

ENSEÑAR ESPAÑOL EN LA ACTUALIDAD

CONTRIBUCIONES
DIDÁCTICAS

MARÍA LUISA AZNAR JUAN
ELENA GAMAZO CARRETERO

COORDINADORAS

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE UNA PERSPECTIVA AFECTIVA

Mercedes Rabadán Zurita
Universidade do Algarve (Portugal)

ABSTRACT

Recently, the importance of affective factors in language teaching has been highlighted. As a result, anxiety and self-concept appear as some of the factors influencing the process of foreign language learning. The aim of this study is to present a model of affective variables, which proposes anxiety, academic self-concept and motivation as predictors of learning Spanish as a foreign language (SFL). From a practical perspective, SFL teachers should implement strategies that allow a positive self-concepts, as well as techniques that reduce stress levels in the classroom.

Keywords: *motivation, self-concept, anxiety, Spanish as a foreign language, performance.*

RESUMEN

En los últimos años se ha destacado la importancia de los factores afectivos en la enseñanza de idiomas. En este sentido, la motivación,

la ansiedad y el autoconcepto aparecen como algunos de los factores que más inciden en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. El objetivo de este estudio es presentar un modelo de variables afectivas que asume la ansiedad, el autoconcepto académico y la motivación como predictores del aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (E/LE). Desde una perspectiva práctica, los docentes de E/LE deberían aplicar estrategias que permitan una autoimagen positiva de los alumnos, así como técnicas inhibitoras del estrés en el aula.

Palabras clave: *motivación, autoconcepto, ansiedad, E/LE, rendimiento.*

INTRODUCCIÓN

Uno de los atributos que identifica a la sociedad de hoy en día es la importancia que se da al conocimiento y al nivel de formación de sus ciudadanos¹. Los diversos cambios experimentados por las sociedades actuales han planteado unas necesidades formativas que implican el desarrollo de competencias necesarias a lo largo de toda la vida con el fin de formar agentes sociales que se desenvuelvan profesionalmente e intelectualmente. La respuesta a estas nuevas necesidades formativas se centra en el desarrollo de programas e intervenciones basadas en el concepto de competencia. Por otra parte, entre las necesidades formativas planteadas desde las políticas lingüísticas, sociales y educativas aparece como uno de los retos en los últimos años el aprendizaje de idiomas. El dominio de las lenguas extranjeras se convierte en el instrumento que facilita la movilidad de los ciudadanos, promueve el intercambio científico y cultural y permite la inserción socio-laboral de los profesionales de cualquier ámbito.

¹ A fin de facilitar la lectura, se ha optado por el uso del masculino como género no marcado para designar tanto a mujeres como a hombres.

Esta concepción educativa conlleva un cambio de perspectiva en los actuales planteamientos, en la metodología y en la investigación sobre enseñanza de lenguas extranjeras, que ha consistido en colocar en el punto de mira los procesos de aprendizaje, y entre ellos, el papel del aprendiente. Se asume que el estudiante tiene un papel activo: el aprendiente es el encargado de construir su propio conocimiento (competencia declarativa), tiene que saber hacer (competencia procedimental), tiene que aprender a aprender (competencia metacognitiva) y tiene que saber ser (competencia existencial) en un ambiente afectivo y efectivo de aula (Fonseca & Aguaded, 2007).

De entre las áreas que más interés han despertado en el estudio y práctica del aprendizaje de lenguas extranjeras, los factores individuales han adquirido una gran relevancia por su influencia en el proceso de aprendizaje, así como los procedimientos que los buenos aprendientes de idiomas aplican al estudio y aprendizaje de un idioma.

Los factores individuales se agrupan en distintos ámbitos (Dörnyei & Ushioda, 2011; Gardner, 1985; Oxford, 2000): factores cognitivos, afectivos y de la personalidad. Todos estos elementos influyen en las estrategias del aprendiente en lenguas extranjeras. No hay que obviar que un análisis exhaustivo y comprensivo de todos los factores que afectan a dicho proceso de enseñanza-aprendizaje es, sin duda, un proceso complejo, donde ni los propios investigadores llegan a un acuerdo sobre su categorización (Ellis, 1994). No obstante, todos coinciden al afirmar que la preocupación por estos factores encuentra su fundamento en las aportaciones de la psicología cognitiva, humanista y constructivista.

En este trabajo analizaremos tres variables afectivas especialmente importantes para los investigadores y profesores de español como LE: la motivación, la ansiedad y el autoconcepto. Existe un gran consenso en considerar la motivación como la variable que más influye en el éxito o fracaso de cualquier situación de aprendizaje,

la ansiedad como el mayor obstáculo en el aprendizaje del español y el autoconcepto como la base segura sobre la que aprender un idioma. No obstante, pocos estudios se han llevado a cabo con el objetivo de analizar las relaciones entre estas tres variables. Tal y como señala Dörnyei (2003), son necesarias investigaciones sobre estos conceptos y sus relaciones, de forma que permitan fundamentar las estrategias en el aula de idiomas.

1. Marco teórico

1.1. La motivación en el aprendizaje de LE

La motivación es uno de los factores personales que más influyen en el aprendizaje de un idioma, desempeñando un papel fundamental en el éxito o fracaso de cualquier situación de aprendizaje. Desde la perspectiva de la investigación, la relevancia de la motivación se constata mediante la observación de los modelos teóricos explicativos del aprendizaje académico: en todos ellos se asume el papel de la motivación, con independencia del constructo utilizado para medirla.

El término motivación suele ser definido desde el campo de la Psicología como el conjunto de procesos que implican despertar, dirigir y mantener el comportamiento (la conducta), utilizándose para indicar, por ejemplo, por qué una persona trabaja en unas tareas y no en otras, o por qué persiste en esas tareas en lugar de hacer otras actividades (Madrid, 1999). En el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera, se define como el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua (Martín-Peris, 2008). Williams & Burden (1999) la definen como «un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o

físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas» (p.128).

Se considera que el alumno está motivado si quiere hacer y hace lo que cree que debería hacer. Y estará desmotivado si no hace lo que cree que debería (González-Fernández, 2005) ya que, como apuntan Williams & Burden (1999), lo más sensato es pensar que el aprendizaje ocurre si se quiere aprender. Por su parte, Printich, Schunk, Luque & Martínez (2006) opinan que la motivación es un factor importante que influye en todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, la enseñanza de una lengua extranjera será positiva si en el aula hay alumnos motivados, que muestran interés en las actividades, sienten una autoeficacia elevada, se esfuerzan por tener éxito en el aprendizaje, persisten en las actividades y normalmente utilizan estrategias eficaces de aprendizaje (Printich et al., 2006). En la misma línea, Dörnyei (2008) plantea que aquellos estudiantes que verdaderamente desean aprender una lengua extranjera, es decir, que están suficientemente motivados, serán capaces, como mínimo, de lograr un dominio aceptable de la misma a efectos prácticos, independientemente de su habilidad para los idiomas.

En síntesis y en el caso específico del aprendizaje de lenguas extranjeras, el valor de la motivación no solo reside en su capacidad para potenciar los mecanismos cognitivos, sino que también ayuda a desarrollar la competencia comunicativa.

