

Resumen:

En este trabajo se describen los pasos seguidos en la construcción de un modelo explicativo del rendimiento en ELE en la enseñanza formal. Tras la estimación de un modelo empírico final, se pone de manifiesto la importancia de algunas variables de carácter afectivo como el autoconcepto del estudiante, la motivación y la ansiedad específica en la clase de idiomas, integradas en dicho modelo y, por lo tanto, responsables del *Rendimiento* final en ELE en la enseñanza reglada.

This paper describes the steps followed in the construction of a causal model to explain school achievement in Spanish as a second language. After an empirical model has been estimated, attention is drawn to underline the importance of several affective variables such as selfconcept, language classroom anxiety and students motivation, all integrated in this model and, therefore, responsible for the final achievement in Spanish as a second language.

Palabras clave: Español lengua extranjera, rendimiento, modelo explicativo,
Key words: Spanish as a second language, achievement, causal model.

1. Prólogo

Los nuevos diseños curriculares y la evolución de los métodos didácticos en el campo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas han contribuido a incorporar a la enseñanza reglada objetivos y planteamientos que *a priori* surgen de contextos de aprendizaje muy diversos (contextos bilingües, enseñanza no formal o de adultos, programas de inmersión lingüística...) cuya generalización e implantación en el aula no está plenamente justificada.

Ello nos obliga a trazar una marcada línea divisoria, al menos inicialmente, con respecto a las variables explicativas del rendimiento con mayor peso explicativo en la enseñanza de idiomas de carácter reglado o formal. Para ello, hemos realizado una revisión de las investigaciones más recientes en nuestro contexto educativo más próximo, centrándonos no sólo en aquellas variables con mayor peso en el rendimiento escolar general sino también en el aprendizaje de ELE. Con respecto a ésta, no hemos encontrado ninguna investigación en nuestro contexto educativo que, de forma específica, se centrara en el aprendizaje y rendimiento en idiomas en la Enseñanza Secundaria a partir del establecimiento

Víctor M. Roncel Vega es en la actualidad Asesor Técnico de Educación en la Consejería de Educación de Varsovia, Polonia. Traductor, licenciado y doctor en Pedagogía, es funcionario perteneciente al cuerpo de Educación Secundaria. Ha participado y coordinado un gran número de proyectos de investigación e innovación educativa en el campo de la enseñanza en general y del aprendizaje de idiomas.

de relaciones causales entre distintas variables predictoras y el rendimiento en esta etapa educativa.

El estudio que aquí planteamos puede contemplarse, según lo anterior, desde una doble perspectiva. En primer lugar, pretendemos dar un paso más en la investigación del aprendizaje y del rendimiento de una disciplina específica como es ELE. En segundo lugar, resulta inevitable subrayar el contexto formal en que dicho aprendizaje se realiza, no en vano la demanda de lengua española como lengua extranjera ha experimentado una gran demanda en los últimos años dentro de los sistemas educativos europeos y norteamericano en particular. Algunas investigaciones fuera de nuestro país han diseñado modelos estructurales muy potentes que permiten establecer relaciones causales entre las variables explicativas del rendimiento de los estudiantes de lenguas extranjeras. Uno de los más conocidos, y en el que nos hemos inspirado en nuestra investigación, es el elaborado por Gardner, R.C. (1997) a partir de una muestra de estudiantes universitarios de francés. El modelo establece relaciones causales significativas entre un conjunto de variables de naturaleza cognitiva y afectiva y el rendimiento final en la L2 (el contexto en el que se desarrolla la investigación es más propio de una *Segunda Lengua*).

En concreto, según los resultados de este estudio, el dominio de una L2 vendría determinado por la acción conjunta de la aptitud lingüística, la motivación y las estrategias de aprendizaje, siendo el autoconcepto del estudiante una variable dependiente del rendimiento. Con estos precedentes creemos que existen fundamentos teóricos y metodológicos suficientes que justifican una investigación de estas características.

1.1. Objetivo de la investigación

Numerosos estudios avalan la importancia de las variables descritas en Roncel (2005) cuando se intenta explicar las diferencias individuales en el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, la investigación es todavía muy escasa cuando se trata de estudiar un grupo de estas variables de forma simultánea. Si, además, nuestro centro de interés lo fijamos en la enseñanza de ELE reglada, entonces la carencia de información es casi absoluta.

La elaboración de un modelo causal explicativo del rendimiento en ELE debería proporcionarnos información muy valiosa que nos permitiría identificar las variables con mayor peso final en el proceso, además de conocer la forma en que estas variables se relacionan o interactúan entre sí. Por lo tanto, con la construcción de este modelo nos proponemos establecer inferencias de tipo explicativo a partir de las covarianzas observables entre las variables iniciales que lo forman.

Con respecto al contexto educativo y la procedencia de los datos, el lector interesado puede consultar en Roncel (2007) la población de estudio utilizada en un trabajo publicado en el número 9 de la revista electrónica *redELE*. En breve: en esta ocasión los datos que nos permiten estimar la adecuación del

modelo empírico al teórico proceden de una muestra de 260 estudiantes de secundaria de ELE norteamericanos con al menos cuatro años de estudio de la lengua.

2. Presentación del modelo inicial

El diseño del modelo explicativo inicial surge como un intento de integrar parte de la información más relevante recogida en la literatura especializada. Se trata, por lo tanto, de una apuesta teórica que se caracteriza por contextualizar en el entorno educativo descrito un grupo de variables que hemos considerado básicas sobre el aprendizaje de idiomas, por un lado, y del rendimiento académico en general en la enseñanza reglada, por el otro. Ello nos lleva a realizar algunas consideraciones.

