

# EVOLUCIÓN DEL AUTOCONCEPTO EN APRENDIENTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA Q



Ana González González

Trabajo fin de máster

**Máster en Español e Inglés como Segundas  
Lenguas/Lenguas Extranjeras  
(2017-18)**

Tutor: Alberto Rodríguez Lifante

# EVOLUCIÓN DEL AUTOCONCEPTO EN APRENDIENTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA Q

**Máster en Español e Inglés como Segundas  
Lenguas/Lenguas Extranjeras  
(2017-18)**

Trabajo fin de máster

Vº Bº Alumna

Vº Bº Profesor



Ana González González

Alberto Rodríguez Lifante

## **Agradecimientos**

En estas líneas me gustaría dedicar unas palabras a todas aquellas personas que han formado parte, de una forma u otra, de este trabajo, con el fin de expresar mi más sincero agradecimiento por haberlo hecho posible.

En primer lugar, me gustaría agradecerle a mi tutor, Alberto Rodríguez Lifante, su apoyo incondicional, dedicación y la confianza depositada en mí; por estar ahí en todo momento, orientándome y aconsejándome en cada una de las fases de este proyecto. Sin duda, se ha convertido en todo un ejemplo a seguir y siempre llevaré conmigo las lecciones que me ha aportado. Asimismo, agradecer al máster y a los profesores los conocimientos adquiridos y también por darme la oportunidad de conocer a personas maravillosas, en especial a mis compañeras Estefanía, Lara y Raquel. Sin duda, ellas han hecho que todo este recorrido fuera más llevadero.

En segundo lugar, mostrar mi profundo agradecimiento al Centro Superior de Idiomas, a su director, Julián López y José Luis Medina, el jefe de estudios, por darme la oportunidad de llevar a cabo la investigación. Además, a las profesoras de los participantes del estudio, por brindarme su ayuda y dejarme acceder a sus aulas y, sobre todo, a los estudiantes por su participación, pues sin ellos no habría sido posible la realización de este trabajo.

Por último, agradezco a mi familia y amigos por acompañarme a lo largo de este proceso, ya que sus palabras de ánimo y positividad me han ayudado en todo momento a seguir adelante.

## Resumen

En este trabajo de investigación se analizan los cambios que experimentan las creencias de un grupo de estudiantes de español como lengua adicional (LA) sobre sí mismos antes y después de una estancia corta en inmersión (cuatro semanas). De esta forma, pretendemos alcanzar los siguientes objetivos: (1) identificar los posibles perfiles de alumnado al inicio y al final de la experiencia en inmersión y (2) analizar la evolución de su autoconcepto al finalizar el curso, mediante la *metodología Q*. Este tipo de metodología mixta se centra en investigar la subjetividad personal de las experiencias, perspectivas y creencias de los informantes que participan en el estudio. Así, se administraron los instrumentos a un total de 31 estudiantes de español como LA de nivel inicial (A1+ y A2) del Centro Superior de Idiomas de la Universidad de Alicante. Los resultados revelan, por un lado, la diversidad de perfiles de alumnado que existen al inicio y al final de la estancia y, por otro, el impacto de la experiencia en el autoconcepto de los participantes, mejorando su autoconfianza y fortaleciendo su *Ideal L2 Self*.

Palabras clave: *metodología Q, autoconcepto, aprendizaje de español, español como lengua adicional, inmersión, sistemas complejos.*

## Abstract

The current study analyzes the changes in self-beliefs experienced by a group of Spanish as an additional language (SAL) students before and after a short stay abroad (four weeks). This investigation aims to achieve the following objectives: (1) to identify the profiles of students at the beginning and at the end of the study abroad experience, and (2) to analyze the evolution of their self-concept at the end of the course through *Q methodology*. This type of mixed methodology focuses on investigating the personal subjectivity of the experiences, perspectives and beliefs of the participants of the study. To achieve our objectives, the testing instruments were administered to a total of 31 students of SAL with initial levels (A1+ and A2) of the *Centro Superior de Idiomas* at the University of Alicante. The findings obtained show the existence of different student profiles at the beginning and at the end of the stay abroad and a relevant impact of the experience on the participants' self-concept, improving their self-confidence and strengthening their *Ideal L2 Self*.

Key words: *Q methodology, self-concept, Spanish learning, Spanish as an additional language, study abroad, complex systems.*

## **Lista de abreviaturas y siglas más usadas:**

LE/L2      Lengua extranjera / segunda lengua

LA          Lengua adicional

ASL        Adquisición de segundas lenguas

*IL2S*      *Ideal L2 Self*

CSI        Centro Superior de Idiomas

F1          Factor 1

F2          Factor 2

FA         Factor A

FB         Factor B

## Lista de figuras y tablas

### Lista de figuras

**Figura 1.** Sistemas anidados del *yo*.

**Figura 2.** Modelo visual de las correlaciones entre los constructos del *yo*.

**Figura 3.** Cuadrícula para clasificar 60 ítems.

### Lista de tablas

**Tabla 1.** Valores propios de cada factor (Tiempo 1).

**Tabla 2.** Colocación de los ítems de los tres factores del primer tiempo.

**Tabla 3.** Ítems positivos y negativos del factor 1.

**Tabla 4.** Ítems positivos y negativos del factor 2.

**Tabla 5.** Ítems positivos y negativos del factor 3.

**Tabla 6.** Valores propios de cada factor (Tiempo 2).

**Tabla 7.** Colocación de los ítems de los dos factores del segundo tiempo.

**Tabla 8.** Ítems positivos y negativos del factor A.

**Tabla 9.** Ítems positivos y negativos del factor B.

**Tabla 10.** Colocación de los ítems acerca de las actitudes de uno mismo del tiempo 1.

**Tabla 11.** Colocación de los ítems acerca de las actitudes de uno mismo del tiempo 2.

**Tabla 12.** Colocación de los ítems acerca del *IL2S* del tiempo 1.

**Tabla 13.** Colocación de los ítems acerca del *IL2S* del tiempo 2.

## Índice

<b>1. Introducción</b> .....	1
<b>2. Marco teórico</b> .....	4
<b>2.1. Perspectivas del yo</b> .....	4
<b>2.1.1. El yo desde una perspectiva compleja</b> .....	4
<b>2.1.2. Principales constructos del yo</b> .....	8
<b>2.1.3. La motivación vista como autorrealización:</b> <i>L2 Motivational Self System</i> .....	11
<b>2.2. El autoconcepto</b> .....	13
<b>2.2.1. Aproximación al autoconcepto</b> .....	13
<b>2.2.2. El autoconcepto y su relación con los constructos del yo</b> .....	15
<b>2.2.3. Autoconcepto y autoestima</b> .....	17
<b>2.2.4. El autoconcepto en el aprendizaje en inmersión de una LA</b> .....	19
<b>3. Objetivos e hipótesis</b> .....	22
<b>4. Metodología y diseño de la investigación</b> .....	24
<b>4.1. Contexto</b> .....	24
<b>4.2. Participantes</b> .....	24
<b>4.3. Metodología Q</b> .....	25
<b>4.4. Instrumentos</b> .....	28
<b>4.5. Procedimiento</b> .....	29
<b>4.6. Análisis de datos</b> .....	31
<b>4.7. Consideraciones éticas</b> .....	32
<b>5. Resultados y discusión</b> .....	35
<b>5.1. Primer tiempo</b> .....	35
<b>5.1.1. Factor 1</b> .....	37
<b>5.1.2. Factor 2</b> .....	39
<b>5.1.3. Factor 3</b> .....	41
<b>5.2. Segundo tiempo</b> .....	43
<b>5.2.1. Factor A</b> .....	45
<b>5.2.2. Factor B</b> .....	48
<b>5.3. Preguntas de investigación</b> .....	50
<b>5.3.1. Pregunta de investigación 1</b> .....	50
<b>5.3.2. Pregunta de investigación 2</b> .....	54
<b>6. Conclusiones</b> .....	60
<b>7. Referencias bibliográficas</b> .....	64

## Anexos

Anexo1: Lista de ítems en español

Anexo2: Clasificación de los ítems por componentes

Anexo3: Cuadrícula DIN A3

Anexo4: Biodata e instrucciones

Anexo5: Ejemplo de etiqueta con la información del participante

Anexo6: Cuadrícula para introducir los cambios del 2º tiempo  
Anexo7: Formulario de consentimiento informado  
Anexo8: Factores extraídos por la rotación centroidal  
Anexo9: Leyenda explicativa de los símbolos  
Anexo10: Información sobre la investigación  
Anexo11: Cuadrícula representativa del F1  
Anexo12: Cuadrícula representativa del F2  
Anexo13: Cuadrícula representativa del F3  
Anexo14: Cuadrícula representativa del FA  
Anexo15: Cuadrícula representativa del FB  
Anexo16: Distribución de los participantes en factores. Tiempo 1  
Anexo17: Distribución de los participantes en factores. Tiempo 2



## 1. Introducción

En la última década ha habido un creciente interés en el papel que el *self* (*yo*) posee en la adquisición de lenguas extranjeras/segundas lenguas (LE/L2) o una lengua adicional (LA)<sup>1</sup>, probablemente favorecido por una mayor comprensión de la individualidad de los aprendientes y su relación con el contexto durante el proceso de aprendizaje. Según Mercer y Williams (2014), numerosos estudios señalan la importancia de tener una percepción positiva con respecto a nosotros mismos para alcanzar un aprendizaje exitoso. A pesar de que sigue existiendo una gran confusión terminológica a la hora de abordar los constructos del *yo*, sobre el que hablaremos en el siguiente capítulo, las investigaciones ponen de manifiesto la relevancia que este factor posee en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de idiomas y su influencia en la ansiedad y la motivación. Asimismo, está relacionado con el desarrollo de la persistencia, la autonomía y el uso de estrategias afectivas y flexibles.

Nuestras creencias y sentimientos sobre nosotros mismos afectan de manera considerable nuestro comportamiento, en cómo nos relacionamos con los demás, en los objetivos que nos planteamos, los desafíos que asumimos y la voluntad de persistir ante las dificultades. En este sentido, señalan estos autores que, como profesores, es imprescindible empezar a comprender a nuestros alumnos y de qué manera se ven a sí mismos. De esta forma, podremos empatizar mejor con ellos y crear lazos significativos, con el fin de prever sus preocupaciones, comprender mejor su comportamiento y la retroalimentación que se produce en el aula (Williams, Mercer y Ryan, 2015).

Por otro lado, las experiencias de aprendizaje en inmersión poseen un alto impacto en los aprendientes de una LA. Por ejemplo, en algunos estudios (Irie y Ryan, 2015; Kaypak y Ortactepe, 2014) se observaron los cambios significativos que produjo la estancia en inmersión en la identidad y el autoconcepto de los aprendientes. Por esta razón, siguiendo las investigaciones en esta línea, decidimos contar con participantes que estuvieran teniendo esta experiencia con el objetivo de observar si tenían lugar cambios relevantes en su percepción como aprendientes de español.

---

<sup>1</sup> Emplearemos el término lengua adicional (LA) para referirnos a la lengua que estudian los participantes de la investigación, puesto que lo consideramos más coherente con el contenido del trabajo desde un punto de vista teórico y metodológico. Teniendo en cuenta que, para muchos de los informantes, el español no es la segunda lengua que aprenden, creemos conveniente utilizar este término ya que no hace distinción ni por el contexto geográfico ni por las características individuales del aprendiente (Leffa e Irala, 2014).

Después de realizar una revisión bibliográfica sobre los estudios de variables afectivas, en concreto los constructos relacionados con el *yo* como el autoconcepto en el aprendizaje de una LA, observamos que, en primer lugar, la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años han empleado una metodología cuantitativa. Hay cuestionarios y escalas para analizar y medir el autoconcepto (por ejemplo, el de Robson, 1989 o Goñi *et al.*, 2006); sin embargo, si nos referimos a escalas sobre el autoconcepto de aprendientes de una LA, su existencia es más escasa. Por ello, tal y como apuntan Irie y Ryan (2014), se precisan estudios en este campo que utilicen nuevos diseños metodológicos y exploren nuevos caminos para el análisis de datos como, por ejemplo, la *metodología Q*.

En segundo lugar, observamos una tendencia de estos estudios con aprendientes de inglés como LE/L2, por lo que existe una falta considerable de datos que nos ayuden a comprender cómo funcionan esos constructos en discentes de otras lenguas, entre las que está el español como LA. Con estas dos reflexiones en mente, el presente estudio ha tratado de aunar ambos aspectos con el fin de conocer cuáles son los cambios que se producen en el autoconcepto de un grupo de aprendientes de español como LA después de una estancia en inmersión. Para ello, hemos utilizado la *metodología Q*, empleada principalmente en disciplinas de las ciencias de la salud (medicina o enfermería) y otras sociales (psicología) para obtener y analizar datos cuantitativos y cualitativos. En nuestro ámbito, en cambio, apenas existen estudios que se hayan servido de ella. De hecho, Irie, Ryan y Mercer (2018), en su estudio sobre la forma de pensar de profesores de inglés como LE a través de la *metodología Q*, confirman que, a pesar del potencial que ofrece, es raro encontrar estudios en este campo que hagan uso de ella.

A lo largo de mi trayectoria como estudiante de lenguas, he sido consciente de la importancia que tienen los factores afectivos durante el proceso de aprendizaje, algo que me ha hecho reflexionar. En primera persona he podido experimentar cómo las creencias y la imagen que tenemos de nosotros mismos pueden afectar la actitud y el rendimiento, hasta tal punto que han provocado la pérdida de la motivación por aprender la lengua. Tener un bajo autoconcepto ha propiciado inseguridades a la hora de comunicarme en el aula en la lengua meta y a crear situaciones de ansiedad y bloqueos ante pruebas o actividades. Por otro lado, también he observado que aprender una lengua durante una estancia en inmersión puede contribuir a mejorar ese concepto e imagen de una persona, así como de diversas competencias en la lengua meta, sobre todo la expresión e interacción orales. Por tanto, considero esencial que, como

profesores de idiomas en todos sus estadios, nos intereseamos también por los aspectos afectivos, en relación con los cognitivos y reflexionemos activamente sobre cómo intervienen en el proceso de aprendizaje. De todo ello nace la motivación personal de la presente investigación.

La estructura de este trabajo está organizada en seis apartados. En primer lugar, en la introducción, exponemos las características principales del presente estudio y las motivaciones personales de llevarlo a cabo (capítulo 1). En segundo lugar, desarrollamos el marco teórico en el que se sustenta el estudio realizado, donde describimos el *yo* como un sistema complejo en el que se incluyen diferentes constructos (capítulo 2). Asimismo, abordamos la teoría de la *L2 Motivational Self System* (ML2SS) de Dörnyei (2009) desde el punto de vista de la autorrealización. A continuación, nos centramos en el autoconcepto y los términos que se relacionan con él y, por último, comentamos la importancia de las estancias en inmersión para el aprendizaje de una LA. En el siguiente apartado (capítulo 3), exponemos los objetivos e hipótesis del trabajo y, seguidamente, desarrollamos la metodología con la cual ha sido llevado a cabo el estudio (capítulo 4). Tras ello, exponemos los resultados obtenidos a partir de los datos y realizamos la discusión (capítulo 5). Por último, concluimos con la valoración de esos resultados y con las posibles líneas de investigación que surgen a partir de este trabajo, así como las implicaciones pedagógicas (capítulo 6). Dedicamos un apartado final a los anexos con los materiales utilizados (tablas, gráficas y otros documentos).

