



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA - MENCIÓN LENGUA EXTRANJERA

TRABAJO FIN DE GRADO

LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE: UNA MIRADA A LA METODOLOGÍA CLIL

Realizado por: Estefanía Jiménez Jiménez

Tutelado por: Paloma Castro Prieto

Valladolid, junio 2018

“El éxito (en el aprendizaje de una lengua extranjera) depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula”.

(Earl Stevick, 1980)

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado surge del interés por la educación afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Debido a la creciente implementación de la metodología CLIL en los últimos años, la finalidad de este trabajo es reflejar la importancia de la educación afectiva tanto en la enseñanza-aprendizaje de la disciplina lingüística como en esta enseñanza bilingüe. Además, se realizará un proyecto de investigación con el objetivo de analizar cómo afecta uno de los factores afectivos a los alumnos de lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE: Educación Afectiva, Lengua Extranjera, CLIL, Factores Afectivos, Ansiedad, Motivación.

ABSTRACT

This Final Project emerges from the interest in affective education in the teaching-learning process of a foreign language. Due to the increasing implementation of CLIL methodology in recent years, the aim of this project is to reflect the importance of affective education both in the teaching-learning process of the linguistic discipline and in the bilingual teaching. Moreover, a research project will be carried out with the aim of analyzing how one of the affective factors affects students of foreign languages.

KEY WORDS: Affective Education, Foreign Language, CLIL, Affective Factors, Anxiety, Motivation.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
OBJETIVOS	6
JUSTIFICACIÓN	7
PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
1. LA EDUCACIÓN EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS	9
1.1 Aspectos legislativos	9
1.2 Aspectos teórico-prácticos	12
2. LA EDUCACIÓN AFECTIVA EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS	19
2.1 La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje	19
2.2 Factores afectivos:	23
2.2.1 <i>Ansiedad</i>	24
2.2.2 <i>Motivación</i>	29
PARTE II. MARCO METODOLÓGICO	33
3. PARTICIPANTES	33
4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	34
5. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS	37
PARTE III. CONCLUSIONES FINALES	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS	50

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la Unión Europea ha llevado a cabo diferentes proyectos con el fin de promover la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de la vida de los ciudadanos europeos debido a la favorable repercusión de ello en su calidad de vida. Algunos de estos proyectos son el *Marco Común Europeo de Referencia*, escala para determinar el dominio de cualquier idioma europeo; o *Portfolio Europeo de Lenguas*, un instrumento de evaluación en el que los alumnos reflejan sus destrezas lingüísticas y experiencias personales con la lengua extranjera. Además, el Consejo de Europa también cuenta con instituciones encargadas de desarrollar la excelencia e innovación en la enseñanza de lenguas como el *Centro Europeo de Lenguas*, en Graz (Austria).

Del mismo modo, la ley educativa española vigente, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, está adaptada a estas nuevas demandas lingüísticas por lo que uno de sus objetivos es “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.” (RD 126/2014:6). A su vez, cada una de las Comunidades Autónomas de España ha adaptado su currículo educativo a esta nueva necesidad.

En el caso de Castilla y León, se han desarrollado dos programas para promover la educación bilingüe en la Comunidad, uno a nivel estatal denominado *Convenio MECD-British Council*, y otro a nivel de autonómico conocido como *Secciones bilingües*.

Volviendo a Europa y como se ha mencionado previamente, la Unión Europea ha desarrollado en los últimos tiempos un interés progresivo en la adquisición de lenguas europeas y en las metodologías más adecuadas para ello debido a nuevos retos como la globalización cultural y económica presente. Por ello, en 1994, el Consejo de Europa adopta el término *Content and Language Integrated Learning* (en adelante CLIL), un nuevo enfoque educativo dual en el que se utiliza una lengua extranjera para el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenido y de la propia lengua. Este enfoque supuso un concepto integrador e innovador ya que era la primera vez que los alumnos podían aprender una lengua extranjera sin tener en cuenta su nivel socioeconómico.

Sin embargo, a pesar de ser un enfoque educativo novedoso, ¿tiene en cuenta la variable afectiva de los alumnos, la cual es uno de los aspectos fundamentales en el aprendizaje de una lengua extranjera?

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo principal reflexionar sobre la importancia de la variable afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y, por tanto, también en la metodología CLIL. Para ello se expondrá la visión de diferentes autores sobre la importancia de la educación afectiva, y a partir de ahí, se analizarán dos de los principales factores afectivos individuales: la motivación y la ansiedad. De este último, además se llevará a cabo un proyecto de investigación con el objetivo de medir la ansiedad que tienen ante la lengua extranjera un grupo de alumnos de uno de los colegios públicos bilingües de la ciudad de Valladolid.

De este modo, este Trabajo de Fin de Grado estará estructurado en tres partes: fundamentación teórica, marco metodológico y consideraciones finales. En la fundamentación teórica se tratará la educación en las lenguas extranjeras actual analizando tanto aspectos legislativos como teóricos-prácticos, donde se destacará la metodología CLIL; asimismo, se abordará la educación afectiva en las lenguas extranjeras, analizando la importancia de esta y alguno de los factores afectivos principales.

En el marco metodológico se llevará a cabo el proyecto de investigación mencionado previamente donde se analizará la ansiedad ante la lengua extranjera de un grupo de alumnos de 3º de Educación Primaria. Por último, el análisis de los datos llevará a extraer unas conclusiones finales sobre esta investigación que se pondrán en relación con la fundamentación metodológica, abarcando ambas partes del documento y, por tanto, cerrando el Trabajo de Fin de Grado.

OBJETIVOS

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo principal reflexionar sobre la importancia de la educación afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, tanto en la disciplina lingüística como en las áreas no lingüísticas.

Este objetivo es a su vez concretado con los siguientes objetivos específicos:

- Conocer los planteamientos educativos en lenguas extranjeras a nivel europeo, estatal y autonómico.
- Identificar los aspectos metodológicos del enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning).
- Reflexionar sobre la importancia de la educación afectiva en las lenguas extranjeras.
- Analizar dos de los factores afectivos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y proporcionar implicaciones didácticas a los docentes sobre estos factores.
- Analizar la ansiedad en la lengua extranjera de un grupo de alumnos de un centro de educación bilingüe.

JUSTIFICACIÓN

A lo largo del Grado de Maestro en Educación Primaria, y especialmente en las asignaturas relacionadas con la didáctica, nos han hablado de la importancia de la afectividad en todas y cada una de las asignaturas de esta etapa. Como docentes, no solo debemos centrarnos en el factor cognitivo de la educación, sino también en el afectivo, ya que ambos están intrínsecamente relacionados como bien expresa Goleman en su teoría de la Inteligencia Emocional:

Las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de solucionar problemas, etc., y, en este mismo sentido, establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas y determinan así los logros que podremos alcanzar en nuestra vida (Goleman, 1996:97)

Por ello, debemos conocer los intereses y gustos de nuestros alumnos, y tenerlos en cuenta en nuestras clases con el objetivo de motivarles y guiarles a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Una vez que optamos por la mención de Lengua Extranjera: inglés, a través de las diferentes asignaturas empezamos a conocer otros autores que hablaban de la importancia de esta afectividad, pero esta vez en el campo de las lenguas extranjeras. En la asignatura de Didáctica de la Lengua Extranjera, estudiamos autores como el psicolingüista S. Krashen y su Hipótesis del Filtro Afectivo (1983), la cual defiende que el estado anímico de los alumnos influye en su proceso de aprendizaje, y esta influencia cumple la función de un “filtro” que permite o bloquea la entrada lingüística. Estos autores junto con otros hicieron que desarrollara personalmente un interés y curiosidad por el campo de la afectividad en la educación.

Por otro lado, en otra de las asignaturas de la mención, Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe, descubrimos un enfoque totalmente nuevo para nosotros, CLIL. Estas siglas hacen referencia a *Content and Language Integrated Learning* y es traducido al español como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Este enfoque como muy bien define el Euroclil (1994:6) es “un enfoque educativo dual centrado en el que un idioma adicional se utiliza para la enseñanza y el aprendizaje de contenido y lengua.” A pesar de que al principio era un concepto que me costó bastante entender, finalmente llegué a comprender su metodología y a entender la importancia de

este tipo de enfoques en la educación actual debido a los continuos cambios sociales presentes.

Por ello, y tras plantearme diferentes temas para desarrollar, decidí hacer mi Trabajo de Fin de Grado sobre la afectividad, aspecto del cual sentía un gran interés. Sin embargo, y tras haber estado durante 3 meses en un colegio bilingüe, me di cuenta de que uno de los puntos débiles de la educación bilingüe es la falta de motivación de los alumnos que participan en ella. Personalmente creo que el aspecto del que CLIL se ha olvidado es la afectividad, por lo que decidí llevar a cabo un trabajo en el que se tuvieran en cuenta estos dos aspectos: por un lado, se expondría el enfoque CLIL, y por otro, la importancia de tener en cuenta la afectividad en el aprendizaje de una lengua extranjera, y por tanto, en el aprendizaje bilingüe.

En cuanto al marco metodológico, y tras haber estudiado la ansiedad y motivación con más profundidad, decidí llevar a cabo un proyecto de investigación en el que se estudiara la ansiedad de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe ante la lengua extranjera. Escogí este factor y no la motivación, ya que esta última se puede trabajar y fomentar a través de unas determinadas pautas; sin embargo, la ansiedad es un factor que viene dado por experiencias previas o por el propio contexto por lo que no se suele tener en cuenta y es más difícil de trabajar con ella.

El hecho de llevar a cabo esta investigación en 3º de Educación Primaria y no en cualquier otro curso es por el hecho de que en este curso los alumnos tienen entre 8 y 9 años, edad determinante en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En esta edad y según el psicólogo J. Piaget (1983) los niños pasan del periodo preoperacional al de las operaciones concretas, y, por tanto, empiezan a desarrollar el pensamiento abstracto. Esto en términos del aprendizaje de una lengua extranjera y según la teoría de S. Krashen (1985) significa que los alumnos comienzan a tener un balance entre la adquisición de la segunda lengua y el aprendizaje de esta.

En definitiva, las ideas propuestas han sido desarrolladas y estudiadas más detalladamente con el objetivo de conocer más en profundidad el papel que tiene la afectividad en el aprendizaje de y a través de una lengua extranjera dentro de mi formación como futura docente de lengua extranjera.

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. LA EDUCACIÓN EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS

1.1 Aspectos legislativos:

Uno de los objetivos de la etapa de Educación Primaria en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), actual ley educativa vigente es el siguiente: “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.” (RD 126/2014:6). Por ello, las principales instituciones encargadas del ámbito educativo han desarrollado diferentes programas con el fin de cumplir con este objetivo.

Por un lado, a nivel europeo, el Consejo de Europa ha promovido en los últimos años diferentes proyectos dirigidos a la educación por competencias y a la enseñanza-aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida debido a la favorable repercusión de ello en la calidad de vida de los ciudadanos europeos. A su vez, éstos deben ser adaptados por cada país según su contexto y necesidades específicas.

Uno de estos proyectos es el Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación (a partir de ahora MCER), el cual es una escala reconocida internacionalmente para describir el dominio de cualquier idioma europeo. Surge en los años 90 con el objetivo de promover la colaboración entre los profesores de lenguas de todos los países de Europa, y finalmente es presentado en el 2001, Año Europeo de las Lenguas. Puede ser utilizado en la enseñanza y en la evaluación de competencias. Sin embargo, ha recibido algunas críticas debido a la amplitud de sus seis niveles, de los cuales cada uno aborda un gran número de habilidades y competencias (Alderson, 2002; Morrow, 2004; Little, 2006; y Byrnes, 2007).

