

VÍCTOR M. RONCEL VEGA

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.

Resumen:

Este trabajo presenta una redefinición del concepto "factores afectivos en la enseñanza de idiomas" a partir de tres variables consideradas tradicionalmente relevantes en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el autoconcepto, la motivación y la ansiedad. El análisis factorial de las respuestas emitidas por estudiantes eslavos de ELE a cuestionarios específicos permite identificar un único factor explicativo de la dimensión afectiva presente en el aprendizaje de idiomas.

PALABRAS CLAVE: factores afectivos, lengua extranjera, análisis factorial

In this paper the concept of "foreign language affective factors" is redefined according to three major variables traditionally relevant in foreign language learning (FL): selfconcept, motivation and anxiety. Factor analysis of data coming from responses given to specific questionnaires by Slavic students of Spanish as a foreign language shows a single factor responsible for the affective dimension in foreign language learning.

KEY WORDS: affective factors, foreign language, factor analysis

1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

En los últimos años asistimos a una ampliación de los objetivos que persiguen los programas de enseñanzas de lenguas extranjeras. Desde finales de los años setenta, con la implantación de nuevos paradigmas educativos, se construyen modelos que intentan enriquecer la enseñanza de idiomas incorporando aspectos de la dimensión afectiva presentes en los procesos de enseñanza - aprendizaje con el fin de aumentar la eficacia de los programas lingüísticos. Así lo recoge, por ejemplo, el nuevo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), que a modo de anexos incorpora a los objetivos y contenidos propiamente lingüísticos de las diferentes etapas otros de carácter psicopedagógico bajo el epígrafe de *regulación y control de los factores afectivos* en el aprendizaje de idiomas.

Numerosos estudios aparecidos en las últimas décadas han puesto de manifiesto la importancia de factores de carácter situacional e individual en el éxito final de los estudiantes de lenguas extranjeras. A modo de ejemplo, Arnold (2000) presenta una compilación de artículos centrados de forma exclusiva en la dimensión afectiva presente en el aprendizaje de idiomas que ofrece al profesional una visión exhaustiva de los temas y enfoques más recientes en este campo.

Sin lugar a dudas se trata de una obra de referencia obligada para conocer más de cerca la complejidad de los procesos que tienen lugar en el aula de idiomas. Sin embargo, en nuestra opinión, el tratamiento diferenciado que realizan los autores de los múltiples factores individuales relacionados con la personalidad del estudiante no permite abordar la verdadera naturaleza de los mismos. Sea por razones conceptuales o metodológicas, lo más frecuente es que las investigaciones aborden el estudio de los diferentes fenómenos de forma aislada, con lo cual se prescinde del componente verdaderamente relacional de las variables en cuestión.

2. OBJETIVOS

En este trabajo presentamos un análisis factorial a partir de las correlaciones obtenidas entre las tres variables de carácter afectivo que tradicionalmente se han considerado con alto poder explicativo del rendimiento final en una lengua extranjera: el autoconcepto, la motivación y la ansiedad. Basándonos, entre otros, en trabajos publicados en los números 5 y 6 de esta misma revista didáctica (Roncel: 2007;2008) donde se muestra la contribución de estos factores en el aprendizaje de Español como Lengua extranjera (ELE), realizamos una redefinición de estas tres variables, que forman el núcleo con mayor capacidad explicativa del rendimiento, para estimar el peso específico de cada una de ellas en un hipotético factor que denominamos *dimensión afectiva en la enseñanza de ELE*.

2.1. LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL APRENDIZAJE DE UNA LE¹

En un estudio de Naiman, Frölich y Stern (1975), Sánchez-López y Sánchez-Herrero (1992) señalan el grado de desacuerdo existente entre los profesores cuando se les pregunta sobre los rasgos de personalidad que facilitan el aprendizaje de idiomas: ¿el mismo atributo se utilizaba para caracterizar tanto a los que tenían éxito como a los que no!

El problema no consiste únicamente en la dificultad de medir aspectos tales como la personalidad o la actitud de los estudiantes. En más de una ocasión se ha puesto de manifiesto la influencia de las actitudes y de las expectativas de los profesores respecto de la actitud y motivación de los estudiantes.

Como se aprecia en la obra de antes mencionada, la situación actual nos indica que la mayoría de los estudios realizados en los últimos años han centrado su atención en aspectos tales como la ansiedad, los intereses, las motivaciones, las estrategias de aprendizajes, el continuum extroversión / introversión y la autoestima o el autoconcepto, entre otros. Así, Robinson (1994) encuentra que la dimensión neuroticismo / extraversión llega a ser significativa tomando como

¹ Este apartado es un resumen del artículo publicado en Roncel (2005).

criterio las notas orales, mientras que la presencia de este mismo rasgo en sujetos introvertidos se asocia a mejores notas en las pruebas escritas.

Mac Intyre (1996) pone a prueba el modelo de adquisición de una Lengua Extranjera (LE) de Gardner (1985) y encuentra que rasgos como la extraversión, la empatía, la estabilidad emocional, las actitudes hacia la LE y la motivación desempeñaban un papel determinante durante el proceso de instrucción, con lo cual se subraya la importancia de la personalidad global como responsable del futuro éxito del estudiante de un segundo idioma.

