



TRABAJO FIN DE MÁSTER.

FACULTAD DE EDUCACIÓN.



**DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN AICLE:  
PERSONALIDAD Y LOGRO ACADÉMICO.**

Antonio Eduardo Macías Valverde.

TUTOR: Dr. D. Rafael Alejo González.

DEPARTAMENTO: Filología Inglesa.

MÁSTER EN ENSEÑANZA BILINGÜE PARA

EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.

Especialidad Inglés.

CURSO 2015/2016

BADAJOS

Convocatoria: JUNIO

## RESUMEN.

A través de este estudio presentamos algunas características individuales y los resultados académicos de un grupo de alumnos y alumnas de Educación Primaria que estudian asignaturas científicas y arte a través de una metodología AICLE. En el presente estudio nos preguntamos de qué manera las diferencias individuales (la personalidad, la disposición para comunicarse y la aptitud para los idiomas) afectan al desempeño educativo. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras (AICLE) implica la utilización de idiomas apoyado por metodologías que llevan a un aprendizaje auténtico donde se presta atención tanto a la materia, como al lenguaje en el que se imparta.

Consideramos imprescindible que el profesorado se centre en su alumnado de forma individual, potenciando las características individuales para ayudarles a trabajar de forma cooperativa, pilar fundamental de la corriente de lingüística aplicada AICLE. El docente es, en definitiva, el encargado de motivar a los alumnos para que estos intercambien información, interactúen y aprendan según sus preferencias.

Se llevó a cabo un estudio en alumnado de 9 y 10 años de un colegio bilingüe de Educación Infantil y Primaria de Badajoz. Se utilizó el cuestionario EPQ-R adaptado de su traducción al castellano, el expediente académico del segundo trimestre y la entrevista oral con el docente. Los resultados más característicos fueron la relación directamente proporcional entre la extroversión y las notas de la asignatura de inglés; y la relación entre la disposición para comunicarse y la aptitud para los idiomas con las notas de AICLE y de inglés.

PALABRAS CLAVE: AICLE, diferencias individuales, personalidad, disposición para comunicarse, aptitud para los idiomas, adquisición de segundas lenguas, logro académico.

## **ABSTRACT.**

Through this study we present some individual characteristics and the academic results of twenty-seven Primary Education students that study science and art subjects through a CLIL methodology. In this study we question the way in which some individual differences (personality, willingness to communicate and language aptitude) may affect academic achievement. Content and Language Integrated Learning (CLIL) implies the use of foreign languages methodologies that help developing authentic learning and attention is paid both to the subjects as well as to the language in which it is taught.

We believe it is essential that the teachers focus on each student individually, while encouraging the students to work in groups. This idea is one of the basis of CLIL. The teacher is, definitely, responsible of motivating his or her students so that they exchange information, interact with each other and learn according to their needs.

A research was carried out among 9- and 10-year-old students of a bilingual Pre-school and Primary school, from Badajoz. Eysenck's EPQ-R questionnaire adapted from its Spanish' translation was used. It was also consulted the academic record of the second term. An oral interview with the teacher was also used for this research. The most important results were the directly proportional relationship between extroversion and the English language grades; and the relation among willingness to communicate and language aptitude and the English language and CLIL grades.

**KEY WORDS:** CLIL, individual differences, personality, willingness to communicate, language aptitude, foreign language acquisition, academic achievement.

## **AGRADECIMIENTOS.**

Me gustaría mostrar mi más sincera gratitud a todas las personas que han hecho posible este trabajo.

En primer lugar a mi tutor Rafael Alejo González, por su esfuerzo y dedicación. Sus conocimientos, su apoyo y su motivación han sido esenciales.

Especial reconocimiento merece el profesor Jeff Butchko, por su inestimable colaboración en mi periodo de prácticas, permitiéndome desenvolverme como docente y explotar mis capacidades, su apoyo y libertad han sido imprescindibles para la realización de este proyecto. Del mismo modo, quisiera agradecer a los alumnos que desinteresadamente dedicaron su tiempo a participar en este estudio.

Mi agradecimiento a todos los profesores y profesoras de la Facultad de Educación y del CEIP “Las Vaguadas” y también a todos los profesores con lo que he tenido la fortuna de encontrarme en todas las etapas de mi educación; que han contribuido en mi formación como docente y como persona. Sin ellos no habría sido posible llegar hasta aquí ni lograr grandes propósitos.

Por último, me gustaría agradecer a mi familia y seres queridos, en especial a mi compañera de camino, Isabel; por su apoyo constante e incondicional, sus ánimos, su cariño y su confianza: este logro también es vuestro.

A todos ellos, muchas gracias.

## ABREVIATURAS.

**AICLE:** Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

**ASL:** Aprendizaje de una Segunda Lengua.

**BFI:** *Big Five Inventory.*

**DI:** Diferencias Individuales.

**DPC:** Disposición Para Comunicarse.

**DPC-L2:** Disposición Para Comunicarse en una Lengua Extranjera.

**EPQ-R:** *Eysenck's Personality Questionnaire Revised.*

**F/I/D:** *Filed Independence/Dependence.*

**FLL:** *Foreign Language Learning.*

**FP:** Factores de la personalidad.

**ILE:** Inglés como lengua Extranjera.

**L1:** Lengua materna.

**L2:** Lengua extrajera/Segunda Lengua.

**MBTI:** *Myers-Briggs Type Indicator.*

**NEO-PI:** *Neuroticism-Extraversion-Openness Personality Inventory*

**NEO-FFI:** *Neuroticism-Extraversion-Openness Five-Factor Indicator.*

**TIC:** Tecnologías de la Información y la Comunicación.

## ÍNDICE.

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	7
1.1. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL.....	7
1.1.1. DIFERENCIAS INDIVIDUALES.....	8
1.1.1.1. LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD DE MCADAM'S .....	8
A. PERSONALIDAD.....	9
B. PSICOLOGÍA DE LA PERSONALIDAD .....	10
B.1. DIFERENTES ENFOQUES AL ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD .....	11
B.1.1. EL MODELO <i>BIG FIVE</i> .....	12
B.1.2. LA PERSONALIDAD Y EL APRENDIZAJE .....	14
B.1.3. LA PERSONALIDAD Y EL ASL .....	14
B.1.4. EXTROVERSIÓN E INTROVERSIÓN .....	15
1.1.2. APTITUD PARA LOS IDIOMAS .....	16
1.1.2.1. APTITUD EN L1 VERSUS APTITUD EN L2 .....	17
1.1.3. DISPOSICIÓN PARA COMUNICARSE.....	18
1.1.4. AICLE.....	19
1.1.4.1. LOS ORÍGENES Y EL NACIMIENTO DE AICLE .....	20
1.2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO .....	23
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	24
<b>3. MATERIAL Y MÉTODOS</b> .....	25
3.1. TIPO DE ESTUDIO.....	25
3.2. SUJETOS DE ESTUDIO.....	25
3.3. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y DE EXCLUSIÓN.....	25
3.4. VARIABLES.....	26
3.5. MATERIALES.....	27
3.5. MÉTODOS.....	28
<b>4. RESULTADOS</b> .....	29
4.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	29
4.2. PRUEBAS ESTADÍSTICAS.....	35
4.2.1. VARIABLES PSICOLÓGICAS Y ACADÉMICAS EN RELACIÓN AL SEXO. ...	35
4.2.2. EXTROVERSIÓN/INTROVERSIÓN EN RELACIÓN A VARIABLES ACADÉMICAS Y PSICOLÓGICAS. ....	36
4.2.3. DISPOSICIÓN PARA COMUNICARSE Y APTITUD PARA LOS IDIOMAS EN RELACIÓN A VARIABLES ACADÉMICAS. ....	37
<b>5. DISCUSIÓN</b> .....	41
5.1. VARIABLES PSICOLÓGICAS Y ACADÉMICAS EN RELACIÓN AL SEXO. ....	41
5.2. EXTROVERSIÓN/INTROVERSIÓN EN RELACIÓN A VARIABLES ACADÉMICAS Y PSICOLÓGICAS. ....	47

5.3. DISPOSICIÓN PARA COMUNICARSE Y APTITUD PARA LOS IDIOMAS EN RELACIÓN A VARIABLES ACADÉMICAS. ....	55
5.5. UTILIDAD, APLICABILIDAD Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN. ....	58
<b>6. CONCLUSIONES</b> .....	59
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	61
<b>8. ANEXOS</b> .....	73
8.1. ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO .....	73
8.2. ANEXO 2. CUESTIONARIO EPQ-R ADAPTADO DE SU TRADUCCIÓN AL CASTELLANO .....	74

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descriptores de los componentes del modelo <i>Big Five</i> .....	12
---	----

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución del alumnado por edad .....	29
Figura 2. Distribución del alumnado por sexo .....	29
Figura 3. Distribución de las calificaciones de AICLE de los niños.....	30
Figura 4. Distribución de las calificaciones de AICLE de las niñas.....	30
Figura 5. Nota media de asignatura de inglés distribuida por sexo .....	30
Figura 6. Distribución de las calificaciones de inglés de los niños .....	31
Figura 7. Distribución de las calificaciones de inglés de las niñas.....	31
Figura 8. Nota media de resto de asignaturas distribuida por sexo .....	31
Figura 9. Distribución de notas de resto de asignaturas de los niños .....	32
Figura 10. Distribución de notas resto de asignaturas de las niñas.....	32
Figura 11. Puntuaciones de la dimensión Extroversión-Introversión en el cuestionario adaptado EPQ-R del alumnado y distribuidos por sexo .....	33
Figura 12. Distribución de la disposición para comunicarse por sexo .....	34
Figura 13. Distribución de la aptitud para los idiomas por sexo.....	34
Figura 14. Nota media de asignaturas AICLE distribuida por sexo .....	35
Figura 15. Correlación entre la puntuación en el cuestionario EPQ-R y la calificación en la asignatura de inglés.....	36
Figura 16. Calificaciones de AICLE según la disposición para comunicarse .....	37
Figura 17. Calificaciones de Inglés según la disposición para comunicarse.....	38
Figura 18. Calificaciones de AICLE según la aptitud para los idiomas .....	39
Figura 19. Calificaciones de Inglés según la aptitud para los idiomas .....	40

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL.

La psicología explora la naturaleza única de la mente de cada individuo. Una subdisciplina de la psicología, la psicología diferencial, trata sobre el estudio de las diferencias individuales. Las diferencias individuales (DI) son las características o rasgos respecto a los que las personas difieren unas de otras (Dörnyei, 2005). Las diferencias individuales tienen un papel esencial en el dominio de una lengua extranjera (L2). Son los predictores del éxito de adquisición de una segunda lengua (ASL) más consistentes, produciendo múltiples correlaciones con un rango del 0,50 o superior (cf. Dörnyei y Skehan, 2003; Sawyer y Ranta, 2001). Ningún otro fenómeno investigado dentro del campo de la ASL se ha aproximado a este nivel de impacto en la explicación de los procesos de adquisición (Dörnyei, 2005).

Hay una gran disparidad entre los aprendices de idiomas en cuanto a su éxito en el dominio de una L2 y, por lo tanto, el estudio de las DI (especialmente la aptitud para los idiomas y la motivación para aprender idiomas) ha sido investigado destacadamente en el área de estudios sobre ASL (Dörnyei, 2005).

El bilingüismo es la pauta educativa en muchas partes del mundo, pero la capacidad para adquirir una segunda lengua con un nivel de competencia alto no se considera universal. Schuman (2013) facilita una explicación evolutiva, en la que concluye que la propagación del aprendizaje de idiomas extranjeros parece ser un comportamiento humano relativamente reciente, estimulado en gran medida por el crecimiento de la movilidad poblacional y la proliferación de la educación universal.

Las investigaciones de las diferencias individuales en el aprendizaje de idiomas tienen una historia corta. La gran inercia hacia el estudio de las DI dentro del ASL vino con la línea de investigación sobre 'el buen aprendiz de idiomas' a mediados de 1970 (Naiman, et als., 1978; Rubin, 1975; para una revisión retrospectiva, ver Griffiths, 2008). Los resultados mostraron que además de la motivación y la aptitud para los idiomas (ya se conocían que afectaban el éxito en el aprendizaje de una L2), la participación activa y creativa por parte del estudiante utilizando técnicas de aprendizaje individualizadas fomentaban el éxito en la adquisición de una L2.

### **1.1.1. DIFERENCIAS INDIVIDUALES**

Las DI están relacionadas con cualquier característica de la persona que la distingue como un ser humano único (Dörnyei, 2005). Las DI son estables: La psicología diferencial enfatiza la variación de persona a persona en la medida en que esas características individualizadoras se muestran con continuidad a lo largo del tiempo (De Raad, 2000).

La mayor parte de libros y artículos relacionados con el tema tienden a abordar menos de una docena de factores de las DI. La psicología diferencial no se centra en meras idiosincrasias (incluso cuando estas son estables) sino en dimensiones más amplias que (a) son aplicables a todo el mundo y (b) discriminan entre las personas (Snow, Corno, y Jackson, 1996).

Los conjuntos de DI están relacionadas con desviaciones estables y sistemáticas con respecto a un modelo normativo (Dörnyei, 2005). Estas descripciones reflejan cómo se conciben las leyes generales o categorías para describir la individualidad humana mientras al mismo tiempo hace justicia al conjunto completo de la singularidad humana (Kolb, 1984).

#### **1.1.1.1. LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD DE MCADAM'S**

Una teoría de la personalidad basada en un rango reducido de rasgos estables también nos puede decir mucho sobre un individuo específico. McAdams (2006) lo describe como "*psychology of the strange*": Cuando conocemos a alguien por primera vez, nos formamos una impresión sobre esa persona tan pronto como hacemos observaciones sobre su apariencia, su expresión y sus acciones. Basándonos en estas conclusiones no podríamos afirmar que realmente 'conocemos' a esa persona, de ahí proviene la psicología del extraño. Desde una perspectiva educativa, hay beneficios en perseguir modelos que describan al aprendiz al nivel del 'extraño', como un ser bidimensional, aunque para que la psicología tenga verdadera relevancia en la educación debe ofrecer una visión del individuo como un ser tridimensional McAdams (2006) sugiere que para 'conocer' realmente a alguien debemos considerar la personalidad a través de una teoría con tres niveles:

1. Rasgos disposicionales, se refieren a dimensiones amplias, relativamente estables y descontextualizadas, como la extroversión, simpatía, obediencia,

depresividad, y neuroticismo. Las teorías de la estructura de la personalidad como el *Big Five* (que describiremos más adelante) han intentado capturar la esencia de esta dimensión.

2. Adaptaciones características, que se refieren a constructos que están muy contextualizados en el tiempo, el lugar y/o el rol social, que incluye “*motives, goals, plans, strivings, strategies, values, virtues, schemas, self-images, mental representations of significant others, developmental tasks, and many other aspects of human individuality*” (McAdams y Pals, 2006, p. 208). El paradigma clásico de las DI se ha centrado principalmente en este nivel de la personalidad.

3. Narraciones de vida integradas, que se refieren al marco de organización personal que ayuda al individuo a dar sentido a su vida y se constituye en una identidad narrativa. McAdams y Pals (2006) describen esta dimensión de la personalidad como “*internalized and evolving life stories that reconstruct the past and imagine the future to provide a person’s life with identity (unity, purpose, meaning)*” (p. 212).

## **a. PERSONALIDAD**

La personalidad es el aspecto más general de las diferencias individuales, sin un gran rol o impacto en el ámbito de la educación (Dörnyei y Ryan, 2015). Sin embargo, es la parte del campo de la psicología que más intensamente considera a las personas en su integridad completa como personas y como seres complejos (Pervin y John, 2001).

La personalidad es una diferencia individual clave en muchos aspectos (Dörnyei y Ryan, 2015). El estudio de la personalidad es uno de los temas principales en la psicología y la subdisciplina especializada en esta área se llama ‘psicología de la personalidad’. Encontramos en la literatura numerosas maneras aisladas de medir la personalidad con niveles variados de amplitud, a menudo sin relación con ninguna teoría específica de la personalidad.

El Diccionario de la RAE define la personalidad como “la diferencia individual que constituye a cada persona y la distingue de otra” (Real Academia Española, 2014). De acuerdo con la definición de Pervin y John (2001), la personalidad representa todas las características de la persona que “*account for consistent patterns of feeling, thinking, and behaving*” (p. 4). Una visión tan amplia permite un gran rango de posibilidades con la que abordar el concepto, pero el énfasis está en ‘patrones consistentes’. Las teorías

de la personalidad intentan identificar esos patrones, y organizarlos en dimensiones de la personalidad.

Es importante distinguir entre 'temperamento' y 'estado de ánimo', de la 'personalidad'. El temperamento se refiere a las diferencias individuales enraizadas en el sustrato biológico del comportamiento y es probable que se hereden (Snow et al., 1996), por lo que se pueden identificar desde la infancia. Según Hogan, Harkness, y Lubinski (2000), el temperamento es la base biológica primaria para el desarrollo de la personalidad.

Un 'estado de ánimo', por el contrario, se refiere a un estado cambiante, muy volátil, que no es completamente aleatorio (Dornëy, 2005). Representa "*familiar surges of emotions*" (Cooper, 2002, p. 262), que experimentamos a menudo (aunque no necesariamente) ante eventos de nuestra vida.

De acuerdo con Matthews, Davies y Westerman (2000), solo existen tres dimensiones separadas de estado de ánimo: energía-fatiga, tensión-relajación, placer-disgusto. Se considera oportuno diferenciar entre temperamento, estado de ánimo y personalidad, ya que las personas difieren constantemente en los estados de ánimo y temperamento que adoptan, muestran o a los que se someten en distintas situaciones (Dornëy, 2005). Por esto debemos considerar la personalidad como rasgos con consistencia de maneras de sentir, pensar y sentir.

## **b. PSICOLOGÍA DE LA PERSONALIDAD**

La psicología de la personalidad se ha concentrado en las propiedades estables y distintivas de la personalidad desde sus comienzos, pero asumiendo coherencia a través de las situaciones sólo podemos entender una parte de la personalidad. Se ha demostrado que existe variabilidad a través de las situaciones (Dornëy, 2005). Dependiendo del contexto todos podemos ser iguales o diferentes (Pervin y John, 2001). Así, una imagen más amplia de la personalidad requiere complementar teorías estadísticas centradas en los rasgos que describen la estructura de la personalidad con modelos más dinámicos que describan procesos contextualizados, asociados con la personalidad en contextos específicos (Dornëy, 2005).

Cooper (2002) enfatiza que el trabajo del psicólogo no termina en la estructura de la personalidad (como el modelo *Big Five*, que presentamos a continuación): establecer la

estructura de la personalidad es sólo el primer paso en cualquier estudio científico de las DI, y el siguiente paso lógico es investigar el desarrollo de la personalidad.

### **b.1. DIFERENTES ENFOQUES AL ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD**

La personalidad es un aspecto tan crucial de la psicología, que toda rama principal de investigación psicológica ha intentado contribuir al conocimiento existente sobre esta área. Así, el abanico de teorías puede ser tan amplio como los diferentes paradigmas de la Psicología (Döyrnei y Ryan, 2015). Estos paradigmas identifican una gran multitud de factores de la personalidad que algunas veces sólo se diferencian en la etiqueta, mientras se refieren a la misma cosa. Por otro lado, pueden ser más confusas, tener la misma etiqueta e identificar aspectos diferentes.

Actualmente, el campo está dominado por dos taxonomías que se centran en los rasgos de la personalidad: la construcción de tres dimensiones de Eysenck's (p.e., Eysenck y Eysenck, 1985) y el modelo '*Big Five*' (p.e., Goldberg, 1992, 1993; McCrae y Costa, 2003). Ambos modelos convergen considerablemente.

El modelo de Eysenck identifica tres dimensiones principales de la personalidad, diferenciando entre (1) extroversión e introversión, (2) neuroticismo-emocionalidad y estabilidad emocional; y (3) psicopatía-testarudez y sensibilidad.

El constructo *Big Five* mantiene las dos primeras dimensiones de Eysenck, pero reemplaza psicopatía con tres dimensiones adicionales de meticulosidad, simpatía, y apertura a la experiencia. Una amplia variedad de estudios empíricos han puesto a prueba estos modelos y han demostrado que proporcionan una buena representación de las características centrales de la personalidad. En una revisión reciente John, Naumann, y Soto (2008) muestran que, desde 2006, el número de publicaciones sobre el modelo *Big Five* ha superado a todos los otros modelos en una proporción de 5:1, y la diferencia continúa aumentando.

### b.1.1. EL MODELO *BIG FIVE*

Las cinco dimensiones del modelo suelen tener sentido incluso para aquellas personas sin formación, lo cual ocurre principalmente por el inicio de este modelo: La idea original se remonta a la investigación dirigida en 1939 por Klages (1932), Baumgarten (1933), y Allport y Odbert (1936), que asumían que, si había cierta consistencia en cómo la gente se comportaba, entonces eso debía quedar reflejado en el lenguaje natural que las personas utilizaban para caracterizarse los unos a los otros. Reunir todos los posibles adjetivos en el idioma requerido debería, por lo tanto, facilitar una lista comprensible de factores de la personalidad, y analizando factorialmente esos adjetivos se podía determinar un número pequeño de dimensiones o rasgos de la personalidad subyacentes. Esto se conocía como el enfoque psicoléxico, desde la “*semantic nightmare*” (Allport, 1937, p. 353) de casi 18.000 términos, hemos llegado hasta un marco de cinco componentes.

