

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

FACTORES PERSONALES EXTERNOS: EDAD Y SEXO

- EDAD DE INICIO DEL APRENDIZAJE
 - Estudios relacionados con la Edad
 - Explicaciones de las diferencias asociadas a la Edad
- INFLUENCIA DEL SEXO EN EL RENDIMIENTO

VARIABLES COGNITIVAS

- LAS APTITUDES Y EL RENDIMIENTO EN UNA “LE”
- LA APTITUD LINGÜÍSTICA : CONCEPTO Y DELIMITACIÓN
 - Críticas al concepto de Aptitud Lingüística
 - Importancia de la L1 en el aprendizaje de la LE
- DIAGNÓSTICO Y PERFECCIONAMIENTO DE LAS APTITUDES LINGÜÍSTICAS

VARIABLES DE CARÁCTER AFECTIVO

- LA ANSIEDAD
 - Estudios relacionados con la Ansiedad
 - El Modelo de E. Horwitz
- EL AUTOCONCEPTO O AUTOESTIMA
 - Estudios relacionados con el Autoconcepto
- LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
 - Estudios relacionados con las Estrategias de Aprendizaje
 - Definición y características de las Estrategias de Aprendizaje
 - Identificación de las Estrategias de Aprendizaje en una LE
- LAS ACTITUDES Y LA MOTIVACIÓN
 - El modelo de Gurdner
 - Otros estudios relacionados con la motivación

IMPORTANCIA DE OTRAS VARIABLES

- INFLUENCIA DE OTROS RASGOS DE LA PERSONALIDAD
- IMPORTANCIA DE LOS FACTORES AMBIENTALES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FACTORES PERSONALES EXTERNOS: EDAD Y SEXO

Edad de inicio del Aprendizaje

Existe una gran controversia sobre si la edad en la que se inicia el aprendizaje de la LE tanto en contextos formales como naturales tiene algún tipo de incidencia en el dominio final de la lengua. Aunque pueda resultar sorprendente, algunos autores sostienen que, con independencia de la edad, el proceso y el resultado suele ser el mismo tanto en niños como en adultos o incluso que éstos suelen alcanzar mejores resultados debido a su mayor capacidad de aprendizaje (Genesee, 1976; Flege, 1987; Neufeld, 1979). Otros consideran que los adultos se encuentran en desventaja en algunos aspectos como el fonológico (McLaughlin, 1984). Finalmente, existe una corriente que sostiene que sólo los más jóvenes pueden alcanzar cierto grado de perfeccionamiento tales como la pronunciación libre de acento (Seliger, 1978; Scovel, 1981).

El problema es importante tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Si concluimos que entre adultos y niños se producen diferencias importantes en la competencia de la LE, ello equivale a decir que los mecanismos y procesos utilizados también pueden ser distintos. Y al contrario, los teóricos que postulan que los niños y los adultos pueden alcanzar el mismo nivel en el dominio de la lengua pueden extraer la conclusión de que el modelo de adquisición de la L1 es equivalente al de la L2 o LE, con los mismos mecanismos y procesos de adquisición en juego.

En el campo aplicado, es indudable que la discusión tiene importancia a la hora de diseñar programas lingüísticos en el curriculum escolar. Preguntas como ¿a qué edad debe ser introducida la LE en la escuela? ¿es razonable exigir a los adultos la pronunciación de un nativo o centrar el dominio de la lengua a otros campos lingüísticos como la sintaxis y el léxico? surgen inevitablemente cuando se aborda esta cuestión.

Estudios relacionados con la Edad

Aunque una de las variables más estudiadas relacionadas con la LE es la *edad óptima* en la que se debe iniciar el aprendizaje, los resultados suelen ser contradictorios y dependen en muchos casos de las características de la investigación llevada a cabo. Sin embargo, tal como apuntan Krashen, Long y Scarcella (1979), los datos parecen más coherentes si distinguimos entre estudios realizados a largo y a corto plazo. La conclusión que extraen estos autores de la literatura revisada es que ***los mayores son más rápidos, pero los jóvenes son mejores.***

En general, los estudios a largo plazo ponen de manifiesto que los más jóvenes son mejores tomando el criterio de *dominio alcanzado* de la LE, si bien no todos logran una pronunciación equivalente al nativo (Major, 1987; Oyama, 1976). A corto plazo, las investigaciones revelan que los mayores progresan a un ritmo más rápido (a mayor edad, mayor rapidez). Sin embargo, esta diferencia sólo se produce en relación con la

morfología y la sintaxis y tiene un carácter temporal (Larsen-Freeman, 1991). En general se trata de estudios cuya duración oscila entre minutos o meses y se centran en el ritmo de aprendizaje. Tal vez por eso su diseño favorezca a los estudiantes mayores, cuyas habilidades para adaptarse a situaciones formales o experimentales en el laboratorio sean mucho mayores.

Este planteamiento concuerda con un principio enunciado por Krashen (1979) que todavía hoy sigue siendo válido: manteniendo constante el tiempo y la exposición a la lengua, los adultos avanzan más rápidos que los niños al principio en el dominio de la sintaxis y la morfología. Algo que concuerda con lo avanzado por Titone (1964) al afirmar que el aprendizaje de la LE es más fácil y mejor entre los 6 y los 10 años.

Al parecer las limitaciones impuestas por la edad empiezan a aparecer a los 6 años en relación con la fonología suprasegmental y poco más tarde con la segmental y explicarían las dificultades de los estudiantes en adquirir la pronunciación del nativo. Su fundamento sería la hipótesis de la existencia de un *período crítico* (Lennenberg 1967) después del cual no sería posible la adquisición completa de una lengua. Algo parecido propone Lamendella (1977) al referirse a un *período sensible* durante el cual la adquisición del lenguaje es más efectiva.

Pero aunque esta hipótesis pueda parecer bastante plausible, investigaciones realizadas por Neufeld (1978, 1979) basándose en las críticas formuladas contra la noción del *período crítico* por autores como Ellis (1985), Flege (1985) y Genesee (1988), entre otros, han llegado a demostrar que también los adultos pueden llegar a alcanzar un alto grado de pronunciación. A pesar de todo, como se dijo antes, la crítica de estos resultados proviene del lado metodológico y sobre la limitada validez o generalización de estos resultados (Larsen-Freeman, 1991).

Explicaciones de las diferencias asociadas a la Edad

Con independencia del enfoque teórico, la mayoría de los autores admiten la existencia de diferencias importantes asociadas a la edad en el aprendizaje de una LE. A continuación se comentan brevemente las cuatro causas que más se suelen invocar a la hora de interpretar la influencia de la edad.

- a) *Causas psicosociales.* Tiene que ver con el grado de interiorización e identidad del hablante con su lengua materna. Como resultado del proceso de socialización, en el adulto el proceso estaría ya establecido (Brown, 1987) y sería mucho menos permeable que el niño. Como consecuencia, la persona mayor podría desear mantener su acento en la LE como factor diferenciador de un hablante de otra lengua.
- b) *Causas cognitivas.* Expuestas, entre otros, por Rosansky (1975), y Krashen (1982) y relacionadas con el desarrollo de las operaciones formales según Piaget. Al parecer, al alcanzar el niño este estadio, los procesos de aprendizaje de la LE adquieren una naturaleza formal y son cualitativamente distintos a los utilizados en la L1.

- c) *Causas relacionadas con la naturaleza del mensaje (input)*. Este tipo de explicaciones ha sido sugerido por autores como Hatch (1976) y Snow (1983). Como consecuencia de que los mensajes que reciben los niños en la LE son más claros y menos complejos, la adquisición de los patrones fonológicos y sintácticos resultaría más sólida y duradera que en los adultos.
- d) *Causas neurológicas*. La noción del *período crítico* se fundamenta en las hipótesis de Penfield y Rogers (1959) y Lennenberg (1967). Según éstos, los hemisferios cerebrales se encuentran ya diferenciados al llegar la adolescencia según un proceso conocido como lateralización. El *período crítico* hace referencia a la edad anterior, en la cual el cerebro estaría menos diferenciado y permitiría, entre otras, la transferencia de funciones entre hemisferios. A partir de los 12 años se produciría entonces una pérdida de plasticidad de los mecanismos de coordinación muscular de las funciones neurofisiológicas (Scovel 1981) implicadas en la pronunciación de la LE.

A este respecto, Seliger (1978) sostiene la existencia de varios períodos críticos y la pérdida de plasticidad del cerebro y la existencia de más causas neurofisiológicas además de la lateralización.

Como suele suceder, ninguno de los argumentos expuestos está exento de críticas, probablemente debido a que proporcionan una explicación parcial del fenómeno. Desde la perspectiva psicosocial Yumoto (1984) demuestra en un estudio que no todos los niños están libres de las inhibiciones adscritas en un principio a los adultos ni suelen hacer un uso espontáneo de la LE.

También el estadio de las operaciones formales resulta ambiguo para muchos autores. Mientras que Piaget lo sitúa entre los 14 ó 15 años, Ausubel, por ejemplo cree que se alcanza a la edad de 10 ó 12. Otros autores consideran que hay niños que no logran alcanzarlo o que simplemente no existe tal estadio. Además, se cuestiona si las habilidades implicadas en la resolución de problemas son adecuadas para explicar los procesos implicados en el aprendizaje de la LE.

En relación a la naturaleza del *input* se discute el argumento expuesto aduciendo que los estudiantes mayores pueden emitir mensajes cualitativa y cuantitativamente mejores que los más jóvenes porque están mucho mejor preparados para negociar y regular el proceso de aprendizaje (Scarcella y Higa, 1982).

Finalmente, desde el punto de vista biológico se ha demostrado que la lateralización es un fenómeno que comienza en la etapa prenatal y finaliza entre los 5 y 6 años, edades todavía consideradas *críticas* para la introducción de una L2 ó LE. Por lo demás, la postura de Seliger antes mencionada no ha podido ser demostrada dado el estado actual de los conocimientos en esta área (Jacobs, 1988b).

Cualquiera que sea la explicación o causas últimas, lo que sí parece claro es que cuanto antes se produce el aprendizaje de la LE mayores son las posibilidades de alcanzar la producción de un nativo, en particular por lo que respecta a la pronunciación y entonación. Argumentos a favor de que el aprendizaje se produce de forma más rápida en los adultos sólo ofrecen una visión parcial y limitada en el tiempo.

Influencia del Sexo en el Rendimiento

No abundan en la literatura estudios que hayan investigado sistemáticamente las diferencias entre sexos en el aprendizaje de una LE, con lo cual, en muchos casos, se establece un paralelismo con lo que ocurre en la adquisición de la L1, donde se acepta por lo general que las mujeres adquieren cierta ventaja al menos en los primeros estadios.

En este mismo sentido suelen interpretarse algunos estudios que se han realizado al respecto. Farhady (1982) muestra que las chicas universitarias obtenían mejores puntuaciones en una tarea de comprensión lectora. También Einstein (1982) encontró que éstas eran mejores que los varones en un ejercicio de discriminación de lenguas dialectales. En nuestro país, Sánchez-Herrero (1990) no halla relación entre estudiantes de EGB de LE.

Además de estas diferencias asociadas al rendimiento, el interés se ha centrado en la identificación de patrones comunicativos distintos que, indirectamente, podrían explicar las diferencias entre sexos. Lakoff (1973) sostiene que existe un *lenguaje femenino* con mecanismos propios que facilita la adquisición de significados (p.e., estrategias de negociación de significados) a pesar de que los varones puedan establecer y participar en mayor número de interacciones o conversaciones durante el aprendizaje.

En esta misma línea, Clark (1996) encuentra en un trabajo muy reciente sobre diferencias actitudinales que las mujeres suelen ser más conscientes del trabajo en el aula y que sus expectativas sobre el aprendizaje de la LE difieren frente a las del otro sexo. Concede, además, gran importancia a las actividades y al papel desempeñado por el docente.

VARIABLES COGNITIVAS

Las Aptitudes y el Rendimiento en una LE

Tradicionalmente han sido la inteligencia general y la inteligencia verbal las variables estudiadas para predecir el éxito en el rendimiento en una LE. Sin embargo, como veremos, a pesar de que ambas variables parecen aportar cierto valor predictivo del éxito en el aprendizaje, sólo explican una proporción modesta de la varianza total, la cual casi nunca suele superar el 20%.

Una de las pruebas de inteligencia más utilizadas al relacionar la inteligencia y el rendimiento en la LE es el test de matrices progresivas de Raven. Riding y Banner (1986) obtienen con este instrumento en una muestra de alumnos de Secundaria relaciones significativas entre el rendimiento en francés como LE y la inteligencia. En un contexto bilingüe, D'Anglejan y Reanaud (1981) muestran que este mismo test era el mejor predictor del rendimiento y que discriminaba entre buenos y malos estudiantes. Para estos autores, estos resultados indicarían el efecto de la inteligencia cuando el aprendizaje se realiza en un contexto escolar.

En nuestro entorno, los resultados hallados en algunas investigaciones han sido desiguales. Mientras que Sánchez López (1992) no obtiene relación significativa en un estudio con estudiantes de EGB entre inteligencia general (factor "g" de Catell) en rendimiento en LE, Castejón y Navas (1992) encuentran correlaciones superiores a 0,40 entre estudiantes de 1º de Bachillerato entre las mismas variables con estimaciones del TEA-3. Resultados parecidos encuentra Álvaro Page (1990) entre estudiantes de EGB en una investigación sobre el rendimiento académico en una muestra representativa de todos los centros del territorio MEC. Por otra parte, estos dos últimos estudios muestran también que, evaluado mediante pruebas escritas, el rendimiento en la LE correlaciona con las destrezas académicas tradicionales como Matemáticas, Ciencias o Lengua.