Por su parte, Oxford (1992) llega a identificar nueve factores relevantes en un estudio sobre las diferencias individuales en estudiantes de una LE, entre los que destaca la motivación por el estudio, la ansiedad, la autoestima, el estilo de aprendizaje y la tolerancia.

Resultados parecidos obtiene Ehrman (1995) tras examinar variables de tipo personal, motivación, ansiedad y estilos de aprendizaje y su relación con los resultados obtenidos por estudiantes de una LE del Departamento de Estado de EEUU.

Resultaría demasiado prolijo citar aquí otros muchos estudios donde se muestra la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas (Arnold: 2000). De manera más concreta, basándonos en los elementos comunes que con mayor frecuencia aparecen en la literatura y en la importancia atribuida por los diferentes autores, el autoconcepto, la motivación y la ansiedad específica en el aula de idiomas sobresalen como las tres variables con mayor poder explicativo del rendimiento en contextos formales de enseñanza aprendizaje (Roncel: 2005).

EL AUTOCONCEPTO O AUTOESTIMA

Los trabajos de Kohonen (1994), Julkunen (1991) y Mc Gannon (1995) destacan su importancia. Por otra parte, Stables (1996) confirma estas conclusiones y subraya la menor confianza en sí mismas por parte de las mujeres a pesar de sus mejores notas, tal vez, como indica Romero (1995), debido a influencias socioculturales y familiares.

Otra serie de estudios profundiza en aspectos más concretos. Así, por ejemplo, Lin (1996) concluye en un trabajo sobre la evolución del autoconcepto que éste es mayor al principio del aprendizaje de la LE. Blue (1994) encuentra discrepancias entre el autoconcepto del estudiante al autoevaluarse él mismo y cuando lo realiza el profesor, aunque aquellos estudiantes que coinciden con el profesor perseveran en sus estudios más que los demás. En esta misma línea, Huang (1996) descubre en un trabajo que los estudiantes se autopercebían con mayor éxito académico que el evaluado por el profesor. Sin embargo, estas mismas percepciones se correspondían con sus habilidades.

A la vista de estos resultados, el interés de las investigaciones se ha ido concentrando en la elaboración de programas específicos que intentan abordar las dificultades emocionales de los estudiantes de una LE mediante una

metodología específica. Los trabajos de Asher (1995), Welch (1995), Bien-Aime (1995), Mangubhai (1993), Lore-Lawson (1993) o Cohen (1993) son prueba de ello y vienen a confirmar lo que ya anticipaba Cederguist (1987) al respecto: que los métodos uniformes no pueden satisfacer la gran variedad de intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

LA MOTIVACIÓN

Según Larsen-Freeman (1991)² el papel de las variables afectivas en el aprendizaje surge como reacción ante el papel predominante que se le concedía a la aptitud cuando se intentaba interpretar el rendimiento. Gardner y Lambert (1959) fueron los primeros en demostrar diferencias estadísticamente significativas e independientes entre la motivación y actitud y el rendimiento en una LE.

En su primer trabajo, Gardner y Lambert (1959) encontraron entre estudiantes anglófonos de francés en Canadá que la *orientación* o actitud de un alumno para estudiar francés como L2 estaba relacionada con la motivación para el estudio, sus actitudes hacia los franceses canadienses y la aptitud para la lengua. Más tarde, (Gardner y Lambert: 1972) confirman la asociación entre actitudes y motivación y su relación con el rendimiento. Además, Gardner (1979) llega a establecer una relación lineal de forma que las actitudes tienen una importante influencia sobre el rendimiento pero sólo de forma indirecta:

CONTEXTO → ACTITUDES → MOTIVACIÓN → RENDIMIENTO

Es decir, a través de la motivación. Hay que añadir respecto de la orientación que ya en su origen estos autores establecen una importante distinción entre orientación *integradora* e *instrumental*. En la primera está implícito el deseo de aprender otra lengua e identificarse con su grupo lingüístico. La segunda orientación contempla los aspectos utilitarios del aprendizaje de la lengua de estudio (por ejemplo, para encontrar un trabajo o relevancia social). De acuerdo con estos autores, en los dos casos puede darse una motivación igual de intensa, aunque a largo plazo la orientación *integradora*, que facilitaría la *adquisición* de la L2, garantizaría más el éxito final del proceso por ser más estable.

Más adelante, Gardner (1985) elabora la *Attitude Motivation Test Battery* para medir un conjunto de atributos relacionados con la actitud y la motivación y el aprendizaje de un idioma. Las variables que forman esta batería pueden ser agrupadas en cinco categorías:

1. Orientación Integradora
2. Actitudes hacia la situación de aprendizaje
3. Motivación

² De acuerdo con estos autores, la importancia que Gardner y Lambert conceden a las actitudes proviene de la teoría de Mowrer (1950) sobre la adquisición de la L1. Para este autor, el éxito en la adquisición de la lengua materna se produce debido a la demanda de identidad por parte del niño, al principio con su familia y más tarde con su grupo lingüístico.

4. Ansiedad

5. Orientación Instrumental

Las mediciones de estas dimensiones se realizan mediante distintas escalas cuya fiabilidad ha sido probada en repetidas ocasiones. Para Gardner, el mayor peso explicativo lo proporcionan las tres primeras categorías, que vienen a formar lo que él mismo denomina el *motivo integrador* y forman parte de su modelo de actitudes y motivación del aprendizaje de una LE.