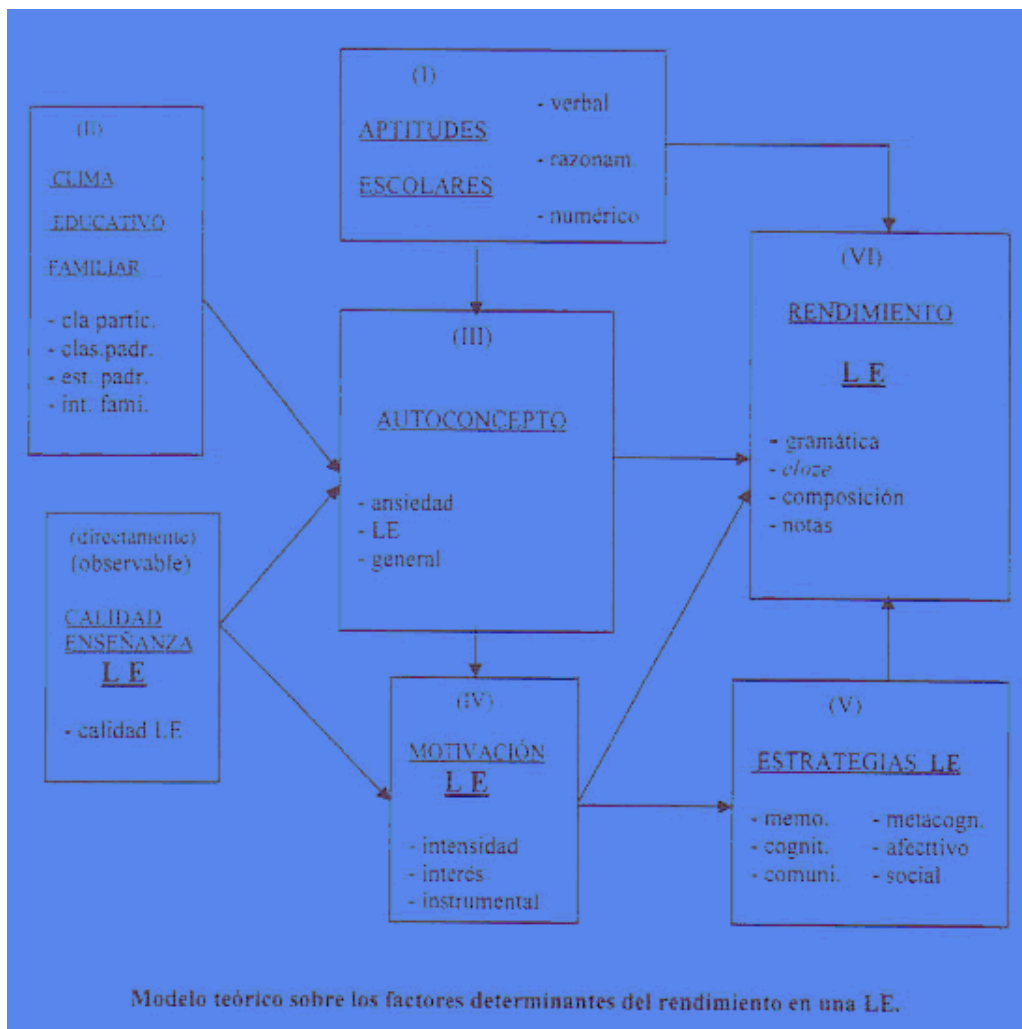


Figura 1: Modelo teórico inicial

Como es sabido, la asignatura de ELE es una materia más dentro del currículo general del estudiante en muchas *High Schools* norteamericanas. Creemos que este es un aspecto determinante y distintivo de las investigaciones realizadas

en este campo y, por lo tanto, la naturaleza de las variables seleccionadas debe dar cuenta de ello. A estos aspectos nos referiremos más adelante cuando pasemos a describir y justificar cada una de ellas.

La Figura 1 ilustra una primera aproximación al modelo propuesto inicialmente. De forma general, puede decirse que el modelo contempla distintos tipos de determinantes del rendimiento en LE (en este nivel de especificación del modelo hablamos genéricamente de lenguas extranjeras). Los dos bloques de naturaleza contextual, *Clima Educativo Familiar* y *Calidad de Enseñanza* se caracterizan por su *efecto mediato e indirecto* en el *Rendimiento* a través de los bloques de *Autoconcepto*, *Motivación* y *Estrategias*. Estos tres últimos ejercen un *efecto directo* sobre el bloque *Rendimiento* y otro *indirecto*, el primero a través del segundo y éste a través del bloque que integran las *Estrategias*, las cuales, a su vez, también ejercerían su *efecto directo sobre el Rendimiento* final.

Por último, el modelo contempla el efecto *directo e indirecto* de las *Aptitudes Escolares*, este último se produciría a través del *Autoconcepto*. Con excepción de los dos primeros bloques mencionados, los cuatro restantes poseen en común su carácter *personal*. Por otra parte, con relación al bloque *Rendimiento*, el modelo sólo considera los logros de carácter cognitivo o destrezas, tal como se especifica más adelante al definir las variables que integran cada uno de los bloques.

2.1. Hipótesis declarativas

Tras esta descripción general del modelo, pasamos a estudiar más detenidamente sus componentes y establecer una serie de hipótesis acerca de sus relaciones de forma parcial y aislada con el fin de alcanzar una comprensión más completa del mismo, de sus implicaciones en ELE (a partir de ahora LE o ELE según convenga).

Hipótesis 1:

El Autoconcepto del alumno depende de la acción conjunta de otros tres factores o variables: la Aptitud Escolar, el Clima Educativo Familiar y la Calidad de Enseñanza recibida.

- *Justificación.* En primer lugar podemos apreciar en la Figura 2 las variables que determinan el *Autoconcepto* o percepción académica que el estudiante tiene de sí mismo. Basándonos en la bibliografía sobre la formación del autoconcepto, parece lógico que los indicadores que forman el bloque del *Clima Educativo Familiar* tengan una influencia importante sobre la autoestima del alumno.
- Por otra parte, numerosos estudios prueban que este rasgo está estrechamente relacionado con las *Aptitudes Escolares* manifiestas en el colegio o instituto. Finalmente, parece razonable pensar que la *Calidad* de la enseñanza, en términos generales y tal como es percibida por el estudiante,

también pueda contribuir de algún modo a la valía que el alumno tenga de sí mismo.