El término *Big Five* fue introducido por Lewis Goldberg (1981), pero recientemente el modelo ha estado más asociado al trabajo de Robert McCrae y Paul Costa. Las cinco dimensiones son bastante amplias (de ahí el *Big* de la etiqueta), subordinando varias facetas importantes, llamadas rasgos primarios. Debido a que el modelo se originó utilizando adjetivos, una manera efectiva de describir las dimensiones principales—las iniciales de las cuales permiten formar el acrónimo OCEAN en inglés—es listar algunos adjetivos clave que los autores asociaron a ambos extremos de las dimensiones (ver Tabla 1).

TABLA 1. Descriptores de los componentes del modelo *Big Five*

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Amplitud de miras:</b> Quien obtenga puntuación alta es imaginativo, curioso, flexible, creativo, interesado en el arte, busca la novedad, original, poco convencional; quien obtenga baja puntuación es conservador, con los pies en la tierra, no artístico y práctico.</li><li>• <b>Meticulosidad:</b> Quien obtenga puntuación alta es sistemático, meticoloso, eficiente, organizado, fiable, responsable, trabajador, perseverante y disciplinado; quien obtenga baja puntuación tiene baja autoestima, sin propósitos, descuidado, impuntual, desorganizado, perezoso, negligente y con voluntad débil.</li><li>• <b>Extroversión-Introversión:</b> Quien obtenga puntuación alta es sociable, gregario, activo, asertivo, pasional, y hablador; quien obtenga baja puntuación es pasivo, callado, reservado, tímido, sobrio, distante y contenido.</li></ul> |
|---|

- **Complacencia:** Quien obtenga puntuación alta es amigable, bueno, agradable, amable, indulgente, confiado, cooperativo, modesto, y generoso; quien obtenga baja puntuación es frío, cínico, grosero, desagradable, crítico, antagónico, desconfiado, vengativo, irritable y no colaborador.
- **Neuroticismo-Estabilidad Emocional:** Quien obtenga alta puntuación se preocupa, es ansioso, inseguro, depresivo, cohibido, malhumorado, emocional, e inestable; quien obtenga baja puntuación es calmado, relajado, impasible, resistente, cómodo, conforme, tranquilo y presumido.

Algunas de las escalas están algo sesgadas en cuanto a su contenido, con un extremo de la escala siendo claramente más positivo que el otro, por lo que la vulnerabilidad a respuestas socialmente deseables ha sido una crítica permanente a este modelo (ver por ejemplo, Ben-Porath y Waller, 1992; Widiger, 1992).

Costa y McCrae también desarrollaron instrumentos de evaluación que ayudan a que el modelo *Big Five* funcione adecuadamente (para una revisión completa en el desarrollo de estos instrumentos, ver Costa y McCrae, 2008). Comentaron su trabajo analizando los 16-FP (Factores de la Personalidad) de Cattell (Cattell, Eber, y Tatsuoka, 1970) y esto les llevó a desarrollar el 'NEO-PI' (NEO representa *Neuroticism-Extraversion-Openness*, siendo PI una abreviatura de *Personality Inventory*). El NEO-PI fue corregido en 1992 con la publicación del NEO-PI-R, un instrumento más pulido que consta de 240 ítems, en el que cada uno de los cinco dominios '*Big*' se representa con seis facetas de nivel inferior, que se evalúan a través de ocho ítems (Costa y McCrae, 1992)

Un instrumento tan comprensible como el NEO-PI-R lleva mucho tiempo en administrarse, por lo que es poco práctico en muchas ocasiones. Como respuesta a esto, una variante del instrumento, más corta y concisa, el '*NEO Five-Factor Inventory*' (NEO-FFI) (Costa y McCrae, 1989), se desarrolló y es ampliamente utilizada.

Las distintas versiones del NEO-PI no son los únicos inventarios de personalidad que se utilizan a día de hoy. El rango y número de instrumentos evaluadores de la personalidad es muy amplio, y cada una de estas baterías representa una conceptualización particular de la naturaleza y estructura de la personalidad (para una indicación del amplio rango de instrumentos que se utilizan actualmente, ver Rushton y Irwing, 2011). El test de personalidad con mayor difusión y más empleado en el mundo es Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), basado en la teoría de la personalidad de Carl

Jung (para una descripción detallada de los modelos de la personalidad de Jung desde una perspectiva de L2, ver Leaver et al., 2005)

### **b.1.2. LA PERSONALIDAD Y EL APRENDIZAJE**

Desde una perspectiva educativa resulta verdaderamente importante cuestionarse cuánto afecta la personalidad a nuestro comportamiento general y por lo tanto, a nuestro aprendizaje. A través de los años, muchos estudios han intentado identificar la relación entre la personalidad y los logros académicos (para encontrar investigaciones recientes en este área, ver por ejemplo, Ackerman, Chamorro-Premuzic, y Furnham, 2011; Busoni y Di Fabio, 2007; Furnham et al., 2009; Heaven y Ciarrochi, 2012; Nofle y Robins, 2007; O'Connor y Paunonen, 2007).

Dentro del paradigma *Big Five*, las dos dimensiones más relacionadas con el aprendizaje son apertura hacia la experiencia y escrupulosidad (Heaven y Ciarrochi, 2012), y de esas dos, la escrupulosidad en particular ha demostrado ser “*the most consistent and strongest predictor of academic achievement*” (Kappe y van der Flier, 2012, p. 615) en varias etapas de aprendizaje, desde Educación Infantil (Abe, 2005) hasta la edad adulta (Shiner, Masten, y Roberts, 2003).

Por otro lado, se ha encontrado que la extroversión tiene una relación negativa con el logro académico (O'Connor y Paunonen, 2007) porque los introvertidos tiene mayor habilidad para consolidar el aprendizaje, menor capacidad para distraerse, y mejores hábitos de estudio.

### **b.1.3. LA PERSONALIDAD Y EL ASL**

Ha habido una percepción duradera y difundida de que los buenos aprendices de idiomas se caracterizan por tener una personalidad con una configuración única. Dörnyei y Ryan, (2015) afirman que se ha investigado muy poco al respecto, y que los resultados obtenidos muestran que la percepción sobre esta relación está equivocada o que los investigadores están fallando al explicar la relación entre la personalidad y la ASL.

#### **b.1.4. EXTROVERSIÓN E INTROVERSIÓN**

El ámbito de la personalidad más investigado con respecto a la L2 ha sido la dimensión extroversión-introversión. Encontramos también estudios similares en relación a la primera lengua. No obstante, la imagen que se obtiene sobre el papel de esta dimensión de la personalidad ha resultado insatisfactoria. Las conclusiones determinan que la relación entre este rasgo y el aprendizaje es insignificante, mostrando resultados mixtos. Dewaele y Furnham (1999) han explicado que la mala reputación de la dimensión de la extroversión-introversión en el campo de la L2 –“*the unloved variable*”–es el resultado de no distinguir, a la hora de evaluar a los alumnos, correctamente entre los criterios del lenguaje oral y del lenguaje escrito. Esto queda demostrado en el estudio de Naiman et al. (1978), no se encontró relación significativa entre el uso del lenguaje escrito, único criterio de evaluación y la extroversión.

De cualquier manera, Dewaele y Furnham defienden que en los estudios donde la puntuación de la extroversión se correlaciona con variables lingüísticas extraídas como resultado de tareas verbales complejas (p.e., conversaciones), emerge un patrón claro: Los extrovertidos hablan de manera más fluida que los introvertidos tanto en su lengua materna (L1) como en su L2, y más concretamente en situaciones formales que pueden producir estrés interpersonal. Los autores explican que los introvertidos pueden sufrir una mayor presión debido a que se sienten sobreestimados, excediendo su nivel óptimo de estimulación, lo cual les inhibe la automatización de la producción del discurso oral. Los introvertidos tienen la tendencia al procesamiento de procesos en serie (de uno en uno), en lugar de realizar la automatización del procesamiento en paralelo, lo cual sobrecarga su memoria funcional. Como consecuencia, su discurso se ralentiza, titubean más a menudo, cometen más errores, y son incapaces de expresarse oralmente por un periodo prolongado (Dewaele y Furnham, 2000).

Una perspectiva más amplia relacionada con la mayor fluidez característica de los extrovertidos aparece en un estudio de Dewaele (2004), donde encontró que los usuarios de una L2 extrovertidos solían a usar palabras coloquiales con naturalidad, mientras que los introvertidos las evitaban. Sin embargo, la imagen se emborrona al considerar una investigación con estudiantes exitosos en el aprendizaje de idiomas llevado a cabo por Ehrman (2008). Utilizando el MBTI (Myers y Briggs, 1976), Leaver et al., (2005), hallaron que “*the best language learners tend to have introverted personalities, a finding which runs contrary to much of the literature, and, even, to pedagogical intuition*” (p.70). Del mismo modo, descubrió que la intuición era la variable

de la personalidad más importante entre los estudiantes con éxito. En el mismo sentido encontramos la investigación de MacIntyre et al. (2007), que indicaron lo significativo que resultan las condiciones de la situación. Su estudio se centraba en como la situación de aprendizaje y la extroversión afectaban las puntuaciones de un test de vocabulario de alumnos y alumnas aprendiendo francés canadiense como una L2. En su estudio también hallaron que los introvertidos obtenían mejores puntuaciones cuando estudiaban en un entorno que les resultaba familiar, y los extrovertidos actuaban mejor ante condiciones novedosas.

Estos resultados indican no debemos pensar que el aprendizaje de una L2 como un camino lineal, con un único punto de enfoque, sino como un aprendizaje estructurado, siguiendo una serie de tareas y procesos, de los cuales algunos pueden favorecer a los extrovertidos, mientras otros favorecerán a los introvertidos. Metodologías como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) pueden favorecer, ya que integra los aspectos más atractivos, motivadores y útiles del aprendizaje de un idioma extranjero, con los contenidos, que se presentan de manera muy atractiva y fomentando la comunicación, el diálogo entre los alumnos. Surge una sinergia que potencia el aprendizaje de ambos aspectos. Hablaremos de AICLE en profundidad más adelante.

### **1.1.2. APTITUD PARA LOS IDIOMAS**

¿Qué determina la aptitud para los idiomas? En un nivel amplio, como Robinson (2013) indica, la aptitud para los idiomas se refiere a “*the ability to successfully adapt to and profit from instructed, or naturalistic exposure to the L2*” (p.57); esto indica que está relacionado con la disposición del aprendiz por aprender. Existe el acuerdo general de que la aptitud para los idiomas no predice simplemente si una persona puede aprender un idioma extranjero o no (Dörnyei y Ryan, 2015). Sin embargo, salvo en casos extremos, la aptitud predice la curva de aprendizaje que el individuo puede llegar a realizar “*under optimal conditions of motivation, opportunity to learn, and quality of instruction*” (Carroll, 1973, p. 6). De acuerdo con esto, Carroll y Sapon (1959) definieron el valor predictivo de una puntuación en el test de aptitud:

*Knowing the individual's level of ability, we may infer the level of effort and motivation he must expend to learn successfully. A student with a somewhat low aptitude score will need to work harder in an academic language course than a student with a high*

*aptitude test score. If the score is very low, the student may not succeed in any event.*  
(p. 14)

En la última década, ha cambiado el enfoque en la investigación sobre la aptitud, evolucionando desde predecir el ritmo de adquisición hasta considerar la manera en que la aptitud puede imponer un límite a la adquisición. En la literatura aparece un interés en el papel que cumple la aptitud a la hora de predecir un nivel último de éxito (por ejemplo, Abrahamsson y Hyltenstam, 2008; Kormos, 2013; Linck et al., 2013). Este interés aparece porque muy pocos adultos que aprenden una L2 logran niveles de dominio cercanos al dominio nativo. De hecho, en la literatura se llega al extremo de que “*native-like ultimate attainment in adult learners is, in principle, nonexistent*” (Abrahamsson y Hyltenstam, 2008, p. 499) —, por lo que algunos investigadores consideran que la aptitud pueda explicar las diferencias dominio a largo plazo. Sin embargo, como Kormos (2013) señala, abordar la aptitud para los idiomas de una manera continuada requeriría una ampliación, o incluso una redefinición, del concepto para poder tener en cuenta otras variables no cognitivas (como en nuestro caso, aspectos de la personalidad), que forman parte constitutiva del proceso de adquisición de una L2. Esta nueva conceptualización aún no se ha llevado a cabo (Dörnyei y Ryan, 2015).

### **1.1.2.1. APTITUD EN L1 VERSUS APTITUD EN L2**

¿Es la aptitud para los idiomas específica del ASL? Después de todo, muchos de los factores cognitivos que contribuyen al aprendizaje de una L2 son comunes a otros dominios del aprendizaje. Para comenzar, debemos darnos cuenta de que la investigación de la aptitud para los idiomas se fundamenta en la observación de que se encuentran grandes diferencias significativas entre el dominio del idioma entre personas que adquieren una L2 y aquellos que adquieren una L1 (Dörnyei y Ryan, 2015).

Las diferencias en la comprensión y producción en la L1 existen, comienzan a aparecer en la infancia temprana, lo que afecta más tarde al niño o niña mientras progresa en el colegio, principalmente a la hora de leer y escribir (Bates et al., 1995; Cunningham y Stankovich, 1997; Shore, 1995; Sparks et al., 1998). Podemos intuir que esas diferencias individuales en las habilidades en la lengua materna están relacionadas con las capacidades de aprendizaje para dominar una L2 y algunos hallazgos apoyan esta intuición. Skehan y Ducroquet (1988) administraron un test de aptitud para los idiomas a niños que habían participado en el *Bristol Language Project* (Wells, 1985).

Una década más tarde volvieron a administrar el test (para revisiones, ver Skehan, 1989, 1991) y encontraron asociaciones significativas entre el desarrollo de la L1 del participante y sus puntuaciones de aptitud para la adquisición de la L2.

La investigación que trata de manera más sustanciosa y exhaustiva las influencias de la L1 en la adquisición de L2 han sido dirigidas por Sparks y Gnaschow en colaboración con varios colegas (Sparks et al., 1998; Sparks y Ganschow, 1991, 2001; Sparks et al., 1995). Pero ellos no han sido los únicos en encontrar estas relaciones; otros investigadores (p.e., Dufva y Voeten, 1999; Gottardo y Mueller, 2009; van Gelderen, et al., 2007) han alcanzado conclusiones similares, sugiriendo que la aptitud para L2 no puede considerarse independientemente del aprendizaje de L2.

### **1.1.3. DISPOSICIÓN PARA COMUNICARSE**

Dörnyei y Ryan (2015) asignan este concepto a la categoría de ‘otras características del aprendiz’, consideradas características clave en la psicología del aprendiz. La disposición para comunicarse en un segundo idioma (DPC-L2) ha crecido más allá del concepto de ‘reticencia a comunicarse’ dentro de los estudios de comunicación en L1 (para una revisión, ver McCroskey, 2009), y está por lo tanto cerca del concepto de ansiedad. La DPC-L2 describe cómo un número de factores interactúan para influir en la posibilidad de que un individuo inicie la comunicación en una situación específica. Como MacIntyre et al., (1998) argumentaron en el artículo que introducía la DPC en el campo de la ALS: mientras el propósito de la enseñanza de idiomas basada en la comunicación promueve la competencia comunicativa en el idioma objetivo, la mayor parte de los profesores de idiomas con experiencia han encontrado a personas que evitan participar en situaciones de comunicación en la L2 a pesar de que poseen un alto nivel de competencia comunicativa.

En la L1—a la cual se aplicaba originalmente la DPC en los estudios de comunicación (p.e., McCroskey y Baer, 1985; McCroskey y Richmond, 1987, 1991) — la DPC se considera un rasgo de la personalidad considerablemente estable, que representa “*global, personality-based orientation toward talking*” (MacIntyre et al., 2003, p. 591). Sin embargo, la situación es menos directa en relación al uso de la L2, porque se incluyen variables psicológicas, lingüísticas y contextuales que interfieren con la predisposición característica del individuo.

El artículo de 1998 de MacIntyre et al. proponían un modelo 'piramidal' con múltiples capas, jerarquizando un rango de variables lingüísticas y psicológicas, e incluye: a) la confianza en uno mismo lingüísticamente; b) el deseo a afiliarse con una persona; c) motivación interpersonal; d) actitudes intergrupales; e) el ambiente; parámetros de la situación social; competencia comunicativa y experiencia; y varios rasgos de la personalidad. Dörnyei y Ryan indican que este modelo se considera una profecía, ya que propone un marco de trabajo de múltiples niveles que exploran la interacción entre factores considerados influyentes en la adquisición y uso de segundas lenguas, resultando en un constructo que integra orgánicamente los factores lingüísticos y psicológicos. El modelo piramidal para la DPC-L2 ofrece una conceptualización de rasgos estables que interactúan con los factores situacionales, y por ello, el modelo de la DPC-L2 establece una de las primeras ejemplificaciones de este fenómeno (Dörnyei y Ryan, 2015).

#### **1.1.4. AICLE**

Como hemos visto, son muchas las diferencias individuales que pueden tenerse en cuenta a la hora de determinar cómo prefieren aprender nuestros alumnos. Debido a esto, nuestra labor como docentes debe ser la de proporcionar los recursos de aprendizaje más valiosos para cada uno de nuestros alumnos y alumnas. Por su parte, AICLE, supone un reto muy interesante para todos los docentes que se aventuran a aprender cómo trabajar a través de este enfoque.

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras es un planteamiento educativo con enfoque dual, donde un idioma adicional se utiliza para la enseñanza y el aprendizaje del contenido, y de los idiomas (Marsh y Frigols, 2011). El AICLE implica una utilización de los idiomas apoyada por metodologías que favorecen un aprendizaje auténtico. Se presta atención tanto a la materia, como al lenguaje en el que se imparte. *“Achieving this twofold aim calls for the development of a special approach to teaching, in that the nonlanguage subject is not taught in a foreign language but with and through a foreign language”* (Eurydice, 2006: 8).

Hay infinidad de estudios que analizan la relación entre las distintas diferencias individuales y el aprendizaje de una lengua extranjera. Por otro lado, no encontramos mucha literatura que relacione aspectos del AICLE con las DI (la personalidad continúa siendo una variable tabú, cómo hemos observado), por lo que el presente estudio debería servir como base para descubrir cómo aprovechar las distintas peculiaridades que hacen únicos a nuestros alumnos y alumnas para que su aprendizaje sea el más

adecuado. Por lo tanto, desde la perspectiva del docente que debe cubrir las necesidades individuales del alumnado hacerlo de manera integrada gracias a las distintas maneras de aproximarse al contenido y a los idiomas de la metodología AICLE puede resultar beneficioso para la clase.

El AICLE representa un planteamiento holístico del aprendizaje. Está basado en gran medida en los aspectos cognitivos del aprendizaje, y aprovecha la interacción entre los fundamentos teóricos del constructivismo y la adquisición de segundas lenguas. En Europa se puede encontrar en todos los niveles de educación obligatoria, más comúnmente, en la educación secundaria. Recientemente se ha convertido en una actividad significativa a niveles de primaria, aunque hay poca implementación de AICLE en educación superior (Marsh y Frigols, 2011).

A menudo se lleva a cabo a través de módulos que conectan las disciplinas, dirigidos por profesores de contenidos e idiomas, o profesores a nivel de primaria. La cantidad de tiempo empleado en el AICLE de momento es poca. Globalmente se utiliza el inglés como lenguaje vehicular. En Europa hay señales de que el AICLE va a ser utilizado para aprender otros idiomas también (Marsh y Frigols, 2011).

#### **1.1.4.1. LOS ORÍGENES Y EL NACIMIENTO DE AICLE**

Durante la década de los 1990, el plurilingüismo actuó como uno de los pilares de la integración Europea. La educación se convirtió en un punto de enfoque para la innovación, particularmente con respecto al ajuste de las demandas de la emergente edad de la información (Marsh y Frigols, 2011).

A lo largo de estas décadas se ha reconocido internacionalmente de que existía un incumplimiento entre el la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y la habilidad de los ciudadanos para utilizar de manera activa esos idiomas en sus vidas (ver European Commission, 1995). Se identificaron barreras lingüísticas, (ver European Commission, 1996) que bloqueaban el desarrollo del plurilingüismo y que debilitaban algunos de los objetivos de la integración europea.

Expertos en educación de diferentes disciplinas, incluyendo los del aprendizaje de lenguas adicionales, se comprometieron a preparar mejor a la juventud para su futuro en entornos ricos en información. Un ejemplo pragmático de este cambio fue la formalización en 2006 de la recomendación por parte de todos los estados miembros de

la Unión Europea sobre 'Competencias clave para el aprendizaje permanente' (Marsh y Frigols, 2011).