La adecuación del modelo ha sido evaluada en multitud de estudios con resultados positivos. Así, por citar algunos, Gardner y MacIntyre (1993) prueban la validez predictiva y de constructo de las variables que lo forman o su contribución explicativa del rendimiento en un modelo causal (1997).

LA ANSIEDAD

Una investigación realizada por Chastain (1975) puede ilustrar la inconsistencia de los resultados de las primeras investigaciones sobre los efectos de la ansiedad en el aprendizaje de una LE. Este autor administró una escala para medir la ansiedad general en estudiantes norteamericanos y correlacionó las puntuaciones obtenidas con la calificación final en un curso de idiomas. Aunque encontró que la ansiedad era un indicador significativo sólo para estudiantes de español, las correlaciones fueron altas para otros idiomas; sin embargo, el sentido de las correlaciones no era siempre consistente: en unos casos la correlación era negativa, con lo cual se manifestaba el efecto debilitador de la ansiedad, y en otros ésta parecía facilitar el logro.

En una revisión bibliográfica sobre el tema, Scovel (1978) señala que las investigaciones realizadas hasta entonces no habían llegado a establecer una relación clara entre la ansiedad y el rendimiento general en una LE debido, entre otras cosas, a la inconsistencia de las medidas utilizadas. Por ello, basándose en la noción establecida por Alpert y Harbert (1960) de *ansiedad facilitadora* y *ansiedad debilitadora*, argumentaba que en algunas circunstancias determinados grados de ansiedad pueden ayudar al sujeto a enfrentarse con la tarea. Para este autor, los resultados del estudio de Chastain reflejarían los efectos de estos dos tipos de ansiedad en el sujeto según fueran correlaciones positivas o negativas respectivamente.

Por su parte, Gardner (1985) subraya que para que se produzcan relaciones significativas la medida de ansiedad debería referirse específicamente a la LE. De esta forma, aunque es probable que la ansiedad tuviera un componente general que correlacionara con la ansiedad específica, ésta última sería la fundamental y el determinante principal del bajo rendimiento de algunos sujetos

Horwitz (1986) considera que la inconsistencia de los resultados tiene que ver con la variable criterio (nota final) utilizada, ya que el efecto de la ansiedad es distinto según la destreza con la que se asocie. Según este planteamiento, su incidencia estaría relacionada con el método y el entorno en que se produce el aprendizaje.

TABLA 1: CORRELATOS PSICOFISIOLÓGICOS DE LA ANSIEDAD EN LA CLASE DE IDIOMAS

EXPONENTES PSICOFISIOLÓGICOS ANSIEDAD	EXPONENTES ANSIEDAD ESPECÍFICA EN LA CLASE DE IDIOMAS
<ul style="list-style-type: none"> • Aprensión • Preocupación • Miedo • Sudores • Palpitaciones • Falta concentración • Pérdida memoria • Evitación 	<ul style="list-style-type: none"> • Deterioro estrategias comunicativas • (se evitan mensajes complejos y personales) • Baja comprensión y expresión oral • Alteración sintaxis • Composiciones cortas y pobres • Olvidos y errores injustificados • Faltas asistencia a clase • Sobre esfuerzo compensatorio en el estudio • Creencias distorsionadas sobre el aprendizaje

Sánchez-Herrero (1991) comenta investigaciones realizadas en este campo (Sánchez-Herrero, 1990; Sánchez y de Vicente, 1991) que muestran la eficacia de utilizar esta variable para predecir el rendimiento de los alumnos en todas las edades y con independencia de los conocimientos alcanzados.

Por lo que respecta a su medición, Gardner (1997) en un estudio muy reciente hace una revisión de los instrumentos utilizados hasta la fecha para medir el efecto de la ansiedad en la clase de idiomas y cita, entre otras, la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz: 1986).

En general, los estudios realizados con mediciones de estas escalas indican que la ansiedad en la clase de idiomas está relacionada negativamente con el rendimiento. Más específicamente, se asocia con déficits en la comprensión oral, adquisición del léxico, expresión, baja puntuación en los tests, baja calificación en los cursos de idiomas o en la combinación de estos factores. McIntyre (1995) considera que, además, contribuye a que el estudiante reaccione negativamente en los contextos de aprendizaje y que estas experiencias crean dificultades en el procesamiento cognitivo de los contenidos (ver Tabla 1).

3. METODOLOGÍA E INDICADORES

Remitimos al lector interesado al nº 5 de *MarcoELE* (Roncel: 2007) para conocer el contexto educativo (estudiantes eslavos de ELE) y las características de los datos utilizados en esta investigación. Por lo que respecta al tratamiento de éstos, el proceso seguido fue el siguiente:

- Recogida de datos a partir de las escalas descritas más adelante.

- Creación de ficheros informáticos que nos permitan posteriormente exportar los datos a otros programas.
- Estimación de los índices de discriminación, variabilidad y dificultad de los ítems a partir del programa de construcción de tests METRIX.
- Estimación de la fiabilidad de la Escala mediante METRIX.
- Análisis factorial mediante el programa estadístico SPSS.

