

5. El factor ansiedad en el alumnado español de los programas AICLE: evidencias y lagunas

Patricia Arnaiz Castro
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

La implantación de los programas de enseñanza integrada de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) en España desde el curso 2004-2005 ha llevado a la comunidad científica a analizar en qué medida esta nueva manera de entender la educación puede transformar la vida en el aula. Las numerosas investigaciones realizadas hasta ahora han intentado ofrecer datos que han ayudado a conocer las fortalezas y debilidades de este programa, con el único fin de que su proceso de implantación, que no se ha detenido desde sus comienzos, se efectúe de la manera más rigurosa posible. De entre los múltiples beneficios que este nuevo enfoque aporta al proceso de aprendizaje, destaca el referido a las variables afectivas. Es abundante la literatura que asevera que el contexto AICLE motiva a los aprendices en mayor medida que el contexto de enseñanza del inglés como asignatura de lengua, suscita una actitud positiva hacia el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), reduce el nivel de ansiedad e incrementa el nivel de autoestima. Sin embargo, a pesar de este papel determinante de la dimensión afectiva en el aprendizaje, aún hay algunos aspectos que requieren atención. Concretamente, este capítulo se ocupará del factor ansiedad. Los estudios sobre ansiedad en el ámbito del aprendizaje del inglés como LE han aportado valiosas recomendaciones que han guiado la labor docente y lo siguen haciendo. Por consiguiente, es indudable que la investigación en el ámbito del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras puede hacer lo mismo. Este capítulo muestra el resultado de una revisión detallada de las investigaciones que han estudiado el factor

ansiedad en el ámbito del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras con el objetivo de sugerir, en virtud de las lagunas detectadas, nuevas opciones para futuras investigaciones. El tipo de instrumentos utilizado para medir la ansiedad de los estudiantes AICLE ha sido el eje central de esta revisión.

Palabras clave: AICLE, lengua extranjera, variables afectivas, ansiedad, instrumentos de medición

1. Introducción

En el curso 2004-2005 se empezaron a implantar en España los primeros programas de enseñanza integrada de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) con la finalidad de seguir las recomendaciones de la Comisión Europea referidas a la necesidad de que todo ciudadano europeo sea comunicativamente competente en, como mínimo, dos lenguas extranjeras (Comisión Europea, 1995). AICLE surge como «una solución» al problema que los enfoques empleados en las clases de lengua extranjera (LE) no habían sido capaces de solucionar (Dalton-Puffer, 2008; Muñoz, 2007). En palabras de Coyle (2008: 99), los enfoques tradicionales fracasaron en su intento de «...motivate and produce a highly skilled plurilingual workforce». En España, donde el rendimiento de los estudiantes en inglés se ha mantenido por debajo de las expectativas (Arnaiz Castro, 2017; González Gándara, 2015; Heras y Lasagabaster, 2015; Lasagabaster, 2009; Méndez García, 2014; Ruiz Gómez, 2015; Trujillo, 2013; Vez, 2007) AICLE ha sido bien recibido por las autoridades académicas. El proceso de implantación del programa en los centros de educación infantil y primaria y en los de secundaria de las distintas comunidades autónomas no se ha detenido desde entonces.

Durante estos quince años, la comunidad científica no ha cesado de esforzarse por ofrecer datos que describen, interpretan y explican las implicaciones que tiene para la vida en el aula este tipo de enseñanza que ha llegado para quedarse, como puntualizan (Pavón Vázquez y Rubio Alcalá, 2010). De entre los beneficios atribuidos a AICLE en las investigaciones realizadas, destacan dos. El primero de ellos está relacionado con la destreza oral: AICLE favorece la comunicación en inglés en el aula no solo entre el alumnado y el profesor sino también entre los propios estudiantes, lo que lleva a lograr un nivel de competencia comunicativa significativamente mayor que el alcanzado en contextos de enseñanza formal del inglés (EFI) (Admiraal, Westhoff, y de Bot, 2006; Lasagabaster, 2008; Pérez Cañado y Lancaster, 2017; Pérez Cañado, 2018; Pfenninger, 2016). El segundo beneficio está relacionado con las variables afectivas. Numerosos estudios han destacado que el contexto AICLE motiva a los aprendices

en mayor medida que el contexto de enseñanza del inglés como asignatura de lengua (Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2014; Dörnyei, 2001; Lasagabaster, 2011; Seikkula-Leino, 2007; Spratt, 2007), suscita una actitud positiva hacia el aprendizaje (Lasagaster y Sierra, 2009; San Isidro Agrelo, 2009), reduce los niveles de ansiedad ante el aprendizaje de una LE (Arnaiz-Castro, 2016; Maillat, 2010; Muñoz y Ortega-Martín, 2015) e incrementa los niveles de autoestima (Spratt, 2017). En este sentido, Arnold (2009: 146) comenta que en un contexto afectivamente positivo nuestro cerebro se encuentra en un «estado óptimo» para el aprendizaje. Igualmente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) pone de manifiesto la relevancia de la relación que existe entre el aprendizaje de una lengua extranjera y los factores afectivos a través de la competencia existencial.