Aunque se pueda pensar que el estudio de la motivación en LE es relativamente nuevo, desde hace más de cinco décadas se empezó a investigar sobre el concepto de motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Dörnyei (2003) habla de tres periodos fundamentales en el estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras: 1) periodo socioeducativo, caracterizado sobre todo por las investigaciones de Gardner, 2) periodo de influencia cognitiva, fundamentado en trabajos basados

en las teorías cognitivas de la psicología educacional y 3) periodo actual o motivación como proceso, donde los estudios se centran sobre todo en los cambios motivacionales experimentados por el alumnado de LE a lo largo del tiempo.

En este trabajo se presentará solamente el primer periodo por ser el que mayor repercusión ha tenido en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.1.1. El Modelo Psicosocial de Gardner

El modelo más influyente en el campo de la enseñanza de idiomas es el modelo socioeducativo de Gardner & Lambert (1972), posteriormente desarrollado y mejorado por Gardner (1985). Este modelo reconoce la existencia de un tipo de motivación específica para el aprendizaje de idiomas. Uno de sus principios tiene que ver con las actitudes hacia la comunidad de la LE, que pueden influir positiva o negativamente en el aprendizaje de la lengua. Para este autor, el éxito en el aprendizaje puede atribuirse al deseo de identificarse con los miembros de la comunidad lingüística.

Este modelo distingue entre la orientación integradora y la instrumental. Un alumno está motivado de forma integradora cuando manifiesta una predisposición positiva hacia el grupo de la LE, es decir, cuando desea aprender un idioma con el objeto de relacionarse con su comunidad de hablantes. La orientación instrumental describe un grupo de factores relativos a la motivación que proviene de metas externas que pueden conseguirse si se domina la LE, tales como la superación de exámenes, la obtención de recompensas económicas o la consecución de un ascenso.

El aspecto más investigado en la teoría de Gardner (1985, 2000) no es la dualidad integrador-instrumental, sino el concepto más amplio del “motivo integrador” (Figura 1). Dicho concepto está

constituido por tres elementos: a) integratividad (orientación integradora, interés en las lenguas extranjeras y actitudes hacia la comunidad de la LE), b) actitudes hacia la situación de aprendizaje (actitudes hacia el profesor y la asignatura) y c) motivación (intensidad motivacional, deseo de aprender la lengua y actitudes hacia el aprendizaje de la misma). Es decir, la motivación se define como una combinación del esfuerzo y del deseo de conseguir el objetivo de aprender el idioma y de las actitudes favorables hacia el aprendizaje de dicho idioma. Factores como la situación y la capacidad integradora pueden influir, positiva o negativamente, en estos atributos.

¿Cuál sería la relación entre la orientación integradora y la motivación instrumental? Ellis (1994) explica que la orientación instrumental sería uno de los factores que contribuyen a la motivación integradora, quedando la orientación integradora definida por las actitudes hacia el grupo de la LE, el interés por las lenguas extranjeras, la orientación instrumental, las actitudes hacia la situación de aprendizaje, el deseo de aprender la LE y las actitudes hacia el aprendizaje de la LE (Gardner & MacIntyre, 1993). Esta conceptualización de la motivación tomó forma en la escala AMTB (*Attitude Motivation Test Battery*), constituida por una serie de cuestionarios de autoinforme sobre los diferentes elementos del modelo. La motivación se mide en la AMTB como el deseo de aprender un idioma (p.ej., *me encantaría aprender el máximo de español posible*), la intensidad motivacional (p.ej., *me esfuerzo mucho para aprender español*) las actitudes hacia el aprendizaje (p.ej., *me gusta mucho aprender español*) y la orientación instrumental (p.ej., *estudiar español es importante para mí porque pienso que un día podrá ser útil para conseguir un buen empleo*). En cada escala los participantes tienen que evaluar el contenido de cada ítem a través de una escala Likert de 1: totalmente en desacuerdo a 5: totalmente de acuerdo.



Figura 1: Modelo socioeducativo de Gardner (1985).

Altos niveles de motivación integradora se relacionarían con altos niveles de adquisición y competencia en la LE. Desde el modelo socioeducativo, la motivación integradora es indispensable para mantener el esfuerzo que requiere dominar la LE (Gardner & Lambert, 1972). Sin embargo, autores como Williams & Burden (1999) han cuestionado este punto de vista. Mientras que la motivación integradora resulta quizás más importante en un contexto de lenguas segundas o extranjeras, como por ejemplo aprender francés en Canadá o español en Portugal, la orientación instrumental puede ser importante en situaciones de aprendizaje del inglés con estudiantes japoneses o egipcios, por ejemplo. En el estudio de Rabadán (2013), aunque los participantes consideraron que el español era útil en el ámbito profesional, no creyeron que saber el idioma fuera importante para mejorar ciertos aspectos extrínsecos. Ello puede deberse a la importancia que le da el aprendiente portugués al estudio del español y a la distancia entre ambas lenguas. Algunos estudios (Belmechri & Hummel, 1998; Svanes, 1987) han observado que se registran valores diferentes en la orientación instrumental según sea el contexto cultural del aprendiente. Los europeos y los americanos tienen una orientación más integradora, mientras que los aprendientes asiáticos y

africanos puntúan más en la orientación instrumental. Seguramente a un estudiante egipcio o iraní le urge más llegar a dominar el inglés que a un portugués la lengua española. Las percepciones de interés y utilidad influyen en la orientación motivacional. En este sentido, si midiéramos la motivación en estudiantes egipcios hacia el español como lengua extranjera, la orientación instrumental probablemente sería significativa.

1.1.2. Motivación y rendimiento en LE

La motivación afecta directamente al rendimiento académico de los estudiantes, hecho constatado en las observaciones de profesores e investigadores en relación a la existencia de mejores notas y desempeño en los alumnos más motivados (Printich et al., 2006).

Son numerosos los estudios que han analizado las relaciones entre motivación y el rendimiento en el aprendizaje de una lengua extranjera, siguiendo los diferentes modelos y marcos teóricos. En general, se asume que existe relación entre la motivación y el rendimiento en LE y que se trata de una relación positiva: los alumnos más motivados obtienen mejores resultados que los menos motivados. No obstante, no existe consenso en considerar las relaciones causales entre motivación y rendimiento, dado el escaso número de investigaciones de carácter experimental realizados hasta el momento (Dörnyei & Ushioda, 2011).

La investigación empírica empieza prácticamente con los estudios de Gardner & Lambert (1959), con una muestra de estudiantes anglofonos que estudiaban francés como L2 en Canadá. Estos autores fueron los primeros en encontrar relaciones significativas positivas entre motivación y rendimiento por un lado, y actitud hacia la LE y rendimiento por otro. Además, observaron que la orientación o actitud del alumno para el estudio del francés se asociaba con la

motivación para el estudio, las actitudes hacia los franceses canadienses y la aptitud en el aprendizaje de la lengua.