Aproximadamente al finalizar la etapa de Educación Primaria, un alumno de un centro ordinario tendría un nivel en lengua extranjera: inglés de A2; mientras que uno de un centro bilingüe tendría un nivel de B1.

En el año 2017, el Consejo de Europa publica “Companion Volume with New Descriptors”, un documento pensado como complemento al MCER en el que están plasmadas solicitudes de miembros del campo de la enseñanza de lenguas. Su objetivo es ampliar los niveles originales con nuevos descriptores. Además, incluye una introducción de los objetivos y principios del Marco.

Con una visión más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje y tomando como base el MCER, el Consejo de Europa ha diseñado el Porfolio Europeo de Lenguas (PEL), un instrumento de evaluación en el que el alumno muestra tanto sus destrezas lingüísticas como sus experiencias personales, trabajos y relaciones internacionales que haya experimentado. El fin es que todo ciudadano europeo tenga un documento que refleje no solo el aprendizaje de lenguas, sino también los viajes o experiencias profesionales a lo largo de su vida. Todo ello está plasmado en tres secciones diferentes: biografía lingüística, pasaporte de lenguas y dossier.

Este documento tiene dos funciones principales. Por un lado, una función pedagógica ya que orienta al estudiante de la lengua a plasmar sus experiencias lingüísticas y culturales más significativas; y, por otro, una función informativa, ya que informa claramente al alumno junto con el MCER sobre su nivel de competencia lingüística.

Además de los proyectos mencionados, el Consejo de Europa cuenta con diferentes instituciones entre las cuales se encuentra el Centro Europeo de Lenguas. Fue creado en 1994 con sede en Graz (Austria) con el fin de fomentar la innovación y excelencia en la enseñanza de lenguas promocionando el diálogo y el intercambio de ideas. Entre sus actuaciones se encuentran difundir ejemplos de buenas prácticas de enseñanza o el desarrollo de los recursos del centro, organizar encuentros entre profesionales educativos o ayudar a los Estados miembros a llevar a cabo las prácticas y políticas educativas de la lengua.

Por otro lado, las diferentes Comunidades Autónomas de España llevan a cabo sus propios programas en este ámbito bilingüe. Concretamente, en Castilla y León se desarrollan dos programas en la enseñanza de lenguas extranjeras en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Uno a nivel estatal conocido como *Convenio MECD-British Council*, y otro a nivel de autonómico denominado *Secciones bilingües*.

Con respecto al programa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se trata de un convenio con el British Council (el Instituto Cultural Público de la Lengua Inglesa). Este convenio fue firmado en 1996, con el fin de desarrollar un programa bilingüe desde edades tempranas a través de un currículo hispano-británico, y ha sido renovado varias veces siendo la última en el año 2013. Además, también pretende la formación de futuros ciudadanos capaces de hacer frente a la sociedad actual en la que predomina la competitividad, el multilingüismo y la multiculturalidad.

El programa se comienza en el 2º ciclo de Educación Infantil hasta el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Actualmente, se imparte en 87 centros de Educación Infantil y Primaria y en 53 de Educación Secundaria de 10 Comunidades Autónomas junto con Melilla y Ceuta. Concretamente, en la provincia de Valladolid hay 3 Centros de Educación Infantil y Primaria que pertenecen a este programa: CEIP Miguel Delibes, CEIP Narciso Alonso Cortés, y CEIP Clemente Fernández.

Los centros en los que se sigue siguen este plan de estudios integrado imparten en la lengua extranjera la disciplina lingüística y otras dos áreas o asignaturas no lingüísticas. Además, junto a los docentes españoles de estas áreas están los asesores lingüísticos, profesores con experiencia en el sistema educativo anglosajón que en ocasiones actúan como formadores del plan.

En cuanto al programa *Secciones Bilingües* desarrollado por la Junta de Castilla y León, comenzó en el curso escolar 2006/2007 con el objetivo de proporcionar una oferta educativa a aquellos centros, tanto de Educación Primaria como de Secundaria, que quisieran poner en marcha un proyecto educativo bilingüe “español-lengua extranjera”, pudiendo ser esta última inglés, francés, italiano, alemán o portugués.

La docencia de la sección bilingüe es impartida en dos o tres disciplinas no lingüísticas en la lengua extranjera elegida, siendo el total de horas impartidas de esta menor del 50% del horario total del alumnado. Con el fin de proporcionar un mayor número de horas en la enseñanza de la lengua extranjera como disciplina lingüística, cabe la posibilidad de aumentar el horario hasta 2 horas semanales.

Los docentes que imparten las asignaturas de la sección bilingüe cuentan con una acreditación de nivel B2 según en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en la lengua correspondiente. Además, junto con el profesorado de algunos centros públicos están los auxiliares de conversación extranjera, los cuales son estudiantes universitarios o graduados de países tanto de Europa como de otros continentes. Su función principal es el refuerzo de las destrezas orales del alumnado, así como de la transmisión de su propia cultura.

1.2 Aspectos teórico-prácticos:

Como se ha podido observar en el apartado anterior, en los últimos años el Consejo de Europa ha adoptado diferentes medidas con el fin de impulsar el aprendizaje de lenguas. Concretamente en los años 90 y como consecuencia de las demandas lingüísticas y globalización del momento, aparece un interés progresivo en la adquisición de lenguas extranjeras y en las metodologías más apropiadas para ello, y en 1994, la Comisión Europea adopta el término *Content and Language Integrated Learning* (a partir de ahora CLIL), traducido al español como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

Este nuevo enfoque se diferenciaba de los modelos tradicionales bilingües del momento debido a su adaptabilidad y flexibilidad, y supuso un concepto innovador e integrador que ofreció la oportunidad de aprender una lengua extranjera sin tener en cuenta el contexto socioeconómico de los alumnos (Marsh y Langé, 2000). Sin embargo, debido a su complejidad y amplitud, existen múltiples definiciones de este término.

El Euroclil (1994: 6) definió CLIL como “un enfoque educativo dual centrado en el que un idioma adicional se utiliza para la enseñanza y el aprendizaje de contenido y lengua.” Otra definición muy similar es la siguiente: “CLIL se refiere a cualquier contexto de aprendizaje en el que el contenido y el idioma están integrados para dar respuesta a objetivos educativos específicos” (Marsh et al., 2010).

Además, este enfoque metodológico cuenta con diferentes características expresadas por Ioannou Georgiou y P. Pavlou (2011), en la guía CLIL (Attard Montalto, S; Walter, L; Theodorou, M y Chrysanthou, K, 2016:7) proyecto del CLIL4U¹:

- El aprendizaje de un idioma adicional (AL) está integrado con los temas de contenido, como la ciencia, la historia o la geografía. **Los estudiantes aprenden un idioma y a través del mismo se les facilita el contenido.**
- CLIL tiene su origen en diferentes contextos sociolingüísticos y políticos y se relaciona con cualquier idioma, edad y nivel de estudios desde educación infantil, primaria, educación secundaria, y formación profesional. En este sentido, CLIL responde a la propuesta del **programa de formación permanente para todos los ciudadanos**, donde se cree en el multilingüismo y el multiculturalismo para promover la integración, la comprensión y la movilidad entre los europeos.
- CLIL es un enfoque que implica el **desarrollo de habilidades sociales, culturales, cognitivas, lingüísticas, académicas** y otras habilidades de aprendizaje que facilitarán logros tanto en el contenido como en el lenguaje (Cf Mehisto et al 2008: 11-12).

De esta forma, con el término CLIL se denomina a las acciones educativas en las que la lengua se utiliza para promover el aprendizaje de una materia no lingüística. Por ello, la lengua es vista tanto como un medio de comunicación como una herramienta de trabajo, y, a pesar de que se van a poner en práctica las cuatro habilidades lingüísticas (expresión oral y escrita, y comprensión oral y escrita), el foco de atención caerá sobre el contenido y no sobre la lengua.

Coyle (2011) afirma que, al tratar la lengua de una forma natural, la metodología CLIL puede ser llevada a cabo por cualquier alumno de cualquier nivel. Sin embargo, para ello se requiere de un gran esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa, especialmente del docente, quien según Coyle, Hood y Marsh (2010), deberá adaptar su asignatura de tal forma que se dé relevancia a la lengua y así favorecer el aprendizaje de

¹ CLIL4U es un proyecto desarrollado en 2006 por el Longlife Learning Program y la Comisión Europea y financiado por esta última que tiene como objetivo proporcionar recursos para docentes y alumnos para la implantación de CLIL en las aulas. Uno de estos recursos es la guía CLIL, la cual se puede encontrar en 6 idiomas diferentes: danés, inglés, griego, italiano, maltés y español.

esta. De esta manera, deben existir también unos objetivos lingüísticos que van más allá de la gramática y el léxico pasando a relacionarse con las competencias comunicativas (Marsh, 2012), y, por lo tanto, siguiendo el enfoque comunicativo.

Para facilitar la visualización de esta interrelación entre objetivos relacionados con la lengua y los relacionados con el contenido, Coyle, Hood y Marsh (2010) crearon **el tríptico de la lengua** (Figura 1), herramienta que tiene como finalidad integrar los contenidos que sean exigentes desde el punto de vista cognitivo y de uso de la lengua.

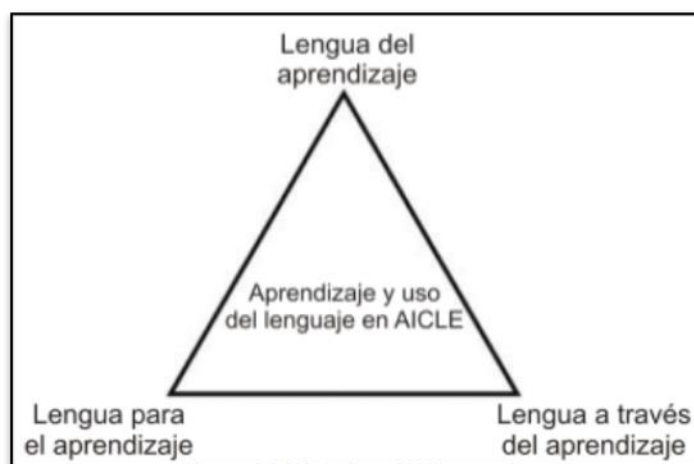


Figura 1. Tríptico del lenguaje (Fuente: Coyle, Hood y Marsh, 2010)

Los tres tipos de lengua que aparecen en el tríptico son los siguientes:

- **Lengua para el aprendizaje:** es aquella que permite que los alumnos se relacionen en un ambiente de lengua extranjera. Sin una comprensión y uso de la lengua no se podrá conseguir un aprendizaje de calidad. El docente debe ser capaz de adaptar el nivel lingüístico para que sea apropiado a los alumnos, por lo que la planificación es fundamental.
- **Lengua a través del aprendizaje:** se basa en el principio de que sin una implicación activa de la cognición y de la lengua, no se puede dar un aprendizaje significativo. Los alumnos necesitan la lengua para desarrollar las habilidades cognitivas de orden superior. El docente debe ser capaz de integrar la parte lingüística en el contenido de la materia.

- **Lengua del aprendizaje:** es aquella que los alumnos necesitan para comprender los conceptos y desarrollar las habilidades del tema a tratar. Este tipo de lengua aparece cuando los alumnos aprenden gramática, vocabulario, pronunciación... El docente debe ser consciente y justificar sus decisiones.

