

## LAS VARIABLES AFECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

### AFFECTIVE VARIABLES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN PRIMARY EDUCATION

Marta del Pozo Beamud

[Marta.pozobeamud@uclm.es](mailto:Marta.pozobeamud@uclm.es)

Facultad de Educación de Cuenca.  
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Recibido: 29/05/2019

Aceptado: 19/12/2019

#### Resumen

Hasta la fecha la mayoría de variables afectivas han sido estudiadas, medidas y evaluadas en aprendices de lenguas en educación secundaria (De la Morena Taboada et al., 2011; Doiz et al., 2014; Kissau, 2006; Lasagabaster, 2011; Mearns, 2012) y también en entornos universitarios (Mori & Gobel, 2006; Park & French, 2013). Sin embargo, son todavía escasos o prácticamente nulos los estudios que se han llevado a cabo sobre estas variables en la etapa de educación primaria. Así, con el objetivo de arrojar más luz en este sentido, en futuros estudios analizaremos el efecto de una semana de inmersión (test vs retest) en sujetos de sexto de primaria, en el centro de inmersión lingüística CRIEC de Carboneras, sobre la motivación, la ansiedad y los yoes en LE. Sin embargo, antes de realizar dichos estudios, en el presente estudio conviene realizar un análisis factorial para reducir el número total de ítems de cuestionario (20) a un menor número de factores, tanto en el test como en el retest.

**Palabras clave:** motivación; ansiedad, yoes en L2

#### Abstract

To date, most authors have studied, measured and evaluated the affective variables (L2/FL motivation, L2/FL anxiety) in Secondary Education (De la Morena Taboada et al., 2011, Doiz et al., 2014; Kissau, 2006; Lasagabaster, 2011; Mearns, 2012) and also in university environments (Mori & Gobel, 2006, Park & French, 2013). However, when one considers how crucial the Primary Education phase is with regard to learners' cognitive and affective development, few studies have been carried out at this stage. Thus, in order to shed more light on this matter, we will analyse the effect of an immersion programme on participants' FL motivation, FL anxiety and the FL selves, by comparing results obtained in pre and post- tests. Participants are sixth graders in the Spanish educational system (11.5). However, in the present study, before conducting these analyses, it is appropriate to carry out a factor analysis (FA) with the aim of reducing the total number of questionnaire items (20) to a smaller number of factors both in the pre-test and in the post-test.

**Key words:** L2 motivation; L2 anxiety; L2 selves

## 1. Introducción

El aprendizaje de lenguas es un requisito indispensable en la sociedad actual. Hoy en día dominar una segunda lengua o una lengua extranjera es casi la norma, y la tendencia es hablar una tercera o incluso una cuarta lengua. Personas de todas edades, culturas y condiciones sienten la necesidad de comunicarse en este mundo globalizado, cuya lengua franca parece seguir siendo el inglés. Muchos han sido los autores que han mostrado interés por aproximarse al complejo mundo del aprendizaje de una segunda lengua/lengua extranjera. Al contrario que ocurre con la lengua materna, la cual es adquirida de una forma natural, la segunda lengua o lengua extranjera es normalmente aprendida en contextos formales (Marsh, 2000: 2, 3). De este modo, los procesos de adquisición/aprendizaje de la primera y de la segunda lengua son completamente distintos y el aprendizaje de lenguas puede resultar complicado para algunas personas, mientras que otras parecen tener un talento natural para ello (Marsh, 2000: 2, 3, 4). Ahora bien, no podemos tener solo en cuenta la inteligencia y/o las habilidades lingüísticas del aprendiz a la hora de enfrentarse al apasionante reto de adquirir o aprender una lengua extranjera, pues el ser humano es un ente complejo. Por ello, es necesario prestar igualmente atención a variables afectivas, tales como la motivación, la ansiedad los yoes.

### 1.1. La motivación, la ansiedad y los yoes en L2

#### 1.1.1. La motivación en L2

Autores como Can y Satıcı (2017: 24) definieron la motivación como “un factor determinante que afecta al individuo a conseguir algo”, en este caso el aprendizaje de una lengua. Una de las teorías más relevantes para el estudio de este tipo de motivación es la Teoría de la autodeterminación, en la cual se plantea un continuum que va desde la motivación intrínseca, pasando por la motivación extrínseca hasta llegar a la amotivación (Ryan & Deci, 2002: 16). La principal diferencia entre la motivación extrínseca y la intrínseca reside en que la primera está ligada a la consecución de un fin determinado (Deci & Ryan, 2000), mientras que la segunda está relacionada con el interés genuino hacia una actividad en concreto (Deci & Ryan, 2000: 233). Así, estos tres tipos de motivación serán decisivos para entender qué factores impulsan al aprendiz a la hora de actuar y de tomar decisiones relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera.

#### 1.1.2. La ansiedad en L2

Gardner (2010: 90) definió la ansiedad en los siguientes términos: “Se trata de un tipo de ansiedad situacional relacionada con el aprendizaje y el uso de una segunda lengua”. Al igual que la motivación, es un fenómeno muy complejo. No obstante, muchos serán los autores que intenten estudiarla y medirla.