Estos resultados dieron soporte empírico sobre el que Gardner (1985) construyó su modelo socioeducativo de motivación en el aprendizaje de LE. Este modelo ha sido confirmado en varios estudios (Bernaus & Gardner, 2008; Grotjan, 2004; Marcos-LLinàs & Garau, 2009; Minera, 2010). Grotjan (2004) verificó que mayores niveles de motivación se asociaron a niveles bajos de ansiedad, a una mejor actitud hacia la LE y mejores resultados en el rendimiento en la lengua. Bernaus & Gardner (2008) analizaron las relaciones entre las actitudes, la motivación, la ansiedad y la orientación instrumental. Los resultados mostraron que las actitudes hacia la situación de aprendizaje y la ansiedad idiomática fueron predictores negativos del desempeño. Marcos-LLinàs & Garau (2009) examinaron las relaciones entre las actitudes de los aprendices hacia la clase de E/LE, su intensidad motivacional, el deseo de aprender español, la ansiedad y el grado de extroversión/introversión. Los resultados indicaron que cuanto más positiva era la actitud del aprendiente, mayor motivación mostraban y menor era el nivel de ansiedad.

1.2. Ansiedad

La ansiedad es un estado emocional que ha formado parte de la vida de todas las personas en algún momento determinado, llegando a ser una de las temáticas más investigadas en Psicología, Educación y Antropología. Si bien frecuentemente se ha considerado un problema de la conducta o de la personalidad, en la actualidad también se asume su carácter temporal, es decir, puede aparecer en momentos específicos en la vida de las personas (González-Martínez, 1993). En el campo de la enseñanza de lenguas, muchos especialistas son conscientes de que el aprendizaje de una lengua extranjera puede

ser una experiencia desagradable por los índices de ansiedad y nervios que genera en el alumnado (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1991). Arnold & Douglas (2000) la consideran el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje.

Resulta difícil establecer un concepto único de ansiedad debido a la complejidad del tema y la confusión conceptual y terminológica existente entre ansiedad y otros conceptos emocionales cercanos (angustia, miedo, pánico, temor, tensión, etc.) (Rojas, 2004; Rubio, 2004). En general, la ansiedad es considerada como un fenómeno complejo que tiene efectos en lo fisiológico, lo psicológico y lo emocional. Desde la Psicología actual, se define como un modelo complejo y variable de conductas, en el que quedan incluidas tanto respuestas objetivas, motoras y fisiológicas como estados emotivos y subjetivos de preocupación y temor (González-Martínez, 1993). Por su parte, Miguel-Tobal (1996) la entiende como «una reacción emocional ante la percepción de un peligro o amenaza, que se manifiesta mediante un conjunto de respuestas agrupadas en tres sistemas – cognitivo, fisiológico y motor – que pueden actuar con cierta independencia» (p.13).

La ansiedad en la clase de idiomas hace referencia al temor o la aprensión que aparece cuando un alumno tiene que realizar una actuación en una LE (Gardner & MacIntyre, 1993). En un esfuerzo integrador, Rubio (2004) define la ansiedad como un «estado emocional subjetivo que surge ante el estímulo incierto preconcebido como una amenaza y que genera en el individuo una alteración, que puede ser de índole fisiológico, psicológico, cognitivo, conductual y asertivo» (p.34). Por su parte, Horwitz et al. (1986) destacan el componente de activación de la ansiedad, definiéndola como «a subjective feeling of tensión, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal on the autonomous nervous system» (p.125). Estos autores identifican el sentimiento de tensión que se asocia a los contextos

específicos de LE/L2 cuando el alumno tiene que expresarse en ese idioma y cree que va a ser socialmente evaluado. Dicha ansiedad es igualmente experimentada durante los exámenes. Finalmente, Arnold (2000) explica que la ansiedad es considerada como un factor afectivo que dificulta en gran medida el aprendizaje, encontrándose asociada a sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad o el miedo.

En cuanto a las fuentes de ansiedad, las circunstancias que originan la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera son considerables. Rubio (2004) indica que para conocer las fuentes de ansiedad de los estudiantes es necesario “tomar una foto” de la situación, con objeto de prestar atención a todos los factores que intervienen en esa situación y que no pueden estar presentes en otra. En este sentido, Tsui (1996) distingue seis factores que producen ansiedad: un bajo nivel de conocimiento y uso de la lengua, miedo a cometer errores, falta de confianza del alumno para hablar en clase, actitud intolerante del profesor ante el silencio de los alumnos, preguntas vagas y difíciles de entender por parte del docente y desigual participación de los alumnos.

Horwitz et al. (1986) señalan que la ansiedad nace de la aprensión comunicativa, el miedo a la evaluación negativa por parte de otros y por la ansiedad ante las pruebas y actividades en el aula de idiomas. Por su parte Young (1990) considera seis fuentes de ansiedad: los factores personales e interpersonales, las expectativas del alumnado sobre el aprendizaje de la lengua, las expectativas del docente sobre el aprendizaje, las interacciones entre docente-alumnado, la metodología utilizada y las pruebas de evaluación. Rubio (2004) sintetiza las aportaciones anteriores y las agrupa en seis categorías: bajo nivel de conocimientos y de uso de la LE, actuación incorrecta del docente, evaluación, novedad, historia previa del alumnado y factores personales e interpersonales del alumnado.

1.2.1. Ansiedad y rendimiento

La influencia de la ansiedad en el contexto académico de las lenguas extranjeras ha sido objeto de innumerables investigaciones desde diferentes perspectivas (Horwitz, 2010). En general, se asume que mayor ansiedad acarrea menor rendimiento; sin embargo, pocos estudios de corte experimental han sido realizados que corroboren esta tesis. La mayoría de los estudios realizados son de corte correlacional y no permiten establecer causa-efecto entre ansiedad y rendimiento.

Una de las escalas de evaluación más utilizada para evaluar el aprendizaje de una lengua extranjera es la Escala FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) (Horwitz et al., 1986). Esta escala consta de treinta y tres ítems con enunciados positivos (p.ej., *me preocupan las consecuencias de suspender la asignatura de español*) y negativos (p.ej., *no me preocupa cometer errores en la clase de español*). Los participantes indican su grado de acuerdo con el ítem a través de una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). A mayor puntuación en la escala, mayor nivel de ansiedad asociada al aprendizaje del español como lengua extranjera. Los ítems hacen referencia a aspectos relativos a la ansiedad asociada al hablar, a la ansiedad por falta de comprensión, ansiedad por sentirse menos competente que los demás, ansiedad por tener miedo a ser corregido y ansiedad específica al aprendizaje del español.