Por otro lado, Coyle (1999) establece que para el perfecto diseño de una sesión CLIL, los docentes deben planificar sus propuestas educativas y materiales basándose en cuatro principios conocidos como las 4Cs del currículo: contenido, comunicación, cultura y cognición. Estos principios van a ayudar a los docentes a integrar y aproximar los contenidos de una manera más accesible, significativa y natural con el lenguaje.

En la Figura 2 se observa el *Marco de las 4Cs* propuesto por Coyle, Hood y Marsh (2010:41).

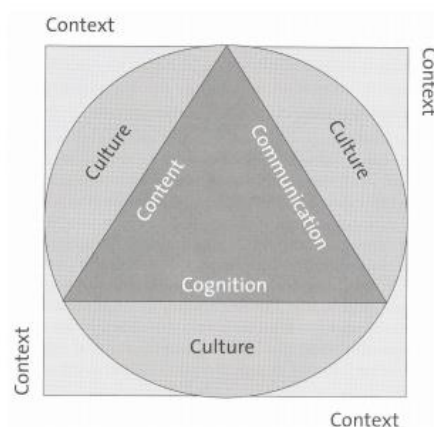


Figura 2. Marco de las 4Cs (Fuente: Coyle, Hood y Marsh, 2010:41)

- **Contenido:** Las sesiones parten de los conocimientos previos de los alumnos, permitiendo desarrollar el conocimiento, la comprensión y las destrezas de los temas del currículo.
- **Comunicación:** La lengua extranjera es empleada de forma significativa ya que pasa de ser un fin en sí mismo a un instrumento.
- **Cultura:** El uso de una lengua extranjera contribuirá a mejorar la comprensión sobre otras culturas y sobre la propia para así aprender a valorar y tomar conciencia de la riqueza y diversidad de otras lenguas, culturas, tradiciones y valores.

- **Cognición:** Se desarrollan destrezas cognitivas que enlazan la formación de conceptos concretos y abstractos, la lengua y los conocimientos. Estas destrezas cognitivas se basan en la taxonomía de Bloom. Tal y como se muestra en la siguiente figura (Figura 3), la taxonomía revisada de Bloom establece seis procesos de pensamiento diferentes. Los tres primeros niveles son conocidos como LOTS, y son aquellas habilidades cognitivas de orden inferior (recordar, comprender y aplicar). Los siguientes niveles son los HOTS, habilidades cognitivas de orden más elevado (analizar, evaluar y crear) (Stamenkovski y Zajkov, 2012). En relación con CLIL, estos niveles simplificarán a los docentes a la hora de saber el nivel de dificultad lingüística y cognitiva a la que se enfrentan los alumnos.



Figura 3. Taxonomía revisada de Bloom (Fuente: Anderson et al., 2001)

De manera complementaria y partiendo de la premisa de que un aprendizaje efectivo requiere reto cognitivo expresada en esta Taxonomía de Bloom, Coyle adapta la matriz de Cummins (1984) para evaluar tareas de enseñanza y materiales en contextos CLIL (Figura 4). Según este autor, un aprendizaje efectivo requiere un reto cognitivo y retroalimentación por parte del docente. Por ello, los materiales que no conllevan un reto cognitivo son arduos de justificar, mientras que los que sí conllevan este reto son imprescindibles para el aprendizaje. De esta forma, los docentes en un contexto CLIL tienen el reto de “desarrollar materiales y tareas que sean lingüísticamente accesibles y, al mismo tiempo, cognitivamente demandantes” (Coyle, 2005:9)

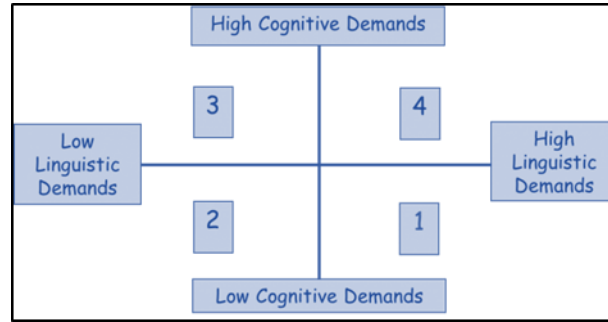


Figura 4. Matriz de Cummis adaptada (Fuente: Coyle, 2005:9)

Asimismo, con el objetivo de que los docentes realicen la clase CLIL de forma satisfactoria, el Centro Europeo de Lenguas creó una herramienta para medir la conciencia del aprendizaje que les indicara el punto en el que estaban profesionalmente para enseñar a través de CLIL, y considerara conocimientos y habilidades necesarias para adquirir CLIL. Esta herramienta es conocida como “The CLIL Matrix”:

Cuenta con cuatro dimensiones que se establecen en relación con los elementos fundamentales de CLIL: contenido, lengua, integración y aprendizaje. Estos elementos son analizados de acuerdo con cuatro parámetros: cultura, comunicación, cognición y comunidad. Como resultado aparece una matriz con 16 indicadores, los cuales aseguran la puesta en práctica de CLIL.

Como se puede observar, los parámetros de “CLIL Matrix” resultan casi coincidentes con el Marco de las 4Cs desarrollado por Coyle, Hood y Marsh (2010:41) a excepción de la comunidad que aparece por primera vez. Es decir, fue en esta herramienta donde se añadió una 5ªc, la **comunidad**, por la cual los alumnos relacionan los contenidos aprendidos con el mundo que les rodea, es decir, no solo es un contenido que se trata únicamente en clase, sino que es aplicable al “mundo real”. Los docentes se deben plantear si los contenidos son útiles para el día a día de los alumnos, o si tienen relación con la comunidad u otras culturas.

Como todo enfoque metodológico, CLIL se sustenta en una serie de principios teórico-prácticos. Como se ha mencionado previamente, uno de los pilares fundamentales es la cognición. Según los autores Coyle, Hood y Marsh (2010), CLIL no solo desarrolla la competencia lingüística, sino que también promueve la flexibilidad cognitiva. Los diversos horizontes de pensamiento, así como el enfoque constructivista de Vygotsky (1978) centrado en el contenido, tienen un impacto en la comprensión y ampliación de

los conceptos a través del desarrollo de redes de pensamiento. Esto supone que el alumno avance hacia un nivel superior de aprendizaje en general.

Sin embargo, en su teoría, CLIL no incorpora en esta dimensión cognitiva la afectividad, aspecto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera según autores como E. Stevick (1980:4). Por tanto, ¿cómo se podría incorporar esta dimensión afectiva? El psicolingüista S. Krashen (1983) con su Hipótesis del Filtro Afectivo defiende que los alumnos que tienen una mayor confianza y motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera cuentan con un menor nivel de ansiedad a la hora de comunicarse en esta. Asimismo, Zull (2002) se refería a la educación como el arte de cambiar el cerebro, pero para ello primero el docente tiene que conectar con los cerebros de sus alumnos. Es importante tener en cuenta que los alumnos necesitan sentirse cómodos en el aula, es decir, reducir su ansiedad, aumentar su autoestima y estar en un ambiente idóneo; así como, realizar actividades que les motiven y tengan un significado personal para ellos.

Además, autores como Lasagabaster y Sierra (2009) manifiestan que los programas CLIL fomentan estas actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras debido al uso real de la lengua (Biçaku, 2011) por lo que dentro de este aprendizaje integrado es conveniente tener en cuenta el dominio afectivo como se verá en los siguientes apartados.

2. LA EDUCACIÓN AFECTIVA EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS

2.1 La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Uno de los puntos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es el dominio afectivo, ya que este hace referencia al campo de los sentimientos, creencias, actitudes o emociones que influyen en el comportamiento, y, por tanto, en el aprendizaje. Además, en el área de lengua extranjera es donde el dominio afectivo tiene más importancia respecto al resto de áreas curriculares, ya que según Horwitz, E.K, Horwitz, M.B, y Cope, J. (en Arnold 2000:81) “el aprendizaje de idiomas puede ser una amenaza para la autoestima al privar a los alumnos de sus medios normales de comunicación, de su libertad para cometer errores y de su capacidad para comportarse como personas normales”.

E. Stevick (1980:4) afirma que: “El éxito (en el aprendizaje de una lengua extranjera) depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula”. Es decir, el verdadero éxito en la enseñanza depende de factores individuales que están “dentro” de los alumnos, como la confianza, ansiedad, autoestima o motivación; y las relaciones establecidas “entre” el docente y los alumnos, y los alumnos entre sí.

Esta importancia de lo afectivo también se ha visto reflejada en el MCER (2002:103), quien, dentro de las competencias generales de los alumnos o usuarios de la lengua, establece la competencia existencial (saber ser) y señala que:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

Y es que, aunque en el pasado la dimensión afectiva en el aprendizaje de una lengua extranjera no tenía tanto interés, en las últimas décadas del siglo XX han sido varios los autores los que han investigado sobre el dominio afectivo en este aprendizaje. Entre ellos destaca el psicolingüista mencionado previamente S. D. Krashen y su teoría general de la adquisición de segundas lenguas del año 1983, y más concretamente, su Hipótesis del Filtro Afectivo. Esta hipótesis defiende que los factores emotivos y el

estado anímico del estudiante, influyen negativa o positivamente en el proceso de aprendizaje. Esta influencia hace la función de un “filtro” que permite o bloquea la entrada lingüística. Los estudiantes que tienen un filtro afectivo bajo son aquellos que buscan y reciben más caudal lingüístico o *input*, son más receptivos, se relacionan con una mayor confianza y cuentan con un menor nivel de ansiedad a la hora de comunicarse en la lengua extranjera. Además de ello, Krashen diferenció la ansiedad, motivación y autoconfianza como los tres tipos de variables afectivas.

Ya en los 2000, uno de los referentes más conocidos en la materia es J. Arnold (2000: 19) quien afirma que:

La dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro.

Además, esta autora defiende los factores afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera ya que, por un lado, si se tiene en cuenta la afectividad de los alumnos se puede conseguir una mayor eficacia en su aprendizaje, por lo que no solo se deben eliminar las emociones negativas, sino también fomentar las positivas; y por otro, porque se contribuye a educar ciudadanos más responsables que vivirán más satisfactoriamente en la sociedad.

También justifica la importancia de lo afectivo en la memoria y en el aprendizaje, debido a que desempeña un papel fundamental en el cambio de los recursos internos de los alumnos con el fin de que estos sean más útiles. Este proceso es realizado de cinco modos:

1. Los datos afectivos son almacenados en las mismas estructuras de la memoria con otros datos.
2. La afectividad puede evocar a otros tipos de datos de la memoria a largo plazo, y estos datos suplementarios pueden actuar como obstáculos, desgastando la capacidad de procesamiento e impidiendo que los tipos de datos que nos interesan sean procesados eficazmente.
3. La dimensión afectiva de la retroalimentación repercute en la configuración y la reconfiguración de las estructuras de la memoria a largo plazo.

4. La afectividad es importante a la hora de iniciar la reproducción voluntaria de la lengua e incide en la respuesta a la reproducción involuntaria.
5. Incluso después de que los datos estén bien almacenados en la memoria a largo plazo, la afectividad todavía puede interferir en nuestra capacidad de hacer uso de esa memoria.

Por otro lado, el psicólogo H. Gardner (1983) habla sobre el concepto de inteligencia emocional dentro de su *Teoría de las inteligencias múltiples*. Según Gardner existen nueve inteligencias múltiples: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, existencial, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Estas dos últimas son utilizadas por otro psicólogo, D. Goleman (1995), para definir su teoría denominada “inteligencia emocional”.