## 2. Marco teórico y estado de la cuestión

### 2.1. Perspectivas del yo

#### 2.1.1. El yo desde la perspectiva de la complejidad

En los últimos años, ha habido un notable crecimiento del interés acerca de las variables afectivas en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras (ASL). Entre ellas, además de las tradicionalmente estudiadas como la motivación, las actitudes o la ansiedad, podemos encontrar una amplia variedad de términos relacionados con el yo<sup>2</sup>. A pesar de la atención como objeto de estudio que ha recibido por numerosos investigadores en este campo, su denominación y distinción sigue siendo un tema de debate. Esto se debe, en parte, a la variedad de definiciones y términos que se podrían usar indistintamente (Mercer y Williams, 2014). Además, tal y como apuntan Brinthaupt y Lipka (1992) existe un gran desacuerdo acerca de cómo definir el yo, medirlo y analizar su evolución, por lo que se convierte en una tarea complicada para los investigadores seleccionar los constructos, diferenciar los términos y comparar los estudios. Si bien nuestra investigación se centra en analizar solo una de estas variables, el autoconcepto, es preciso trazar un panorama de las múltiples perspectivas que constituyen lo que se ha denominado en la ASL como el yo.

Las primeras reflexiones sobre la teoría de los sistemas dinámicos y complejos en nuestro ámbito son planteadas por Larsen-Freeman (1999) para explicar el desarrollo de las segundas lenguas. Desde entonces, hemos asistido a un giro hacia la “complejidad” en el estudio de áreas de la lingüística aplicada como la motivación, la identidad, la agencia o el yo (Dörnyei y Ushioda, 2009, 2011; Dörnyei, MacIntyre y Henry, 2015; Rodríguez Lifante, 2015; Castro, 2017; Sade, 2009; Mercer, 2011, 2012). Este marco teórico se ha convertido en un espacio que ofrece un nuevo modo de pensar sobre el aprendizaje y la enseñanza de una lengua (Larsen-Freeman, 2013) y, no sin dificultades para quienes se sitúan en él, ofrece posibilidades de investigación en ASL (Hiver y Al-Hoorie, 2016).

La complejidad del yo reside, según Mercer (2015) en su artículo *Dynamics of the Self: A Multilevel Nested System Approach* en *Motivational Dynamics in Language Learning*, en la multiplicidad de cogniciones, afectos y motivaciones que interactúan

---

<sup>2</sup>En la bibliografía sobre el tema encontramos distintas opciones en español para el término en inglés *self*, como pueden ser *yo* o *ego*. En cuanto al plural (*selves*), se suele traducir como *egos*, *yos*, *yoes*, *personalidades* e *identidades*, entre otros. A pesar de la diversidad de términos, hemos decidido traducir el primero por *yo* y el segundo por *identidades del yo*.

entre sí en un modo en el que son difíciles de predecir. De esta forma, podríamos decir que el *yo* comparte muchas de las características de un sistema dinámico complejo por varios motivos. En primer lugar, por estar compuesto de múltiples componentes interconectados y del carácter integral de los contextos. En segundo lugar, por presentar un desarrollo no lineal y un carácter continuamente emergente y autoorganizado. Por último, por el hecho de representar más como un conjunto que con la suma de todas sus partes (Mercer, 2015).

Como acabamos de mencionar, uno de los elementos que lo convierten en complejo es su carácter dinámico. Para Mercer (2015), existen dos situaciones principales en las que pueden surgir problemas al enfrentarse a estos términos. Por un lado, a la hora de discutir dicho dinamismo en términos binarios. Para ello, se plantea la siguiente cuestión: ¿son conceptos estables o activos? Para responder a esta pregunta, la autora menciona a otros autores como Nowak *et al.* (2005), quienes afirman que la personalidad (directamente relacionada con el *yo*) implica, de alguna forma, estabilidad en el pensamiento, la emoción y la acción; del mismo modo en que las experiencias que vivimos son intrínsecamente dinámicas y están en constante evolución debido a los distintos acontecimientos y circunstancias externas en nuestra vida. Por lo tanto, a pesar de que podamos referirnos a múltiples perspectivas dentro del *yo*, especialmente si se trata de contextos, parece ser que el ser humano, con respecto a su sentido de identidad, necesita sentir coherencia en lugar de fragmentación. En definitiva, para responder a la pregunta anterior, quizás nos sea de utilidad concebir este *todo* como un sistema dinámico complejo que, al mismo tiempo, puede ser estable, dinámico y/o dinámicamente estable (Mercer, 2015).

Por otro lado, su dinamismo puede dar lugar a otro problema, derivado de la confusión de términos y constructos de los que se compone el *yo*, tal y como hemos avanzado anteriormente. Puede que estos constructos, dependiendo de cómo sean entendidos, de sus relaciones con el contexto y de las escalas temporales a través de las cuales funcionan, muestren diferentes grados y formas de dinamismo. La dificultad puede surgir cuando se trata de investigar distintos conceptos que poseen diferentes cualidades dinámicas, sobre todo porque pueden llegar a confundirse. Por esta razón, al enfrentarse a estudios en los que se desea analizar el dinamismo del *yo*, conviene que se tenga en cuenta qué tipo de constructo se estudia, las conexiones que pueda tener con los diferentes contextos y el intervalo de tiempo en el que normalmente funciona (Mercer, 2015).

Con el fin de poder analizar y comprender este sistema complejo, Mercer (2015) hace referencia a la propuesta de Davis y Sumara (2006) y la adapta a la del *yo* (Figura 1). De acuerdo con estos autores, una de las formas de distinguir los aspectos de un sistema complejo y dinámico puede ser por su tamaño, alcance y el ritmo de su evolución. Si pensamos de esta forma en el *yo*, lo podríamos conceptualizar como una serie de sistemas agrupados de conceptos relacionados con el *yo*, denominados autoconstructos, que se distinguen por su tamaño y por el período de tiempo de su dinamismo. Para ilustrar esta propuesta, Mercer (2015) alude, en primer lugar, a la autoeficacia. Este constructo está relacionado con las creencias en las propias capacidades para realizar alguna tarea u objetivo y estaría limitada en tamaño y alcance. Asimismo, está estrechamente ligada con el contexto y, por lo tanto, evoluciona en espacios de tiempo en términos de minutos en lugar de años. Al contrario de lo que sucede con la autoeficacia, la autoestima, que hace referencia a lo que uno piensa y siente sobre sí mismo, podría considerarse de gran alcance y tamaño y evoluciona a lo largo de los años de la vida de una persona.

Por lo tanto, podemos considerar que este modelo jerarquizado de las *identidades* comprende múltiples “capas” del *yo* que difieren en alcance y tamaño, evolucionan en diferentes períodos de tiempo y están interconectados con diferentes tipos de contextos. No obstante, es preciso destacar que, los límites entre estas “capas” de las que hablábamos se caracterizan por su permeabilidad y, debido a su carácter anidado, el *yo* surge de la interacción de estos sistemas y los diferentes contextos, influyéndose los unos a los otros (Mercer, 2015).

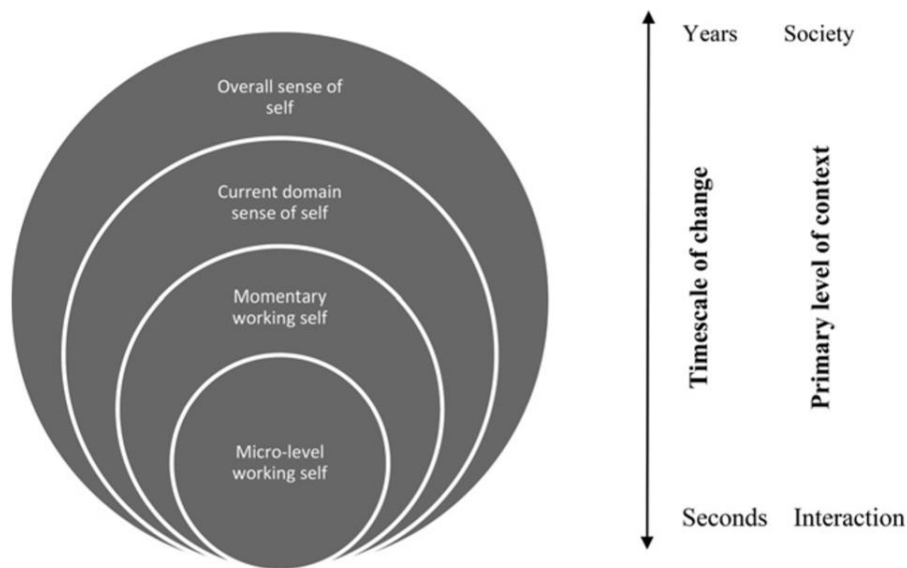


Figura 1: Sistemas anidados del yo basado en los modelos conceptuales de Davis y Sumara (2016), en Mercer (2015, p. 141)

Por otro lado, en relación con el dinamismo del yo, cabe considerar el aspecto temporal. Según Mercer y Williams (2014, p. 180), pueden distinguirse dos dimensiones:

[...] first, temporal dimensions that reflect changes across micro-level timescales in ways that are also connected to variation in contextual factors as well as the progression of time, and, second, long-term developmental perspectives across the lifespan.

Por ejemplo, los cambios a largo plazo, los del segundo tipo, como pueden ser las diferentes etapas de la vida de una persona, pueden conllevar exigencias y necesidades diferentes. De esta forma, tanto las distintas etapas de la vida como la importancia de varios factores contextuales influyen en el desarrollo del yo y su estructura. En relación con el autoconcepto, en el que centramos la presente investigación, estas autoras lo ejemplifican de la siguiente manera. Los padres poseen una gran influencia sobre este constructo en sus hijos durante la infancia; sin embargo, a medida que esta avanza y llega la adolescencia, esa influencia deja de ser tan notable puesto que entran otras personas en la vida del niño que intervienen en su autoconcepto, como pueden ser los compañeros o los profesores.

En resumen, cuando nos referimos al yo conviene considerar que, como parte de su carácter complejo, se incluyen las experiencias del pasado, las cogniciones del presente, las emociones y las motivaciones, así como las futuras visiones y objetivos

que una persona pueda tener. De hecho, nuestro sentido del *yo* no puede separarse de manera significativa de nuestras experiencias pasadas, ni de cómo las interpretamos; tampoco de nuestras esperanzas ni de aquello a lo que aspiramos. El *yo* está en constante evolución a lo largo del tiempo y, como tal, debemos considerarlo como un elemento en continua progresión, en lugar de verlo como un producto terminado (Mercer y Williams, 2014).

### **2.1.2. Principales constructos del *yo***

Como hemos descrito en el apartado anterior, el *yo* es un sistema complejo que se compone de diversos constructos relacionados entre sí. Si bien existen muchas perspectivas desde las que tratar este sistema, en nuestro caso, nos centraremos en aquellas que se refieren a las creencias sobre uno mismo<sup>3</sup>, es decir: *identidad*, *autoeficacia*, *autoconfianza*, *autoestima* y *autoconcepto*. A este último, al ser el tema sobre el que vamos a centrar nuestra investigación, le dedicaremos un apartado específico más adelante (2.2.). Cabe destacar que todos estos conceptos se superponen y, en ocasiones, es difícil definir los límites entre unos y otros, lo que puede dar lugar a su confusión. Sin embargo, difieren en sus fundamentos teóricos y en los objetivos que se plantean en las investigaciones sobre este tema.

En primer lugar, la *identidad*, en un intento por proponer una definición con la que coincidimos, se ha conceptualizado como: “people's understanding of their relationship to the world, the construction of that identity across time and space and people's understanding of their possibilities for the future” (Norton, 1997, p. 410). Según Kalaja *et al.* (2017), la identidad está relacionada con el deseo de ser reconocidos, con la afiliación, la seguridad y la protección, dependiendo de cómo se distribuyen los recursos materiales en la sociedad. En definitiva, tal y como apunta Hemmi (2014), la identidad sería la respuesta a quiénes somos y qué hacemos en la sociedad en relación con los demás, así como la forma en la que nos asociamos con ellos a través de la interacción.

Por otro lado, la *autoeficacia*, para Bandura (1997), tiene que ver con las creencias que uno mismo tiene sobre sus propias capacidades a la hora de cumplir ciertos logros u objetivos. Es decir, la autoeficacia se refiere a las creencias que tiene una persona en sus habilidades para llevar a cabo una tarea o completar una actividad y

---

<sup>3</sup> En la bibliografía sobre el tema estas creencias se denominan autocreencias (*self-beliefs*).



nos podría ayudar a predecir el desempeño futuro (Mills, 2014). Este constructo posee un papel muy importante en el proceso de aprendizaje puesto que puede influenciar en las decisiones, el esfuerzo realizado y la perseverancia, la resiliencia ante las adversidades, los razonamientos, el estado de ánimo y los logros (Bandura, 1997). En definitiva, las creencias acerca de nuestras capacidades afectan prácticamente a todo aquello que hacemos, cómo pensamos, cómo nos motivamos a nosotros mismos, cómo sentimos y cómo nos comportamos.

Asimismo, Bandura (1997) señala la existencia de una serie de orígenes o causas que influyen en las creencias acerca de la autoeficacia de una persona, que pueden aumentar o disminuir la percepción que se tiene de las habilidades para desarrollar una actividad. Se refiere a: *las experiencias de dominio, las experiencias indirectas, las persuasiones verbales y los indicadores afectivos*.

En primer lugar, *las experiencias de dominio* son aquellas que se consideran la causa que más influye en nuestras creencias acerca de la autoeficacia. Con esto entendemos que las situaciones exitosas aumentan esas creencias, mientras que los fracasos las debilitan. De esta forma, cuando experimentamos repetidamente experiencias en las que nos sentimos exitosos, es muy poco probable que algún fallo ocasional mine nuestro sentido de autoeficacia. Por lo tanto, las experiencias exitosas contribuyen a la anticipación del logro futuro.

En segundo lugar, otro de los orígenes que intervienen en las creencias sobre la autoeficacia son *las experiencias indirectas*, que podemos entenderlas como la valoración de nuestras capacidades en relación con los logros de nuestros compañeros. Es decir, presenciar los logros de aquellas personas con las que nos podemos comparar en términos de edad, nivel y habilidades, puede aumentar nuestro sentido de autoeficacia puesto que nos veremos capaces de cumplir objetivos similares. Al contrario sucede cuando presenciamos los fallos de aquellas personas con las que nos comparamos, que pueden debilitar las creencias acerca de nuestras capacidades para triunfar. En definitiva, las experiencias ajenas nos aportan información muy relevante sobre cómo percibimos nuestras propias capacidades.

En tercer lugar, *las persuasiones verbales* se entienden como aquellos juicios de valor que una persona puede tener sobre las habilidades de otra cuando realiza alguna tarea. Por ejemplo, los docentes, a la hora de dar a sus alumnos retroalimentación o ánimos cuando tienen que realizar una actividad, aportan información muy útil acerca

de sus capacidades. Asimismo, pueden acrecentar la autoeficacia y la motivación de sus estudiantes orientándoles y brindándoles comentarios positivos y realistas.

Por último, *los indicadores afectivos* o emocionales también intervienen en el sentido de la autoeficacia. Mientras que las emociones positivas que sentimos pueden aumentar nuestro sentido de la eficacia, al contrario, sensaciones de fatiga, estrés o ansiedad pueden debilitarla de manera considerable. Tal y como apunta Bandura (1997), no es tan importante la intensidad de las reacciones físicas o emocionales sino cómo interpretamos y percibimos esas sensaciones.