Ahora bien, la inteligencia no correlaciona con la LE en la misma forma según las variables criterio que se elijan. Un autor como Ekstrand (1977) correlaciona distintas variables de rendimiento e inteligencia y obtiene puntuaciones que oscilan entre 0,22 y 0,50 dependiendo del criterio utilizado (expresión y comprensión oral). En este sentido, Genesee (1976) no encuentra relación entre la inteligencia y la pronunciación, la comprensión oral y la capacidad de comunicación y llega a afirmar que en programas lingüísticos cuyo fin no es el rendimiento en destrezas lingüísticas académicas la inteligencia no es la variable más importante.

Otros estudios han abordado estas discrepancias correlacionando la LE con el CI verbal. Según Sánchez y de Vicente (1991), la inteligencia verbal predice el rendimiento en los niveles más avanzados de conocimiento y discrimina entre los sujetos de distintos grados de conocimiento de la LE. En esta línea pueden interpretarse los resultados de Pimsleur (1962), quien, al encontrar correlaciones superiores al 0,40 entre la inteligencia verbal y el rendimiento en la LE, incluiría más tarde dos subtests de inteligencia verbal a su *Language Aptitude Battery* (LAB).

La Aptitud Lingüística: concepto y delimitación.

Como hemos visto, no parece haber ninguna duda de que la inteligencia general, evaluada por el test de Raven, y verbal correlacionan con el rendimiento en una LE, en particular cuando el aprendizaje se lleva a cabo en contextos formales o institucionalizados (Oller, 1977) y / o con métodos de enseñanza tradicionales. Ahora bien, ya se ha mencionado que la LE no correlaciona con la inteligencia de la misma forma según las variables criterio que elijamos, en particular por lo que respecta a las destrezas orales. De hecho, la literatura específica establece que alrededor de un 20% de la población carece de aptitudes para el aprendizaje de idiomas.

A estas mismas conclusiones ya había llegado Carroll (1962, 1967) cuando establece que la facilidad para aprender a hablar y comprender una lengua extranjera (competencia comunicativa) es un talento distinto de la inteligencia. Para describir esta supuesta aptitud se ha acuñado el término de *aptitud lingüística* en oposición a la capacidad innata para adquirir una L1. Estaríamos, por lo tanto, ante una aptitud más compleja que incluye la aptitud verbal además de otros factores especiales presentes en mayor o menor grado en algunos sujetos (Mackey, 1983).

Por su parte Jakobovits (1970), en un intento de cuantificar dichas relaciones, establece que dicha aptitud lingüística es un factor que explica el 33% de la varianza de las diferencias individuales en rendimiento. Atribuye un 20% a la inteligencia, un 33% a la motivación y un 14% a otros factores, datos muy similares a los que aporta Henning (1983) en un metaanálisis de estudios realizados sobre el éxito en una LE. Como vemos, parece darse cierto solapamiento entre los componentes de la aptitud para la LE que son específicos de ésta y que no están cubiertos por las pruebas tradicionales de inteligencia general (Carroll, 1981).

Carroll y Sapon (1959), autores de la *Modern Language Aptitude Test* (MLAT), proponen cuatro componentes principales de la aptitud para una LE. Serían atributos más o menos estables en un individuo capaz de realizar una tarea de aprendizaje cuando está suficientemente motivado. La pluralidad del término *atributos más o menos estables* sugiere que esta aptitud es multidimensional y predictora del tiempo de aprendizaje en contextos formales de aprendizaje. A este respecto, Carroll considera que estas aptitudes correlacionan con métodos de enseñanza que inciden en los aspectos funcionales y comunicativos de la LE.

La MLAT es sin lugar a dudas el test de aptitud lingüística más conocido y permite cinco mediciones de la aptitud para lenguas extranjeras en adolescentes y adultos correspondientes a otros tantos subtests (ver Cuadro1). Por lo tanto, los tres primeros de los cuatro componentes de la aptitud lingüística son medidos por al menos uno de los subtests, mientras que el cuarto, *aprendizaje inductivo*, tendría un menor peso.

| FACTOR | APTITUD | SUBTEST |
|-----------------------------------|--|--|
| 1. Aptitud codificación fonética. | Habilidad para identificar sonidos y asociarlos a símbolos. | 2. Transcripción fonética. 3. Claves de ortografía. |
| 2. Sensibilidad gramatical | Habilidad para reconocer funciones gramaticales. | 4. Palabras en frases. |
| 3. Aprendizaje memorístico. | Habilidad para formar asociaciones rápidas entre sonidos y significados. | 5. Pares asociados. 1. Aprendizaje de números. |
| 4. Aprendizaje inductivo | Habilidad para inferir las normas lingüísticas de otro código lingüístico. | |

Cuadro 1: Componentes y tests de aptitud en LE, según Carroll.

Por su parte, Pimsleur (1966), establece en su *Pimsleur Aptitude Battery* un conjunto de seis pruebas que sería a su vez la expresión de tres componentes principales responsables de la aptitud para una LE en adolescentes y en contextos formales de aprendizaje. Ésta se define como *una aptitud, distinta a la inteligencia y al esfuerzo, para recibir y procesar información a través del oído*. Puede verse un cuadro general de esta propuesta en la Cuadro 2.

Aunque ambas baterías coinciden en su concepción general de la aptitud lingüística, existen algunos elementos diferenciadores importantes. Uno de ellos es considerar la motivación como uno de los componentes de esta aptitud, tal como hace Pimsleur a diferencia de Carroll, quien la considera independiente. Además, éste no considera que la inteligencia verbal constituya un componente necesario de la aptitud lingüística (aunque pueda ser un predictor útil) mientras que en la *Language Aptitude Battery* se le asignan los subtests 3 y 4 de la batería debido a la importancia que se le concede.

Sin embargo, a pesar de las diferencias obvias entre la MLAT y la LAB, ambos instrumentos han probado su capacidad predictiva del rendimiento de estudiantes de una LE (Wesche, 1981). También Gardner (1980) y (1997) encuentra correlaciones medias de 0.41 entre puntuaciones de la MLTA en distintas poblaciones de estudiantes en Canadá. El propio Carroll establece que los coeficientes de validez predictiva de la batería oscilan entre 0,40 y 0,60 respecto de medidas de éxito en la LE, lo que equivale al 16-36% de la variación total.

| Componentes | Tests de la batería |
|-----------------------|-----------------------------------|
| - Inteligencia verbal | 1) Nota media del curso académico |
| - Motivación | 2) Interés |
| - Aptitud oral | 3) Vocabulario |
| | 4) Análisis lingüístico |
| | 5) Discriminación de sonidos |
| | 6) Sonido-símbolo |

Cuadro 2: Componentes y tests aptitud LE, según Pimsleur.

Para una revisión del concepto de aptitud lingüística así como de otras pruebas elaboradas para medir esta habilidad puede consultarse la obra de Sánchez-López (1992) varias veces citada. En estos últimos años han seguido elaborándose otros instrumentos que parecen incidir con bastante éxito en la medición de estas aptitudes. Tal es el caso, por ejemplo, de la VORD, Parry and Child (1990), que correlaciona positivamente con la MLAT o de la TALB, *Test di Attitudine Linguistica per Bambini*, para niños de 7-9 años.

Críticas al concepto de Aptitud lingüística

A pesar del éxito de estas pruebas en predecir el rendimiento en los programas lingüísticos, algunos autores dudan que estos instrumentos estén realmente midiendo algo parecido a la aptitud lingüística. Una de las razones que se argumenta es que ninguna de estas baterías incluye la habilidad para comunicar, componente no evaluado explícitamente por las pruebas (Elli, 1985). Probablemente sean útiles en predecir el éxito porque simplemente haya concordancia entre las tareas que evalúan los tests y las actividades que se realizan en contexto formal de enseñanza (Spolsky, 1979; Wesche, 1981).

A este respecto, Cummins (1978) distingue entre una *capacidad para el dominio de la lengua en contextos formales* y *capacidad para la comunicación interpersonal*. Este autor asume que las pruebas de aptitud lingüística miden la primera de estas habilidades, una interpretación que coincide con la de Krashen (1981a) al sugerir que la aptitud está relacionada con el aprendizaje y no con la adquisición o con las tesis de Genesee (1976), quien relaciona la inteligencia con habilidades para la lectura, gramática y vocabulario al aprender la LE.

En este contexto se pueden interpretar los datos antes aportados por parte de Ekstrand al señalar correlaciones más altas entre la inteligencia, la lectura y la escritura que con las habilidades orales en una LE. Por su parte, Neufeld (1978) y Oller y Perkins (1978), entre otros, van incluso más allá y niegan la existencia de tales habilidades y atribuyen

las diferencias individuales en el aprendizaje a la existencia de un factor general similar al conocido factor “g” de la inteligencia.

Todas estas críticas llegaron a Carroll (1981) a aceptar un cierto solapamiento entre la inteligencia y la aptitud, aunque mantiene que no son conceptos idénticos apoyándose en sus investigaciones, según las cuales la aptitud lingüística correlaciona de forma diferente con el logro en la LE a lo que lo hace la inteligencia. En esta misma línea se manifiesta Skehan (1985), quien defiende la validez de estas pruebas porque no sólo evalúan aptitudes lingüísticas específicas, sino porque se centran en la habilidad del alumno para usar una *lengua fuera de contexto*.

Importancia de la L1 en el aprendizaje de la LE

Tal como se desprende de las dos baterías principales para la medición de la aptitud lingüística, la mayoría de los componentes de esta aptitud, dejando al margen los subtests 1 y 2 de Pimsleur, serían procesos de aprendizaje que se hallan presente también en el aprendizaje de una lengua materna (L1) y que el estudiante debe poner en práctica al enfrentarse a la LE con mayor o menor éxito en función de las características de ésta y de sus propias habilidades y en contextos formales de enseñanza.

Así, p.e., Defior Citoler (1993) sostiene que los procesos de lectoescritura del estudiante español de lengua inglesa resultan mucho más complejos a consecuencia de sus numerosas palabras irregulares y homófonas. Ingram (1983) describe estos y otros procesos relacionados con la adquisición de la lengua inglesa como lengua materna desde el plano fonológico.

Los procesos cognitivos implicados en este tipo de operaciones en la adquisición de la lengua castellana han sido descritos entre otros por Rodríguez Jorrín (1991) y juegan un papel decisivo no sólo en la adquisición de la lengua oral sino en la lectura y escritura. Por su parte, Guiora (1990) llega a afirmar que las vicisitudes en la adquisición de una LE pueden iluminar el lugar de la L1 en la organización global de la personalidad.

En esta misma línea, Portellano Pérez (1993) resalta la gran incidencia de anomalías disgráficas de forma encubierta en la Escuela Secundaria. Las características fonológicas del castellano podrían ser facilitadoras de estas “formas encubiertas”, de forma que muchos estudiantes podrían desarrollar estrategias compensadoras para superar sus dificultades psicolingüísticas. Durante el aprendizaje de lenguas como la inglesa, la francesa o la alemana, por ejemplo, estas estrategias resultarían ineficaces al requerir una mayor discriminación y esfuerzo por parte de los estudiantes.

Que el grado de desarrollo alcanzado en la L1 pueda ser un factor relevante en el aprendizaje de una LE es una hipótesis defendida, entre otros, por Cummins (1978). Según este autor, existe un factor común subyacente que permite la transferencia de habilidades entre las lenguas del estudiante. Desde esta perspectiva, las dificultades en la L1 también se pondrían de manifiesto en el aprendizaje de una LE.

Esta es la línea de investigación que han seguido autores como Ganschow y Sparks (1991), quienes han llegado a elaborar una hipótesis conocida como *The Linguistic Coding Deficit Hypothesis* para asociar las dificultades en la LE a problemas en la

codificación y adquisición en la L1. De esta forma, la aptitud lingüística estaría estrechamente asociada al mayor o menor dominio de la lengua materna.

Numerosas investigaciones se han llevado a cabo para confirmar esta tesis. Por ejemplo, Ganschow y Sparks (1992) realizan un análisis factorial entre puntuaciones obtenidas en una prueba sobre el dominio de la L1 y otra de aptitud lingüística con 80 universitarios e identifican tres factores: aptitud media (36), aptitud baja (29) y aptitud muy baja (15). Ganschow y Sparks (1996) y Ganschow y Sparks (1995) vuelven a poner de manifiesto que los déficits en la LE pueden ser identificados en la L1 de los sujetos y llegan incluso a afirmar que otras variables como la ansiedad y la falta de motivación son la consecuencia de problemas subyacentes en el aprendizaje.

Finalmente, la literatura recoge un importante estudio longitudinal llevado a cabo por Skehan (1986) donde se ponen de manifiesto que el grado de desarrollo de las estructuras sintácticas en la L1 es el mejor predictor del éxito en la LE. Sin embargo, considera que estas habilidades estaban mediatizadas por la pertenencia a una determinada clase social y cuyo desarrollo comienza ya en los primeros años de vida.