Esta nos permite ser conscientes de las emociones, comprender los sentimientos de los demás, y adquirir una actitud social y empática que llevará a un mayor desarrollo personal. También, explica que puede ser fomentada y fortalecida en cada persona, y la falta de ésta puede llegar a afectar al intelecto. Asimismo, Goleman (1996:97) defiende que:

Las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de solucionar problemas, etc., y, en este mismo sentido, establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas y determinan así los logros que podremos alcanzar en nuestra vida. Y en la medida en que estemos motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos – o incluso por un grado óptimo de ansiedad – se convierten en excelentes estímulos para el logro.

Según este autor (1995) desde el siglo XVIII la sociedad occidental se ha centrado en la parte cognitiva de la mente dejando de lado el campo de las emociones. Es por ello por lo que la sociedad actual carece de una “cultura emocional”, y de acuerdo con el autor, “vivimos tiempos en los que el tejido de la sociedad parece deshacerse cada vez más deprisa, en los que el egoísmo, la violencia y la mezquindad de espíritu parecen estar corrompiendo la bondad de nuestras vidas comunitarias [...]” (en Arnold, 2000:258). Como solución sugiere cambiar la visión de los centros de enseñanza uniendo el corazón y la mente en la educación.

Tras esta introducción sobre la importancia de la educación afectiva, es evidente que cuando más emociones positivas sientan los alumnos o más motivados estén, mejores serán los resultados cognitivos. En este proceso aparece la figura del docente quien

deberá actuar como “educador emocional” ayudando al alumno a desarrollar y utilizar sus habilidades afectivas.

Desde los primeros años de aprendizaje, el docente se convierte en un modelo muy importante en cuanto a actitudes o emociones, ya que junto con los padres es el modelo adulto del niño. Concretamente, en el aula de lenguas extranjeras, la interacción docente-alumno se lleva a cabo en un espacio socioemocional, el cual se convierte en un contexto donde se intercambian opiniones, anécdotas o conocimientos, y donde el docente adquiere ese papel de “educador emocional” a la vez que se fomenta el aprendizaje de la lengua y la cultura.

A través de las emociones transmitidas por el docente, los alumnos percibirán la diversidad emocional siendo capaces de manejar sus propias emociones y empatizando con las de los demás. Esto implica que los alumnos adquirirán una “competencia emocional”, definida como la capacidad que tiene una persona para expresar libremente sus emociones, es decir, serán capaces de comunicarse y resolver situaciones al igual que en el resto de las competencias. Mayer y Salovey (1997) hacen referencia a una serie de habilidades básicas como la comprensión, la percepción, la asimilación y la regulación de las emociones tanto propias como de otros que se pueden aplicar en la clase de lengua extranjera.

Así pues, el docente debe elegir la metodología a emplear teniendo en cuenta las historias personales y características individuales de sus alumnos, ya que estas condicionan el comportamiento en el aula y la forma de ver el aprendizaje. Por ello, Schumann (en Arnold 2000:46) afirma que “no puede haber un método mejor que otro para enseñar una lengua extranjera, porque los cerebros individuales responden a la instrucción de formas diferentes”.

Por lo tanto, todo aquel aprendizaje centrado en el alumno que tiene en cuenta la afectividad debe permitir al alumno que sea el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando así su seguridad, autoestima y autonomía. Para ello, los alumnos deben tener la responsabilidad de autoevaluar y elegir algunas tareas. Este fomento de su desarrollo personal conlleva un aumento del grado de participación e interés, y por tanto de una negociación con el docente.

Los alumnos participan más en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando éste tiene un sentido personal para ellos, es decir, cuando los contenidos son relevantes y significativos y tienen relación con sus vivencias personales.

Es esencial que el docente reflexione sobre su propia labor educativa y sobre el modelo que supone ser para los alumnos, ya que en el momento en el que se centra en ello, se da cuenta de que si quiere mejorar su enseñanza tiene que trabajar en sí mismo y en las creencias y actitudes que proyecta.

2.2 Factores afectivos:

Los afectos son, según el psicoanálisis, aquellas estructuras mentales que tienen elementos somáticos, expresivos, comunicaciones, motivacionales y emocionales, así como cognitivos. Estos elementos son conocidos como factores afectivos.

Los docentes deben tener en cuenta estos factores afectivos ya que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que según E. Hilgard (en Arnold 2000:25), “las teorías puramente cognitivas serán rechazadas a menos que se asigne una función a la afectividad”. Por ello, para conseguir un aprendizaje eficaz, el docente debe tener en cuenta la personalidad y actitudes del alumno.

Los factores afectivos pueden ser estudiados desde dos perspectivas: la que se centra en el alumno como individuo, y la que se centra en el alumno como integrante de un contexto sociocultural en el que inevitablemente se relaciona con los demás.

- Factores de relación:

Son aquellos factores que tienen en cuenta que el alumno está condicionado por su contexto social, ya que tanto el aprendizaje como el uso de la lengua son un proceso transaccional. J. Arnold (2000:35) define esta transacción como “el acto de salir de uno mismo para llegar a los otros y, como tal, está últimamente ligado al ser emocional del alumno”. Entre los factores de relación se destacan la empatía, los procesos interculturales y las transacciones en el aula.

- Factores individuales:

Son aquellos que forman parte de la personalidad del alumno. A pesar de que es un tipo de aprendizaje interactivo en el que se establece una relación con los demás y con la cultura como un todo, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera está muy influido por los rasgos individuales de los alumnos. La percepción que éstos tienen sobre sí mismos puede llegar a facilitar el propio aprendizaje, o, por el contrario, obstaculizarlo. Ciertamente, estos factores no están de forma aislada, sino que al estar estrechamente ligados están influidos por los demás. Los factores individuales más relevantes son: la ansiedad, la motivación, la inhibición, la introversión/extroversión y los estilos de aprendizaje.

En los siguientes epígrafes, se valorarán dos de estos factores individuales, la ansiedad y la autoestima, debido a su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

2.2.1 Ansiedad

A) Concepto

La ansiedad es, posiblemente, uno de los factores que más obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que está asociada a múltiples emociones negativas como la frustración, inseguridad, miedo o tensión. Este factor puede aparecer en cualquiera de las etapas educativas, siendo la enseñanza de lenguas extranjeras uno de los marcos más frecuentes para ello. Incluso los psicólogos lo han acuñado como la *ansiedad específica de la clase de idiomas* (R. C. Gardner, 1985).

En sentido general, la ansiedad es definida como “un sistema de procesamiento de informaciones amenazantes que permiten movilizar anticipadamente acciones preventivas” (Fernández-Abascal 2003:281). Concretamente, en el ámbito educativo se define como el temor o aprensión que un alumno tiene ante una tarea o situación. Además, según Fernández-Abascal (2003:24):

La ansiedad ante el lenguaje puede empezar a producirse como episodios transitorios de temor en una situación en la que el alumno tiene que actuar; (...) que, en condiciones normales, tiende a disminuir con el tiempo (...) pero si las situaciones se repiten y los alumnos asocian la ansiedad con la actuación respecto al idioma, la ansiedad se convierte en un rasgo.

Es decir, la ansiedad suele desencadenarse a partir de reacciones aprendidas previas, siendo la expectativa de peligro la razón de las respuestas de ansiedad. También se puede generar a raíz de métodos de enseñanza tradicionales como el observacional o mediante la transmisión de la información. De este modo, se diferencian tres tipos de ansiedad:

- **Ansiedad-estado:**

Es aquella excitación emocional desagradable ante peligros amenazantes. Puede afectar a los aspectos cognitivos, físicos y de actuación de la persona, por lo que se centra más en el campo psicológico.

- **Ansiedad-rasgo:**

Según Spielberger (1972) es aquella que manifiesta las diferencias individuales propensa a responder con ansiedad ante situaciones amenazadoras. Se puede llegar a dar por el tipo de metodología empleada.

- **Ansiedad situacional:**

Es aquella que se da en situaciones concretas, como al hacer un examen o hablar en público en el aula de lenguas extranjeras (MacIntyre y Gardner, 1991).

Además, estos últimos autores han establecido los diferentes efectos que supone la ansiedad:

- **Efectos cognitivos:** Son aquellos que están relacionados con pensamientos de preocupación o fracaso, y que, como consecuencia, delimitan la capacidad de procesamiento y ejecución de la información.
- **Efectos sociales:** Se dan a partir de situaciones embarazosas, de competitividad, discusiones o contacto con nativos.
- **Efectos académicos:** Surgen cuando el alumno no obtiene resultados proporcionales al tiempo invertido en el estudio por lo que se ve reducida la ejecución y realización de tareas.

- **Efectos personales:** En este caso, los efectos varían dependiendo de la cultura del alumno y de sus reacciones de frustración o aversión. Incluso, en algunos alumnos se dan casos severos de ansiedad influyendo en el fracaso escolar o índice de abandonos.

A su vez, defienden que el nivel de ansiedad aumenta con los años, por lo que las personas adultas cuentan con un mayor nivel de ansiedad. Aluden que el problema no radica solo en el alumno, sino más bien en su trayectoria en el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que, si las primeras etapas han carecido de éxito, estos problemas se manifiestan.

En cuanto a la relación de la ansiedad con el lenguaje, la psicolingüista R. L. Oxford (citado en Arnold, 2000:77-86), establece diferentes aspectos que relacionan la ansiedad con el lenguaje tanto individuales como relacionados con los procedimientos:

- **Tolerancia ante la ambigüedad:** es la aceptación de situaciones inesperadas como la pronunciación o significados de una lengua extranjera.
- **Autoestima:** es la evaluación de una persona sobre sí misma, siendo baja cuando el alumno se siente limitado en la lengua extranjera.
- **Asunción de riesgos:** el alumno debe asumir riesgos como hablar en público con la posibilidad de cometer errores.
- **Ansiedad social:** se refiere al miedo y vergüenza a hablar en público por el temor a la evaluación social.
- **Competitividad:** se da cuando los alumnos comparan su nivel en la lengua extranjera con el de los demás.
- **Ansiedad ante los exámenes:** es la inquietud que surge ante las consecuencias de una mala calificación en un examen u otra evaluación.
- **Identidad y choque cultural:** se puede llegar a producir si el alumno no se identifica con el grupo clase de lengua extranjera.
- **Creencias:** surgidas tanto por parte de los alumnos como por parte de los profesores.

Por otro lado, esta autora también defiende que “las conductas varían según las culturas, y lo que podría parecer una conducta de ansiedad en una cultura podría ser un comportamiento normal en otra” (R. L. Oxford, 2000: 84-85). Sin embargo, hay una serie de indicadores comunes de posible ansiedad ante la lengua extranjera:

- **Evitación general:** no asistir a clase, mostrar desinterés, llegar tarde o falta de participación.
- **Acciones físicas:** moverse continuamente, tartamudear, jugar con la ropa o el pelo.
- **Síntomas físicos:** perfeccionismo, competitividad y autocrítica excesiva, falta de contacto visual y respuestas evasivas.

V. M. Roncel Vega (2008:6) recoge en la siguiente tabla (Tabla 1) la relación entre los principales síntomas psicofisiológicos y el aprendizaje de una lengua extranjera:

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

Tabla 1. Correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en la clase de idiomas (Fuente: Roncel Vega, 2008:6)

B) Implicaciones didácticas

Al ser la ansiedad uno de los mayores problemas en el aprendizaje de una lengua extranjera, los docentes deben llevar a cabo estrategias con el objetivo de que los alumnos lleguen a usar la lengua extranjera sin sufrir ansiedad.