El término Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras se acuñó en 1994 y se publicó formalmente en 1996 (ver Marsh, 2002). Se diseñó para distinguir el rango de metodologías más apropiadas para contextos donde la educación se impartía en un idioma que de manera general no era la L1 de los estudiantes. Esto incluía situaciones donde los estudiantes estaban aprendiendo una L2, pero también incluía el aprendizaje de idiomas regionales, minoritarios y el idioma de herencia cultural. Las bases teóricas, y la aplicación práctica de AICLE, se reconoció más tarde como aplicable a contextos donde los estudiantes, a menudo de origen inmigrante, necesitaban acelerar su habilidad para aprender a través del idioma mayoritario del colegio (ver Anderson, 2008 y 2009).

A inicios de 1990, la Comisión Europea apoyó inicialmente a organizaciones de expertos, inicialmente en Finlandia (Universidad de Jyväskylä) y los Países Bajos (Plataforma Europea para la Educación en Holandés) con un doble propósito. Primero, se pretendía desarrollar las maneras de articular los principios del AICLE en un mundo educativo más amplio, particularmente en relación a la enseñanza y aprendizaje idiomas. En segundo lugar, se planteó establecer una comunidad donde llevar a cabo esta práctica, a través de los países de la Unión Europea. Este último objetivo, en el que se ha invertido mucho hasta día de hoy, es significativo a la hora de proporcionar una comprensión sobre cómo surgió el AICLE, y por qué ha continuado expandiéndose desde los dos primeros intentos para monitorizar e informar sobre la situación se publicaron (ver Eurydice, 2006; y Wolff, 2009).

Los orígenes de AICLE fueron esencialmente orgánicos, y estaban relacionados con la adaptación de la vida educativa a la de la edad de la información que impregnaba el hogar, los colegios y la vida laboral. Algo más de 25 años después, el término ya no se identifica como un fenómeno europeo en particular, se ha difundido mundialmente.

El surgimiento de ACILE en la década de 1990 puede estar relacionado con el movimiento de concienciación sobre los idiomas que se desarrolló en relación al aprendizaje de la L1 y la L2 durante la década de 1980 (Hawkins, 1984; Donmall, 1985). Partidarios de esta concienciación intentaban encontrar intereses comunes entre aquellos involucrados con la enseñanza de la L1 y la L2, y promover el concepto curricular de 'idiomas a través del currículo' (Barnes et al., 1969). Mucho de este trabajo inicial fue llevado a cabo en Reino Unido, en contexto de desigualdad social y bajos niveles de alfabetización en la L1 (Davie et al., 1972).

La toma de conciencia sobre los idiomas es muy importante a la hora de entender por qué el AICLE ha continuado creciendo en esta época caracterizada por la convergencia social, tecnológica y educativa. Una característica clave de las TICs relacionadas con el AICLE es que involucran el aprendizaje social, que estén adaptadas a metodologías constructivistas, y forman parte del estilo de vida 'on-line' de esta era de la información (Marsh y Frigols, 2011).

La concienciación sobre la inclusión de los idiomas en el currículo se vio a menudo obstaculizado por la presión del tiempo. Los profesores de idiomas solo esperaban conseguir resultados modestos si el tiempo dedicado a los idiomas era limitado. El primer desarrollo del AICLE estaba caracterizado por la necesidad de encontrar un espacio extra donde desarrollar el aprendizaje de idiomas. "*CLIL enables languages to be taught on a relatively intensive basis without claiming an excessive share of the school timetable*" (Eurydice, 2006, p. 9).

Este 'espacio extra' debería permitir entonces que se lleven a cabo diversos tipos de metodologías con los que cumplir objetivos que serían inalcanzables con los recursos limitados y el tiempo dedicado al aprendizaje de idiomas dentro del currículo. Las metodologías desarrolladas en forma de educación superan el 'aprendizaje de idiomas', y permiten a los aprendices participar en ambientes que integran la adquisición de idiomas. Usar estas metodologías es dar un paso más allá de los objetivos lingüísticos globales, en dirección a aquellos que son esencialmente prácticos.

El AICLE se inspira en "*important methodological principles established by research on foreign-language teaching, such as the need for learners to be exposed to a situation calling for genuine communication*" (Eurydice, 2006, p. 9). Y como Wolff (2009, p. 560) observó, "*The experience (of CLIL) shows that both linguistic and content subject competence can be promoted within this integrated concept more effectively than when content and language are taught in isolation.*"

## 1.2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La motivación para la realización de este estudio surge por la idea de que las personas extrovertidas tienen más facilidad para aprender idiomas.

En el niño o niña que estudie Educación Primaria, cabe preguntarse hasta qué punto y de qué manera sus diferencias individuales, su personalidad, su disposición para comunicarse y su aptitud para los idiomas afectan a su desempeño educativo, o bien en sus preferencias de aprendizaje. Como hemos visto, las diferencias individuales son predictores del éxito de adquisición de una segunda lengua, y ningún otro fenómeno investigado dentro del campo de ASL tiene tanto nivel de impacto (Dörnyei, 2005).

Investigar a los alumnos debería ser sólo una pequeña parte de la labor docente, y cuando se haga, se debe perseguir el objetivo de mejorar la educación que recibe el alumnado. Es imprescindible que el profesorado se centre en sus alumnos de forma individual para que trabajen de forma cooperativa, en lo que se centra la corriente de lingüística aplicada AICLE, que defiende que el aprendizaje de lenguas extranjeras durante el periodo de la Educación Primaria es más exitoso si se lleva a cabo integrando materias comunes como Historia o el Conocimiento del Medio, en lugar de presentar las asignaturas de manera independiente (Leganés y Pérez, 2012).

El docente es, en definitiva, el encargado de motivar a los alumnos para que estos intercambien información, interactúen y aprendan según sus preferencias. A través de AICLE todos los miembros del grupo se sienten parte del grupo clase. El alumnado interactúa cara a cara, lo que facilita el aprendizaje. Como se tienen en cuenta objetivos de grupo, la responsabilidad por cumplirlos como parte del grupo ayuda a que se desarrollen destrezas interpersonales y grupales. El funcionamiento correcto del trabajo en grupo mejora la efectividad futura, con lo que se asientan los pilares del aprendizaje del alumnado de manera sólida. (Johnson et al., 2000).

## **2. OBJETIVOS.**

### **Objetivo general.**

- Cuantificar y analizar la Extroversión/Introversión de una muestra de alumnos de un Colegio Público Bilingüe que estudian a través una metodología AICLE.

### **Objetivos específicos.**

- Determinar la relación entre la Extroversión/Introversión, las notas en las asignaturas impartidas con metodología AICLE, el resto de asignaturas y la asignatura de inglés; la disposición a comunicarse y la aptitud para los idiomas; con el sexo.
- Relacionar la Extroversión/Introversión con las notas de las asignaturas de AICLE, el resto de asignaturas y la asignatura de inglés.
- Describir la asociación entre la Extroversión/Introversión y la disposición para comunicarse y la aptitud para los idiomas.
- Correlacionar la disposición para comunicarse y la aptitud para los idiomas con las notas de AICLE y de inglés.

### **3. MATERIAL Y MÉTODOS.**

#### **3.1. TIPO DE ESTUDIO.**

Se llevó a cabo un estudio descriptivo-analítico observacional transversal en alumnado de 9 y 10 años de un colegio bilingüe de Educación Infantil y Primaria de Badajoz, desarrollado entre los días 14 y 18 de marzo de 2016.

#### **3.2. SUJETOS DE ESTUDIO.**

- Población diana: Alumnado que estudia a través de una metodología AICLE.
- Población accesible: Alumnado de cuarto de Educación Primaria de un colegio bilingüe de Educación Infantil y Primaria situado en un barrio de Badajoz formado fundamentalmente por urbanizaciones privadas y chalets, entre el 14 y el 18 de marzo.

#### **3.3. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y DE EXCLUSIÓN.**

##### **Criterios de inclusión.**

- Pertener al curso de cuarto de Primaria.
- Presentar el consentimiento informado firmado por los padres/madres o tutores legales de los alumnos (Anexo 1).

##### **Criterios de exclusión.**

- No presentar el consentimiento informado firmado por los padres/madres o tutores legales de los alumnos.
- Ser alumno con necesidades educativas especiales.

### 3.4. VARIABLES

VARIABLE	UNIDAD/VALORES	FORMA DE MEDICIÓN
<b><u>VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS</u></b>		
<b>Edad</b>	Años	Expediente académico
<b>Sexo</b>	Niño/Niña	Expediente académico
<b><u>VARIABLES EDUCATIVAS</u></b>		
<i><u>Variables académicas</u></i>		
<b>Nota media asignaturas AICLE</b>	0.00-10,00	Expediente académico
<b>Nota media inglés</b>	0.00-10,00	Expediente académico
<b>Nota media resto de asignaturas</b>	0.00-10,00	Expediente académico
<i><u>Variables psicológicas</u></i>		
<b>Extraversión/Introversión</b>	0-19	Cuestionario EPQ-R adaptado
<b>Disposición para comunicarse</b>	Baja/Media/Alta	Entrevista con el tutor
<b>Aptitud para los idiomas</b>	Baja/Media/Alta	Entrevista con el tutor

### 3.5. MATERIALES.

**A. Cuestionario EPQ-R (Eysenck et al., 1985) adaptado de su traducción al castellano (Ibáñez, 1995).** Se trata de un instrumento psicométrico que mide las dimensiones de la personalidad del *Eysenck Personality Questionnaire* (EPQ) e incluye en el mismo una nueva escala compuesta por ítems que pretenden medir la dimensión del Psicoticismo/Sensibilidad. Mide cuatro escalas ("E" Extraversión/Introversión, "N" Neuroticismo/Estabilidad emocional, "P" Psicoticismo/Sensibilidad y "L" Lie o Mendacidad). El cuestionario *EPQ-Revised* (EPQ-R) está compuesto de un total de 100 ítems, 32 de los cuales constituyen la escala "P", las escalas "E" y "N" tienen 23 y 24 ítems respectivamente, mientras que la escala "L" de tiene 21 ítems. Los ítems de las distintas escalas tienen dos posibles respuestas: afirmativa o negativa. Para su corrección se utiliza una plantilla en la que cada ítem tiene asignada la respuesta afirmativa o negativa. Se suma un punto en la dimensión si la respuesta del alumno coincide con la de la plantilla. Cada conjunto de ítems se agrega para conformar las diferentes escalas. Este cuestionario está validado, es fiable y sensible y tiene unas propiedades métricas adecuadas para la evaluación psicológica de la personalidad (Eysenck et al., 1985; Aguilar et al., 1990).

El cuestionario que se utilizó en este estudio es una adaptación al español del cuestionario EPQ-R realizado por Ibáñez (1995), que consta de 83 ítems ("E": 19 ítems, "N": 23 ítems, "P": 23 ítems y "L": 18 ítems), con el mismo método de corrección que el original. Para este trabajo utilizamos únicamente los 19 ítems correspondientes a la dimensión de Extraversión/Introversión (Anexo II). La clave de corrección de esta dimensión es la siguiente:

- SÍ: 1, 4, 8, 12, 22, 29, 36, 42, 46, 49, 52, 55, 64, 74, 75, 78.
- NO: 18, 27, 39.

**B. Expediente académico del segundo trimestre:** Tras consulta con los tutores de los grupos, se revisó el expediente académico de los alumnos, de donde se recogieron las notas de todos los participantes para las asignaturas de AICLE (media aritmética de las notas de las asignaturas *Natural Science*, *Social Science* y *Arts and Crafts*), el resto de las asignaturas (media aritmética de las notas de las asignaturas lengua, matemáticas, música, religión o valores cívicos y educación física) y la asignatura de inglés. También se consultó y se registró la edad y el sexo de cada participante.

**C. Entrevista oral con el docente:** Se realizó una entrevista oral con el docente para que evaluase de manera general la disposición para comunicarse (alta, media o baja), así como la aptitud para los idiomas (alta, media o baja).

### **3.5. MÉTODOS.**

En un primer lugar, la recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario al alumnado y la entrevista con el docente. Se les entregó el consentimiento informado a los estudiantes (Anexo 1). Cuando lo devolvieron firmado por sus padres, madres o tutores, se explicó el propósito y características de la investigación y a continuación se realizó el cuestionario EPQ-R adaptado, que los alumnos realizaron de manera individual. Este proceso llevó varios días. A cada cuestionario se le asignó un código alfanumérico para preservar la confidencialidad y anonimato de los datos.

Una vez realizados todos los cuestionarios se realizó una entrevista los tutores de cuarto curso. En esta entrevista los tutores evaluaron de manera general a los alumnos y alumnas que participaron. Se evaluó su disposición para comunicarse y la aptitud para los idiomas. Los datos de cada alumno fueron codificados con el correspondiente código alfanumérico.

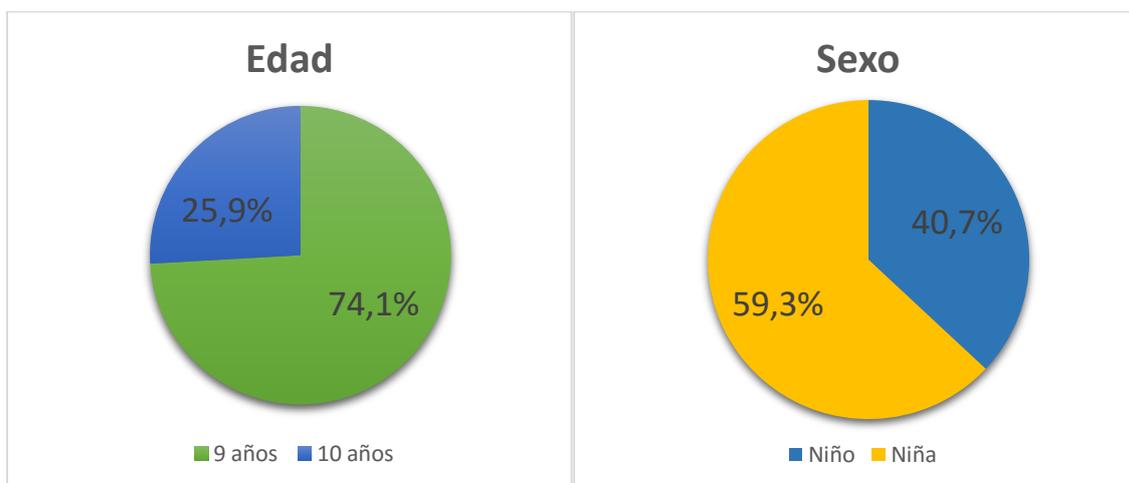
Finalizamos la recogida de datos gracias a una revisión del expediente académico por parte de los tutores, que nos facilitaron las calificaciones del segundo trimestre de las asignaturas que cursaba el alumnado que participó en esta investigación.

Con respecto al análisis estadístico, se realizó con el programa informático IBM® SPSS® Statistics versión 22.0.0.0. Los resultados de las variables cuantitativas se expresan mediante la media aritmética  $\pm$  la desviación estándar (SD). Trabajamos con un intervalo de confianza del 95% (IC=95%) y un nivel de significación mínimo de  $p < 0,05$  aunque se exploran niveles de significación inferiores como  $p < 0,01$  y  $p < 0,001$ . Para determinar la normalidad de la muestra se empleó la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov. Los métodos estadísticos utilizados fueron la prueba t de Student para la comparación de medias, la prueba ANOVA para la comparación de medias entre más de dos categorías, la correlación de Pearson para dos variables cuantitativas y la prueba Chi-cuadrado para dos variables cualitativas.

## 4. RESULTADOS.

### 4.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.

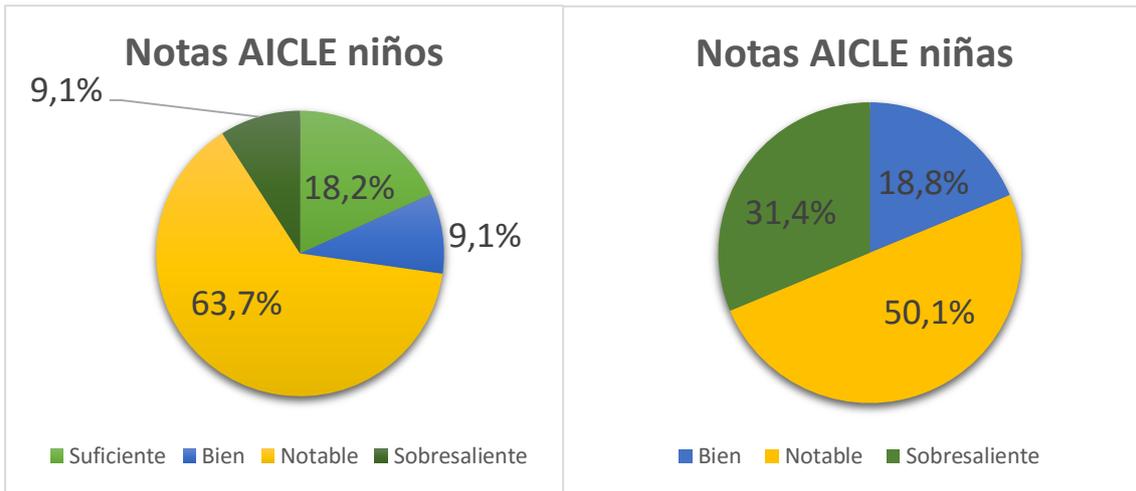
La muestra es de veintisiete ( $n=27$ ) estudiantes, con una edad media de 9,25 años ( $SD \pm 0,44$  años). El rango de edad es de 9 a 10 años. Un 74,1% ( $n=20$ ) de estudiantes tenía 9 años y un 25,9% ( $n=7$ ) tenía 10 años (figura 1). Un 40,7% ( $n=11$ ) eran niños y un 59,3% ( $n=16$ ) eran niñas (figura 2).



**Figura 1. Distribución del alumnado por edad.** Cada sector representa el porcentaje de alumnos que pertenecen a cada grupo.

**Figura 2. Distribución del alumnado por sexo.** Cada sector representa el porcentaje de alumnos que pertenecen a cada grupo.

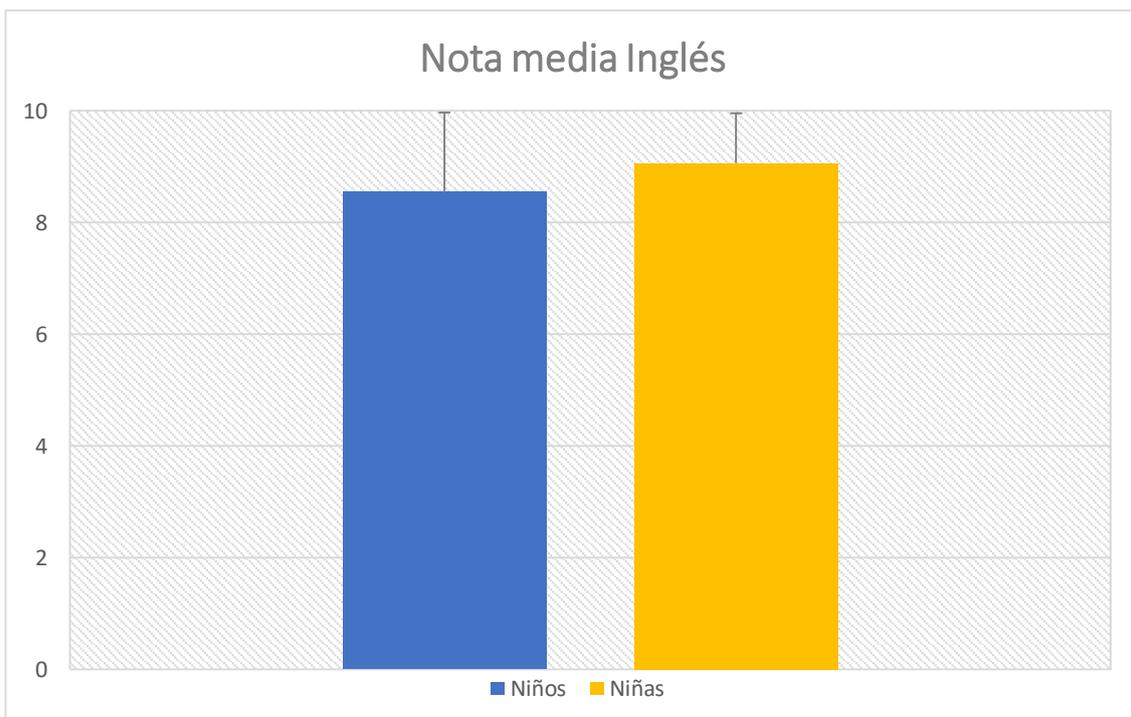
Con respecto a las calificaciones obtenidas por los alumnos en las asignaturas AICLE, el alumnado obtuvo una nota media de 7,95 ( $SD \pm 1,22$ ). Las notas se distribuyeron de la siguiente manera: suficiente 7,4% ( $n=2$ ); bien 14,8% ( $n=4$ ); notable 55,5% ( $n=15$ ); y sobresaliente 22,2% ( $n=3$ ). Los niños obtuvieron una media de 7,42 ( $SD \pm 1,22$ ), en un rango entre 5,67 y 9. Sus resultados distribuidos por grupos de calificaciones fueron: suficiente 18,2% ( $n=2$ ); bien 9,1% ( $n=1$ ); notable 63,7% ( $n=7$ ); y sobresaliente 9,1% ( $n=1$ ) (figura 3). Por su parte, las niñas obtuvieron una media de 8,31 ( $SD \pm 1,11$ ), con un mínimo de 6 y un máximo de 9,67. Sus calificaciones se repartieron en: bien 18,8% ( $n=2$ ); notable 50,1% ( $n=7$ ); y sobresaliente 31,4% ( $n=5$ ) (figura 4).