En su descripción del objetivo principal de la enseñanza integrada de contenidos y lengua, Mearns (2012: 176) recoge los dos aspectos anteriormente señalados: «...the main goal is to produce competent and confident target language users while at the same time teaching subject content». La segunda parte de esta definición hace referencia a la dimensión afectiva, de la que se va a ocupar este capítulo. Sin embargo, y a pesar del reconocimiento generalizado de la influencia que ejerce la dimensión afectiva sobre el aprendizaje, no se ha abordado aún esta línea de investigación de una forma que nos permita disponer de los datos necesarios para conocer con exactitud lo que cada una de las variables afectivas puede contribuir a mejorar el ambiente del aula. En el caso concreto de la ansiedad, a la que se prestará atención a lo largo de estas páginas, son varios los aspectos que conviene examinar. El hecho, por ejemplo, de que en la mayoría de los casos no se haya recurrido a instrumentos específicos de medición ha dificultado que podamos tener suficiente información sobre los momentos en que el alumnado AICLE experimenta niveles de ansiedad más altos o más bajos.

Este capítulo presenta una revisión detallada de los estudios realizados en España sobre el nivel de ansiedad de los estudiantes AICLE en los dos niveles educativos en los que se ha implementado este tipo de enseñanza: Educación Primaria y Educación Secundaria. Con este propósito, el capítulo ha sido estructurado como sigue: el segundo apartado muestra una breve descripción de la ansiedad y de los aspectos más destacados sobre esta referidos tanto al contexto de aprendizaje de inglés como LE como al contexto AICLE; el tercero recoge, en primer lugar, aquellas investigaciones desarrolladas en contextos AICLE que han empleado instrumentos específicamente diseñados para medir la ansiedad y, en segundo lugar, aquellos que han incluido el factor ansiedad dentro de otra escala; el último apartado expone las conclusiones que se derivan de la información expuesta y una serie de propuestas para futuras investigaciones.

2. La ansiedad en LE y la ansiedad en contextos AICLE

Existe abundante literatura en el área del aprendizaje de inglés como LE que señala que los estudiantes sienten más ansiedad y nervios en la clase de inglés que en la clase de ninguna otra materia (Campbell y Ortiz, 1991; Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986; MacIntyre y Gardner, 1989). Los efectos de la ansiedad en el contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera se han estudiado desde los años setenta (Scovel, 1978; Tobias, 1979), pero no fue hasta los ochenta cuando Horwitz *et al.* (1986: 28) elaboraron una teoría general sobre la ansiedad en la clase de LE. Los autores definen la ansiedad como «un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de la lengua que se desprende de la especificidad inherente a dicho proceso». Asimismo, explican que la ansiedad en lengua extranjera es un síndrome específico que puede encontrar explicación en la denominada aprensión comunicativa, en el miedo a una evaluación negativa o en la ansiedad ante los exámenes. Las situaciones de aprendizaje que han demostrado ser particularmente ansiógenas se asocian con aquellas que tienen como objetivo la práctica de la destreza de producción oral (Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2014; Frantzen y Magnan, 2005). De hecho, se considera que la ansiedad es uno de los mayores impedimentos para lograr un *output* fluido en la lengua extranjera (Williams y Andrade, 2008).

