

LAS VARIABLES AFECTIVAS Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE: UN ESTUDIO CUANTITATIVO

AFFECTIVE VARIABLES AND BILINGUAL EDUCATION: A QUANTITATIVE STUDY

Marta Del Pozo Beamud

marta.pozobeamud@uclm.es

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

Recibido: 20/07/2020

Aceptado: 09/12/2020

Resumen:

AICLE ha supuesto un antes y un después en la forma de concebir la enseñanza de contenido y lengua de forma simultánea en el continente europeo. Tanto es así, que son numerosos los estudios que demuestran que los alumnos que forman parte de programas AICLE están más motivados que sus compañeros, que estudian inglés como lengua extranjera (Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2014). Así, el principal objetivo del presente estudio consiste en averiguar si existen diferencias significativas entre los alumnos que forman parte del programa AICLE y los que no, en cuanto a variables afectivas se refiere. Nuestros participantes son alumnos de sexto de primaria, los cuales cumplieron un instrumento de medida cuantitativo. Los resultados indican que los participantes AICLE están más motivados, tienen una mayor presencia de los yoés y tienen menos ansiedad.

Palabras clave: bilingüismo; variables afectivas

Abstract

The CLIL approach has meant a turning point in the way content and language teaching is conceived in Europe. So much so, that there are numerous studies that show that students who are part of CLIL programmes are more motivated than their peers, who study English as a foreign/second language (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2014). Thus, the main objective of this study is to find if there are significant differences between students who are part of a CLIL programme and those who do not in terms of affective variables. Our participants are sixth-grade students who completed a quantitative instrument. The results obtained indicate that participants enrolled in CLIL schools are more motivated, have a greater presence of the selves and have less anxiety.

Key words: bilingualism; affective variables

1. Introducción

La educación bilingüe, especialmente AICLE, ha estado ganando popularidad en el contexto europeo durante las últimas décadas (Moya Guijarro y Ruiz Cordero, 2018). Aprender contenido no lingüístico a través de una lengua extranjera resulta muy positivo para los aprendices. Son varios los estudios que demuestran que los alumnos que forman parte de programas AICLE presentan un mayor nivel de motivación y menor ansiedad que aquellos discentes que no forman parte de dichos programas (Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2014; Seikkula-Leino, 2007). Ahora bien, la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo sobre variables afectivas se han realizado en contextos universitarios y en enseñanza secundaria (Lasagabaster, 2011; Lasagabaster y Beloqui, 2015, Mori y Gobel, 2006), siendo todavía escasas las investigaciones que analizan aspectos como la motivación, la ansiedad o los yoes de los alumnos de educación primaria, tanto en centros que utilizan la metodología AICLE como en los que no (Fernández-Fontecha, 2014). Este artículo pretende arrojar luz en este sentido, y persigue el objetivo de analizar si existen diferencias significativas en cuanto a variables afectivas se refiere, entre alumnos de sexto de primaria que forman parte de un programa AICLE en la Comunidad de Castilla-La Mancha y los alumnos que no, es decir, los que aprenden inglés como lengua extranjera sin que sea una herramienta que se utilice para que el alumno aprenda contenidos no lingüísticos.

En primer lugar, en el caso de la motivación de los alumnos de contextos secundarios y terciarios, la mayoría de los estudios llevados a cabo en Europa apuntan a que los participantes que forman parte del programa AICLE están más motivados que sus compañeros que aprenden inglés como lengua extranjera (Doiz, et al., 2014; Fernández-Fontecha, 2014; Lasagabaster y Beloqui, 2015; Seikkula-Leino, 2007). Esto se debe en parte a que se trata de un novedoso sistema en el cual prima la comunicación sobre el aprendizaje de aspectos léxicos y gramaticales y, a su vez, la enseñanza está muy orientada al alumno, de modo que este, al convertirse en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, va negociando y construyendo su propio aprendizaje con la ayuda de su guía, el docente (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008). En segundo lugar, en el caso de la ansiedad y de los yoes (el yo ideal y el yo deóntico, es decir, el tipo de aprendiz que nos gustaría ser y el tipo de aprendiz que estamos obligados a ser por factores externos, en relación con el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera (Dörnyei, 2005) y su relación con el proceso de una L2 (segunda lengua) o de una LE (lengua extranjera), las investigaciones llevadas a cabo arrojan datos complejos, a veces incluso contradictorios (Doiz et al., 2014; Mearns, 2012; Sylvén, 2017; Sylvén y Thomson, 2015). De hecho, la mayoría de ellas no muestran una relación clara entre el bilingüismo y las variables afectivas (Doiz et al., 2014; Mearns, 2012). En el caso de la ansiedad, hay estudios en los que no se encontraron diferencias significativas entre los participantes de programas AICLE y sus compañeros (Doiz et al., 2014). Respecto a los yoes, hay autores que descubrieron que la metodología AICLE ejercía un efecto positivo en los yoes ideales y deónticos del alumnado (Sylvén, 2017; Sylvén y Thomson, 2015), mientras que otros no pudieron verificar que esta tendencia se pudiera demostrar (Doiz et al., 2014; Mearns, 2012).

En lo que se refiere al contexto educativo donde se van a analizar las cuestiones afectivas a las que venimos haciendo referencia, la educación primaria en Castilla-La Mancha, hemos de indicar que esta es una comunidad monolingüe, donde se habla castellano, y en la que la lengua extranjera obligatoria para la mayoría de los alumnos de primaria es la lengua inglesa. Existen dos tipos de centros en la comunidad castellano-manchega: los que utilizan la metodología AICLE y los que imparten inglés como lengua extranjera. En los primeros, está implementada la metodología AICLE, es decir, su alumnado recibe asignaturas de contenido no lingüístico en

inglés además de la asignatura de inglés propiamente dicha. En el segundo caso, la única asignatura impartida en LE es el inglés. Autores como Moreno de Diezmas (2016) demostraron que el bilingüismo tiene un impacto positivo en las competencias lingüísticas de los alumnos en educación secundaria. Igualmente, Moreno de Diezmas (2016) determina que AICLE resulta muy beneficioso para las variables afectivas. Es más, en un estudio más reciente realizado en el mismo contexto en el que se evaluaba también la motivación de los maestros a la hora de enseñar la lengua en centros AICLE, se descubrió que los futuros docentes estaban muy motivados, principalmente a la hora de aprender contenido en inglés para posteriormente enseñarlo a sus futuros alumnos (García Fernández, Nieto Moreno de Diezmas y Ruiz-Gallardo, 2017).