Diagnóstico y perfeccionamiento de las Aptitudes lingüísticas

Con independencia de la naturaleza de las aptitudes lingüísticas que midan las pruebas destinadas a este fin, tanto Pimsleur (1966b) como Carroll (1962) han destacado el potencial diagnosticador de las mismas para adaptar contenidos y metodologías a las necesidades de los estudiantes. Recordemos que este último autor considera la aptitud como un indicador de la velocidad de aprendizaje, con lo cual un sujeto con una puntuación baja en la MLAT, por ejemplo, es probable que necesite más tiempo para dominar los mismos contenidos que otros con puntuaciones medias o altas.

Según esto, las distintas pruebas de que consta una batería serían indicadores específicos de las habilidades y / o dificultades (p.e., la habilidad para la codificación fonética o la sensibilidad gramatical) que deberían ser compensadas mediante una adaptación del diseño curricular a las características del alumno.

Esta línea de trabajo ha sido seguida por Wesche (1981), Dinklage (1971, 1985) y Gajar (1987), entre otros, quienes al observar grandes diferencias entre los estudiantes en asimilar el material lingüístico proponen tratamientos educativos distintos que se concretan en programas de instrucción elaborados específicamente. Así, p.e., se han obtenido resultados positivos diagnosticando y distribuyendo los alumnos al inicio de los cursos en grupos específicos según las habilidades de éstos y adaptando la metodología a sus perfiles aptitudinales (Edwards, Wesche y Smythe, 1976),

Como se recordará, los trabajos de Ganschow y Sparks comparten un enfoque similar. Partiendo de un diagnóstico previo de las dificultades lingüísticas en la L1, han elaborado un programa de instrucción conocido como *Multisensory Structured Language Instrucción* para mejorar el rendimiento en LE en alumnos diagnosticados de *alto riesgo* en la MLAT. Sparks (1992) ha probado los efectos de este tipo de instrucción y encuentra una mejora significativa en los cursos donde se ha puesto en práctica.

| RASGO COGNITIVO | AUTORES | INFLUENCIA RENDIMIENTO |
|--|---|---|
| - Estilo cognitivo | - Naiman (1978) - Genesee (1976) - Gardner (1996) | - Relación positiva con el rendimiento. |
| - Procesamiento oral / visual | - Lepke (1977) | - Rendimiento aumenta cuando la enseñanza se adapta al tipo de procesamiento. |
| - Procesamiento analítico / <i>gestalt</i> | - Peters (1977) - Ventriglia (1982) | - Rendimiento diferencial en la producción lingüística. |

Cuadro 3: Relación entre algunos rasgos cognitivos y el rendimiento.

Finalmente, el cuadro 3 muestra algunos estudios que han abordado este problema con resultados siempre positivos en el rendimiento en LE.

VARIABLES DE CARÁCTER AFECTIVO

Basándose en un estudio de Naiman, Frölich y Stern de 1975, Sánchez-López y Sánchez-Herrero (1992) señalan el grado de desacuerdo existente entre los profesores cuando se les pregunta sobre los rasgos de personalidad que facilitan el aprendizaje de idiomas: el mismo atributo se utilizaba para caracterizar tanto a los que tenían éxito como a los que no.

El problema no consiste únicamente en la dificultad de medir aspectos tales como la personalidad o la actitud de los estudiantes. En más de una ocasión se ha puesto de manifiesto la influencia de las actitudes y las expectativas de los profesores respecto de la actitud y motivación de los estudiantes.

Una revisión de la situación actual nos indica que la mayoría de los estudios realizados en los últimos años han centrado su atención en aspectos tales como la ansiedad, los intereses, las motivaciones, las estrategias de aprendizajes, el continuum extroversión / introversión y la autoestima o el autoconcepto, entre otros. Así, Robinson (1994) encuentra que la dimensión neuroticismo / extraversión llega a ser significativa tomando como criterio las notas orales, mientras que la presencia de este mismo rasgo en sujetos introvertidos se asocia a mejores notas en las pruebas escritas.

Mac Intyre (1996) pone a prueba el modelo de adquisición de una LE de Gardner (1985) y encuentra que rasgos como la extraversión, la empatía, la estabilidad emocional, las actitudes hacia la LE y la motivación desempeñaban un papel determinante durante el proceso de instrucción, con lo cual se subraya la importancia de la personalidad global como predictor del futuro éxito del estudiante de un segundo idioma.

Por su parte, Oxford (1992) llega a identificar nueve factores relevantes en un estudio sobre las diferencias individuales en estudiantes de una LE, entre los que destaca la motivación por el estudio, la ansiedad, la autoestima, el estilo de aprendizaje y la tolerancia.

Resultados parecidos obtiene Ehrman (1995) tras examinar variables de tipo personal, motivación, ansiedad y estilos de aprendizaje y su relación con los resultados obtenidos por estudiantes de una LE del Departamento de Estado de EEUU.

La Ansiedad

“Sólo sé que hay algo que me lo impide: no puedo estudiar idiomas por mucho que lo intento.”

*“Cuando estoy en la clase de inglés me quedo helada!
No puedo pensar en nada cuando el profesor me pregunta. Mi mente se queda en blanco”.*

“Veo a mi profesor de francés como una especie de rayo letal: nunca sé cuándo me señalará a mí”

“Ya va siendo hora de que alguien explique por qué algunas personas no pueden estudiar idiomas”.

Sirvan estas citas auténticas (Horwitz, 1986) provenientes de estudiantes de una LE para ilustrar el efecto que esta variable puede llegar a producir en el aprendizaje. Horwitz (1986) describe en términos clínicos este fenómeno como “una sensación subjetiva de tensión, aprensión, inquietud y preocupación asociada a una activación del sistema nervioso autónomo”

Sabemos que los psicólogos utilizan el término *ansiedad específica* para diferenciar a aquellas personas que por lo general sufren de ansiedad en un gran número de situaciones de otras que sólo la experimentan en situaciones concretas. Desde hace tiempo profesores y teóricos del aprendizaje de una LE han manifestado que la ansiedad se convierte en un difícil obstáculo para muchos estudiantes, de forma que tras algunos años de investigación y definición del problema, se ha llegado a acuñar el término de *ansiedad específica de la clase de idiomas* (Gardner, 1985).

Estudios relacionados con la Ansiedad

Un estudio realizado por Chastain (1975) puede ilustrar la inconsistencia de los resultados de las primeras investigaciones sobre los efectos de la ansiedad en el aprendizaje de una LE. Este autor administró una escala para medir la ansiedad general en estudiantes norteamericanos y correlacionó las puntuaciones obtenidas con la calificación final en un curso de idiomas. Aunque encontró que la ansiedad era un predictor significativo sólo para estudiantes de español, las correlaciones fueron altas para otros idiomas; sin embargo, el sentido de las correlaciones no era siempre consistente: en unos casos la correlación era negativa, con lo cual se manifestaba el efecto debilitador de la ansiedad, y en otros ésta parecía facilitar el logro.

A raíz de este estudio, en una revisión bibliográfica sobre el tema, Scovel (1978) señala que las investigaciones realizadas hasta entonces no habían llegado a establecer una relación clara entre la ansiedad y el rendimiento general en una LE debido, entre otras cosas, a la inconsistencia de las medidas utilizadas. Por ello, basándose en la noción establecida por Alpert y Harbert (1960) de *ansiedad facilitadora* y *ansiedad debilitadora*, argumentaba que en algunas circunstancias determinados grados de ansiedad pueden ayudar al sujeto a enfrentarse con la tarea. Para este autor, los resultados del estudio de Chastain reflejarían los efectos de estos dos tipos de ansiedad en el sujeto según fueran correlaciones positivas o negativas respectivamente.

Por su parte, Gardner (1985) subraya que para que se produzcan relaciones significativas la medida de ansiedad debería referirse específicamente a la LE. De esta forma, aunque es probable que la ansiedad tuviera un componente general que correlacionara con la ansiedad específica, ésta última sería la fundamental y el determinante principal del bajo rendimiento de algunos sujetos

Horwitz (1986) considera que la inconsistencia de los resultados tiene que ver con la variable criterio (nota final) utilizada, ya que el efecto de la ansiedad es distinto según la destreza con la que se asocie. Según este planteamiento, su incidencia estaría relacionada con el método y el entorno en que se produce el aprendizaje.

Sánchez-Herrero (1992) comenta investigaciones realizadas en este campo (Sánchez-Herrero, 1990; Sánchez y de Vicente, 1991) que muestran la eficacia de utilizar esta variable para predecir el rendimiento de los alumnos en todas las edades y con independencia de los conocimientos alcanzados.

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

Cuadro 4: Correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en la clase de idiomas

Por lo que respecta a su medición, Gardner (1997) en un estudio muy reciente hace una revisión de los instrumentos utilizados hasta la fecha para medir el efecto de la ansiedad en la clase de idiomas. Entre otros cita la *French Class Anxiety Scale* (Gardner and Smythe, 1975), el *Anxometer* (MacIntyre and Gardner, 1991), la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz, Horwitz and Cope, 1986) y otras medidas relacionadas conceptualmente con esta variable (Ely, 1986).

En general, los estudios realizados con mediciones de estas escalas indican que la ansiedad en la clase de idiomas está relacionada negativamente con el rendimiento. Más específicamente, se asocia con déficits en la comprensión oral, adquisición del léxico, expresión, baja puntuación en los tests, baja calificación en los cursos de idiomas o en la

combinación de estos factores. McIntyre (1995) considera que, además, contribuye a que el estudiante reaccione negativamente en los contextos de aprendizaje y que estas experiencias crean dificultades en el procesamiento cognitivo de los contenidos.

El Modelo de E. Horwitz

En un intento de definir el concepto, Horwitz (1986) relaciona la ansiedad ante la clase de idiomas con la situación de evaluación que se produce dentro de un contexto académico y social. A partir de aquí, distingue tres tipos de *miedos o ansiedad*:

- a) *Miedo a la comunicación*: Es un tipo de timidez caracterizado por el miedo o la ansiedad que se produce en el sujeto al comunicarse con los demás.
- b) *Miedo a la evaluación*: Referido a un tipo de ansiedad que deriva del miedo al fracaso y que se pone de manifiesto en las situaciones de examen.
- a) *Miedo a la una evaluación negativa*: Definido como la aprensión hacia las evaluaciones de los otros, más amplio que el anterior y característico del contexto en que se produce el aprendizaje de la LE.

Aunque estos tres tipos de miedos proporcionan un marco conceptual para la interpretación de la ansiedad en la clase de idiomas, muchos autores consideran que este concepto es mucho más amplio que el resultado de combinar y trasladar estas tres dimensiones al contexto académico (ver Cuadro 4). Por el contrario, proponen que sea considerado como un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con la clase de idiomas que surge de la especificidad del proceso de aprendizaje.

Para algunos sujetos la comunicación en una LE implica asumir un riesgo de ser evaluados según unos criterios lingüísticos y sociales que desconocen. Como la interacción se produce de forma espontánea y directa, sin posibilidad de elaborar las respuestas, el autoconcepto del estudiante de una LE puede sentirse amenazado ante este desafío y rechazar la situación o sentir miedo.

Con estos fundamentos, los autores citados elaboraron una escala con el fin de identificar aquellos sujetos que se suelen sentir particularmente ansiosos en la clase de idiomas. A partir de reuniones y entrevistas con estudiantes de idiomas que admitían tener dificultades en el seguimiento de los cursos se construyó una escala de 33 ítems representativos de los tres tipos de ansiedad antes comentados.

Se trata de una escala con formato de respuesta tipo Likert de 5 opciones. Con un *alpha* 0.93 de fiabilidad de consistencia interna y una $r = 0,83$ ($p < 001$) por el método test-retest, el instrumento se ha demostrado útil para medir la amplitud y la intensidad de la ansiedad en la clase de idiomas.

El Autoconcepto o Autoestima

El autoconcepto o autoestima es otro de los factores no cognitivos que tradicionalmente se ha considerado relevante en el rendimiento en una LE, y ello a pesar de los problemas de deficiencia y medición que trae consigo. Sin embargo, aunque a veces como causa y otras como consecuencia, los resultados indican una relación positiva con el rendimiento en la LE.

Como indica Gardner (1997) e indicamos en apartado anterior, la variable autoconcepto está conceptualmente asociada a la de ansiedad en la LE, si bien esta última se relaciona, como vimos antes, en sentido negativo. Por otra parte, según este mismo autor, esta variable también estaría relacionada significativamente con la aptitud para una LE.

Estudios relacionados con el Autoconcepto

Una revisión bibliográfica de los estudios más recientes sobre la incidencia de del autoconcepto en el aprendizaje de una LE, confirma las conclusiones a las que llega Sánchez-Arbide (1991) sobre la importancia de este rasgo de la personalidad en el rendimiento: estaríamos ante una las variables afectivas con más incidencia en el rendimiento. Los trabajos de Kohonen (1994), Julkunen (1991) y Mc Gannon (1995) apuntan en esta dirección. Por otra parte, Stables (1996) confirma estos resultados y subraya la menor confianza en sí mismas por parte de las mujeres a pesar de sus mejores notas, tal vez, como indica Romero (1995), debido a influencias socioculturales y familiares.

Otra serie de estudios profundiza en aspectos más concretos. Así, por ejemplo, Lin (1996) concluye en un trabajo sobre la evolución del autoconcepto que éste es mayor al principio del aprendizaje de la LE. Blue (1994) encuentra discrepancias entre el autoconcepto del estudiante al autoevaluarse él mismo y cuando lo realiza el profesor, aunque aquellos estudiantes que coinciden con el profesor perseveran en sus estudios más que los demás. En esta misma línea, Huang (1996) descubre en un trabajo que los estudiantes se autopercebían con mayor éxito académico que el evaluado por el profesor. Sin embargo, estas mismas percepciones se correspondían con sus habilidades.