Instrumentos utilizados en la recogida de datos

El *Autoconcepto Específico en ELE* es evaluado mediante un instrumento de 48 ítems construido por nosotros en otra ocasión (Ver Anexo: *¿Qué tal se me dan los idiomas*), en el que se establece un perfil del estudiante de ELE según la autopercepción de sus propias habilidades respecto de la comprensión y expresión oral y escritas en la lengua. El coeficiente de fiabilidad o Alfa de Cronbach para esta escala es de 0,951.

El grado de motivación del estudiante se estimó tras la adaptación a nuestro contexto de un conjunto de 25 ítems utilizados por Gardner (1997). En su origen, 10 de estos ítems fueron construidos para medir la *intensidad* de la motivación; otros 10 el *interés* por una lengua extranjera; los cinco restantes, el carácter *instrumental* o práctico que pueda suponer para el estudiante el dominio de otro idioma. (Ver Anexo: *Mi actitud hacia el idioma*). Su fiabilidad se estableció en 0,8406 (Alfa de Cronbach).

La evaluación de la *Ansiedad específica en ELE* fue posible gracias a la adaptación a nuestro contexto de la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, de Horwitz (1986) (Ver Anexo: *Mi actitud en el aula*). Tras el análisis de ítems correspondiente la fiabilidad del instrumento se estableció en 0,921 (Alfa de Cronbach).

Como se puede apreciar, es de subrayar el alto grado de consistencia interna o fiabilidad de los instrumentos utilizados a pesar de que los dos últimos fueran adaptaciones realizadas por nosotros mismos.

ANÁLISIS FACTORIAL

De acuerdo con los objetivos descritos en el apartado segundo de este trabajo (*estimación de un hipotético factor común explicativo de la dimensión afectiva latente en las tres escalas*), la técnica del análisis factorial resulta especialmente apropiada dado que nos permite sintetizar toda la información relevante procedente de las correlaciones de las respuestas emitidas por los estudiantes prescindiendo al mismo tiempo de aquella redundante para la hipótesis que se desea probar.

Las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las tres pruebas señaladas (autoconcepto, motivación y ansiedad) saturan en un solo factor estimado

mediante el método de componentes principales con pesos³ o cargas de 0,621, 0,483 y -0,615 por este orden, llegando a explicar el 62 % de la varianza total (ver Figura 1). Estamos, por lo tanto, ante cargas relativamente altas.

4. INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El procedimiento analítico seguido hasta ahora y la consistencia de los resultados obtenidos nos deberían permitir elaborar una interpretación teórica y alcanzar unas conclusiones que realizaremos seguidamente a la luz de la bibliografía comentada en la primera parte de este trabajo y desde dos planos diferentes: la relación de las variables con respecto al factor y entre sí mismas.

La primera conclusión resulta obvia: cuando hablamos de los aspectos afectivos asociados al aprendizaje de idiomas nos estamos refiriendo a un constructo o *dimensión afectiva* cuyos componentes interactúan entre sí de manera global y que configuran la personalidad del estudiante.

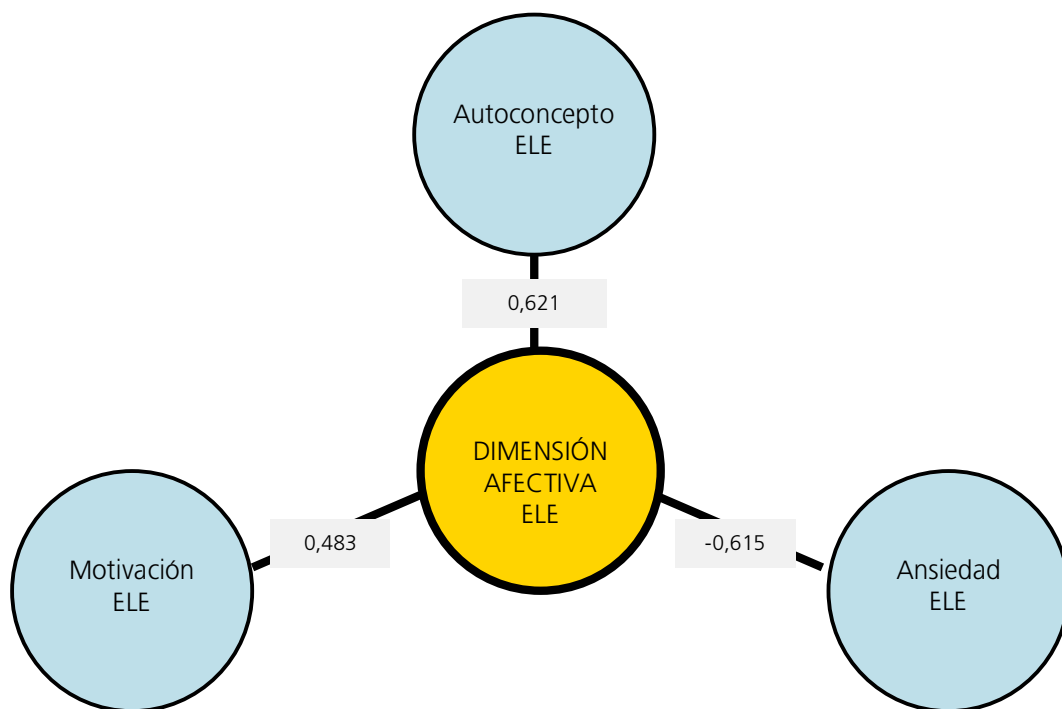


Figura 1: Diagrama representativo del modelo

Aunque probablemente no sean los únicos componentes, el autoconcepto, la motivación y la ansiedad específicas en el aula de ELE, según se definen en este trabajo, pueden llegar a explicar en gran parte la naturaleza de la dimensión

³ Recordemos que el valor máximo posible de cada peso es 1, lo cual indicaría que cada una de las tres variables estaría explicada en su totalidad por la hipotética dimensión afectiva latente que se pretende demostrar. Por lo general, la literatura especializada suele aceptar las cargas superiores a 0,30 como indicativas del rasgo que se intenta estimar.

afectiva presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de idiomas.