El uso de las calificaciones finales en las asignaturas de idiomas como medida del desempeño en lenguas extranjeras es una variable frecuentemente utilizada por los investigadores de la ansiedad idiomática. Chastain (1975) llevó a cabo uno de los primeros estudios sobre el papel de las variables afectivas y su influencia sobre el aprendizaje. Los resultados fueron diferentes según el idioma analizado. En algunos casos la ansiedad influía negativamente pero

en otros parecía favorecer la nota. Larsen-Freeman (1983) señala que los resultados de Chastain se explican mejor recurriendo a los conceptos de ansiedad facilitadora y debilitadora propuestos por Alpert & Haber (1960). Por su parte, Aida (1984) replicó el estudio de la escala FLCAS de Horwitz et al. (1986) con estudiantes de japonés como LE. Análisis factoriales descubrieron una estructura de la ansiedad basada en cuatro dimensiones: ansiedad al hablar y miedo a ser corregido, miedo al error, seguridad al hablar la lengua y actitudes negativas frente al aula. Esta autora utilizó las calificaciones finales de curso como medida de rendimiento en LE. Se obtuvieron relaciones negativas y significativas entre la ansiedad y la nota final. Diversos estudios (Ganschow et al., 1994; Saito, Horwitz & Garza, 1999) obtuvieron los mismos resultados utilizando la nota final.

En el estudio de Scovel (1978), considerado como uno de los trabajos clave en ansiedad y LE, se concluyó que muchos de los resultados inconsistentes de estudios anteriores se debían a la imprecisión de los conceptos utilizados y a la falta de validez de las medidas de ansiedad.

Steinberg & Horwitz (1986), con estudiantes de español como LE, concluyeron que los estudiantes pueden inhibirse cuando comunican en E/LE si perciben la situación como amenazante. En esta línea, el estudio de Young (1990), también con estudiantes universitarios de español como LE, observó que las actividades en pequeño grupo generaban menor ansiedad que las tareas de expresión oral en clase. Factores relativos al docente (apoyo, confianza) se asociaban con una menor ansiedad expresada por el alumnado. Por su parte, Koch & Terrell (1991) examinaron la influencia del Enfoque Natural en el aprendizaje de idiomas sobre la ansiedad. Constataron que algunas actividades, tales como el trabajo en pareja, provocaban poca ansiedad en los alumnos, si bien se produjo una gran variabilidad interpersonal en las respuestas afectivas. Price (1991), tras entrevistar a diez alumnos calificados como ansiosos, expresó que

las experiencias pasadas de aprendizaje, especialmente las interacciones negativas con el docente, explicaban gran parte de la ansiedad experimentada. Finalmente, Onwuegbuzie, Bailey & Daley (2000), con el objetivo de analizar los predictores del rendimiento en el aprendizaje de LE, encontraron que la ansiedad fue la variable que mayor correlación mostró con el rendimiento.

1.3. Autoconcepto

El autoconcepto también ha sido estudiado desde diferentes ámbitos del saber científico, tales como la Filosofía y la Psicología, en sus vertientes clínica, social y de la educación. Todas estas perspectivas asumen la importancia de este constructo en la descripción del ser humano y al papel relevante que desempeña dicho constructo en el comportamiento de las personas (Gual et al., 2002). Este ecléctico abordaje ha tenido como consecuencia una gran imprecisión conceptual sobre el autoconcepto, unido a la proliferación de diversas definiciones, cada una de ellas ancladas en diferentes disciplinas y teorías. Junto a ello, ha surgido una multitud de términos para referirse a dicha realidad: autoconsciencia, autopercepción, autoimagen, autoeficacia, representación de sí mismo, etc. Respecto a los términos autoconcepto y autoestima, ha habido una notable tendencia a utilizarlos indistintamente, refiriéndose al conjunto de rasgos, imágenes y sentimientos que el sujeto reconoce como formando parte de sí mismo (González & Tourón, 1992). Sin embargo, la mayoría de los autores diferencian ambos conceptos y abogan por restringir el término autoconcepto a los aspectos cognitivos o descriptivos de sí mismo y utilizar el término autoestima para los aspectos evaluativos o afectivos (González-Pienda & Núñez, 1997). En líneas generales, se acepta que el autoconcepto engloba ambos términos.

Epstein (1973) señala algunas de las características de esta variable: conjunto de conceptos jerárquicamente organizados, realidad compleja compuesta por diversos autoconceptos como el físico o el emocional, realidad dinámica que cambia con la experiencia o un elemento idiosincrásico desarrollado en función de las experiencias sociales, especialmente con las personas significativas. Para Shavelson, Hubne & Stanton (1976) el autoconcepto no es más que las percepciones que una persona mantiene entre sí misma formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y la retroalimentación de los otros significativos, así como los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones causales. Por otro lado, González & Touron (1992) definen el autoconcepto como «una organización de actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo, puesto que es una organización cognitivo-afectiva que influye en la conducta» (p.103). De este modo, los tres componentes de la actitud (cognitivo o cognoscitivo, evaluativo o afectivo, comportamental o conativo) pueden ser distinguidos del dominio del autoconcepto.

1.3.1. Los componentes del autoconcepto

Elemento cognitivo. Este componente del autoconcepto, también denominado autoimagen o autorretrato, hace referencia a la representación o percepción mental que la persona tiene de sí misma. Las formas en que una persona puede describirse a sí misma son infinitas, ya que cada una posee percepciones innumerables referidas a diferentes dominios específicos: académico, social, físico, emocional... a la par que una imagen más global. Dentro del elemento cognitivo del autoconcepto, autores como Rosenberg (1979) diferencian varios dominios: a) el *extant self* (cómo el individuo se ve a sí mismo), b) el *desired self* (cómo le gustaría verse), y c) el *presenting self* (cómo se muestra a los demás).

Elemento afectivo. Toda descripción de sí mismo está cargada de connotaciones evaluativas, afectivas y emotivas, por lo que existe un consenso general en considerar la autoestima como un aspecto o dimensión del autoconcepto y como un modo de orientación hacia el sí mismo (González-Pienda & Núñez, 1997). La autoestima se refiere al valor que el individuo atribuye a su particular descripción de sí mismo. Rosenberg (1979) la define como la actitud positiva o negativa hacia un objeto en particular: el sí mismo.

Este componente del autoconcepto, por el significado motivacional que tiene, ha sido objeto de estudio preferente en la investigación (Gecas, 1982), siendo por ello que en general y hasta recientemente el autoconcepto haya sido tratado como una variable afectiva (González & Tourón, 1992).

Elemento conativo. Toda la literatura sobre el autoconcepto ha destacado que este influye en el comportamiento. Así, las personas que se ven positivamente se comportan de modo diferente a aquellas que se ven de manera negativa, interpretando la realidad de un modo diferente. Igualmente, aparecen diferencias entre las personas con alta y baja autoestima. Las personas con alta autoestima, que tienen seguridad, confianza en sí mismas y sentimientos de competencia, son más efectivas socialmente, muestran mayor motivación en el rendimiento, son más competitivas, manifiestan menor ansiedad frente a las situaciones de estrés, persisten y se esfuerzan más frente a las dificultades, son menos vulnerables a la influencia de los otros, tienden a atribuir sus éxitos a sí mismas y sus fracasos a la falta de esfuerzo, se protegen más de la información negativa y suelen tener mayor control sobre las situaciones (González & Tourón, 1992).

Si bien los tres elementos son importantes para la comprensión del papel del autoconcepto en el aprendizaje del español como lengua extranjera, consideramos que tanto el elemento afectivo como el conativo deben ser especialmente tenidos en cuenta en las diferentes actividades de clase, especialmente las comunicativas. Las tareas que

se presenten en clase deben respetar la autoestima de los estudiantes, permitiendo la expresión de ideas, sentimientos y emociones que ayuden al continuo desarrollo positivo del autoconcepto.