En este artículo vamos a centrar nuestra investigación únicamente en el alumnado de educación primaria, donde todavía faltan estudios concluyentes que arrojen luz sobre la relación entre las variables afectivas y los contextos bilingües, con el objetivo de determinar si el hecho de formar parte del programa AICLE tiene un efecto positivo sobre la motivación, la ansiedad y los yoes de los destinatarios de la docencia, los cuales son sujetos de sexto de primaria de la región de Castilla-La Mancha, y tienen una media de edad de 11,5 años. Para llevar a cabo nuestro estudio hemos realizado un cuestionario cuantitativo de 20 preguntas relacionadas con cuatro constructos: motivación extrínseca, motivación intrínseca, ansiedad y yoes en L2. Se ha utilizado, a su vez, el análisis ANOVA de un factor para obtener resultados empíricos y concluyentes, puesto que este tipo de análisis nos permite de una forma sencilla pero eficiente comparar resultados arrojados por distintos grupos de población, en nuestro caso alumnos inmersos en programas AICLE y alumnos que forman parte de programas de inglés como lengua extranjera.

Este artículo se estructura en los siguientes apartados: tras la introducción, se hace una revisión del estado de la cuestión donde abordaremos esencialmente la relación entre los contextos de enseñanza bilingües y las variables afectivas. Posteriormente, se expone el estudio propiamente dicho (participantes, metodología, análisis y resultados) y, finalmente, en el apartado de discusión y conclusiones, se muestran las repercusiones de las variables afectivas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en una comunidad educativa concreta.

2. Marco teórico

Esta sección comienza con la importancia de la educación bilingüe en el momento actual y con una descripción de sus características principales, ventajas e inconvenientes en el apartado 2.1. Posteriormente, en la sección 2.2 se detallan las variables afectivas que vamos a analizar en este estudio, y, finalmente, se expone la relación de los programas bilingües con las variables afectivas de motivación, ansiedad y los yoes, definiendo así el marco teórico en el que se sustenta esta investigación.

2.1 La educación bilingüe

La educación bilingüe se encuentra en auge tanto en el ámbito nacional como internacional, y es cada vez mayor el número de colegios e instituciones que optan por esta metodología. Este modelo de educación tiene normalmente lugar en contextos formales (colegios, institutos y universidades) y su principal objetivo es que el individuo aprenda dos o más lenguas simultáneamente (Abello-Contesse, 2013: 4). La educación bilingüe, también comúnmente conocida en España como enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), se traduce en diferentes tipos de programas educativos de una determinada duración, en los cuales el individuo, de forma sistematizada, recibe ciertos contenidos a través de dos o más lenguas vehiculares (Abello-Contesse, 2013: 4). El propósito de AICLE es que los

alumnos aprendan una lengua distinta a la materna a la vez que aprenden contenido. Es decir, el principal interés no es el aprendizaje de la lengua de forma aislada, sino que la lengua es el medio para conseguir aprender ciertos contenidos. Esta idea se recoge en la siguiente definición de Mehisto et al. que reza así: “CLIL (content and language integrated learning) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language.”

Sin embargo, a pesar de las ventajas de los programas AICLE, compartidas por buena parte de la comunidad educativa, algunos investigadores señalan ciertos inconvenientes en su aplicación (Cenoz, Genesee y Gorter, 2014). A veces, en los colegios de algunas comunidades autónomas se seleccionan los alumnos que participan en los programas bilingües en base a su alto rendimiento, dejando atrás a otros alumnos que se les considera menos capacitados para las lenguas. A su vez, en ocasiones, algunos alumnos encuentran dificultades importantes para comunicarse en una L2/LE cuando están aprendiendo contenidos de otras asignaturas; por último, es igualmente cierto que la preparación de las clases implica una gran carga de trabajo para los docentes (Dale y Tanner, 2012). No obstante, si se cuenta con el capital humano y los recursos materiales adecuados, AICLE es una metodología útil para aprender contenido lingüístico y no lingüístico a la vez, puesto que ofrece las herramientas para aprender contenidos y lengua extranjera de una forma activa que fomenta la comunicación alumno-alumno y alumno-docente en contextos reales de comunicación.

2.2. Motivación, ansiedad y los yoes en L2

El estudio de variables afectivas tales como la motivación, los yoes o la ansiedad en L2 está en boga en la actualidad. La motivación empieza a ser considerada como una parte fundamental del aprendizaje gracias a autores como Gardner y Lambert (1972). Se podría afirmar que una de las teorías más relevantes a este respecto es la Teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2002), que tiene sus orígenes en el campo de la psicología, pero pronto pasa a ser implementada en las teorías sobre adquisición de lenguas extranjeras por su gran aplicabilidad también en esta área de conocimiento. Ryan y Deci (2002) distinguen tres tipos de motivación: la amotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. Mientras que la motivación extrínseca está relacionada con la consecución de un fin determinado, la intrínseca está relacionada con el interés genuino hacia una actividad en concreto (Deci y Ryan, 2000). Por último, la amotivación es la ausencia de motivación.

En segundo lugar, la variable afectiva de la ansiedad está vinculada al uso y al aprendizaje de una lengua extranjera (Gardner, 2010; Horwitz, Horwitz y Cope, 1986). Según Horwitz, Horwitz y Cope (1991) este tipo de ansiedad guarda una estrecha relación con la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa, aspectos que pueden llegar a influir en el rendimiento del discente cuando se enfrente al aprendizaje de una lengua extranjera. Autores como Criado y Mengual (2017) demostraron, tanto a través de análisis cuantitativos como cualitativos, la importancia que tiene este miedo a la evaluación negativa para los aprendices de educación secundaria de entre 15 a 18 años de edad. En el artículo actual pretendemos aplicar estas variables a un contexto educativo concreto y todavía no estudiado, los alumnos de primaria de una comunidad monolingüe, con el objetivo de arrojar luz en los estudios que sobre variables afectivas y educación se ha llevado a cabo esencialmente en contextos secundarios y terciarios.

En tercer lugar, conviene destacar el Sistema motivacional del yo en L2 (Dörnyei, 2005), dado que es un sistema muy revolucionario que intenta introducir el tema de la identidad del alumno y su relación con el proceso de aprendizaje de una L2. Para poder comprenderlo mejor es necesario saber que parte del aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera

difiere del aprendizaje de otras materias, ya que el aprendizaje de una lengua puede llegar a ser parte del individuo (Dörnyei, 2009: 9). El modelo sienta sus bases en el campo de la psicología, en concreto en la noción de los *yo*es posibles (Dörnyei, 2009: 10). Según Markus y Nurius (1986: 954), citamos textualmente, “los *yo*es posibles son individuales y personales, pero a la vez sociales”. En otras palabras, cada individuo cuenta con sus propios deseos, pero al vivir dentro de una sociedad, muchos de estos anhelos pueden ser colectivos. Así, estos *yo*es sirven de puente entre el presente y el futuro, entre el *yo* actual y el *yo* futuro (Markus y Nurius, 1986: 961), actuando como autogüías para el alumno que se está formando (Dörnyei, 2009: 11).