El sentido negativo de la estrecha relación entre la ansiedad y la dimensión afectiva resulta comprensible si tenemos en cuenta la naturaleza de sus exponentes psicofisiológicos (ver Tabla 1): cuanto mayor es el grado de ansiedad, menor resulta la *afectividad* o disposición afectiva del estudiante hacia el aprendizaje.

El alto grado de afectividad asociado al autoconcepto de los estudiantes de idiomas debe interpretarse en el contexto de la bibliografía comentada. En efecto, las ideas previas y las habilidades manifiestas en el dominio de la lengua extranjera refuerzan la conducta de los estudiantes en un sentido u otro (alto o bajo rendimiento).

Sin embargo, el peso de la motivación en la dimensión afectiva no parece tan concluyente a pesar de que en algunos estudios destaca como el factor más decisivo en el rendimiento final. Esta disparidad de resultados no debería resultar contradictoria si tenemos en cuenta el contexto educativo de donde proceden los datos y el instrumento de medición utilizado (concebido en su origen para medir la motivación de estudiantes adultos). Ni el aprendizaje de idiomas en la enseñanza reglada se produce siempre en contextos favorables (obligatoriedad) ni todos estudiantes están altamente motivados dada la naturaleza formal del aprendizaje. A pesar de ello, la carga factorial próxima a 0.5 en la dimensión afectiva llegar a ser significativa.

Desde un ángulo diferente, el examen de las correlaciones entre las tres variables y los resultados que arrojan otros trabajos citados en la bibliografía apuntan hacia el tipo de interacción que se establece entre el autoconcepto y la ansiedad: una mayor ansiedad lleva consigo un bajo autoconcepto. Y a la inversa: los alumnos con mayor seguridad en sus capacidades sufren menos ansiedad (ver en el Anexo los cuestionarios utilizados para su medición).

En esta misma línea habría que interpretar las relaciones que se establecen con la motivación. Una alta motivación (cualquier profesor es consciente de las dificultades de ciertos alumnos a pesar de su alta disposición para aprender) no siempre estará asociada a un alto autoconcepto del estudiante de idiomas aunque es de esperar que lo inverso si se produzca: en situaciones favorables, el estudiante seguro de sus habilidades comunicativas se mostrará más motivado y participativo. Finalmente, la relación entre ansiedad y motivación puede ser a primera vista engañosa. Sabemos que el alumnado con alta ansiedad en el aula de idiomas tiende a inhibirse (o, en el extremo opuesto, a obstaculizar el trabajo en el aula) aunque no necesariamente porque carece de motivación para aprender, de ahí la importancia de conocer las razones que refuerzan esas conductas.

En definitiva, la complejidad de los procesos cognitivos y afectivos que tienen lugar en el aula muestra que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera

está mediatizado por los rasgos individuales (tanto cognitivos como afectivos) de la personalidad del estudiante (¡y del profesorado!). Resulta aconsejable por lo tanto la introducción de mecanismos de compensación por parte del profesor para afrontar la compleja red de interacciones que tiene lugar durante el aprendizaje. Sirva una cita de Arnold, autora ya citada en varias ocasiones en este trabajo, para cerrar estas líneas:

“Como profesores de idiomas ya tenemos muchas áreas de competencias que atender. Pero añadir una más no supone aumentar nuestra carga, sino que puede facilitar la tarea de dedicarnos a las demás. Al mismo tiempo, puede conducir a un desarrollo más holístico de nuestros alumnos como individuos y como participantes responsables de una sociedad sana”.

BIBLIOGRAFÍA

Alpert, R.; Haber, R. (1960), Anxiety in Academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.

Arnold, J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press, Madrid.

Asher, C. (1995), Second Language Learning with Emotional and Behavioural Difficulties. *Language Learning Journal*, 11, 14-16.

Bialystock, E. (1978), “A Theoretical Model of Second Language Learning”. *Language Learning*, 28: 69-84.

Bien-Aime, J. (1995), Strategies to improve the Self-Esteem of Ninth and Tenth Grade Students through a Self-Concept Programm. *Practicum Papers*.

Blue, G. (1994), Self-Assessment of Foreign Language Skills: Does it Work? *CLE-Working Papers*, 3, 18-35.

Carton, A. (1966), *The Method of Inference in Second Language Study*. The Research Foundation of the City of New York.

Carton, A. (1971), Inferencing: A process in using and Learning Language. En P. Pinsleur y T. Quinn (eds.), *The Methodology of Second Language Learning*. Cambridge: University Press.

Cederguist, S. (1987), Meaning and Diversity. *Reports-Evaluative*, 142.

Chastain, K. (1975), Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.