Sin embargo, en el área de AICLE, el número de investigaciones llevadas a cabo hasta ahora sobre el factor ansiedad resulta insuficiente. Además, no parece haber consenso en cuanto al efecto que AICLE tiene sobre este factor. Algunos autores indican que este tipo de enseñanza contribuye a que disminuya el nivel de ansiedad del alumnado (ver, por ejemplo, Amengual-Pizarro y Prieto-Arranz, 2015; Lasagabaster y Sierra, 2009; San Isidro Agrelo, 2009). En este sentido, Heras y Lasagabaster (2015) aclaran que el hecho de que el número de horas de contacto con la LE sea mayor, sumado a que el centro de atención no lo constituyan únicamente las formas lingüísticas, sino también el significado y la comunicación, repercute de manera positiva en el nivel de ansiedad de los estudiantes. Por el contrario, otros autores plantean que la complejidad inherente a este tipo de enseñanza puede causar un aumento en el nivel de ansiedad (ver, por ejemplo, Arnold 2010 y Lorenzo *et al.*, 2011; Ziková, 2008). Tanto la variedad de temas que se tratan en las clases de materias no lingüísticas como la especificidad de los mismos, que en ocasiones puede requerir un mayor esfuerzo cognitivo por parte del alumnado que el que deben hacer en las clases de EFI, pueden ser elementos determinantes (Pihko, 2007).

3. La ansiedad en el contexto AICLE: instrumentos

Muchos son los aspectos de los que puede depender el tipo de resultados que se obtenga de una investigación. Sin lugar a duda, el instrumento que se seleccione para medir un factor concreto es uno de ellos, y ese precisamente va a ser el criterio que guíe la organización de este apartado. En primer lugar, se describirán aquellas investigaciones realizadas en España que han empleado un instrumento concreto para medir la ansiedad del alumnado de programas AICLE. A continuación, se expondrán aquellas otras investigaciones que, a pesar de no haber contado con un instrumento específico para medir este factor, lo han incluido en sus escalas al medir cualquier otro.

3.1. Instrumentos de medición específicos

El número de investigaciones en España que han recurrido a instrumentos específicos para medir y comparar la ansiedad de los estudiantes AICLE y de los estudiantes que reciben EFI es limitado. El primero del que la autora de este capítulo tiene conocimiento, y el más completo hasta el momento por el grado de concreción de sus datos, fue llevado a cabo por Santos-Menezes y Juan-Garau (2013) en las Islas Baleares. Los 185 sujetos que participaron en este estudio, de segundo de educación secundaria obligatoria (ESO) (13-14 años), completaron dos instrumentos: la versión española del FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), elaborado por Horwitz *et al.* (1986) y el IDARE/STAI (Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado/*State-Trait Anxiety Inventory Questionnaire*), diseñado por Spielberger, Gorsuch y Lushene (2002). El primero de ellos, el FLCAS, es uno de los instrumentos más utilizados en los estudios sobre ansiedad en el ámbito del aprendizaje de LE (ver, por ejemplo, Arnaiz-Castro y Guillén García, 2013; Liu, 2006; Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2009) y está formado por 33 ítems que evalúan la aprehensión en la comunicación, la ansiedad en los exámenes y el miedo a las evaluaciones negativas. Del segundo, el IDARE/STAI se empleó solo una de las dos escalas que lo conforman, la que mide la ansiedad como estado. Esta escala evalúa los síntomas de ansiedad en situaciones concretas, y se refiere a la ansiedad como una reacción de carácter transitorio. Los resultados obtenidos señalan, por un lado, que el alumnado AICLE experimenta niveles de ansiedad-estado y ansiedad situacional más altos en las clases de Ciencias Sociales —que era la materia impartida en inglés— que en contextos EFI y, por otro, que el alumnado AICLE tiene un nivel de ansiedad-estado más bajo que el alumnado no-AICLE en las clases de inglés formal. Sin embargo, no hay diferencia significativa entre el nivel de ansiedad situacional del alumnado AICLE y del alumnado no-AICLE. Es decir, el alumnado que recibe Ciencias Sociales en inglés está menos ansioso que el alumnado no AICLE (ansiedad estado), pero no existe diferencia estadísticamente significativa entre el nivel de ansiedad de ambos grupos ante las situaciones descritas en el FLCAS.

Los otros dos únicos estudios que también han utilizado un instrumento específicamente diseñado para medir la ansiedad fueron realizados por Arnaiz Castro (2016) y por Arnaiz-Castro y Medina Suárez (2018). En ambos casos, el instrumento elegido fue el FLCAS (Horwitz *et al.*, 1986) y fue administrado a sujetos universitarios. El objetivo era valorar en qué medida el hecho de haber participado en el programa AICLE durante la educación secundaria obligatoria había ejercido influencia en el nivel de ansiedad de los estudiantes ante el aprendizaje de la LE, y comparar este nivel con el del alumnado que había recibido exclusivamente EFI. En la primera de estas investigaciones (Arnaiz, 2016), de los 178 estudiantes de primero del grado en Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) que completaron el cuestionario, solo 30 habían participado en un programa AICLE durante la ESO. A pesar de contar con grupos desequilibrados, se comprobó que era posible llevar a cabo una comparación de medias, en la que se reflejó que el grupo AICLE mostraba niveles de ansiedad significativamente más bajos que el grupo no-AICLE. Dos años más tarde (Arnaiz-Castro y Medina Suárez, 2018), 173 estudiantes de los grados de Lenguas Modernas y Traducción e Interpretación, también en la ULPGC, completaron el cuestionario. En esa ocasión, el número de estudiantes que habían participado en el programa AICLE era más elevado: 59. No se detectó diferencia significativa en el nivel de ansiedad de ambos grupos.