Según Horwitz et al. (1991: 30) existen tres tipos de ansiedad. En primer lugar, la aprensión comunicativa, que aparece cuando el aprendiz debe comunicarse de forma oral en grupos, en parejas o en público, o cuando escucha o aprende un mensaje oral (Horwitz et al., 1991: 30). En segundo lugar, la ansiedad ante los exámenes, la cual experimentan los aprendices demasiado perfeccionistas con metas poco realistas, quienes consideran que no hacer un examen perfecto es sinónimo de fracasar (Horwitz et al., 1991: 30). En tercer lugar, el miedo a la evaluación negativa, que podría considerarse incluso peor que la ansiedad ante los exámenes. Mientras que la ansiedad ante los exámenes solo aparece cuando el aprendiz se enfrenta a ellos, el miedo a la evaluación negativa va más allá y aparece cuando este se somete a cualquier tipo de evaluación (Horwitz et al., 1991: 31).

### 1.1.3. Los yoes en L2

El Sistema del yo motivacional en L2 es uno de los más revolucionarios, puesto que el constructo de motivación está integrado por el yo ideal en L2, el yo deóntico en L2 y la experiencia de aprendizaje en L2 (Dörnyei, 2005: 105). En primer lugar, el yo ideal está relacionado con los atributos que a alguien le gustaría poseer en relación con el aprendizaje de una segunda lengua (Dörnyei, 2005: 105). En segundo lugar, el yo deóntico no hace referencia a las cualidades que a alguien le gustaría tener, sino a las que debe tener (Dörnyei, 2005: 105). Así, con el objetivo de evitar posibles resultados negativos, el individuo se rige por obligaciones y responsabilidades (Dörnyei, 2005: 105, 106). Por último, la experiencia de aprendizaje está integrada, además de por la propia experiencia del aprendiz, por los elementos del contexto de aprendizaje del mismo (Dörnyei, 2005: 106).

## 2. Método

### 2.1. Participantes

El número total de participantes en nuestro estudio asciende a 420. Se trata de niños de edades comprendidas entre los 11 y los 12 años, es decir, sexto de primaria, los cuales han formado parte del programa de inmersión lingüística llevado a cabo por el centro público CRIEC (Centro Rural de Innovación Educativa de Cuenca) durante el curso académico 2015/2016. Dicho centro cuenta con unas características muy concretas y especiales, pues se trata de un colegio público que, semana tras semana, acoge a niños de sexto de primaria para pasar una semana (5 días) en régimen de pensión completa.

### 2.2. Objetivos

Como hemos adelantado, antes de comenzar con cualquier otro análisis más complejo conviene realizar un análisis factorial con el objetivo de intentar reducir el número total de ítems del cuestionario utilizado (20) a un menor número de factores, tanto en el test como en el retest. Así mismo, el segundo objetivo es demostrar que los factores son robustos y duraderos en el tiempo, pues cabe esperar que los resultados sean similares tanto en el test como en el retest. De este modo, detallaremos paso por paso las pruebas a las que hemos sometido a nuestro cuestionario antes de llegar a los resultados finales, puesto que, al igual que autores como Franco et al. (2012), consideramos este proceso de especial relevancia.

### 2.3. Metodología

La metodología utilizada para el presente estudio es un cuestionario cuantitativo y ecléctico de veinte preguntas (Escala Likert 5) (véase anexo I) relacionadas con los constructos de motivación extrínseca, intrínseca, ansiedad en LE y los yoes en LE (motivación extrínseca: ítems 3, 8, 12, 19, 20; motivación intrínseca: ítems 1, 6, 11, 12, 16; ansiedad en LE: ítems 2, 9, 10, 14, 17; yo ideal: ítems 4,18; y yo deóntico: ítems 5, 7, 15). Todas las cuestiones están formuladas de forma afirmativa para evitar posibles confusiones. Además, se introdujeron seis preguntas personales para intentar situar al alumnado en su contexto socio-económico y cultural (sexo, colegio del que provienen y si es o no bilingüe, si algún miembro de su familia habla inglés y cuál es la profesión de sus padres). Según Fernández Reyes et al. (2011), a la hora de implementar una nueva herramienta, como es nuestro caso, es fundamental tener en cuenta su diseño.

Una vez pasados los cuestionarios a los alumnos, se realizó un análisis factorial, el cual se llevó a cabo con el objetivo de poder reducir las 20 variables a un menor número de factores tanto, en el test como en el retest, además de comprobar si realmente estamos midiendo aquellos constructos que queremos medir (motivación extrínseca, motivación intrínseca, ansiedad y los yoes en LE). Dichos análisis fueron llevados a cabo con la versión 24 del programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

### 3. Análisis y resultados

#### 3.1. Test

Antes de empezar con el análisis factorial propiamente dicho, conviene conocer la validez de la escala utilizada. Para ello, es conveniente calcular el grado de fiabilidad interno, es decir, la consistencia de las preguntas en su conjunto. Como podemos apreciar en las tablas 1 y 2, la escala presenta un alto grado de fiabilidad interno como se desprende del estadístico Alfa de Cronbach y  $T^2$ , dos de los instrumentos más comunes para medir esta fiabilidad interna.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,775	,801	20

Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad (TEST)

T-cuadrado de Hotelling	F	gl1	gl2	Sig.
1584,578	79,406	19	358	,000

Tabla 2. Prueba T cuadrado de Hotelling (TEST)

La primera cuestión que se debe abordar a la hora de realizar un análisis factorial es determinar cómo están medidas las variables que se pretenden analizar. En el caso de nuestro análisis todas las variables son métricas y, por tanto, aptas para el análisis factorial. La segunda cuestión importante hace referencia al tamaño de la muestra. En nuestra aplicación trabajaremos con un total de 20 variables, tenemos un número de observaciones superior a 420 y 362 respectivamente para los casos de test y retest, lo que da una ratio óptima.