Además de los *yo*es posibles, este sistema toma prestados dos tipos de *yo*, el *yo* ideal y el *yo* deóntico, descritos por Higgins (1987: 320) en su Teoría de la autodiscrepancia. Existen, por tanto, tres tipos de *yo*es: el *yo* actual, el *yo* ideal y el *yo* deóntico. El *yo* actual se corresponde con la realidad y hace referencia a las cualidades que se poseen en un momento específico; el *yo* ideal, por otra parte, está relacionado con las cualidades que se desearían tener, al contrario que el *yo* deóntico, que está vinculado a las cualidades que se deberían poseer (Higgins, 1987: 320, 321). Dörnyei (2005) adapta estos *yo*es al campo del aprendizaje de lenguas distinguiendo entre el ‘*yo* ideal’ y el ‘*yo* deóntico’. El primero se corresponde con el tipo de aprendiz que a alguien le gustaría ser, mientras que el segundo se corresponde con el tipo de aprendiz que alguien está obligado a ser (Dörnyei, 2005). Ambos *yo*es han sido tenidos en cuenta en el análisis que realizamos en la sección 3 de este artículo.

2.3. La relación entre educación bilingüe y las variables afectivas

Para concluir este apartado sobre el estado de la cuestión vamos a abordar los principales estudios que establecen relaciones entre el enfoque AICLE y la motivación, la ansiedad o los *yo*es en L2. A continuación, procedemos a presentar los estudios más relevantes en relación con la motivación y la educación bilingüe. Seguidamente, detallaremos los trabajos relacionados con la ansiedad en L2. Finalmente, comentaremos las investigaciones más reveladoras sobre los *yo*es en L2 y la educación bilingüe.

Tal y como han definido numerosos autores, la motivación es un motor que empuja al alumno a formar parte de una actividad, en este caso, el aprendizaje de contenidos en una L2/LE, a la vez que se aprende la L2/LE objeto de estudio de una forma fluida (Fernández-Fontecha, 2014). La motivación es, a su vez, algo implícito en el enfoque AICLE, ya que plantea una nueva forma de transmitir conocimientos (Fernández-Fontecha 2014). No obstante, es importante saber que investigar la motivación en estudiantes que forman parte de este tipo de instrucción es complejo, ya que en algunas ocasiones no es posible saber si los alumnos están motivados por el tipo de educación que reciben o, simplemente, ya mostraban ciertos signos de motivación antes de empezar su docencia en un entorno AICLE (Cenoz, Genesee y Gorter, 2013). A pesar de estos aspectos a los que venimos haciendo referencia, son muchos los autores que se han aventurado a estudiar este fenómeno esencialmente en contextos de educación secundaria y terciaria, obteniendo resultados de interés para la comunidad educativa (De Smet Mettewie, Hilgsmann, Galand y Van Mensel, 2019; Doiz et al. 2014; Fernández-Fontecha y Canga Alonso, 2014; Lasagabaster, 2011; Lasagabaster y Belouqui, 2015; Lasagabaster y Sierra, 2009; Pladevall-Ballester, 2019; Seikkula-Leino 2007).

Todos estos estudios comparten el hecho de que el inglés es la lengua vehicular que se utiliza en AICLE, bien sea en España (País Vasco, La Rioja o Cataluña) o en Europa (Bélgica o Finlandia). Otros rasgos que comparten todas las investigaciones llevadas a cabo sobre motivación es que la metodología empleada es de corte cuantitativo, son estudios longitudinales y los instrumentos administrados para alcanzar resultados son esencialmente cuestionarios (De Smet et al., 2019; Doiz et al., 2014; Pladevall-Ballester, 2019). La mayoría de ellos tienen en común

que todos analizan la repercusión de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua o de lengua extranjera en la etapa de educación secundaria, excepto el estudio de Fernández-Fonoteca y Canga Alonso (2014), quienes en la Rioja descubrieron que los alumnos de educación primaria que formaban parte del programa AICLE estaban más motivados que sus compañeros. Asimismo, De Smet et al. (2019) en la Bélgica francófona descubrió que los alumnos de AICLE, tanto de primaria como de secundaria, estaban más motivados que los alumnos que estudiaban inglés como lengua extranjera. En términos generales, los resultados de las investigaciones sobre la variable afectiva de motivación y bilingüismo indican que los alumnos que forman parte de programas AICLE muestran mejores actitudes hacia el aprendizaje de una L2 o de una LE y, a su vez, una mayor motivación que sus compañeros que no forman parte de estos programas.

En cuanto a la relación entre la ansiedad, segunda variable analizada en nuestro estudio, y la educación bilingüe se refiere, las investigaciones llevadas a cabo en este sentido son más bien escasas. Entre ellas destacamos las llevadas a cabo por Doiz et al. (2014), Sylvén y Thompson (2015) y De Smet et al. (2018). Doiz et al. (2014), por ejemplo, que hicieron un análisis de la ansiedad con alumnos de primero y tercero de la ESO en el contexto vasco. No se hallaron diferencias significativas en cuanto a la ansiedad de los alumnos entre el grupo de participantes que formaba parte del programa AICLE y los que no. Por otra parte, Sylvén y Thomson (2015) en su estudio llevado a cabo en Suecia con participantes de educación secundaria descubrieron que aquellos alumnos que formaban parte del programa AICLE tenían menos ansiedad que sus compañeros que aprendían inglés como lengua extranjera. Asimismo, en una investigación más reciente, autores como De Smet, Mettwie, Galand, Hilingsmann y Van Mensel (2018) hallaron resultados similares en el contexto belga, puesto que los participantes de su análisis (alumnos de educación primaria y educación secundaria) que formaban parte del programa AICLE reportaron tener menos ansiedad que sus compañeros no inmersos en dicho programa.

Por último, la relación entre variable afectiva de los *yo*s y el bilingüismo está igualmente poco investigada. Estamos antes un campo pendiente de investigación, en el que la literatura existente es todavía escasa y, a veces, un tanto contradictoria. Por un lado, Mearns (2012) no pudo demostrar en Inglaterra que AICLE resultara positivo para el *yo* ideal de los participantes (estudiantes de educación secundaria de entre 13 y 14 años), quizás porque una de las actividades llevadas a cabo dentro de su proyecto pudo haber tenido un efecto negativo sobre el *yo* ideal de los encuestados. Esta actividad era evaluable y consistía en una presentación grupal en alemán (lengua extranjera de los encuestados) sobre un tema relacionado con la salud. Al tratarse de una actividad evaluable pudo tener un efecto negativo sobre el *yo* ideal de los participantes, ya que estos se centraron esencialmente en el aspecto obligatorio de la misma, es decir, en su *yo* deóntico. Por otra parte, Sylvén y Thomson (2015) en su estudio realizado en el contexto sueco descubrieron que los participantes de educación secundaria que formaban parte del programa AICLE contaban con una mayor presencia del *yo* ideal en comparación con aquellos encuestados que no formaban parte de dicho programa. Es más, Sylvén (2017) afirmó que programas bilingües como AICLE son estimulantes para el *yo* ideal, puesto que fomentan el uso de la lengua de una forma real. Asimismo, Sylvén (2017) también afirmó que en los centros en los cuales no se utiliza la metodología AICLE, las clases de inglés como LE pueden tener un efecto negativo sobre el *yo* deóntico del alumnado por la excesiva atención que se le presta a aspectos relacionados con la corrección gramatical.