**Figura 3. Distribución de las calificaciones de AICLE de los niños.** Cada sector representa el porcentaje de alumnos que pertenecen a cada grupo.

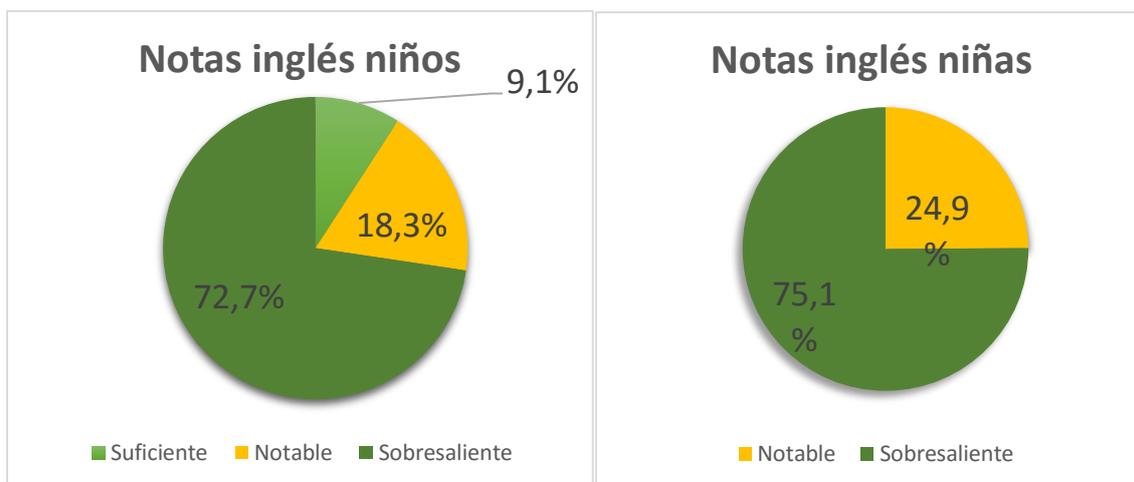
**Figura 4. Distribución de las calificaciones de AICLE de las niñas.** Cada sector representa el porcentaje de alumnas que pertenecen a cada grupo.

En la asignatura de inglés, el alumnado obtuvo una nota media de 8,85 (SD  $\pm$  1,23). Las notas se distribuyeron de la siguiente manera: suficiente 3,7% (n=1); notable 62,9% (n=6); y sobresaliente 33,3% (n=9). Los niños obtuvieron una media de 8,54 (SD  $\pm$  1,43), con una nota mínima de 5 y una máxima de 10 (figura 5). Sus calificaciones se distribuyeron en: suficiente 9,10% (n=1); notable 18,3% (n=2); y sobresaliente 72,7% (n=8) (figura 6). En cuanto a las niñas, éstas presentaron una media de 9,06 (SD  $\pm$  1,06)



**Figura 5. Nota media de asignatura de inglés del alumnado distribuido por sexo (niño y niña).** Cada columna representa el valor medio  $\pm$  SD de las puntuaciones del alumnado.

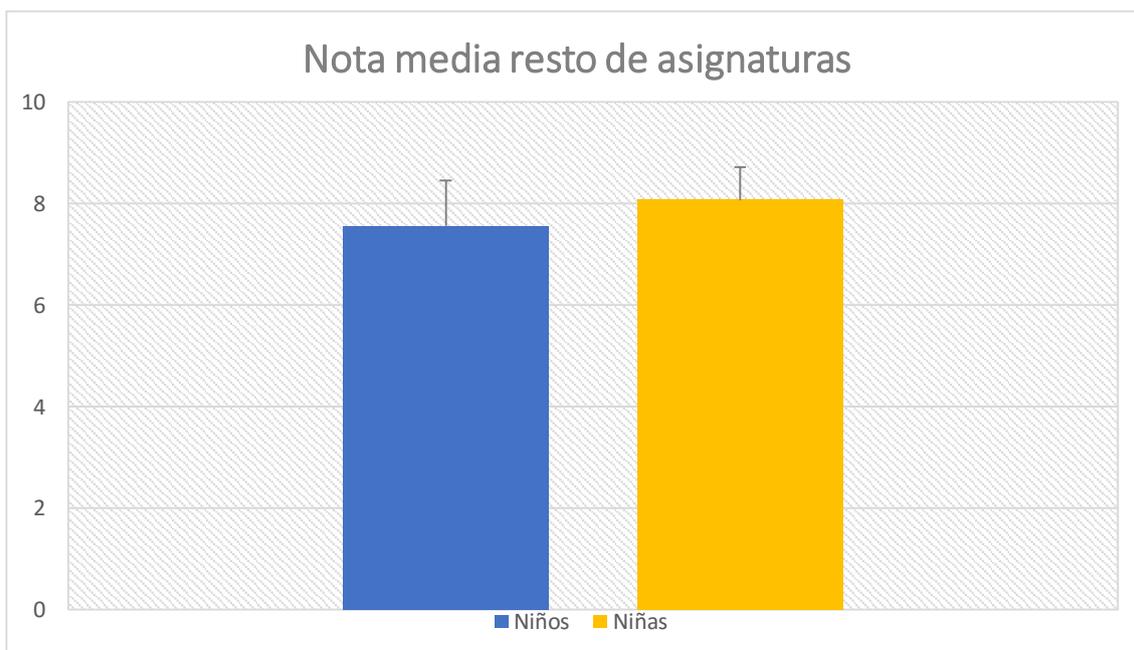
(figura 5), en un rango comprendido entre 7 y 10. La distribución de estas calificaciones fue: notable 24,9% (n=4); y sobresaliente 75,1% (n=12) (figura 7).



**Figura 6. Distribución de las calificaciones de Inglés de los niños.** Cada sector representa el porcentaje de alumnos que pertenecen a cada grupo.

**Figura 7. Distribución de las calificaciones de Inglés de las niñas.** Cada sector representa el porcentaje de alumnas que pertenecen a cada grupo.

Finalmente, en el resto de asignaturas, el alumnado obtuvo una nota media de 7,86 (SD  $\pm$  0,79). Las calificaciones se distribuyeron como sigue: bien 11,1% (n=3); notable 81,4% (n=22); y sobresaliente 7,4% (n=2). Por su parte, los niños obtuvieron una media de 7,56 (SD  $\pm$  0,9), con una nota mínima de 6 y máxima de 8 (figura 8). Las calificaciones que obtuvieron fueron: bien 27,3% (n=3); y notable 72,7% (n=8) (figura 9).

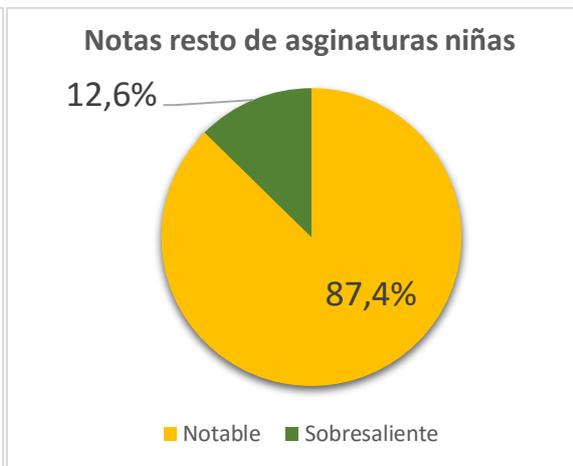


**Figura 8. Nota media resto de asignaturas del alumnado distribuida por sexo (niño y niña).** Cada columna representa el valor medio  $\pm$  SD de las puntuaciones del alumnado.

Las niñas mostraron una media de 8,07 (SD  $\pm$  0,65), en un rango entre 7 y 9,2 (figura 8). Sus resultados fueron: notable 87,4% (n=14); y sobresaliente 12,6% (n=2) (figura 10).

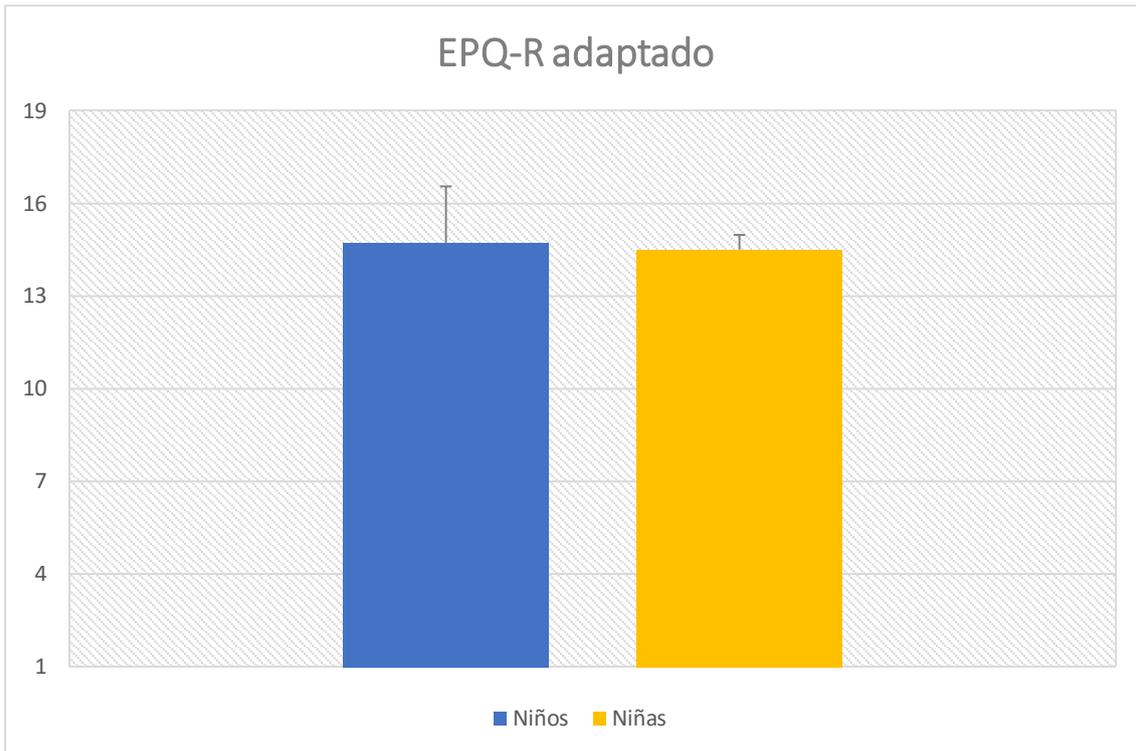


**Figura 9. Distribución de las calificaciones del resto de asignaturas de los niños.** Cada sector representa el porcentaje de alumnos que pertenecen a cada grupo.



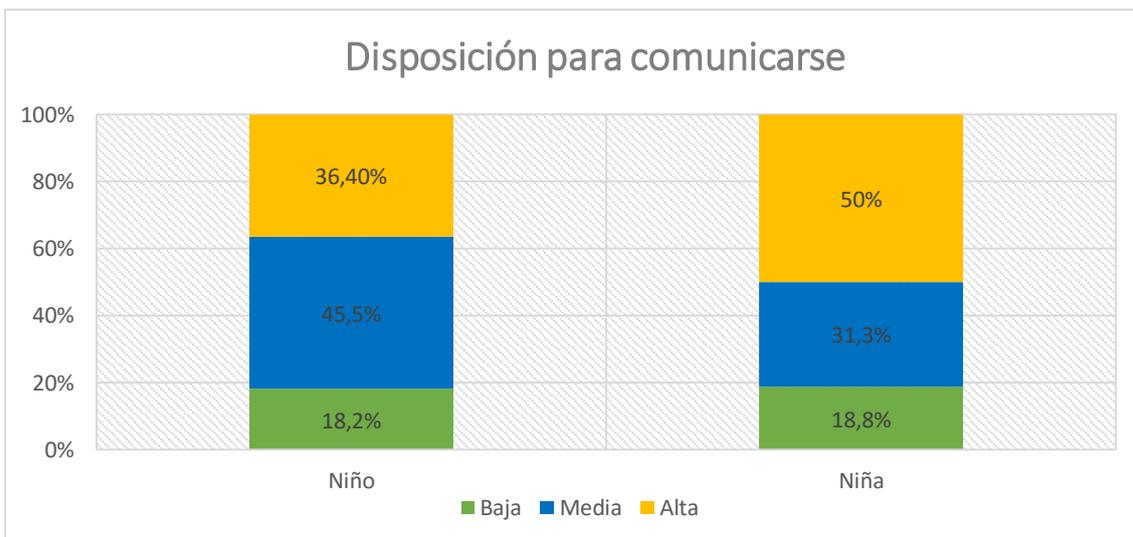
**Figura 10. Distribución de las calificaciones del resto de asignaturas de las niñas.** Cada sector representa el porcentaje de alumnas que pertenecen a cada grupo.

Con respecto a la dimensión Extroversión/Introversión de nuestros alumnos, representada por sus puntuaciones en el cuestionario adaptado EPQ-R, los valores medios fueron de 14,59 (SD  $\pm$  2,17) puntos. La puntuación mínima fue de 11 puntos y la máxima de 18 puntos. Encontramos que la puntuación de los niños y las niñas es muy similar. Los niños obtuvieron una media de 14,72 (SD  $\pm$  1,82) puntos y las niñas fue de 14,50 (SD  $\pm$  0,47) puntos (figura 11).



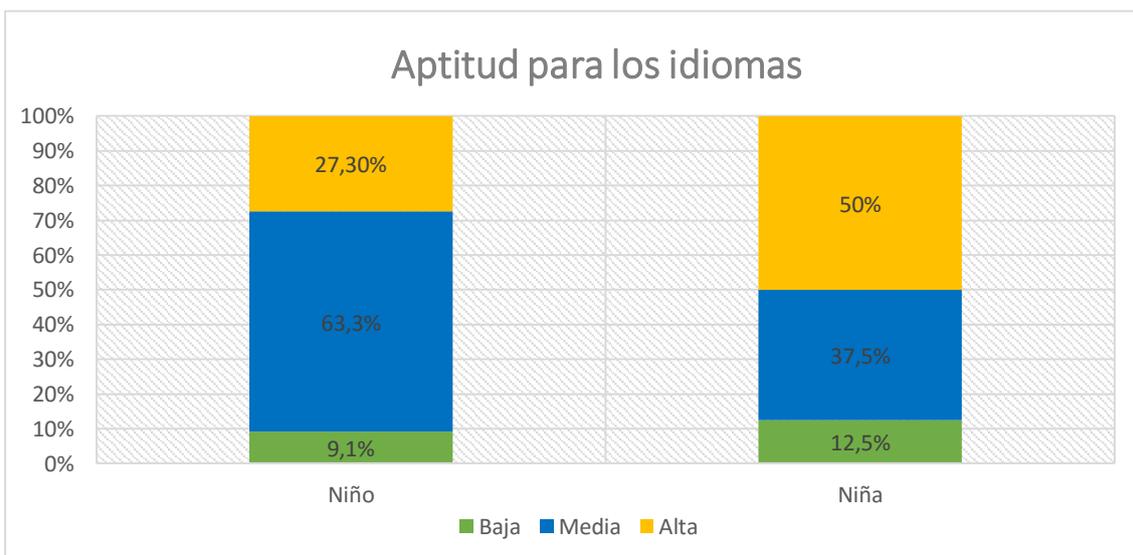
**Figura 11. Puntuaciones de la dimensión Extroversión-Introversión en el cuestionario adaptado EPQ-R del alumnado (total) y distribuidos por sexo (niños y niñas).** Cada columna representa el valor medio  $\pm$  SD de las puntuaciones del alumnado.

En relación a la disposición para comunicarse, un 18,5% (n=5) del alumnado presentaba una puntuación baja. El 37,5% (n=10) obtuvo una puntuación media y un 44,4% (n=12) de los alumnos y las alumnas obtuvieron una puntuación alta. Un 18,2% (n=2) de los niños obtuvieron una puntuación baja, un 45,5% (n=5) puntuaciones medias y un 36,4% (n=4) puntuaciones altas (figura 12). Las niñas obtuvieron en un 18,8% (n=3) una puntuación baja, en un 31,3% (n=5) puntuaciones medias y en un 50% (n=8) puntuaciones altas (figura 12).



**Figura 12. Distribución de la disposición para comunicarse de los niños y las niñas.** Cada sector de cada columna representa el porcentaje de alumnos y alumnas que pertenecen a cada grupo.

En lo que respecta a la aptitud para L2, un 11,1% (n=3) obtuvo una puntuación baja. Por otro lado, la mayoría de la clase, el 48,1% (n=13) y 40,7% (n=11), obtuvo una puntuación media y alta, respectivamente. El 9,1% (n=1) de los niños obtuvieron una puntuación baja, un 63,3% (n=7) puntuaciones medias y un 27,3% (n=3) puntuaciones altas (figura 13). Por otro lado, un 12,5% (n=2) de las niñas obtuvo una puntuación baja, el 37,5% (n=6) puntuaciones medias y el 50% (n=8) puntuaciones altas (figura 13).

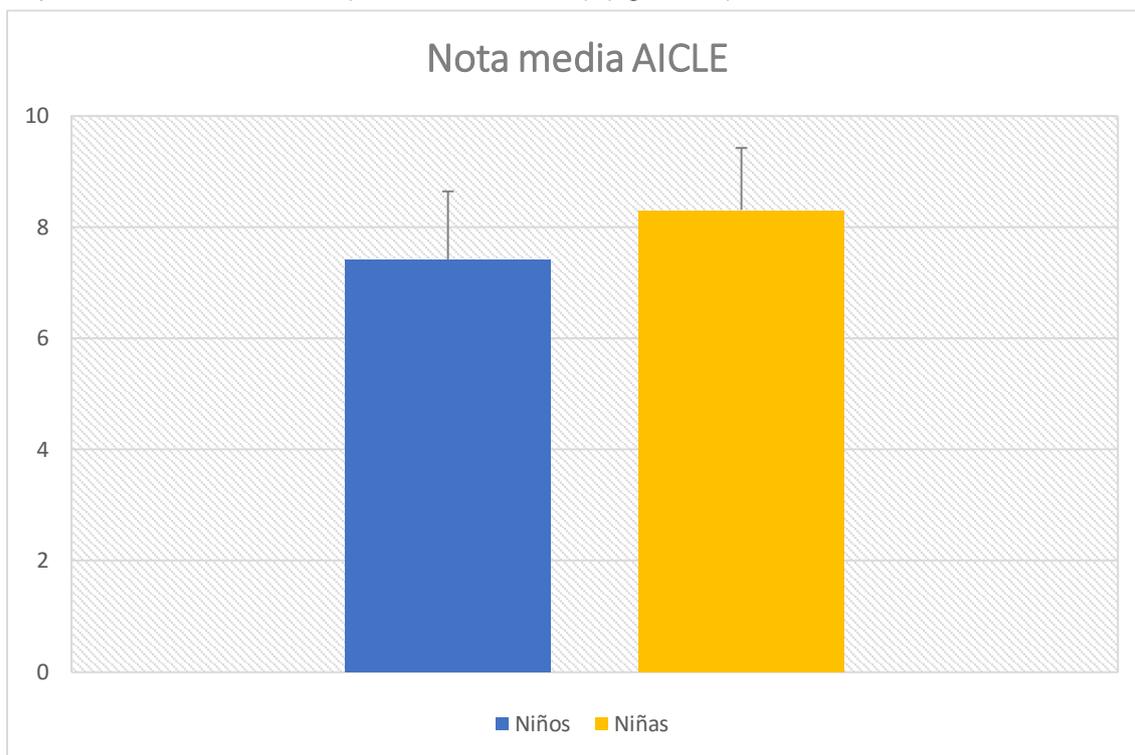


**Figura 13. Distribución de la aptitud para los idiomas de los niños y las niñas.** Cada sector de cada columna representa el porcentaje de alumnos y alumnas que pertenecen a cada grupo.

## 4.2. PRUEBAS ESTADÍSTICAS.

### 4.2.1. Variables psicológicas y académicas en relación al sexo.

Con respecto a las medias de las notas de las asignaturas AICLE, al realizar la prueba t de Student para la igualdad de medias, encontramos diferencias estadísticamente próximas a la significación ( $p=0,062$ ), aunque no alcanzan el nivel esperado ( $p<0,05$ ). La nota media del grupo de las niñas fue aproximadamente un punto superior a la de los niños (8,31 frente a 7,42) (figura 14).



**Figura 14. Nota media de asignaturas AICLE del alumnado distribuida por sexo (niño y niña).** Cada columna representa el valor medio  $\pm$  SD de las puntuaciones del alumnado.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas, al realizar la prueba t de Student para la igualdad de medias, entre las notas medias de los niños y las niñas en la asignatura de inglés ( $p=0,292$ ) (figura 6).

De igual modo, tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas, al realizar la prueba t de Student para la igualdad de medias, entre las notas del resto de asignaturas de niños y niñas ( $p=0,101$ ) (figura 10).