A la vista de estos resultados, el interés de las investigaciones se ha ido concentrando en la elaboración de programas específicos que intentan abordar las dificultades emocionales de los estudiantes de una LE mediante una metodología específica. Los trabajos de Asher (1995), Welch (1995), Bien-Aime (1995), Mangubhai (1993), Lore-Lawson (1993) o Cohen (1993) son prueba de ello y vienen a confirmar lo que ya anticipaba Cederguist (1987) al respecto: que los métodos uniformes no pueden satisfacer la gran variedad de intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje de estudiantes de Secundaria de una LE.

Escala ALE sobre el Autoconcepto en una LE

En una investigación realizada por Sánchez-Herrero (1990) no se encontró relación significativa entre el autoconcepto, medido por el cuestionario de Piers-Harris, y el rendimiento en una LE. Como causa probable se cita la no idoneidad del instrumento utilizado y se aboga por el uso de instrumentos específicos de forma análoga a lo realizado con la medición de la ansiedad en la clase de LE.

En efecto, la mayoría de los estudios suelen utilizar instrumentos no específicos para la medición de esta variable. Tan sólo Clément y Krudener (1985) han desarrollado una escala de 10 ítems para evaluar el autoconcepto del estudiante en los cuatro dominios del aprendizaje de una FL: la expresión y comprensión oral y escrita. En nuestra investigación hemos utilizado una escala elaborada por nosotros mismos (Roncel, 1999) para medir el *autoconcepto de las habilidades en una LE* (ALE) cuyos fundamentos teóricos describimos brevemente a continuación.

Aunque algunos autores suelen distinguir entre *autoconcepto* y *autoestima*, el enfoque del cual se partió en la construcción de la escala considera el autoconcepto, de acuerdo con Shavelson (1976), de forma genérica, es decir, como la percepción que uno tiene de sí mismo y / o de sus habilidades.

La distinción entre estos dos términos consiste básicamente en resaltar la dimensión descriptiva (*cometo errores en los dictados*) asociada al primero, mientras que en el segundo predominaría la evaluativa (*soy un mal estudiante de una LE*). Sin embargo, como señala Morales (1988), esta distinción es irrelevante desde la perspectiva de los métodos de medición. Por consiguiente, para el objetivo de este trabajo, estamos ante un ejemplo más de medición de actitudes. Desde un punto de vista teórico, la elaboración de este instrumento encuentra su justificación en el modelo propuesto por Marsh y Shavelson (1985) validado por Byrne y Shavelson (1986). Como es sabido, estos autores formularon un modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto en el cual se proponen como integrantes del constructo componentes emocionales, sociales, físicos (autoconcepto no académico) y académicos, todos ellos relacionados con la edad del individuo.

En particular nos interesa resaltar aquí las dos primeras de estas categorías con el fin de justificar la inclusión del autoconcepto de una LE en el modelo. Según éste, las distintas facetas del autoconcepto pueden formar una jerarquía desde las experiencias individuales en situaciones específicas, situadas éstas en la base de la jerarquía, hasta el autoconcepto general, situado en lo alto del modelo.

Teniendo en cuenta la distinción que establece el modelo entre autoconcepto verbal y lógico matemático y las habilidades intelectuales implicadas en el aprendizaje de una LE en contextos formales nosotros ubicamos el autoconcepto de esta habilidad específica en el plano jerárquico inferior y dependiendo al mismo tiempo del área verbal y lógico matemático. Admitimos, además, su relación con el autoconcepto familiar y escolar general (Figura 6.1).

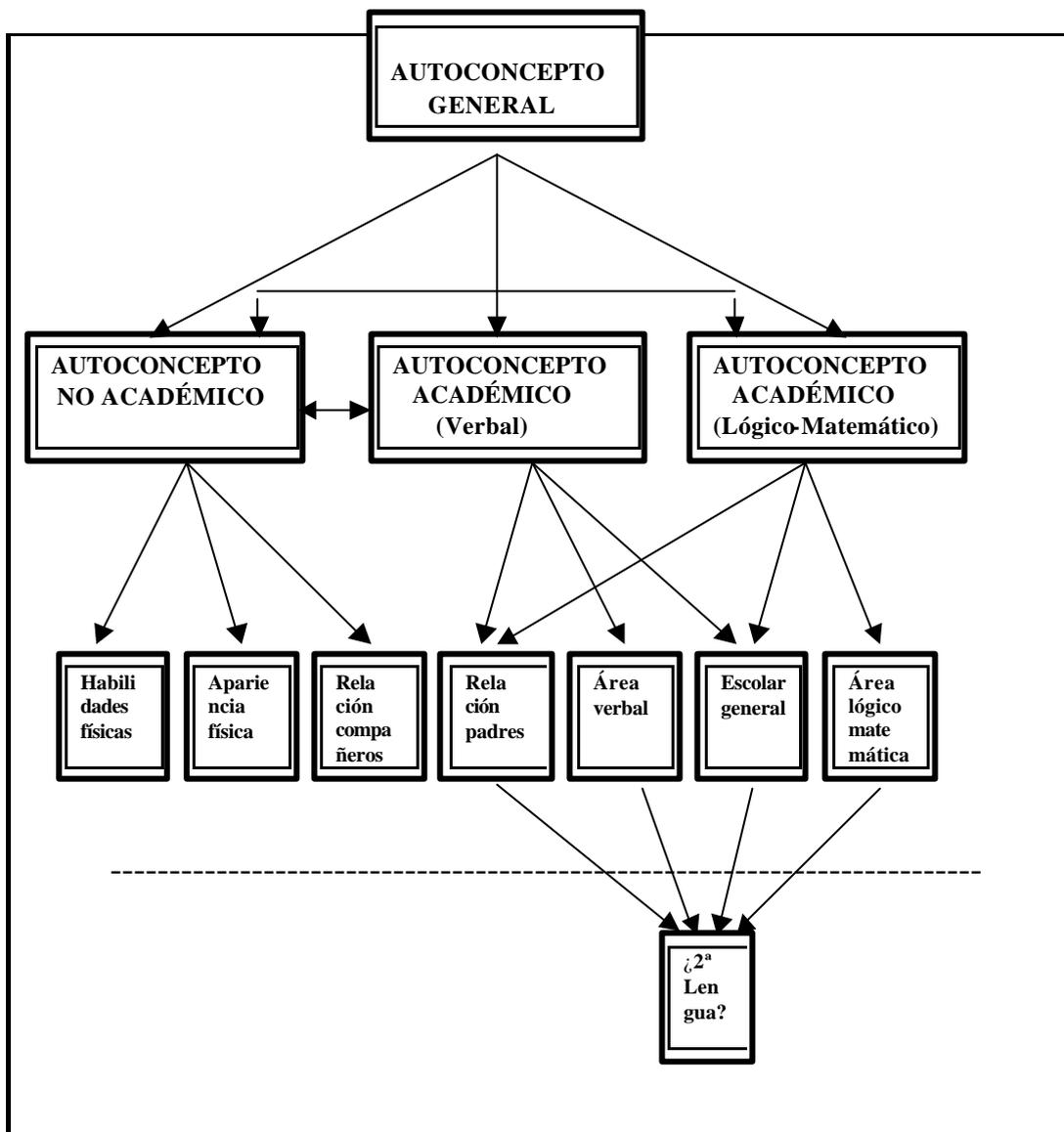


Figura 1: Justificación teórica del Autoconcepto de una LE dentro de la estructura teórica del modelo de Byrne y Shavelson (1986).

Por lo que respecta a su medición, Oñate (1988) realiza una clasificación de las técnicas más comúnmente utilizadas. Una revisión de las pruebas tradicionalmente utilizadas en la exploración del autoconcepto puede encontrarse en Martín del Toro (1987), Fierro (1986) o Burns (1979). Sin embargo, a lo largo de los últimos años se ha puesto de manifiesto que la medición de este rasgo no es una tarea fácil. Así, p.e., Romero (1994) aborda el problema de la medición en una revisión crítica y apuesta por los autoinformes de carácter multidimensional. Por su parte, Hernández (1991) no encuentra relación entre

el autoconcepto de estudiantes de una LE, medido por la versión española de la *Tennessee Self-Concept Scale*, y sus logros académicos.

Rodríguez Cao (1995) realiza una aproximación teórica con respecto a este rasgo, subraya su imprecisión terminológica y operacional y profundiza en su supuesto carácter multidimensional y evolutivo. Mucho más concluyentes y específicos resultan los trabajos de Tomás (1996) y Salgado e Iglesias (1995), quienes llegan a conclusiones parecidas al intentar validar la *State Self Esteem Scale* y la Escala de Autoestima de Rosenberg respectivamente.

Estos autores realizan sendos análisis factoriales confirmatorios y evalúan el grado de ajuste de distintos modelos para comprobar la estructura dimensional de dichas escalas y concluyen en ambos casos que los modelos con mejor ajuste son de carácter bidimensional: un primer modelo explicaría la estructura de las escalas en base al sentido positivo o negativo de los items del instrumento y un segundo modelo en función del rasgo medido más un factor de método.

Hay que resaltar, no obstante, que a lo largo de los últimos años la medición de este supuesto rasgo se ha centrado cada vez más en los aspectos y situaciones concretas con los que interacciona (Musitu, 1983, 1984). Así, resulta frecuente hoy en día oír hablar de autoconcepto general, familiar, académico, social, físico, etc., con resultados cada vez más consistentes como ya se ha ilustrado anteriormente en el modelo de Shavelson.

En conclusión: en la construcción de este instrumento de medición pretendimos dar un paso más en esta dirección y abordar la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos en relación con los procesos de aprendizaje de una LE, asumiendo con Laine (1987) un autoconcepto específico en el marco de un modelo de motivación para el aprendizaje de un segundo idioma. La escala final está compuesta por 48 items y ofrece una fiabilidad de 0,951 (Alfa de Cronbach).

Las Estrategias de Aprendizaje

El interés sobre el papel que desempeñan las estrategias de aprendizaje en el rendimiento de una LE sólo adquiere relevancia a partir de los años 70, problememente como consecuencia de la aparición de nuevos enfoques y planteamientos metodológicos en la enseñanza de idiomas. En general, los enfoques cognitivos y metacognitivos resaltaban, entre otras cosas, la necesidad de centrar el interés de las investigaciones en los procesos en vez de los resultados, como se había hecho hasta entonces. Desde esta perspectiva, el estudiante y, por ende, su actuación durante el proceso de aprendizaje pasaba a un primer plano.

Estudios relacionados con las estrategias de aprendizaje

En un principio el interés se centró en la descripción de las características individuales de los aprendices. Carton (1966,1971) considera que el aprendizaje de una LE consiste básicamente en una tarea de resolución de problemas, con lo cual su interés se centró en la forma en que los sujetos llegan a realizar inferencias válidas, racionales y razonables en la LE a partir de sus experiencias y conocimientos previos.

Más tarde surgió con Rubin (1975) y Stern (1975) el interés por los procesos que ponen en práctica los *buenos aprendices de lenguas*. El objetivo no era otro que poner a disposición de los aprendices novatos las estrategias utilizadas por los más expertos para facilitar su aprendizaje, con lo cual se rechazaba toda hipótesis *innatista* respecto de las habilidades para aprender otro idioma.

Muy en la línea con los planteamientos cognitivos de la época, Hosenfeld (1977) centró su interés en los procesos de lectura y en la metacognición en buenos y malos estudiantes de una LE. Por su parte, Naiman (1978) intentó relacionar algunos rasgos de personalidad con los estilos cognitivos y las estrategias básicas para un aprendizaje con éxito.

Tal vez la primera formulación teórica de relevancia sea la de Bialystock (1978) que incluye un componente cognitivo articulado. En esta línea Wesche (1979) llega a formular algunos principios como que los sujetos que aprenden más rápidamente muestran una mayor variedad y cantidad de conductas de aprendizaje y que muchas de estas conductas ocurren de forma simultánea. Por lo tanto, para este autor lo que caracteriza a los diferentes tipos de aprendices son los complejos de conductas antes que las conductas específicas empleadas.

Es a partir de la década de los 80 cuando la investigación se torna más compleja y rigurosa. En una nueva aproximación, Joan Rubin (1981) reconoce que hay muchas variables que pueden contribuir a éxito en el aprendizaje, aunque su interés se centra en las conductas y los procesos de pensamiento que usan los sujetos y algunas variables que pueden ser determinantes en el rendimiento. En esta segunda categoría estarían, p.e., características psicológicas, variables afectivas y el estilo social o sociabilidad de los sujetos. Como vemos, se relativiza el papel de las estrategias y se relaciona éstas con el entorno psicosocial del individuo.

En una línea claramente cognitiva se encuentran los trabajos de Wenden (1982, 1986) relacionados con el papel que desempeña la metacognición en la LE. Desde el campo de la psicología cognitiva, destaca que los procesos metacognitivos abarcan cinco áreas: el lenguaje, la pericia del sujeto, los resultados de sus esfuerzos en el aprendizaje, el papel del sujeto y cómo afrontar mejor la tarea.