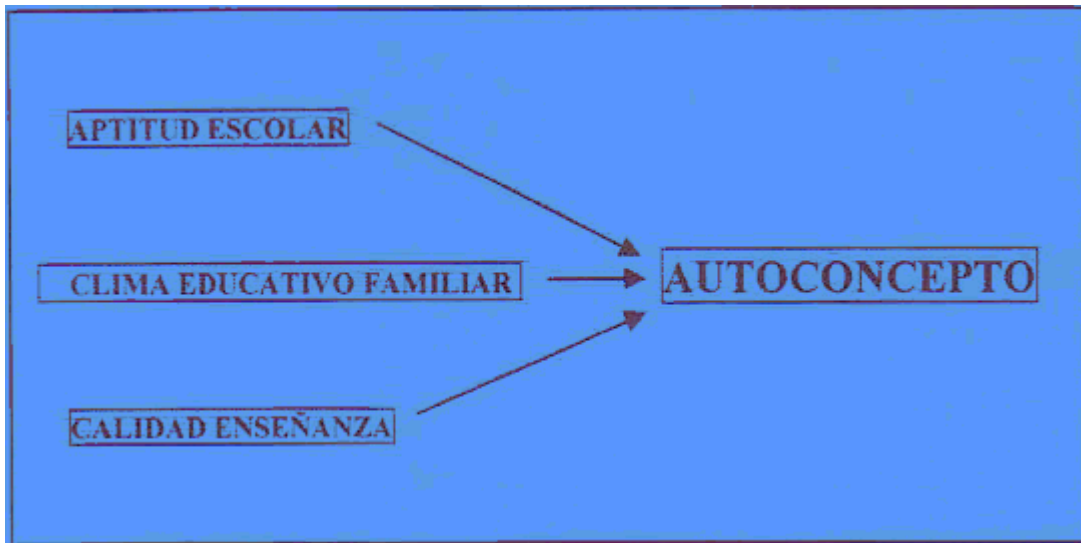


Figura 2: Determinantes del Autoconcepto

Hipótesis 2:

La Motivación en ELE que experimenta el alumno depende a su vez de su grado de Autoconcepto o confianza en sí mismo, del Clima Educativo Familiar y de la Calidad de Enseñanza recibida.

- *Justificación.* En segundo lugar pasamos a describir los factores determinantes de la *Motivación específica para ELE* (Figura 3). La importancia que la literatura específica concede a los aspectos motivacionales en el aprendizaje de una LE es de sobra conocida. Creemos que los alumnos con un *Autoconcepto* elevado muestran una actitud más favorable hacia el aprendizaje y, en definitiva, muestran una mayor motivación e interés por el dominio de otro idioma. Del mismo modo, también aquí debería apreciarse el efecto de los indicadores específicos que forman el *Clima Educativo Familiar*, por un lado, y la *Calidad* de la enseñanza recibida por el alumno, por el otro. Más adelante se define más detalladamente los componentes que forman estas variables.

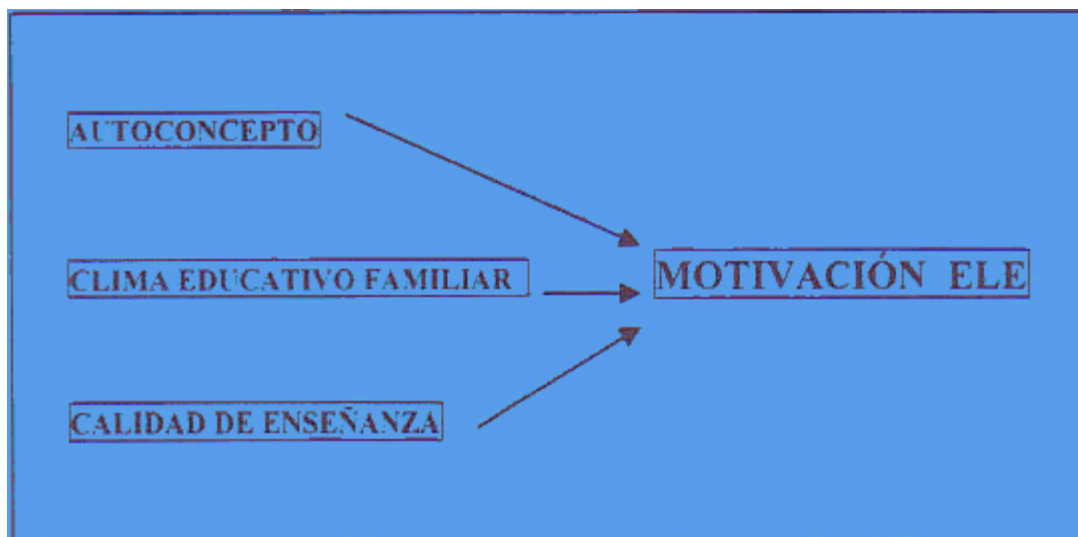


Figura 3: Determinantes de la Motivación en la LE

Hipótesis 3:

El uso o aplicación de Estrategias de Aprendizaje durante el aprendizaje de ELE viene determinado por el grado de Autoconcepto del alumno y de la Motivación en ELE que éste experimente.

- Justificación. La conducta o forma de proceder del estudiante durante el aprendizaje de la ELE es lo que se entiende aquí por *Estrategias de Aprendizaje* (Figura 4). Ésta requiere una planificación y la puesta en práctica de mecanismos cognitivos y metacognitivos, entre otros, encaminados a la consecución de unos objetivos. Aunque no se puede descartar la presencia de otros factores en su puesta en práctica, *a priori* parece lógico admitir que dicha forma de proceder durante el estudio dependa del *Autoconcepto* y de la *Motivación* que experimente el alumno durante el estudio del idioma.

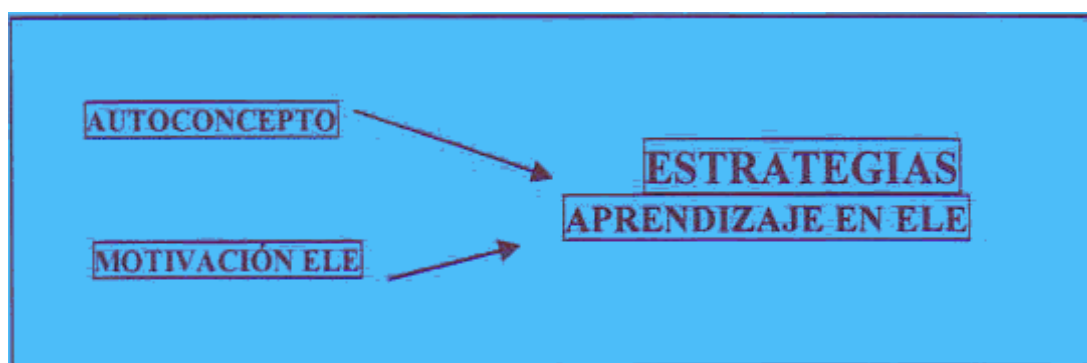


Figura 4: Determinantes del uso de Estrategias de Aprendizaje.

Hipótesis 4:

El Rendimiento final en ELE es el resultado de la acción directa de otras cuatro variables: la Aptitud Escolar general, el Autoconcepto, la Motivación y las Estrategias de Aprendizaje en ELE que manifieste el estudiante.