Por ello, R. L. Oxford (2000:85-86) plantea una serie de estrategias para docentes con el fin de reducir las consecuencias de la ansiedad en los alumnos, teniendo en cuenta las necesidades y orígenes culturales de estos. Las estrategias son las siguientes:

- Ayudar a los alumnos para que comprendan que los episodios de ansiedad pueden ser transitorios
- Fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos
- Impulsar a que asuman poco a poco el riesgo y toleren la ambigüedad en un ambiente tranquilo
- Reducir la competitividad
- Determinar las metas de la clase y ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias para alcanzar estas metas
- Dar permiso al uso del idioma de un modo que no sea perfecto
- Animar a que los alumnos se relajen mediante risas, juegos o música
- Hacer exámenes con tipos de actividades conocidas
- Ofrecer recompensas significativas para ellos y que favorezcan el uso del idioma
- Ayudar a los alumnos a que hablen consigo mismo de forma positiva

Además, existen diferentes herramientas para medir el nivel de ansiedad en el estudio de una lengua extranjera. Una de las más utilizadas (Al-Saraj, 2014) es la “Foreign Language Anxiety Scale” desarrollada por Horwitz et. al (1986). y adaptada y traducida al español por Pérez-Pareces y Martínez-Sánchez (2000-2001). Esta prueba será puesta en práctica en la parte metodológica del presente Trabajo de Fin de Grado.

2.2.2 Motivación

A) Concepto

Otro de los factores afectivos que están relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es la motivación. La Real Academia Española (2018) la define como “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”.

Desde el campo de la psicología, Gutiérrez, Sandoval, Pereira y Caycedo (1994), definen la motivación como “un constructo hipotético que se ocupa de encontrar los determinantes de la elección o cambio conductual” (citado en Utria, 2007:58). Estos determinantes son tres: los biológicos que perciben los estímulos del ambiente y controlan las posibilidades de actuar; la experiencia, donde el sujeto está influido por las consecuencias del pasado; y, el medio ambiente, el cual es destacado como un factor fundamental en el mantenimiento y fortalecimiento del comportamiento.

Concretamente, en el ámbito educativo, existe generalmente un componente actitudinal asociado a una actitud positiva hacia el aprendizaje, lo cual se traduce en un trabajo y esfuerzo mayor, y, por lo tanto, en resultados mejores. Chomsky (1998:181) expresa que “aproximadamente el 99% de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material”.

En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, este factor es todavía más evidente, ya que los alumnos están obligados al aprendizaje de esta lengua y, en la mayoría de las ocasiones no ven más allá de la gramática o vocabulario, obviando el conjunto de habilidades cognitivas e interculturales que les enriquecen como personas. Según R. C. Gardner (1985:10), en esta área la motivación es “el punto hasta que una persona lucha para aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo”.

No obstante, ¿qué es lo que crea esta motivación? En sus primeros estudios, Gardner y Lambert (1972) consideraban que la motivación se dividía en dos tipos muy generales:

- **Motivación integradora:** es aquella referida al deseo de aprender una lengua extranjera con el objetivo de relacionarse con la cultura nativa de esta, o incluso formar parte de ella.

- **Motivación instrumental:** es aquella relacionada con motivos prácticos o personales donde la lengua extranjera es un instrumento para conseguir un fin, como puede ser conseguir un empleo o una calificación.

Este modelo sociopsicológico ha sido profundizado por Gardner y otros autores quienes han planteado diferentes estructuras para explicar aspectos relacionados con la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera, y de los cuales todavía no existe una verificación empírica. Sin embargo, la clasificación tradicional es la siguiente:

- **Motivación extrínseca:**

Es aquella que surge por el deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo, es decir, está determinada por agentes externos. Los autores E. L. Deci y R. M. Ryan (citados en Moreno y Martínez 2006:41) propusieron la Teoría de la Integración Orgánica con el fin de mostrar las formas que adopta la motivación y los factores del contexto que influyen en la regulación de la conducta. De este modo, establecieron cuatro tipos de motivación extrínseca:

1. Regulación externa: es el tipo menos autodeterminado de motivación, es decir, el que tiene un mayor contraste con la motivación intrínseca. Al tener un locus de control externo, se realizan conductas para satisfacer demandas o evitar castigos.
2. Regulación introyectada: está relacionada con las expectativas de autoaprobación, las mejoras del ego y la evitación de la ansiedad. Las causas son el reconocimiento social, presión interna o sentimiento de culpa.
3. Regulación identificada: el alumno realiza voluntariamente la acción, aunque esta no sea de su agrado ya que esta le aporta ciertos beneficios. Sentimiento de control y autonomía por parte del alumno.
4. Regulación integrada: es el tipo más autodeterminado de motivación extrínseca. El alumno realiza la acción de manera libre y consecuente con sus valores y necesidades.

- **Motivación intrínseca:**

Según J.A. Moreno y A. Martínez (2006:44) “es aquella relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir una gratificación externa directa”. Es decir, es aquella en la que la recompensa es el propio proceso de aprendizaje.

Basándose en la *Teoría de la Autodeterminación* de Deci y Ryan, R. J. Vallerand (1997) plantea tres tipos de motivación intrínseca:

1. Hacia el conocimiento: el alumno realiza la tarea por la satisfacción que experimenta mientras aprende.
2. Hacia la ejecución: el alumno realiza la tarea para superarse a sí mismo y ser mejor.
3. Hacia la estimulación: el alumno realiza la tarea porque le provoca sensaciones satisfactorias y agradables.

Estrechamente relacionado con la motivación extrínseca, y especialmente con la intrínseca está el concepto de *valor percibido de la actividad*. Cuanto mayor sea el grado de implicación del alumno en la lengua extranjera, más significativa será la actividad y, por lo tanto, la motivación aumentará; o, por el contrario, cuanto mayor motivación intrínseca y significatividad en la actividad, mayor será la satisfacción personal de este alumno. Es por ello, que los docentes deben conocer los intereses y gustos de sus alumnos con el fin de tratar temas relevantes y significativos para ellos, favoreciendo su implicación, y, por tanto, su motivación intrínseca.

B) Implicaciones didácticas

Como bien se ha mencionado previamente, la motivación es un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por tanto, en la labor del docente y de sus alumnos. Estos se ven influenciados directamente en su aprendizaje por los actos del docente. De hecho, son varios los estudios que muestran la alta relación que existe entre un docente motivado y el aumento en la calidad de enseñanza.

De acuerdo con los enfoques humanísticos, el docente debe tener un rol de mediador y facilitador, es decir, debe incentivar al alumno a la autonomía y participación activa de su propio aprendizaje. De este modo Underhill (en Arnold 2000:147) establece tres requisitos fundamentales que el docente debe dominar para conseguir una enseñanza de calidad: tener conocimientos sobre el área a impartir, poner en práctica adecuadamente los diferentes enfoques y métodos educativos, y crear un ambiente favorable.

De esta forma, Dörnyei y Lorenzo (en F. J. Lorenzo 2004:319) proponen una serie de estrategias para incentivar la motivación de los alumnos:

- Transmitir un ejemplo de compromiso con la disciplina y asumir los objetivos de la enseñanza por parte del profesor
- Crear una atmósfera relajada
- Presentar las actividades de forma ordenada con objetivos definidos y graduados a los niveles de los alumnos
- Hacer las clases interesantes
- Promover la autonomía en el aprendizaje
- Familiarizar a los alumnos con la cultura de la lengua extranjera

Sin embargo, no toda la sesión de la lengua extranjera se desempeña de la misma manera, y, por tanto, las estrategias motivacionales tienen que ir variando. Por ello F. J. García y F. Doménech (2002) proponen diferentes tipos de actuación de acuerdo con el momento de la sesión:

- **Actuaciones instruccionales para realizar antes de la clase:** conocer las necesidades y expectativas de los alumnos con el objetivo de ajustar los contenidos al grupo-clase, y a partir de ellas, realizar una planificación rigurosa y sistemática.
- **Actuaciones instruccionales para realizar durante la clase:** crear un clima afectivo donde predomine el respeto y la estimulación. Para ello, el docente debe empatizar y mantener una relación próxima y de confianza con los alumnos.
- **Actuaciones instruccionales para realizar después de la clase:** realizar autoevaluaciones por parte tanto del docente como de los alumnos, incentivando que expresen sus sentimientos y emociones que han tenido durante la clase.

Por último, y al igual que para la ansiedad, existen diferentes herramientas para medir la motivación. Gardner (1985a:177-184) creó un conjunto de cuestionarios conocidos como *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)* con el fin de medir tanto la motivación como las actitudes de los alumnos de una lengua extranjera, así como otros factores relaciones con estas variables.

PARTE II. MARCO METODOLÓGICO

Tras la revisión del marco teórico y haber consultado diferentes estudios y fuentes, se procederá a llevar a cabo un proyecto de investigación con el objetivo de ratificar la siguiente hipótesis: “Uno de los puntos débiles de la metodología CLIL es el alto nivel de ansiedad de los alumnos”.

3. PARTICIPANTES

Los sujetos que han participado en el estudio son los alumnos de las dos clases de 3º de Educación Primaria de uno de los centros públicos de la ciudad de Valladolid. Este Colegio de Educación Infantil y Primaria de línea dos se encuentra en un barrio de nivel socioeconómico medio-alto y la mayor parte de su alumnado vive en zonas cercanas al centro escolar. Al ser el porcentaje de alumnos inmigrantes o de minorías étnicas prácticamente nulo, el nivel sociocultural del alumnado es muy homogéneo.

El número de participantes en el estudio asciende a 44 alumnos, 24 niñas (55%) y 20 niños (45%), cuyas edades están comprendidas entre los 8 y los 10 años (Figura 5).

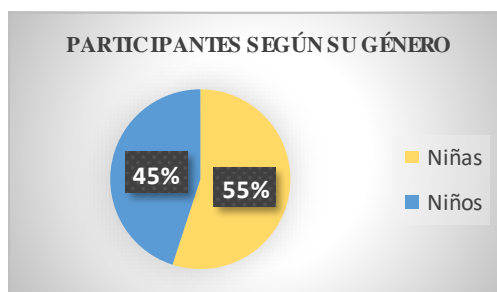


Figura 5. Participantes según el género (Fuente: Elaboración propia)

Por otro lado, si se toma como referencia las dos clases de 3º de Educación Primaria atendiendo a su género, la distribución queda de la siguiente forma: 3ºA alcanza los 21 sujetos, 11 niñas (52%) y 10 niños (48%); y 3ºB asciende a 23 sujetos, 13 niñas (57%) y 10 niños (43%) (Figuras 6 y 7).