- Cohen, R. (1993), The Use of Voice Synthesizer in the Discovery of the Written Language by young Children. *Computers and Education*, 21, 25-30.
- Ehrman, M. (1995) Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success. *Modern Language Journal*, 79, 67-89.
- Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Gardner, R.C. (1985), *Social Psychology and Second language learning*. Arnold, London, 1985.
- Gardner, R.C. (1997), "Towards a Full Model of Second Language Learning: an Empirical Investigation". *The Modern Language Journal*, 81.
- Gardner, R.C.; Lambert, W.E. (1959), Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R.C.; Lambert, W.E. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA. Newbury House, 1972.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1993), "On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning", *Language Learning*, 43:157-159.
- González, J.L (1995), *Las Estrategias de Aprendizaje en la Instrucción de Lenguas Extranjeras*. Universidad Autónoma de Madrid.
- 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.
- González J.L. & Asensio, M. (1998), "Las Estrategias de Aprendizaje en la Instrucción de las Lenguas Extranjeras", *Estudios de Psicología*, 60: 49-67.
- Green, John M. (1995), "A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender", *Tesol Quarterly*, 29: 2.
- Horwitz, E. (1986), Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132, 1986.
- Huang, Shenghui (1996), Self-Efficacy of English as a Second Language Learner. *Reports-Research*, 143.
- 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.
- Larsen – Freeman, D. (1991), *Teaching and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lore-Lawson, J. (1993), Self-Esteem in The Foreign Language Classroom: Activities than do more than Teach. *Guides-Non-Classrooms*, 55.
- Lin, Hsiang-Pao (1996), Perceptual Learning Style Preference for EFL Students. *Reports-Research*, 143.
- Mac Gannon, J. (1995), Factors Influencing Effective Language Choice. *Australian Review of Applied Linguistics*, 18, 95-108.
- MacIntyre, P. (1995), How does Anxiety affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganshow. *The Modern Language Journal*, 79, 90-99.
- MacIntyre, P. (1996), Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1), 3-26.
- Mangubhai, F. (1993), *Anatomy of a good Second Language Teacher*. International Conference on Teacher Education, 24-26.
- Morales, P. (1988), *Medición de Actitudes en Psicología y Educación*. Ittaralo: San Sebastián.
- Naiman, N. (1978), "The good language learner". *Research in Education Series*, 7, The Ontario Institute in Education: Toronto.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
- Oxford, R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Oxford, R. (1992), "Second Language Research on Individual Differences", *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 188-205.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), Biblioteca Nueva, Madrid.
- Renom Pinsach, J. (1992), *Diseño de Tests*. Idea, Investigación y Desarrollo: Hospitalet, Barcelona.
- Renom Pinsach, J. (1992), *Metrix*. Idea, Investigación y Desarrollo, Hospitalet, Barcelona.

Robinson, D. (1994), Personality and Second Language Learning. *Personality and Individual Differences*, 16 (1), 143-157.

Romero, E. (1995), Los Predictores de la Autoestima en la Adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 5 (3), 47-70.

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

Disponible en la web:

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

ISSN 1571 - 4667

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

Disponible en la web: <http://www.mepsyd.es/redele/revista9/index.shtml>

ISSN 1571 - 4667.

Roncel Vega, Víctor M.: "El rendimiento en ELE en la enseñanza reglada: un modelo explicativo", en *marcoELE* [en línea]. Diciembre 2007, número 5.

Disponible en la web: <http://marcoele.com/num/5/index.html>

ISSN 1885 - 2211.

Roncel Vega, Víctor M.: "Las estrategias de aprendizaje en una lengua extranjera de los estudiantes eslavos en las secciones bilingües de español", en *marcoELE* [en línea]. Junio 2008, número 6.

Disponible en la web: <http://marcoele.com/num/6/index.html>

ISSN 1885 - 2211.

Rubin, J. (1975), "What the "good learner" can teach us", *TESOL Quarterly*, 9: 41-51.

Rubin, J. (1981), "Study of Cognitive Processes in Second Language Learning", *Applied Linguistics*, 11: 2-11.

Sánchez López, M^a P, (1992), *Psicología Diferencial del Aprendizaje de una Segunda Lengua*. Valencia, Promolibro.

Sánchez-Herrero Arbide, Silvia A. (1991), *Diferencias Individuales en el rendimiento en una lengua extranjera en la Enseñanza Obligatoria*. Madrid, Universidad Complutense.

Scovel, T. (1988), *A Time to Speak: a Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Newbury House, New York, 1988.

Skehan, P. (1985), "Where does Language Aptitude come from?" en Meara, P., (Ed.). *Papers from the Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics*, Edimburg.

Skehan, P. (1989), *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold.

Stables, Andrew (1996). Modern Language at A Level. *Language Learning Journal*, 14, 50-52.

Stern, H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: University Press.

Welch, O. (1990), A Study of Foreign Language, Academic Self-Esteem and Achievement Motivation in Hearing Impaired Adolescents. *Speeches / Meeting Papers*, 150.

Wesche, M. (1981), "Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems". En Diller, K. (Ed.). *Differences and universals in language learning aptitude*, 119-154. Newbury House, Rowly. Mass.

ANEXOS

1) ¿Qué tal se me dan los idiomas? (Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1 = casi siempre, 2 = muchas veces, 3 = algunas veces, 4 = pocas veces, 5 = raras veces). Haz un **CÍRCULO** donde corresponda.