1.3.2. Autoconcepto académico

La importancia que se ha dado al autoconcepto en la investigación educativa es enorme, como lo prueba la cantidad de estudios realizados en las últimas décadas tanto en el contexto anglosajón como en el contexto español (González-Pienda & Núñez, 1997; González & Tourón, 1992; Moreano, 2005). No es de extrañar que se considere el autoconcepto como un factor de personalidad del estudiante de vital importancia en el proceso de aprendizaje: a) el desarrollo de autoconceptos en los estudiantes es una meta importante dentro de los dominios del currículo afectivo, que debe contemplarse en la planificación del currículo, b) es una variable interviniente o moderadora del aprendizaje que puede ayudar a explicar la conducta escolar de los estudiantes y sus resultados académicos y c) es un producto del proceso de aprendizaje, en cuanto que resulta afectado, en mayor o menor medida, por todas las variables implicadas en el proceso educativo (ambiente de clase, tipo de instrucción, expectativas de los docentes, comparaciones con los iguales, etc.).

Se define el autoconcepto académico como la percepción del alumnado sobre su propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares (González-Fernández, 2005). Otros autores lo han definido como la evaluación que un individuo hace con respecto a su capacidad para rendir en tareas académicas, comparándolas con la de otros en su misma clase o la concepción que tiene de su capacidad para aprender o para rendir en una tarea académica determinada (Brookover & Passalacqua, 1981).

Una de las consecuencias de la investigación sobre el autoconcepto académico ha sido la asunción de un claro paralelismo entre el rendimiento académico y la autopercepción de un determinado campo (Byrne, 1996). Ahora bien, a pesar de ello no siempre se está de acuerdo en la naturaleza de la relación ni tampoco se logra definirla claramente. Los resultados de la investigación sobre la relación entre autoconcepto y rendimiento académico no aportan una conclusión clara sobre la naturaleza exacta del vínculo entre ambas variables. Esta dificultad en clarificar la influencia del autoconcepto se debe precisamente a que la conducta puede estar explicada por otros muchos factores aparte del propio autoconcepto y a las características heterogéneas (muestras, instrumentos utilizados) de las investigaciones realizadas (González-Fernández, 2005).

En relación con los estudios sobre autoconcepto académico y rendimiento, una de las conclusiones a las que se llegó a partir del análisis de las investigaciones anteriores fue la necesidad de perfeccionar los instrumentos de medida centrados en los aspectos específicos académicos del autoconcepto junto con la limitación de medidas de autoconcepto general. El modelo de Shavelson et al. (1976) permitió en cierto sentido el desarrollo de estudios en esta dirección, ya que facilitó la diferenciación entre el autoconcepto general y académico y sus relaciones con el rendimiento.

1.3.3. Autoconcepto académico y enseñanza de lenguas extranjeras

Dentro de los aspectos relativos a la identidad (*self*), el autoconcepto (*self-concept*) es uno de los elementos que explican los procesos de aprendizaje en cualquier contexto de aprendizaje. Se define como la autopercepción que una persona tiene de sí mismo en un contexto concreto y tiene una importancia fundamental en el campo específico de aprendizaje de idiomas. Algunos especialistas

(Ávila, 2007; Dörnyei, 2001; Evans, 2001; Mercer, 2011; Ortega, 2007) indican que dentro de la gran variedad de variables que afecta al proceso de aprendizaje de LE uno de los aspectos más importantes tiene que ver con el autoconcepto. En la misma línea, Mercer (2011) considera que el autoconcepto permite conectar aspectos del aprendizaje de L2 relativos al aprendiz tales como las estrategias de aprendizaje, la ansiedad o la motivación. No obstante, cabe destacar que el autoconcepto y la autoestima han recibido menos atención por parte de los investigadores en comparación con los constructos de la ansiedad o la motivación (Rubio, 2013).

La mayoría de los estudios se han centrado en la relación entre la competencia verbal y el autoconcepto en el contexto de L1 (Schunk, 2003), habiéndose relacionado muy pocos en el contexto de L2. El estudio de Yeung & Wong (2004) examinó el autoconcepto específico relativo a la competencia verbal en estudiantes de primaria y secundaria de Hong Kong con inglés y chino como L2. Estos autores observaron que un único autoconcepto de competencia verbal no daba cuenta de la diversidad multilingüe de los estudiantes, proponiendo en su lugar la idoneidad de considerar diferentes autoconceptos para cada lengua extranjera. Según Mercer (2011), ello justificaría la necesidad de evaluar específicamente el autoconcepto de los estudiantes en cada lengua extranjera en particular.

La atención a las percepciones que las personas tienen de sí mismas y de su competencia académica es crucial en el desarrollo de un modelo comprensivo de la práctica educativa en LE si se quiere que los alumnos, desde una perspectiva constructivista, se impliquen activamente en su proceso de aprendizaje (Nuñez & González-Pienda, 1984).

1.3.4. Autoconcepto académico, motivación y rendimiento

Se considera que el autoconcepto es uno de los elementos que más influyen en los principales modelos de motivación. Autores

como González-Pienda & Nuñez (1997) expresan que el autoconcepto es una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional, ya que incide de manera importante en contextos educativos y académicos (p.ej., sobre la activación de las diversas estrategias cognitivas). Las investigaciones sobre el autoconcepto y motivación, y sobre las características de los individuos que autorregulan eficazmente el aprendizaje confirman la idea de que cada persona actúa y rinde no como lo que es, sino como lo que cree que es (Nuñez & González-Pienda, 1994). La mayoría de las investigaciones que han estudiado la relación entre el rendimiento y el autoconcepto han encontrado una relación significativa entre ambas variables y, en general, de tipo recíproco: el autoconcepto se relaciona negativamente con el bajo rendimiento académico (García, Musitu & Veiga, 2006; Nuñez et al., 1998).

En el ámbito de las lenguas extranjeras, el papel del autoconcepto y la identidad se ha convertido en el foco de muchas investigaciones (Dörnyei & Ushioda, 2009; Mercer, 2011). Por ejemplo, Gardner (1985) plantea que la motivación está relacionada con aspectos de autoconcepto, de competencia y de capacidad para aprender ese idioma. En esta línea, la importancia del autoconcepto en relación con la motivación viene reflejada también en el modelo de Dörnyei (1994), donde dentro de su modelo general, el autoconcepto es uno de los aspectos fundamentales no solo para iniciar el proceso, sino para mantener esa motivación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. En el nivel del alumno, Dörnyei (1994) considera la necesidad de logro, la competencia percibida en L2, las atribuciones causales o la autoeficacia, conceptos relacionados con el autoconcepto.

Otros modelos como el de Reasoner (1982) y el de Littlejohn (2001) plantean que los posibles cortocircuitos en la motivación pueden venir influenciados precisamente porque el autoconcepto de los alumnos es malo, en el sentido de que sienten que no son capaces de aprender con lo cual dejarían de dedicarle esfuerzo y se

interesarían menos en el aprendizaje de un idioma. En cierto sentido, se asume que tanto el autoconcepto y la motivación deben interrelacionar positivamente para conseguir un mayor éxito (Ávila, 2007).