- *Justificación.* Finalmente, la Figura 5 nos muestra aquellos factores que, de acuerdo con la literatura consultada y la adaptación que nosotros realizamos al entorno socioeducativo, pueden ejercer una influencia directa en el *Rendimiento* final del aprendizaje de una LE. Así, creemos que, dado el carácter reglado de las enseñanzas, las *Aptitudes Escolares* generales deben tener un peso específico considerable. Por lo demás, con excepción del bloque *Autoconcepto*, el cual incluye el *Autoconcepto específico en ELE*, hemos visto que los otros dos restantes determinantes tienen un carácter específico en la naturaleza del *Rendimiento* que se pretende evaluar. Pronosticamos, en consecuencia, una influencia directa de cada uno de ellos en el *Rendimiento final en ELE*.

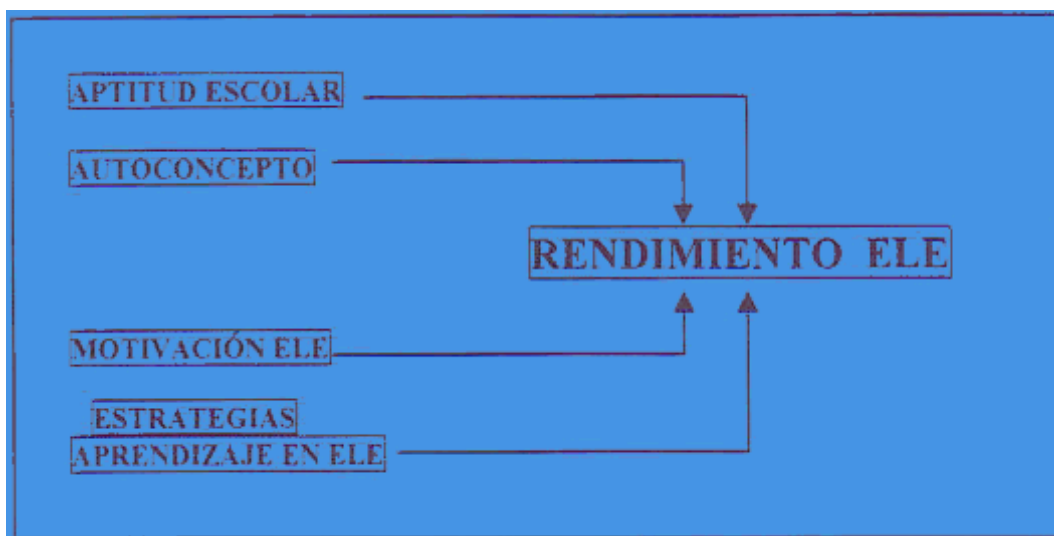


Figura 5: Determinantes directos del Rendimiento en ELE

2.2. Descripción de las variables que integran el Modelo

Convencionalmente se suele describir las variables que integran un modelo causal explicativo atendiendo a dos criterios de clasificación. Por un lado, respecto de su *consideración* en el modelo y, por otro, según la *función* que cada una desempeña en el mismo.

Clasificación de las variables según su consideración en el modelo

En la terminología utilizada en los modelos estructurales se distingue entre variables *latentes* y variables *observables*. Mientras que las primeras hacen referencia a variables no medidas directamente, las segundas son indicadores directamente observables. La relación que guardan ambos tipos de variables entre sí es semejante a la que se produce entre el factor y las variables que saturan en él en el análisis factorial, de forma que, a un grupo o conjunto de variables observables puede subyacerle una estructura o sustrato común: la variable latente.

En el modelo teórico de la Figura 1 se han considerado las variables latentes que se indican a continuación (excepto Calidad de Enseñanza, que se ha tratado como variable observable):

VARIABLES LATENTES:

- I. Aptitud Escolar
- II. Clima Educativo Familiar
- III. Autoconcepto
- IV. Motivación en ELE
- V. Estrategias Aprendizaje en ELE
- VI. Rendimiento en ELE

VARIABLE OBSERVABLE:

- I. *Calidad Enseñanza de ELE* (según la percepción del alumno)

Ya indicamos antes que la selección de estos bloques de variables responde a dos criterios que consideramos complementarios dada la naturaleza y el objetivo de esta investigación. De acuerdo con la literatura consultada sobre rendimiento escolar, los dos primeros bloques aparecen como determinantes de carácter general, mientras que los cinco restantes constituyen las dimensiones que estimamos más significativas, de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, relativa al rendimiento específico en una LE.

Especial mención merece la selección de una prueba de *Aptitudes Escolares Generales* como variable predictora del *Rendimiento en ELE*. Su justificación se basa en el supuesto de que en un contexto formal de enseñanza el estudiante pone en práctica mecanismos de reflexión y análisis en el aprendizaje del idioma que son muy distintos a los automatismos presentes en contextos bilingües o plurilingüísticos y en cambio serían muy parecidos a los que utiliza cuando estudia otras materias (es decir, de forma deductiva y analítica). Por otra parte, la variable latente *Autoconcepto* está definida, como más adelante se especifica, por dos factores que bien podrían situarse en un punto intermedio de los dos bloques definidos, ya que inicialmente se define a partir de un factor *académico general* y otro *específico en ELE* (además de la *Ansiedad* específica ante el aprendizaje de idiomas).

A continuación describimos las variables latentes en función de las variables observables que han sido utilizadas como indicadores (ver Figura 1 para su identificación). La inclusión de unos determinados indicadores que puedan ser útiles para estimar una variable latente se ha realizado tras una revisión de la literatura específica (Roncel, 2005) y siguiendo un criterio teórico-racional. Más tarde, mediante el análisis factorial, se comprueba si estos mismos indicadores son útiles empíricamente para estimar o no una variable latente.

I) Respecto de las *Aptitudes Escolares* (AES), se han considerado las siguientes:

- Factor Verbal (VER, 1): dominio de la lengua materna (inglés) mediante una prueba de vocabulario (identificación de significados de palabras) y otra de palabras diferentes (diferenciación de significados en un conjunto de palabras propuestas).
- Razonamiento abstracto (RAZ, 2): capacidades para resolver estructuras lógicas. Esta dimensión implica, a su vez, dos habilidades diferentes: una inductiva y otra deductiva.
- Aptitud numérica (CAL, 3): refleja la capacidad de manejar con rapidez y precisión números, así como para realizar operaciones numéricas simples.