3.2. Otros instrumentos

A pesar del reconocimiento de la relevancia de la ansiedad como variable afectiva en el proceso de aprendizaje, varias investigaciones han incluido este factor dentro de otros instrumentos. En algunas ocasiones, como se podrá observar a continuación, el número de ítems relacionados con la ansiedad es alto, pero en otras es muy reducido, lo que confiere a la ansiedad una presencia meramente simbólica en lo que a datos reales concierne.

En primer lugar, se encuentra la investigación llevada a cabo por Doiz, Lasagabaster y Sierra (2014) en el País Vasco con 393 estudiantes de primero y de tercero de educación secundaria obligatoria. En su trabajo, de carácter longitudinal y orientado a averiguar si la motivación a aprender una LE del alumnado AICLE es más alta que la motivación del alumnado no-AICLE, utiliza un instrumento que incluye una subescala para la dimensión ansiedad con cuatro ítems. Concretamente, los ítems miden la ansiedad de los estudiantes sobre cuatro aspectos de la clase de LE: los nervios al hablar en clase; la preocupación por cometer errores en el gran grupo; la sensación de tensión en la clase de inglés en comparación con la que se experimenta en cualquier otra clase; y la sensación de que los compañeros hablan mejor. Los resultados obtenidos de la comparación del nivel de ansiedad del total del alumnado AICLE y no-AICLE indica que el nivel

es similar para los dos grupos. Tanto en el caso de los estudiantes más jóvenes (12-13 años) como en el de los mayores (14-15 años) no existe diferencia estadísticamente significativa entre el nivel de ansiedad de los estudiantes AICLE y el de los estudiantes no-AICLE. Sin embargo, cuando los sujetos son distribuidos en función de la formación académica de sus padres, el grupo AICLE de primero de la ESO tiene un nivel de ansiedad significativamente más bajo que el grupo no-AICLE, pero no sucede así con el grupo de tercero.

Tres años más tarde, Lasagabaster y Doiz (2017) se proponen averiguar si la motivación a aprender una LE del alumnado AICLE se mantiene a lo largo del tiempo o varía. El instrumento utilizado es el mismo que en el estudio anteriormente descrito, pero los 304 sujetos fueron divididos en dos grupos: el primero de ellos estaba constituido por los estudiantes que participaron en el estudio desde primero de la ESO; y el segundo, por los estudiantes que participaron desde tercero. El primer grupo completó el cuestionario en tres momentos diferentes: primero, segundo y tercero de la ESO; el segundo grupo lo hizo solo en tercero y en cuarto. Los resultados indican que con respecto al grupo de los más jóvenes, no existe diferencia estadísticamente significativa entre los tres momentos en que completaron el cuestionario. En cuanto a los mayores, sin embargo, sí que existe diferencia significativa: los estudiantes tienen un nivel de ansiedad mayor en cuarto que en tercero.

En 2015 se publicaron dos investigaciones que contemplan el factor ansiedad. La primera de ellas, desarrollada por Amengual-Pizarro y Prieto-Arranz (2015), lo hace con un único ítem dentro de un cuestionario diseñado *ad hoc*. El cuestionario contiene tres secciones, una dedicada a la actitud (19 ítems), la segunda, a las creencias y opiniones de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés (20 ítems) y la tercera, a la motivación (14 ítems). El ítem sobre ansiedad, recogido en la sección centrada en creencias y opiniones, evalúa los nervios de los estudiantes al hablar en inglés. Los resultados indican que los estudiantes que han participado en el programa AICLE tienen niveles de ansiedad significativamente más bajos que los estudiantes que no han participado. Muñoz y Ortega-Martín (2015) son los autores de la segunda de estas investigaciones, que tenía como uno de sus objetivos comparar el nivel de ansiedad de 20 estudiantes AICLE de primero de la ESO de la provincia de Granada y de 20 que reciben enseñanza convencional. Para tal fin, los autores usan un instrumento diseñado parcialmente *ad hoc*. El instrumento consta de 34 preguntas en total, de las cuales 15 estaban relacionadas con el contexto familiar del alumnado, sus preferencias y hábitos en cuanto al inglés como LE y 19, con la ansiedad. Los ítems relacionados con la ansiedad, fueron extraídos de la escala FLCAS (Horwitz *et al.*, 1986). Los resultados obtenidos indican que el nivel de ansiedad de los estudiantes AICLE es ligeramente inferior al de los estudiantes del grupo control.