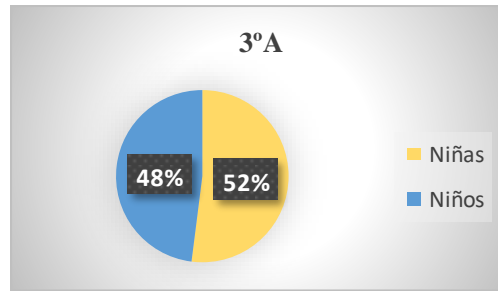


Figura 6. Participantes de la clase de 3ºA según el género (Fuente: Elaboración propia)

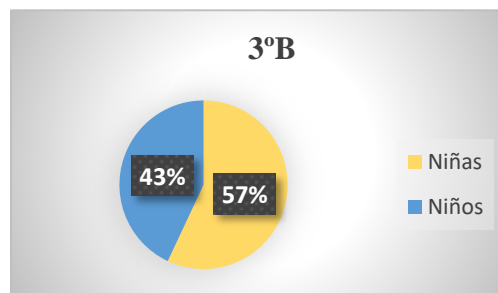


Figura 7. Participantes de la clase de 3ºB según el género (Fuente: Elaboración propia)

4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para llevar a cabo la investigación se ha utilizado un único instrumento, la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (a partir de ahora FLCAS) diseñada por E.K. Horwitz, M.B Horwitz, y J. Cope (1986), y traducida y adaptada al español por Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2000-2001). Esta prueba se basa en el análisis de posibles fuentes de ansiedad en el aprendizaje de una lengua integrando tres ansiedades relacionadas: aprensión de la comunicación, ansiedad ante las pruebas y miedo a la evaluación negativa; así como la seguridad en el uso de la lengua extranjera.

Según T. M Al-Saraj (2014) es la prueba más utilizada para medir el nivel de ansiedad de los alumnos que están aprendiendo una lengua extranjera. El cuestionario consta de 33 ítems medidos en escala Lickert de 5 niveles, lo cual significa que las respuestas posibles son 5 y están ordenadas de mayor a menor grado de disconformidad siendo las respuestas posibles las siguientes: *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *de acuerdo*, *bastante de acuerdo*, y *totalmente de acuerdo*.

Algunos de estos ítems han sido modificados, sin cambiar su significado, con el objetivo de que su comprensión fuera más fácil para los alumnos, así como añadir sencillos emoticonos junto con las posibles respuestas. Además, se ha adaptado a la asignatura de Science, de tal forma que no solo se evalúa la ansiedad de los alumnos en la disciplina lingüística, sino también en la metodología CLIL mencionada en puntos anteriores. Junto con este cuestionario se ha añadido una pregunta acerca de si los alumnos van a clases particulares de inglés con el fin de que posteriormente sea otra de las variables de la investigación.

Sin embargo, la FLCAS ha recibido críticas de autores como Gardner y MacIntyre (1989) quienes creen que las pruebas de ansiedad no son aconsejables ya que ésta no es un factor de evaluación directa. Defienden que la ansiedad no es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua ya que solo se desarrolla por experiencias negativas en el aula, y que se debe prestar más atención a conceptos como la motivación o la aptitud. Según estos autores (1991) el nivel de ansiedad aumenta con el paso de los años debido a las metodologías usadas por lo que incluso hacen una diferencia entre alumnos con niveles de ansiedad bajos y altos debido a la acumulación de este factor.

Investigadores como Aida (1994) y Rodríguez y Abreu (2003) han postulado que la FLCAS mide la ansiedad únicamente de la parte oral de la lengua dejando de lado la parte escrita. Asimismo, otros autores que se han cuestionado la validez de esta prueba son Sparks and Ganschow (1991, 1996, 2007) quienes defienden que esta prueba mide las habilidades en la lengua extranjera y no el nivel de ansiedad:

“60 percent of the items involve comfort level with expressive or receptive language, 15 percent of the items involve verbal memory for language, 12 percent of the items involve difficulty with reading and writing, and 12 percent of the items involve speed of language processing.” (citado en Tran, 2012:72)

A pesar de que cualquiera de estos puntos de vista puede ser verdadero, bien es cierto que cada investigador tiene su propia forma de interpretar los datos y no existe una única solución correcta. Sin embargo, la FLCAS ha sido utilizada en varias investigaciones sobre la ansiedad en una lengua extranjera y estas han sido resueltas favorablemente lo que fortalece la confiabilidad de esta prueba (Price, 1988; Gardner y MacIntyre, 1989; Aida, 1994; Schlesinger, 1995; Sparks y Ganschow, 1996).

Por otro lado, en cuanto a la recogida de datos se pidió permiso a la docente que imparte las asignaturas de inglés y Science en ambas clases de 3º de Primaria para llevar a cabo la investigación. El cuestionario se decidió realizar durante el tercer trimestre escolar en dos días diferentes en vez de en uno solo con el objetivo de que los alumnos reflexionaran cada uno de los ítems y no se agobiaran con el número total de estos. Por ello, el primer día realizaron los ítems del 1 al 15, y el segundo día, el resto. Al dividir la prueba en dos días diferentes no se ha podido hacer de forma anónima.

En la clase de 3ºA se pasó el cuestionario los días 19 y 25 de abril de 2018, mientras que en 3ºB los días 24 y 26 del mismo mes. Los alumnos dispusieron de aproximadamente 10 minutos cada día para la realización del cuestionario.

Previamente a la entrega de la prueba se les explicó que iban a hacer un cuestionario con preguntas sobre cómo se sienten en las asignaturas de inglés y de Science, y las posibles respuestas que tenían. Además, se hizo hincapié en que no se olvidaran de poner el nombre, así como contestar la pregunta sobre las clases particulares. Por otro lado, se comentó que, a pesar de no ser anónimos, los resultados del cuestionario no iban a tener ninguna repercusión en sus calificaciones y que eran meramente informativos.

Durante su realización, algunos alumnos tuvieron dudas sobre el significado de algunos ítems especialmente en el ítem 11 *“No comprendo por qué algunos de mis compañeros se ponen tan nerviosos en clase cuando tienen que hablar en inglés”* y el 21 *“Cuanto más estudio para un examen de Science más confuso me siento”*. Estas dudas fueron resueltas en el momento. Además, algunas alumnas se dieron cuenta de la similitud de los ítems 7 y 23 *“Creo que los demás alumnos son mejores que yo en inglés”* y *“Siempre creo que los demás alumnos hablan mejor inglés que yo”*.

Por último, mientras se recogían los cuestionarios se iba comprobando si los alumnos habían realizado todos los ítems.

5. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los 33 ítems del cuestionario han sido clasificados según la actitud del sujeto en la lengua extranjera o la ansiedad que muestra ante una destreza concreta (Sánchez Burón, de la Morena Taboada, y Fernández Martín, 2001) quedando de la siguiente manera:

ÍTEMS TEÓRICOS DE:	N.º DE ÍTEMS:
Seguridad en el uso de la lengua extranjera	1, 7, 14, 18, 22, 23, 32
Aprensión comunicativa	2, 3, 4, 9, 12, 13, 19, 20, 24, 27, 28, 31, 33
Ansiedad general ante procesos y situaciones del aprendizaje de la lengua extranjera	3, 8, 10, 15, 16, 21, 25, 26, 29, 30
Actitudes negativas hacia el aprendizaje	5, 6, 11, 17, 23

Tabla 2. Dimensiones relacionadas con la ansiedad (Fuente: Elaboración propia)

- **Seguridad en el uso de la lengua extranjera:** son aquellos ítems que evidencian la comodidad de un alumno cuando utiliza la lengua extranjera en el aula o fuera del contexto de aprendizaje con personas nativas. Uno de los aspectos que refleja el grado de asimilación de esta nueva lengua es la naturalidad, ya que en muchas ocasiones esta se ve afectada por el miedo a cometer errores o a no ser aceptado comunicativamente por la otra persona. Concretamente, en el aula hay que entender la dificultad que supone para los alumnos hablar en la lengua extranjera con personas de su misma lengua nativa.
- **Aprensión comunicativa:** son aquellos ítems que indican timidez, reacciones corporales o ansiedad al hablar en una lengua extranjera, siendo más notable en alumnos tímidos. Tras su estudio en la materia, Mejías et. al (1991) dedujeron que la aprensión ante la comunicación aumenta a medida que los contextos personales e informales se transforman en formales y menos personales. Diferentes manifestaciones de este tipo de aprensión son el miedo escénico o la ansiedad del receptor al asimilar o escuchar un mensaje oral (Horwitz y Cope, 1986).

- **Ansiedad general ante procesos y situaciones del aprendizaje de la lengua extranjera:** son aquellos ítems relacionados con la ansiedad antes los exámenes. Este tipo de ansiedad tiene su origen en el temor al fracaso en la lengua extranjera, por lo que los alumnos con niveles altos de ansiedad se autoimponen metas inalcanzables o utópicas, y creen que todo lo que sea inferior a una calificación alta es un fracaso.
- **Actitudes negativas hacia el aprendizaje:** un gran porcentaje de alumnos considera la asignatura de lengua extranjera como una de las más difíciles y que requiere un mayor reto cognitivo de su vida académica (Argaman y Abu-Rabia, 2002). Los alumnos van a la clase de esta asignatura con múltiples prejuicios (Hosenfeld, 1978) debido a factores como experiencias previas o su propio entorno, los cuales pueden llegar a afectar su progreso en esta lengua (Mantle-Bromley, 1995). Una vez en el aula, existen una serie de factores por los que los alumnos no se encuentran cómodos como una baja autoestima, el miedo a una retroalimentación negativa, o el tratar con una lengua con la que no están familiarizados. En definitiva, cuantos más de estos factores se acumulen, mayor será el nivel de ansiedad ante esta lengua.

Por otro lado, las posibles respuestas del cuestionario han sido asociadas a números del 1 al 5 en el mismo orden, quedando de la siguiente forma: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = bastante de acuerdo, y 5 = totalmente de acuerdo. Por tanto, cuando mayor sea la puntuación, mayor nivel de ansiedad tendrá el sujeto. Sin embargo, en aquellos ítems que han sido modificados para tener un enunciado positivo (1 y 14), la puntuación se invertiría siendo el 5 = totalmente en desacuerdo y el 1 = totalmente de acuerdo.

Además, los datos obtenidos se analizarán en función del género, si acuden a clases particulares del idioma, de las diferentes dimensiones que mide la prueba e individualmente cada uno de los ítems.

Para obtener una visión general de los resultados se ha utilizado la clasificación realizada por los propios autores del cuestionario, Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986), quienes establecen que las puntuaciones directas mínima y máxima de un sujeto pueden variar entre 33 y 165 (Tabla 3). Además, de acuerdo con estas puntuaciones diferencian tres tipos de ansiedad: baja (33-77), media (78-122) y alta (123-165). Cabe destacar que existen otras clasificaciones de esta escala como la de Arnaiz y Guillén (2012), quienes establecen diferentes puntuaciones para cada tipo de ansiedad: baja (47-79), media (80-117) y alta (118-155).

Ansiedad baja	33-77
Ansiedad media	78-122
Ansiedad alta	123-165

Tabla 3. Tipos de ansiedad según Horwitz et al. (1986) (Fuente: Elaboración propia)

Teniendo en cuenta esta clasificación de Horwitz et al. (1986), la media de la ansiedad de los 44 participantes es de 95,34, es decir, ansiedad media (Tabla 4).

N.º de participantes	44
Media	95,34
Puntuación mínima	67
Puntuación máxima	154

Tabla 4. Datos generales de los participantes (Fuente: Elaboración propia)

Como se observa en la Figura 8, 33 alumnos tienen ansiedad media, lo que supone el 75% del total; 7 alumnos tienen ansiedad baja lo que corresponde a un 16%, y únicamente el 9% tiene ansiedad alta, es decir, 4 alumnos.

