the characteristics that best describe your teaching style.

	very	somewhat	a little	neutral	a little	somewhat	very	
Shy	3	2	1	0	1	2	3	Gregarious
Formal	3	2	1	0	1	2	3	Informal
Reserved	3	2	1	0	1	2	3	Open/transparent
Understated	3	2	1	0	1	2	3	Dramatic
Rational	3	2	1	0	1	2	3	Emotional
Steady	3	2	1	0	1	2	3	Moody
Serious	3	2	1	0	1	2	3	Humorous
Restrictive	3	2	1	0	1	2	3	Permissive

4. List the most frequent actions in your classes (from 1 to 10).

- a) Explaining linguistic contents
- b) Explaining the non-linguistic content (social sciences in English)
- c) Explaining the meaning of terms
- d) Explaining how to perform a task
- e) Asking questions to the whole class
- f) Making direct questions to the class (or to any particular student)
- g) Treating errors: correction, recast, clarification request, repetition
- h) Motivating students
- i) Answering students' questions
- j) Involving in student group work
- k) Participating in a discussion group
- l) Inviting students to voluntarily participate in the class
- m) Giving students space to present a task previously prepared
- n) Supervising
- o) Getting angry
- p) Establishing order in the classroom
- q) Allowing students to work freely without monitoring
- r) Monitoring group work
- s) Correcting students' exercises

5. How do you find classroom environment most of the time?

- a) friendly b) tense c) funny d) boring e) relaxed

6. Answer the following question by marking the most common options for each category.

Classroom characteristics	A	B	C
Kind of material:	Pictorial	Oral	Written
Student's familiarity with the content material	Familiar	Not familiar	
Nature of matter	Artistic	No artistic	
Task planning by the student	In class	Outside of class	Unplanned
Goal orientation of the tasks	Convergent	Divergent	
Scope of resolution of the tasks	Open	Closed	
Level of complexity of the tasks	Easy	Hard	Regular
Area of presentations of results of the tasks	Closed-group	Open-whole class	
Scope of feedback	Public	Private	
Class rate	Slow	Moderate	Rapid
Type of interaction	Student to teacher	Student to student	Student to class
	Teacher to class	Teacher to student	
Teacher role	Manager-facilitator	Provider of feedback	Reporter
Student role	Negotiator	Monitor	Information receiver
Kind of feedback	Explicit correction	Recast	Clarification request
	Repetition explanation	Metalinguistic comment	
Interaction relationship	Monologue dyad or small group	Dialogue	Whole class
Nature of cognitive operation	Exchange of information	Exchange of views	Explanation / reasoning

7. What are the most frequent activities carried out with the students?

8. How would you describe a good teacher? Why?

9. What do you like doing the best as a language teacher? Why?

10. What strategies or practice do you usually use to reduce the students' anxiety in the classroom?

11. What do you do to raise the students' willingness to communicate in English during the class?