Por último, el trabajo más reciente que ha considerado el factor ansiedad al que la autora de este trabajo ha tenido acceso ha sido llevado a cabo por Navarro Pablo y García Jiménez (2018). Esta investigación aborda la relación que existe entre la motivación y el nivel de lengua de 352 estudiantes de educación primaria y de secundaria obligatoria de la provincia de Sevilla que han recibido enseñanza bilingüe y los que no. Estos autores miden la motivación mediante el test MA diseñado por Pelechano (1994), constituido por 35 ítems agrupados en cuatro dimensiones. La primera de las dimensiones se refiere al deseo a trabajar y la autoestima (10 ítems); la segunda, a la autoexigencia (7 ítems); la tercera, a la ansiedad ante los exámenes (9 ítems); y la cuarta, a la falta de interés por el estudio (9 ítems). Aunque los resultados no señalan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo AICLE y el grupo no-AICLE en ninguna de las dimensiones afectivas ni para los sujetos de primaria ni para los de secundaria, sí revelan diferencias en lo relativo al nivel de lengua: el alumnado de primaria que participa en el programa AICLE obtiene puntuaciones más altas que el alumnado del programa convencional en uso de la lengua, vocabulario y comunicación oral, aunque no en las destrezas receptivas. Asimismo, los datos aportados también revelan diferencias significativas entre el alumnado AICLE y no-AICLE en cuanto al efecto positivo del factor ansiedad en el uso de la lengua en el caso del alumnado AICLE. En el caso de los estudiantes de secundaria, sin embargo, el alumnado AICLE tuvo puntuaciones más altas en todos los aspectos lingüísticos, y el factor ansiedad nuevamente demuestra ejercer un efecto positivo significativo sobre el uso de la lengua, y también sobre el vocabulario.

4. Conclusiones

Este capítulo ha presentado una revisión pormenorizada de los instrumentos de medición empleados para conocer el nivel de ansiedad de los estudiantes AICLE. Se ha podido observar que han sido escasas las investigaciones que han recurrido a instrumentos diseñados para medir este factor concreto. Se advierte, además, disparidad en los resultados obtenidos en los distintos estudios. Pero la interpretación de estos resultados debe hacerse con cautela. Como afirman Marcos-Llinás y Juan-Garau (2009), un nivel alto de ansiedad no está necesariamente relacionado con consecuencias adversas en el aprendizaje. Existen dos tipos de ansiedad: la ansiedad facilitadora y la ansiedad debilitadora (Alpert y Haber, 1960). La primera de ellas motiva a estudiar, a participar en clase y a experimentar con la lengua (Frantzen y Magnan, 2005); la ansiedad debilitadora, por el contrario, dificulta el aprendizaje, ya que el estudiante puede sentirse temeroso a comunicarse y optar por no hacerlo. Por consiguiente, sería necesario valorar en cada caso qué tipo de ansiedad sufre el alumnado.