Por ello, según Mills (2014), la autoeficacia posee un papel relevante en el rendimiento académico por encima de otros constructos motivacionales. Esto se debe a que, los estudiantes con un alto sentido de la autoeficacia, a la hora de desenvolverse en cualquier tarea, muestran niveles más bajos de ansiedad, no se rinden ante los obstáculos que puedan presentarse, ponen mayor empeño, muestran más flexibilidad en cuanto a estrategias de aprendizaje e interés en las tareas académicas. En cambio, los aprendientes que poseen bajos niveles de autoeficacia suelen escoger actividades menos desafiantes que requieren un esfuerzo mínimo, hacen uso de un número más reducido de estrategias de aprendizaje y experimentan mayores niveles de ansiedad.

Otro constructo del grupo de autocreencias en ASL es el de la *autoconfianza*, o también denominado confianza en la segunda lengua (L2C). Clément (1980) la describe como la falta de ansiedad a la hora de comunicarse en la L2 unida a calificaciones positivas del dominio de una persona en la lengua meta. En este sentido, está estrechamente relacionada con la disposición a comunicarse en la L2 (MacIntyre *et al.*, 1998; Mystkowska-Wiertelak y Pawlak, 2017). Numerosas investigaciones han revelado que la pasividad y el silencio de algunos aprendientes de segundas lenguas en el aula se deben, principalmente, a la falta de autoconfianza. Precisamente, en los resultados de su estudio con estudiantes de secundaria en lengua inglesa, Lai (1994) mostró la correlación entre la predisposición a la comunicación en la L2 y la autoconfianza. Asimismo, MacIntyre *et al.* (2001) sugieren que la autoconfianza contribuye de forma significativa a la disposición de los estudiantes para comunicarse en una lengua adicional. De acuerdo con estos autores, las variables afectivas tales como la motivación, la personalidad, el clima del grupo y la autoconfianza sirven de base para expresarse en la L2 (Nazarova y Umurova, 2016).

Siguiendo con los distintos constructos del *yo*, Rubio (2007), en su libro *Self-Esteem and Foreign Language Learning*, habla de la importancia de la autoestima en el

aprendizaje de una LA. No debemos confundir este constructo con el autoconcepto, ya que, aunque haya trabajos en los que se emplean indistintamente, ambos se refieren a distintos aspectos de nuestra identidad. Dicho autor la define como un fenómeno psicológico y social en el que una persona evalúa sus competencias y su autoconcepto de acuerdo con sus valores, lo que puede dar lugar a estados emocionales diferentes y que, considerándose estable desde el punto de vista del desarrollo, sigue estando sujeta a variaciones dependiendo de las circunstancias personales.

La autoestima es considerada uno de los impulsores principales de nuestras vidas. Cuando nuestros niveles de autoestima son bajos, se produce un desequilibrio en la homeostasis psicológica provocando, en consecuencia, inseguridades, miedos, distancia social, así como otras sensaciones negativas. Si trasladamos este constructo al aprendizaje de lenguas, aunque no como un fenómeno clínico, tal y como apunta Rubio (2007), este puede verse afectado. Esto se debe a que los aprendientes de una LA pueden evitar tomar ciertos riesgos que les lleven a alcanzar la competencia comunicativa en la lengua meta y sentirse profundamente inseguros hasta el punto de querer abandonar la clase (Rubio, 2007). En esta línea, este autor aconseja que debe preocuparnos la autoestima de los alumnos en el aula de idiomas. No obstante, antes de preparar actividades en las que los estudiantes puedan reflexionar sobre su valía y sus competencias, los docentes deben entender este constructo, sus causas, sus componentes y de qué forma se pueden implementar en el aula de idiomas. Asimismo, el autor menciona a Reasoner (1982), quien identifica como principales componentes de la autoestima la seguridad, la identidad, la pertenencia, el propósito y la competencia.

Una vez expuestos los principales constructos del *yo*, en las siguientes líneas presentaremos la teoría de los *possible selves*, que están relacionados con el tema que nos ocupa, el autoconcepto.

### **2.1.3. La motivación vista como autorrealización: *L2 Motivational Self System***

En este apartado abordaremos la motivación desde el punto de vista de la autorrealización, otro de los constructos que conforman el *yo*. Para ello, es preciso referirnos a la teoría del *L2 Motivational Self System* (ML2SS), propuesta por Dörnyei (2005, 2009), puesto que es uno de los modelos que predomina actualmente en el estudio de la motivación en el aprendizaje de una LA. Esta teoría parte del concepto *possible selves* de Markus y Nurius (1986), quienes relacionaron los conceptos de

motivación y autoconcepto. Los *possible selves* consisten en las imágenes que tienen los aprendientes acerca de lo que les gustaría llegar a ser. Estas imágenes pueden ser positivas, si nos referimos a las que tienen que ver sobre aquello a lo que aspiran (*hoped-for selves*), o negativas cuando son imágenes de la persona en la que quieren evitar convertirse (*feared selves*) (Williams, Mercer y Ryan, 2015).

De acuerdo con Williams, Mercer y Ryan (2015), todos tenemos visiones o imágenes sobre nosotros mismos que reflejan el valor que le damos a nuestro potencial, nuestras expectativas, esperanzas y miedos. En este sentido, la teoría planteada por Dörnyei recupera esas visiones que los aprendientes pueden tener en relación con el ámbito específico de una LA y hacia dónde dirigen sus esfuerzos a la hora de aprender un idioma. El modelo se compone de tres elementos principales, que denomina autoguías (*self-guides*) (Dörnyei, 2005, 2009):

- *Ideal L2 Self*: representa a la persona en la que el aprendiente le gustaría convertirse si fuera capaz de utilizar la LA. Tal y como apunta Dörnyei (2009a), si un aprendiente de una lengua se visualiza en su imagen futura como hablante de la misma, acrecentará su motivación a la hora de aprenderla.
- *Ought-to L2 Self*: de igual forma una persona puede desarrollar este elemento el cual emerge de las obligaciones y responsabilidades, con respecto a otros, que percibe como aprendiente de lenguas. Estas responsabilidades y obligaciones pueden venir por varios motivos, como pueden ser los padres, los profesores e incluso la presión del grupo.
- *L2 Learning Experience*: esta dimensión de la motivación proviene del contacto que el alumno haya tenido con el entorno de aprendizaje, las percepciones de sus éxitos y fracasos que ocurrieron en el pasado con respecto al aprendizaje de lenguas.

El impulsor de la motivación para aprender un idioma proviene, de acuerdo con Williams, Mercer y Ryan (2015) de las discrepancias que se perciben entre el sentido actual del *yo* en la LA y el *Ideal L2 Self*. Asimismo, estas visiones aportan a los aprendientes la fuerza e intensidad necesarias para iniciar y mantener la motivación en el aprendizaje. El poder de imaginación que poseemos los seres humanos es el que

construye las visiones acerca de nosotros mismos. Según este planteamiento, debemos ver los *possible selves* como algo más que meros objetivos o representaciones internas de nosotros mismos en un futuro; puesto que contienen un cierto grado de experiencia y son relevantes para el autoconcepto. Los autores ejemplifican la teoría de los *possible selves* de la siguiente manera. Si nos imaginamos a un alumno cuyo *Ideal L2 Self* implica dar conferencias en la lengua meta, sus visiones acerca del *yo* futuro pueden incluir nerviosismo al inicio de dar la charla, sentir que le faltan las palabras o sentirse intimidado por la audiencia, así como sensación de euforia con los aplausos de la audiencia una vez acabada la intervención. Este estado al inicio de la experiencia muestra que la visión de ese alumno en concreto es realista y cercana a su autoconcepto actual. Al contrario, si esa persona tuviera una imagen de sí misma en la que pronuncia un discurso de forma fácil y en el que no se produce ningún contratiempo, es probable que esta fantasía no fuera verosímil y no tuviera un efecto motivador.

Por lo tanto, las imágenes mentales permiten a los aprendientes experimentar los altibajos relacionados con alcanzar el estado ideal, sintiéndose competentes y preparando las estrategias necesarias para alcanzar ese *Ideal L2 Self*. En palabras de Williams, Mercer y Ryan (2015, p.115):

Since the human brain processes imagined events in the same way that it processes actual events, learners are able to feel that they have already lived the experience through their *Ideal L2 Self* visions, and thus feel prepared, competent, and motivated.

## **2.2. El autoconcepto**

### **2.2.1. Aproximación al autoconcepto**

En su libro, *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*, Sarah Mercer (2011) examina el autoconcepto relacionado con el aprendizaje de una LA, contribuyendo al entendimiento y funcionamiento de este constructo. Según la autora, es importante llevar a cabo investigaciones acerca del autoconcepto puesto que la actitud y el comportamiento de los aprendientes se ven influenciados por su sentido del *yo*, que es diferente de una persona a otra. Cada estudiante posee su propio conjunto de creencias sobre sí mismo y eso se ve directamente relacionado no solo con el tipo de decisiones que toma en determinados contextos, sino también con cómo interpreta las experiencias pasadas y el tipo de objetivos y retos que propone para el futuro. Dichas

creencias son importantes porque le proporcionan un sentido de continuidad y le dan valor al lugar que ocupan en el mundo y su relación con él. Tal y como apunta Mercer (2011), cuando un estudiante experimenta alguna vivencia relacionada con el aprendizaje de una lengua o su uso, no lo hace como si fuera un folio en blanco, sino que trae consigo todas las creencias acerca de sí mismo y las actitudes hacia la lengua en cuestión. De ahí la importancia de llevar a cabo investigaciones en las que se analice este constructo con el fin de obtener más información acerca de su funcionamiento y su influencia en el proceso de aprendizaje de una LA.

En psicología de la educación, es ampliamente conocido que el autoconcepto posee un papel muy relevante en el aprendizaje en general. Si lo comparamos con otros constructos relacionados con el *yo*, el autoconcepto nos permite, en cierto modo, comprender a los aprendientes de una LA, puesto que es lo suficientemente amplio para abarcar diversos aspectos de su conducta. Se podría decir que, al referirse a un amplio conjunto de creencias sobre uno mismo, incluye otros constructos como la autoeficacia y la autoconfianza y, a su vez, “forma la base psicológica que sustenta la diversa gama de identidades que los estudiantes quieren y se sienten capaces de adoptar” (Mercer, 2011, p. 3).

La ausencia de estudios sobre el autoconcepto en el ámbito de la ASL ha obligado a recurrir al ámbito de la psicología (Mercer, 2011). Sin embargo, los hallazgos en esta disciplina no suelen proporcionar una comprensión bien contextualizada del constructo y tampoco ofrecen datos acerca de la complejidad y singularidad de los aprendientes. Además, tampoco aportan muchos datos relevantes sobre su dinamismo y su alcance. Mercer (2011) alude a la falta de estudios que reconozcan la complejidad inherente de la construcción del autoconcepto, tal y como se desarrolla en las vidas de aprendientes en contextos específicos. Asimismo, cree conveniente que se examine el constructo de manera que se proporcione una visión holística de los alumnos con el fin de dilucidar cómo se desarrolla el autoconcepto y cómo interactúa con los contextos dinámicos. Según Ushioda (2011), se requieren enfoques que se centren en estudiantes “reales” y contextos “reales”, como pueden ser las aulas de idiomas.

En definitiva, si nos situamos en el ámbito disciplinar que nos ocupa en este trabajo, el autoconcepto se define como la percepción que tiene un aprendiente sobre sí mismo y la evaluación que realiza de esas creencias y, por consiguiente, cómo se siente consigo mismo en términos afectivos (Mercer, 2011). Para Pajares y Schunk (2002)

sería la descripción de la percepción de uno mismo acompañado de un juicio de valía personal y Rubio (2014) lo considera una entidad evaluada por un individuo.

En el trabajo que nos ocupa, seguimos a Mercer (2011) al referirse a este como un constructo psicológico dinámico y multidimensional que influye y se ve afectado por el contexto social y las interacciones de una persona y, además, puede variar dependiendo de cada individuo y su entorno, pero con cierto grado de estabilidad interna. A continuación, analizamos la relación del autoconcepto con el amplio conglomerado de constructos del *yo*.

### **2.2.2. El autoconcepto y su relación con los constructos del *yo***

Como hemos comentado anteriormente, definir y distinguir cada uno de los constructos del *yo* no es tarea fácil. Por ello, en estas líneas, comparamos los constructos a los que nos hemos referido al principio de este capítulo (2.1.2.) con el autoconcepto con el objetivo de analizar sus diferencias y similitudes y, si cabe, entender mejor su esencia.

De todos los constructos, los que mayor dificultad presentan a la hora de diferenciarlos son la autoestima, el autoconcepto y la autoeficacia. No parece casual, ya que estos tres conceptos “en teoría comparten un énfasis común en las creencias que un individuo tiene acerca de sus atributos y capacidades como persona” (Valentine y DuBois, 2005, p. 55). No obstante, tal y como apunta Mercer (2011) es necesario hacer una distinción entre los tres y la clave para diferenciarlos reside, principalmente, en el grado de especificidad y en la relativa importancia de las autocreencias cognitivas y evaluativas que están involucradas.

Si hablamos en términos de especificidad, la autoestima sería el constructo más global, mientras que la autoeficacia se encontraría en el extremo opuesto y depende, sobre todo, del contexto. Si bien el autoconcepto es de ámbito específico, está mucho menos ligado al contexto que la autoeficacia. Asimismo, uno de los problemas principales a la hora de trabajar con estos constructos es saber establecer los límites en relación a cuándo el autoconcepto se detiene y cuándo la autoeficacia empieza en términos de niveles de especificidad (Mercer, 2011). En palabras de Pajares y Miller (1994, p. 194):

Self-concept differs from self-efficacy in that self-efficacy is a context-specific assessment of competence to perform a specific task, a judgement of one's capabilities to execute specific behaviours in specific situations.

Self-concept is not measured at that level of specificity and includes beliefs of self-worth associated with one's perceived competence.

Por otro lado, es importante hacer una distinción entre autoconcepto y autoeficacia. De acuerdo con Tremblay y Gardner (1995), la autoconfianza en la L2 difiere del autoconcepto principalmente porque la primera está estrechamente relacionada con la ansiedad. Como hemos visto anteriormente, la ansiedad es un factor clave que puede afectar de forma considerable la confianza que poseen los alumnos sobre sí mismos a la hora de comunicarse en la L2. De esta forma, a pesar de que la autoconfianza refleje algunos aspectos del autoconcepto, como sucede con las creencias sobre las competencias en ámbitos específicos, existen diferencias en la dimensión afectiva de ambos constructos. Por un lado, la autoconfianza en la L2 se centra más en los sentimientos de ansiedad; por otro lado, el aspecto afectivo del autoconcepto está más relacionado con los sentimientos evaluativos asociados a las creencias propias en un determinado ámbito (Mercer, 2011).

Por último, en cuanto a la distinción entre la identidad y el autoconcepto diríamos que esta reside, en gran medida, en el enfoque. El autoconcepto está más conectado con el sentido psicológico interno del *yo* en un campo particular y la identidad se centra más en su interacción con un contexto sociocultural o comunidad en concreto. En definitiva, el autoconcepto es la base fundamental sobre la cual una persona construye su identidad (o identidades) en relación con los contextos. Es, además, el sentido principal del *yo* “móvil” que cada persona posee y lleva consigo dependiendo del contexto en que se encuentre; a partir de ahí, la identidad se construye, pero se centra principalmente en el sentido del *yo* y en un contexto social particular. Asimismo, es probable que las distintas identidades de un aprendiente afecten a su autoconcepto, por lo que ambas se interrelacionan recíprocamente (Mercer, 2011).