01) Puedo expresarme con claridad cuando hablo	1, 2, 3, 4, 5
02) Cometo muchas faltas en los dictados	1, 2, 3, 4, 5
03) Recuerdo la forma de las palabras cuando escribo	1, 2, 3, 4, 5
04) Me resulta difícil resumir lo que leo	1, 2, 3, 4, 5
05) Me cuesta imitar el acento extranjero cuando hablo	1, 2, 3, 4, 5
06) Creo que tengo un buen oído cuando escucho	1, 2, 3, 4, 5
07) Confundo letras o palabras cuando escribo	1, 2, 3, 4, 5
08) Comprendo las explicaciones del libro de texto	1, 2, 3, 4, 5
09) Puedo imitar la pronunciación de un nativo	1, 2, 3, 4, 5
10) Me pierdo fácilmente en los dictados	1, 2, 3, 4, 5
11) Al escribir utilizo correctamente los tiempos verbales	1, 2, 3, 4, 5
12) Cuando leo recuerdo el vocabulario estudiado	1, 2, 3, 4, 5
13) No sé qué decir cuando tengo que hablar	1, 2, 3, 4, 5
14) Entiendo las explicaciones del profesor cuando habla	1, 2, 3, 4, 5
15) Olvido letras o palabras cuando escribo	1, 2, 3, 4, 5
16) Me resulta fácil la lectura	1, 2, 3, 4, 5
17) Puedo mantener un diálogo con compañeros	1, 2, 3, 4, 5
18) Me falta concentración cuando oigo mensajes orales	1, 2, 3, 4, 5
19) Al escribir expreso mis ideas de forma clara	1, 2, 3, 4, 5
20) Los demás me entienden cuando hablo	1, 2, 3, 4, 5
21) Entiendo las ideas principales de lo que escucho	1, 2, 3, 4, 5
22) Recuerdo las reglas gramaticales cuando escribo	1, 2, 3, 4, 5
23) Confundo los significados de las palabras cuando leo	1, 2, 3, 4, 5
24) Dispongo de un vocabulario suficiente cuando hablo	1, 2, 3, 4, 5
25) Necesito que me hablen muy despacio para comprender	1, 2, 3, 4, 5

26) Me cuesta realizar los ejercicios de gramática escritos	1, 2, 3, 4, 5
27) Cuando leo distingo las partes de la oración de un texto (sustantivos, adjetivos, adverbios, etc.)	1, 2, 3, 4, 5
28) Tengo una buena pronunciación cuando hablo	1, 2, 3, 4, 5
29) Capto las ideas principales de los mensajes orales	1, 2, 3, 4, 5
30) Al escribir me cuesta recordar la forma de las palabras	1, 2, 3, 4, 5
31) Necesito traducir al español cuando leo	1, 2, 3, 4, 5
32) Puedo expresar mis ideas oralmente	1, 2, 3, 4, 5
33) Me cuesta prestar atención en los mensajes orales	1, 2, 3, 4, 5
34) Dispongo de un vocabulario suficiente cuando escribo	1, 2, 3, 4, 5
35) Me cuesta concentrarme cuando leo	1, 2, 3, 4, 5
36) Me cuesta encontrar las palabras cuando hablo	1, 2, 3, 4, 5
37) Distingo los distintos sonidos del idioma	1, 2, 3, 4, 5
38) Encuentro difícil traducir del otro idioma al español	1, 2, 3, 4, 5
39) Cuando leo necesito la ayuda del diccionario	1, 2, 3, 4, 5
40) Debo mejorar mi pronunciación cuando hablo	1, 2, 3, 4, 5
41) Reconozco el vocabulario estudiado cuando escucho	1, 2, 3, 4, 5
42) Puedo expresar mis ideas cuando escribo	1, 2, 3, 4, 5
43) Comprendo las ideas principales al leer un texto	1, 2, 3, 4, 5
44) Me resulta difícil comunicarme con los demás	1, 2, 3, 4, 5
45) Entiendo al profesor cuando me pregunta	1, 2, 3, 4, 5
46) Me resulta difícil traducir del español al otro idioma	1, 2, 3, 4, 5
47) Me cuesta dominar la ortografía cuando escribo	1, 2, 3, 4, 5
48) Cuando leo hay muchas palabras que no entiendo	1, 2, 3, 4, 5

2) Mi actitud hacia el idioma. (Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1 = desacuerdo completo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = bastante de acuerdo, 5 = total acuerdo). Haz un círculo donde corresponda.