No obstante, la disparidad en los niveles de ansiedad mostrada en las diferentes investigaciones puede deberse a varios aspectos que convendría considerar en una investigación antes de administrar los cuestionarios. El primero de ellos se refiere a la necesidad de distinguir entre la clase de materias no lingüísticas y la clase de inglés como LE para un estudiante AICLE, como hicieron Santos-Menezes y Juan-Garau (2013). Además de comparar la ansiedad entre un grupo AICLE y un grupo no-AICLE, es fundamental analizar e interpretar el nivel de ansiedad de un mismo grupo según el enfoque. Este procedimiento nos va a proporcionar información concreta sobre el efecto que puede ejercer un enfoque de enseñanza en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Asimismo, y al analizar el nivel de ansiedad en las clases de las materias no lingüísticas, habría que establecer diferencia entre las materias. Es decir, probablemente el nivel de ansiedad cambiará dependiendo de si la materia recibida en inglés es Ciencias Sociales, Ciudadanía, Educación Física o Música. Una materia en concreto puede resultar difícil al estudiante, independientemente de la lengua en que se imparta (Hellekjaer, 2010). La flexibilidad inherente al enfoque AICLE permite que se impartan asignaturas distintas en unos centros y en otros (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Esto, que puede resultar ventajoso para un centro a la hora de incorporarse al programa, por no verse obligado a contar con un perfil determinado de docente, convierte a veces en un desafío comparar datos y sacar conclusiones (Nikula, Dalton-Puffer y Llinares, 2013). Estrechamente relacionado con el tipo de materia se encuentra el tercer aspecto que se debe tener en cuenta al interpretar los niveles de ansiedad del alumnado: la figura del docente. Dependiendo del docente que imparta la asignatura o, más bien, de sus habilidades docentes, el nivel de ansiedad del alumnado puede disminuir o aumentar. La figura del docente constituye una de las principales fuentes de ansiedad en el aula, como han constatado varias investigaciones llevadas a cabo en el contexto de aprendizaje de la LE (Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2014; Williams y Andrade, 2008). El cuarto aspecto que debe ser valorado y que podría contribuir a obtener resultados esclarecedores se refiere al tiempo de participación en el programa AICLE. Este dato generalmente no se especifica en los estudios. Así, cuando se llevan a cabo estudios con alumnos de primero o de segundo de la ESO, por ejemplo, no se aclara si esos estudiantes también participaron en el programa AICLE en educación primaria. Es posible que el número de años de participación en el programa cambie los resultados obtenidos. En la medida de lo posible, investigaciones futuras deberían considerar estas variables. Un último aspecto que también se ha podido apreciar al examinar el tipo de instrumento utilizado está relacionado con el carácter bilingüe de las comunidades autónomas donde se han realizado varias de las investigaciones. Sería oportuno que la comunidad científica proporcionara datos correspondientes a contextos monolingües, para así poder disponer de una visión completa de la realidad AICLE en el sistema educativo español.

Para finalizar, es preciso señalar que la importancia de encontrar procedimientos rigurosos para obtener datos sobre la ansiedad se justifica no solo por el efecto que puede ejercer esta variable sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino también por su efecto sobre otras variables afectivas como, por ejemplo, la motivación, como se ha señalado en varios estudios (Lasagabaster y Doiz, 2017; Schmidt y Watanabe, 2001).

5. Referencias

ADMIRAAL, W.; WESTHOFF, G. y DE BOT, K. (2006): «Evaluation of bilingual secondary education in The Netherlands: students' language proficiency», *English Educational Research and Evaluation*, 12, 1, pp. 75-93.

ALPERT, R. y HABER, R. (1960): «Anxiety in academic achievement situations», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, pp. 207-215.

AMENGUAL-PIZARRO, M. y PRIETO-ARRANZ, J. I. (2015): «Exploring affective factors in L3 learning: CLIL vs. NON-CLIL», en JUAN-GARAU, M. y SALAZAR-NOGUERA, J. (eds.): *Content-based language learning in multilingual educational environments*. Berlín: Springer, pp. 197-220.

ARNAIZ CASTRO, P. (2016): «Motivation and anxiety in CLIL and non-CLIL students: a study with future primary teachers», en AMOR ALMEDINA, M. I.; LUENGO ALMENA J. L. y MARTÍNEZ, M. (eds.): *Educación intercultural: metodología de aprendizaje en contextos bilingües*. Granada: Editorial Atrio, pp. 97-101.

ARNAIZ CASTRO, P. (2017): «El inglés como lengua extranjera en España. ¿En qué convocatoria superaremos esta asignatura?», en AMOR ALMEDINA, M. I.; SERRANO RODRÍGUEZ, R. y PÉREZ GARCÍA, E. (eds.): *La educación bilingüe desde una visión integradora e integrada*. Madrid: Síntesis, pp. 51-63.

ARNAIZ CASTRO, P. y GUILLÉN GARCÍA, F. (2013): «Anxiety in Spanish EFL Students in Different University Degree Programmes», *Anales de Psicología*, 29, 2, pp. 335-344.

ARNAIZ CASTRO, P. y MEDINA SUÁREZ, J. A. (2018): «CLIL versus FL instruction: degree choice and affective factors», en AMOR ALMEDINA, M. I.; OSUNA RODRÍGUEZ, M. y PÉREZ GARCÍA, E. (eds.): *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe*. Barcelona: Octaedro, pp. 219-224.