II) La estimación del *Clima Educativo Familiar* (CEF) se realiza a partir de los indicadores siguientes:

- Clases particulares de idiomas (CLP, 4): constituye un índice representado por el número de años de estudio del español en academias o clases privadas.
- Categoría socio-profesional de los padres (CLS, 5).
- Estudios de los padres (EST, 6).
- El interés contexto familiar por los idiomas (IFA, 7): interés del entorno familiar por los idiomas según es percibido por el estudiante.

III) El *Autoconcepto* (ATO) se mide a partir de tres variables:

- La *Ansiedad específica ante el idioma* (ANS, 8) se estima mediante un cuestionario que nos permite evaluar la actitud del estudiante en el aula de idiomas.
- *Autoconcepto específico ALE* (ALE, 9): a partir de la autoevaluación de las habilidades específicas en lengua española.
- *Autoconcepto general* (AGE, 10): a partir de la autoevaluación general del estudiante.

IV) La *Motivación por ELE* (MLE) se define a partir de un cuestionario específico compuesto por tres dimensiones:

- La *intensidad* en el estudio de ELE (INT, 12): según la dedicación prestada al estudio de esta materia.
- El *interés* mostrado en el estudio de ELE (ITE, 13): según el interés que esta materia despierta en el estudiante.

- El *carácter instrumental* de ELE (TRU, 14): según la utilidad práctica que el estudiante concede a esta materia.

V) Para la evaluación de las *Estrategias de Aprendizaje en ELE* (ESTLE) se utiliza un instrumento compuesto inicialmente de seis subescalas según el tipo de estrategia que se pone en práctica durante el aprendizaje:

- Estrategias de carácter *memorístico* (MEM, 15).
- Estrategias de carácter *cognitivo* (COG, 16).
- Estrategias de carácter *comunicativo* (COM, 17).
- Estrategias de carácter *metacognitivo* (MET, 18).
- Estrategias de carácter *afectivo* (AFE, 19).
- Estrategias de carácter *sociológico* (SOC, 20).

VI) El *Rendimiento final ELE* (RENDLE) se aborda a partir de distintas calificaciones e indicadores[†]:

1) *Pruebas Objetivas*:

- Test de contenidos gramaticales (GRA, 21).
- Prueba tipo *cloze* (CLZ, 22).
- Composición escrita (COE, 23).

2) *Calificaciones Escolares*:

- Notas obtenidas al final de la etapa en ELE (NOT, 24).

La *Calidad de la Enseñanza* (CAE) se refiere exclusivamente al campo de los idiomas en función de:

- La calidad de la enseñanza de ELE (CAL, 11) recibida al finalizar los estudios según la percepción del estudiante.

Clasificación según la función que desempeñan en el modelo

A continuación se describen las funciones de las distintas variables en el modelo inicial:

1) Variables independientes:

- *Aptitud Escolar*

[†] No se evaluaron las destrezas orales al observarse una gran variabilidad en las habilidades manifestadas por los alumnos que formaron parte del estudio.

- *Clima Educativo Familiar*
- *Calidad de Enseñanza*

2) Variable dependiente:

- *Rendimiento en una ELE*

3) Variables de doble función: entendidas éstas como variables que, al mismo tiempo que afectan a otras, influyen directa o indirectamente sobre el rendimiento y se ven determinadas a su vez por otros factores. Tienen esta función, por lo tanto, como ya se indicó a título de hipótesis en otro lugar:

- *Motivación en ELE*: actúa directamente sobre el *Rendimiento* y sobre las *Estrategias de Aprendizaje*. Sobre ella actúan el *Clima Educativo Familiar*, la *Calidad de Enseñanza* y el *Autoconcepto*.
- *Autoconcepto*: afecta directamente al *Rendimiento*, a la *Motivación* y a las *Estrategias de Aprendizaje*. Al mismo tiempo se ve influido por la *Aptitud Escolar*, el *Clima Educativo Familiar* y la *Calidad de Enseñanza*.
- *Estrategias de aprendizaje en ELE*: influyen directamente sobre el *Rendimiento* y dependen, a su vez, del grado de *Autoconcepto* y de la *Motivación*.

3. Modelo alternativo

Como ya dejamos entrever al principio, la recogida y el tratamiento de datos es un proceso muy laborioso para el cual no siempre se dispone de instrumentos de medición adecuados. El examen preliminar de las características métricas de los cuestionarios y escalas utilizados así como el de los resultados del análisis factorial de algunas de las variables latentes nos obliga a formular un *modelo alternativo* al modelo teórico inicialmente previsto. No obstante, se trata básicamente de modificaciones derivadas de las características de los instrumentos de medida y no del tipo de relaciones especificadas en su momento.

Así, las modificaciones más significativas, son las siguientes: tanto la variable *Motivación en ELE* como la *Estrategias en ELE* (ahora V11 y V12, respectivamente) pasan a convertirse en este modelo de latentes a observables.

Por otra parte, el modelo alternativo tampoco contempla provisionalmente la inclusión del *Autoconcepto general* (Age) debido a la inconsistencia de las correlaciones observadas, algo que deberá confirmarse en la matriz de correlaciones que más adelante se estima con estas variables. En definitiva, estas modificaciones representan una reordenación de las variables observables

(ver Figura 6), que quedan reducidas ahora a 16, además de la redefinición de las dos variables latentes señaladas.

Una vez descrito el modelo alternativo en función de las modificaciones realizadas, dejamos para el capítulo de resultados la interpretación del modelo estructural obtenido.

Recordemos que el objetivo de este estudio es el de establecer relaciones entre los distintos bloques o factores y variables con el fin de detectar la existencia o no de nexos causales, lo cual será verificado o refutado por los análisis confirmatorios que se realizan. Los datos finales adoptan la forma de una matriz obtenida a partir del cálculo de las correlaciones lineales entre las puntuaciones del conjunto de factores y variables que forman el modelo alternativo.