En la última década, muchos modelos explicativos sobre la adquisición y aprendizaje de una LE han incluido las estrategias de aprendizaje como variable explicativa del rendimiento (p.e., el modelo de Gardner y MacIntyre, 1993 ó MacIntyre, 1994). Un autor como Skehan (1989) las llega a considerar como uno de los factores diferenciales entre

los sujetos más importantes en el rendimiento y Ellis (1985) llega a categorizar tres procesos en el aprendizaje de una LE: estrategias de aprendizaje, estrategias de producción y estrategias de comunicación.

Definición y características de las Estrategias de Aprendizaje

En los trabajos de González (1995) y González y Asensio (1996a) se pueden apreciar el gran número de investigaciones realizadas durante los últimos años en este campo. No es de extrañar, por lo tanto, que abunden distintas definiciones y clasificaciones, tanto desde la psicología cognitiva como desde el ámbito específico de la LE, para referirse a un fenómeno que probablemente todavía hoy necesite ser delimitado con mayor precisión. Citamos a este respecto los dos ejemplos siguientes.

Desde un punto de vista instruccional o formal, los autores citados definen las estrategias de aprendizaje en una LE como todo aquello que realiza un aprendiz con el fin de aumentar su aprendizaje de la lengua objeto. En definitiva, el procesamiento, el almacenamiento y la recuperación de la información. Oxford (1990), una autora cuyo trabajo examinaremos más adelante, considera que las estrategias de aprendizaje de una LE son acciones o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionalmente, para mejorar sus destrezas en el dominio del idioma. A partir de esta definición establece una de las clasificaciones más completas y distingue entre estrategias de carácter:

- | | |
|--------------------------|--|
| a) <i>afectivo:</i> | destinadas a reducir la ansiedad, automotivación y recompensa. |
| b) <i>social:</i> | como formulación de preguntas, interacción con nativos e interés por la cultura del país. |
| b) <i>metacognitivo:</i> | para evaluar el progreso, planificar las tareas, búsqueda de oportunidades practicar, controlar la atención y los errores. |
| c) <i>mnemotécnico:</i> | como agrupación de palabras, visionar conceptos, rítmica, movimiento físico y los repasos estructurados. |
| d) <i>cognitivo:</i> | que incluyen el uso activo de la LE e implican razonar, analizar y resumir. |
| e) <i>compensatorio:</i> | tales como adivinar significados según contexto o el uso de sinónimos y gestos para transmitir conocimientos. |

Estas seis categorías fueron creadas en un principio para ser investigadas y no se consideraban excluyentes. Formaban parte de la estructura factorial de una versión más extensa de la *Strategy Inventory for Language Learning* a la que nos referiremos en el apartado siguiente.

La clasificación de Oxford es muy similar a la que establecen otros autores interesados en abordar la investigación en la LE desde la psicología cognitiva, como por ejemplo O'Malley y Chamot (1990), que distinguen entre estrategias *cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas*. Desde este mismo enfoque y de una forma mucho menos explícita, la literatura (ver p.e. González y Asensio, 1996) recoge otras denominaciones como *estrategias primarias* (operan directamente sobre el material de estudio) frente a *estrategias de apoyo* (referido al estado mental adecuado para aprender); las estrategias basadas en el repaso o *estrategias asociativas* y las de *reconstrucción* o elaboración y reconstrucción del material.

Identificación de las Estrategias de Aprendizaje en una LE

Los estudios cuantitativos relacionados con la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje más recientes se han realizado mediante el *Strategy Inventory for Language Learning*, Oxford (1990), citado en el punto anterior. Según su autora, el instrumento ha sido utilizado en más de 40 estudios en el que han participado unos 8000 estudiantes de idiomas en todo el mundo.

La escala consta de 50 ítems representativos de las 6 categorías en que se clasifican los distintos tipos de estrategias utilizadas por los estudiantes. Elaborada según formato de respuesta tipo *Likert*, los sujetos responden a una escala graduada de 5 puntos en función de la frecuencia de uso de cada una de las estrategias que se les presentan. El coeficiente alpha de Cronbach de consistencia interna oscila entre 0,93 – 0,98 según se administre la escala a los sujetos en su lengua nativa o en otra distinta.

En un trabajo sobre los estudios realizados en este campo con este instrumento en una gran variedad de contextos geográficos y culturales Green y Oxford (1995) subrayan algunas de las conclusiones más significativas. Al parecer son los estudiantes con mayor rendimiento en la LE los que manifiestan utilizar un mayor número de estrategias en su estudio, apreciándose diferencias significativas a favor de las mujeres. Además, la frecuencia es más alta cuando se comparan situaciones de segunda lengua o L2 (donde existe una demanda comunicativa muy fuerte por parte del entorno) y LE o aprendizaje en contextos formales.

En nuestro país, González (1998), mediante una adaptación del mismo instrumento, estudia el uso de estrategias de aprendizaje en distintos niveles educativos y encuentra las mayores frecuencias en los dos extremos de un continuo con novatos (4º EGB) y expertos (universitarios -profesores) en los extremos, siendo los estudiantes de Secundaria los que menos estrategias utilizan. También en este estudio se aprecia la relación positiva entre rendimiento y uso de estrategias.

Como contrapunto a estos resultados citamos la ausencia de relación entre rendimiento y uso de estrategias encontrada por Gardner (1997) en un modelo causal del aprendizaje de una LE. Se argumenta que una posible explicación sería las características de los

estudiantes que formaban la muestra, la mayoría con más de 9 años de experiencia. Según esto, los estudiantes con un alto dominio del idioma podrían utilizar estrategias individuales no recogidas en el cuestionario.

Las Actitudes y la Motivación

Además de la extensa bibliografía relacionada con el papel determinante de la motivación y de las actitudes en el aprendizaje de una LE, otro aspecto significativo es la importancia que le conceden a estas variables los actuales enfoques metodológicos y planteamientos didácticos en la enseñanza de los idiomas.

Como es sabido, uno de los principios de los métodos comunicativos ha sido la ruptura con los enfoques estructuralistas y su concepción del aprendizaje, centrado en facilitar al alumno el uso de la LE en situaciones de comunicación real y en la incorporación de elementos de la cultura del país al proceso de aprendizaje.

Implícito en este planteamiento se asume que el estudio de otra lengua trasciende el ámbito puramente lingüístico y comprende aspectos relacionados con la actitud y el respeto hacia los demás, el interés por otras costumbres o el prestigio de la lengua de estudio, por citar sólo algunos.

El modelo de Gardner

Es prácticamente imposible abordar el problema de la motivación y de las actitudes en el aprendizaje en una L2 o LE sin hacer referencia a Gardner y Lambert desde los primeros estudios publicados. Más de 40 años dedicados al estudio de estas variables los convierten en referencia obligada y continua en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en general.

Según Larsen-Freeman (1991)¹ el interés de estos autores por el papel de las variables afectivas en el aprendizaje surge como reacción ante el papel predominante que se le concedía a la aptitud cuando se intentaba interpretar el rendimiento. Gardner y Lambert (1959) fueron los primeros en demostrar diferencias estadísticamente significativas e independientes entre la motivación y actitud y el rendimiento en una LE.

En su primer trabajo, Gardner y Lambert (1959) encontraron entre estudiantes anglófonos de francés en Canadá que la *orientación* o actitud de un alumno para estudiar francés como L2 estaba relacionada con la motivación para el estudio, sus actitudes hacia los franceses canadienses y la aptitud para la lengua. Más tarde, (Gardner y Lambert, 1972)

¹ De acuerdo con estos autores, la importancia que Gardner y Lambert conceden a las actitudes proviene de la teoría de Mowrer (1950) sobre la adquisición de la L1. Para este autor, el éxito en la adquisición de la lengua materna se produce debido a la demanda de identidad por parte del niño, al principio con su familia y más tarde con su grupo lingüístico.

confirman la asociación entre actitudes y motivación y su relación con el rendimiento. Además, Gardner (1979) llega a establecer una relación lineal de forma que las actitudes tienen una importante influencia sobre el rendimiento pero sólo de forma indirecta:

CONTEXTO → ACTITUDES → MOTIVACIÓN → RENDIMIENTO

Es decir, a través de la motivación. Hay que añadir respecto de la orientación que ya en su origen, estos autores establecen una importante distinción entre orientación *integradora* e *instrumental*. En la primera está implícito el deseo de aprender otra lengua e identificarse con su grupo lingüístico. La segunda orientación contempla los aspectos utilitarios del aprendizaje de la lengua de estudio (p.e., para encontrar un trabajo o relevancia social). De acuerdo con estos autores, en los dos casos puede darse una motivación igual de intensa, aunque a largo plazo la orientación *integradora*, que facilitaría la *adquisición* de la L2, garantizaría más el éxito final del proceso por ser más estable.

Más adelante, Gardner (1985) elabora la *Attitude Motivation Test Battery* para medir un conjunto de atributos relacionados con la actitud y la motivación y el aprendizaje de un idioma. Las variables que forman esta batería pueden ser agrupadas en cinco categorías:

1. Orientación Integradora
2. Actitudes hacia la situación de aprendizaje
3. Motivación
4. Ansiedad
5. Orientación Instrumental

Las mediciones de estos constructos se realizan mediante distintas escalas cuya fiabilidad ha sido probada en repetidas ocasiones. Para Gardner, el mayor peso explicativo lo proporcionan las tres primeras categorías, que vienen a formar lo que él mismo denomina el *motivo integrador* y forman parte de su modelo de actitudes y motivación del aprendizaje.

La adecuación del modelo ha sido evaluada en multitud de estudios con resultados positivos. Así, p.e, por citar algunos más recientes, Gardner y MacIntyre (1993) prueban la validez predictiva y de constructo de las variables que lo forman o su contribución explicativa del rendimiento en un modelo causal (1997). A pesar de todo, los planteamientos teóricos de Gardner no han estado exentos de críticas desde el principio.

Otros estudios relacionados con la Motivación

Directa o indirectamente, la mayoría de los estudios relacionados con el papel que desempeña la motivación y las actitudes en el aprendizaje de una L2 ó LE han estado encaminados a probar o refutar algunos de los conceptos claves en la teoría de Gardner.

A menudo se ha criticado su complejidad y el énfasis puesto en la idea de *orientación*, en particular cuando el aprendizaje tiene lugar en contextos sociolingüísticos donde no convive más de una lengua.

Los propios Gardner y Lambert (1972) se ven obligados a matizar la importancia otorgada en su origen a la influencia de la *orientación integradora* al analizar estudios sobre el aprendizaje de una LE entre filipinos o grupos étnicos minoritarios en Norteamérica. Otros estudios citados por Larsen-Freeman (1991) revelan el carácter instrumental de la motivación de estudiantes en la India.

En otros casos se pone en duda incluso la distinción entre ambos tipos de orientación en los términos que fueron definidos. Clement y Kruidenier (1983) consideran ambigua tales definiciones y llegaron a obtener cuatro tipos distintos de orientaciones en situaciones monolingües y bilingües, ninguna de las cuales se asemejaba a la integradora. En el mismo sentido, Siguán y Mackey (1986) argumentan que alguien puede decidir aprender otra lengua para integrarse en el grupo de los que la hablan y al mismo tiempo ascender en la escala social.

Además, en algunos estudios incluso se llega a constatar ausencia de relación entre las actitudes y el rendimiento. Chiara y Oller (1978) llegan a estas conclusiones tras examinar las bajas correlaciones entre ambas variables entre estudiantes de LE en Japón. Por su parte, Cooper y Fishman (1977) encuentran que las actitudes positivas hacia los ingleses eran prácticamente irrelevantes para los estudiantes israelíes que usaban el inglés como LE.

Otros estudios llegan a cuestionar incluso el tipo de relación que se establece entre las variables. Strong (1984) encuentra en un estudio que la intensidad de la orientación integradora de unos estudiantes de inglés aumentaba en función del nivel adquirido, con lo cual llega a sugerir que la motivación es una consecuencia del éxito en el aprendizaje: a mayor dominio de la LE el estudiante se siente mayor motivado. A resultados parecidos llega Hermann (1980) con niños alemanes estudiantes de una LE, los estudiantes con menor dominio de la LE mostraban mayores prejuicios respecto a ésta que los que tenían mayor éxito.

Esta última autora llega a formular una hipótesis interesante para interpretar sus resultados según la cual la propia satisfacción derivada del logro en la tarea de aprendizaje puede llegar a influir la actitud con respecto al grupo etnolingüístico en cuestión e incluso modificar el sentido de dicha actitud. Esta misma hipótesis había sido ya formulada por Savignon (1972) al no encontrar correlaciones entre actitudes iniciales y medidas finales del rendimiento en el primer cuatrimestre entre estudiantes universitarios de francés norteamericanos. Sin embargo, a medida que el estudio avanzaba las correlaciones avanzaban significativamente.

Las investigaciones realizadas con niños estudiantes de una LE pueden incluso cuestionar la relevancia de las actitudes en el aprendizaje, como en el caso de un niño español que se traslade a Francia, ya que es de esperar que éste aprenda francés con independencia de lo que piense de los franceses. Fue precisamente esto lo que investigaron Genesee y

Hamayan (1980) sin que encontraran ninguna relación entre factores actitudinales y rendimiento en L2 en niños anglófonos de 6 años estudiantes de francés.