3. Método

Tras haber realizado esta revisión de la literatura relacionada con las variables afectivas y el bilingüismo, pasamos, en este apartado, a realizar el estudio propiamente dicho y así determinar el tipo de relación que existe entre el bilingüismo y las variables afectivas. En primer lugar, detallaremos las características de los participantes que forman parte del estudio, además de la

metodología empleada y los resultados obtenidos, para finalmente reflexionar sobre el impacto de las variables afectivas en los alumnos de educación primaria en contextos de enseñanza AICLE y de inglés como LE.

3.1 Participantes

La muestra está compuesta por alumnos de sexto de primaria que formaron parte del programa de inmersión lingüística llevado a cabo en el CRIEC (Centro Rural de Innovación Educativa de Cuenca) durante el curso académico 2015/2016. Este centro es una institución pública que cada semana acoge a alumnos de sexto de primaria de diferentes colegios de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Las actividades que realiza el centro son innovadoras, ya que su programación se basa en proyectos, tareas, conversaciones Skype con niños de otros centros, visitas culturales en inglés, presentaciones orales, etc. y se requiere constantemente la lengua inglesa como único vehículo de comunicación. En total supone una inmersión de 10 horas al día durante una semana en un ambiente de habla inglesa en el que se cuenta con la colaboración de varios profesores nativos. En un principio se programó que el número total de participantes a los que esperábamos pasar la encuesta superara los 1000 alumnos, pero finalmente, por circunstancias que escapan a nuestro control, el número total de participantes que hicieron la encuesta fue de 420, de los cuales el 52,4% eran chicos. Asimismo, el porcentaje de participantes que no pertenecen a colegios AICLE (59,4%) es más elevado que el de los alumnos que sí pertenecen a estos programas (40,6%). Por último, cabe destacar, con el fin de situar al alumnado en su contexto socio-económico y cultural, que hay un alto porcentaje de participantes que viven en zonas rurales. Es más, la mayoría de sus padres (65% de la muestra analizada) tienen profesiones relacionadas con el sector agrario.

3.2. Metodología

En una primera fase todo el personal involucrado (docentes del CRIEC, participantes, padres y docentes de los colegios) fueron informados por parte de los investigadores sobre el estudio que se iba a realizar, además de los objetivos del mismo. A los padres se les pidió permiso y fueron los docentes del CRIEC los encargados de explicar cada semana el procedimiento a los niños. Se les informó, entre otras cosas, que debían realizar un cuestionario el día uno y otro el día cinco, sobre su estancia en el CRIEC y que debían contestar a las preguntas con la mayor veracidad posible. Se trata de un cuestionario cuantitativo de veinte preguntas (Escala Likert 5), las cuales guardan relación con los cuatro constructos a analizar: motivación extrínseca, motivación intrínseca, ansiedad, y los yoes, un total de 5 preguntas por constructo. Este instrumento cuenta con preguntas personales para ubicar al alumnado en su contexto socio-económico y cultural (sexo, colegio, familia) y fue el mismo tanto para alumnos de centros AICLE como para sus compañeros quienes estudian inglés como LE, pues nuestro principal objetivo fue comprobar qué efecto tenía este tipo de instrucción en las variables afectivas de los participantes.

Antes de ser puesto en marcha, dicho cuestionario fue sometido a la valoración cuantitativa de un comité de expertos en pedagogía y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en octubre de 2015, con el objetivo de comprobar si los ítems eran relevantes, pertinentes y adecuados para la edad de los participantes. Se tuvo esencialmente en cuenta que los cuatro constructos analizados estuvieran contemplados de una forma equilibrada en el cuestionario que se utilizaría para recabar los datos, así como la adecuación de las preguntas al desarrollo cognitivo de los individuos objeto de estudio. Una vez realizadas estas valoraciones, el cuestionario empezó a administrarse por los docentes del CRIEC a modo de pre-test y post-test, es decir, el primer y último día del periodo de inmersión, para así comparar los resultados obtenidos por

los participantes de centros AICLE y los de sus compañeros. El análisis elegido para realizar el estudio fue el test estadístico ANOVA de un factor, puesto que, aunque no se han incluido los test de normalidad previa, todas las variables presentan un buen comportamiento en relación a la normalidad de las mismas (véanse fig. 1, fig. 2, fig. 3, fig. 4 en el anexo 1). En este caso, hemos utilizado las variables afectivas como variables dependientes y la pertenencia o no a colegio AICLE como factor.

3.3 Análisis y resultados

En esta sección del artículo se presentan los análisis estadísticos descriptivos que ofrecen información detallada sobre los resultados obtenidos en cada una de las variables afectivas analizadas: motivación, ansiedad y yoes. Como se puede observar en la tabla 2 (anexo), el número total de participantes es de 420. Además, cabe destacar que los participantes obtienen las medias más altas en el ítem 8 “Hago las tareas de inglés cuando me las manda el profesor” (constructo de motivación extrínseca) y en el ítem 18 “Tener un buen nivel de inglés oral es importante para mi futuro” (constructo de los yoes), indicando la importancia que tiene para este grupo de participantes hacer las tareas encomendadas por el docente, además de tener un buen nivel de inglés oral de cara al futuro. Por otro lado, los encuestados consiguen las medias más bajas en el ítem 2 “Me cuesta participar en clase de inglés porque tengo miedo a cometer errores” (constructo de ansiedad) y en el ítem 12 “Me gusta ver películas en inglés” (constructo de motivación intrínseca). Una vez presentados los análisis estadísticos descriptivos y antes de realizar el análisis ANOVA propiamente dicho, se realizó un análisis factorial con el objetivo de reducir los 20 ítems planteados en el cuestionario a una cantidad menor de factores, los cuales coincidieron tanto en el pre-test como en el post-test con los constructos designados a priori (motivación extrínseca, motivación intrínseca, ansiedad y yoes). Como se puede observar en la tabla 1, los resultados indican que solo son significativas las diferencias halladas en los factores de motivación intrínseca y de los yoes.

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
M.Extrin.	Inter-grupos	1,045	1	1,045	1,576	,210
	Intra-grupos	498,314	751	,664		
	Total	499,359	752			
M.Intrin.	Inter-grupos	27,037	1	27,037	30,353	,000
	Intra-grupos	677,860	761	,891		
	Total	704,898	762			
Ansiedad	Inter-grupos	,436	1	,436	,429	,513
	Intra-grupos	765,403	753	1,016		
	Total	765,839	754			
Yoes	Inter-grupos	4,022	1	4,022	6,567	,011
	Intra-grupos	461,880	754	,613		
	Total	465,902	755			