1.3.5. Autoconcepto académico, ansiedad y rendimiento

Diversos estudios (Ávila, 2007; Bailey, 1983; Bernaus & Gardner, 2008; Gardner & MacIntyre, 1993; Horwitz, 1986; MacIntyre & Gardner 1991; Onwegbuzie, Bailey & Daley, 1999) observaron que los alumnos más ansiosos mostraron un peor autoconcepto que los alumnos con baja ansiedad. Asimismo, obtuvieron peores resultados.

Ávila (2007) señala que cuando se trata del autoconcepto en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras, el alumno trata de manejar dos sistemas inestables: su propia autoestima, que depende en gran medida del entorno social, y el proceso de aprendizaje de la propia lengua extranjera. Por su parte, Bailey (1983), a través del análisis cualitativo de los diarios de once alumnos, observó que las comparaciones negativas de los alumnos en relación a los otros se asociaban a mayores niveles de ansiedad. Por otro lado, la percepción de competencia (autoeficacia) se relacionó con un mejor desempeño y una mayor capacidad para “competir” con los otros. La ansiedad se asoció a los exámenes, las relaciones interpersonales y los profesores, y con la necesidad de aprobación del docente. En el estudio de MacIntyre & Gardner (1991), se observó que los alumnos más ansiosos mostraron un peor autoconcepto que los alumnos con baja ansiedad. Los primeros manifestaron poseer menor capacidad y competencia en el idioma que estaban aprendiendo. Posteriormente, Gardner & MacIntyre (1993) observaron que la ansiedad se relacionó con mayor intensidad con las percepciones de competencias que con los resultados obtenidos. La situación amenazadora afectaría a la autoimagen de los alumnos, generándoles mayor estrés y dificultad en el aprendizaje.

Onwegbuzie et al. (1999) identificaron una serie de características asociadas a una ansiedad elevada: la edad, una alta necesidad de logro, unas bajas expectativas de éxito, un bajo autoconcepto académico y niveles bajos de autoeficacia. Por su parte, Bernaus & Gardner (2008), observaron correlaciones negativas y significativas entre motivación, medida a través del cuestionario AMTB, y ansiedad tanto a nivel individual como de aula.

Se puede considerar que si la persona se basa en su autoconcepto como fuente de creencias de competencia, es decir, capacidad de aprender, y este autoconcepto no es positivo, ello provocará que el rendimiento en ese contexto sea negativo, lo que va a retroalimentar la idea de que es malo para los idiomas. En este sentido, un buen autoconcepto ayudaría a afrontar las situaciones de aprendizaje estresantes. Igualmente, ya ha habido estudios que identifican que una de las fuentes de ansiedad es precisamente un bajo autoconcepto. Rubio (2004) señala que dentro del dominio psicológico del aprendizaje de idiomas el autoconcepto tiene mayor impacto en la ansiedad que otras variables. Otros estudios que encuentran estas relaciones son el de Richmond & McCroskey (1989) que encontraron que a menor autoconcepto mayores puntuaciones en ansiedad comunicativa. Igualmente, el propio modelo de Horwitz (1986) sobre ansiedad reconoce que dentro de los factores que afectan a la comprensión comunicativa niveles bajos en autoconcepto en los estudiantes tienen mayor probabilidad de generar ansiedad idiomática. Wozniewicz (1995) señala que bajos niveles de autoestima llevan al aprendiz a tener miedo a comunicarse en la lengua que está aprendiendo y que aspectos como ese miedo a comunicarse, en cuya base está el autoconcepto, son elementos más importantes a la hora de adquirir un idioma que esa posible incapacidad o falta de competencia en el alumno. En definitiva, se asume que niveles bajos de autoestima se relacionan con la comprensión comunicativa, que es uno de los aspectos fundamentales que incide en la ansiedad idiomática. No obstante, hay otras perspectivas de la ansiedad que asumen que

se requiere cierto nivel de ansiedad facilitadora para que se produzca el aprendizaje, tal como manifiesta Oxford (1990). En este sentido, se hablaría de la U invertida, que indica que cierto nivel de activación será necesario para el aprendizaje. Más que eliminar la ansiedad sería conveniente que los alumnos tuvieran un determinado nivel de autoconcepto para que fueran capaces de manifestar cierto nivel de activación que les ayudase en el aprendizaje.

La ansiedad y el autoconcepto en el idioma también aparecen relacionados con la motivación y con las actitudes dentro del sistema socioeducativo. Pudjiati (1996) indica que la ansiedad es uno de los elementos que más afecta a la actitud frente al idioma, pero esta relación es modulada precisamente por el autoconcepto. Como indica Pudjiati (1996), estos elementos están interrelacionados entre sí y favorecerían u obstaculizarían el aprendizaje de idiomas. Igualmente, Seyhan (2001) en un estudio con estudiantes americanos de alemán y japonés encontró correlaciones entre el autoconcepto, la ansiedad y la motivación de los alumnos, siendo el autoconcepto el predictor de la intención de comunicar en lengua extranjera por parte de los alumnos, es decir, que sería el elemento que favorece que los alumnos participen e intervengan en las clases de idiomas. Esto indicaría que los aprendices con altos niveles de autoconcepto y posiblemente de autoeficacia son capaces de controlar mejor su ansiedad en el contexto de idiomas.

En cierto sentido, el autoconcepto y la autoeficacia asociada, es decir, la capacidad de afrontar con éxito la situación, permitirían a los alumnos controlar mejor el aprendizaje.

2. Una propuesta de modelo: la perspectiva afectiva en el aprendizaje del español como lengua extranjera

A partir de la revisión teórica de los conceptos analizados anteriormente y dada la importancia de los aspectos afectivos en el aprendizaje

del español como lengua extranjera, planteamos un modelo de estudio que incluye la motivación, la ansiedad, el autoconcepto académico y sus relaciones con el desempeño académico. La Figura 2 muestra las relaciones entre estas variables y su influencia sobre el rendimiento.

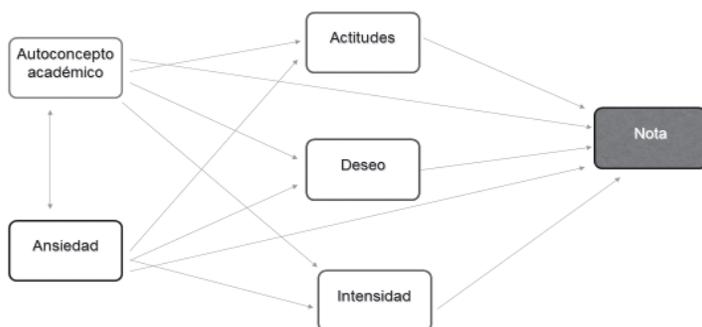


Figura 2: Modelo de relaciones entre el autoconcepto académico, la ansiedad, la motivación y la nota.