Como vemos algunas constantes aparecen en esta breve revisión de estudios relacionados con la motivación y las actitudes. Tanto el contexto diferenciador L2 y LE en que se desarrolla el estudio como algunas de las características de la población objeto de estudio parecen cuestionar la relación causal establecida por Gardner entre actitudes y rendimiento. Parafraseando a Spolski (1969), podríamos resumir de la forma siguiente el complejo de relaciones e interacciones que de hecho llegan a establecerse entre las variables en juego:

En un contexto típico de aprendizaje de idiomas, hay un conjunto de personas cuyas actitudes entre sí pueden resultar significativas: el profesor, el estudiante, los padres y los compañeros de éste y los nativos de la lengua. Cada una de estas relaciones puede convertirse en un factor determinante de la motivación del estudiante por aprender otro idioma..

IMPORTANCIA DE OTRAS VARIABLES

Influencia de otros rasgos de la Personalidad

El Cuadro 5 nos proporciona una muestra de algunos estudios representativos donde se ponía en juego la influencia de algunos rasgos de personalidad en el aprendizaje y rendimiento final de una LE. En conjunto se trata de investigaciones que han sido cuestionadas por su falta de rigurosidad metodológica o por ser muy poco representativas, de ahí que en muchos casos los resultados lleguen a ser contradictorios.

Más concretamente, el problema radica en muchas ocasiones en que las muestras de estudio seleccionadas distan mucho de ser representativas de la población objeto de estudio. En otras ocasiones la dificultad estriba en los instrumentos de medición utilizados para unos rasgos de estudio que ya de por sí ofrecen una gran dificultad en su definición.

Importancia de los Factores Ambientales

Las variables ambientales suelen hacer referencia a aquellos factores ajenos o circunstanciales al estudiante de una LE que pueden llegar a influir en su rendimiento. La literatura especializada (Cuadro 6) suele considerar de particular importancia los de carácter lingüístico (haber estudiado antes otra lengua, p.e.), sociolingüísticos (importancia de la LE objeto de estudio), familiares (actitud de los padres hacia la LE), personales externos (sexo y edad) y pedagógicos (metodología, profesorado, tiempo, etc).

| RASGOS DE PERSONALIDAD | AUTORES | INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO. |
|------------------------------|---|---|
| - Extroversión | - Chastein (1975) - Strong (1983) - Naiman (1978) | - Encuentran relaciones significativas. - Ausencia de relación significativa. |
| - Tolerancia a la ambigüedad | - Naiman (1978) | - Correlaciones significativas. |
| - Disposición al riesgo | - Rubin (1975) - Beebe (1980 a) - Ely (1986) | - Presente en los “buenos estudiantes”. - Mayor producción oral en niños. - Predice producción oral adecuada. |
| - Empatía | - Guiora (1972, 1980) | - Aumenta producción y pronunciación. |

Cuadro 5: Rasgos de personalidad y rendimiento en LE.

Estudios más recientes han confirmado algunas de estas investigaciones exploratorias y han mostrado la importancia conjunta de algunas de éstas y otras variables. Así vemos que Griffiths (1991) relaciona la personalidad del estudiante con la metodología empleada y resalta su importancia en el rendimiento de una LE. Según este autor, existen hoy en día teorías psicológicas que ayudarían a explicar las diferencias individuales de los estudiantes con el fin de adaptar la metodología a sus necesidades.

Por su parte Wongsothorn (1989) analiza en un estudio los métodos de enseñanza, las características de los estudiantes y los logros en la LE. Mediante un análisis de varianza y covarianza concluye que la metodología y la personalidad influyen en los resultados académicos.

El rol del profesor en la clase de idiomas también ha sido abordado en numerosos estudios. Evans-Harvey (1993) resalta en un estudio la importancia de las técnicas y el método, el ambiente de clase y la actividad del profesor en la mejora de la autoestima del estudiante. Banncroft (1995) por su parte subraya la importancia de técnicas no verbales y la personalidad del profesor en la enseñanza del idioma.

La experiencia previa del alumno en el dominio de una LE llega ponerse de manifiesto en un estudio llevado a cabo por Klein (1995). En él, esta autora compara el grado de adquisición del léxico y el uso de construcciones sintácticas de una LE entre estudiantes multilingües y un grupo de control. Los primeros puntúan más en ambos dominios y muestran mayores recursos y estrategias durante el aprendizaje.

Al parecer, el efecto de este tipo de variables en el rendimiento específico en una LE es equiparable al que se produce en el rendimiento global del estudiante dentro del marco educativo institucional, tal como apunta el gran número de investigaciones realizadas en nuestro país en los últimos treinta años. Es por lo tanto en el marco de la enseñanza formal e institucional donde debemos interpretar el papel de esta variables.

| VARIABLES AMBIENTALES | AUTORES | RESULTADOS |
|------------------------------|---|--|
| - Padres | - Gardner (1960) - Stern (1967) | - Influencia actitudes en los hijos y en el rendimiento de éstos. |
| - Ambiente aprendizaje | - Gardner (1976) - Brown (1983) - Shumann (1977) | - Relación positiva entre rendimiento y actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje. |
| - Experiencia previa | - Cummins (1985) - Rivers (1979) - Carroll (1966) | - Resalta la influencia de la L1 en la LE. - Influencia de otras LEs. |
| - Profesores | - McLaughlin (1985) | - Importancia de las expectativas de los profesores en los alumnos. |

Cuadro 6: Efectos de algunas variables ambientales en el rendimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alpert, R.; Haber, R. Anxiety in Academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215, 1960.

Álvaro, M. *Hacia un Modelo Causal del Rendimiento Académico*. Madrid, CIDE, 1990.

Ascone, I. Una Ricerca su'Il Applicazione del TAB nella Scuola Elementare. *Rassegna Italiana de Lingüística Applicata*, v 24, 185-112, 1992.

Asher, C. Second Language Learning with Emotional and Behavioural Difficulties. *Language Learning Journal*, 11, 14-16, 1995.

Ausubel, David P. *Educational Psychology: A Cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston, inc. New York, 1968.

Avia, R. y Morales, J.F. *Determinantes de rendimiento académico*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1975.

Banncroft, W. J. Research in Non Verbal Communication and its Relationship to Pedagogy. *Reports-Research*, 1995.

Baquero Rey, E. *Estudio experimental de las variables que influyen en el rendimiento escolar*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1977.

Barreales Llamas, M. *Ambiente familiar y Rendimiento escolar*. Madrid, Universidad Complutense, 1973.

Barrio del Campo, J.A. del. *Evaluación de criterios ecológicos sobre percepción de centros escolares y estrategias para un plan de intervención*. XIII Plan Nacional de Investigación Educativa. Santander, CIDE (MEC), 1986.

Beebe, L. Measuring the use of communication strategies. In Scarcella, R. and Krashen, S. (Eds). *Research in second language acquisition*, 173-81, Newbury House, Rowly, Mass. 1980.

Benedito, V. *Innovación metodológica para la mejora del aprendizaje universitario en didáctica*. XI Plan Nacional de Investigación Educativa. CIDE (MEC). ICE Universidad de Barcelona, 1984.

Bentler, Peter M.; Wu, Eric J.C. *EQS for Windows User's Guide*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc. California, 1995.

- Bermúdez, J. Ansiedad y rendimiento en tareas intelectuales. *Revista de Psicología Gral. y aplicada*, 158, 183-207, 1978.
- Bernard, W. Psychological principles of language learning and the bilingual reading method. *Modern Language Journal*, 35, 1951
- Bernstein, B. Social structure, language and learning. *Educational Research*, 163-176, 1965.
- Bialystock, E. A theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning*, 28, 69-84, 1978.
- Bialystock, E y Ryan, E.B. Toward a Definition of Metalinguistic Skill. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 229-251, 1985.
- Bialystock, E. The comparability of Teaching and Learning Strategies. *Applied Linguistics*, 6, 255-262, 1990a.
- Bien-Aime, J. Strategies to improve the Self-Esteem of Ninth and Tenth Grade Students through a Self-Concept Programm. *Practicum Papers*, 1995.
- Bisquerra Alzina, R. *Introducción conceptual al Análisis Multivariable*. Barcelona, PPU, 1989.
- Bloom, D. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires, El Ateneo, 1972.
- Bloomfield, L. *Language*. George Allen / Unwin, London, 1942.
- Blue, G. Self-Assessment of Foreign Language Skills: Does it Work?. *CLE-Working Papers*, 3, 18-35, 1994.
- Breen, Michael P. Paradigmas Actuales en el Diseño de Programas de Lenguas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-32, 1990.
- Brown, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice Hall, New York, 1987.
- Burns, R.B. *The Self-concept: Theory, measurement, development and behaviour*. Longman, London, 1979.
- Byrne, B. M. ; Shavelson, R.J. On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*. 78 (6), 474-481, 1986.

Calvo Gómez, F. *Pautas de Evaluación y Calificación. Relación entre calificaciones y pruebas objetivas en EE.MM.* Madrid, CIDE, 1987.

Canale, M. *From communicative competence to communicative pedagogy*, en J. Richards y R. W. Schmidt (eds.), 1983.

Carabaña Morales, J. Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. En INCIE (Ed). *Temas de Investigación Educativa*, Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1979.

Carroll, J.B.; Sapon S.M. *Modern Language Aptitude Test*. Psychological Corporation, New York, 1959.

Carroll, J.B. Prediction of success in intensive foreign language training. En R. Glaser (ed.). *Training success and education*. Pittsburgh University Press, 1962.

Carroll, J.B. Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, 1, 131-151, 1967.

Carroll, J.B. Twenty five years of research on foreign language aptitude. En K. Diller (Ed.). *Individual Differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, M.A.: Newbury House, (1981).

Carton, A. *The Method of Inference in Second Language Study*. The Research Foundation of the City of New York, 1966.

Carton, A. Inferencing: A process in using and Learning Language. En P. Pinsleur y T. Quinn (eds.), *The Methodology of Second Language Learning*. Cambridge University Press, 1971.

Castejón, J; Navas, L. Un Modelo estructural del rendimiento académico en matemática en la enseñanza secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 27-43, 1996.

Castejón, J; Navas, L. Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal. *Análisis y Modificación de Conducta*, Vol. 18, 61, 1992.

Castejón, J; Pérez Sánchez, A. Un modelo causal explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 1998.

Castro Calvin, J. *A profile of the Motivation of Spanish Pre-university students in the Learning of English*. Universidad de Alicante, 1992.

Cederguist, S. Meaning and Diversity. *Reports-Evaluative*, 142, 1987.

- Cerezal Sierra, F. Foreign Language Teaching Methods: Some Issues and new Moves. *Encuentro*, 8,1995.
- Chamot, A. Grammatical problems in learning English as a third language. In Hatch, E. (Ed). *Second language acquisition: a book of readings*. Newbury Hoise, Rowly, Mass. 1978.
- Chastain, K. Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161, 1975.
- Chiara, T.; Oller, J. Attitudes and attained proficiency in EFL: a sociolinguistic study of asults Japanese speakers. *Language Learning*, 28, 55-68, 1978.
- Chomsky, N. *Syntactic Structures*. Mouton. The Hague, 1957.
- Chomsky, N. *Réflexions sur le langage*, Paris, Maspéro, 1977.
- Clark, A. Return to Gender: Boys´ and Girls´Attitudes and Achivements. *Language Learning Journal*, 14, 40-49, 1996.
- Clément, R.; Kruidenier, B. The effect of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning*, 33: 273-291, 1983.
- Clément, R.; Kruidenier, B. Aptitude, actitude and motivation in second language proficiency: A test of Clement´s model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 21-37.
- Codina Bas, J.B. Influjo de algunas variables sociológicas en el éxito-fracaso académico. *Bordón*, 249, 439-482,1983.
- Cohen, R. The Use of Voice Synthesizer in the Discovery of the Written Language by young Children. *Computers and Education*, 21, 25-30, 1993.
- Colas Bravo, P. *Los Métodos de Enseñanza*. Valencia, Promolibro, 1985.
- Coleman, J.S. *Report on equality of educational opportunity*, U.S. Gorvernment Printing Office for Department of Health Education and Welfare, Washington, 1966.
- Coll, C. Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 119-138, 1984.

Corder, S. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-70, 1967.

Corder, S. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 147-59, 1971.

Crystal, D. *Enciclopedia del Lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid, Taurus, 1985.

Cummins, J. Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *The Canadian Modern Language Review*. 34. 395-416, 1978.

Cummins, J. The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilinguals education and the optimal age issue. *TESSOL Quarterly*, 14, 175-88, 1980.

D'Anglejan, A.; Rernaud, C. Variables psicológicas y sociales relacionadas al aprendizaje de una lengua segunda por el inmigrante adulto en situación escolar. En Gendron, J.D.; Vigneault, R. (Eds.). *Compte-rendu du colloque sur les mécanismes psicológicos subyacentes al aprendizaje de una lengua segunda*. Quebec, CIRB, 1981.

Defior Citoler, S. Alteraciones del lenguaje escrito. En Gallardo Ruiz, J.R. *Manual de Logopedia Escolar*, Archidona, Málaga, Ediciones Aljibe, 1993.

De Miguel Díaz, M. *Preescolarización y rendimiento académico. Un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la EGB*. XIII Plan Nacional de Investigación Educativa. CID (MEC). ICE de la Universidad de Oviedo, 1986.

Dewey, J. *Experience in Education*. New York, Collier, 1974.

Dickerson, Wayne B. Explicit Rules and Developing Interlanguage Phonology. *Sound Patterns in Second Language Acquisition*, Foris Publication, 1987.

Dinklage, K.T. Inability to learn a foreign language. En G. Blaine; C. McArthur (Eds.). *Emotional problems of the students*. New York: Appleton-Century-Crofts, 185-206, 1971.