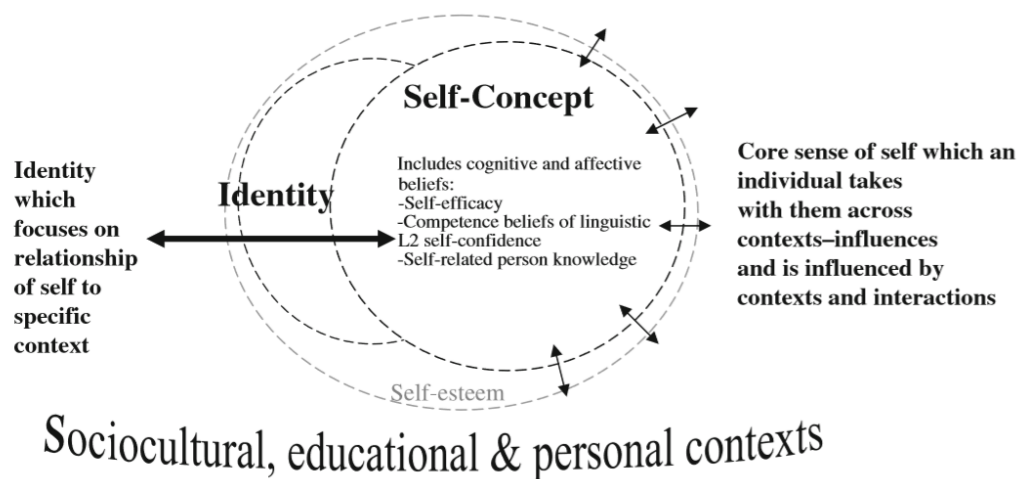


Figura 2: Modelo visual de las correlaciones entre los constructos del yo (en Mercer, 2011, p. 19)

En la figura 2 podemos observar que el autoconcepto incluye tanto creencias cognitivas como afectivas. Por un lado, lo representa como el más global y, a su vez, en él incluye a otras construcciones psicológicas que están más unidas a ámbitos específicos, como la autoeficacia y la autoconfianza en la L2. Si nos fijamos en el círculo más amplio del diagrama, podemos comprobar cómo todos esos constructos del yo contribuyen, en distintos niveles, al sentido global de la autoestima de una persona. Asimismo, en la representación, el autoconcepto representa la base sobre la cual las personas construyen su identidad en relación a un contexto específico, sea real o imaginado. En conclusión, debemos entender que todas estas construcciones están influidas por diversos contextos personales, educativos y socioculturales. Si bien este modelo refleja el autoconcepto como el constructo que cada ser humano lleva consigo en cada momento de su vida, este puede cambiar en distintos niveles y, aunque pueda mantener cierto grado de estabilidad, no debe verse como un elemento estático (Mercer, 2011).

### 2.2.3. Autoconcepto y autoestima

Después de haber comparado los principales constructos del yo con el autoconcepto para comprender mejor su funcionamiento, en estas líneas, nos detenemos en diferenciar el autoconcepto y la autoestima, ya que son los constructos que mayor problema presentan en este sentido. Definir estos dos conceptos puede suponer un reto puesto que, tradicionalmente en la bibliografía, se han llegado a considerar sinónimos o

se han tratado de distinguir en función de su especificidad de dominio. Para Rubio (2014), el principal problema surge porque se intenta definir ambos conceptos basándose en la diferenciación de dos elementos muy complejos de separar: los sentimientos (emoción) y el pensamiento (cognición). Este autor ha tratado de conceptualizar los constructos basándose en los siguientes niveles de especificidad. En primer lugar, a través del contexto, si el constructo depende, en cierto modo de este o no. En segundo lugar, evaluación frente a afecto, si el resultado del autoconcepto está formado por procesos cognitivos que implican juicios o bien de percepciones emocionales o afectivas que afectan a los sentimientos. Por último, en términos de apertura en oposición a estabilidad, si el fenómeno está abierto al cambio y puede evolucionar o, por el contrario, es estable. Por su parte, Rubio (2014) define la autoestima como “un proceso de evaluación y la evaluación que emerge de ese proceso, mientras que el autoconcepto correspondería a la identidad que ha sido evaluada” (p. 42).

Con el fin de que la distinción entre ambos sea más evidente, este autor hace alusión a una metáfora. Rubio (2014) nos pide que imaginemos el momento en el que observamos una pintura en el museo; primero, echamos un vistazo general, miramos el cuadro, el marco, el lienzo o el dibujo. Después, nos fijamos en los colores, las formas y las figuras tratando de dar sentido a la pintura y además estudiamos las posibles técnicas que el pintor ha utilizado para componer su obra. Justo en ese punto, al igual que sucede con la autoestima, nos encontramos en un proceso de percepción y evaluación de acuerdo con nuestros gustos, la imagen visual y los sentimientos que la obra pueda suscitarlos. Por lo tanto, para Rubio (2014), la autoestima sería el resultado de la evaluación del cuadro, mientras que el autoconcepto sería el propio cuadro, es decir, “la autoestima es un proceso de evaluación y el autoconcepto es la entidad evaluada” (p.43).

Por su parte, Dörnyei (2005, p. 211) señala que la autoestima es “la cualidad evaluativa de la autoimagen del autoconcepto”. Si nos fijamos en el propio término, comprobamos que es autodescriptivo, puesto que la palabra *estimar* significa valorar, apreciar, evaluar. Rubio (2014) apunta que “a person can have high or low self-esteem and not a high or low self-concept, because the self-esteem is the resulting evaluation of the perceived self-concept” (p. 43). El proceso de percepción del autoconcepto lleva consigo factores como la maduración personal del *yo*, la edad, la personalidad, las

condiciones situacionales y las estrategias metacognitivas, entre otros muchos factores contextuales e individuales (Rubio, 2014).

#### **2.2.4. El autoconcepto en el aprendizaje en inmersión de una LA**

Tras habernos centrado en los constructos relacionados con el *yo*, en concreto el autoconcepto, en este capítulo exploramos el ámbito de las estancias en inmersión y su impacto en el aprendizaje de una LA desde el punto de vista de los factores individuales.

Cuando nos embarcamos en el estudio de una lengua, solemos escuchar que la mejor forma de aprenderla y adquirirla es hacerlo en el país donde se habla ese idioma. Esto se debe a que existe la creencia popular y generalizada de que una estancia en inmersión es la forma más efectiva de aprenderlo, sobre todo cuando se trata de aprendientes que prácticamente no tienen la posibilidad de interactuar con hablantes nativos de la lengua meta (Irie y Ryan, 2015).

Según Irie y Ryan (2015) la experiencia en inmersión puede tanto motivar a los aprendientes como desmotivarlos, así como validar el aprendizaje y legitimar o deslegitimar el uso de la lengua meta. Como cada experiencia es única e individual, a algunos estudiantes les puede aportar concentración o reactivar su aprendizaje en la lengua, dándole sentido a lo que están haciendo. Por otro lado, aquellos aprendientes que nunca han vivido una experiencia de este tipo o que tienen pocas expectativas de hacerlo en algún momento de sus vidas, pueden sentirse inseguros en cuanto al uso de la lengua. No obstante, cabe destacar que haber experimentado una estancia en inmersión o no haberlo hecho influye significativamente en el autoconcepto de los estudiantes, en cómo se consideran a sí mismos como hablantes o aprendientes de una LA y su manera de afrontar el aprendizaje.

Si revisamos la bibliografía sobre aprendizaje en inmersión en relación con las variables afectivas, podemos destacar algunos estudios de interés. Barron (2006) y Segalowitz y Freed (2004) observaron aumentos en la competencia en la L2 de los aprendientes. Por su parte, Benson *et al.* (2013) estudiaron los cambios en la identidad de los estudiantes durante una experiencia de inmersión. Asimismo, Amuzie y Winke (2009) y Kaypak y Ortactepe (2014) examinaron los cambios que experimenta un estudiante en sus propias creencias acerca del aprendizaje de lenguas tras una estancia en inmersión.

Uno de los estudios más recientes sobre el tema se ha centrado en analizar los perfiles de estudiantes que existen en función de su autoconcepto antes y después de una estancia en inmersión, como es el caso de la investigación llevada a cabo por Irie y Ryan (2015). Ambos autores utilizaron un método de investigación cuali-cuantitativo, la *metodología Q*, y obtuvieron datos que revelaban cambios significativos entre el antes y después de la experiencia en el extranjero en estudiantes de inglés. Por otro lado, López Perles (2017) abordó la motivación y la visión desde la perspectiva de los *possible selves* en estudiantes de español como L2 durante una estancia en inmersión. En este último estudio también se obtuvieron resultados muy relevantes que indicaban la importancia de la estancia en inmersión en la motivación e imagen futura de los aprendientes, sobre todo en aquellos casos en los que había sido la primera vez.

Si bien en la mayor parte de los estudios que mencionamos, los informantes que habían formado parte de estos habían estado en inmersión al menos tres meses, encontramos otros en los que, después de un período breve, los aprendientes experimentan un impacto positivo en sus habilidades y actitudes. Por un lado, Chieffo y Griffiths (2004) encuestaron a estudiantes que estaban viviendo una experiencia en inmersión y a otros que realizaban cursos de idiomas en su universidad. Encontraron diferencias muy significativas entre los dos grupos de participantes y señalaron que: “short-term programs, even as short as one month, are worthwhile educational endeavors that have significant self-perceived impacts on students’ intellectual and personal lives” (p. 174). Por otro lado, Evans y Fisher (2005) administraron un cuestionario a 68 aprendientes de francés como L2 durante un intercambio escolar. Los hallazgos obtenidos demostraron, una vez más, que el intercambio tuvo un fuerte impacto en la mejora de algunas competencias como la comprensión auditiva y la escritura en relación con el contenido comunicativo y la fluidez.

Siguiendo con los estudios relacionados con las variables afectivas, Dewaele *et al.* (2015) se centraron en analizar los niveles de ansiedad y la disposición a comunicarse en 93 discentes de francés como LE que realizaban un pre-curso a la estancia en inmersión de 2 a 4 semanas. En este caso y, a pesar de la corta duración del curso, los resultados mostraron una disminución significativa en los niveles de ansiedad y aun aumento también significativo en la disposición a comunicarse. En esta línea, Zaykovskaya, Rawal y De Costa (2017) llevaron a cabo un estudio de caso en el que entrevistaron a un aprendiente norteamericano de ruso que realizaba una estancia en inmersión en Rusia para investigar el impacto de la experiencia en las creencias. Los

autores comprobaron que las creencias que poseía el estudiante acerca de la lengua, el aprendizaje de idiomas, la lengua meta y la comunidad y cultura L2 tuvieron un impacto positivo en su estancia. Asimismo, las actitudes positivas hacia el idioma y la comunidad L2 hicieron que aumentara su motivación y le ayudaron a reconocer y sobrellevar mejor el choque cultural.

En este sentido, son numerosos los estudios realizados en diversos contextos y con diferentes grupos de aprendientes. No es nuestro cometido hacer una compilación de todos estos en estas páginas. Más bien, nuestro propósito es el de conectar nuestra investigación con la de otras que siguen este mismo interés en la relevancia que el aprendizaje de una lengua en inmersión posee en quienes lo experimentan. Para Irie y Ryan (2015), la experiencia de una estancia en inmersión no comienza en el momento en el que los estudiantes vuelan a los países de destino y tampoco finaliza en la terminal de llegadas de un aeropuerto. El mero hecho de pensar en la posibilidad de vivir este tipo de experiencias afecta considerablemente en cómo se ven a sí mismos y cómo se aproximan al aprendizaje antes de marcharse. De la misma forma que tiene un impacto en el aprendizaje de los aprendientes tras finalizar la experiencia y volver a sus clases de sus países de origen.

### 3. Objetivos e hipótesis

Para la realización de este estudio deseamos alcanzar dos objetivos principales relacionados con el autoconcepto durante una estancia en inmersión. En primer lugar, pretendemos identificar los posibles perfiles de alumnado en un grupo de aprendientes de español en inmersión al comienzo y finalización de la experiencia. En segundo lugar, perseguimos analizar cómo evoluciona el autoconcepto de estos participantes tras la experiencia de aprendizaje en inmersión.

El primero de los objetivos planteados podemos formularlo a través de la siguiente pregunta:

#### 1. **¿Cuáles son los perfiles de este grupo de aprendientes de español en inmersión según su autoconcepto?**

En esta primera cuestión partimos de la hipótesis de que pueden existir diversos perfiles de aprendientes de una lengua en inmersión, tal y como comprobaron Irie y Ryan (2015): el optimista ingenuo (*the naïve optimist*), el escéptico traumatizado (*the shell-shocked doubter*), el usuario cómodo (*the comfortable user*) y el aprendiente obligado (*the duty-bound learner*). Aunque este estudio sobre el aprendizaje del inglés identifica cuatro perfiles, tenemos la intuición de que en otros contextos y, en concreto, en el aprendizaje en una experiencia de estas características de una lengua diferente, como el español, pueden distinguirse también una diversidad de perfiles en relación con su autoconcepto como aprendientes, independientemente de su origen geográfico o su lengua materna.

En cuanto al segundo objetivo, podríamos plantearlo mediante la siguiente pregunta de investigación:

#### 2. **¿Cómo evoluciona el autoconcepto de este grupo de aprendientes de español después de una experiencia de aprendizaje de español en inmersión?**

Nuestra hipótesis de partida para esta segunda pregunta se basa en que, tras un curso intensivo de español en inmersión en Alicante con una duración de cuatro semanas, las creencias de nuestros participantes habrán experimentado cambios. Creemos que, teniendo la oportunidad de estudiar la lengua meta en un contexto hispanohablante donde pueden hacer uso de ella para comunicarse y entablar relaciones con personas de esa comunidad, los aprendientes se sentirán más realizados y motivados, al mismo tiempo que otorgarán más sentido al aprendizaje de la lengua. Todo ello conllevará cambios en la manera en que se perciben a sí mismos como

hablantes de una LA, en este caso el español. En este sentido, estos cambios pueden estar relacionados con las experiencias, cuya subjetividad puede depender de las vivencias personales de cada participante. De ahí que, en función de cómo haya percibido esa experiencia cada aprendiente, su motivación, entendida en sentido amplio, y su autoconcepto se podrán ver influidos positiva o negativamente.

## 4. Metodología y diseño de la investigación

### 4.1. Contexto

Esta investigación se ha realizado en el Centro Superior de Idiomas (CSI)<sup>4</sup>, situado en el campus de la Universidad de Alicante. Aparte de los cursos de idiomas, de los que se hablará en el siguiente párrafo, el CSI ofrece servicios de traducción e interpretación profesional, organización de eventos y otros servicios complementarios como actividades socioculturales para estudiantes, estancias de inmersión lingüísticas y becas en el extranjero. Asimismo, es un centro preparador de exámenes oficiales para acreditar los niveles determinados por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCERL) de idiomas como inglés, francés, español para extranjeros e italiano, entre otros.