Otros mecanismos para determinar la adecuación de llevar a cabo un análisis factorial son el test de esfericidad de Barlett y la medida KMO (Peña, 2002; Uriel & Aldás, 2005) de adecuación de la muestra. Su *p-valor* debe ser inferior a los niveles críticos 0,05 o 0,01. Por su lado, el KMO es un índice entre 0 y 1. Como podemos observar en la tabla número 3 el valor KMO es aceptable y se cumple el test de esfericidad de Bartlett.

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin</b>	,841
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	17849,610 231 ,000

Tabla 3. KMO y Test de esfericidad de Barlett (TEST)

Para extraer los factores es el método de análisis de componentes principales. Este método es adecuado cuando se trata de resumir la mayor parte posible de la información inicial (varianza) en el menor número de factores posibles. Hemos utilizado el criterio por defecto de SPSS para la obtención de los factores (autovalores mayores que 1). Por lo tanto, debemos tener en cuenta el porcentaje de varianza total explicada (véase tabla 4) y el gráfico de sedimentación (véase fig. 1).

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,314	26,571	26,571
2	2,934	14,670	41,240
3	1,828	9,139	50,379
4	1,261	6,306	56,685
5	,966	4,829	61,514
6	,902	4,511	66,025
7	,810	4,048	70,073
8	,762	3,812	73,885
9	,641	3,203	77,088
10	,566	2,828	79,915
11	,547	2,737	82,652
12	,533	2,667	85,319
13	,490	2,450	87,770
14	,450	2,252	90,022
15	,427	2,137	92,159
16	,380	1,901	94,060
17	,359	1,794	95,854
18	,333	1,666	97,520
19	,257	1,284	98,803
20	,239	1,197	100,000

Tabla 4. Varianza total explicada (TEST)

Como podemos observar en el gráfico de sedimentación (véase fig. 1), los resultados coinciden con la tabla anteriormente expuesta (tabla 5). Así, se aprecia que a partir de cuatro autovalores este gráfico de sedimentación tiende a estabilizarse, indicando de nuevo que hay cuatro valores a retener. En otras palabras, los resultados indican que nuestras veinte variables iniciales se reducen a cuatro factores.