ARNAIZ-CASTRO, P. y PÉREZ-LUZARDO, J. (2014): «Anxiety in Spanish EFL university lessons: causes, responsibility attribution and coping», *Studia Anglica Posnaniensia*, 49, 1, pp. 57-76.

ARNOLD, J. (2009): «Affect in L2 learning and teaching», *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 9, pp. 145-151.

ARNOLD, W. (2010): «Where is CLIL taking us?», *Pulso: Revista de Educación*, 33, pp. 227-233.

CAMPBELL, C. M. y ORTIZ, J. (1991): «Helping students overcome foreign language Anxiety: A foreign language anxiety workshop», en HORWITZ, E. K. y YOUNG, D. J. (eds.): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood, NJ: Prentice Hall, pp. 153-168.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995): «*Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitive. Objective IV*», Consejo de Europa.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y grupo Anaya, S.A.

COYLE, D. (2008): «CLIL: A Pedagogical Approach from the European Perspective», en HORNBERGER, N. H. (ed.): *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 4. Berlín: Springer-Verlag Berlin, pp. 97-112.

COYLE, D.; HOOD, P. y MARSH, D. (2010): *CLIL: Content & language integrated learning*. Cambridge: UK, Cambridge University Press.

DALTON-PUFFER, C. (2008): «Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from Europe», en DELANOY, W. y VOLKMANN, L. (eds.): *Future perspectives for English language teaching*. Heidelberg: Carl Winter, pp. 139-57

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, pp. 209-224.

DÖRNYEI, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

FRANTZEN, D. y MAGNAN, S. S. (2005): «Anxiety and the true beginner dynamic in beginning French and Spanish classes», *Foreign Language Annals*, 38, 2, pp. 171-186.

GONZÁLEZ GÁNDARA, D. (2015): «CLIL in Galicia: Repercussions on academic performance», *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8, 1, pp. 13-24.

HELLEKJAER, G. O. (2010): «Language matters: assessing lecture comprehension in Norwegian Englishmedium higher education language use and language learning in CLIL classrooms», en DALTON-PUFFER, C.; NIKULA, T. y SMIT, U. (eds.): *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 233-258.

- HERAS, A. y LASAGABASTER, D. (2015): «The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning», *Language Teaching Research*, 19, pp. 70-88.
- HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B. y COPE, J. A. (1986): «Foreign language classroom anxiety», *Modern Language Journal*, 70, pp. 125-132.
- LASAGABASTER, D. (2008): «Foreign language competence in content and language integrated courses», *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 11, pp. 30-41.
- LASAGABASTER, D. (2009): «English as a language of instruction in a bilingual university», en NICKENIG, C. y VERONESI, D. (eds.): *Bi- and multilingual universities. European perspectives and beyond*. Bolzano, Italia: Bozen-Bolzano University Press, pp. 77-87.
- LASAGABASTER, D. (2011): «English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings», *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 1, pp. 3-18.
- LASAGABASTER, D. y DOIZ, A. (2017): «A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors», *Applied Linguistics*, 38, 5, pp. 688-712.
- LASAGABASTER, D. y SIERRA, J. M. (2009): «Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes», *International CLIL Research Journal*, 2, 1, pp. 4-17.
- LIU, M. (2006): «Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels», *System*, 34, pp. 301-316.
- LORENZO, F.; CASAL, S.; MOORE, P. y AFONSO, T. (2009): *Bilingüismo y educación. Situación de la Red de Centros bilingües en Andalucía*. Sevilla: Centro de estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- MAILLAT, D. (2010): «The pragmatics of L2 in CLIL», en DALTON-PUFFER, C.; NIKULA, T. y SMIT, U. (eds.): *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 39-58.
- MACINTYRE, P. D. y GARDNER, R. C. (1989): «Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification», *Language Learning*, 39, pp. 251-275.
- MACINTYRE, P. D. y GARDNER, R. C. (1991): «Investigating language class anxiety using the focused essay technique», *Modern Language Journal*, 75, pp. 296-304.
- MARCOS-LLINÁS, M. y JUAN-GARAU, M. (2009): «Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language», *Foreign Language Annals*, 42, 1, pp. 94-111.
- MEARNS, T. (2012): «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, pp. 175-192.

MÉNDEZ GARCÍA, M. C. (2014): «A Case Study on Teachers' Insights into Their Students' Language and Cognition Development Through the Andalusian CLIL Programme», *Porta Linguarum*, 22, pp. 23-39.

MUÑOZ, A. y ORTEGA-MARTÍN, J. L. (2015): «Affective Variables in Second Language Acquisition and their Effect on the Spanish Academic Context», *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 21, 1, pp. 41-66.