Por lo que respecta al español, el CSI ofrece distintos tipos de cursos: *cursos intensivos, para estudiantes visitantes, cursos cuatrimestrales, cuatrimestrales Erasmus intercambio, cursos a medida, de preparación de exámenes y programa cuatrimestral comunicación y cultura*. En el caso de los participantes de esta investigación, se encontraban realizando uno de los cursos intensivos. Esta modalidad de curso tiene una duración de 4 semanas y 60 horas en total; se pueden realizar durante todo el año y se imparten todos los niveles: del A1 al C2+. Además, para aquellos estudiantes que desean ampliar sus conocimientos del idioma, es una modalidad que permite combinarlo con otras asignaturas complementarias (cine, literatura, cultura o conversación, entre otras), hasta un máximo de 5 horas diarias.

### 4.2. Participantes

Los instrumentos fueron administrados a un total de 31 estudiantes que realizaban uno de los cursos intensivos de español para extranjeros del mes de julio en el CSI de la Universidad de Alicante. Se solicitó el permiso para poder acceder a cuatro clases de dicho curso, dos de nivel A1+ y otras dos de nivel A2, ya que la muestra debía estar conformada por aprendientes de nivel inicial de español. En la primera recogida de datos, se obtuvo un total de 21 cuadrículas<sup>5</sup> completas ya que, al realizarse fuera del aula, parte de ellos no lo entregaron u otros no lo llegaron a cumplimentar, a pesar de

---

<sup>4</sup> Más información en: <https://www.csidiomas.ua.es/es/>

<sup>5</sup> Seguiremos las siguientes traducciones de los términos ingleses relacionados con la *metodología Q*: *Q-sort* (cuadrícula o gráfica) y *Q-set* (lista de ítems).



que se ofrecieron las instrucciones en un documento adjunto y se les explicó detenidamente al entregárselos. Por lo tanto, la muestra de este estudio corresponde a un total de 21 participantes, 16 mujeres y 5 hombres. Se trata de un perfil de aprendiente joven, puesto que la edad promedio de los estudiantes es de 21 años (21,75%). En cuanto a su procedencia, la mayoría proviene de Estados Unidos (n=17), seguida de China (n=1), Bulgaria (n=1) y Corea del Sur (n=1). No obstante, debemos añadir que, en relación con esta variable, una de las participantes de manera voluntaria no respondió a esta información.

Cabe mencionar que, para la mayoría de estos estudiantes, es la primera vez que realizan una estancia en inmersión al mismo tiempo que reciben clases de español. En este caso, todos los informantes exceptuando uno, han permanecido en Alicante aproximadamente cuatro semanas, iniciando el curso el día 3 de julio y finalizándolo el día 27 del mismo mes. Por lo que se refiere al nivel de español, todos se encontraban cursando el nivel básico, contando con discentes del nivel A1+ (n=5) y el resto, de nivel A2 (n=16).

### **4.3. Metodología Q**

Antes de pasar a explicar cada uno de los instrumentos, es preciso hacer una breve descripción a la metodología que empleamos en esta investigación. La *metodología Q* fue creada por el físico y psicólogo inglés William Stephenson en 1935 con el objetivo de analizar la subjetividad humana en cualquier situación. Este tipo de metodología se centra en investigar la subjetividad personal de las experiencias, perspectivas y creencias de los informantes que participan en el estudio. Por ello, en este tipo de estudios, no es necesario contar con un gran número de participantes para conocer cuántas personas se adhieren a una tendencia determinada; más bien se pretende estructurar las opiniones subjetivas de cada experiencia personal (Brown, 1996). A través de una cuadrícula o *Q-sort* (Figura 3), los participantes deben colocar una serie de ítems, previamente elaborados y relacionados con el objetivo del estudio, en función de su acuerdo y desacuerdo con ellos. De esta forma, es posible identificar las similitudes y patrones que se repiten en las respuestas, así como construir categorías del objeto de estudio y las relaciones entre ellas (Shinebourne, 2009).

Normalmente, se utiliza para análisis cuantitativos, ya que está relacionada con el análisis factorial y se ha probado en diversos campos como la medicina, la política, la

psicología o la educación, entre otros. Sin embargo, se trata de un tipo de metodología cuali-cuantitativa, proporcionando así, un puente entre los dos tipos (Brown, 1996). Por un lado, se analizan los resultados a través del análisis factorial, lo que permite obtener un conjunto de factores representativos entre las respuestas de los informantes. Por otro lado, se les atribuye un significado *a posteriori* a través de una interpretación de las respuestas por parte del investigador, en lugar de hacer una afirmación *a priori*; siendo esta la parte cualitativa del proceso del *método Q* (Coogan y Herrington, 2011).

A continuación, se presentan las cinco etapas imprescindibles propuestas por Irie y Ryan (2015) para llevar a cabo un estudio a través de esta metodología:

### 1. **Definir una pregunta de investigación**

En este caso, no nos referimos al objetivo del estudio en sí, sino a la pregunta que debe encabezar la gráfica; una pregunta a modo de instrucción que les ayude a los participantes a ordenar esos ítems dentro de la misma. En nuestro estudio nos decantamos por la siguiente: *¿Cómo describe cada ítem tu visión sobre el aprendizaje y el uso del español?*, puesto que nuestro objetivo era observar cómo perciben los aprendientes el uso y aprendizaje de la LA y los cambios que se producen en su autoconcepto.

### 2. **Desarrollar un Q-set o lista de ítems**

Cuando tenemos la pregunta determinada, el siguiente paso es reunir una serie de ítems relacionados con el objeto de estudio. Irie y Ryan (2015) proponen, o bien realizar una entrevista previa con el grupo de informantes para ir creando esos ítems, o consultar la bibliografía relacionada con el tema, así como utilizar escalas ya creadas y pilotadas en otros estudios. Como en el nuestro no pudimos entrevistar a los participantes debido al tipo de curso (intensivo) y del tiempo del que disponían, decidimos utilizar los ítems propuestos en el estudio de los autores ya mencionados y añadimos 10 más basándonos en la literatura sobre el tema (Irie y Ryan, 2015; Taguchi, Magid y Papi, 2009; Brady, 2015 y López Perles, 2017). Los enunciados fueron elaborados en inglés para asegurar que el alumnado los entendiera. Asimismo, validamos los ítems de la escala con expertos antes de administrarlos.

### 3. **Administrar el instrumento**

El tercer paso consiste en clasificar los ítems o tarjetas dentro de la cuadrícula de acuerdo con la pregunta que hemos mencionado en el punto 1. En este caso, se

debe colocar cada uno de los 60 ítems dentro de dos extremos: de mayor desacuerdo (-6) a mayor acuerdo (+6) (Figura 3).

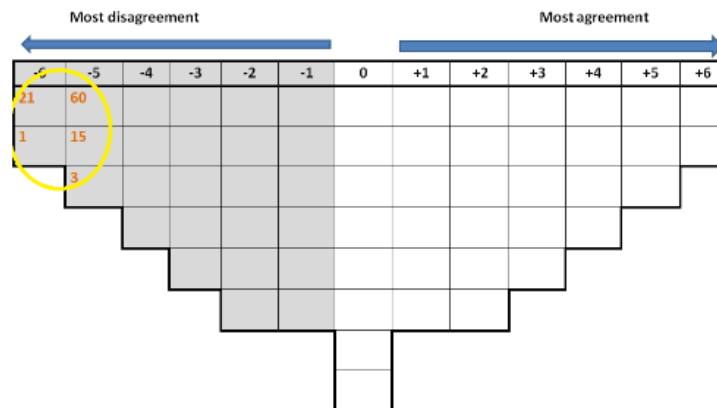


Figura 3: Cuadrícula para clasificar 60 ítems.

#### 4. Llevar a cabo el análisis estadístico

A pesar de que al final de este capítulo (4.6.) explicamos de manera general el análisis de datos realizado, consideramos más adecuado adelantarlo aquí, al abordar esta metodología. Por lo tanto, una vez revisadas las cuadrículas de los participantes y pasadas a ordenador, el siguiente paso es realizar el análisis factorial. Este análisis se realiza normalmente a través de un software especializado; en nuestro caso, usamos *Ken-Q Analysis* (<https://shawnbanasick.github.io/ken-q-analysis/>), ya que nos permitía obtener este tipo de análisis factorial invertido de las agrupaciones de los ítems en función de su relación. De esta forma, los factores extraídos en el análisis representan a grupos de personas que comparten puntos de vista similares. Esos factores darán lugar a *matrices factoriales* que deberán interpretarse en la fase posterior, donde las cuadrículas cargadas (*loaded*) en un factor se fusionan para obtener una cuadrícula representativa (*ideal*) de cada uno de los factores obtenidos.

#### 5. Interpretar los resultados

Tras el análisis de las matrices factoriales, emerge una cuadrícula representativa o ideal con la clasificación de los ítems de los factores extraídos. Los ítems que han recibido las puntuaciones más altas y bajas por los participantes sirven como base para determinar una descripción del punto de vista subjetivo de ese factor (o punto de vista), junto con el resto de ítems. A continuación, los investigadores

deben desarrollar esos puntos de vista que emergen observando las matrices factoriales junto con las otras fuentes de información que se hayan utilizado en el estudio, como las narrativas o entrevistas. Es este proceso de interpretación el que caracteriza a la *metodología Q* como un método de investigación mixto.

#### **4.4. Instrumentos**

Para la recogida de datos en este estudio se ha utilizado una cuadrícula adaptada para colocar 60 ítems. Como ya hemos comentado, esta cuadrícula se les entregó dos veces a los participantes: al inicio del curso y cuatro semanas después aproximadamente, poco antes de que finalizaran su estancia. A continuación, explicamos detalladamente el diseño del instrumento y el resto de materiales empleados.

En primer lugar, seleccionamos un grupo de ítems relacionados con el autoconcepto y el aprendizaje en inmersión (Anexo 1). Para ello, revisamos la bibliografía sobre el tema, así como los cuestionarios que se habían realizado para analizar este aspecto, como recogemos en el capítulo 2. Finalmente, decidimos incluir los 50 ítems que proponen Irie y Ryan (2015) en su estudio, adaptándolos, traducéndolos y validándolos en nuestro contexto y en relación con el español como LA. Para abarcar la complejidad del constructo y el contexto de la investigación, queríamos trabajar con 60 ítems, que coincide con la recomendación de usar entre 40-60 enunciados en esta metodología (Brown, 1980); por lo que añadimos 10 más, extraídos y validados de Taguchi, Magid y Papi (2009), Brady (2015) y López Perles (2017).

A continuación, colocamos los ítems en una cuadrícula y la imprimimos en hojas de colores; después recortamos cada uno de ellos a modo de tarjeta y los introducimos en un sobre. De esta forma, los participantes podían ordenarlos de forma más cómoda y organizada. Esta escala de 60 ítems puede agruparse en cuatro componentes: experiencia de aprendizaje en lenguas, actitud hacia el aprendizaje en pasado y presente, actitud hacia la comunidad L2, *Ideal L2 Self*, *Ought-to L2 Self*, influencia familiar o entorno social, instrumentalidad y actitudes hacia uno mismo (Anexo 2).

En segundo lugar, diseñamos nuestra cuadrícula para introducir los 60 ítems (Anexo 3) basándonos en otros modelos ya pilotados. Este paso lo realizamos mediante el procesador de textos de Microsoft Word y añadimos una pregunta como guía y un pequeño cuadro en el que los participantes podían escribir alguna impresión tras realizar

la clasificación de los ítems. Decidimos proporcionarles los materiales en inglés, exceptuando el set de ítems que también lo incluimos en español. De esta forma, nos asegurábamos de que todos los estudiantes comprendían todas las indicaciones, puesto que todos tenían un nivel máximo de A2.

Una vez elaboradas la lista de ítems y la cuadrícula, añadimos un documento con una breve biodata, también en inglés, para conocer mejor el perfil de cada participante como aprendiente de lenguas (Anexo 4). Asimismo, aprovechamos ese documento para incluir, brevemente, unas instrucciones o pasos que debían seguir para realizar de forma correcta la clasificación de los ítems en la cuadrícula. En él, se les pedía que, en primer lugar, clasificaran los ítems según su acuerdo, desacuerdo o neutralidad con los enunciados propuestos. En segundo lugar, debían ir colocando esos bloques de tarjetas en la tabla según lo consideraran, debiendo elegir el número de ítems concreto que se les pide en la tabla. Por ejemplo, en el bloque -6, que pertenece al máximo desacuerdo, solo podrán elegir dos tarjetas; en el bloque -5 deberán elegir tres y así sucesivamente.

Para poder identificar y organizar correctamente los instrumentos, pegamos a cada funda de plástico un adhesivo en blanco que contenía un número, en el que después, la investigadora añadiría los cuatro últimos dígitos del teléfono del participante, la clase a la que pertenecía y el día que finalizaba el curso (Anexo 5).

En el primer tiempo, cada participante recibía una funda de plástico con una cuadrícula en tamaño DIN A3, un sobre con los ítems tanto en inglés como en español y el documento con la biodata y las instrucciones. En el segundo tiempo, pasamos a ordenador las cuadrículas completas de los informantes, añadiendo el ítem completo donde correspondía, en lugar de dejar solo el número. De este modo, los participantes podían observar mejor la clasificación que habían hecho en el primer tiempo. Les proporcionamos esa cuadrícula en DIN A3 (Anexo 3), junto con una vacía en tamaño DIN A4 (Anexo 6), para que pudieran anotar los cambios que consideraban necesarios tras el curso, así como las razones de esos cambios.

## **4.5. Procedimiento**

El primer paso para la recogida de datos fue hablar con el director y el jefe de estudios del CSI con el fin de comprobar las características del contexto, el tipo de participantes y la adecuación de la población para obtener la muestra. Tras ello, preparamos los instrumentos, de los cuales ya hemos hablado en el capítulo anterior.

Una vez teníamos los materiales y el visto bueno tanto del jefe de estudios y del director como de las profesoras, nos dispusimos a pedir la colaboración del alumnado en esta investigación.

Por un lado, los días 5 y 6 de julio acudimos a las clases y, en primer lugar, les proporcionamos a los estudiantes un formulario de consentimiento informado (Anexo 7) escrito en lengua inglesa donde se les informaba, de forma breve y concisa, de qué trataba la investigación, del procedimiento que debían seguir en caso de su interés en participar y la voluntariedad de su colaboración. Tuvimos muy en cuenta todos los principios éticos de la investigación, como describimos más adelante (4.7.) y, además, consideramos la cultura académica de la mayor parte del alumnado, de procedencia norteamericana, y de los procedimientos que regulan la participación en investigaciones de estas características en su contexto. Si estaban de acuerdo, debían marcar una casilla y, en ese momento, se les daba una funda de plástico con los instrumentos e instrucciones. Los participantes voluntarios debían completar lo solicitado y entregárselo a sus respectivas profesoras (entre 3 y 4 días después), quienes se lo entregarían, a su vez, a la investigadora del presente estudio. Una vez recogidas las cuadrículas del primer tiempo, los revisamos y pasamos a ordenador aquellos que estaban completos y los preparamos para la entrega del segundo tiempo (aproximadamente unas tres semanas y media después). Asimismo, añadimos en el adhesivo de la funda los datos que nos habían proporcionado los estudiantes, con el fin de poder entregárselos en el segundo tiempo.