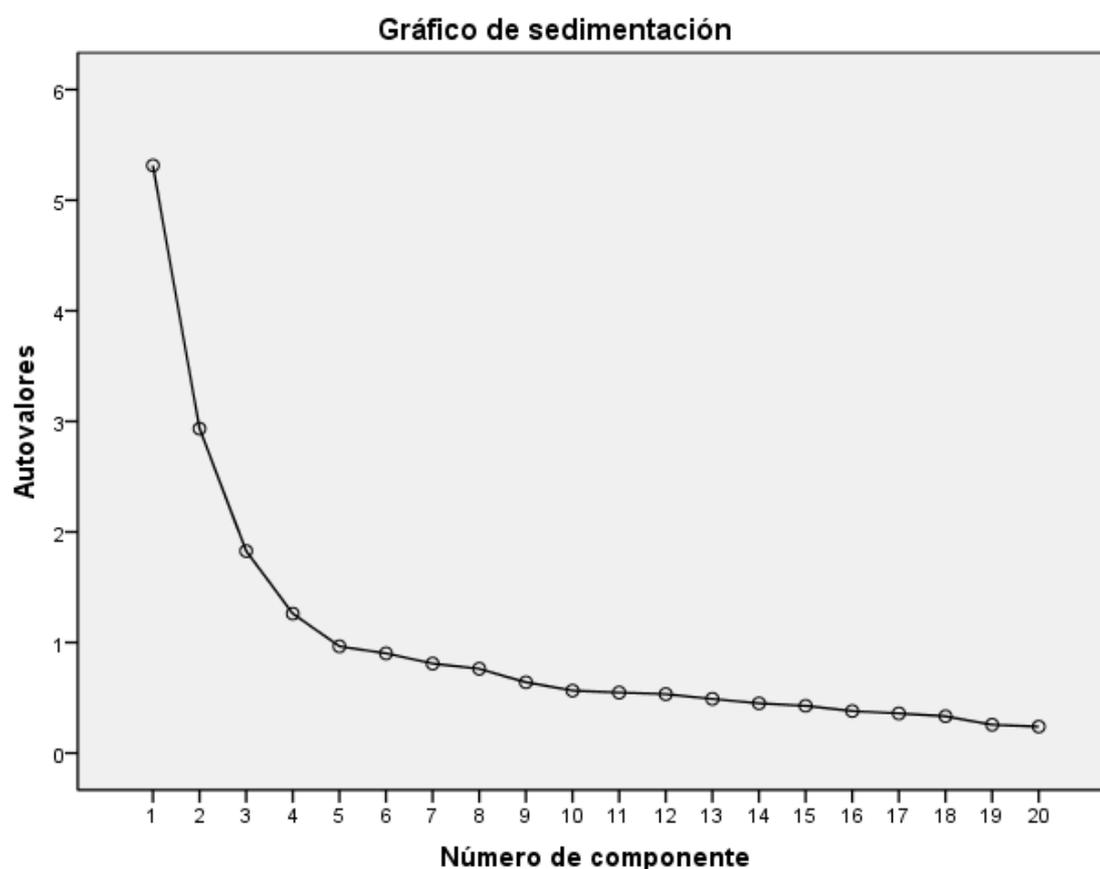


Fig. 1. Gráfico de sedimentación (TEST)

Una herramienta muy importante para ayudar a interpretar los factores es la rotación de los mismos. En la solución inicial (tabla 5) cada uno de los factores comunes está correlacionado en mayor o menor medida con cada una de las variables originales, como podemos ver en la matriz de componentes (tabla 5). Así, los resultados de la matriz de componentes indican que el ítem con más carga en el primer factor es el ítem 5 “En el futuro me gustaría hablar mejor en inglés”. El ítem con más carga en el segundo factor es el 14 “Cuando hablo inglés en clase tengo miedo de que mis compañeros se rían de mí”. Los ítems con más carga en el tercer factor son el 13 “Estudio inglés para que mis padres estén orgullosos de mí” y el 19 “Estudio inglés para que mis profesores estén orgullosos de mí”. Finalmente, el ítem 12 “Me gusta ver películas en inglés” es el ítem con más carga dentro del cuarto factor.

	1	2	3	4
Me gustaría viajar a un país donde se hable inglés para poder aprenderlo.	,651			
Me cuesta participar en clase de inglés porque tengo miedo a cometer errores.		-,681		
Estudio inglés porque quiero sacar buenas notas.			,654	
En el futuro necesitaré que mi nivel de inglés escrito sea mejor.	,379			-,471
En el futuro me gustaría hablar mejor en inglés.	,788			
Tengo interés en hablar inglés fuera del colegio.	,632			
En el futuro me gustaría escribir mejor en inglés.	,756			
Hago las tareas de inglés cuando me las manda el profesor.	,463			
Me pone nervioso hablar inglés en clase.		,710		
Me pongo nervioso al empezar la clase de inglés.		,661		
Me gusta saber cosas sobre los países donde se habla inglés.	,633			,413
Me gusta ver películas en inglés.	,400			,608
Estudio inglés para que mis padres estén orgullosos de mí.		-,414	,733	
Cuando hablo inglés en clase tengo miedo de que mis compañeros se rían de mí.		,756		
En el futuro quiero entender mejor el inglés.	,715			
Me gustaría saber inglés para comunicarme con personas que lo hablan.	,701			
Salir a la pizarra en clase de inglés me causa preocupación.		,669		
Tener un buen nivel de inglés oral es importante para mi futuro.	,665			-,307
Estudio inglés para que mis profesores estén orgullosos de mí.		-,376	,733	
Pienso que el inglés es una lengua muy importante.	,709			

Tabla 5. Matriz de componentes (TEST)

Los factores rotados (véase tabla 6) incrementan su correlación con uno de los factores y la disminuyen con el resto, mejorando así la solución inicial de la matriz de componentes sin rotar. De esta forma, y dado que hay más variables que factores comunes, cada factor tendrá una correlación alta con un grupo de variables y baja con el resto de variables.

	Componente			
	1	2	3	4
Me gustaría viajar a un país donde se hable inglés para poder aprenderlo.	,461		,530	
Me cuesta participar en clase de inglés porque tengo miedo a cometer errores.		-,721		
Estudio inglés porque quiero sacar buenas notas.				,686
En el futuro necesitaré que mi nivel de inglés escrito sea mejor.	,586			
En el futuro me gustaría hablar mejor en inglés.	,784			
Tengo interés en hablar inglés fuera del colegio.	,437		,605	
En el futuro me gustaría escribir mejor en inglés.	,761			
Hago las tareas de inglés cuando me las manda el profesor.	,352			
Me pone nervioso hablar inglés en clase.		,768		
Me pongo nervioso al empezar la clase de inglés.		,727		
Me gusta saber cosas sobre los países donde se habla inglés.	,346		,691	
Me gusta ver películas en inglés.			,737	
Estudio inglés para que mis padres estén orgullosos de mí.				,864
Cuando hablo inglés en clase tengo miedo de que mis compañeros se rían de mí.		,812		
En el futuro quiero entender mejor el inglés.	,726			
Me gustaría saber inglés para comunicarme con personas que lo hablan.	,650		,318	
Salir a la pizarra en clase de inglés me causa preocupación.		,709		
Tener un buen nivel de inglés oral es importante para mi futuro.	,708			
Estudio inglés para que mis profesores estén orgullosos de mí.				,859
Pienso que el inglés es una lengua muy importante.	,604		,304	

Tabla 6. Matriz de componentes rotados (TEST)

Para interpretar los factores es necesario ver, mediante las cargas factoriales, qué variables utilizar. Dado que todas las variables cargan en mayor o menor medida sobre todos los factores, es necesario tener algún criterio para seleccionar las cargas más importantes. Siguiendo la recomendación de autores como Uriel y Aldás (2005) y en base a nuestro tamaño muestral superior a 350 participantes, hemos seleccionado cargas factoriales de 0,3.