Edwards, H.P.; Wesche, M.B.; Smythe, F. Psychological predictors of success in second language training. Report of the Public Service of Canada. Ottawa, 1976.

Ehrman, Madeline. Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success. *Modern Language Journal*, 79, 67-89, 1995.

- Eisenstein, M. A study of social variation in adult second language acquisition. *Language learning*, 32, 367-91, 1982.
- Ekstrand, L.H. Social and individual frame factors in second language learning: Comparative aspects. En T. Skutnabb-Kangas (Eds.). *Papers from the first Nordic Conference on Bilingualism*. Helsingfors, Universitelet, 1977.
- Elli, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1985.
- Ellis, R. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell, 1990.
- Ellis, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 1994.
- Ely, C.M. Language Learning Motivation: a Descriptive and Causal Analysis, *Modern Language Journal*, 70,28-35, 1986.
- Ely, C.M. An analysis of discomfort, risting, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36, 1-25, 1986.
- Evans-Harvey, Cher. Climate Setting in Second Language Classrooms. *Mosaic*, 2, 1-5, 1993.
- Faerch, C. Introspection in second language research. *Multilingual Matters*, 1987.
- Farhady, H. Mesures of language proficiency from the learner's perspective. *TESOL Quarterly*, 16, 53-59, 1982.
- Fernández Díaz, J. *Influencia de la inadaptación en el rendimiento escolar*. Madrid, Universidad Complutense, 1974.
- Fierro, A. Autoestima Implícita: su Medición y sus Correlatos. *Evaluación Psicológica*, 2 (4), 73-98, 1986.
- Flege, J. Transfer and Developmental processes in a Adult Foreign Language Speech Production. *Applied Psycholinguistics*, 5, 323-347, 1985.
- Flege, J. Effects of Equivalence Classification on the Production of Foreign Language Speech Sounds. *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. Foris Publications, 1987.

Flege, J. A Critical Period for Languages to Pronounce Foreign Languages? *Applied Linguistics*, 8 (2), 1962-77.

Fought, J. Advanced Technology in Foreign Language Instruction and Translation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, page 35+, March, 1987.

Frías Navarro, D. Autoestima y Rendimiento Escolar. *Revista de Psicología*, 13 (2), 7-19, 1991.

Fuentes, A. *Procesos Funcionales y Eficacia de la Escuela. Un Modelo causal*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1986.

Gajar, A.H. Foreign language learning disabilities: The identification of predictive and diagnostic variables. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (6), 327-330, 1987.

Ganschow, L.; Sparks, R. Identifying Native Language Difficulties among Foreign Language Learners in College. *Journal of Learning-Disabilities*, v24, 9, 530-541, 1991.

Ganschow, L.; Sparks, R. Factors Relating to Learning a Foreign Language among High- and Low-Risk High School Students with Learning Difficulties. *Applied-Language-Learning*, v3, 1-2, 37-63, 1992.

Ganschow, L.; Sparks, R. Anxiety About Foreign Language Learning among High School Women. *Modern Language Journal*, v80, 2, 199-212, 1996.

García Jiménez, E.; Gil Flores, J.; Rodríguez Gómez, G. *Elaboración de Pruebas Objetivas*. Universidad de Zaragoza, 1995.

Gardner, R.C.; Lambert, W.E. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272, 1959.

Gardner, R.C.; Lambert, W.E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA. Newbury House, 1972.

Gardner, R.C.; Lambert, W.E. Social psychological aspects of second language acquisition. En H. Giles; R. St. (Eds.). *Language and social psychology*. Oxford, 1979.

Gardner, R.C. On the validity of affective variables in second language acquisition: conceptual, contextual and statistical considerations. *Language Learning*, 30, 255-70. 1988.

Gardner, R.C. *Social Psychology and Second language learning*. Arnold, London, 1985.

Gardner, R.C. A student's contribution to second language learning: Part II, affective factors. *Language Teaching*, 26, 1-11, 1980.

Gardner, R.C.; MacIntyre, P.D. On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43:2, 157-159, 1993.

Gardner, R.C. Towards a Full Model of Second Language Learning: an Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81, iii, 1997.

Gasco Molina, J. *Predicción Multivariada de rendimiento escolar en el ciclo inicial de EGB*, Ciencias de la Educación, Valencia, 1984.

Genesee, F. The role of intelligence in second language learning. *Language learning*, 26, 267-280, 1976.

Genesee, F. Neuropsychology and Second Language Acquisition. In Beebe, L. (ed.) *Issues in Second Language Acquisition: multiple perspectives*, 81-112. Newbury House, Cambridge, Mass. 1988.

Gilly, M. *El problema del rendimiento escolar*, Barcelona, Oikos-Tau, 1978.

Gimeno Sacristán, J. *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1976.

Gómez Castro, J.L. Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en EGB con el cuestionario SIV de Leonardo V. Gordon. *Bordón*, 262, 257-275, 1986.

González, J.L. *Las Estrategias de Aprendizaje en la Instrucción de Lenguas Extranjeras*. Universidad Autónoma de Madrid, 1995.

González J.L.; Asensio, M. Intentando aprender otro Idioma. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 59-73, 1996a.

González J.L.; Asensio, M. Guía Documental sobre Aprendizaje de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 75-83, 1996b.

González, J.L.: Asensio, M. Las Estrategias de Aprendizaje en la instrucción de las Lenguas Extranjeras. *Estudios de Psicología*, 60, 49-67, 1998.

González Marcos, O. *Correlación entre factores mentales y rendimiento escolar*. Madrid, Universidad Complutense, 1969.

Green, John M. A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *Tesol Quarterly*, Vol. 29, nº 2, 1995.

Griffiths, Roger. Personality and Second Language Learning: Theory, Research and Practice. *Reports-Evaluative*, 142, 1991.

Guiora, A. Construct validity and transpositional research: toward an empirical study of psychoanalytic concepts. *Comprehensive Psychiatry*, 13, 139-50, 1972.

Guiora, A. The dialect of language acquisition. *Language Learning*, 33, 2-12, 1983.

Guiora, A. The Importance of Native Language in Light of Second Language Studies. *Communication and Cognition*, 23 (4), 257-266, 1990.

Hatch, E. Optimal Age or Optimal Learners? *Workpapers in TESOL*, 11, 45-56, 1976.

Henning, G. Interest factors in second language acquisition. In Campbell, C. Flashner, V. Hudson, T. and Lubin, J. (Eds.). *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*, Vol. II. University of California, 1983

Hermann, G. Attitudes and success in children's learning of English as a second language: the motivational versus the resultative hypothesis. *English Language Teaching Journal*, 34, 247-54, 1980.

Hernández, M. Variables Afectivas en la Adquisición de una Segunda Lengua. *Reports Research*, 143, 1991.

Hidalgo Díaz. *Motivación y rendimiento escolar en el área de matemáticas en 8º de EGB*. Madrid, Madrid, 1987.

Horwitz, E. Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132, 1986.

Huang, Shenghui. Self-Efficacy of English as a Second Language Learner. *Reports-Research*, 143, 1996.

Hymes, D. *Pidginization and creolization of language*. Cambridge, University Press, 1971.

Hymes, D. *Foundations in sociolinguistics*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1981.

Incie. *Determinantes del rendimiento académico*. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1976.

Ingram, David. *Trastornos Fonológicos en el niño*. Barcelona, Editorial Médica y Técnica, S.A., 1983.

Jakobs, B. Neurological differentiation of primary and secondary language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, (3), 303-37, 1988b.

Jakovits, L.A. *Foreign language learning: A psycholinguistic analysis of the issues*. Rowley, MA: Newbury House, 1970.

Jiménez, C. *Influencia de la condición socioeconómica de la familia en el rendimiento escolar de sus hijos*. Resultados de las pruebas aplicadas en el curso 1984-95 a los alumnos de EGB. Departamento de Ciencias de la Conducta E.U. de Enfermería. CIDE, Universidad de Córdoba, 1987

Johnson, K. *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford, Pergamon, 1982.

Jöreskog, Karl G; Sörbom, Dag. *Lisrel 8: Structural Equation Modeling*. Scientific Software International, Chicago, 1993.

Julkunen, Kyosti. General and Situation-Specific Motivation. *Foreign Language Learning Reports*, 143, 1991.

Junta de Andalucía. *Diseño Curricular Área de Lenguas Extranjeras*. Sevilla, 1995.

Kelly, L.G. *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, Mass.: Newbury House, 1976.

Kohonen, Viljo. Teaching Content through a Foreign Language is a Matter of School Development. *Opinion Papers*, 120, 1994.

Krashen, S.; Long M.; Scarcella R. Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573-1979.

Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford, 1981.

Lacasa, P. *El conocimiento de sí mismo y la toma de conciencia en el niño: interacción social y aprendizaje*. Madrid, CIDE, 1987.

Lado, R. *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press, 1957.

Laine, Eero. Emotional Hindrances in Language Learning. *Reports-Evaluative, 142*, 1987.

Lakoff, R. Language and woman's place. *Language in Society*, 2, 45-79, 1973.

Lambert, W.E. Psychological Studies of the interdependencies of the bilingual's two languages. In *Language, Psychology and Culture: Essays by W.E. Lambert*, Standford University Press, Standford, 1972.

Lamendella, J. General Principles of Neurofunctional Organization and their Manifestation in Primary and Non-primary Language Acquisition. *Language Learning, 27*, 155-196, 1977.

Larsen – Freeman, D. *Teaching and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

Larsen – Freeman, D. Recent innovations in Language Teaching Methodology. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, page 54+, March 1987.

Lawer, J.; Selinker, L. On Paradoxes, Rules and Research in Second Language Learning. *Language Learning, 21*, 27-43, 1971.

Lemus, L. *Evaluación del rendimiento escolar*. Buenos Aires, Kapelusz, 1974.

Lenneberg, E. *Biological Foundations of Language*. John Wiley, New York, 1967.

Lepke, H. Discovering student learning styles through cognitive style mapping. In Schulz, R. (Ed.) *Personalizing foreign language instruction: learning styles and teacher options*. National Textbook Co. Skokie, 1977.

Lin, Hsiang-Pao. Perceptual Learning Style Preference for EFL Students. *Reports-Research, 143*, 1996.

Lizasoain, Luis; Joaristi, L. *SPSS para Windows*. Madrid, Paranimfo, 1995.

- López Menchero, P. La predicción del éxito en el bachillerato superior. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 120, 1970.
- López Ruipérez, F. Enseñanza de las ciencias. *Revista de Investigación y experiencias didácticas*, 1, 36-34, 1986.
- Lore-Lawson, J. Self-Esteem in The Foreign Language Classroom: Activities that do more than Teach. *Guides-Non-Classrooms*, 55, 1993.
- Mac Gannon, J. Factors Influencing Effective Language Choice. *Australian Review of Applied Linguistics*, 18, 95-108, 1995.
- MacIntyre, P. How does Anxiety affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganshow. *The Modern Language Journal*, 79, 90-99, 1995.
- MacIntyre, P. Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1), 3-26, 1996.
- MacKey, W. *Bilingüisme et Contact des Langues*. París, Editions Klicnsiek, 1983.
- MacLaughlin, B. *Second Language Acquisition in Childhood*, 2nd. Edition, Vol.1. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New York, 1984.
- MacLaughlin, B. *Theories of Second Language Learning*. Edward Arnold, Londres, 1987.
- Maciver, L; Fyfe, W. *Non intellectual factors in secondary school success*, 1975. En Rodríguez Espinar, S., 1982.
- Major, R. Phonological Similarity, Markedness and Rate of L2 Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 63-82, 1987.
- Mangubhai, F. *Anatomy of a good Second Language Teacher*. International Conference on Teacher Education, 24-26, 1993.
- Margalef, L. Nuevas tendencias en la evaluación: Propuestas metodológicas alternativas, *Bordón*, 49 (2), 131-136.
- Martín Barrientos, M.C. *Nuevo estudio sobre correlación entre factores mentales y rendimiento escolar*, Madrid, Universidad Complutense, 1970.

- Martín del Toro, M. Técnicas de Exploración del Autoconcepto. *Psiquis*, 8 (2), 59-66, 1987.
- Martín González, E. *El rendimiento escolar: una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación*. Madrid, OEI, 1986.
- Martínez Sánchez, A. Estudio experimental del rendimiento académico en distintas situaciones de aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 144, 3-32, 1979.
- Morales, P. *Medición de Actitudes en Psicología y Educación*. San Sebastián, Ittartaló, 1988.
- Musitu, G. *Interacción familiar y Autoestima según el sexo: Bases para una Intervención*. I Simposium Nacional de Terapia Familiar, Madrid, 1984.
- Musitu, G. *Disciplina Familiar y Autoconcepto*. I Simposium Nacional de Psicopedagogía, Barcelona, 1993.
- Naiman, N. *The good language learner*. Research in Education Series, 7, The Ontario Institute in Education, Toronto, 1978.
- Nemser, W. Approximative Systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 115-24, 1971.
- Neufeld, G. On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. *Canadian Modern Language Review*, 34 (2), 163-74, 1987.
- Neufeld, G. Towards a Theory of Language Learning Ability. *Language Learning*, 29 (2), 227-241, 1979.
- Oller, J.W. Attitudes and attained proficiency in ESL. *Language Learning*, 77, 1-27, 1977.
- Oller, J.; Perkins, K. Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables. *Language Learning*, 28, 85-97, 1978b.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 1990.
- Oñate, M^a Pilar de. *Estudio comparativo del Autoconcepto*. Universidad Complutense, Madrid, 1988.