Por otro lado, volvimos a asistir a las aulas durante la última semana del curso para obtener los datos del segundo tiempo (habiéndolo acordado con cada una de las profesoras previamente), tal y como se les informó a los participantes. Esta entrega se realizó en tres días distintos, del 23 al 25 de julio. En ese caso, se les dio la opción de hacerlo en el mismo momento; sin embargo, tan solo unos pocos respondieron afirmativamente y la mayoría decidió llevárselo a casa para cumplimentarlo con tiempo. Una vez finalizado este procedimiento, los datos del primer y segundo tiempo fueron analizados y correlacionados independientemente de acuerdo con los principios del análisis factorial invertido, usando la aplicación web *Ken-Q Analysis*, de la que hablamos con más detalle en el siguiente apartado.

## 4.6. Análisis de datos

Tras haber expuesto los instrumentos necesarios para la recogida de datos y el procedimiento llevado a cabo, a continuación mostramos brevemente el proceso de análisis de datos, explicando los pasos que hemos seguido y el programa utilizado.

Para el análisis y procesamiento de los datos obtenidos a través de la *metodología Q* hemos utilizado la aplicación *Ken-Q Analysis*<sup>6</sup>. Esta aplicación en línea nos permite descargar archivos con plantillas para introducir nuestros datos y después subirlos para obtener el análisis mediante diferentes formatos. En este caso, empleamos la plantilla de EXCEL en la versión 0.11.1 de enero del 2018. Tras cargar el archivo con todos los datos, comprobamos que cada participante y enunciado habían sido procesados correctamente. En el segundo paso, calculamos la matriz de correlación para obtener las correlaciones entre participantes. A continuación, en el tercer paso, seleccionamos los factores que deseamos extraer; en nuestro caso decidimos obtener el máximo permitido: 8 factores mediante la rotación centroidal (Anexo 8). Una vez los hemos obtenido, en la fase número 4, realizamos la rotación de factores, en este caso de los 8 anteriormente extraídos.

A continuación, en el paso 5, se visualizan los participantes pertenecientes a cada factor y la puntuación obtenida en cada uno de ellos. Observamos que el programa asocia un factor a cada participante en función de la puntuación que ha obtenido en el análisis factorial. Si un participante no aparece asociado a ningún factor, debemos ser nosotros quienes lo incluyamos en un factor u otro, o, por el contrario, no lo consideremos parte de ninguno. Finalmente, en el paso 6, obtenemos los resultados a partir de los factores que deseamos considerar para nuestra interpretación. De esta forma, nos aparecerá una cuadrícula ideal o representativa de cada factor seleccionado, las correlaciones entre participantes y una tabla con los porcentajes que ha obtenido cada ítem. En cada cuadrícula representativa se pueden observar algunos iconos solamente en ciertos ítems; estos iconos aparecen explicados en una leyenda, que el programa sitúa debajo de la gráfica para cada factor (Anexo 9<sup>7</sup>). Tras haber realizado

---

<sup>6</sup> En el siguiente enlace: <https://shawnbanasick.github.io/ken-q-analysis/> se puede encontrar información acerca de los programas y recursos sobre la *metodología Q*.

<sup>7</sup> En la leyenda se observan dos grupos de símbolos. En primer lugar, aparecen los círculos asociados a una  $p <$ , esto quiere decir que, los ítems que lleven este símbolo, tienen un valor significativo por encima del 0.05 o del 0.01. En segundo lugar, podemos ver las flechas hacia la derecha y hacia la izquierda, que tienen que ver con el *z-Score*, lo cual indica un valor relacionado con la desviación estándar. Es decir, la flecha hacia la derecha indica que esos ítems tienen una tendencia significativa de estar localizados entre

cada uno de los pasos descritos, disponemos de los datos para interpretarlos. Todas estas fases fueron llevadas a cabo para el tiempo 1 (al inicio de su estancia) y tiempo 2 (al finalizar su estancia).

#### **4.7. Consideraciones éticas**

Durante todo el proceso de recogida de datos se han tenido siempre en cuenta las cuestiones éticas, aspecto que consideramos muy relevante al trabajar con seres humanos, quienes pueden verse afectados tanto positiva como negativamente durante la investigación. Como ya hemos mencionado anteriormente, en ningún momento se les comprometió a los participantes a colaborar en la investigación y se les aseguró que la información recabada sería confidencial y su identidad se mantendría en el anonimato. Asimismo, tuvimos en cuenta las posibilidades de riesgo de daño de los participantes durante todo el proceso. No obstante, a lo largo de este trabajo se nos presentaron algunos momentos éticamente importantes. Por lo tanto, a continuación exponemos las decisiones que tuvimos que tomar en relación con la ética de la investigación.

En primer lugar, antes de acudir a las aulas, preparamos un documento de consentimiento informado que recogía toda la información necesaria de forma concisa con el fin de no abrumar a los participantes y que conocieran el proceso de la investigación y los objetivos, así como la finalidad académica de los datos que se obtuvieran. Puesto que no existe como tal un Comité de Ética en la Universidad de Alicante donde consultar este tipo de cuestiones, tuvimos en cuenta junto con el tutor de la investigación el Código de buenas prácticas de la Escuela de Doctorado de la UA (EDUA), las directrices de la Red de Comité de Ética de Organismos e Instituciones públicas (RCE) y las guías principales sobre investigación social (British Psychological Society, 2009; British Sociological Association, 2002; Social Research Association, 2003). Además, en todo el proceso para obtener el permiso, consideramos el papel de cada una de las personas responsables en la institución y en el aula, donde el aprendiente era quien, en última instancia concedería su consentimiento. Por ello, como hemos adelantado en el punto 4.5., pedimos permiso tanto al director como al jefe de estudios de la institución. Asimismo, informamos a las profesoras del procedimiento y les proporcionamos un resumen con las características de la investigación (Anexo 10).

---

los puntajes más altos (+5 y +6). Por el contrario, los ítems en los que aparece la flecha hacia la izquierda indican que se ha observado una tendencia mayor que en el resto de ítems de situarlos en los puntajes más bajos (-5 y -6).



En segundo lugar, tuvimos muy en cuenta preservar la confidencialidad y el anonimato. Por un lado, para asegurar el anonimato de los informantes, les solicitamos que aportaran las cuatro últimas cifras de su número de teléfono personal, dándoles la opción de que eligieran el de su país o el que estaban usando en España. Nos decantamos por esta opción porque, a pesar de ser un elemento privado, en este caso era preferible a otros que pudieran comprometer más a los participantes, como el documento de identificación personal, el correo electrónico u otros. Asimismo, todos los datos recogidos son estrictamente confidenciales y su uso es único y exclusivo para la presente investigación. Además, solo puede acceder a ellos la investigadora del presente estudio que, tras el mismo, pasarán a formar parte de un archivo personal.

En tercer lugar, quisimos, en todo momento, evitar el riesgo de daño. La *metodología Q* requiere una dedicación mayor por parte de los participantes y de la investigadora que la que puede necesitar otro tipo de metodología. Por ello, para evitar daños, cuidamos aspectos como el vocabulario a la hora de dirigirnos a los implicados, el idioma empleado (decidimos utilizar el inglés para que pudieran comprender todo sin dificultades) y la atención tanto a las profesoras como al alumnado. Esta es la razón principal por la cual decidimos alterar la planificación inicial de la administración de los instrumentos, la cumplimentación de los mismos y los espacios de tiempo. Como se encontraban en la última semana del curso, tanto profesoras como alumnos disponían de un tiempo reducido, por lo que no vimos coherente que completaran de nuevo la cuadrícula con los 60 ítems, siendo conscientes del tiempo que requiere la tarea. Si bien con la *metodología Q* los participantes deben completar desde cero la tabla, en nuestro caso les proporcionamos la cuadrícula que realizaron en el primer tiempo junto con una en blanco y les pedimos que anotaran en ella solamente los cambios que consideraban, además de escribir los motivos de dichos cambios. Pese a no ser este el procedimiento que deseábamos llevar a cabo, lo consideramos oportuno para no perjudicar a los participantes y al resto de personas implicadas en el proyecto.

Por último, también tuvimos presentes los momentos éticamente importantes, los cuales nos llevaron a tomar algunas decisiones a lo largo de todo el procedimiento. Por un lado, antes de empezar la investigación, tomamos la decisión de emplear la *metodología Q*, ya que nos pareció muy interesante para responder a las preguntas que nos habíamos planteado. No obstante, quizás en ese momento no fuimos conscientes del esfuerzo y las particularidades que requieren una metodología como tal, como es, por ejemplo, el conocer bien el contexto y tener más acceso a los participantes para

ayudarles a cumplimentar los instrumentos. Asimismo, disponíamos de un tiempo muy reducido y, aun así, decidimos seguir adelante, asumiendo las consecuencias que esto podría suponer para el estudio. Por otro lado, durante la investigación, surgieron otros imprevistos que nos llevaron a modificar parte de la recogida de datos, como hemos comentado en el párrafo anterior; decisiones que se tomaron teniendo siempre en consideración a los implicados en el estudio para no perjudicar a ninguna de las partes.

## 5. Resultados y discusión

En este capítulo exponemos, en primer lugar, los factores analizados en el primer y segundo tiempo. Al referirnos a cada factor, explicaremos su información demográfica y la interpretación que hemos hecho a través del análisis factorial. En segundo lugar, trataremos de responder a las preguntas de investigación planteadas al inicio de esta a partir de los resultados obtenidos.

### 5.1. Primer tiempo

Para el primer tiempo, se extrajeron ocho factores a través la rotación centroidal (*centroid varimax rotation*), obteniendo un porcentaje del 55% como valor de la varianza explicada. De estos, seleccionamos tres factores (Factor 1, Factor 2 y Factor 3) (Tabla 1 y tabla 2).

	<b>FACTOR 1</b>	<b>FACTOR 2</b>	<b>FACTOR 3</b>
<b>Eigenvalues</b>	6.54538	1.52047	1.13369
<b>% Explained Var.</b>	31	7	5
<b>Cum % Expln Var.</b>	31	38	44

Tabla 1: Valores propios de cada factor.

Nº	Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1	Me gustaría intentar vivir en un país extranjero en el futuro.	+5	+5	0
2	Me gustaría viajar a más países hispanohablantes.	+6	+4	+6
3	Me gustaría tener más contacto con hispanohablantes.	+6	+3	+2
4	Cada vez que pienso en mi carrera, me imagino usando el español.	+2	-3	-3
5	En el futuro, seré capaz de usar el español de forma efectiva.	+3	+1	-4
6	Me imagino en el futuro hablando español de forma cómoda con amigos extranjeros.	+5	-1	0
7	Me veo viviendo en el extranjero y comunicándome en español.	+4	0	-2
8	Sueño con tener fluidez en español.	+4	-1	+2
9	No puedo imaginar mi futuro sin español.	+3	-3	-3
10	Quiero desempeñar un papel activo en una sociedad globalizada.	+1	-1	0
11	Me gustaría ser capaz de expresar mis opiniones en español.	+5	+5	+6
12	Quiero que me respeten por hablar español con fluidez.	+1	+2	+3
13	Desde pequeño he querido hablar español de forma fluida.	+4	-6	+2
14	El español ampliará mis posibilidades en el futuro.	+4	+6	+5
15	Si pudiera hablar español sería una persona más guay.	0	+2	-1
16	Debo aprender español para ser una persona educada.	0	+2	-3
17	Aprender español es necesario porque es una lengua internacional.	+2	+4	-1
18	Se espera de mí que sea capaz de comunicarme en español después de graduarme.	0	-2	-6
19	Para encontrar un buen trabajo necesito hablar bien español.	-1	0	-4
20	Necesito tener fluidez en español para trabajar en lo que quiero.	-3	-1	-5
21	Estudio español para disfrutar de los viajes al extranjero.	-2	+3	+1
22	Estaré feliz pasando mucho tiempo estudiando español.	+1	+2	+2
23	Mi objetivo es poder hablar español como un nativo.	+3	+1	+5
24	Seguiré estudiando español después de la universidad.	+2	+1	+1
25	Disfruto descubriendo nuevas ideas cuando estudio español.	+2	+3	0
26	Creo que soy un aprendiz exitoso.	0	-2	-2
27	Aprender español es muy interesante.	+2	+4	0
28	Ya me gustaban las clases de español antes de llegar a España.	+3	-3	-2
29	Mi experiencia con las clases de español ha sido siempre positiva.	+2	-3	-2
30	Hablar español con fluidez es una de las cosas más importantes en mi vida ahora mismo.	+1	-5	-1
31	Para ser honesto/a, no tengo ni idea de por qué estoy aprendiendo español.	-6	-2	-6
32	Me gusta aprender idiomas, no solo español.	-3	0	+1
33	Soy un aprendiz de español activo.	0	-1	+1
34	Normalmente estudio español en mi tiempo libre.	-1	-2	-1
35	Disfruto viendo películas o programas de televisión en español.	0	+2	-3
36	Disfruto leyendo periódicos, revistas o páginas web en español.	+1	+1	-3
37	Me divierte interactuar con españoles.	+1	-4	+4
38	Me gusta cuando hablo español.	0	+1	+4
39	Me siento cómodo/a en una conversación casual en español.	-2	-3	-2
40	Me siento una persona diferente cuando hablo español.	-3	+1	+4
41	Me siento bien cuando hablo español.	-1	-1	+3
42	Mi familia me aprecia por hablar español.	-1	-2	+2
43	La gente de mi alrededor no se interesa en el progreso de mi aprendizaje de español.	-5	0	-1
44	Algunos familiares y amigos pueden sentirse decepcionados si no aprendo bien español.	-3	-4	+2
45	Tengo amigos íntimos que hablan español como segunda lengua (L2).	-1	-4	+1
46	La gente de mi alrededor no entiende lo importante que es para mí aprender español.	-4	0	0
47	Creo que soy bastante bueno aprendiendo idiomas.	-4	-5	-5
48	Soy demasiado tímido/a para hablar bien español.	-2	+4	+3
49	No tengo la personalidad adecuada para aprender español.	-4	+3	-4
50	No importa cuánto lo intente, creo que nunca podré dominar el español.	-4	+5	+4
51	Simplemente no soy lo suficientemente listo para aprender bien español.	-5	-4	+3
52	Si me esfuerzo más, estoy seguro/a de que podré dominar el español.	-2	+2	-2
53	A la gente de mi alrededor no les importa mucho aprender español.	-5	0	-2
54	Hablar español forma parte de mi vida diaria.	-3	-5	-4
55	Tengo amigos con los que me comunico en español.	-3	-6	-5
56	Soy la única persona que conozco que se toma en serio aprender español.	-6	-2	+1
57	Estoy feliz de estar estudiando español en Alicante.	+3	+6	+5
58	He tenido muchas experiencias satisfactorias aprendiendo español.	0	0	+3
59	Estos días siento que el español está en el centro de mi vida diaria.	-2	0	0
60	No tengo muchas oportunidades de usar el español en mi vida diaria.	-1	+3	-1

Tabla 2: Colocación de los ítems de los tres factores del primer tiempo.

### 5.1.1. Factor 1

Analizamos el factor 1, que representa un 31 % de la varianza y un valor propio (*eigenvalue*) de 6.54. Este factor está conformado por 6 participantes de origen estadounidense, de los cuales cuatro son mujeres y dos hombres, y con una edad media de 20.66.