Una vez vistas las cargas factoriales, podemos realizar la siguiente interpretación de los factores retenidos con un porcentaje de varianza explicada en torno al 57%:

- Factor 1: los yoes en LE.
- Factor 2: ansiedad en LE.
- Factor 3: motivación intrínseca.
- Factor 4: motivación extrínseca.

Tras la presentación de todos estos resultados podemos concluir que en el test se han encontrado cuatro factores (yoes en LE, la ansiedad en LE, motivación intrínseca y motivación extrínseca), los cuales coinciden al cien por cien con nuestros cuatro constructos, dotando de fiabilidad estadística a nuestro cuestionario, puesto que realmente estamos midiendo aquellos aspectos que nuestra investigación requiere.

### 3.2. Retest

A continuación, vamos a presentar los resultados del análisis multivariante para el retest y con ello trataremos de conocer el efecto de la semana de inmersión lingüística en los alumnos. En primer lugar, comprobamos que la medida KMO y el test de esfericidad de Bartlett mejoran los resultados obtenidos en el test (véase tabla 7), tal y como puede verse en la tabla 7.

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin</b>	,877
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	3526,938 190 ,000

Tabla 7. KMO y Test de esfericidad de Barlett (RETEST)

Además de obtener mejores resultados que en el test en la medida KMO y test de esfericidad de Bartlett, podemos apreciar en la tabla 8 que, de nuevo, aparecen cuatro factores, puesto que hay cuatro autovalores mayores que uno. Además, la varianza total explicada (véase tabla 8) aumenta en casi 10 puntos porcentuales con respecto al test, lo cual resulta positivo, ya que se reduce notablemente el error cometido.

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,443	32,216	32,216
2	3,318	16,589	48,805
3	2,257	11,286	60,090
4	1,198	5,989	66,079
5	,818	4,091	70,170
6	,738	3,692	73,862
7	,679	3,397	77,259
8	,592	2,962	80,221
9	,513	2,566	82,787

10	,445	2,224	85,011
11	,413	2,066	87,077
12	,382	1,909	88,987
13	,372	1,861	90,848
14	,338	1,688	92,536
15	,321	1,607	94,143
16	,317	1,584	95,727
17	,279	1,397	97,123
18	,211	1,053	98,176
19	,201	1,003	99,179
20	,239	1,197	100,000

Tabla 8. Varianza total explicada (RETEST)

En el caso del gráfico de sedimentación, los resultados no varían demasiado respecto al test (véase fig. 1). Como podemos observar en la figura 2, dicho gráfico empieza a estabilizarse a partir de cuatro autovalores, indicando de nuevo que hay cuatro factores retenidos. Así, podemos concluir que estos factores son robustos y consistentes a lo largo del tiempo, puesto que se han hallado el mismo número de factores tanto en el test como en el retest.