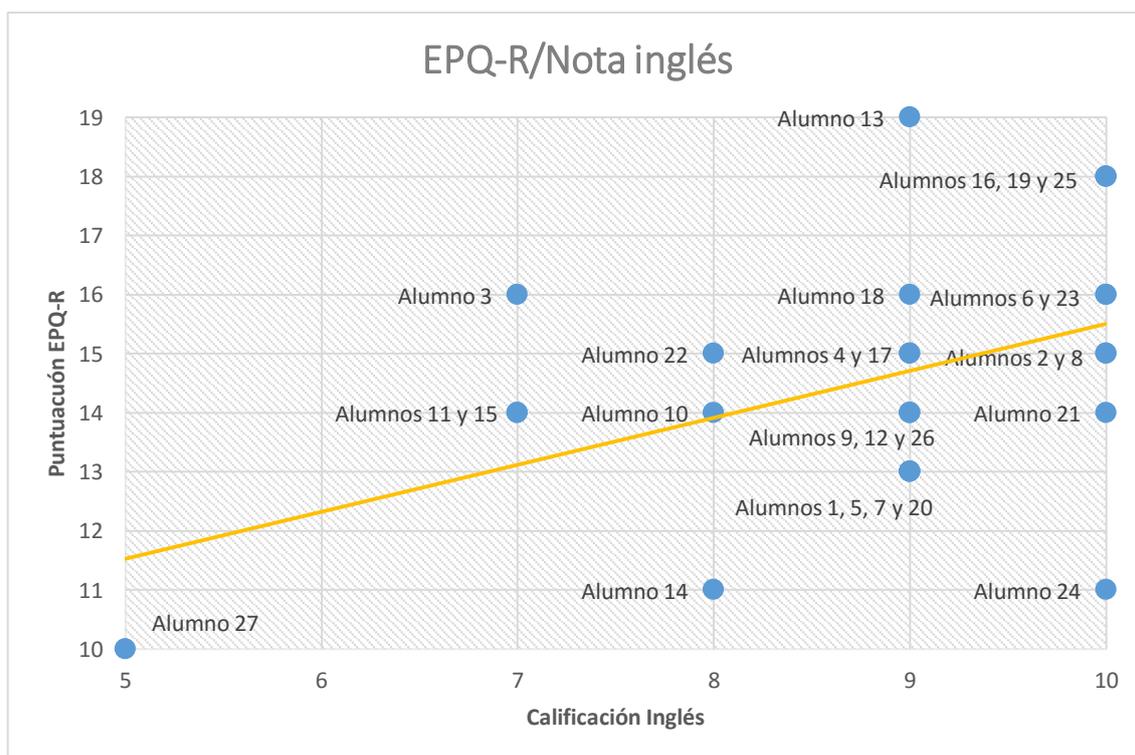
Al realizar la prueba t para la igualdad de medias, tampoco hallamos diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de niños y niñas en el cuestionario EPQ-R ( $p=0,795$ ) (figura 11).

Para la correlación entre la disposición a comunicarse y el sexo, así como la aptitud para los idiomas y el sexo, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas al realizar la prueba Chi-cuadrado de Pearson, con unos resultados de  $p=0,730$  y  $p=0,403$  respectivamente.

#### 4.2.2. Extroversión/Introversión en relación a variables académicas y psicológicas.

No encontramos una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones de Extroversión/Introversión medida con el cuestionario EPQ-R y las notas de AICLE (coeficiente de correlación de Pearson= $0,263$ ;  $p=0,184$ ).

Hallamos una correlación estadísticamente significativa ( $p=0,018$ ) entre las puntuaciones de la Extroversión/Introversión medida con el EPQ-R y las notas de inglés; con una correlación de Pearson de  $0,451$ , lo que indica una relación directamente proporcional entre ambos resultados. Es decir, a mayor extroversión, mejores calificaciones en la asignatura de inglés (figura 15).

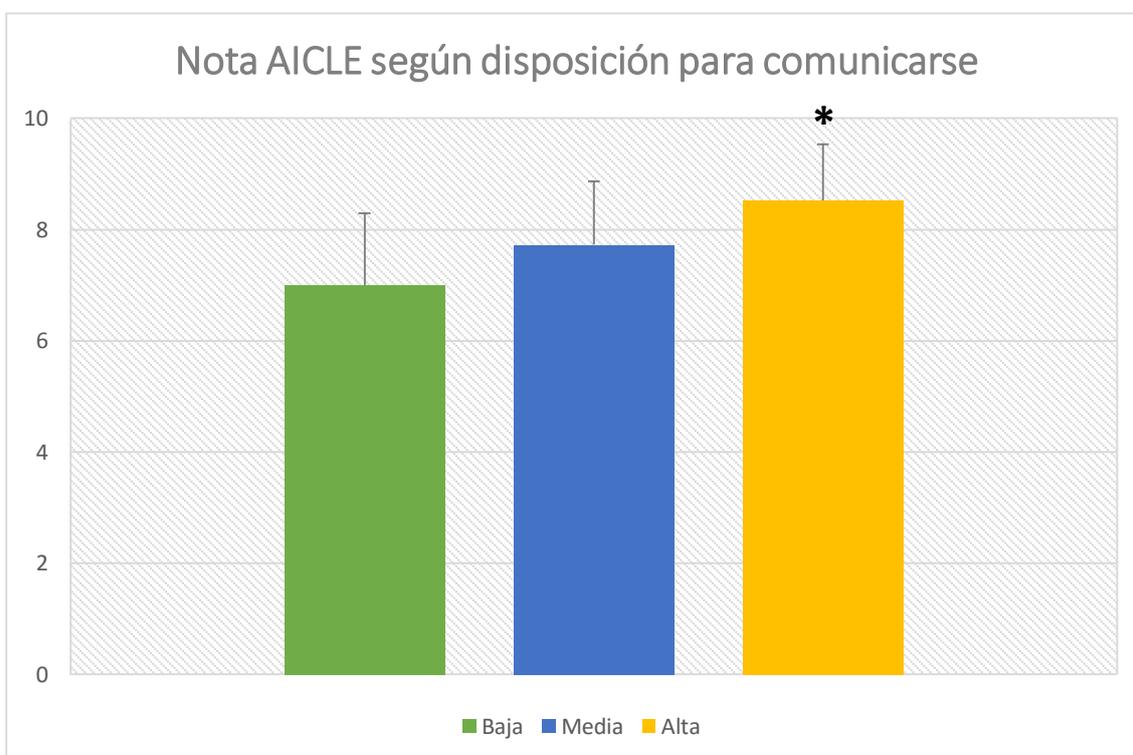


Al relacionar la Extroversión/Introversión medida con el EPQ-R y las notas del resto de asignaturas no se encontró una correlación estadísticamente significativa (Correlación de Pearson=0,351,  $p=0,073$ ).

No se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las puntuaciones de la Extroversión/Introversión medida con EPQ-R y la disposición a comunicarse ni con la aptitud para los idiomas ( $p>0,05$  en ambas). Se compararon utilizando ANOVA.

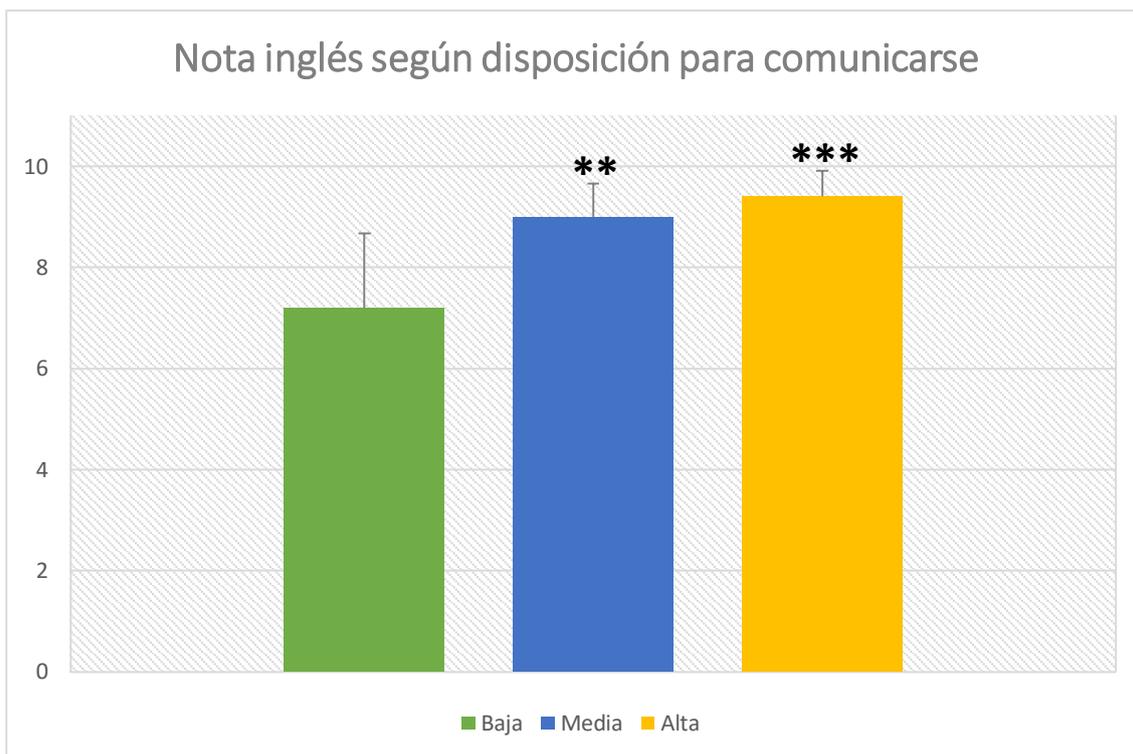
#### 4.2.3. Disposición para comunicarse y aptitud para los idiomas en relación a variables académicas.

Encontramos diferencias estadísticamente significativas al realizar la prueba estadística ANOVA, entre los distintos grados (bajo, medio y alto) disposición para comunicarse con respecto a las notas de las asignaturas AICLE ( $p=0,05$ ). Las notas de los alumnos en el grupo de disposición alta diferían en más de 1,5 puntos con los alumnos del grupo de disposición baja (figura 16). No hallamos, sin embargo, diferencias entre los alumnos con predisposición alta y media ( $p=0,326$ ) o media y baja ( $0,729$ ).



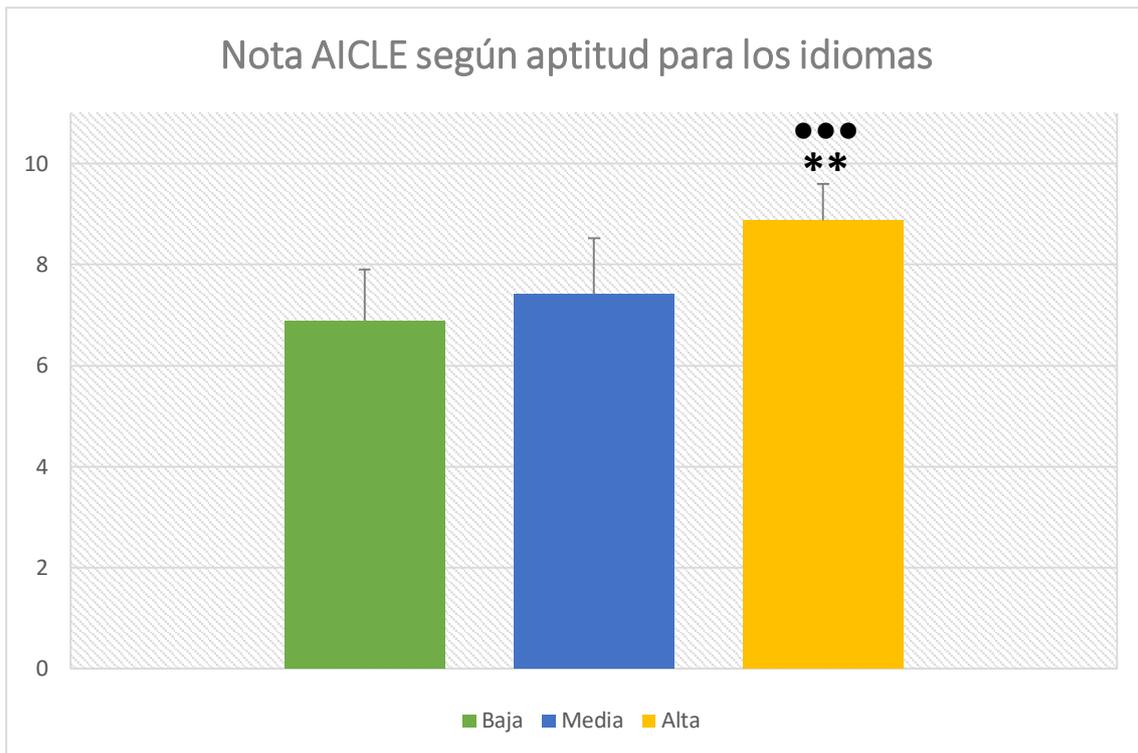
**Figura 16. Calificaciones de AICLE según la disposición para comunicarse: baja, media o alta.** Cada columna representa el valor medio  $\pm$  SD de las puntuaciones del alumnado. \*  $p<0,05$  con respecto a grupo con disposición baja.

Del mismo modo, en cuanto a la disposición para comunicarse y las notas de inglés, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,006$ ) utilizando la prueba estadística ANOVA, entre las notas de los grupos con disposición baja y media. El grupo con disposición baja mostró unas puntuaciones medias 1,8 puntos inferiores al grupo con disposición media. Además, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,001$ ) entre los grupos con disposición baja y alta. La diferencia fue de 2,21 puntos, mayor en el grupo con disposición alta (figura 17).



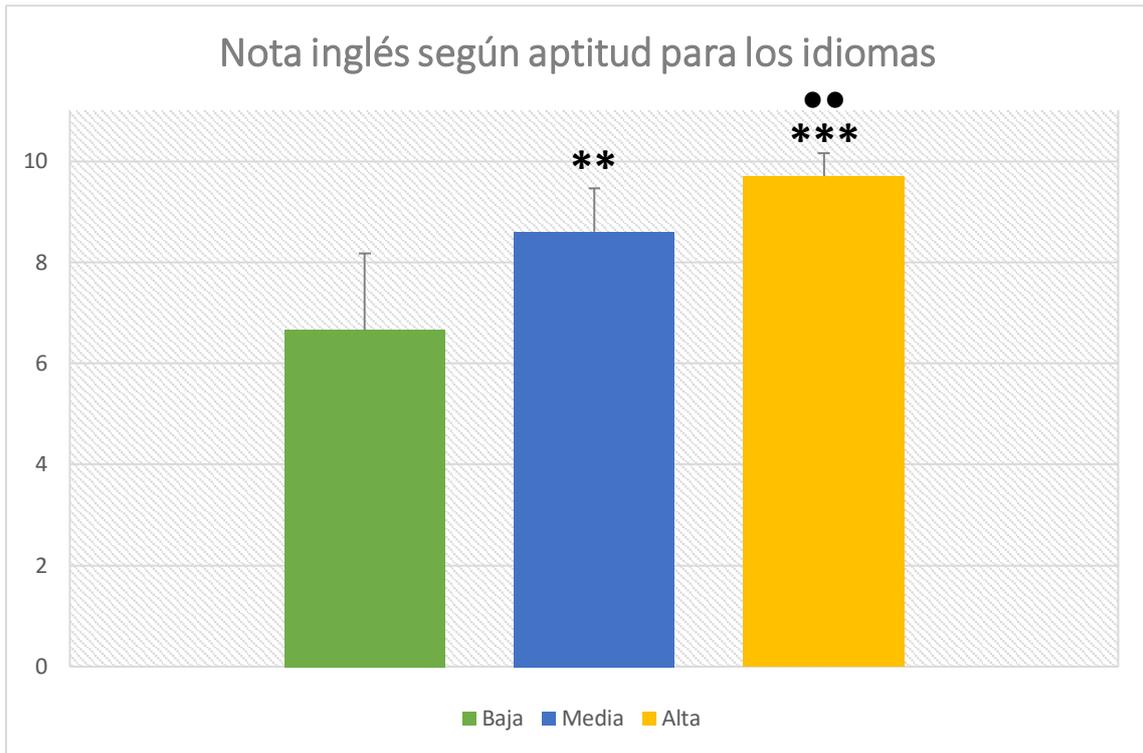
**Figura 17. Calificaciones de inglés según la disposición para comunicarse: baja, media o alta.** Cada columna representa el valor medio  $\pm$  SD de las puntuaciones del alumnado. \*\*\*  $p<0,001$ ; \*\*  $p<0,01$  con respecto a grupo con disposición baja.

Por otra parte, en cuanto a la aptitud para los idiomas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,010$ ) utilizando ANOVA, en la nota de las asignaturas AICLE entre los grupos con aptitud baja y alta. El grupo con aptitud alta mostró calificaciones mayores en casi 2 puntos (1,98). También se encontraron diferencias de 1,46 puntos, estadísticamente significativas ( $p=0,003$ ) entre los grupos con aptitud media y alta (figura 18).



**Figura 18. Calificaciones de AICLE según la aptitud para los idiomas: baja, media o alta.** Cada columna representa el valor medio  $\pm$  SD de las puntuaciones del alumnado. \*\*  $p < 0,01$  con respecto a grupo con disposición baja; ●●●  $p < 0,001$  con respecto a grupo con disposición media.

Por último, también se encontraron diferencias (3,06 puntos de diferencia) estadísticamente significativas ( $p=0,0001$ ) utilizando ANOVA, entre los grupos de alumnos con una aptitud para los idiomas alta y baja en las notas de la asignatura de inglés. Entre los grupos bajo y medio, la diferencia fue de 1,95 puntos, resultando estadísticamente significativa ( $p=0,003$ ). De igual modo, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,008$ ) en la nota media de inglés entre los grupos con una aptitud alta y media, presentando los alumnos con una aptitud alta una calificación 1,11 puntos mayor (figura 19).



**Figura 19. Calificaciones de inglés según la aptitud para los idiomas: baja, media o alta.** Cada columna representa el valor medio  $\pm$  SD de las puntuaciones del alumnado. \*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$  con respecto a grupo con disposición baja; ●●  $p < 0,01$  con respecto a grupo con disposición media.

## **5. DISCUSIÓN**

### **5.1. VARIABLES PSICOLÓGICAS Y ACADÉMICAS EN RELACIÓN AL SEXO.**

#### ***Edad y sexo del alumnado.***

El presente estudio nos ha permitido conocer las características psicológicas y académicas de los alumnos de cuarto curso de Educación Primaria de un CEIP bilingüe de Badajoz y relacionarlas con su edad y sexo.

En nuestra muestra, la media de edad era de 9,25 años (SD  $\pm$  0,44) años. Un 74,1% (n=20) del alumnado tenía 9 años y un 25,9% (n=7) de alumnos y alumnas tenían 10 años. En relación al sexo, un 40,7% (n=11) eran niños y un 59,3% (n=16) eran niñas.

#### ***Calificaciones en AICLE y sexo.***

La mayor parte del alumnado obtuvo un notable en las asignaturas AICLE, desglosado por sexo el 63,7% (n=7) de los niños obtuvo este resultado, mientras que el 50,15% (n=7) de las niñas obtuvo una calificación notable. Las calificaciones medias de las niñas fueron de 8,31. Esta calificación es 0,36 puntos más alta que la de la media, y 0,89 puntos más alta que la media de los niños, lo que se evidencia en el estudio de correlación encontramos diferencias próximas a la significación ( $p=0,062$ ), aunque como ya hemos comentado no alcanzan el nivel esperado ( $p<0,05$ ). No hemos encontrado literatura en la que se comparen las calificaciones en las asignaturas de AICLE con el sexo, pero como veremos, aparece el patrón de que de manera general las niñas obtienen mejores calificaciones que los niños.

#### ***Calificaciones en inglés y sexo.***

En lo que respecta a la asignatura de inglés, un 62,9% (n=17) de la muestra obtuvo una calificación de notable, de manera desglosada los resultados difieren levemente, ya que un 72,7% (n=8) de los niños obtuvo una calificación de sobresaliente,

al mismo tiempo la mayoría de las niñas, un 75,1% (n=12) obtuvo ésta misma calificación. Sin embargo, la nota media de las niñas era 0,21 puntos superior a la media, y 0,52 puntos superior a la de los niños. A pesar de esta superioridad por parte del grupo de las niñas, no encontramos diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,292$ ) en el estudio de correlación. En la literatura hemos encontrado que las niñas son mejores en tareas que involucren la fluidez en un idioma, lo cual les proporciona una ventaja en ASL (Dewaele, 2007). Aida (1994) encontró que sus 40 alumnas americanas de japonés obtenían mejores resultados que sus 56 alumnos. La autora atribuye esta diferencia de sexo al uso de diferentes estrategias de aprendizaje de idiomas entre alumnas y alumnos. Las alumnas probablemente utilizaron más estrategias de aprendizaje de idiomas, lo que les ayudó a afectar positivamente sus niveles de logro en el idioma japonés. El uso de estas estrategias de aprendizaje también podría explicar nuestros resultados.