MUÑOZ, C. (2007): «CLIL: some thoughts on its psycholinguistic principles», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, pp. 17-26.

NAVARRO PABLO, M. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (2018): «Are CLIL students more motivated? An analysis of affective factors and their relation to language attainment», *Porta Linguarum*, 29, pp. 71-90.

NIKULA, T.; DALTON-PUFFER, C. y LLINARES, A. (2013): «CLIL classroom discourse: research from Europe», *Journal of Immersion and Content-based Language Education*, 1, 1, pp. 70-100.

PAVÓN VÁZQUEZ, V. y RUBIO ALCALÁ, F. (2010): «Teachers concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes», *Porta Linguarum*, 14, pp. 45-58.

PELECHANO, V. (1994): «Prueba MA», *Análisis y Modificación de la Conducta*, 20, pp. 71-72.

PFENNINGER, S. (2016): «All good things come in threes: Early English learning, CLIL and motivation in Switzerland», *Cahiers de ILSL*, 48, pp. 119-147.

PÉREZ CAÑADO, M. L. (2018): «CLIL and educational level: a longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes», *Porta Linguarum*, 29, pp. 51-70.

PÉREZ CAÑADO, M. L. y LANCASTER, N. K. (2017): «The effects of CLIL on oral comprehension and production: A longitudinal case study», *Language, Culture, and Curriculum*, 30, 3, pp. 300-316.

PIHKO, M.-K. (2007): «Foreign language anxiety in content and language integrated learning (CLIL) and in traditional foreign language classes», en Tella, S. (ed.): *From Brawn to Brain: Strong Signals in Foreign Language Education*. Helsinki: University of Helsinki, pp. 129-142.

RUIZ GÓMEZ, D. A. (2015): «A practical approach to CLIL in L2 content-based courses: Methodological guidelines for the Andalusian bilingual classroom», en MARSH, D.; PÉREZ CAÑADO, M. L. y RÁEZ PADILLA, J. (eds.): *CLIL in Action: Voices from the Classroom*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 14-30.

SAN ISIDRO AGRELO, F. X. (2009): «Galicia, CLIL success in a bilingual community», en MARSH, D.; MEHISTO, P.; WOLFF, D.; ALIAGA, R.; ASIKAINEN, T.; FRIGOLS-

MARTIN, M. J.; HUGHES, S. y LANGÉ, G. (eds.): *CLIL Practice: Perspectives from the Field*, pp. 5-13.

SANTOS MENEZES, E. y JUAN GARAU, M. (2013): «Análisis de la relación entre el modelo formativo de aprendizaje del inglés —AICLE y enseñanza formal— y la ansiedad», *RESLA*, 26, pp. 457-473.

SCHMIDT, R. Y WATANABE, Y. (2001): «Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning», en DÖRNYEI, Z. y SCHMIDT, R. (eds.): *Motivation and Second Language Acquisition (Technical Report #23)*, Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii, pp. 313-359.

SCOVEL, T. (1978): «The effect of affect. A review of the anxiety literature», *Language Learning*, 28, pp. 129-142.

SEIKKULA-LEINO, J. (2007): «CLIL learning: Achievement levels and affective factors», *Language and Education*, 21, pp. 328-341.

SPIELBERGER, C. D.; GORSUCH, R. L. y LUSHENE, R. E. (2002): *STAI-Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo*, Adaptación al Español Nicolás Seisdedos. Madrid: TEA Ediciones.

SPRATT, M. (2017): «CLIL teachers and their language», *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8, 1, pp. 44-61.

TOBIAS, S. (1979): «Anxiety research in educational psychology», *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 573-582.

TRUJILLO, J. R. (2013): «Percepciones del aprendizaje de segundas lenguas en España y su repercusión en el diseño curricular en entornos universitarios. Estudio del caso de Enfermería», en BERMÚDEZ BAUSELA, M. (ed.): *Innovación docente en la enseñanza de idiomas para fines específicos y lenguajes de especialidad*. Madrid: BDS Librería Editorial, pp. 81-123.

VEZ, J. M. (2007): «De políticas (y politiquillas) del EEES y competencias idiomáticas en el grado de maestro», *Lenguaje y Textos*, 25, pp. 13-42.

WILLIAMS, K. E. y ANDRADE, M. R. (2008): «Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control», *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5, 2, pp. 181-191.

ZIKOVÁ, V. (2008): *CLIL at Grammar School*, Tesis Doctoral no publicada. Masaryk University.