01) Ojalá hubiera empezado a estudiar un idioma antes	1, 2, 3, 4, 5
02) El idioma no es una meta importante en mi vida	1, 2, 3, 4, 5
03) Desearía poder dedicar mucho más tiempo a esta asignatura	1, 2, 3, 4, 5
04) Creo que el estudio de un idioma no debería ser obligatorio	1, 2, 3, 4, 5
05) Me gustaría dominar el idioma tan bien como mi primera lengua	1, 2, 3, 4, 5
06) Estoy perdiendo el interés que tenía antes por el idioma	1, 2, 3, 4, 5
07) Me gustaría dedicar más esfuerzo a estudiar el idioma	1, 2, 3, 4, 5
08) Sinceramente, no me apetece estudiar otro idioma	1, 2, 3, 4, 5
09) Ojalá dominara fluidamente otro idioma	1, 2, 3, 4, 5
10) Me contento con dominar lo básico de otro idioma	1, 2, 3, 4, 5
11) El estudio de otro idioma me permite adquirir más cultura	1, 2, 3, 4, 5
12) Dominar otro idioma es necesario para competir con los demás	1, 2, 3, 4, 5
13) Creo que el idioma puede ayudarme a conseguir un buen trabajo	1, 2, 3, 4, 5
14) El dominio de otro idioma me ayudará a destacar entre los demás	1, 2, 3, 4, 5
15) Dominar otro idioma es importante para conocer otros países	1, 2, 3, 4, 5
16) Procuo entender todo lo que escucho y veo en el otro idioma	1, 2, 3, 4, 5
17) No dedico mucha atención a las indicaciones que recibo en clase	1, 2, 3, 4, 5
18) Llevo la asignatura del idioma al día	1, 2, 3, 4, 5
19) No me molesto en corregir los ejercicios en la clase de idioma	1, 2, 3, 4, 5
20) Siempre pregunto al profesor cuando no entiendo algo	1, 2, 3, 4, 5
21) Hago los deberes de forma irregular e improvisada	1, 2, 3, 4, 5
22) Trabajo duro para preparar esta asignatura	1, 2, 3, 4, 5
23. Desconecto en clase cuando el profesor comenta alguna anécdota	1, 2, 3, 4, 5
24) Cuando estudio esta asignatura me concentro rápidamente	1, 2, 3, 4, 5
25) No me esfuerzo en comprender los puntos más difíciles	1, 2, 3, 4, 5

3) Mi actitud en el aula (Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1 = desacuerdo completo, 2 = en desacuerdo, 3 = indiferente, 4 = bastante de acuerdo, 5 = total acuerdo). Haz un **CÍRCULO** donde corresponda.

01) Nunca me siento seguro cuando hablo en la clase de idiomas	1, 2, 3, 4, 5
02) No me importa cometer errores en la clase de idiomas	1, 2, 3, 4, 5
03) Me pongo nervioso cuando sé que me toca hablar en la clase	1, 2, 3, 4, 5
04) Me preocupo si no entiendo lo que dice el profesor en el idioma	1, 2, 3, 4, 5
05) No me importaría tener más clases de idiomas	1, 2, 3, 4, 5
06) En clase me pongo a pensar en cosas distintas a lo que se enseña	1, 2, 3, 4, 5
07) Creo que los demás estudiantes son mejores que yo en idioma	1, 2, 3, 4, 5
08) En general, me siento cómodo cuando hago los exámenes de idiomas	1, 2, 3, 4, 5
09) Me asusta tener que hablar en la clase sin haberlo preparado antes	1, 2, 3, 4, 5
10) Me preocupa las consecuencias de suspender el idioma	1, 2, 3, 4, 5
11) No comprendo por qué algunos se ponen tan nerviosos en la clase	1, 2, 3, 4, 5
12) A veces me pongo tan nervioso en clase que se me olvida lo que sé	1, 2, 3, 4, 5
13) Me da vergüenza responder voluntariamente en el aula	1, 2, 3, 4, 5
14) No me pondría nervioso hablando el idioma con nativos	1, 2, 3, 4, 5
15) Me irrito cuando no entiendo lo que corrige el profesor	1, 2, 3, 4, 5
16) Me pongo nervioso incluso cuando me he preparado bien la clase	1, 2, 3, 4, 5
17) A menudo no me apetece asistir a la clase de idiomas	1, 2, 3, 4, 5
18) Me siento seguro cuando hablo en otros idiomas	1, 2, 3, 4, 5
19) Me da miedo que el profesor corrija cada error que cometo	1, 2, 3, 4, 5
20) Se me dispara el corazón cuando me preguntan en clase	1, 2, 3, 4, 5
21) Cuanto más estudio para un examen más confuso me siento	1, 2, 3, 4, 5
22) No tengo necesidad de preparar muy bien la clase de idiomas	1, 2, 3, 4, 5
23) Siempre creo que los demás hablan el idioma mejor que yo	1, 2, 3, 4, 5
24) Me siento seguro cuando hablo el idioma delante de los otros en clase	1, 2, 3, 4, 5

25) La clase de idiomas se da tan deprisa que me preocupa quedarme atrás	1, 2, 3, 4, 5
26) Me siento más tenso y nervioso en esta clase que en cualquier otra	1, 2, 3, 4, 5
27) Me confundo y pongo nervioso cuando estoy hablando en el aula	1, 2, 3, 4, 5
28) Me siento tranquilo y relajado cuando voy a la clase de idiomas	1, 2, 3, 4, 5
29) Me pongo nervioso si no entiendo cada palabra que dice el profesor	1, 2, 3, 4, 5
30) Me agobia aprender tantas reglas para poder hablar un idioma	1, 2, 3, 4, 5
31. Temo que se rían de mí cuando hablo en el idioma	1, 2, 3, 4, 5
32. Creo que me sentiría a gusto entre hablantes nativos del idioma	1, 2, 3, 4, 5
33. Me pongo nervioso si el profesor de idiomas me pregunta algo que no he preparado con anterioridad	1, 2, 3, 4, 5