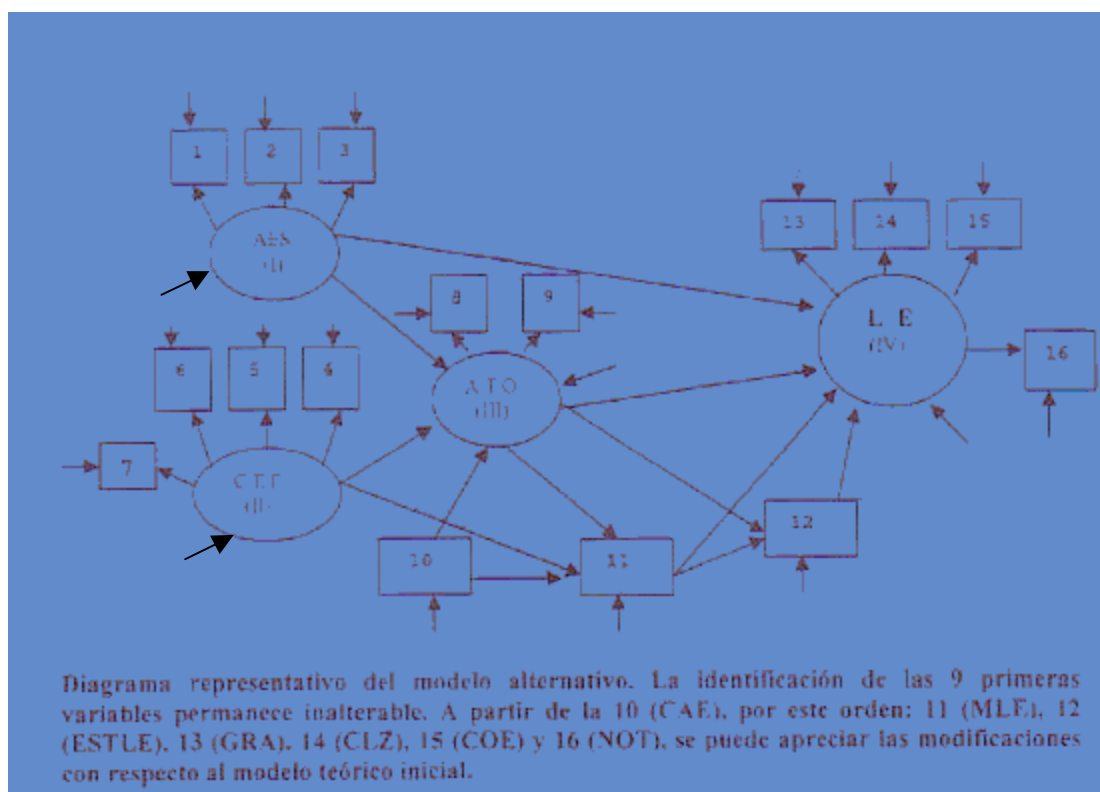


Figura 6: Representación del modelo alternativo (las fechas cortas exteriores representan los componentes teóricos del error asociado a la medición de cada factor o variable)

4. Modelo empírico

Existen distintos procedimientos para describir formalmente un modelo causal. En consonancia con el *software* estadístico utilizado para ajustar el modelo nos hemos decantado por la sintaxis utilizada en el programa EQS5 (Bentler, 1992). A partir de aquí, se formulan y estiman las ecuaciones estructurales que lo identifican.

Aunque a primera vista el modelo teórico inicial, el alternativo y el final o empírico (Figuras 1, 6 y 7 respectivamente), construido a partir de los datos obtenidos tras la aplicación de las pruebas comentadas, puedan resultar algo distintos en cuanto al tipo de relaciones que pronostican, un examen más detenido de las diferencias entre ambos nos permite aventurar que tales divergencias, aun existiendo, no resultan tan profundas. Además, subrayemos de nuevo que muchas de las variaciones que se observan en el modelo definitivo tienen que ver más con los problemas encontrados en la medición y definición de algunas variables que con la naturaleza de las relaciones previstas inicialmente, algo que resulta perfectamente justificable con este tipo de metodología.

Clima Educativo Familiar

Con respecto a la variable latente *Clima Educativo Familiar* (CEF), en el modelo final (Figura 7) se aprecian modificaciones de cierta consideración, aunque nos apresuramos a subrayar el bajo poder explicativo de las relaciones que se establecen. Su inclusión en el modelo se justifica más por las implicaciones teóricas para futuras investigaciones que estrictamente explicativas del rendimiento.

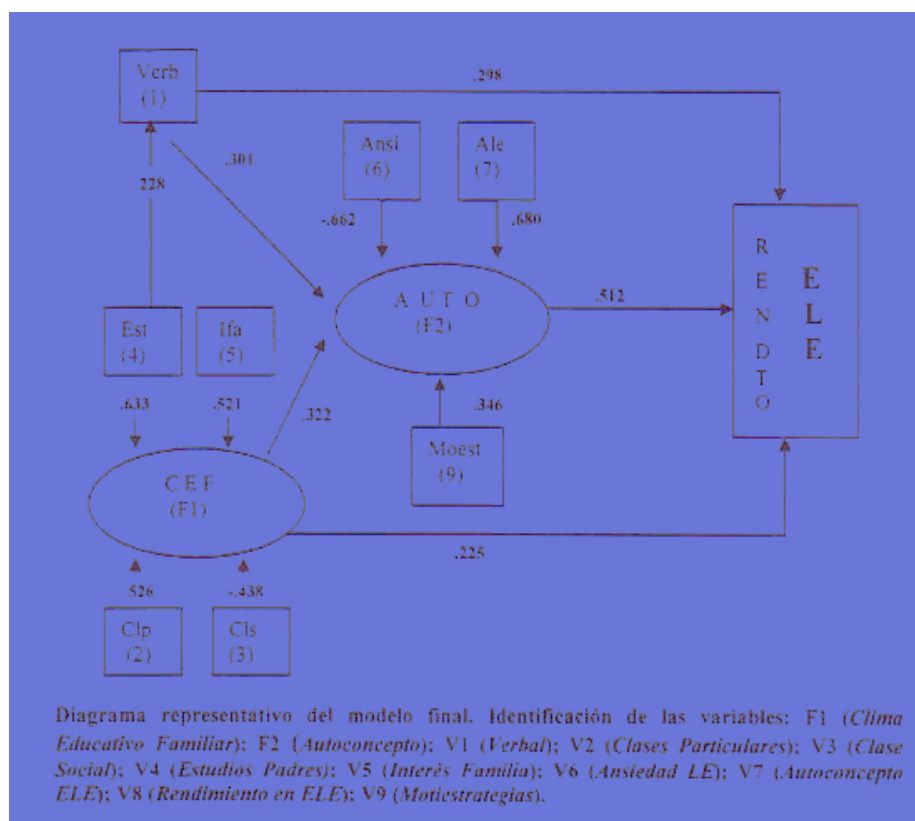


Figura 7: Modelo final o empírico con indicación de los pesos específicos de cada variable o factor (para facilitar su interpretación se han omitido los índices no significativos y los componentes de error. La intensidad máxima de las relaciones oscila entre (-1) y (1)