Podemos observar que el autoconcepto académico y la ansiedad serán predictores significativos, esto es, predicen los niveles de motivación y de rendimiento en los estudiantes de español como LE. El autoconcepto académico mostró relaciones positivas con la motivación y con el rendimiento. En cambio, las relaciones entre ansiedad, motivación y rendimiento fueron negativas: a mayor ansiedad menor motivación y rendimiento.

El autoconcepto académico determina de manera positiva los niveles de motivación del alumnado y su posterior rendimiento, mientras que la ansiedad, de forma negativa, afecta igualmente a los niveles de motivación y al desempeño. Además, planteamos una relación de mediación entre autoconcepto y ansiedad, motivación y rendimiento. Una buena autoimagen académica unida a bajos niveles de ansiedad favorecen elevados niveles de motivación, los cuales se relacionan con el autoconcepto.

En un primer nivel, como antecedentes del rendimiento, se sitúan el autoconcepto académico y la ansiedad como elementos individuales, idiosincrásicos e intrínsecos en cada aprendiente. Por autoconcepto académico nos referimos a la percepción del alumnado sobre su propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares (González-Fernández, 2005). Por su lado, la ansiedad se refiere al temor o la aprensión que aparece cuando un alumno tiene que realizar una actuación en una lengua extranjera (Gardner & MacIntyre, 1993). El autoconcepto académico se relaciona con la percepción de autoeficacia, que favorece la creencia de que se es capaz de aprender español. Además, la literatura científica señala que el autoconcepto académico se relaciona negativamente con la ansiedad, de forma que los aprendientes con una buena imagen de sí mismos como estudiantes de español tienden a manifestar menores niveles de ansiedad (Bailey, 1983; Bernaus & Gardner, 2008). Ambas variables, autoconcepto y ansiedad, se relacionan con la motivación y a su vez con el rendimiento. Los estudiantes con mejor autoconcepto académico y menores niveles de ansiedad expresan una mayor motivación y obtienen mejores resultados que aquellos con un autoconcepto malo y elevados niveles de ansiedad.

Relativamente a la ansiedad en estudiantes portugueses universitarios, estos parecen ser más sensibles a la ansiedad específica al aprendizaje del español, a la ansiedad global y a la ansiedad al hablar (Rabadán, 2014). Esto puede deberse a las creencias que tienen los portugueses sobre la facilidad del aprendizaje del español en comparación con otras lenguas, como el alemán o el francés. En relación con los niveles de ansiedad de los participantes del estudio de Rabadán (2014), la mayor preocupación de aproximadamente el setenta y cinco por ciento de los encuestados fue suspender la asignatura de español. El cometer errores en la clase de español y que el profesor, en clase y delante de otros compañeros, les corrigiera los errores cometidos y hablar en público eran elementos causantes de altos niveles de ansiedad.

Hay que señalar que, aunque en las actuales metodologías la evaluación forme parte del proceso de aprendizaje, al alumnado le sigue preocupando más la evaluación sumativa. Ello puede deberse a considerar la corrección como algo negativo. En este sentido, autores como Daly (1991) expresan que el ser evaluado por otros (profesor, compañeros) es una fuente de ansiedad en el aula de idiomas, sobre todo en alumnos con una autoestima baja. Normalmente, los alumnos que ven el error como un obstáculo suelen evitar las interacciones comunicativas para no causar mala impresión en los demás. Prefieren no participar a sentirse evaluados negativamente por los otros significativos.

En un segundo nivel, puede observarse el papel de las dimensiones de la motivación según el modelo de Gardner (1985). La literatura científica indica que mayores puntuaciones en motivación (actitudes más positivas hacia el español, deseo por aprender la lengua y el esfuerzo dedicado a aprenderlo) se relacionan con un mejor desempeño en el aprendizaje. No obstante, consideramos que el hecho de estar motivado es condición necesaria pero no suficiente para un adecuado aprendizaje. El autoconcepto académico y la ansiedad son elementos afectivos que poseen la misma o incluso más importancia que la motivación. Aprendientes con una buena imagen de sí mismos y que experimentan bajos niveles de ansiedad se mostrarán más motivados para el aprendizaje del español. Es decir, la motivación actúa como elemento mediador entre la ansiedad y el autoconcepto, por un lado, y el rendimiento en el aprendizaje de español como LE, por el otro.

Utilizando este modelo como referencia, se han realizado varios estudios con muestras portuguesas. En la investigación de Rabadán (2014), con una muestra de 249 estudiantes portugueses universitarios de español como LE, se observó que cerca de un tercio de la nota fue predicha por las actitudes hacia el español como lengua extranjera, la intensidad motivacional y la ansiedad global. Además, el autoconcepto también apareció como un predictor positivo y significativo del

rendimiento (Rabadán & Orgambídez-Ramos, 2011). No obstante, nuevos estudios encuadrados en este modelo son necesarios para comprobar el papel predictor de la ansiedad, la motivación y el autoconcepto académico, así como el papel mediador de la motivación en relación con el desempeño.

CONCLUSIONES

La investigación ha evidenciado la importancia de las variables cognitivas y afectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Las tres variables que se analizan en este capítulo son fundamentales para los especialistas que formen parte de la enseñanza del español como lengua extranjera. Todos los profesores esperamos que los alumnos se consideren buenos estudiantes de español, muestren interés en nuestras clases, se esfuercen y esperamos que el contexto de aula no les cree ansiedad.

Entender cómo los alumnos de lenguas extranjeras se perciben a sí mismos y qué efectos tiene sobre su comportamiento en el aula se convierte de este modo en una necesidad tanto práctica como científica a considerar. Ello justifica que el autoconcepto sea considerado uno de los factores más influyentes en el aprendizaje de una LE. Un aprendiente de español que tenga un autoconcepto académico negativo mostrará una menor seguridad en sí mismo, lo que conllevará mayores niveles de ansiedad y una menor motivación, que puede conducir a la manifestación de problemas en el rendimiento.

De todo lo anterior, y desde una perspectiva más humanista, podemos destacar la importancia de crear ambientes libres de estrés y de estrategias que permitan a los alumnos más vulnerables al estrés poder participar activamente en clase. Esto favorecerá la comunicación y la participación en el aula. Moskowitz (2000) presenta los resultados

fundamentales de una serie de investigaciones que apoyan la utilización de actividades humanísticas en el campo de la enseñanza de idiomas. Los estudios han confirmado que estas actividades ejercen un efecto positivo en las actitudes de los alumnos respecto a la lengua meta, respecto a sí mismos, que no solo mejoran la enseñanza, sino también el autoconcepto.

Asimismo, para fomentar el aprendizaje, tenemos que proporcionar al alumnado un papel activo, saber cómo aprenden y conocer las variables que entran en juego en todo este proceso. Como señala Dörnyei (2008), ya no basta con que el alumno adquiera una competencia lingüística satisfactoria, sino que se hace necesario desarrollar la voluntad de comunicar en la lengua meta. De ahí la importancia de reconocer la relevancia de las variables asociadas al aprendizaje.