A partir de los resultados del análisis factorial, el ítem 13 (*Desde pequeño he querido hablar español de forma fluida*) obtiene un valor significativo ( $p < 0.05$ ) y una puntuación positiva por parte de la mayoría de los participantes (+4). Esto también puede observarse con el ítem 5 (*En el futuro, seré capaz de hablar español de forma efectiva*), que se sitúa en el +3. En cuanto a los ítem 32 (*Me gusta aprender idiomas en general, no solo español*) y 21 (*Estudio español para disfrutar de los viajes al extranjero*), también se les ha dado un valor relevante ( $p < 0.05$ ). Estos resultados nos ofrecen datos importantes para la interpretación que presentamos a continuación (Anexo 11).

FACTOR 1	
Ítems definitivos (+)	(3) Me gustaría tener más contacto con hispanohablantes. (2) Me gustaría viajar a más países hispanohablantes. (6) Me imagino en el futuro hablando español de forma cómoda con amigos extranjeros. (11) Me gustaría ser capaz de expresar mis opiniones en español. (1) Me gustaría intentar vivir en un país extranjero en el futuro.
Ítems definitivos (-)	(31) Para ser honesto/a, no tengo ni idea de por qué estoy aprendiendo español. (56) Soy la única persona que conozco que se toma en serio aprender español. (43) La gente de mi alrededor no se interesa en el progreso de mi aprendizaje de español. (53) A la gente de mi alrededor no les importa mucho aprender español. (51) Simplemente no soy lo suficientemente listo para aprender bien español.

Tabla 3: Ítems positivos y negativos del factor 1.

Teniendo en cuenta los enunciados que han obtenido mayor puntuación positiva, los participantes que comparten esta opinión consideran muy relevante viajar más a países hispanohablantes (+6) y tener más contacto con hablantes de español (+6). Asimismo, en un futuro, les gustaría intentar vivir en un país extranjero (+5), expresar opiniones en español (+5) y se imaginan a sí mismos hablando cómodamente en la LA con amigos extranjeros (+5). Por otro lado, en el otro extremo, observamos que son estudiantes que sí saben por qué están estudiando español (-6) y no creen que sean la única persona que se tome en serio aprender la lengua (-6). Este grupo de participantes no está de acuerdo con que la gente de su alrededor no esté interesada en sus progresos con el español (-5) ni en el aprendizaje de español en sí (-5). Además, se consideran a sí

mismos lo suficientemente listos como para aprenderlo (-5). En menor medida, los participantes del factor 1 consideran que, en este momento, no pueden imaginar su futuro sin el español (+3) y se sienten felices de estar estudiándolo en Alicante (+3). En cambio, no están de acuerdo con no tener la personalidad adecuada para aprenderlo (-4), pero tampoco consideran que el aprendizaje de lenguas sea algo que se les dé bien de forma natural (-4).

Si revisamos los ítems por componentes y no de forma individual, podríamos llegar a las siguientes conclusiones. Los aprendientes que se agrupan en este perfil, en este momento del curso, poseen tanto experiencias positivas (28: +3, 29: +2) como negativas (48: -4) en su experiencia relacionada con el aprendizaje en lenguas. En cuanto a la actitud hacia el aprendizaje en pasado y presente, creemos que, por la colocación de este tipo de enunciados, es significativamente buena. No obstante, al inicio de esta experiencia, no consideran que el español forme parte de su vida diaria (54: -3, 59: -2). Asimismo, destacamos que la actitud hacia la comunidad L2 es muy favorable puesto que todos los enunciados relacionados con este aspecto los sitúan en las posiciones positivas.

Con respecto a cómo se ven ellos mismos como hablantes de una segunda lengua, presentan un *Ideal L2 Self* bastante positivo, (los ítems que corresponden a este enunciado han sido situados en los extremos con mayor puntuación). Por su parte, los enunciados relacionados con el *Ought-to L2 Self* están dispuestos en la zona neutral y positiva de la tabla. En este factor, el aprendizaje de español se ve como un idioma internacional (17: +2) y, por quienes lo hablan con fluidez, adquiere un valor de respeto social (12: +1). Asimismo, el aprendizaje de español tiene una importancia instrumental para sus posibilidades en el futuro (14: +4).

Por último, si nos fijamos en aquellos ítems relacionados con las actitudes hacia uno mismo, corroboramos que, a pesar de verse capaces de poder dominar la lengua en un futuro y de considerar que sí tienen la personalidad adecuada para aprenderla, son alumnos que no terminan de sentirse cómodos al usar la lengua meta (38: -2) y se sienten una persona diferente cuando la hablan (41: -1).

### 5.1.2. Factor 2

El factor 2 es el segundo con mayor puntuación (con un 7% en la varianza y un valor propio de 1.53) (Tabla 1). A pesar de las similitudes encontradas entre algunos ítems del F1 y F2, consideramos relevante analizar las diferencias observadas. En este caso, no es posible aportar una información demográfica tan precisa, puesto que una de las participantes que se asocia a este factor prefirió no cumplimentar estos datos. De este modo, sabemos que se trata de tres mujeres, dos de ellas estadounidenses y de 21 años.

Resulta llamativo en este factor el hecho de que el ítem 31 (*Para ser honesto/a, no tengo ni idea de por qué estoy aprendiendo español*) se desvía de la tendencia de colocarlo en posiciones más extremas de la parte negativa, si lo comparamos con el resto de factores, este enunciado se sitúa más próximo al neutro (-2). Lo mismo sucede con el 20 (*Necesito tener fluidez en español para trabajar en lo que quiero*), que se sitúa en el -1, desviándolo de la tendencia de estar en posiciones más negativas. Por otro lado, observamos valores significativos ( $p < 0.05$ ) en las puntuaciones positivas de la cuadrícula (+1, +2, +3 y +4) (Anexo 12).

FACTOR 2	
Ítems definitivos (+)	(14) El español ampliará mis posibilidades en el futuro. (57) Estoy feliz de estar estudiando español en Alicante. (50) No importa cuánto lo intente, creo que nunca podré dominar el español. (11) Me gustaría ser capaz de expresar mis opiniones en español. (1) Me gustaría intentar vivir en un país extranjero en el futuro.
Ítems definitivos (-)	(13) Desde pequeño he querido hablar español de forma fluida. (55) Tengo amigos con los que me comunico en español. (47) Creo que soy bastante bueno aprendiendo idiomas. (54) Hablar español forma parte de mi vida diaria. (30) Hablar español con fluidez es una de las cosas más importantes en mi vida ahora mismo.

Tabla 4: Ítems positivos y negativos del factor 2.

Este grupo de participantes, en la primera semana de inmersión posee la creencia de que el español ampliará sus posibilidades en el futuro (+6), se siente contento por estar estudiándolo en este contexto, Alicante (+6), le gustaría ser capaz de expresar opiniones en la LA (+5) y poder vivir en un país extranjero en el futuro (+5). A pesar de esto, muestra un bajo concepto de sí mismo, al considerarse demasiado tímido para aprender bien la lengua (+4) y no tener la personalidad adecuada para aprender la LA (+3). Asimismo, no se ve capaz de dominar el idioma por mucho esfuerzo que le

dedique (+5). Al colocar estos ítems en posiciones de mucho acuerdo, observamos a un estudiante menos optimista que el del primer factor (5.1.1.) y que, al comienzo de su curso en inmersión, no termina de verse capaz de poder desenvolverse con seguridad y eficacia en la LA. Este hecho también se ve refrendado por las puntuaciones negativas de la cuadrícula representativa del factor, puesto que es un estudiante que considera que no se le dan bien los idiomas (-5), no cree que sea divertido interactuar con nativos (-4) y tampoco se siente cómodo en una conversación casual en español.

Por otro lado, al inicio de la estancia en inmersión, no considera que el español forme parte de su vida diaria y tener fluidez no es algo demasiado importante, al menos al comienzo. Al detenernos en el extremo negativo (-6), observamos que, para este grupo, el español no es un deseo que esté desde su infancia. Además, son alumnos que no tienen relación con personas hispanohablantes (-6), hecho que puede estar correlacionado con su actitud hacia el aprendizaje.

Si analizamos e interpretamos los ítems por componentes, percibimos algunos aspectos relevantes. En primer lugar, podríamos decir que, una de las motivaciones principales de este perfil de estudiante es principalmente instrumental, puesto que clasifica dos (14 y 21) de los tres ítems relacionados con esta categoría en puntuaciones positivas. En cuanto a la experiencia de aprendizaje en lenguas, se trata de un aprendiz que no ha tenido experiencias demasiado positivas, ya que está en desacuerdo con gran parte de los ítems de este componente, a excepción de los enunciados 57 y 58. Lo mismo sucede con aquellos relacionados con la actitud hacia el aprendizaje en el pasado y el presente, que aparecen, en su mayoría, en posiciones negativas. Todo ello contrasta con la opinión positiva hacia la comunidad L2, ya que afirman que quieren viajar a más países hispanohablantes y tener contacto con personas nativas. En cuanto a su *Ideal L2 Self*, son aprendientes que no se ven a sí mismos como hablantes competentes de la LA, algo que podría estar relacionado con su autoconcepto. De hecho, si nos centramos en los enunciados relacionados con las creencias hacia uno mismo, podemos deducir que estas no son demasiado positivas, puesto que se ven demasiado tímidos (48: +4) y no poseen la personalidad adecuada para aprender la LA (49: +3). Asimismo, no consideran que el dominio tenga que ver con el esfuerzo que invierten en su aprendizaje (50: +5, 52: +2), lo que podría estar conectado con su personalidad.



### 5.1.3. Factor 3

Este tercer factor es el que mayores diferencias presenta con el resto de los que hemos seleccionado (con un 5% de la varianza y valor propio de 1.13) (Tabla 1). Está conformado por dos participantes de Estados Unidos, mujeres, de 19 y 20 años.

Si analizamos la cuadrícula de este factor (Anexo 13), observamos algunos ítems que han obtenido una puntuación significativa con respecto a los demás. En el caso de las posiciones positivas, esto se puede observar, por ejemplo, con los ítems 40 (*Me siento una persona diferente cuando hablo español*) y 37 (*Me divierte interactuar con españoles*), que obtiene una correlación significativa ( $p < 0.05$ ). Lo mismo sucede con los ítems 44 (*Algunos familiares y amigos pueden sentirse decepcionados si no aprendo bien español*) y 56 (*Soy la única persona que conozco que se toma en serio aprender español*) que han recibido una puntuación significativa, pero en menor medida ( $p < 0.01$ ). Si, por el contrario, nos detenemos en la parte de la izquierda de la cuadrícula, vemos que tan solo los ítems 36 (*Disfruto leyendo periódicos, revistas o páginas web en español*) y 17 (*Aprender español es necesario porque es una lengua internacional*) han obtenido un valor significativo ( $p < 0.05$ ). En cuanto a los enunciados con valor significativo en posiciones negativas ( $p < 0.01$ ) podemos señalar el 18 (*Se espera de mí que sea capaz de comunicarme en español después de graduarme*) y el 5 (*En el futuro, seré capaz de usar el español de forma efectiva*).

FACTOR 3	
Ítems definitivos (+)	(11) Me gustaría ser capaz de expresar mis opiniones en español. (2) Me gustaría viajar a más países hispanohablantes. (23) Mi objetivo es poder hablar español como un nativo. (14) El español ampliará mis posibilidades en el futuro. (57) Estoy feliz de estar estudiando español en Alicante.
Ítems definitivos (-)	(31) Para ser honesto/a, no tengo ni idea de por qué estoy aprendiendo español. (18) Se espera de mí que sea capaz de comunicarme en español después de graduarme. (20) Necesito tener fluidez en español para trabajar en lo que quiero. (47) Creo que soy bastante bueno aprendiendo idiomas. (55) Tengo amigos con los que me comunico en español.

Tabla 5: Ítems positivos y negativos del factor 3.

A la luz de estos datos, podemos decir que nos encontramos ante un tipo de estudiante que desea, por encima de otros aspectos, ser capaz de expresarse en español (+6), hasta tal punto que le gustaría hacerlo como un hablante nativo (+5). Además, está feliz de estar realizando una estancia en inmersión en Alicante (+5) aprendiendo

español, que ve como un idioma que puede ampliar sus posibilidades en el futuro (+5), así como cumplir con su deseo de viajar a más países hispanohablantes (+6). A pesar de ser un alumno que disfruta interactuando con nativos (+4) y de sentirse bien cuando habla en la lengua meta (+3), se observan algunas contradicciones con respecto a su autoconcepto, puesto que cree que es demasiado tímido/a para aprender bien el idioma (+3) y tampoco se considera lo suficientemente listo/a (+3). Asimismo, se siente diferente cuando lo usa (+4) y considera que, por mucho esfuerzo que le dedique, no conseguirá dominarlo (+4). Es por ello por lo que, debido a estas contradicciones, creemos que se trata de un alumnado que, al inicio del curso, no se encuentra del todo seguro como aprendiente de la LA.

Por otro lado, es un estudiante que conoce las razones por las que está aprendiendo español (-6) y no necesariamente son instrumentales, puesto que no considera que deba aprenderlo para el trabajo que quiere realizar en un futuro (-5). Asimismo, tampoco cree que deba adquirirlo para ser una persona educada (-4) ni que deba ser capaz de hablarlo después de graduarse (-6). Es un aprendiente que piensa que no se le dan bien los idiomas (-5) y no considera que tenga éxito con estos (-2). Tampoco se ve en un futuro desarrollándose con eficacia en español (-3) ni viviendo en el extranjero comunicándose en la lengua meta (-2), lo que nos lleva a pensar que su autoconcepto como aprendiente, como mencionábamos al principio, no es muy alto.

Después de analizar el valor de los datos cuantitativos de este factor, exponemos nuestra interpretación a partir de la visión holística. Los aprendientes del factor 3 le dan una importancia significativa a la influencia familiar, ya que piensan que se sienten valorados por su familia por estar aprendiendo español (42) y creen que pueden decepcionarles si no consiguen aprenderlo de forma eficaz (44). Si nos fijamos en aquellos ítems relacionados con la experiencia de aprendizaje en lenguas, no podemos confirmar si es buena o mala. Si bien este tipo de alumnado ha tenido experiencias satisfactorias en su aprendizaje de lenguas, no se considera un aprendiente exitoso y no siempre ha tenido experiencias positivas con las clases de español. En cuanto a la actitud hacia el aprendizaje a lo largo de su trayectoria, creemos que, en general, los aprendientes de este perfil tienen una actitud positiva (ítems 12, 22, 25 y 31), así como una buena actitud hacia la comunidad L2. Por otro lado, si analizamos los componentes del *Ideal L2 Self* y *Ought-to L2 Self*, observamos que no se ven a sí mismos en el futuro como usuarios de español. Asimismo, tampoco consideran que tengan responsabilidades y obligaciones con respecto a la LA.

En definitiva, se trata de estudiantes con creencias sobre sí mismos como aprendientes contradictorias. Por un lado, poseen buenas percepciones de sí mismos cuando hablan español (38: +4, 41:+3), pero, por otro, al comienzo de su estancia en inmersión, no se ven capaces de dominarlo en un futuro (50: +4), ni consideran que tienen la suficiente inteligencia para lograr aprenderlo bien (51: +3).

## 5.2. Segundo tiempo

Los datos del segundo tiempo fueron recogidos tres semanas después aproximadamente con respecto al primer tiempo, justo en la última semana del curso que estaban realizando nuestros participantes. Como ya hemos comentado anteriormente, por cuestiones éticas, modificamos el proceso de administración del instrumento y les pedimos a los estudiantes que tan solo anotaran los cambios que consideraban oportunos, en lugar de completarla de nuevo. Por ello, a la hora de elegir los factores que emergieron durante el análisis factorial, tuvimos en cuenta otras cuestiones como la de no seleccionar aquellos en los que había mayoría de participantes que no introdujeron ningún cambio, debido a que nuestro principal objetivo era conocer las modificaciones que se producen en el autoconcepto de los estudiantes antes y después de la estancia de inmersión.