Tabla 1. ANOVA de un factor

Asimismo, si prestamos atención a los gráficos (fig. 1, fig. 2, fig. 4) que a continuación se muestran, podremos observar cómo los participantes de colegios AICLE obtienen mejores resultados que sus compañeros de colegios que no utilizan la metodología AICLE en los factores de motivación extrínseca, motivación intrínseca y los yoes. Ello parece indicar que los resultados alcanzados tras evaluar a los niños de enseñanza primaria en el CRIEC están en armonía con los obtenidos por De Smet et al. (2019), Doiz et al. (2014), Fernández-Fontecha y Canga Alonso (2014), Lasagabaster (2011), Lasagabaster y Sierra (2009) y Seikkula-Leino (2007), quienes demostraron que los estudiantes de primaria y secundaria que formaban parte de programas AICLE en Europa estaban más motivados que sus compañeros que no estaban inmersos en estos programas. Resulta notable el caso de los estudios llevados a cabo en el contexto vasco, un contexto especialmente interesante para los estudios sobre bilingüismo, puesto que en esta comunidad se favorece el multilingüismo desde las instituciones. Ahora bien, las investigaciones llevadas a cabo en este contexto indican que la relación entre AICLE y motivación no siempre es positiva (Amengual-Pizarro y Prieto Arranz, 2014; Heras y Lasagabaster, 2015; Lasagabaster y Doiz, 2017), a pesar de que uno de los criterios que rigen los programas AICLE en esta comunidad es la autoselección, mediante la que se selecciona a los alumnos con rendimientos más altos y mejor posicionados socio-económicamente hablando para formar parte de dichos programas (De Smet et al., 2019; Doiz et al., 2014; Seikkula-Leino, 2007).

Por otra parte, nuestro estudio también revela que los resultados relacionados con los yoes y el bilingüismo también están en línea con los obtenidos por Sylvén (2017), quien afirmó que AICLE resulta ser un estímulo para el yo ideal, ya que a través de esta metodología se fomenta el uso de la lengua de una forma real y comunicativa. Sylvén (2017) también descubrió que aprender inglés como lengua extranjera puede tener un efecto positivo sobre el yo ideal, y, a su vez, un impacto negativo sobre el yo deóntico del alumnado, dado que, entre otros factores, se presta demasiada atención a la corrección gramatical, lo que puede causar que el alumnado se centre excesivamente en aspectos externos (yo deóntico), dejando en segundo plano al yo ideal. Sin embargo, nuestros resultados no parecen estar en consonancia con los hallazgos de Mearns (2012: 179, 181, 185, 186) en lo que se refiere a la percepción de los yoes, ya que el análisis ANOVA llevado a cabo demuestra que los alumnos AICLE tienen una mayor percepción de los yoes, puesto que obtienen medias más altas en este sentido que sus compañeros inmersos en programas de lengua extranjera (véase fig. 4).

Por último, con respecto a la última variable afectiva analizada, la ansiedad, como se puede observar en la fig. 3, los resultados indican que los participantes con mayor ansiedad son aquellos escolarizados en colegios que no utilizan la metodología AICLE de educación primaria. Estos resultados están en línea con los hallados por De Smet et al. (2018: 54, 62) o Sylvén y Thomson (2015) en el contexto europeo, los cuales detectan unos mayores niveles de ansiedad en el caso de los alumnos que estudian inglés como LE, tanto en educación primaria como en educación secundaria. Sin embargo, nuestros resultados no están en línea con aquellos hallados por Doiz et al. (2014), quienes no encontraron diferencias entre los niveles de ansiedad de los participantes que formaban parte del programa AICLE y sus compañeros que no formaban parte de dicho programa. Quizá ello se deba a que ambos grupos de participantes están igual de motivados a la hora de aprender la lengua inglesa, una lengua que se ha convertido en un medio de comunicación a nivel mundial.

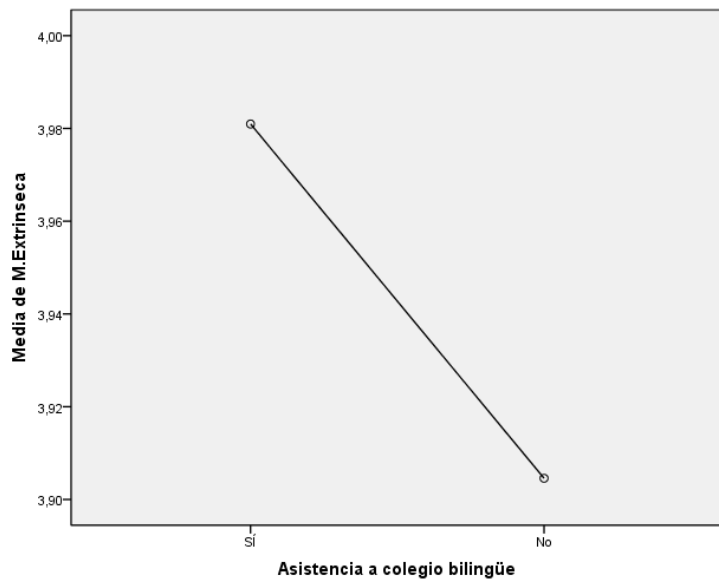


Fig. 1. Comparación de medias (motivación extrínseca)

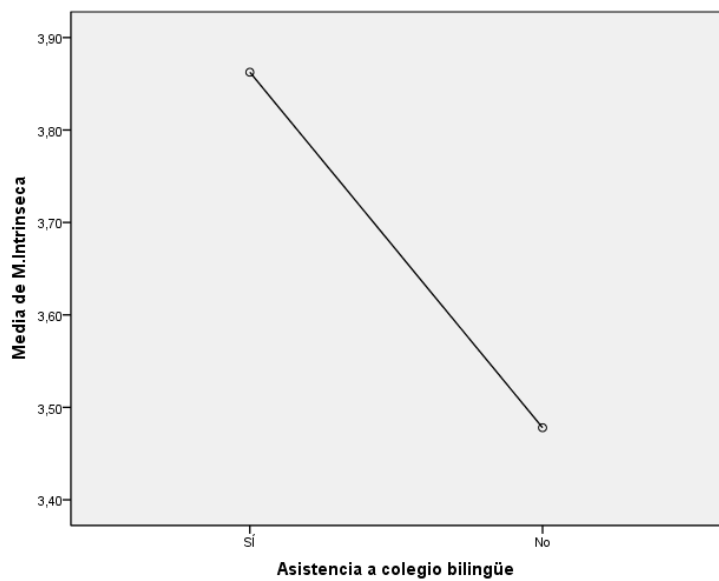


Fig 2. Comparación de medias (motivación intrínseca)

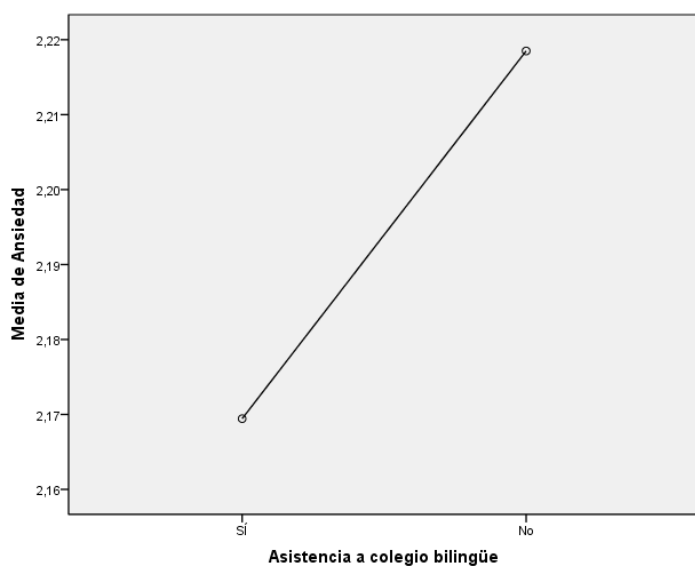


Fig 3. Comparación de medias (ansiedad)