Un patrón similar aparece en el estudio de Gu (2002), que investigó diferencias individuales entre 648 alumnos chinos que estudiaban el segundo año de inglés como lengua extranjera. Las alumnas obtuvieron mejores resultados que los alumnos en niveles de vocabulario y en un test universitario de inglés.

Aunque en un nivel educativo diferente, los resultados de estas investigaciones coinciden con nuestros resultados, por lo que consideramos que las niñas de nuestra investigación tienen una competencia mayor en el aprendizaje de lenguas extranjeras, al menos en lo que respecta al inglés, tal y como indican sus calificaciones.

#### ***Calificaciones en resto de asignaturas y sexo.***

Finalizando con los resultados académicos relacionados con el sexo del alumnado, en el resto de asignaturas la gran mayoría de la muestra, un 81,4% (n=22) obtuvo una calificación notable. Las calificaciones de los niños rondaron entre el bien y el notable, esta segunda calificación la obtuvieron un 72,7% (n=8) de los alumnos. Por otro lado, las calificaciones de las niñas rondaron entre el notable y el sobresaliente. Un 87,4% de las alumnas obtuvo una calificación de notable. Nuevamente, las niñas obtienen una mayor puntuación media en este grupo de asignaturas, ya que obtienen una puntuación 0,21 puntos mayor a la media, y 0,51 puntos superior a la de los niños. Del mismo modo que en el caso anterior, tampoco hallamos diferencias significativas ( $p=0,101$ ), a pesar de que las niñas obtuvieron mejores resultados de manera general.

### ***Extroversión/Introversión y sexo.***

En relación con las variables psicológicas, encontramos que el instrumento de medida de la Extroversión/Introversión funcionó bien, todos los participantes contestaron al cuestionario con sinceridad, y la mayoría del alumnado leyó y entendió los ítems. La puntuación en esta la dimensión es muy similar tanto para los alumnos como para las alumnas. Los niños obtuvieron una media de 14,72 (SD  $\pm$  1,82) puntos y las niñas fue de 14,50 (SD  $\pm$  0,47) puntos.

Esto es similar a otros estudios, como el de Hong y Lin (2010), en el que participaron 922 alumnos de 11 años de edad estudiando quinto grado de Educación Primaria, pertenecientes a 16 colegios (461 niños y 432 niñas). Se investigaron sus rasgos de la personalidad y su actitud hacia las ciencias. Sin embargo, en este estudio los resultados relacionados con los rasgos de la personalidad se obtuvieron utilizando una versión del '*The Big Five Inventory*' (BFI, John y Srivastava, 1999). El instrumento contenía una escala de 8 ítems que mide la Extraversión, con ítems tales como: "Le gusta hablar" y "Está lleno de energía", similares a los ítems que aparecen en nuestra adaptación del EPQ-R.

Para la realización de este test, los participantes tenían que puntuar cada ítem en una escala de cinco puntos, donde un '5' representaba 'Completamente de acuerdo' y un 1 'Completamente en desacuerdo'. Las puntuaciones de cada ítem se suman para obtener la puntuación en cada escala; una puntuación alta indica que el participante tiene ese rasgo de la personalidad. En el caso concreto de la Extroversión, la mayor puntuación que pueden obtener los participantes es de 40 puntos. Los niños y niñas de este estudio obtuvieron una puntuación de 26,94 (SD  $\pm$  4,54), y las niñas obtuvieron 26,48 (SD  $\pm$  4,23) puntos. Las puntuaciones en la dimensión Extroversión/Introversión son muy homogéneas entre niños y niñas. Por esta homogeneidad y la relación entre la puntuación máxima posible y la obtenida, los resultados son muy similares a los que nosotros obtuvimos. Consideramos la edad de los participantes en la investigación de Hong y Li muy similar a nuestro alumnado, por lo que para edad y sexo, los resultados podrían considerarse equivalente.

Sin embargo, la desviación estándar es similar entre ambos grupos en el estudio de Hong y Li, mientras que en nuestro estudio hay una diferencia de casi dos puntos entre las puntuaciones de los niños y las niñas.

Pensamos que con los resultados obtenidos, tener en cuenta la personalidad en el alumnado de Educación Primaria utilizando un test de personalidad comprensible es bastante práctico e informativo. Ya que eran los alumnos los encargados de evaluar su personalidad, demuestran que el concepto de uno mismo en la edad de 9-10 años es coherente y detectable. A pesar de que consideremos válido el instrumento con el medimos la Extroversión/Introversión, no hallamos diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,795$ ) entre las puntuaciones de ambos grupos.

### ***Disposición para comunicarse y sexo.***

En nuestro estudio, la mayoría de los alumnos, un 44,4% ( $n=12$ ) tenía una disposición alta a comunicarse, de manera desglosada, un 45,5% ( $n=5$ ) de los niños tenía una disposición media, y un 50% ( $n=8$ ) de las niñas una disposición alta, superando tanto la media general como al grupo de los niños. A pesar de estos resultados, no encontramos diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,730$ ) en el estudio de correlación.

En la literatura encontramos el estudio realizado por MacIntyre et al. (2002), donde se examina la DPC, la ansiedad ante los idiomas, la competencia percibida y la motivación entre tres grupos de adolescentes aprendiendo una L2 a través de un programa de inmersión en la enseñanza secundaria. Consideramos que este estudio es similar al nuestro. Se realizaron, entre otros, un cuestionario que incluía la DPC como una de sus ocho escalas. La escala de 20 ítems de la disposición para comunicarse de McCroskey y Baer (1985) se administró con las instrucciones que explicaban a los participantes que tenían que expresar como un porcentaje (0-100%) las posibilidades de que inicien una conversación en 20 situaciones distintas. Consideramos este cuestionario una versión más compleja y completa que la del nuestro. Los extremos eran “NUNCA tomaría la iniciativa para hablar en francés y “Yo SIEMPRE tomaría la iniciativa para hablar en francés.”

La escala se administró en referencia a la DPC en la L1 (inglés) y la L2 (francés). Se realizaron análisis que mostraron que la relación entre el sexo, el idioma y las puntuaciones en la DPC eran significativas. En este estudio se encontró que la DPC es mayor en la L1 que en la L2, y mayor en las chicas que entre los chicos. En el estudio de MacIntyre et al. (2002) se encontraron resultados positivos y que según pasan los cursos aumenta la DPC en una lengua extranjera. Los resultados son similares a los de

nuestro estudio, aunque la manera de medir la DPC de MacIntyre et al (2002). es mucho más elaborada que la nuestra, como hemos indicado. Tomamos como referencia estos resultados con el fin de ilustrar cuáles son las consideraciones que deberían tenerse a cabo a la hora de medir esta DI.

### ***Aptitud para los idiomas y sexo.***

Los resultados de los estudios que presentamos a continuación nos ayudan a entender los nuestros y a comprender donde y cómo contextualizarlos. No obtuvimos diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,403$ ) en el estudio de correlación. En su artículo, Doiz et al. (2014), consideran las variables de edad y sexo en relación con la motivación de los estudiantes. Doiz et al. argumentan que es un hecho constatado que el sexo tiene una marcada influencia en las actitudes hacia el aprendizaje de idiomas. En particular, Spolsky (1989) destacó que de manera general las chicas tenían niveles más altos de motivación y más actitudes positivas hacia el inglés como lengua extranjera (ILE) que los chicos. Además, estudios sobre el rendimiento académico muestran que el aprendizaje de idiomas de los niños no es tan exitoso como el de las niñas (Burstall, 1975). En tercer lugar, el número de chicos que abandonan el aprendizaje de ILE es más numeroso que el de las chicas (Carr y Apuwels, 2006; Clark y Trafford, 1995). López Rúa (2006, p. 112) propone la hipótesis de que:

*“...girls’ achievement in foreign language learning is enhanced by the interaction of neurological, cognitive, affective, social and educational factors. Each factor is activated in a different way for boys and for girls, with the result that boys and girls are equipped with different systems of variables: in the case of girls, superior verbal intelligence, high aptitude, more motivation, a social role of modelling behavior and supporting communication, the assumption of tasks requiring verbal interaction (teaching, child-caring), etc. These variables build a network of influences which is posited to be eventually responsible for girls’ FLL success.”*

Sin embargo, investigaciones recientes han mostrado que el planteamiento de AICLE puede ayudar a solventar las diferencias entre el rendimiento académico y las actitudes hacia el inglés como L2 de chicos y chicas (Heras, 2012; Merisuo-Storm, 2007; San Isidro, 2010; Yassin et al., 2009).

El estudio de Doiz et al. (2014) forma parte de un proyecto longitudinal de tres años, cuyo objetivo principal era analizar la relación que tiene AICLE con la motivación

de los estudiantes para aprender inglés y sus actitudes en relación a este idioma. Se contrastó la motivación en grupos de AICLE y de no-AICLE. Los participantes fueron 393 estudiantes de cinco centros educativos del País Vasco. Se dividieron en dos grupos de acuerdo al año escolar en el que se matricularon en el momento del estudio. La muestra A consistía en 208 estudiantes de primer año (12-13 años); la muestra B contenía 185 estudiantes de tercer año (14-15 años). Consecutivamente, cada muestra se dividió en dos grupos, el grupo AICLE y el no-AICLE.

Doiz et al. (2014) estaban interesados en analizar si, además de los posibles efectos del enfoque en sí (AICLE versus no-AICLE), las variables de edad y sexo tenían un impacto en la motivación de los estudiantes. En relación con el sexo, el análisis indicaba que la diferencia entre los alumnos y las alumnas de AICLE y no-AICLE de primero año no eran significativas. También se obtuvieron resultados similares en los alumnos AICLE de tercer año. Estos resultados confirmaron que las diferencias entre los grupos de AICLE y no-AICLE no podían deberse al sexo de los participantes de cada grupo, ya que ambos grupos tenían una distribución similar.

### ***El sexo como variable en psicología.***

En la literatura, el sexo se relaciona con actitudes para los idiomas y la motivación, los alumnos obtienen puntuaciones altas en motivación instrumental y las alumnas obtienen puntuaciones altas en motivación integradora (Baker y MacIntyre, 2000; Dewaele, 2005). De hecho esto podría afectar el proceso de aprendizaje.

MacIntyre et al. (2002) sugieren que estas diferencias entre el sexo que se encuentran puedan ser el resultado del trato diferente de los docentes a los alumnos y las alumnas. Worrall y Tsarna (1987), que entrevistaron a profesores de inglés y de francés, encontraron un patrón que sugería un favoritismo general hacia las niñas en las clases de idiomas. En su estudio, MacIntyre et al. sugieren que indica el motivo por el que las niñas presenten menor ansiedad y una mayor DPC. Estos hallazgos no deberían indicar necesariamente que los alumnos se encuentren en desventaja en comparación con las alumnas a la hora de desarrollar competencia en L2. Los autores también atribuyen estas diferencias a las situaciones de aprendizaje; en otro estudio, Baker y MacIntyre (2000) encontraron que los niños preferían comunicarse en la L2 fuera del aula, mientras que las chicas preferían la comunicación dentro del aula. Finalmente, MacIntyre et al. (2002) en su estudio indican que los efectos del sexo como variable

independiente son pequeños, lo cual se corresponde con los resultados de su estudio, y que son consistentes con los hallazgos de Canary y Hause (1993) que indican que las diferencias entre sexos en las variables de comunicación tienden a ser pequeñas.

## **5.2. EXTROVERSIÓN/INTROVERSIÓN EN RELACIÓN A VARIABLES ACADÉMICAS Y PSICOLÓGICAS.**

### ***Extroversión/Introversión y calificaciones académicas***

Una importante parte de nuestro estudio estuvo centrada en analizar la dimensión Extroversión/Introversión de la personalidad. Descrita por Eysenck (1967), ha recibido una aceptación muy amplia en la comunidad psicológica (Furnham y Heaven, 1998). Se ha descrito como un super-rasgo, y aparece de manera prominente en los modelos *Eysenck's Giant Three* y en el modelo *Big Five*, mencionado en varias ocasiones a lo largo de este estudio. Eysenck sugirió que las variaciones en esta dimensión son de naturaleza psicológica: los introvertidos tienen un nivel más elevado de excitación cortical, así como más reacciones ante estímulos individuales que los extrovertidos. Como consecuencia, los extrovertidos prefieren tareas más estimuladoras que involucren una estimulación sensitiva mayor para así conseguir un nivel óptimo. En su modelo *NEO-PI-R*, Costa y McCrae (1992) dividen la extraversión en seis facetas: calidez, carácter gregario, asertividad, actividad, búsqueda de la incitación y emociones positivas. Eysenck y Eysenck (1975, p. 9) describen la extroversión así:

*“The typical extravert is sociable, likes parties, has many friends, needs to have people to talk to... The typical introvert is a quiet, retiring sort of person, introspective, fond of books rather than people; he is reserved and distant except to intimate friends.”*

La lingüística aplicada y los pedagogos han centrado su atención en el posible efecto de la extraversión en el éxito en el aprendizaje de una L2: la hipótesis demostrable de que los alumnos extrovertidos más habladores tienen una ventaja natural en la adquisición de un idioma extranjero en comparación con sus iguales introvertidos. Sin embargo, en estudios donde la puntuación de extroversión se correlacionaba con puntuaciones en test de idiomas mostraban resultados inconsistentes. La extroversión no parece estar relacionada con la exactitud en la producción de un idioma extranjero (Dewaele, 1994). Dewaele y Furnham (1999, p. 523) señalaron que los resultados variaban según cómo se midiese el rasgo de la personalidad (p.e. auto-evaluación vs.

otras evaluaciones), el idioma que se estaba aprendiendo, la nacionalidad de los aprendices, pero de manera más importante, cuáles variables del idioma se medían, y cómo.

En el primer estudio que investigó el rol de la extroversión en el ASL (Smart et al., 1970), en un grupo de 84 alumnas americanas, las 13 chicas que tenían las mejores calificaciones de francés intermedio en el instituto y las puntuaciones más altas de aptitud académica, eran significativamente más introvertidas: “*They do not enjoy social activities, prefer not to be in crowds, do not spend their free time at social functions, seldom take the initiative at social gatherings, work better by themselves, and prefer to work alone*” (Smart et al., 1970, p. 419). En contraste, Chastain (1975) obtuvo resultados completamente opuestos. Analizó la relación entre las calificaciones finales de 229 estudiantes universitarios americanos aprendiendo francés, español y alemán para principiantes, y variables de la personalidad que incluían: ansiedad, personalidad reservada vs. personalidad extrovertida y creatividad. Los resultados para la escala reservado vs. extrovertido fueron inconsistentes al relacionarlos con los idiomas: una relación positiva para los 77 aprendices de español y los 72 aprendices de alemán. Sin embargo, no apareció una relación entre la extroversión y las notas finales de 80 aprendices de francés (Chastain, 1975, p. 156). Las puntuaciones en habilidad verbal no se correlacionaron de manera significativa con ninguna variable de la personalidad. Chastain especuló que las calificaciones académicas quizá no sean la mejor manera de medir el logro en un idioma, ya que los criterios de evaluación pueden variar en diferentes clases de idiomas. Swain y Burnaby (1976) correlacionaron la sociabilidad y locuacidad (basándose en la evaluación del profesor) en los resultados de un test de comprensión o producción en francés en una muestra de 63 estudiantes de francés a través de la inmersión y 68 estudiantes de un programa inglés con francés como L2 en preescolar. No se encontraron correlaciones significativas.

La hipótesis de Naiman et al. (1978) era que la extraversión podría ser una característica del ‘buen aprendiz de idiomas’. 72 estudiantes canadienses de instituto que aprendían francés como una L2 participaron en un test de escucha en francés y un test de imitación para. Al contrario de lo que esperaban, no encontraron una relación entre las puntuaciones de extroversión y las puntuaciones de los test en la L2 y esto les llevó a preguntarse sobre la validez del constructo de la dimensión Extroversión/Introversión (Naiman et al., 1978, p. 67). Esta observación se ha repetido en investigaciones de lingüística aplicada y ha afectado negativamente la reputación de la variable de la extroversión (Dewaele y Furnham, 1999). A pesar de estas

expectativas, algunos investigadores han continuado incluyendo la variable de la extroversión en sus diseños de investigación.

Bush (1982) investigó esta situación con 39 aprendices de ILE japoneses. Administró varios test estandarizados de inglés (test de vocabulario y de gramática, test de respuestas incrustadas, test de dictado y de comprensión oral) para medir la competencia en inglés. Ninguno de los resultados correlacionó de manera positiva con las puntuaciones de extroversión.

Carrel et al. (1996) analizaron la relación entre los tipos de personalidad de un grupo de 76 estudiantes de ILE en Indonesia y varios medidores de actuación académica. Las puntuaciones de extroversión se correlacionaban con las puntuaciones de los test para comprensión lectora, gramática y escritura pero una débil correlación negativa apareció para las puntuaciones de un test de vocabulario.

Relaciones claras aparecieron en Kiani (1997), que se centró en la relación entre la extroversión y las puntuaciones de test estandarizados de competencia en inglés entre 237 estudiantes iraníes adultos que participaban en estudios de postgraduado en universidades de habla inglesa. Kiani descubrió correlaciones negativas entre la extroversión y las puntuaciones en los test. La correlación negativa era la más significativa entre la extroversión y el subcomponente de comprensión lectora y vocabulario del test.

Marin-Marin (2005) consideró el efecto de la extroversión en las estrategias de aprendizaje de vocabulario entre 150 aprendices de ILE en México. Mientras que muy pocas relaciones significativas aparecieron entre la extroversión y los resultados de test de estrategias de aprendizaje de vocabulario, los investigadores encontraron un pequeño subgrupo de 12 introvertidos que obtuvieron calificaciones significativamente más altas en Inglés al final del semestre que un grupo de 13 extrovertidos (Marin-Marin, 2005, p. 273).

MacIntyre et al. (2007, p. 296) también observaron el efecto de la extroversión en el aprendizaje de vocabulario de una L2. Encontraron que los aprendices canadienses franceses de una L2 más introvertidos desempeñan mejor después de haber estudiado en una situación muy familiar, mientras que los extrovertidos tuvieron mejor desempeño en condiciones que involucraban un grado moderado de novedad.

El estudio longitudinal de Van Daele et al. (2006) observó el efecto de la extroversión en la fluidez, complejidad y exactitud de la producción oral en L2 de aprendices (de inglés y francés) en intervalos de tres meses. Los participantes eran 25

hablantes de holandés, estudiantes de Educación Secundaria, aprendiendo ambos idiomas en Flanders. Las puntuaciones de extroversión se correlacionaron positivamente con la complejidad léxica en ambos idiomas extranjeros, pero no con la exactitud o la complejidad sintáctica en la primera fase de recolección de datos. El efecto de la extroversión no apareció en el año siguiente. Los autores sugirieron que esto podría deberse a problemas metodológicos, concretamente debido a que los extrovertidos se aburrían de las tareas de las tareas después de un tiempo, lo cual les hacía esforzarse menos (Van Daele et al., 2006, p. 227).

Finalmente, vamos a revisar el estudio de Dewaele (2007) en el que participaron 89 estudiantes en su último año de educación secundaria en Brujas, Bélgica. La muestra consistía en 42 alumnos y 47 alumnas, con un rango de edad de 17 a 21 años. Todos los participantes hablaban holandés como L1, habiendo recibido instrucción formal en holandés (4 h/semana) desde el final de la Educación Primaria, en francés (entre 2 y 4/h semana, comenzando a los 10 años) y en inglés (entre 2 y 4/h semana, comenzando a la edad de 12 o 14 años). Treinta participantes estaban estudiando alemán (entre 2 y 3 h/ semana, habiendo comenzado a la edad de 16 años).

Las hipótesis que planteaban era que las participantes obtendrían mejores calificaciones que los participantes en los diferentes idiomas, lo cual coincide con los resultados de nuestra investigación.

Otra hipótesis era que los participantes con bajas puntuaciones en extroversión, medida con EPQ-R, obtendrían mejores calificaciones en los diferentes idiomas, lo cual sería contrario a nuestros resultados.

Otra hipótesis más era que los participantes con altos niveles de aptitud para los idiomas extranjeros tendrían calificaciones bajas en la L2 y una tercera lengua extranjera (L3).

Para medir la personalidad utilizaron una versión abreviada del cuestionario EPQ-R, con 12 ítems, para cada dimensión de la personalidad (Eysenck et al., 1985). En la muestra de Dewaele (2007), las puntuaciones de extraversión fueron de 8,49, (SD= 3,22) para el grupo general. Los resultados mostraron una relación significativa entre las calificaciones en la L1 (las participantes obtuvieron mejores resultados), pero no en otros idiomas. Las ANOVA realizadas para la extraversión no mostraban efectos significativos entre las variables psicológicas y las calificaciones de los idiomas.

Estos resultados, teniendo en cuenta el impacto de hasta cuatro lenguas, resultan muy interesantes, ya que prácticamente contradicen a los nuestros. La relación

con la extroversión muestra significación únicamente en la producción de la L1. Nosotros, a pesar de que no encontramos una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones de personalidad y las calificaciones de AICLE (coeficiente de correlación de Pearson=0,263;  $p=0,184$ ), sí que hallamos una correlación estadísticamente significativa ( $p=0,018$ ) entre las puntuaciones de la Extroversión/Introversión medida con el EPQ-R y las notas de Inglés; con una correlación de Pearson de 0,451, lo que indica una relación directamente proporcional entre ambos resultados. Estos resultados serían contrarios a los obtenidos por Dewaele, ya que él no encontró relación significativa con ninguno de los demás idiomas. Esto invita a reflexionar sobre el enfoque con el que se busca relacionar los distintos factores de la personalidad y el aprendizaje de idiomas, ya que observamos que conforme se amplía el ámbito de investigación menos impacto tienen las dimensiones de la personalidad.