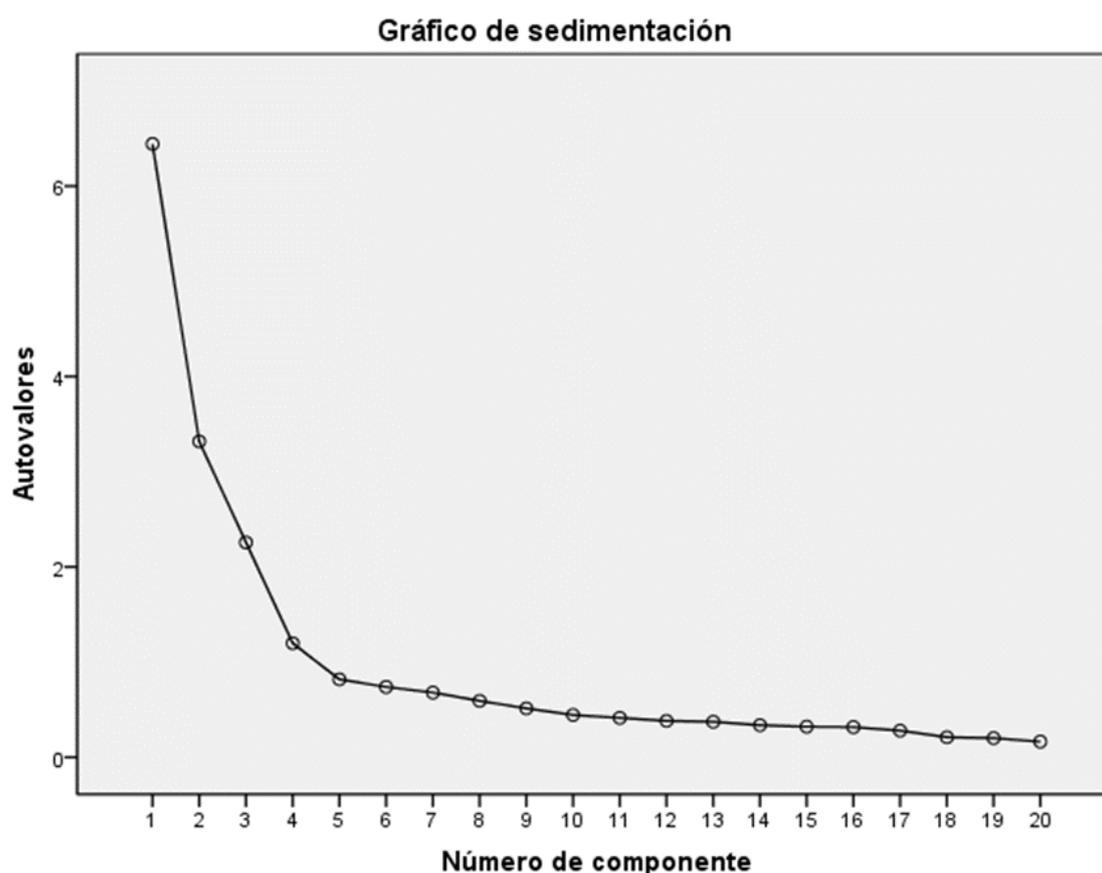


Fig. 2. Gráfico de sedimentación (RETEST)

Si observamos los datos obtenidos en la matriz de componentes (tabla 9), podemos apreciar que el único cambio respecto del test se produce en el ítem 12 “Me gusta ver películas en inglés,” puesto que, en el test cargaba en motivación intrínseca y ahora carga en los yoes en LE y de nuevo en motivación intrínseca. Además, si prestamos atención a las correlaciones, podemos observar que en el test, el ítem con una mayor carga en el factor de los yoes es el ítem 5 “En el futuro me gustaría hablar mejor en inglés,” al igual que ocurre en el retest. El ítem con una mayor carga en el caso de la ansiedad en el test es el ítem 14 “Cuando hablo inglés en clase tengo miedo de que mis compañeros se rían de mí,” mientras que en el retest es el ítem 9 “Me pone nervioso hablar inglés en clase”. Por otro lado, los ítems con una carga mayor en el factor de motivación extrínseca en el test son el ítem 13 “Estudio inglés para que mis padres estén orgullosos de mí” y el ítem 19 “Estudio inglés para que mis profesores estén orgullosos de mí,” mientras que en el retest es solo el ítem 13. Por último, el ítem con más carga en motivación intrínseca, tanto en el test como en el retest, es el ítem 12 “Me gusta ver películas en inglés”.

Por último, en la tabla 10 podemos apreciar los resultados de la matriz de componentes rotados. A simple vista, observamos que el factor 1 se sigue correspondiendo con los yoes en LE, el factor dos con la ansiedad en LE, mientras que el factor tres es ahora motivación extrínseca y el cuatro motivación intrínseca. Es decir que, todos los ítems que nosotros considerábamos que medían los constructos de los yoes en LE, de ansiedad en LE, de motivación extrínseca e intrínseca cargan perfectamente en sus respectivos factores tanto en el test como en el retest, lo cual resulta muy positivo puesto que da consistencia a nuestro estudio, denotando que los factores son estables en el tiempo.

Las únicas excepciones son los ítems 16 “Me gustaría saber inglés para comunicarme con personas que lo hablan” y 20 “Pienso que el inglés es una lengua muy importante” que, en lugar de cargar en los factores de motivación intrínseca e extrínseca respectivamente, como nosotros hubiéramos esperado, cargan en los yoes en LE tanto en el test como en el retest. Por último, también observamos que el ítem 8 “Hago las tareas de inglés cuando me las manda el profesor,” considerado a priori como dentro del constructo de motivación extrínseca, carga muy poco en los yoes en LE en el test, y en el retest aumenta un poco su carga en los yoes y tiene una pequeña carga en motivación extrínseca.

	1	2	3	4
Me gustaría viajar a un país donde se hable inglés para poder aprenderlo.	,715			
Me cuesta participar en clase de inglés porque tengo miedo a cometer errores.		-,767		
Estudio inglés porque quiero sacar buenas notas.			,790	
En el futuro necesitaré que mi nivel de inglés escrito sea mejor.	,617			-,306
En el futuro me gustaría hablar mejor en inglés.	,846			
Tengo interés en hablar inglés fuera del colegio.	,659			,408
En el futuro me gustaría escribir mejor en inglés.	,805			
Hago las tareas de inglés cuando me las manda el profesor.	,493		,303	
Me pone nervioso hablar inglés en clase.		,797		
Me pongo nervioso al empezar la clase de inglés.		,695		
Me gusta saber cosas sobre los países donde se habla inglés.	,669			,433
Me gusta ver películas en inglés.	,494			,577
Estudio inglés para que mis padres estén orgullosos de mí.		-,310	,796	
Cuando hablo inglés en clase tengo miedo de que mis compañeros se rían de mí.		,773		
En el futuro quiero entender mejor el inglés.	,808			
Me gustaría saber inglés para comunicarme con personas que lo hablan.	,839			
Salir a la pizarra en clase de inglés me causa preocupación.	,307	,790		
Tener un buen nivel de inglés oral es importante para mi futuro.	,638			-,403
Estudio inglés para que mis profesores estén orgullosos de mí.		-,356	,760	
Pienso que el inglés es una lengua muy importante.	,746			