Destaquemos en primer lugar la inclusión en el modelo de dos efectos no previstos inicialmente. Por un lado, la relación que se establece entre la variable *Estudios* (Est) y la aptitud *Verbal* (Verb). De carácter moderado (0.228), recordemos (Roncel, 2005) que los estudios realizados sobre la influencia del entorno sociocultural apuntaban en esta dirección (Pérez Serrano, 1981), si bien no de forma unánime debido a que dicha variable suele perder peso a medida en que nos alejamos de los niveles escolares inferiores. Por otra parte, sería interesante conocer el peso de este factor con una muestra que abarcara sectores de la población más amplia (escuela privada, concertada, etc.), con lo cual probablemente su influencia hubiera sido otra.

La misma explicación podría ser válida para el *efecto directo* e *indirecto* que se produce entre esta variable latente y el *Rendimiento* (0,225 y 0,322 respectivamente). Por lo demás, se confirmaría nuestra hipótesis inicial relativa a la influencia que ejercería esta misma variable sobre el *Autoconcepto* del estudiante, algo perfectamente coherente con el razonamiento expuesto: el entorno socioeconómico y cultural tendría un efecto positivo en la percepción que el estudiante tiene de sus habilidades.

Aptitudes Escolares

Los componentes de la variable latente inicial *Aptitudes Escolares*, quedan reducidos a la variable observable V1 *Verbal* como determinante del *Rendimiento* directo e indirecto a través de la variable latente *Autoconcepto*.

Se recordará que entre las opciones iniciales que contemplábamos al diseñar el modelo teórico optamos por la inclusión de otras *habilidades no lingüísticas* como *Razonamiento* o *Cálculo*, asumiendo que dentro del *contexto formal de aprendizaje de ELE* este tipo de habilidades también sería predictor del rendimiento final alcanzado, circunstancia que, por otra parte, se aprecia, si bien de forma no significativa, en la matriz de correlaciones obtenida.

Es importante subrayar que los resultados obtenidos están en la línea de lo apuntado por otros autores relevantes en este campo. En efecto, ya Pimsleur (1962) encontró correlaciones superiores al 0,40 entre la inteligencia verbal y el rendimiento en LE. En la misma línea, los resultados se muestran coherentes con la hipótesis apuntada por Ganschow y Sparks (1995) o Skehan (1986), entre otros, quienes subrayaban la importancia del grado de desarrollo de la L1 en el dominio de la LE. Dado el peso relativamente moderado de este parámetro con el rendimiento (0,298) y con el *Autoconcepto* (0,301), quedaría abierta la hipótesis de la supuesta influencia de la Aptitud Lingüística en los términos formulados por Carroll (1962).

Otros *efectos indirectos* destacables de la variable *Verbal* (no explícitos en la Figura 7) son los que se producen en relación con la *Ansiedad* y al *Autoconcepto en ELE* (-0,199 y 0,315, respectivamente) y que confirmaría esta posible interpretación. En efecto, el sentido negativo del primero de ellos confirmaría el efecto (negativo) de la ansiedad ante tareas de esta naturaleza,

mientras que la relación positiva del segundo sería un indicador del efecto facilitador del aprendizaje de la L1 en la LE.

Autoconcepto

Con respecto a esta última variable latente el modelo definitivo confirma la tesis inicial implícita y se constituye en el núcleo central de la explicación sobre el *Rendimiento*. Destaca su *efecto directo* sobre éste con un peso considerable (0,512) y se mantiene su influencia sobre la variable *Motivación*, ahora reformulada como *Motiestrategia* o V9 (0,346).

Probablemente estamos ante el núcleo más compacto y con fuerza explicativa del modelo, una vez descartada la inclusión en este bloque del *Autoconcepto General*, como se sugería desde una perspectiva teórica: tanto las variables *Ansiedad en LE* como el *Autoconcepto en ELE* están perfectamente representadas en este bloque con pesos de - 0,662 y 0,680, respectivamente, con lo que se pone de manifiesto una vez más la relación inversa entre estas dos variables. Por otra parte, recordemos que, aunque la correlación del *Autoconcepto General* con el *Autoconcepto en ELE* era de carácter moderado, sus efectos en el resto de las variables, incluido el *Rendimiento*, no han llegado a manifestarse.

La importancia de esta variable confirma, por lo tanto, la hipótesis avanzada por Sánchez Arbide (1991) y parcialmente confirmada en los trabajos de Kohonen (1994), Julkunen (1996) y Mc Gannon (1995). Por otra parte, estos resultados confirman la utilidad del modelo de medida utilizado en la medición de esta variable y estarían muy en la línea con lo expuesto por Gardner (1997) en su modelo explicativo del rendimiento en una L2 comentado al inicio de este trabajo.

Motivación y Estrategias en LE

La redefinición de las variables *Motivación y Estrategias en LE* en *Motiestrategias* (V9) obedece a los criterios estadísticos ya expuestos antes. Su aportación al *Rendimiento* es prácticamente testimonial (0,150 – no se refleja en la Fig. 7–). Aunque desde un punto de vista académico este resultado resulte sorprendente, lo cierto es que todo parece indicar la existencia de desajustes entre los procedimientos de evaluación y los que sigue el estudiante al estudiar esta materia (Gardner, 1997, González y Asensio, 1996), hipótesis que debería ser confirmada.

En definitiva, estos resultados y nuestra experiencia nos dicen que las discrepancias encontradas en la revisión bibliográfica sobre el peso de estas dos variables en el *Rendimiento* podrían estar estrechamente ligadas con los objetivos que se persigan en la enseñanza. Cuando los que predominan son criterios formales en el uso expresivo de la lengua, la influencia de estas variables por sí mismas podría no ser suficientemente explicativa del

Rendimiento. Probablemente, en situaciones de aprendizaje más flexibles en las que se desarrollen y se evalúen habilidades de carácter más comunicativo que en los contextos formales su incidencia podría ser más decisiva.

Finalmente, se confirmaría la hipótesis inicial del efecto del *Autoconcepto* en esta variable ahora reformulada con un peso cifrado en 0,346, circunstancia que estaría en consonancia con lo apuntado por Castejón, Navas y Sanpascual (1996), quienes en su modelo sobre el rendimiento matemático en la Enseñanza Secundaria relacionan el autoconcepto con la eficacia con que se utilizan las estrategias de aprendizaje.