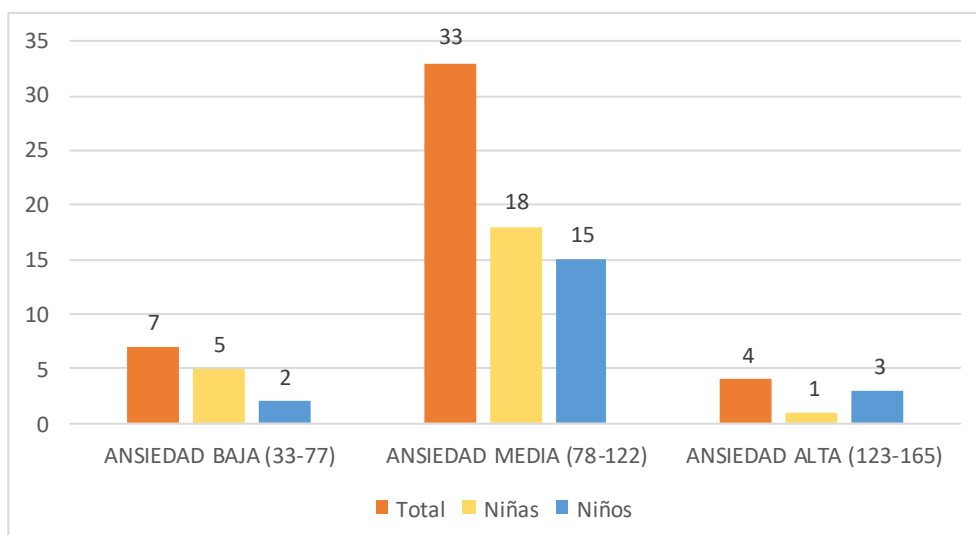


Figura 8. Gráfico con los niveles totales de ansiedad (Fuente: Elaboración propia)

En cuanto al género, se puede apreciar que, de las 24 alumnas participantes en el estudio, 18 de ellas, es decir, el 75% tienen ansiedad media; mientras que solo 5 tienen ansiedad baja (20%) y únicamente una alumna tiene ansiedad alta (5%). A su vez, de los 20 alumnos participantes, 15 de ellos tienen ansiedad media, lo que también corresponde al 75% del total; mientras que 3 tienen ansiedad alta (15%) y solamente 2 alumnos tienen ansiedad baja (10%). Es decir, en relación con el total, hay el mismo número de alumnos y alumnas con ansiedad media; sin embargo, en cuanto a la ansiedad baja hay más alumnas, y por el contrario hay más alumnos con ansiedad alta.

Otra de las variables medidas en la prueba era el hecho de si los alumnos acuden a clases particulares de la lengua extranjera con el objetivo de verificar la siguiente hipótesis: “los alumnos que acuden a clases de inglés fuera del contexto escolar tienen menos ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera que los alumnos que no van”. Los resultados obtenidos están expresados en la siguiente tabla (Tabla 5):

CLASES PARTICULARES	N.º. DE ALUMNOS	ANSIEDAD MEDIA
Sí	21	93,24
No	23	97,26

Tabla 5. Ansiedad en relación con las clases particulares de inglés (Fuente: Elaboración propia)

Como se observa el número de alumnos que acuden a clases particulares de la lengua extranjera, 21, es muy similar a los 23 alumnos que no acuden, habiendo una diferencia únicamente de dos alumnos. En cuanto a la ansiedad media de los alumnos que acuden a clases particulares, ésta es de 93,24, que comparada con la ansiedad de los alumnos que no acuden a estas clases que es 97,26, hay una diferencia mínima de 4,02 puntos, lo que lleva a deducir que el acudir a clases particulares de la lengua extranjera no es una variable por considerar en la ansiedad de los alumnos de lenguas extranjeras.

Por otro lado, se calcula la media de las destrezas específicas o la actitud ante la lengua extranjera de los alumnos (aprensión comunicativa, ansiedad ante los procesos y situaciones de la lengua extranjera, seguridad en el uso de la lengua extranjera, y actitudes negativas hacia el aprendizaje) establecidas por Sánchez Burón, de la Morena Taboada, y Fernández Martín (2001) respecto al total de los alumnos (Tabla 6).

Media total (N=44)	
Aprensión comunicativa	2.91
Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera	2.90
Seguridad en el uso de la lengua extranjera	3.13
Actitudes negativas hacia el aprendizaje	2.75

Tabla 6. Ansiedad en relación con las destrezas o actitudes ante la L2 (Fuente: Elaboración propia)

Analizando los resultados de los factores de la ansiedad de la muestra completa sin ningún tipo de distinción, se observa que los factores en los que los sujetos presentan una mayor ansiedad son aquellos relacionados con la seguridad en el uso de la lengua extranjera, y por el contrario donde presentan un menor nivel de ansiedad es en las actitudes negativas hacia el aprendizaje, lo que lleva a deducir que, a pesar de que de forma general el conjunto de los alumnos no se siente seguros cuando utilizan la lengua extranjera, no tienen actitudes negativas hacia ella, lo que en cierta manera es positivo, ya que la seguridad es un factor que se puede ir adquiriendo con el paso del tiempo y a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua, mientras que las actitudes negativas ante una lengua extranjera son bastante difíciles de erradicar ya que vienen dadas por

experiencias previas o por el propio entorno del alumno, como bien se ha mencionado previamente. En cuanto a los dos factores restantes, aprensión comunicativa y ansiedad antes los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera, tienen una media muy similar, 2,90 y 2,91.

ITEM	General (N=44)	Niños (N=20)	Niñas (N=24)
1	3.47	3.45	3.45
2	2.86	2.9	2.83
3	3.16	3.5	2.87
4	3.57	3.85	3.33
5	3.90	3.90	3.91
6	1.77	1.95	1.62
7	2.72	2.7	2.75
8	3.66	3.7	3.62
9	2.72	2.95	2.54
10	4.27	4.4	4.16
11	3.52	3.5	3.54
12	2.75	3.05	2.5
13	2.09	1.95	2.20
14	3.68	4	3.41
15	2.79	3.1	2.54
16	2.13	2.3	2
17	1.70	1.65	1.75
18	3.40	3.5	3.33
19	2.04	2.3	1.83
20	2.86	2.85	2.87
21	2.43	2.1	2.70
22	2.66	2.15	3.08
23	2.89	2.9	2.87
24	3.66	3.85	3.5
25	2.72	3.15	2.37
26	2.63	2.5	2.75
27	2.84	2.95	2.75
28	3.43	3.65	3.25
29	2.81	2.6	3
30	2.40	2.3	2.5
31	2.79	2.9	2.7
32	3.11	3.25	3
33	3.11	3.4	2.87

Tabla 7. Ansiedad media general y por género de cada uno de los ítems (Fuente: Elaboración propia)

Por último, se ha calculado la ansiedad de los alumnos en cada uno de los 33 ítems del cuestionario tanto de los 44 sujetos en total, como diferenciando el género (Tabla 7). Los ítems con una mayor puntuación son el 10 “*Me preocupa las consecuencias de suspender la asignatura de inglés*” con una media de 4,27 puntos, y el 14 “*No me importaría tener más asignaturas en inglés (aparte de Science, inglés y Arts)*” con 3,68, lo que lleva a deducir que el aspecto que más preocupa a los alumnos es suspender la asignatura, más allá de adquirir bien los contenidos o aprender la lengua extranjera. Por ello, se deduce que les preocupa más el producto que el proceso, es decir, la forma de pensar de la metodología tradicional sigue vigente en las aulas actuales. Además, la mayoría de los alumnos no quieren tener más asignaturas en la lengua extranjera (al ser un centro bilingüe tienen tres), probablemente debido a su falta de seguridad en esta.

Curiosamente, los ítems con menor puntuación pertenecen a los factores relacionados con las actitudes negativas hacia el aprendizaje, que como se ha mencionado previamente, son aquellos factores que tienen la media más baja. Estos ítems son el 17 “*A menudo no me apetece dar la clase de inglés*” con una media de 1,7 puntos, y el 6 “*En clase de Science me pongo a pensar en cosas distintas a lo que se enseña*” con 1,77 puntos. Es decir, a pesar de que los alumnos no tendrían más horas lectivas en inglés, sí que les apetece dar la asignatura de la disciplina lingüística; y a pesar del reto cognitivo que supone la asignatura de Science, la mayoría de los alumnos afirman estar atentos durante estas clases.

Por último, se van a analizar las diferencias entre ambos géneros de cada uno de los ítems del cuestionario. Se va a tomar como diferencia significativa aquellos ítems que tengan una diferencia igual o mayor a 0.5 puntos, no comentando aquellos que tienen una diferencia menor a esta puntuación ya que significa que ambos géneros tienen un nivel de ansiedad parecido en esos ítems. Curiosamente de los 7 ítems en los que hay una diferencia mayor a 0,5 (ítems 3, 4, 12, 14, 15, 21, 25), únicamente en uno el género femenino presenta un nivel de ansiedad superior al género masculino, por lo que se puede afirmar que de forma general los niños presentan más ansiedad que las niñas ante el aprendizaje de una lengua extranjera. De forma resumida, el género masculino se pone más nervioso cuando tiene que hablar en inglés; se preocupa más si no entiende lo que dice o corrige la profesora; cuanto más estudia Science, menos seguro se siente; y le preocupa más quedarse atrás en esta asignatura que el género femenino.

PARTE III. CONCLUSIONES FINALES

El objetivo del presente Trabajo Fin de Grado era reflexionar sobre la educación afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, tanto en la disciplina lingüística como en aquellas áreas no lingüísticas en las se emplea el enfoque educativo CLIL. Por ello, y tras haber analizado y valorado tanto la metodología CLIL como la afectividad en las lenguas extranjeras, en esta última parte del trabajo se expondrán las conclusiones finales sobre los puntos más destacables durante su elaboración, que intentarán dar una respuesta a los objetivos inicialmente planteados.

Como bien se ha mencionado a lo largo del trabajo, CLIL es un enfoque educativo dual adoptado por la Comisión Europea a principio de los años 90 en el que se utiliza una lengua extranjera para la enseñanza-aprendizaje de contenido y lengua. Tras el estudio de esta metodología, puedo afirmar que son múltiples las ventajas que aporta a la educación bilingüe. Este enfoque implica que los alumnos desarrollen habilidades sociales, lingüísticas, culturales y cognitivas entre otras. Además, CLIL es básicamente el desarrollo natural de los enfoques comunicativos (Pérez Vidal, 2009), y por lo tanto se está usando la lengua de una forma natural y real. Pero CLIL no solo promueve esta competencia lingüística, sino que también fomenta la flexibilidad cognitiva (Coyle, Hood y Marsh, 2010) basándose en el enfoque constructivista de Vygotsky.

A simple vista, este enfoque metodológico lo tiene todo para ser perfecto en las aulas actuales, sin embargo, no está teniendo en cuenta un aspecto que está intrínsecamente relacionado con lo cognitivo, la afectividad. Según autores como E. Stevick (1980), este aspecto es fundamental en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Entonces, ¿por qué CLIL no lo tiene en cuenta?

La dimensión afectiva ha cobrado importancia en las últimas décadas gracias a los estudios de autores como S. Krashen (1983) o J. Arnold (2000). Se ha demostrado que los alumnos consiguen más logros y participan más en su proceso de aprendizaje cuando los contenidos son significativos y relevantes para ellos, y parten de sus propias experiencias personales.

A su vez, son varios los factores que componen esta dimensión afectiva como la empatía, la ansiedad, los procesos interculturales, la inhibición y la motivación entre otros, aunque en este trabajo solo se han estudiado más profundamente la ansiedad y la motivación. Tras el análisis de ambos factores, desde mi punto de vista como futura docente he llegado a la conclusión de que es más fácil desarrollar la motivación de los alumnos que reducir su ansiedad ante la lengua extranjera.