Tabla 9. Matriz de componentes (RETEST)

	Componente			
	1	2	3	4
Me gustaría viajar a un país donde se hable inglés para poder aprenderlo.	,507			,577
Me cuesta participar en clase de inglés porque tengo miedo a cometer errores.		-,816		
Estudio inglés porque quiero sacar buenas notas.			,845	
En el futuro necesitaré que mi nivel de inglés escrito sea mejor.	,694			
En el futuro me gustaría hablar mejor en inglés.	,820			,314
Tengo interés en hablar inglés fuera del colegio.	,379			,726
En el futuro me gustaría escribir mejor en inglés.	,760			,315
Hago las tareas de inglés cuando me las manda el profesor.	,383		,387	
Me pone nervioso hablar inglés en clase.		,827		
Me pongo nervioso al empezar la clase de inglés.		,749		
Me gusta saber cosas sobre los países donde se habla inglés.	,353			,722
Me gusta ver películas en inglés.				,754
Estudio inglés para que mis padres estén orgullosos de mí.			,888	
Cuando hablo inglés en clase tengo miedo de que mis compañeros se rían de mí.		,842		
En el futuro quiero entender mejor el inglés.	,814			
Me gustaría saber inglés para comunicarme con personas que lo hablan.	,741			,399
Salir a la pizarra en clase de inglés me causa preocupación.		,850		
Tener un buen nivel de inglés oral es importante para mi futuro.	,766			
Estudio inglés para que mis profesores estén orgullosos de mí.			,872	
Pienso que el inglés es una lengua muy importante.	,712			

Tabla 10. Matriz de componentes rotados (RETEST)

#### 4. Discusión y conclusiones

En primer lugar, tras estos análisis, podemos observar como la primera hipótesis se cumple, puesto que, si recordamos, las 20 variables quedan reducidas a 4 factores en el test (factor 1: los yoes en LE, factor 2: la ansiedad en LE, factor 3: motivación intrínseca, factor 4: motivación extrínseca) y en el retest (factor 1: los yoes en LE, factor 2: ansiedad en LE, factor 3: motivación extrínseca y factor 4: motivación intrínseca). En otras palabras, queda comprobado que los cuatro factores obtenidos coinciden con los cuatro constructos planteados al inicio. Por lo tanto, podemos estar completamente seguros de que estamos midiendo aquello para lo cual los constructos fueron diseñados.

En segundo lugar, es posible afirmar que la segunda hipótesis también se cumple, porque tanto en el test como en el retest, emergieron cuatro factores que coinciden con los cuatro constructos que nosotros habíamos propuesto en un principio (factor 1: los yoes en LE, factor 2: ansiedad en LE, factor 3: motivación intrínseca y factor 4: motivación extrínseca). Es más, casi todos los ítems cargan en sus factores correspondientes, a excepción de los ítems 16 “Me gustaría saber inglés para comunicarme con personas que lo hablan” y 20 “Pienso que el inglés es una lengua muy importante” que cargan en los yoes en LE, tanto en el test como en el retest, en lugar de cargar en motivación intrínseca y extrínseca respectivamente. Asimismo, se observa que el ítem 8 “Hago las tareas de inglés cuando me las manda el profesor,” carga muy poco en los yoes en LE en el test, y en el retest aumenta un poco su carga en los yoes y tiene una pequeña carga en motivación intrínseca, mientras nosotros hubiéramos esperado que cargase en motivación extrínseca. Es decir, el hecho de haber obtenido los mismos cuatro factores tanto en el test como en el retest dota de robustez y de consistencia a los resultados, pues ello significa que se mantienen en el tiempo y que pueden ser utilizados para posteriores análisis (ANOVA, t-test, etc).

Con respecto a posibles futuras líneas de investigación, tal y como acabamos de adelantar, tras la realización de este estudio, pretendemos realizar análisis ANOVA con el objetivo de analizar el papel que juegan la motivación, la ansiedad y los yoes en LE en nuestro alumnado de sexto de primaria. Asimismo, sería conveniente también, replicar este estudio entre alumnado de secundaria, tal y como hicieron autores como De la Morena Taboada et al. (2011), Doiz et al., (2014), Kissau, (2006), Lasagabaster (2011) o Mearns (2012); además de en entornos universitarios (véase Mori & Gobel, 2006; Park & French, 2013).

Finalmente, este estudio presenta ciertas limitaciones. Así, somos plenamente conscientes de que una semana de inmersión lingüística no es tiempo suficiente para determinar con exactitud la relevancia de las variables afectivas dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, al tratarse de alumnos de sexto de primaria, no es conveniente alargar más la estancia. Asimismo, aunque el tamaño de la muestra es suficiente, hubiera sido interesante llegar a mil alumnos, ya que cuanto mayor es el tamaño de la muestra, menor es el error y, por ende, los resultados hallados tienden a ser más precisos.