Futuras investigaciones pasarían por incorporar y evaluar otras variables que creemos que podrían explicar más sobre el rendimiento, tales como las creencias, los estilos de aprendizaje y los sentimientos de autoeficacia. Igualmente serían necesarios estudios de corte cualitativo, como entrevistas a alumnos muy ansiosos y pocos ansiosos, y sobre todo de carácter longitudinal al inicio del año académico y al final del mismo. Asimismo, tendríamos que considerar otros factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la LE, no solo los factores relacionados con el aprendiz, sino también los que afectan al profesor, al aula o al centro docente. Todos ellos condicionan el proceso de aprendizaje del español como LE, favoreciéndolo o dificultándolo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.

- Alpert, R. & Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Arnold, J. & Douglas, H. (2000). Mapa del terreno. In J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas* (19-41). Madrid: Cambridge University Press.
- Ávila, J. (2007). Self-esteem and second language learning. The essential colour in the palette. In F. D. R. Rubio (Ed.), *Self-esteem and foreign language learning* (68-90). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Class-oriented research in second language acquisition* (67-102). Rowley, MA: Newbury House.
- Belmechri, F. & Hummel, K. (1998). Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec City. *Language Learning*, 48(2), 219-244.
- Bernaus, M. & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Brookover, W. B. & Passalacqua, J. (1981). Comparison of Aggregate Self-Concepts for Populations with Different Reference Groups. In M. D. Lynch, A. A. Norem-Hebeisen & K. J. Georgen (Eds.), *Selfconcept. Advances in Theory and Research* (283-294). Cambridge, MA: Ballinger.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the lifespan: Issues and instrumentation*. Washington, DC: APA.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language learning*, 25(1), 153-161.
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, 9(1), 3-13.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(S1), 3-32.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Dörnyei, Z., Muir, C. & Ibrahim, Z. (2014). Directed Motivational Currents: Energising language learning through creating intense motivational pathways. In D. Lasagabaster, A. Doiz & J.M. Sierra (Eds.), *Motivation and foreign language learning: From theory to practice* (9-29). Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. London: Logman-Pearson.

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Epstein, S. (1973). The Self-Concept Revisited. *American Psychologist*, 28, 403-416.
- Evans, D. (2001). *Emotions, the science of sentiment*. New York: OUP.
- Fonseca, M. C. & Aguaded, I. (2007). *Enseñar en la universidad*. A Coruña: Netbiblo.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S. & Patton, J. (1994). Differences in anxiety and language performance among high and low anxious college foreign language learners. *Modern Language Journal*, 78, 41-55.
- García, J. F., Musitu, G. & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos en España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Language Learning: The Role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, 10-24.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266-272.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language teaching*, 26(01), 1-11.
- Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- González-Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González-Martínez, M. T. (1993). Aproximación al concepto de ansiedad en psicología. Su carácter complejo y multidimensional. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 5, 9-22.
- González-Pienda, J. A. & Núñez, J. C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico. In J. N. García (Ed.), *Instrucción, aprendizaje y dificultades* (45-78). Barcelona: Ediciones LU.
- González, M. C. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: EUNSA.
- Grotjahn, R. (2004). Tests and Attitude Scales for the Year Abroad. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2), 1-23.
- Gual, P., Pérez, M., Martínez, M. A., Lahortiga, F., Irala, F. & Cervera, S. (2002). Self-esteem, personality and eating disorders: Baseline assessment of a prospective population-based cohort. *International Journal of Eating Disorders*, 31, 261-273.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reality and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(02), 154-167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

- Koch, A. S. & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, 3(2), 109-126.
- Larsen-Freeman (1983). Assessing global second language proficiency. In H. W. Seliger & M. H. Longs (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (287-304). Rowley, MA: Newbury House.
- Littlejohn, A. (2001). Motivation, where does it come from? Where does it go? *English Teaching Professional*, 19, 5-8.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marcos-Llinàs, M. & Garau, M. J. (2009). Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94-111.
- Martín-Peris, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Mercer, S. (2011). Towards an understanding of language learner self-concept (Vol. 12). London: Springer.
- Miguel-Tobal, J. J. (1996). *La ansiedad*. Madrid: Aguilar.
- Minera, L. E. M. (2010). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(4), 41-47.
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*, 23(1), 5-37.
- Moskowitz, G. (2000). La mejora del desarrollo personal: Trabajando con actividades humanísticas. In J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (197-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez, J. C. & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Onwegbuzie, A. J., Bailey, P. & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20 (2), 217-239.
- Onwegbuzie, A. J., Bailey, P. & Daley, C. E. (2000). Cognitive, Affective, personality, and Demographic Predictors of Foreign-Language Achievement. *Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15.
- Ortega, A. (2007). Anxiety and Self-Esteem. In F. Rubio (Ed.), *Self-Esteem and Foreign Language Learning* (105-127). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle y Heinle.
- Oxford, R. L. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. In J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas* (156-178). Madrid: Cambridge University Press.

- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious apprehension. In E. K. Horwitz & D. J. Joung (Eds.), *Language anxiety: From theory and Research to Classroom Implications* (89-104). Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Printich, P. R., Schunk, D. H., Luque, M. L. & Martínez, J. A. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pudjiati, S. (1996). Students attitudes toward foreign language. Proceedings from Annual Meeting of the Mid-South Educational Research, Tuscaloosa.
- Rabadán, M. (2014). ¿Es suficiente con estar motivado? El papel de la ansiedad en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Revista Nebrija Procedia*, 3, 524-532. ISSN: 2386-2181.
- Rabadán, M. (2013). *Motivación, ansiedad y autoconcepto en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Huelva, Huelva.
- Rabadán, M. & Orgambidez-Ramos, A. (2011). Motivación, ansiedad y autoconcepto académico como predictores del rendimiento en Español como LE. In A. Barca et al. (Eds). *Libro de actas del XI Congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía*. Número extraordinário da Revista Galego-Portuguesa da Psicología e Educación. ISSN: 1138-1663.
- Reasoner, R. (1982). *Building Self-Steem*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press,
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (1989). *Communication apprehension, avoidance and effectiveness*. Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick Publishers.
- Rojas, E. (2004). *La ansiedad*. Madrid: Sage.
- Ronsenberg, M. (1979). *Conceiving The Self*. New York: Basis Books.
- Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.
- Rubio, F. (2013). Self-concept and self-esteem in foreign language learning. In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple Perspectives on the Self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. & Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-148.
- Seyhan, S. (2001). *The impact of anxiety, self-esteem and motivation on the oral communication of German and Japanese adult ESL students*. Dissertation Abstracts International, Section A: The Humanities and Social Sciences, 61, 10.
- Shavelson, R. J., Hubne, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Steinberg, F. S. & Horwitz, E. K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretative content of second language speech. *Tesol Quarterly*, 20(1), 131-136.

- Svanes, B. (1987). Motivation and Cultural Distance in second-Language Acquisition. *Language Learning*, 37(3), 341-359.
- Tsui, A. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the Language Classroom* (145-167). Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wozniewicz, W. (1995). On therapy for and Neutralization of the "Fear to Communicate". *Glottodidactica*, 23, 167-172.
- Yeung, A. S. & Wong, E. K. P. (2004). Domain Specificity of Trilingual Teachers' Verbal Self-Concepts. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 360-368.
- Young, D. J. (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. New York: McGraw.