Esto se debe a que, para aumentar la motivación de los alumnos, un docente únicamente tiene que crear un ambiente de aula relajado, hacer las clases más interesantes o adaptar las clases al nivel y gusto de los alumnos, entre otras estrategias. Si bien es cierto que esto no es tan fácil como parece ya que depende de cada grupo-clase. Sin embargo, la ansiedad es un factor que depende de aspectos como experiencias previas que han vivido los alumnos o de su cultura o contexto, lo que le lleva a ser uno de los mayores problemas en la lengua extranjera y por lo tanto en el trabajo de los docentes.

Afortunadamente, autores como R. Oxford (2000) plantean diferentes estrategias para docentes con el fin de que estos reduzcan el nivel de ansiedad de sus alumnos. Entre estas estrategias las que me parecen más importantes y difíciles de llevar a cabo son el reducir la competitividad, factor muy presente en la actualidad, y que está intrínsecamente relacionado con aumentar el autoestima y confianza de los alumnos, ya que en muchas ocasiones los alumnos se sienten frustrados por obtener resultados inferiores a sus compañeros. También añadiría la importancia de no presionar a los alumnos con el correcto uso del idioma, sino que ellos se sientan libres cuando lo utilizan sin tener miedo a equivocarse por la posible reacción del profesor. Es fundamental que estén relajados y tranquilos durante las clases ya que este ambiente les hará participar más y llegar a alcanzar sus metas.

Todo este tipo de estrategias se deben llevar a cabo en la asignatura de disciplina lingüística, pero, sobre todo, se deben empezar a aplicar en las clases con metodología CLIL con el fin de que el buen estado anímico de los alumnos influya positivamente en sus logros académicos.

Por otro lado, cabe destacar que el proyecto de investigación y a pesar de todo el trabajo que lleva detrás en la interpretación de los datos, no ha llegado a ser tan objetivo como se pretendía en un principio. El hecho de que se haya realizado en un grupo muy homogéneo a nivel tanto social como cultural que comparte el mismo contexto de

aprendizaje ha supuesto que los resultados también hayan sido muy homogéneos lo que no ha dado pie a grandes conclusiones. Por ello, se considera que la investigación podría haber sido más enriquecedora si se hubiera llevado a cabo a la vez en otros contextos educativos diferentes, o si se hubieran utilizado otras herramientas de recogida de datos como entrevistas personales a los alumnos.

Por último, este Trabajo Fin de Grado me ha aportado mucho a nivel profesional ya que me ha hecho reflexionar sobre mi futuro como docente de lenguas extranjeras, y de la influencia que tiene la actitud del propio docente sobre los alumnos. Debemos mostrar interés y motivación por nuestro trabajo si queremos transmitir estas actitudes a nuestros alumnos. Además, debemos prestar mucha atención a sus intereses, gustos y preocupaciones para así evitar factores como altos niveles de ansiedad o una baja autoestima.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Saraj, T. M. (2014) Revisiting the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS): The Anxiety of Female English Language Learners in Saudi Arabia. *L2 Journal*, 6, 50-76.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. (Trad. Valero, A) Madrid: Cambridge University Press.
- Attard Montalto, S; Walter, L; Theodorou, M y Chrysanthou, K, (2016). *Guía CLIL*. CLIL4U. Disponible en: <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>
- Barrios Espinosa, M.E. y García Mata, J. (2006): *Formación en didáctica de lenguas extranjeras a través de la observación en el aula*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Campus Pereda, B. (2016) CLIL: from the theory to practice. Trabajo Fin de Grado, Educación Primaria, Universidad de Cantabria, Cantabria.
- Consejo de Europa (2018) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- De la Morena Taboada, M., Sánchez Burón, A. y Fernández Martín, M. P. (2011) Análisis de las Propiedades Psicométricas Del FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) aplicado a alumnos españoles de Educación Secundaria. *EduPsykhé*, 10, 117-134.
- Diccionario de términos clave de ELE (2014). Instituto Cervantes: SGEL.
- Do Coyle, Hood, P. y Marsh D. (2012) *Content and Language Integrated Learning*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- *El MCER y EF SET*. EF Standard English Test. Disponible en: <https://www.efset.org/es/english-score/cefr/>
- Fernandez de las Heras, A.I. (2015). *Anxiety in foreign language learning in primary school: a pseudolongitudinal study*. Trabajo Fin de Grado, Educación Primaria, Universidad de Cantabria, Cantabria.
- Figuera, N. (2008) MONOGRÁFICOS marcoELE. N°7. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/evaluacion/03.figuera.pdf>
- Gisbert, X. (2011). *Niveles lingüísticos en el sistema educativo español*. Madrid: EBSpain. Disponible en: http://www.ebspain.es/pdfs/niveles_linguisticos.pdf

- Gómez García, S. (2017) Análisis cualitativo a través de la herramienta del tríptico del lenguaje en un aula bilingüe. Trabajo Fin de Grado, Educación Primaria, Universidad de Valladolid, Segovia.
- Gonzales, P y Villarubia M. (2012) La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2. *Instituto Cervantes de Leeds*, 37-43.
- Gutierrez, C., Sandoval, M., Pereira, C. y Caycedo, C. (1994). La teoría de Premack y el análisis motivacional. *Suma Psicológica*, 1, 26-37.
- Gutiérrez, J., Madrid, D. y Uribe, D. (2008, junio). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, 10, 85-100.
- Jiménez Luna, E. (2005) *Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación*. Trabajo Fin de Grado, Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Jin, Y. (2016). *Foreign Language Classroom Anxiety: A study of Chinese university students of Japanese and English over time* [Groningen]: Universidad de Groningen.
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (1ª. ed.) (2002) Madrid: Instituto Cervantes.
- Mena Benet, T. (2013). *Factores afectivos que indican en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*. Trabajo Fin de Máster, Español como Lengua Extranjera, Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Navarro Pablo, M y García Jiménez, E. (2018, 29 de enero). Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. *Porta Linguarum*, 71-90.
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, *por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*.
- Parra Quiñones, M. C. (2014). *Emociones y aprendizaje. La dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Trabajo Fin de Máster, Español como Lengua Extranjera, Universidad de Oviedo, Oviedo.

- Pérez-Paredes, P. F. y Martínez-Sánchez, F. (2000-2001). A Spanish version of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale: revisiting AIDA's factor analysis. *RESLA*, 14, 337-352.
- *Portofolio Europeo de las Lenguas*. Servicio Español para la internacionalización de la educación. Disponible en: <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html>
- *Programas bilingües / Secciones lingüísticas*. Portal de Educación: Educacyl. Disponible en: <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ªed.). Madrid, España: Autor.
- *Relación de centros de Educación Infantil y Primaria* (2011-2012). Convenio MEC / British Council. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/profesorado/formacion/2011-relacion-centros-2011-2012.pdf?documentId=0901e72b810a3d33>
- Rodríguez, M y Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 3, 365-374.
- Roldán Tapia, A.R. (2012) Los elementos culturales en las políticas educativas plurilingües. *I Jornada sobre investigación e innovación para la interculturalidad* (4, 239-249). Córdoba.
- Romo Escudero, B. (2015) *Secciones bilingües y organización escolar: impacto de los programas bilingües en la gestión de los centros de educación primaria de Castilla y León*. Tesis doctoral, Filología Inglesa, Universidad de Salamanca.
- Salvador García, C. (2014- 2015) *Aprendizaje integrado de contenidos y lengua: aprendizaje de inglés en el área de educación física*. Trabajo Fin de Máster, Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas, Universitat Jaume, Castellón de la Plana.
- Sparks, R. L. y Ganschow, L. (2008) Is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 2, 260-287.
- Tran, T. (2012). A Review of Horwitz, Horwitz and Cope's Theory of Foreign Language Anxiety and the Challenges to the Theory, *CCSE*, 4, 69-72.
- Utria, O. (2007). La importancia del concepto de motivación en la psicología. *Revista Digital de Psicología*, 2, 55-78.
- Von Wörde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8.

ANEXO 1: Foreign Language Classroom Anxiety Scale - Adaptada

¿CÓMO ME SIENTO EN LAS CLASE DE INGLÉS Y SCIENCE?






Nombre:

¿Vas a una academia de inglés? SI / NO






¿Tus padres saben inglés? MUCHO / POCO / NADA

Como sabes, tu colegio es bilingüe por lo que asignaturas como Science y Arts las estudias en inglés además de la propia asignatura de Inglés. Pero realmente, ¿cómo te sientes cuando estudias en inglés?

Lee las cuestiones y pon una X en la casilla en la que te sientas más identificado. Por favor, sé sincero/a en tus respuestas.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
1 	2 	3 	4 	5 

	1	2	3	4	5
1. Me siento seguro cuando hablo en inglés en la clase de Science					
2. No me importa cometer errores cuando hablo en inglés					
3. Me pongo nervioso cuando sé que me toca hablar en inglés en clase					
4. Me preocupo si no entiendo lo que dice la profesora en inglés en Science					
5. No me importaría tener más asignaturas en inglés (a parte de Science, Inglés y Arts)					
6. En clase de Science me pongo a pensar en cosas distintas a lo que se enseña					
7. Creo que los demás alumnos son mejores que yo en inglés					
8. En general, me siento cómodo/a cuando hago los exámenes de Science en inglés					
9. Me asusta tener que hablar en inglés en clase sin haberlo preparado antes					
10. Me preocupa las consecuencias de suspender la asignatura de Inglés					
11. No comprendo por qué algunos de mis compañeros se ponen tan nerviosos en clase cuando tienen que hablar en inglés					
12. A veces me pongo tan nervioso en clase de Science que se me olvida lo que ya sé					
13. Me da vergüenza responder de forma voluntaria en Science					
14. Me pondría nervioso si tuviera que hablar en inglés con una persona inglesa					
15. Me siento mal cuando no entiendo lo que corrige la profesora en inglés					

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
1 	2 	3 	4 	5 

	1	2	3	4	5
16. Me pongo nervioso incluso cuando me he preparado bien la clase de Science					
17. A menudo no me apetece dar la clase de Inglés					
18. Me siento seguro cuando hablo en otros idiomas					
19. Me da miedo que el profesor corrija cada error que cometo en inglés					
20. Me pongo muy nervioso cuando me preguntan en Science y tengo que responder en inglés					
21. Cuanto más estudio para un examen de Science más confuso me siento					
22. No necesito prepararme el inglés para la clase de Science porque me siento seguro					
23. Siempre creo que los demás hablan mejor inglés que yo					
24. Me siento seguro cuando hablo en inglés delante de mis compañeros					
25. Las clases de Science se dan tan deprisa que me preocupa quedarme atrás					
26. Me siento más tenso y nervioso en Science que en cualquier otra asignatura					
27. Me confundo y me pongo nervioso cuando hablo en Science					
28. Me siento tranquilo/a y relajado/a cuando tengo clase de Science					
29. Me pongo nervioso/a si no entiendo cada palabra que dice la profesora en inglés					
30. Me agobia aprender tanto vocabulario para poder hablar en inglés					
31. Tengo miedo a que se rían de mi cuando hablo en inglés					
32. Como las clases de Science son en inglés me resulta más difícil comprender lo que estudio					
33. Me pongo nervioso/a si la profesora de inglés me pregunta algo que no he preparado con anterioridad					

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN! 😊