### ***Extroversión/Introversión y disposición a comunicarse***

Es muy improbable de que la DPC en una L2 sea simplemente una manifestación de la DPC en la L1. De hecho, en un estudio a nuevos aprendices de idiomas se ha manifestado una correlación negativa entre DPC en L1 y L2 (Charos, 1994). Las diferencias entre la DPC en la L1 y la L2 pueden deberse de manera inherente al uso de la L2, lo cual interactúa complejamente con las variables que influyen en la DPC en la L1 (MacIntyre et al., 1998). En su estudio, MacIntyre et al. (1998), presentan un modelo heurístico que muestra el rango de influencias potenciales a la DPC en la L2. Las interrelaciones dentro del constructo son presentadas en forma de estructura piramidal, que describimos a continuación:

El momento en el que se va a producir la producción de la L2 aparecería en la cúspide de la pirámide. Este modelo muestra la proximidad de algunos factores que al mismo tiempo aparecen distantes de influenciar a otros. Conciben de manera amplia el concepto la personalidad como parte de la base de la plataforma sobre la que el resto de influencias se construyen.

Esto podría explicar los resultados de nuestro estudio, ya que a pesar de que las dimensiones que consideran la personalidad se conciben como la base sobre la que deben crecer las diferentes influencias que propiciarán o evitarán que la disposición para comunicarse aparezca, no quiere decir que estén directamente relacionadas entre sí.

En este caso la personalidad se considera por MacIntyre et al., (1998) como una influencia estable y representativa a largo plazo de las propiedades del ambiente o de la persona que podrían aplicarse a cualquier situación, esto explicaría que la relación entre la Extroversión/Intraversión y la disposición a comunicarse no sea significativa en nuestro estudio.

A pesar de esto, en su artículo MacIntyre et al. (1998) indican que MacIntyre and Charos (1996) usaron análisis de ruta en los rasgos de la personalidad y concluyeron que cada uno de los rasgos del *Big Five* contribuían a desarrollar la motivación por el aprendizaje de idiomas o DPC-L2, o ambos. De manera consistente con investigaciones previas de Lakmde y Gardner (1984), MacIntyre y Charos (1996) argumentan que el efecto de la personalidad parece encauzarse a través de variables específicas, como las actitudes dentro del grupo y la confianza en el uso de la L2.

MacIntyre et al. (1998) concluyen en su estudio con una advertencia a la hora de buscar el perfil del buen aprendiz de idiomas (MacIntyre y Noels, 1994), ya que la personalidad no está contextualizada como una influencia directa de la comunicación en el aprendizaje de lenguas, parcialmente por la flexibilidad de las otras variables que analizan en su estudio.

### ***Extroversión/Introversión y aptitud para los idiomas***

Dörnyei y Skehan (2003) analizan la relación entre esta dimensión de la personalidad y la aptitud para los idiomas dentro del estudio de estilos cognitivos y de estilos de aprendizaje dentro de la ASL como un puzle muy interesante. Los autores consideran que estos estudios representan que se ha importado el concepto de la psicología, de una manera atractiva e insatisfactoria al mismo tiempo.

Varios factores se combinan para conformar el atractivo de los conceptos de estilo para los investigadores de la ASL. En primer lugar, como un ligero contraste a la aptitud para los idiomas, una predisposición para enfrentarse a situaciones de aprendizaje, o para procesar información, implica que cada uno de los diferentes estilos puede tener ventajas e inconvenientes. Esto conduce a una segunda consideración: que es posible visionar todos los estilos como ventajosos, incluso en diferentes dominios del aprendizaje. Desde este punto de vista, parece menos apropiado pensar en alguien con un bajo estilo (tal y como uno podría pensar de alguien con baja aptitud) en lugar de pensar que tiene un estilo característico, con sus fortalezas y debilidades. Finalmente,

también resulta interesante la relación que el estilo pueda tener con atributos que no tienen un estatus fijo como aptitudes.

Keefe y Perrell definen el estilo como: “*A complexus of related characteristics in which the whole is greater than its parts. Learning style is a gestalt combining internal and external operations derived from the individual's neurobiology, personality and development, and reflected in learner behavior*” (Keefe y Ferrell, 1990, p. 16). Esta definición puede desarrollarse para mostrar un contraste entre estilos cognitivos y de aprendizaje, una distinción que a menudo no queda clara en la literatura.

Estilo cognitivo podría definirse como una predisposición a procesar la información de una manera característica; mientras que el estilo de aprendizaje puede definirse como una preferencia típica para aproximarse al aprendizaje en general. La primera, en otras palabras, está restringida a preferencias de procesamiento de la información, mientras que la segunda abarca todos los aspectos del aprendizaje (Dörnyei y Skehan, 2003).

La principal interpretación de estilos cognitivos ha en los estudios de los constructos de independencia o dependencia de campo. Ilustrado por la proposición de Witkin (1962), esta visión de estilo ha evolucionado desde la predisposición analítica al procesamiento de la información hacia la preferencia de un enfoque mucho más holístico.

Los independientes de campo son vistos como más proclives a analizar la información en las partes que la componen, distinguiendo lo esencial de lo no pertinente. Los dependientes de campo, sin embargo, son más proclives a tratar con estructuras de información o conjuntos, o “gestalts”.

A nivel personal, los independientes de campo son retratados como distantes, ya que prefieren encontrar la solución a los problemas por sí mismos. Los dependientes de campo, en contraste, son sociables y trabajan bien en grupo. Cada una de estas supuestas preferencias tiene ventajas en el aprendizaje de idiomas: los primeros deberían conectar con el material lingüístico debido a su capacidad de análisis, y quizás aprendan sistemáticamente; los segundos pueden participar utilizando el lenguaje de manera comunicativa, y “hablar para aprender” (Dörnyei y Skehan, 2003).

El concepto *Field Independence/Dependence* (FI/D), en su forma original, también incluye contrastes relacionados entre marcos de referencia internos y externos, y entre diferentes competencias interpersonales (Chapelle and Green, 1992).

El concepto de estilo también se aplica a otros dominios y aplicaciones más allá del procesamiento de la información. En términos de dominio, Reid (1995) va más allá de dominio cognitivo e incluye áreas como preferencia sensorial y la personalidad. Oxford y Anderson (1995, p. 204) ofrecen una perspectiva mucho más amplia. Declaran que los aprendices individuales tienen un compuesto de al menos 20 dimensiones de estilo, de las cuales ocho parecen tener una particular importancia para el aprendizaje de L2:

I global vs. analítico;

II dependencia de campo vs. independencia de campo;

III sentir vs. pensar;

IV impulso vs. reflexión;

V aleatorio-intuitivo vs. secuencial-concreto;

VI orientado a una meta vs. abierto;

VII extrovertido vs. introvertido;

VIII visual vs. auditivo vs. práctico (o táctil/kinestésico).

Gracias al estudio de Dörnyei y Skehan (2003), hemos comprobado cómo la aptitud para los idiomas se entiende dentro del complejo de estilos cognitivos, y cómo estas aptitudes se desarrollan en los términos dependencia de campo e independencia de campo, los cuales se encuentran dentro de la misma concepción multidimensional de Oxford y Anderson (1995), que sitúan próximos los conceptos de FI/D y la dimensión Extroversión/Introversión, pero con respecto a esta proximidad no se ha encontrado relación en la literatura, ni se ha explicitado que estén estrechamente relacionados o uno dependa del otro. Quizá porque se trata de una concepción teoría con muchas dimensiones no aparece una relación directa entre ambos factores en nuestro estudio, o tal vez se deba a la concepción de la personalidad o de la aptitud para los idiomas.

### 5.3. DISPOSICIÓN PARA COMUNICARSE Y APTITUD PARA LOS IDIOMAS EN RELACIÓN A VARIABLES ACADÉMICAS.

#### *Disposición para comunicarse y calificaciones académicas*

El fundamento de la disposición para comunicarse en la lengua materna emergió del trabajo de Burgoon (1976) en "*unwillingness to communicate*", en la "*predisposition toward verbal behavior*" de Mortensen et al. (1977) y la conceptualización de "*shyness*" de McCroskey y Richmond (1982). Richmond y Roach (1992) apreciaron que la "*willingness to communicate is the one, overwhelming communication personality construct which permeates every facet of an individual's life and contributes significantly to the social, educational, and organizational achievements of the individual*" (p.104).

MacIntyre (1994) encontró que las dos variables más relacionadas con el rasgo de la DPC en la L1 eran el temor a comunicarse y la competencia percibida. El temor a comunicarse, definido como un nivel individual de miedo o ansiedad relacionado con la comunicación real con otros, o la anticipación a esta comunicación, por lo que se aprecia su apariencia de rasgo (McCroskey y Richmond, 1987), se considera uno de los mayores predictores de la DPC en la L1 (McCroskey y Richmond, 1987, 1991). La investigación ha encontrado correlaciones altamente significativas entre el temor a comunicarse y la DPC en la L1 (McCroskey y McCroskey, 1986; McCroskey y Richmond, 1987) y en la L2 (Baker y MacIntyre, 2000; MacIntyre y Charos, 1996).

En el estudio ya mencionado de MacIntyre et al. (2002) se apreciaba que la DPC era mayor en la L1 que en la L2, mayor entre las chicas que entre los chicos. En nuestro estudio la DPC también era mayor en las chicas que en los chicos, aunque nosotros no analizamos la DPC en la L1. Pero al comparar la DPC con las calificaciones en la L2, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,006$ ) entre las notas de los grupos con disposición baja y media. El grupo con disposición baja mostró unas puntuaciones medias 1,8 puntos inferiores al grupo con disposición media. Además, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,001$ ) entre los grupos con disposición baja y alta. La diferencia fue de 2,21 puntos, mayor en el grupo con disposición alta. Los resultados obtenidos probablemente estén influenciados por cómo se ha medido la DPC. Al medirla con un cuestionario al profesorado, es posible que los propios profesores hayan podido confundir la variable con el propio nivel del alumnado.

## ***Aptitud para los idiomas y calificaciones académicas***

Gardner (2006) habla sobre 'habilidad' (se refiere tanto a la inteligencia como a la aptitud para las lenguas) como uno de las dos diferencias individuales primarias involucrada en el aprendizaje de idiomas (la otra sería la motivación). Gardner (2006, p. 241) predice que los aprendices con mayores niveles de habilidad serán aprendices de idiomas con mayor éxito. Dörnyei y Skehan (2003, p. 590) ven la aptitud para el aprendizaje de idiomas como un talento específico para aprender idiomas que muestra una variación considerable entre aprendices.

Continúa habiendo incertidumbre sobre las causas exactas de las diferencias individuales en habilidad y aptitud para el aprendizaje de idiomas (Dewaele, 2007). Sparks y Ganschow (2001) sugieren que esta capacidad para aprender una L2 está relacionada con las habilidades individuales de aprendizaje de una L1, y que las dificultades a la hora de aprender una L2 podrían estar relacionadas en parte con las dificultades en la L1.

De manera individual, la aptitud para aprender idiomas podría relacionarse con un único factor, llamado 'codificación lingüística', la cual se refiere a las habilidades en la alfabetización en la L1. Estas habilidades podrían ser fundamentales para el aprendizaje de una L2, y no desarrollar suficientemente el nivel de las habilidades de codificación lingüística podría limitar el logro último en la L2.

De cualquier manera, Dörnyei (2006) se preguntó sobre si la aptitud para los idiomas existe realmente, o si se trata simplemente de un número de factores cognitivos al que podemos referirnos como la capacidad general del aprendiz para dominar una lengua extranjera. Sternberg (2002) defiende que la conceptualización de éxito en el ASL depende de la 'inteligencia de éxito', una combinación de habilidades creativas y prácticas con habilidades de memoria y de análisis. El éxito depende de que coincidan las instruccionales de las actividades y los patrones de habilidades. En otras palabras, cuando al alumnado se le enseña de la manera correspondiente a como ellos piensan, obtienen mejores resultados (Sternberg, 2002).

En la investigación mencionada en el apartado anterior (Dewaele, 2007), se observó que aquellos participantes con altos niveles en aptitud para los idiomas o inteligencia de éxito (Sternberg, 2002) podrían haber obtenido mejores resultados que sus compañeros con niveles inferiores de aptitud para los idiomas. Desafortunadamente no se realizó ningún test de inteligencia por lo que su hipótesis no pudo comprobarse.

Por nuestra parte, encontramos diferencias (3,06 puntos de diferencia) estadísticamente significativas ( $p=0,0001$ ) entre los grupos de alumnos con una aptitud para los idiomas alta y baja en las notas de la asignatura de inglés. Entre los grupos bajo y medio, la diferencia fue de 1,95 puntos, resultando estadísticamente significativa ( $p=0,003$ ). De igual modo, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,008$ ) en la nota media de inglés entre los grupos con una aptitud alta y media, presentando los alumnos con una aptitud alta una calificación 1,11 puntos mayor.

Por lo que hemos visto podríamos argumentar que los alumnos y alumnas con las calificaciones en idiomas más altas son aquellos cuyos patrones de habilidades que forman la 'inteligencia de éxito' coincidían con las condiciones de enseñanza (Dewaele, 2007). Otra posibilidad podría ser que los alumnos y alumnas obtuvieron mejores calificaciones no sólo cuando coincidían esos patrones de habilidad y el tipo de enseñanza, sino también la manera de medir el éxito en la L2 (Dewaele, 2007). Esta interpretación 'internalista' podría refutarse por los postmodernistas que insisten en la importancia del contexto social (Kinginger, 2004). Entonces podría argumentarse que las puntuaciones más altas no eran consecuencia de las características innatas del alumnado, sino de los resultados del contexto social y la atmósfera familiar (Dewaele, 2007). En otras palabras, los participantes que crecieron en entornos donde la creatividad y la alfabetización eran valoradas, donde a los niños y niñas se les animaba a leer novelas, escribir historias, jugar a Scrabble y tomar clases de interpretación, podrían haber desarrollado una facilidad con las palabras que les permitió destacar en las clases de idiomas.

Esos niveles más altos de habilidad verbal podrían entonces ser consecuencia de la nutrición en lugar de la naturaleza. La verdad probablemente se encuentre en algún punto intermedio, es por eso que autores como Dewaele (2007) deciden considerar la etiqueta de aptitud para los idiomas o habilidad verbal como un factor (invisible) sociocognitivo. En nuestro caso, otra posible interferencia es la metodología utilizada, al no utilizar un cuestionario muy sofisticado para medir la aptitud, ya que nos basamos en la apreciación del profesorado y esta puede estar nuevamente muy influida por el nivel real del alumnado en su rendimiento en clase.

## **5.5. UTILIDAD, APLICABILIDAD Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.**

Este estudio nos ha permitido profundizar en el conocimiento las relaciones entre la personalidad y el rendimiento académico y el aprendizaje de idiomas. Identificar y medir las diferencias individuales que hemos trabajado en este estudio, y otras, es una herramienta muy útil para el docente, ya que le puede proporcionar una guía exacta con la que desarrollar y adaptar su enseñanza de modo que se ajuste a las preferencias individuales de cada uno de sus alumnos.

Se recomiendan futuras investigaciones, realizadas de manera prospectiva que incluyan una muestra más extensa y de varios centros, para ganar la validez externa necesaria y confirmar o refutar de manera más precisa y fiable las asociaciones de este estudio.

Al contrario de lo que pretende la literatura sobre las diferencias individuales, que es mostrar una visión completa del aprendiz de idiomas, nosotros hemos establecido una visión bidimensional de un alumnado tridimensional en un momento concreto en el tiempo, por lo que ésta investigación debería servir como base para identificar muchos más rasgos de la personalidad y entender cómo favorecer el aprendizaje de cada estudiante.

Debería conocerse el rol de las diferencias individuales en la personalidad interpretándolas dentro de un clima social amplio. Ciertos grupos pueden ser más homogéneos que otros con respecto a ciertos rasgos o perfiles de la personalidad. Del mismo modo, los grupos pueden mostrar medias diferentes o niveles de referencia de un rasgo específico. Por ejemplo, el aprendiz medio americano es más probable que sea más extrovertido que el aprendiz medio japonés (Aida, 1994).

Debería tenerse en cuenta que la personalidad ayuda a establecer el contexto en el que el aprendizaje ocurre. La disposición a reaccionar de manera positiva o negativa ante personas extranjeras, en combinación con la formación de aptitudes positivas o negativas, en un contexto sin o con conflictos intergrupales, se sugiere que sustentan la distancia social o armonía entre los grupos. Por esta razón, se debe interpretar la personalidad del aprendiz y el contexto intergrupar como las variables que ponen el escenario para la comunicación en L2, pero menos directamente involucradas a la hora de determinar el nivel de DPC en un momento determinado (MaCintyre et al., 1998).

## 6. CONCLUSIONES.

A la vista de los resultados podemos concluir:

1. En relación al primer objetivo: determinar la relación entre la Extroversión/Introversión, las notas en las asignaturas impartidas con metodología AICLE, el resto de asignaturas y la asignatura de inglés; la disposición a comunicarse y la aptitud para los idiomas; con el sexo.
  - No hay diferencias significativas entre niños y niñas en las notas de las asignaturas impartidas con metodología AICLE, en el resto de asignaturas y en la asignatura de inglés; así como en la disposición a comunicarse y en la aptitud para los idiomas.
  
2. Con respecto al segundo objetivo: relacionar la Extroversión/Introversión con las notas de las asignaturas de AICLE, el resto de asignaturas asignaturas y la asignatura de inglés.
  - No hay relación entre la dimensión Extroversión/Introversión de la personalidad y las notas de las asignaturas AICLE.
  - Hay una relación directamente proporcional entre la extroversión y las notas de la asignatura de inglés.
  - No hay relación entre la dimensión Extroversión/Introversión de la personalidad y las notas del resto de asignaturas.
  
3. En referencia al tercer objetivo: describir la asociación entre la Extroversión/Introversión y la disposición para comunicarse y la aptitud para los idiomas.
  - No hay relación entre la dimensión Extroversión/Introversión de la personalidad y la disposición para comunicarse o la aptitud para los idiomas.
  
4. En relación al cuarto objetivo: correlacionar la disposición para comunicarse y la aptitud para los idiomas con las notas de AICLE y de inglés.
  - Hay una diferencia significativa entre el alumnado con baja y alta disposición para comunicarse y sus notas de las asignaturas AICLE, siendo mayores las calificaciones de los alumnos con alta disposición.

- Hay una diferencia significativa entre el alumnado con baja, media y alta disposición para comunicarse y sus notas de la asignatura de inglés, siendo sus calificaciones mayores a mayor disposición para comunicarse.
- Hay una diferencia significativa entre el alumnado con baja, media y alta aptitud para los idiomas y sus notas de las asignaturas AICLE, siendo mayores las calificaciones de los alumnos con alta aptitud para los idiomas.
- Hay una diferencia significativa entre el alumnado con baja, media y alta aptitud para los idiomas y sus notas de la asignatura de inglés, siendo sus calificaciones mayores a mayor aptitud para los idiomas.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Abe, J. A. (2005). The predictive validity of the five-factor model of personality with preschool-age children: A nine year follow-up study. *Journal of Research in Personality*, 39, 423–442.
- Abrahamsson, N., y Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 481–509.
- Ackerman, P. L., Chamorro-Premuzic, T., y Furnham, A. (2011). Trait complexes and academic achievement: Old and new ways of examining personality in educational contexts. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 27–40.
- Aguilar, A., Tous, J.M. y Pueyo, A.A. (1990). Adaptación y estudio psicométrico del EPQ-R. *Anuario de Psicología*, 46, 101-118.
- Aida, Y. (1994) Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal* 78, 155-168.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Henry Holt.
- Allport, G. W., y Odbert, H. S. (1936). Trait names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47(1, Whole No. 211).
- Anderson, J. (2008). Towards integrated second language teaching pedagogy for foreign and community/heritage languages in multilingual Britain. *Language Learning Journal*, 36:1, 79 -89.
- Anderson, J. (2009). Relevance of CLIL in developing pedagogies for minority language teaching. En Marsh et al. (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the field international*, (pp.124-132). Jyväskylä, FI: CCN: University of Jyväskylä.
- Baker, S.C. y MacIntyre, P.D. (2000) The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning* 50 (2), 311-347.
- Barnes, D., Britton, J. y Rosen, H. (1969). *Language, the learner and the school*. Harmondsworth: Penguin.
- Bates, E., Dale, P. S., y Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher, y B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 96–151). Oxford: Blackwell.