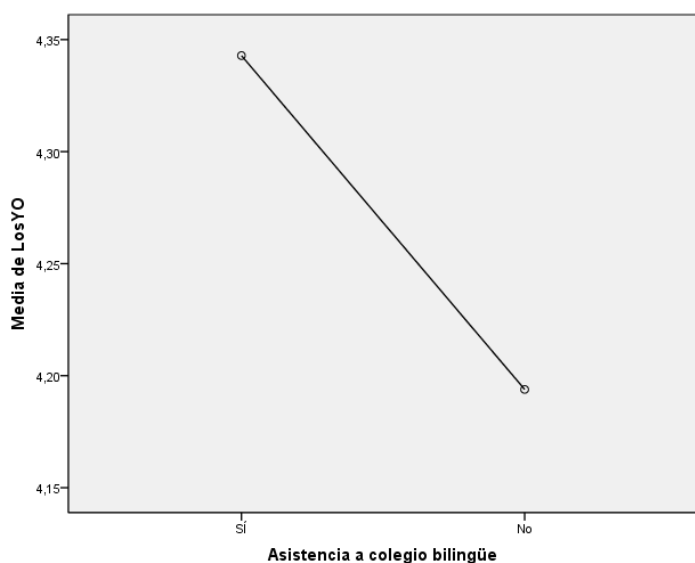


Fig. 4. Comparación de medias (yoes)

4. Discusión y conclusión

El objetivo de esta investigación era analizar si el hecho de formar parte del programa AICLE tenía un efecto positivo sobre la motivación, la ansiedad y los yoes en alumnos de lengua extranjera de la etapa de educación primaria en la comunidad monolingüe de Castilla-La Mancha. A la luz de los resultados obtenidos podemos afirmar que existe una relación positiva entre AICLE y las variables afectivas, ya que los participantes provenientes de centros AICLE obtienen medias más altas, es decir, mejores resultados en los factores de motivación

extrínseca, motivación intrínseca, ansiedad y los yoes que los alumnos que no forman parte de dichos programas. Así, podemos afirmar que, independientemente del rendimiento académico de los alumnos, la educación bilingüe es positiva para la motivación y para la percepción de los yoes del alumnado. El hecho de recibir (gran) parte de la instrucción en inglés, y, por lo tanto, tener más contacto con esta lengua, resulta motivador para el discente y hace que este sea más consciente de la necesidad/importancia del inglés para su futuro. Asimismo, los resultados arrojados en el presente estudio también indican que los estudiantes que no forman parte del programa AICLE tienen más ansiedad que sus compañeros inmersos en centros AICLE. Posiblemente, la mayor exposición a la lengua objeto de aprendizaje genera menores niveles de ansiedad en el alumnado de centros AICLE, dado que logran tener una mayor familiaridad con la lengua extranjera objeto de estudio.

Ahora bien, estos resultados deben ser interpretados con cautela, puesto que solo se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en el caso de la motivación intrínseca y de los yoes. Por consiguiente, consideramos que más análisis son necesarios dentro de este campo para poder conseguir una mejor visión de la repercusión de las variables afectivas en el aprendizaje de la LE, tanto en contextos AICLE como en contextos de inglés como LE. Somos conscientes de que, debido a limitaciones espaciales y temporales de este estudio, hay muchos análisis que no se han podido llevar a cabo pero que, sin duda, arrojarían datos muy esclarecedores sobre el área de las variables afectivas en LE. Por ello, basándonos en un estudio longitudinal previo llevado a cabo por Sylvén y Ohlander (2014), consideramos que sería conveniente evaluar los niveles de motivación, de ansiedad y la presencia de los yoes en LE en nuestros participantes en los próximos años (adolescencia, juventud, etc.) y así poder determinar cómo fluctúa su motivación, su ansiedad y la presencia de los yoes en sus distintas etapas educativas. Como han demostrado diversos autores (Busse y Walter, 2013; Waning et al., 2014), la motivación en especial no es algo estático, sino que oscila a lo largo del tiempo. Además, el paso de la niñez a la adolescencia trae consigo importantes cambios que sería conveniente tener en cuenta para determinar la influencia de las variables afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- Abello-Contesse, C. (2013). Bilingual and multilingual education: An overview of the field. En C. Abello-Contesse et al. (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century: Building on experience* (pp. 3-23). Bristol: Multilingual Matters.
- Amengual-Pizarro, Marian y José Igor Prieto-Arranz (2015). Exploring affective factors in L3 learning: CLIL vs. non-CLIL. *Content-based language learning in multilingual educational environments*. Springer, Cham, 197-220.
- Baker, S. C. y MacIntyre P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311-341.
- Bentley, K. (2010). *The TKT course: CLIL module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busse, V. y Walter C. (2013). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal*, 97(2), 435-456.
- Cenoz, J. Genesee, F. y Gorter D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.
- Coyle D., Hood P. y Marsh D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Criado, R. y Mengual Y. (2017). Anxiety and EFL speaking in Spanish compulsory and non-compulsory secondary education: A mixed-method study. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 55, 13-35.
- Dale, L y Tanner R. (2012). *CLIL Activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- 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 Smet, A. et al. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 47-71.
- De Smet, A. et al. (2019). Does CLIL shape language attitudes and motivation? Interactions with target languages and instruction levels? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-20.
- 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.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), 9-11.
- Fernández-Fontecha, A. (2014). Motivation and gender effect in receptive vocabulary learning: An exploratory analysis in CLIL primary education/Motivación y género en el aprendizaje del vocabulario receptivo: Un análisis exploratorio en educación primaria AICLE. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 7(2), 27-49.
- Fernández-Fontecha, A. y Canga Alonso, A. (2014). A preliminary study on motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction. *International Journal of English Studies*, 14(1), 21-36.
- García Fernández, B., Moreno de Diezmas, E.N. y Ruiz-Gallardo, J. R. (2017). Mejorar la motivación en Ciencias con enseñanza CLIL: un estudio de caso. *Enseñanza de las ciencias*, (Extra), 2625-2630.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Gardner, R. C. y Lambert, E. W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Heras, A. y David L. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70-88.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review*, 94(3), 319.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M.B y Cope, J.A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- 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.

- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2017). A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factor. *Applied Linguistics*, 38(5), 688-712.
- Lasagabaster, D., y Beloqui R. L. (2015). The Impact of Type of Approach (CLIL Versus EFL) and Methodology (Book- Based Versus Project Work) on Motivation. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras* 23, 41–57.
- Lasagabaster, D. y Sierra J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes". *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Lyster, R. y Ruiz de Zaborbe Y. (2018). Introduction: instructional practices and teacher development in CLIL and immersion schools settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 273-274.
- MacIntyre, P. D. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537-564.
- 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>
- Mehisto, P., Marsh D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Moreno de Diezmas, E. N. M. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies*, 16(2), 81-101.
- Moya Guijarro, A. J. y Ruiz Cordero M. B. (2018). Un estudio sobre la diferencia de nivel de competencia lingüística entre alumnos pertenecientes a centros bilingües y no bilingües en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (España). *Estudios Filológicos* 62.
- Mori, S. & 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>
- Oteiza, T. (2007). Percepciones lingüísticas de hablantes bilingües: análisis evaluativo. *Estudios filológicos*, 42, 155-173.
- Pladevall-Ballester, E. (2019). A longitudinal study of primary school EFL learning motivation in CLIL and non-CLIL settings. *Language Teaching Research*, 23(6), 765-786.
- 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.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21(4), 328-341.
- Shaaban, K. A. y Ghaith G. (2000). Student motivation to learn English as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(6), 632-644.
- Sylvén, L. K. (2017). Motivation, second language learning and CLIL. En Llinares, Ana y Morton, Tim (eds.) *Applied linguistics perspectives on CLIL*. Amsterdam: John Benjamins: 51-65
- Sylvén, L. K. y Ohlander, S. (2014). The CLISS project: Receptive vocabulary proficiency in CLIL and non-CLIL groups. *Moderna Språk*, 108(2), 81-119.
- Sylvén, L. K. y Thompson, A. S. (2015). Language learning motivation and CLIL: Is there a connection? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 28-50.

Waninge, F., Dörnyei, Z. y De Bot, K. (2014). Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context. *The Modern Language Journal*, 98(3), 704-723.

Yang, J. S. R. 2003. Motivational orientations and selected learner variables of East Asian language learners in the United States. *Foreign Language Annals*, 36(1), 44-56.

Anexo I

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Sexo de los participantes	794	1	2	1,48	,500	,250	,076	,087	-1,999	,173
Asistencia a colegio bilingüe	786	1	2	1,60	,489	,239	-,428	,087	-1,822	,174
Miembros de la familia que hablan inglés	783	1	2	1,40	,491	,241	,394	,087	-1,850	,175
1.Me gustaría viajar a un país donde se hable inglés para poder aprenderlo.	787	1	5	3,85	1,136	1,290	-,866	,087	,091	,174
2. Me cuesta participar en clase de inglés porque tengo miedo a cometer errores.	788	1	5	2,33	1,283	1,647	,574	,087	-,806	,174
3. Estudio inglés porque quiero sacar buenas notas.	787	1	5	3,90	1,221	1,492	-,987	,087	,015	,174
4.En el futuro necesitaré que mi nivel de inglés escrito sea mejor.	784	1	5	4,08	1,058	1,119	-1,219	,087	1,033	,174
5. En el futuro me gustaría hablar mejor en inglés.	789	1	5	4,32	,979	,958	-1,713	,087	2,780	,174
6.Tengo interés en hablar inglés fuera del colegio.	792	1	44	3,48	1,948	3,795	11,251	,087	235,803	,174
7.En el futuro me gustaría escribir mejor en inglés.	790	1	5	4,10	1,064	1,131	-1,301	,087	1,268	,174
8.Hago las tareas de inglés cuando me las manda el profesor.	782	1	5	4,43	,901	,811	-1,938	,087	4,044	,175
9.Me pone nervioso hablar inglés en clase.	786	1	11	2,51	1,414	2,001	,625	,087	,356	,174

10.Me pongo nervioso al empezar la clase de inglés.	787	1	5	1,89	1,161	1,347	1,215	,087	,510	,174
11.Me gusta saber cosas sobre los países donde se habla inglés.	787	1	5	3,76	1,228	1,508	-,811	,087	-,233	,174
12.Me gusta ver películas en inglés.	793	1	5	2,78	1,389	1,929	,146	,087	-1,188	,173
13.Estudio inglés para que mis padres estén orgullosos de mí.	790	1	44	3,67	1,981	3,924	10,451	,087	216,932	,174
14.Cuando hablo inglés en clase tengo miedo de que mis compañeros se rían de mí.	786	1	5	2,15	1,323	1,751	,864	,087	-,482	,174
15. En el futuro quiero entender mejor el inglés.	784	1	15	4,35	1,057	1,118	-,190	,087	14,879	,174
16. Me gustaría saber inglés para comunicarme con personas que lo hablan.	784	1	5	4,30	1,015	1,031	-1,711	,087	2,627	,174
17.Salir a la pizarra en clase de inglés me causa preocupación.	789	1	5	2,17	1,265	1,601	,764	,087	-,558	,174
18.Tener un buen nivel de inglés oral es importante para mi futuro.	787	1	5	4,41	,904	,817	-1,859	,087	3,593	,174
19.Estudio inglés para que mis profesores estén orgullosos de mí.	788	1	5	3,42	1,392	1,936	-,490	,087	-,974	,174
20.Pienso que el inglés es una lengua muy importante.	782	1	5	4,31	,990	,980	-1,614	,087	2,338	,175
M.Extrinseca	761	1,00	5,00	3,9364	,81535	,665	-,728	,089	,228	,177
M.Intrinseca	771	1,00	12,60	3,6304	,95996	,922	,453	,088	9,592	,176
Ansiedad	763	1,00	5,00	2,1958	1,00658	1,013	,635	,089	-,404	,177
Yoes	763	1,00	6,00	4,2537	,78382	,614	-1,464	,089	2,509	,177
N válido (según lista)	680									

Tabla 2. Análisis estadísticos descriptivos

	Asistencia a colegio bilingüe	
	Sí	No
	Media	Media
M.Extrínseca	3,98	3,90
M.Intrínseca	3,86	3,48
Ansiedad	2,17	2,22
Yoes	4,34	4,19

Tabla 3. Resultados descriptivos de ambos tipos de centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	311	39,2	39,6	39,6
	No	475	59,8	60,4	100,0
	Total	786	99,0	100,0	
Perdidos	99	8	1,0		
Total		794	100,0		

Tabla 4. Asistencia a colegio bilingüe

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Chico	412	51,9	51,9	51,9
	Chica	382	48,1	48,1	100,0
	Total	794	100,0	100,0	

Tabla 5. Sexo de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	467	58,8	59,6	59,6
	No	316	39,8	40,4	100,0
	Total	783	98,6	100,0	
Perdidos	99	11	1,4		
Total		794	100,0		