- Ovejero Bernal, A. Diferencias entre Hombres y Mujeres en Atribución de Éxito / Fracaso Académico. *Revista de Psicología Social y Aplicada*, 1990.
- Oxford, R. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row, 1990.
- Oxford, R. Second Language Research on Individual Differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205, 1992.
- Oyama, S. A Sensitive Period in the Acquisition of a Non-Native Phonological System. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-85, 1976.
- Palacios, J. Marchesi, A. y Carretero, M. *Psicología Educativa 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid, Alianza Editorial, 1984.
- Palomino, A. La predicción del éxito en el bachillerato superior. *Revista Educadores*, 53, 203-220, 1970.
- Pardo, A; Olea, J. Desarrollo cognitivo-emocional y rendimiento académico en segunda etapa de EGB y BUP, *Estudios de Psicología*, 49, 21-23, 1993.
- Parkinson de Saz, S.M. *La Lingüística y la Enseñanza de las Lenguas*. Madrid, Empeño, 1980.
- Parry, R.L.; Child, J. Preliminary investigation of the relationship between VORD, MLAT and language proficiency. In T.S. Parry and C.W. Stansfield (Eds.), *Language aptitude reconsidered*, 30-66. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1990.
- Peal, Elisabeth and Lambert. W.E. The relations of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*, 546, 1962.
- Pelechano, V. *Personalidad, inteligencia, motivación y rendimiento académico en BUP*, ICE de la Laguna, 1977.
- Penfield, W.; Roberts, L. *Speech and Brain Mechanisms*. Atheneum Press, New York, 1959.
- Pereda, S. Motivo de Logro, Locus de Control y Rendimiento Académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43 (2), 217-224, 1990.
- Pérez Serrano, G. La investigación sobre el rendimiento académico y la calidad de la educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 138, 97-105, 1989.

Pérez Serrano, G. *Origen social y rendimiento escolar*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1981.

Pérez Serrano, G. *Definición del rendimiento escolar y su relación con el nivel sociocultural*. Madrid, Universidad Complutense, 1978.

Peters, A. Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53, 560-73, 1977.

Pienemann, M. Psychological Constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6 (2), 186-214, 1984.

Pimsleur, P. Foreign language learning ability. *Journal of Educational Psychology*, 53, 15-26, 1962.

Pimsleur, P. *Language Aptitude Battery*. Harcourt Brace Jovanovitch, New York, 1966 b.

Pla, L. *Enseñar y aprender inglés*. Barcelona, ICE, 1997.

Polanco Lorente, A. *Introducción al estudio científico del autismo infantil*, Alhambra, Madrid, 1982.

Portollano Pérez, José Ant^o. *La Disgrafía*. Madrid, CEPE, 1993.

Quintana Cabanas, J.M. Educación y pluralismo socioeconómico. *Revista Española de Pedagogía*, 161, 439-456, 1983.

Ramírez, M. Pruebas verbales y no verbales de la inteligencia, su correspondencia y su relación con el rendimiento. *Revista de Ciencias de la Educación*, 80, 1974.

Redondo Díaz, M. El Carácter Multidimensional de las Escalas de Autoconcepto. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39 (4), 721-727, 1984.

Renom Pinsach, J. *Diseño de Tests*. Hospitalet, Barcelona, Idea, Investigación y Desarrollo, 1992.

Renom Pinsach, J. *Metrix*. Hospitalet, Barcelona, Idea, Investigación y Desarrollo, 1992.

Richards, J. Error analysis and second language strategies. *Language Sciences*, 17, 12-22, 1971.

Richards, J.C. and Rodgers, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

Ridao García, I. El Clima familiar y sus relaciones con el rendimiento escolar: revisión de la investigación española a partir de 1980. *III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa*. Gijón, septiembre, 1985.

Riding, R.J.; Banner, G.E. Sex and personality differences in second language performance in secondary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 366-370, 1986.

Ríos González, J.A. *Fracaso escolar y vida familiar*. Madrid, Marseiga, 1973.

Rivas, F. Orientación y Predicción escolar. *Vida escolar*, 191-192, 67-72, 1977.

Robinson, D. Personality and Second Language Learning. *Personality and Individual Differences*, 16 (1), 143-157, 1994.

Rodríguez Cao, L. Aproximación al Autoconcepto. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 6 (9), 57-68, 1995.

Rodríguez Jorrín, D. *La Disortografía*. Madrid, CEPE, 1991.

Rodríguez Espinar, S. *Factores del Rendimiento Académico*. Barcelona, Oikos-Tau, 1982a.

Rodríguez Espinar, S. Un Modelo de predicción del rendimiento académico en la 2ª etapa de EGB. *Modelos de Investigación Educativa*, Barcelona, Edicions Universitat, 131-170, 1982.

Rodríguez Espinar, S. Modelos de investigación sobre el Rendimiento académico. *Revista de investigación educativa*, 6, 284-303, 1985.

Rodríguez Espinar, S. *El Portafolios: ¿Modelo de evaluación o simple historial del alumno?* En Salmerón Pérez (Coordinador). *Diagnosticar en Educación*, FETE-UGT, Granada, 1997.

Rodríguez Maestú, T. El Diseño Curricular Base. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 1991.

Rodríguez Neira, T. Algunos factores sociales del rendimiento académico. *Aula abierta*, 23, 4-9, 1978.

- Roig Ibáñez, J. Más sobre la variable agrupamiento en relación con el rendimiento. *Bordón*, 248, 279-313, 1983.
- Romero, E. Los Predictores de la Autoestima en la Adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 5 (3), 47-70, 1995.
- Romero y González –Anleo. *Sociología para Educadores*. Madrid, Cincel, 1974.
- Rosansky, E. The critical period for the acquisition of language. *Working Papers on Bilingualism*, 6 92-102, 1975.
- Rosemberg, M. *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 1973.
- Rubin, J. What the “good learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51, 1975.
- Rubin, J. Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, (2), 11, 1981.
- Rutter, M. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Open Books, Londres, 1979.
- Salgado, J. F. Iglesias, M. Estructura Factorial de la Escala de Autoestima de Rosemberg: Un Análisis Factorial Confirmatorio. *Psicológica*, 16 (3), 441-454, 1995.
- Salvador Mata, F. De. Aspectos de la personalidad del adolescente y rendimiento académico. *III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa*. Gijón, Septiembre, 1985.
- San Segundo, M.J. *Empirical Studies of qualiting of schooling*. Tesis Doctoral, Princeton University, 1985.
- Sánchez López, M^a P. *Diferencias en la Estructura Aptitudinal entre sujetos monolingües y bilingües*. Madrid, Universidad Complutense, 1980.
- Sánchez López, M^a P. *Psicología Diferencial del Aprendizaje de una Segunda Lengua*. Valencia, Promolibro, 1992.
- Sánchez-Herrero Arbide, Silvia A. *Diferencias Individuales en el rendimiento en una lengua extranjera en la Enseñanza Obligatoria*. Madrid, Universidad Complutense, 1991.

Sánchez, M.P.; Vicente, A. de. Foreign language learning: Psychological bases, design and evaluation. Inaugural Conference of the European Second Language Association. Salzburg, Sept. 16-19, 1991.

Savignon, S. *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Center for Curriculum Development, Philadelphia, 1972.

Scarcella, R; Higa, C. Input and age differences in second language acquisition. In Krashen, S.; Scarcella, R. and Long, M. (Eds.) *Child-adult differences in second language acquisition*, 175-201. Newbury House, Rowly, Mass. 1982.

Schumacker, R. Lomax, R. *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey, 1996.

Seliger, H. Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. In Ritchie, W. (Ed.). *Second language acquisition research*, 11-19, Academic Press, New York, 1978.

Seliger, H. Processing universals in second language acquisition. In Eckman, F. Bell, L. and Nelson, D. (Eds.). *Universals of language acquisition*, 36-37, Newbury House, Rowley, Mass, 1984.

Selinker, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-31, 1972.

Scovel, T. The Effect of Affect on Foreign Language Learning: a Review of the Anxiwty Research. *Language Learning*, 28, 129-142, 1978.

Scovel, T. The Recognition of Foreign Accent in English and its Implications for Psycholinguistic Theories of Language Acquisition. In Savard, J-G; Laforge, L. (eds.). *Proceedings of the 5th Congress of AILA*, 389-401. University of Laval Press, Laval, 1981.

Scovel, T. *A Time to Speak: a Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Newbury House, New York, 1988.

Seliger, H. On the Possible Role of the Right Hemisphere in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 16, 307-14, 1978.

Serra, M. Bilingüismo y Patología del Lenguaje. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, vol. IV, n^o2, 83-96, 1984.

Shavelson, R. Self-cept: Validation of construct interpretations. *Journal of Educational Research*, 46 (3), 407-441, 1976.

Siguán, M; Mackey, W.F. *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana / UNESCO, 1986.

Skehan, P. Where does Language Aptitude come from? In Meara, P. (Ed.). *Papers from the Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics*, Edimburg, 1985.

Skehan, P. *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold, 1989.

Skinner, B.F. *Verbal Behaviour*. Appleton Century Crofts, New York, 1957.

Snow, C. Age Differences in Second Language Acquisition: Research, Findings and Folk Spchology. In Bailey, K. M.; Long, M. and Peck, S. (eds.), *Second Language Adquisition Studies*, 141-50. Newbury House, Mass. 1983.

Sparks, R.; Ganschow, L. A Strong Inference Approach to Causal Factors in Foreign Language Learning. *Modern Language Journal*, v79, 2, 235-244, 1995.

Sparks, R.; Ganschow, L.; Javorsky, J. Test Comparisons among Students Identified a High-Risk, Low Risk and Learning Disabled in High School Foreign Language Courses. *Modern Language Hournal*, 76, 142-59, 1992.

Spolski, B. Attitudinal aspects os second language learning. *Language Learning*, 19, 271-85, 1979.

Spolski, B. The comparative study of first and second language acquisition. In Eckman, F. and Hastings, A. (Eds.). *Studies in first and second language acquisition*. Newbury House, Rowley, Mass. 1989.

Spolski, B. Introduction to a Colloquium: the scope and form fo a theory of second language learning. *TESOL Quarterly*, 24, 609-16, 1990.

Stables, Andrew. Modern Language at A Level. *Language Learning Journal*, 14, 50-52, 1996.

Stern, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

Strong, M. Social styles and the second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners. *TESOL Quarterly*, 17, 241-58, 1983.

Strong, M. Integrative motivation: cause or result of succesful second language acquisition? *Language Learning*, 34 (3), 1-4, 1984.

- Taba, H. *Elaboración de Currículum*. Buenos Aires, Troquel, 1977.
- Tarone, E. Conscious communication strategies in interlanguage. *TESOL*, 194-203, 1977.
- Tejedor Tejedor, F.J. *Influencia de las variables contextuales en el rendimiento escolar*. Universidad de Santiago de Compostela, CIDE, 1987.
- Thomas, J. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4, 91-112, 1983.
- Titone, R. *Studies in the Psychology of the Second Language Learning*, Pas-Verlag, Zurich, Schweiz, 1964.
- Tomás, M. Modelos Confirmatorios y Efectos de Método en la Medida de la Autoestima. *Boletín de Psicología*, 51, 33-44, 1996.
- Touriñán López, J.M. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Santillana, 1983.
- Valette, Rebecca M. Evaluación del Aprendizaje de una Segunda Lengua. En Bloom, Benjamín, *Evaluación del Aprendizaje*. Buenos Aires, Troquel, 1975.
- Vez Jeremías, JM. *La Formación del Profesorado en didáctica del inglés*. Universidad de Murcia, 1988.
- Villa Sánchez, A. *Multidimensionalidad del modelo de profesor idial y condicionantes estructurales que la determinan*. XI Plan Nacional de Investigación Educativa. CIDE. (MEC). ICE Universidad de Deusto, 1985.
- Weinrich, U. *Language in Contact*. Linguistic Circle of New York, 1953.
- Ventriglia, L. *Conversations of Miguel and Maria*. Addison-Wesley, Reading, Mass. 1982.
- Welch, O. A Study of Foreign Language, Academic Self-Esteem and Achievement Motivation in Hearing Impaired Adolescents. *Speeches / Meeting Papers*, 150, 1990.
- Wesche, M. Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In Diller, K. (Ed.). *Differences and universals in language learning aptitude*, 119-154. Newbury House, Rowly, Mass. 1981.
- Whitman, R; Jackson, K. The unpredictability of contrastive analysis. *Language Learning*, 22, 29-41, 1972.

- Wilkins, D.A. *Second Language Learning and Teaching*. London: Arnold, 1974
- Williams, M. Motivation and Second Language Learning. *Educational and Child Psychology*, 11 (2), 77-84, 1994.
- Wongsothorn, A. Comparative Study of English Teaching and Learning. *Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 19 (2), 56-60, 1989.
- Vygotsky, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo, 1979.
- Yumoto, K. Preliminary Study of Child second language acquisition. *Language Studies*, 7, 1-30, 1984.
- Zajonc, R. Family configuration and intelligence. *Science*, 192, 227-236, 1976.
- Zamuel, V. Towards a model of transculturation. *TESOL, Quarterly*, 31, 2, 41-52, 1997.
- Zanon, J. El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y Educación*, 7 y 8, 1990.