- Baumgarten, F. (1933). Die Charktereigenschaften [The character traits]. En *Beitraege zur Charakter- und Persoenlichkeitsforschung* (No. 1). Bern, Switzerland: A. Francke.
- Ben-Porath, Y. S., y Waller, N. G. (1992). Five big issues in clinical personality assessment: A rejoinder to Costa and McCrae. *Psychological Assessment*, 4(1), 23–25.
- Birdsong, D. (2004). Second language acquisition and ultimate attainment. In A. Davies, y C. Elder (Eds.), *Handbook of applied linguistics* (pp. 82–105). London: Blackwell Publishing.
- Birdsong, D. (2007). Nativelike pronunciation among late learners of French as a second language. In O. S. Bohn, y M. J. Munro (Eds.), *Language experience in second language speech learning* (pp. 99–116). Amsterdam: John Benjamins.
- Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43, 60–69.
- Burstall, C. (1975). French in the primary school: the British experiment. *The Canadian Modern Language Review* 31, no. 5: 388 – 402.
- Busoni, L., y Di Fabio, A. (2007). Fluid intelligence, personality traits and scholastic success: Empirical evidence in a sample of Italian high school students. *Personality and Individual Differences*, 43, 2095–2104.
- Canary, D., y Hause, K. (1993). Is there any reason to research sex differences in communication? *Communication Quarterly*, 41, 129–144.
- Carr, J. y A. Pauwels. (2006). *Boys and Foreign Language Learning: Real Boys Don't Do Languages*. Houndmills, UK: Palgrave Macmillan.
- Carrell, P., Prince, M. and Astika, G. (1996) Personality types and language learning in an EFL context. *Language Learning* 46 (1), 75-99.
- Carroll, J. B. (1973). Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language teaching. *International Journal of Psycholinguistics*, 2, 5–14.
- Carroll, J. B., y Sapon, S. (1959). *The Modern Languages Aptitude Test*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Cattell, R. B., Eber, H. W., y Tatsuoka, M. M. (1970). *Handbook for the sixteen personality factor questionnaire (16PF)*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing (IPAT).
- Chapelle, C. y Green, P. (1992). Field independence/dependence in second language acquisition research. *Language Learning*, (42), 47–83.

- Charos, C. (1994). *Personality and individual differences as predictors of second Language communication: A causal analysis*. Unpublished Honors Thesis, University of Ottawa, Canada.
- Chastain, K. (1975) Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning* 25 (1), 153-161.
- Clark, A. y J. Trafford. (1995). Boys into modern languages: an investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and Education* 7, no. 3: 315 – 325.
- Cooper, C. (2002). *Individual differences* (2nd ed.). London: Arnold.
- Costa, P. y McCrae, R.R. (1984) Personality as a lifelong determinant of well-being. En C. Malatesta y C. Izard (eds) *Affective Processes in Adult Development and Aging* (pp. 141-157). Beverley Hills, CA: Sage.
- Costa, P. T. Jr., y McCrae, R. R. (1989). *The NEO-PI/NEO-FFI manual supplement*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. Jr., y McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. Jr., y McCrae, R. R. (2008). The revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R). In G. Boyle, G. Matthews, y D. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment: Volume 2—Personality measurement and testing* (pp. 179–199). London: Sage.
- Cunningham, A. E., y Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934–945.
- Davie, R., Butler, N. y Goldstein, H. (1972). *From birth to seven: National child development study*. London: Longman.
- De Raad, B. (2000). Differential psychology. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 3, pp. 41–44). Oxford: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Dewaele, J-M. (1994) Variation synchronique des taux d'exactitude. Analyse de fréquence des erreurs morpholexicales dans trois styles d'interlangue française. *International Review of Applied Linguistics* 33, 275-300.
- Dewaele, J.-M. (2004). Individual differences in the use of colloquial vocabulary: The effects of sociobiological and psychological factors. En P. Bogaards, y B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing* (pp. 127–153). Amsterdam: John Benjamins.

- Dewaele, J-M. (2005) Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *Modern Language Journal* 89 (3), 367-380.
- Dewaele, J-M (2007) Predicting language learners' grades in the L1, L2, L3 and L4: the effect of some psychological and sociocognitive variables. *International Journal of Multilingualism* 4 (3), pp. 169-197.
- Dewaele, J-M. y Furnham, A. (1999) Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning* 49, 509-544.
- Dewaele, J.-M., y Furnham, A. (2000). Personality and speech production: A pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, 28, 355–365.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., Sierra, J.S. (2014) CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables, *The Language Learning Journal*, 42:2, 209-224
- Donmall, B. (1985). *Language awareness*. London: CILT.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2006) Individual differences in second language acquisition. *AILA Review* 19, 42-68.
- Dörnyei, Z., y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z., y Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589–630). Oxford: Blackwell.
- Dufva, M., y Voeten, M. J. M. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics*, 20, 329–348.
- Ehrman, M. E. (2008). Personality and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 61–72). Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission (1995). *Teaching and learning – Towards the Learning Society*, White Paper. Brussels.
- European Commission (1996). *The obstacles to transnational mobility*. Green Paper: Brussels
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eysenck, H.J. (1967). *The Biological Basis of Personality*. Springfield: C.C. Thomas

- Eysenck, H.J. y Eysenck, S.B.G. (1975). *The Eysenck Personality Questionnaire*. London: Hodder and Stoughton.
- Eysenck, H. J., y Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences*. New York: Plenum.
- Eysenck, S.B.G., Eysenck, H.J. y Barrett, P. (1985): A revised version of the Psychoticism scale. *Personality and Individual Differences*, 6, 21-29.
- Forrest, S., Lewis, C.A. y Shevlin, M. (2000) Examining the factor structure and differential functioning of the Eysenck Personality Questionnaire Revised - Abbreviated. *Personality and Individual Differences* 29, 579-588.
- Furnham, A. y Heaven, P. (1998) *Personality and Social Behaviour*. London: Arnold.
- Furnham, A. F., Crump, J., Batey, M., y Chamorro-Premuzic, T. (2009). Personality and ability predictors of the “Consequences” Test of divergent thinking in a large non-student sample. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 536–540.
- Gardner, R.C. (2006). The socio-educational model of Second Language Acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook* 6, 237-260.
- Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 2, pp. 141–165). Beverly Hills, CA: Sage.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26–42.
- Goldberg, L. R. (1993). *The structure of phenotypic personality traits*. *American Psychologist*, 48, 26–34.
- Gottardo, A., y Mueller, J. (2009). Are first- and second-language factors related in predicting second-language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 330–344.
- Gu, Y. (2002) Gender, academic majors and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners. *RELC Journal* 33, 35-54.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press
- Heaven, P. C. L., y Ciarrochi, J. (2012). When IQ is not everything: Intelligence, personality, and academic performance at school. *Personality and Individual Differences*, 54, 518–522.

- Heras, A. (2012). *The impact of CLIL. Affective factors, content-related vocabulary and gender differences*. Unpublished MA thesis. Department of English Studies, University of the Basque Country, UPV/EHU.
- Hogan, R., Harkness, A. R., y Lubinski, D. (2000). Personality and individual differences. In K. Pawlik y M. R. Rosenzweig (Eds.), *International handbook of psychology* (pp. 283–304). London: Sage.
- Ibáñez Ribes, M. I. (1995). Primeros datos de la versión en castellano del cuestionario revisado de personalidad de Eysenck (EPQ-R). *Fòrum de Recerca*, (1), 135-159.
- John, O. P., y Srivastava, S. (1999). The big-five traits taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- John, O. P., Naumann, L. P., y Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P., R. W. Robins, y L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 114–158). New York: Guilford Press.
- Johnson, R. T., Johnson, D. W., Holubec, E. (2000). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kappe, F. R., y van der Flier, H. (2012). Predicting academic success in higher education: What's more important than being smart? *European Journal of Psychology of Education*, 27, 605–619.
- Keefe, J. W. y Ferrell, B. G. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. *Educational Leadership*, (48) (2), 57 61.
- Kiani, G. (1997). Extraversion and pedagogical setting as sources of variation in different aspects of English proficiency. Unpublished PhD thesis, University of Essex.
- Kinginger, C. (2004). Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning and renegotiated identity. En A. Pavlenko y A. Blackledge (eds) *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (pp. 219-242). Clevedon: Multilingual Matters.
- Klages, L. (1932). *The science of character*. London: Allen and Unwin.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kormos, J. (2013). New conceptualizations of language aptitude in second language attainment. In G. Granena, y M. H. Long (Eds.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment* (pp. 131–152). Amsterdam: John Benjamins.

- Lakmde, R. N., At Gardner, R. C. (1984). Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioral Science*, 15, 224-237.
- Leaver, B. L., Ehrman, M. E., y Shekhtman, B. (2005). *Achieving success in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linck, J. A., Hughes, M. M., Campbell, S. G., Silbert, N. H., Tare, M., Jackson, S. R. Doughty, C. J. (2013). Hi-LAB: A new measure of aptitude for high-level language proficiency. *Language Learning*, 63(3), 530–566.
- López Rúa, P. (2006). The sex variable in foreign language learning: an integrative approach. *Porta Linguarum* 6: 99 – 114.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H. y Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 12, 241–247.
- MacIntyre, P. D., y Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3–26.
- MacIntyre, P. D., y Noels, K. A. (1994). The good language learner: A retrospective review. *System*, 22, 269-280.
- MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., y Noels, K. A. (1998) Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, Vol. 82, No. 4 (Winter, 1998), 545-562.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., y Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language learning*, 52(3), 537-564.
- MacIntyre, P.D., Clément, R. y Noels, K.A. (2007) Affective variables, attitude and personality in context. In D. Ayoun (ed.) *French Applied Linguistics* (pp. 270-298). Amsterdam: Benjamins.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., y Donovan, L. A. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 589–607.
- Marin-Marin, A. (2005) Extraversion and the use of vocabulary learning strategies among university EFL students in Mexico. Unpublished PhD thesis, University of Essex.

- Marsh, D. (2002), (Ed.). *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. Brussels: European Commission.
- Marsh, D., Frigols Martín, M. J., (2011) *Content and Language Integrated Learning*, Encyclopedia of Applied Linguistics, New York: Wiley
- Matthews, G., Davies, D. R., Westerman, S. J., y Stammers, R. B. (2000). *Human performance: Cognition, stress and individual differences*. Hove, England: Psychology Press.
- McAdams, D. P. (2006). *The redemptive self: Stories Americans live by*. New York: Oxford University Press.
- McAdams, D. P., y Pals, J. L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61, 204–217.
- McCrae, R. R., y Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- McCroskey, J. C. (2009). Communication apprehension: What have we learned in the last four decades? *Human Communication*, 12(2), 157–171.
- McCroskey, J. C., y Baer, J. E. (1985, November). *Willingness to communicate: The construct and its measurement*. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, CO.
- McCroskey, J.C., y McCroskey, L.L. (1986, May). *Predictors of willingness to communicate: Implications for screening and remediation*. Paper presented at the annual convention of the International Communication Association, Chicago
- McCroskey, J. C., y Richmond, V. P. (1982) Communication apprehension and shyness: Conceptual and operational distinctions. *Central States Speech Journal*, 33, 458–468.
- McCroskey, J. C., y Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. In J. C. McCroskey y J. A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication* (pp. 129–156). Beverly Hills, CA: Sage.
- McCroskey, J. C. y Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate: A cognitive view. In M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, cognition, and anxiety* (pp. 19–37). Newbury Park, CA: Sage.
- McCroskey, J. C., y Baer, J. E. (1985). *Willingness to communicate: The construct and its measurement*. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, CO, November.
- McCroskey, J. C., y Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. In J. C. McCroskey, y J. A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication* (pp. 129–156). Newbury Park, CA: Sage.

- McCroskey, J. C., y Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate: A cognitive view. In M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, cognition and anxiety* (pp. 19–37). Newbury Park, CA: Sage.
- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education* 23: 226 – 235.
- Mortensen, D. C., Arntson, P. H., y Lustig, M. (1977). The measurement of verbal predispositions: Scale development and application. *Human Communication Research*, 3, 146–158.
- Myers, I. B., y Briggs, K. (1976). *The Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., y Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nottle, E. E., y Robins, R. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 116–130.
- O'Connor, M. C., y Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971–990.
- Oxford, R. L. y Anderson, N. J. (1995). A crosscultural view of learning styles. *Language Teaching*, (28), 201–215.
- Pérez Aldeguer y S., Leganés Lavall, E. N. (2012). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria. *Revista Tejuelo*, (13), 102-122.
- Pervin, L. A., y John, O. P. (2001). *Personality: Theory and research* (8th ed.). New York: Wiley y Sons.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid, España: Autor.
- Reid, J. M., (ed.) (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Richmond, V. P., y Roach, K. D. (1992). Willingness to communicate and employee success in U.S. organizations. *Journal of Applied Communication Research*, 20, 95–115.
- Robinson, P. (2013). Aptitude in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of applied linguistics: Language learning and teaching* (pp. 129–133). Oxford: Wiley-Blackwell.

- Rubin, J. (1975). *What the 'good language learner' can teach us*. TESOL Quarterly, 9, 41–51.
- Rushton, J. P., y Irwing, P. (2011). The general factor of personality. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, y A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 132–161). London: Wiley-Blackwell.
- San Isidro, X. (2010). An insight into Galician CLIL: provision and results. In CLIL in Spain. Implementation, *Results and Teacher Training*, ed. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe, 55 – 78. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars.
- Sawyer, M., y Ranta, L. (2001). Aptitude, individual differences, and instructional design. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language acquisition* (pp. 319–353). New York: Cambridge University Press.
- Schumann, J. H. (2013). Societal responses to adult difficulties in L2 acquisition: Toward an evolutionary perspective on language acquisition. *Language Learning*, 63, 190–209.
- Shiner, R. L., Masten, A. S., y Roberts, J. M. (2003). Childhood personality foreshadows adult personality and life outcomes two decades later. Special issue: Personality development. *Journal of Personality*, 71, 1145–1170.
- Shore, C. M. (1995). *Individual differences in language development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275–298.
- Skehan, P., y Ducroquet, L. (1988). A comparison of first and foreign language ability. *Working Documents No. 8*. London: ESOL Department, Institute of Education, London University.
- Smart, J.C., Elton, C.F. y Burnett, C.W. (1970) Underachievers and overachievers in intermediate French. *Modern Language Journal* 54, 415-420.
- Snow, R. E., Corno, L., y Jackson, D. N. (1996). Individual differences in affective and conative functions. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243–310). New York: Macmillan.
- Sparks, R. L., Artzer, M., Ganschow, L., Siebenhar, D., Plageman, M., y Patton, J. (1998). Differences in native-language skills, foreign-language aptitude and foreign-language grades among high-, average- and low-proficiency foreign-language learners: Two studies. *Language Testing*, 15(2), 181–216.

- Sparks, R. L., y Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3–16.
- Sparks, R. L., y Ganschow, L. (1995). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal*, 79, 235–244.
- Sparks, R.L. y Ganschow, L. (2001) Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 90-111.
- Sparks, R. L., Ganschow, L., y Patton, J. (1995). Prediction of performance in first-year foreign language courses: Connections between native and foreign language learning. *Journal of Educational Psychology*, 87, 638–655.
- Sparks, R. L., Humbach, N., y Javorsky, J. (2008). Individual and longitudinal differences among high and low-achieving, LD, and ADHD L2 learners. *Learning and Individual Differences*, 18(1), 29–43.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., y Humbach, N. (2009). Long-term relationships among early first language skills, second language aptitude, second language affect, and later second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 30, 725–755.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R.J. (2002). The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing. In P. Robinson (ed.) *Individual Differences and Instructed Language Learning* (pp. 13-43). Amsterdam: Benjamins.
- Swain, M. y Burnaby, B. (1976). Personality characteristics and second language learning in young children. *Working Papers on Bilingualism* 11, 115-128.
- Van Daele, S., Housen, A., Pierrard, M. y Debruyne, L. (2006). The effect of extraversion on oral L2 proficiency. *Eurosla Yearbook* 6, 213-236.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R. D., De Glopper, K., y Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: A longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 477–491.
- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widiger, T. A. (1992). Review of the revised NEO Personality Inventory. In J. C. Conoley, y J. C. Impara (Eds.), *The twelfth mental measurements yearbook*. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.

- Witkin, H. (1962). *Psychological Differentiation*. New York: John Wiley.
- Wolff, D. (2009). Content and Language Integrated Learning. En Knapp, K-F. y Seidelhofer, B. en cooperación con Henry Widdowson (Eds.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, 5 (21), 545-572. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Worrall, N., y Tsarna, H. (1987). Teachers' reported practices towards girls and boys in science and languages. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 300–312.
- Yassin S., D. Marsh, O. Tek y L. Ying. 2009. Learners' perceptions towards the teaching of science through English in Malaysia: a quantitative analysis. *International CLIL Research Journal* 1, no. 2: 54 – 69. CLIL Cascade Network.
- Zuway-R. Hong y Huann-shyang Lin (2011) An Investigation of Students' Personality Traits and Attitudes toward Science, *International Journal of Science Education*, 33:7, 1001-1028.

## 8. ANEXOS.

### 8.1. ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO



**UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN.  
Departamento de Filología Inglesa.  
Avenida de Elvas s/n  
06006 BADAJOZ.

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre y apellidos del padre/madre/tutor/a.....

Nombre y apellidos del alumno.....

#### Trabajo de Fin de Máster. Máster Universitario en Enseñanza Bilingüe para la Educación Primaria y Secundaria.

**Objetivos:** Acepto voluntariamente que mi hijo/a participe en el estudio del Trabajo de Fin de Máster "*Influencia de los factores de la personalidad en la educación bilingüe*".

Este trabajo tiene como objetivo analizar la relación entre las dimensiones de la personalidad de los alumnos y su rendimiento académico, siendo responsable del mismo Antonio Eduardo Macías Valverde, alumno del Máster Universitario en Enseñanza Bilingüe para la Educación Primaria y Secundaria en la Facultad de Educación y tutorizado por Rafael Alejo González, profesor de la Universidad de Extremadura.

**Procedimiento:** Se realizarán al alumno las preguntas recogidas en el *cuestionario de personalidad de Eysenck (EPQ-R)* adaptado.

Se llevará a cabo también una consulta del expediente académico del alumno en las asignaturas de AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras), asignaturas lingüísticas y no lingüísticas.

**Uso confidencial:** Todos los datos obtenidos son totalmente confidenciales y serán analizados anónimamente, siendo asignada a cada alumno una clave numérica de tal modo que no pueda relacionarse la información obtenida con la identidad del alumno. Los datos serán utilizados con los fines a los que presto el consentimiento informado, no serán utilizados ni cedidos para otro proyecto. Solo yo y el tutor del trabajo tendremos acceso a los datos, que estarán protegidos de cualquier uso indebido.

**Consentimiento libre con conocimiento de causa:** La naturaleza y propósito de este estudio me han sido explicadas y si quisiera una vez terminado el estudio podré pedir más información acerca de los resultados globales del mismo. Tengo la libertad de poder retirar mi consentimiento en cualquier momento sin necesidad de dar explicaciones.

**Acepto la participación de mi hijo/a en la realización del estudio "*Influencia de los factores de la personalidad en la educación bilingüe*".**

**Soy consciente de la información incluida en este formulario, comprendo los procedimientos y consiento libremente que mi hijo/a conteste al cuestionario y el acceso a su expediente académica para el trabajo de investigación aquí expuesto.**

..... a..... de.....de.....

Firma

## 8.2. ANEXO 2. CUESTIONARIO EPQ-R ADAPTADO DE SU TRADUCCIÓN AL CASTELLANO

Por favor, contesta cada pregunta poniendo un aspa sobre el **SÍ** o el **NO** que le siguen. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni preguntas con trampa. Trabaja rápidamente y no pienses demasiado en el significado exacto de las mismas.

EDAD:

FECHA:

**Por favor, no dejes ninguna pregunta sin responder!**

1	¿Realizas muchas actividades en tu tiempo fuera del cole?	SÍ	NO
2	¿Te gusta hablar de muchas cosas?	SÍ	NO
3	¿Casi siempre estás animado y con vitalidad?	SÍ	NO
4	¿Habitualmente, eres capaz de liberarte y disfrutar en una fiesta animada?	SÍ	NO
5	¿Tienes a mantenerte apartado/a en las situaciones sociales?	SÍ	NO
6	¿Te gusta salir a menudo?	SÍ	NO
7	¿Prefieres leer a conocer gente?	SÍ	NO
8	¿Tiene muchos amigos/as?	SÍ	NO
9	¿Generalmente tomas la iniciativa al hacer nuevas amistades?	SÍ	NO
10	Por lo general, ¿sueles estar callado/a cuando estás con otras personas?	SÍ	NO
11	¿Puede animar fácilmente una fiesta aburrida?	SÍ	NO
12	¿Te gusta contar chistes e historias divertidas a tus amigos/as?	SÍ	NO
13	¿Te gusta mezclarte con la gente?	SÍ	NO
14	¿Casi siempre tienes una respuesta preparada cuando te hablan?	SÍ	NO
15	¿Te gusta hacer cosas en las que tiene que actuar rápidamente?	SÍ	NO
16	¿Puedes organizar y conducir una fiesta?	SÍ	NO
17	¿Te gusta el bullicio y la agitación a tu alrededor?	SÍ	NO
18	¿Improvisas decisiones en función de la situación?	SÍ	NO
19	¿La gente piensa que eres una persona animada?	SÍ	NO