Tabla 5. Miembros de la familia que hablan inglés

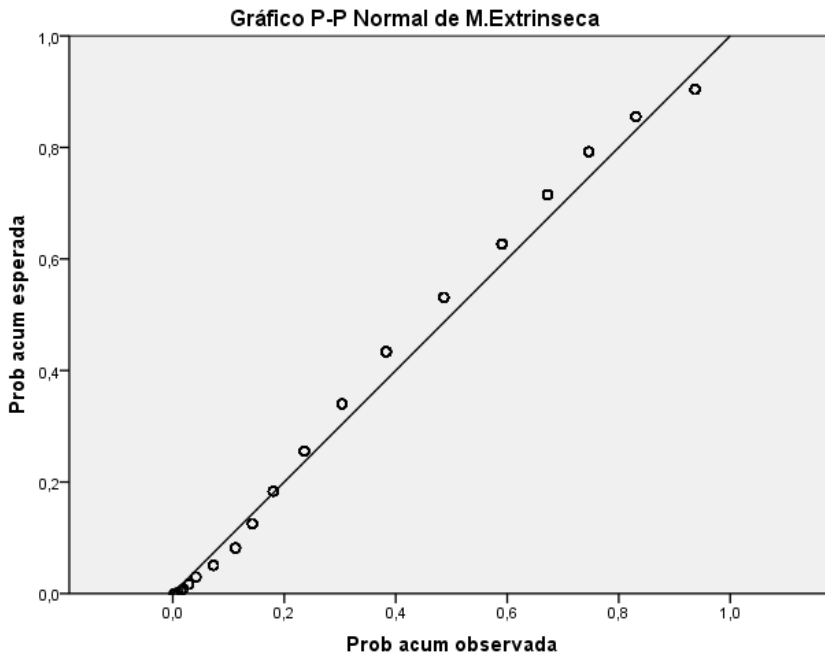


Fig. 5. P-P normal. Motivación extrínseca

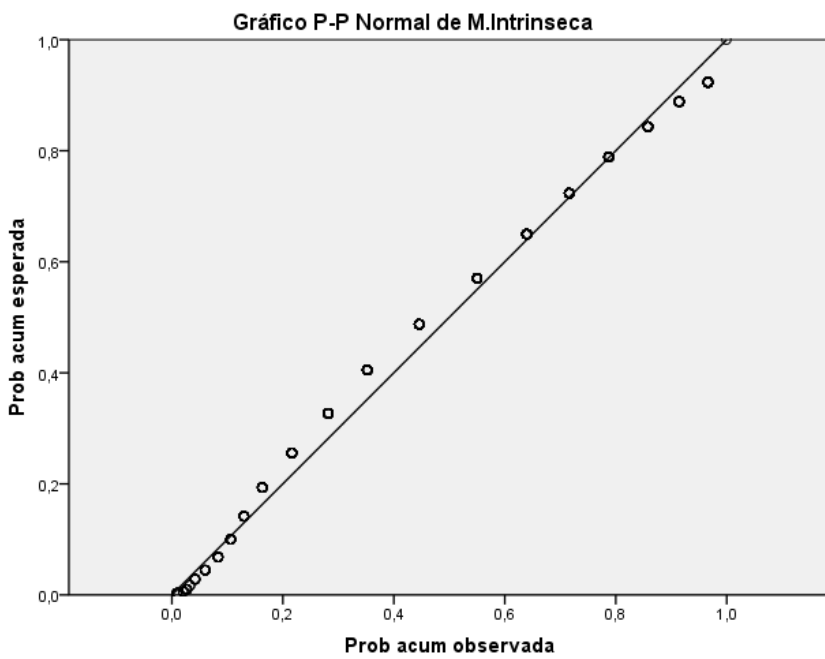


Fig. 6. P-P normal. Motivación intrínseca

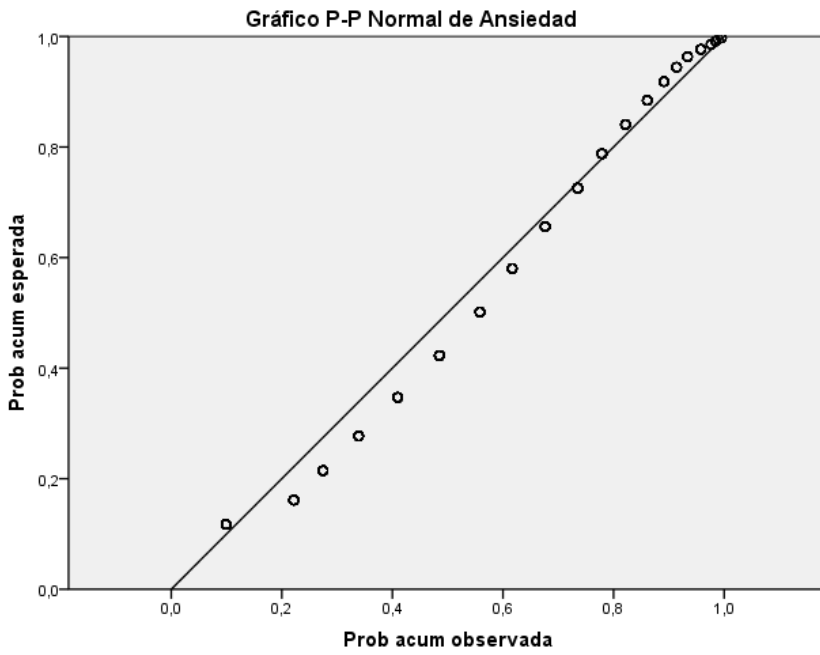


Fig. 7. P-P normal. Ansiedad

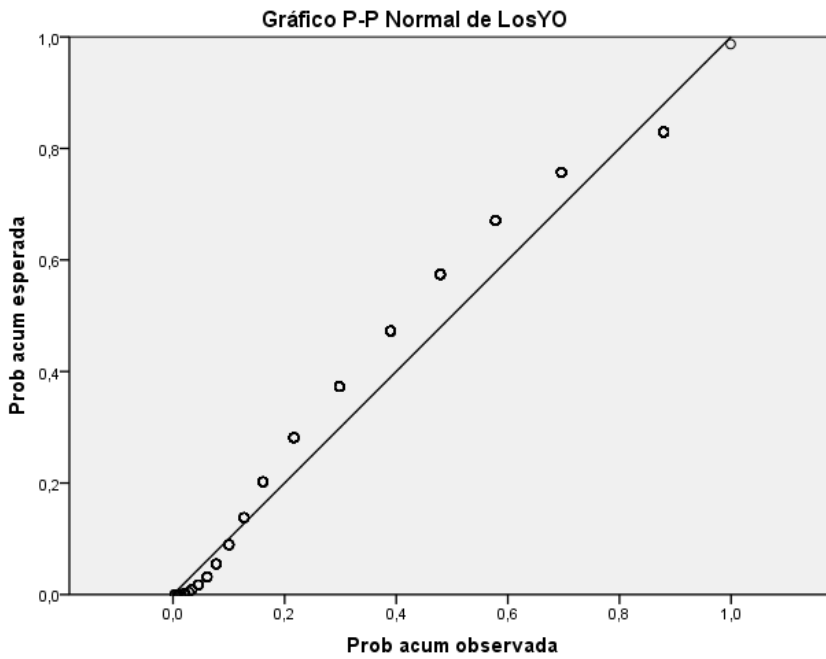


Fig. 8. P-P normal. Los yoes