Así y todo, son numerosos los autores que hay obtenido resultados positivos al analizar el efecto de la inmersión sobre las variables afectivas, especialmente sobre la ansiedad, puesto que esta tiende a disminuir en este tipo de programas lingüísticos (Geoghegan, 2018; Grant, 2018). Esto puede tener interesantes aplicaciones pedagógicas, pues consideramos que los docentes deberían ser conocedores de los efectos negativos de la ansiedad durante el proceso de aprendizaje de una lengua, y fomentar la participación de su alumnado en programas como el descrito en el presente estudio.

## Referencias Bibliográficas

- Can, G., y Satici, S. A. (2017). The Relationship between School Related Variables and Motivational Patterns of Undergraduates: A Logistic Regression Analysis [La relación entre las variables relacionadas con la escuela y los patrones motivacionales de los estudiantes universitarios: un análisis de regresión logística]. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(2), 23-34.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De la Morena Taboada, M., Sánchez Burón, A. y Fernández Martín, M. P. (2011). Diferencias en los niveles de motivación por sexo, curso y tipo de centro educativo en el aprendizaje estratégico de la lengua extranjera. *Arbor*, 187(Extra\_3), 225-230. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3149>
- Doiz, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2014). CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42(2), 209-224. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2014.889508>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fernández Reyes, F. D. L. C., Leyva Pérez, E. C. y Fernández, R. L. (2011). Consideraciones de diseño para una herramienta de análisis semántico. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 49(1), 51-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832011000100004>
- Franco, P., Pino, M. y Rodríguez, B. (2012). Características psicométricas de un cuestionario en español para medir estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (18), 27-42.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Grant, S. (2018). Effects of intensive EFL immersion programmes on willingness to communicate. *The Language Learning Journal*, 1-12.
- Geoghegan, L. (2018). International posture, motivation and identity in study abroad. En C. Pérez Vidal, S. López-Serrano, J. Ament, D. J. Thomas-Wilhelm, D. J. (Eds.), *Learning context effects: Study abroad, formal instruction and international immersion classrooms* (pp.215-253). Berlín: Language Science Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. A. (1991). Foreign language classroom anxiety. En E. K. Horwitz, y D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27-36). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2010.519030>
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finlandia: University of Jyväskylä.
- Mearns, T. L. (2012). Using CLIL to enhance pupils' experience of learning and raise attainment in German and health education: A teacher research project. *The Language Learning Journal*, 40(2), 175-192. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2011.621212>
- Mori, S. y Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34(2), 194-210. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.11.002>

- Park, G. P. y French, B. F. 2013. Gender differences in the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *System*, 41(2), 462-471. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.04.001>
- Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariantes* (Vol. 24). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Scott, K. (2006). Gender differences in motivation to learn French. *Canadian Modern Language Review*, 62(3), 401-422. doi: <https://doi.org/10.3138/cmlr.62.3.401>
- Uriel, E. y Aldás, J. (2005). *Análisis multivariante aplicado*. Madrid, España: Thomson.

## Anexo I



### Departamento de Filología Moderna. Facultad de Educación, CUENCA

Contesta a las siguientes preguntas personales.

Sexo: M    F       

Colegio:

¿Es bilingüe? Sí    No       

Algún miembro de tu familia habla inglés? Sí    No       

Profesión del padre:

Profesión de la madre:

Contesta a las siguientes preguntas sobre el INGLÉS EN TU COLEGIO. Para cada pregunta elige uno de los siguientes emoticonos.

:-D-Totalmente de acuerdo

☺-De acuerdo

☹-Ni de acuerdo ni en desacuerdo

☹-En desacuerdo

>:(-Totalmente en desacuerdo

1. Me gustaría viajar a un país donde se hable inglés para poder aprenderlo. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
2. Me cuesta participar en clase de inglés porque tengo miedo a cometer errores. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
3. Estudio inglés porque quiero sacar buenas notas. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
4. En el futuro necesitaré que mi nivel de inglés escrito sea mejor. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
5. En el futuro me gustaría hablar mejor en inglés. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
6. Tengo interés en hablar inglés fuera del colegio. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
7. En el futuro me gustaría escribir mejor en inglés. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
8. Hago las tareas de inglés cuando me las manda el profesor. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
9. Me pone nervioso hablar inglés en clase. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
10. Me pongo nervioso al empezar la clase de inglés. :-D ☺ ☹ ☹ <:(

11. Me gusta saber cosas sobre los países donde se habla inglés. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
12. Me gusta ver películas en inglés. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
13. Estudio inglés para que mis padres estén orgullosos de mí. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
14. Cuando hablo inglés en clase tengo miedo de que mis compañeros se rían de mí. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
15. En el futuro quiero entender mejor el inglés. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
16. Me gustaría saber inglés para comunicarme con personas que lo hablan. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
17. Salir a la pizarra en clase de inglés me causa preocupación. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
18. Tener un buen nivel de inglés oral es importante para mi futuro. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
19. Estudio inglés para que mis profesores estén orgullosos de mí. :-D ☺ ☹ ☹ <:(
20. Pienso que el inglés es una lengua muy importante. :-D ☺ ☹ ☹ <:(