Calidad de Enseñanza

Otro aspecto que no puede dejar de señalarse con respecto al modelo inicial es la ausencia en el modelo definitivo de la variable *Calidad de Enseñanza*. La interpretación de este hecho debe realizarse, tal como hemos indicado más arriba, desde una doble vertiente. Por un lado hay que admitir la dificultad de medir esta variable debido, entre otras razones, a su propia naturaleza. El estudiante tiende a juzgar la calidad de la enseñanza recibida durante el último tramo de la etapa educativa en vez de contemplarla en su conjunto (algo, por otra parte, bastante difícil de evitar).

En cualquier caso, son muy pocos los estudios realizados sobre el rendimiento en general en los que se ponga claramente de manifiesto, por una u otra razón, el peso que variables de esta naturaleza tienen en el aprendizaje (ver p.e. Page, 1990). En definitiva, al igual que subrayan otros estudios que intentan explicar el rendimiento (Castejón y Pérez Sánchez, 1998; Castejón y Navas, 1996) utilizando una metodología similar a la aquí utilizada, las variables individuales son las mejores predictoras de esta variable criterio.

5. Conclusiones

En su conjunto, el modelo definitivo explica un porcentaje aceptable de la varianza del *Rendimiento final* o *varianza criterio* (50 %). Estos resultados deben ser interpretados con cautela y servir de base para otros estudios, no en vano permanece sin explicar un porcentaje considerable del *Rendimiento final*.

Proporcionan ciertos indicios, no obstante, del carácter específico de la ELE, cuyo dominio, también en un contexto instruccional de aprendizaje, sería de naturaleza fundamentalmente lingüística en la que jugarían un papel determinante el *Autoconcepto* del estudiante, en los términos en que aquí se ha definido y, probablemente, el entorno sociocultural del estudiante.

Es preciso subrayar que el modelo que se ha descrito resulta a todas luces un modelo incompleto desde la perspectiva de las nuevas corrientes metodológicas que dominan hoy en día la enseñanza de idiomas. Aunque no creemos que existan profesores de idiomas en la enseñanza reglada que hayan renunciado a

fomentar el desarrollo de las habilidades orales de los alumnos, lo cierto es que, en términos generales, su desarrollo y tratamiento sigue siendo una asignatura pendiente. En este sentido, el modelo presentado aquí sería un reflejo del tratamiento que recibe la ELE en el contexto socioeducativo del cual proceden los datos.

Por otra parte, aunque este trabajo no fue diseñado para evaluar el grado o nivel alcanzado en el dominio de la LE, mencionemos que con respecto a la variable *Rendimiento* fue necesario redefinir los indicadores inicialmente establecidos al observarse una distribución irregular de las puntuaciones. En concreto: se apreció una baja integración de las destrezas de comprensión y expresión escritas (V14 y V15 del modelo alternativo, respectivamente) y a favor de los contenidos gramaticales (V13 inicial), lo cual hablaría una vez más de la naturaleza del aprendizaje que tiene lugar.

Como conclusión, en esta investigación los resultados ponen una vez más de manifiesto en particular la importancia de variables no cognitivas en el aprendizaje de ELE. Sin que ello signifique que variables de otra naturaleza deban permanecer relegadas a un segundo plano, todo parece indicar que factores relacionados con la afectividad y la personalidad del estudiante desempeñan un papel nada desdeñable en el *Rendimiento en ELE* alcanzado al finalizar esta etapa educativa.

6. Bibliografía

Byrne, B. M. ; Shavelson, R.J. (1986), "On the structure of adolescent self-concept", *Journal of Educational Psychology* 78 (6): 474-481.

Carroll, J.B. (1962), "Prediction of success in intensive foreign language training". En R.Glaser (ed.): *Training success and education*. Pittsburgh University Press.

Castejón, J; Navas, L. (1996), "Un Modelo estructural del rendimiento académico en matemática en la enseñanza secundaria", *Revista de Psicología General y Aplicada* 49: 27-43.

Castejón, J; Pérez Sánchez, A. (1998), "Un modelo causal explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico", *Bordón*: 50.

Ganschow, L.; Sparks, R. (1992), "Factors Relating to Learning a Foreign Language among High- and Low-Risk High School Students with Learning Difficulties", *Applied-Language-Learning*, v3, 1-2: 37-63.

Ganschow, L.; Sparks, R. (1996), "Anxiety About Foreign Language Learning among High School Women", *Modern Language Journal*, v80, 2: 199-212.

Gardner, R.C. (1997), "Towards a Full Model of Second Language Learning: an Empirical Investigation", *The Modern Language Journal* 81.

González J. L.; Asensio, M. (1996a), "Intentando aprender otro Idioma", *Infancia y Aprendizaje* 75: 59-73.

González J. L.; Asensio, M. (1996b), "Guía Documental sobre Aprendizaje de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras", *Infancia y Aprendizaje* 75: 75-83.

Julkunen, Kyosti (1991), "General and Situation-Specific Motivation", *Foreign Language Learning Reports* 143.

Kohonen, Viljo (1994), "Teaching Content through a Foreign Language is a Matter of School Development", *Opinion Papers* 120.

Mac Gannon, J. (1995), "Factors Influencing Effective Language Choice", *Australian Review of Applied Linguistics* 18: 95-108.

Pimsleur, P. (1962), "Foreign language learning ability". *Journal of Educational Psychology* 53: 15-26.

Pimsleur, P. (1966b), *Language Aptitude Battery*. Harcourt Brace Jovanovitch, New York.

Roncel Vega, Víctor M.: "Variables explicativas del rendimiento académico en una lengua extranjera". *redELE* [en línea]. Segundo semestre 2005, número 4. Disponible en la web:

<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/MRoncel.shtml>

ISSN 1571 - 4667.

_____ "Aprende-le: Inventario de estrategias de aprendizaje para la lengua española". *redELE* [en línea]. Febrero 2007, número 9.

Disponible en la web:

<http://www.mec.es/redele/revista9/index.shtml>

ISSN 1571 - 4667.

Sánchez-Herrero Arbide, Silvia A. (1992), *Diferencias Individuales en el rendimiento en una lengua extranjera en la Enseñanza Obligatoria*. Madrid: Universidad Complutense.