	FACTOR A	FACTOR B
<b>Eigenvalues</b>	6.44331	0.94184
<b>% Explained Var.</b>	31	4
<b>Cum % Expln Var.</b>	31	49

Tabla 6: Valores propios de cada factor<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> En el segundo tiempo, decidimos diferenciar a los factores con letras (A y B) en lugar de números para evitar el riesgo de confundirlos con los del primer tiempo.

Nº	Ítem	Factor A	Factor B
1	Me gustaría intentar vivir en un país extranjero en el futuro.	+3	+4
2	Me gustaría viajar a más países hispanohablantes.	+5	+5
3	Me gustaría tener más contacto con hispanohablantes.	+4	+6
4	Cada vez que pienso en mi carrera, me imagino usando el español.	-1	+3
5	En el futuro, seré capaz de usar el español de forma efectiva.	+2	+5
6	Me imagino en el futuro hablando español de forma cómoda con amigos extranjeros.	+3	+3
7	Me veo viviendo en el extranjero y comunicándome en español.	+2	+2
8	Sueño con tener fluidez en español.	+5	+2
9	No puedo imaginar mi futuro sin español.	+3	-3
10	Quiero desempeñar un papel activo en una sociedad globalizada.	+1	+3
11	Me gustaría ser capaz de expresar mis opiniones en español.	+6	+6
12	Quiero que me respeten por hablar español con fluidez.	+1	-3
13	Desde pequeño he querido hablar español de forma fluida.	+4	-5
14	El español ampliará mis posibilidades en el futuro.	+5	+3
15	Si pudiera hablar español sería una persona más guay.	-1	-2
16	Debo aprender español para ser una persona educada.	0	-4
17	Aprender español es necesario porque es una lengua internacional.	+2	0
18	Se espera de mí que sea capaz de comunicarme en español después de graduarme.	-1	0
19	Para encontrar un buen trabajo necesito hablar bien español.	-3	-4
20	Necesito tener fluidez en español para trabajar en lo que quiero.	-5	0
21	Estudio español para disfrutar de los viajes al extranjero.	-1	-1
22	Estaré feliz pasando mucho tiempo estudiando español.	+3	-1
23	Mi objetivo es poder hablar español como un nativo.	+4	+3
24	Seguiré estudiando español después de la universidad.	+3	0
25	Disfruto descubriendo nuevas ideas cuando estudio español.	+1	+1
26	Creo que soy un aprendiz exitoso.	0	+2
27	Aprender español es muy interesante.	+4	+2
28	Ya me gustaban las clases de español antes de llegar a España.	+2	0
29	Mi experiencia con las clases de español ha sido siempre positiva.	+2	0
30	Hablar español con fluidez es una de las cosas más importantes en mi vida ahora mismo.	0	+2
31	Para ser honesto/a, no tengo ni idea de por qué estoy aprendiendo español.	-6	-6
32	Me gusta aprender idiomas, no solo español.	-3	+1
33	Soy un aprendiz de español activo.	+1	0
34	Normalmente estudio español en mi tiempo libre.	0	-1
35	Disfruto viendo películas o programas de televisión en español.	0	-2
36	Disfruto leyendo periódicos, revistas o páginas web en español.	+1	-4
37	Me divierte interactuar con españoles.	+2	+2
38	Me gusta cuando hablo español.	+1	0
39	Me siento cómodo/a en una conversación casual en español.	-2	+1
40	Me siento una persona diferente cuando hablo español.	-2	-3
41	Me siento bien cuando hablo español.	-1	+1
42	Mi familia me aprecia por hablar español.	0	-3
43	La gente de mi alrededor no se interesa en el progreso de mi aprendizaje de español.	-4	-1
44	Algunos familiares y amigos pueden sentirse decepcionados si no aprendo bien español.	-2	-6
45	Tengo amigos íntimos que hablan español como segunda lengua (L2).	-2	-2
46	La gente de mi alrededor no entiende lo importante que es para mí aprender español.	-6	-2
47	Creo que soy bastante bueno aprendiendo idiomas.	-4	-2
48	Soy demasiado tímido/a para hablar bien español.	-3	-3
49	No tengo la personalidad adecuada para aprender español.	-5	-5
50	No importa cuánto lo intente, creo que nunca podré dominar el español.	-6	-4
51	Simplemente no soy lo suficientemente listo para aprender bien español.	-4	-5
52	Si me esfuerzo más, estoy seguro/a de que podré dominar el español.	-3	+4
53	A la gente de mi alrededor no les importa mucho aprender español.	-4	-2
54	Hablar español forma parte de mi vida diaria.	-1	+1
55	Tengo amigos con los que me comunico en español.	-2	+1
56	Soy la única persona que conozco que se toma en serio aprender español.	-5	-1
57	Estoy feliz de estar estudiando español en Alicante.	+6	+4
58	He tenido muchas experiencias satisfactorias aprendiendo español.	0	+4
59	Estos días siento que el español está en el centro de mi vida diaria.	0	+5
60	No tengo muchas oportunidades de usar el español en mi vida diaria.	-2	-1

Tabla 7: Colocación de los ítems de los dos factores del segundo tiempo.

En esta segunda extracción de factores, obtuvimos un 55 % como valor de la varianza explicada (tabla 6). De esos ocho factores, seleccionamos dos (factor A y

factor B). Tras hacer una lectura individual de las cuadrículas de los participantes, comprobamos que la mayoría de los cambios no se encontraban en los extremos, sino en esas posiciones cercanas al 0. En este proceso, es también relevante incluir los datos cualitativos que aportaron los participantes.

### 5.2.1. Factor A

El factor A es el representativo de la muestra de participantes del segundo tiempo (con un valor propio de 6.44 y un porcentaje del 31 % de la varianza explicada). Este factor está conformado por 7 participantes con el siguiente perfil: origen estadounidense, con una mayoría de mujeres (n=5) y con una media de edad de 20.71 años.

Entre los ítems situados en el extremo positivo, poseen un valor significativo ( $p < 0.05$ ) el 14 (*El español ampliará mis posibilidades en el futuro*), el 27 (*Aprender español es muy interesante*) y el 10 (*Quiero desempeñar un papel activo en una sociedad globalizada*), entre otros. También se pueden observar otros ítems como, por ejemplo, el número 12 (*Quiero que me respeten por hablar español con fluidez*) y el 36 (*Disfruto leyendo periódicos, revistas o páginas web en español*), pero no tienen una puntuación tan significativa ( $p < 0.01$ ). Por el contrario, en las posiciones de desacuerdo, tan solo se observa el 50 (*No importa cuánto lo intente, creo que nunca podré dominar el español*) con un valor relevante ( $p < 0.05$ ). En menor medida ( $p < 0.01$ ), destacaríamos el 43 (*La gente de mi alrededor no se interesa en el progreso de mi aprendizaje de español*) o el 47 (*Creo que soy bastante bueno aprendiendo idiomas*), entre otros (Anexo 14).

Los aprendientes cuyas gráficas se asocian a este factor, al final de su estancia de inmersión, no pueden imaginarse su futuro sin el español (+3) y creen que les aportará nuevas oportunidades (+5). En la última semana del curso, sueñan con tener fluidez en la LA (+5), tal y como lo expresa uno de los participantes (3-EEUU), que sitúa ese enunciado en una puntuación positiva *because now I feel closer to being fluent*<sup>9</sup>; por lo que también se ven a sí mismos viviendo en el extranjero comunicándose en español (+2) y capaces de hablar cómodamente en la LA con amigos extranjeros (+3). Además, tras esta experiencia, consideran que aprender español es muy interesante

---

<sup>9</sup> Los ejemplos de información cualitativa aportada por los participantes aparecerán reproducidos de manera literal, tanto en inglés como en español, sin ser corregidos ortográficamente, siempre y cuando no dificulten la comprensión.

(+4) y piensan en continuar tomando clases de español después de la universidad (+3), como apunta la participante 1-EEUU: *creo me gustaría tomar muchas clases ahora*. Este perfil de estudiante se gusta cuando habla en español (+1) porque *I like myself even more now* (participante 3-EEUU) y disfrutan encontrándose nuevas ideas cuando estudian la LA. Si nos guiamos por las aportaciones de dos de los participantes: *I'm trying to speak Spanish all the time* (3-EEUU) y *In Alicante Spanish is a constant* (6-EEUU), podríamos decir que estamos ante un grupo de estudiantes que cree que, en este punto, el español se encuentra en el centro de su vida diaria (0), a pesar de estar situado en una posición neutral en la gráfica representativa. Además, tras esta experiencia en Alicante, quieren tener más contacto con hispanohablantes (+4) porque, a pesar de que el resto del grupo cree que todavía no tiene muchos amigos con los que comunicarse en español, el hecho de encontrarse en un contexto de inmersión puede cambiar esa situación, como señala una de las participantes: *I have multiple Spanish friends now* (6-EEUU). Se podría decir que, estos aprendientes, ahora son capaces de disfrutar de la lectura y las películas en español (+1), pues *Now that I know more Spanish I like reading it*, como apunta la participante 6-EEUU.

Por otro lado, observamos que, después de cuatro semanas de curso, poseen un buen concepto de sí mismos, pues no se consideran demasiado tímidos como para aprender bien español (-3); como describen algunas participantes al afirmar *I've learned to be more outgoing in Spain* (6-EEUU) y *I have gained confidence in my ability to speak which has helped w/ my shyness* (8-EEUU). No están de acuerdo tampoco con el hecho de no tener la personalidad adecuada para aprender la lengua (-5) ni con no tener la inteligencia suficiente como para adquirirlo correctamente (-4). Asimismo, estos informantes no tienen la motivación de aprender español para hacer el trabajo que quieren (-5), tampoco para conseguir un buen trabajo (-3), ni para ser una persona más guay (-1). Para una de ellas, de hecho, *ya no es tan importante* (el enunciado 15) (1-EEUU). Cabe destacar que, aun habiendo pasado cuatro semanas en un país donde se habla la lengua meta, este grupo de informantes sigue creyendo que no tiene oportunidades para practicar español (-2). Sin embargo, ya no se consideran que las únicas personas que se toman en serio el aprendizaje de la lengua (-5), lo que intuimos viene propiciado por el ambiente en el aula y el hecho de conocer a otros compañeros con los mismos intereses.

FACTOR A	
Ítems definitivos (+)	(57) Estoy feliz de estar estudiando español en Alicante. (11) Me gustaría ser capaz de expresar mis opiniones en español. (14) El español ampliará mis posibilidades en el futuro. (8) Sueño con tener fluidez en español. (2) Me gustaría viajar a más países hispanohablantes.
Ítems definitivos (-)	(31) Para ser honesto, no tengo ni idea de por qué estoy aprendiendo español. (50) No importa cuánto lo intente, creo que nunca podré dominar el español. (56) Soy la única persona que conozco que se toma en serio aprender español. (49) No tengo la personalidad adecuada para aprender español. (20) Necesito tener fluidez en español para trabajar en lo que quiero.

Tabla 8: Ítems positivos y negativos del factor A.

Por lo tanto, al analizar globalmente los enunciados, advertimos que los aprendientes con este perfil se sienten más seguros de sí mismos y, tras esta experiencia de inmersión, han mejorado las creencias sobre sí mismos como aprendientes de una LA. No obstante, creemos que es un estudiante que sabe reconocer sus límites y es realista, ya que cree que, por mucho que se empeñe, no conseguirá dominar el español (52: -3), pero sí piensa que podrá desenvolverse en la LA en un futuro (5: +2). Esta mejora del autoconcepto está relacionada con la visión que tiene sobre sí mismo en relación con el *Ideal L2 Self* después de cuatro semanas de curso.

Por otro lado, es un alumnado que tiene claras sus motivaciones (31: -6) y estas no son de tipo instrumental, pese a que consideran que el español puede ampliar sus posibilidades en el futuro. Asimismo, podemos decir que la experiencia de aprendizaje en lenguas es positiva y la actitud hacia el aprendizaje en el pasado y el presente ha mejorado, como reflejan los testimonios de los participantes. Sin embargo, el español no pasa a formar parte de su vida (59: 0) aun encontrándose en un país hispanohablante. Este hecho se puede deber, por un lado, a la brevedad de la estancia y, por otro, al constante contacto con compañeros con los que comparten su lengua materna. No obstante, es posible que otras experiencias fuera del aula en este periodo y después, en las que el español sea el nexo común, contribuyan al desarrollo de conexiones afectivas y emocionales más fuertes con esta lengua.

### 5.2.2. Factor B

En este factor (con un valor propio de 0.9418 y un porcentaje del 4 % de la varianza explicada), que seleccionamos por ser el que presentaba un mayor cambio de las colocaciones, muestra similitudes significativas con el anterior. En cuanto a la información demográfica, son 6 los participantes que se asocian a este perfil, el segundo con más participantes después del ya comentado FA. Son, en su mayoría, estadounidenses (n= 4) y las otras dos personas provienen de Corea y Bulgaria. Hay cuatro mujeres y dos hombres, con una edad promedio de 24,66 años.

En primer lugar, los enunciados que han recibido una puntuación significativa ( $p < 0.05$ ) en las posiciones negativas son el 50 (*No importa cuánto lo intente, creo que nunca podré dominar el español*), el 35 (*Disfruto viendo películas o programas de televisión en español*) y el 47 (*Creo que soy bastante bueno aprendiendo idiomas*). En menor medida ( $p < 0.01$ ) encontramos, entre otros, el 13 (*Desde pequeño he querido hablar español de forma fluida*), el 12 (*Quiero que me respeten por hablar español con fluidez*) y el 9 (*No puedo imaginar mi futuro sin español*). En segundo lugar, los ítems que han recibido mayor puntuación ( $p < 0.05$ ) en la parte positiva de la gráfica son el 54 (*Hablar español forma parte de mi vida diaria*) y el 26 (*Creo que soy un aprendiz exitoso*). En cambio, el 55 (*Tengo amigos con los que me comunico en español*), 52 (*Si me esfuerzo más, estoy seguro/a de que podré dominar el español*) y 58 (*He tenido muchas experiencias satisfactorias aprendiendo español*) han recibido una puntuación significativa pero menor ( $p < 0.01$ ) (Anexo 15).

FACTOR B	
Ítems definitivos (+)	(2) Me gustaría viajar a más países hispanohablantes. (11) Me gustaría ser capaz de expresar mis opiniones en español. (59) Estos días siento que el español está en el centro de mi vida diaria. (3) Me gustaría tener más contacto con hispanohablantes. (5) En el futuro, seré capaz de usar el español de forma efectiva.
Ítems definitivos (-)	(31) Para ser honesto, no tengo ni idea de por qué estoy aprendiendo español. (44) Algunos familiares y amigos pueden sentirse decepcionados si no aprendo bien español. (49) No tengo la personalidad adecuada para aprender español. (13) Desde pequeño he querido hablar español de forma fluida. (51) Simplemente no soy lo suficientemente listo para aprender bien español.

Tabla 9: Ítems positivos y negativos del factor B.

En este sentido, al analizar este factor, nos encontramos ante unos aprendientes a los que les gustaría ser capaces de expresar sus opiniones en español (+6), a pesar de



que, después de esta estancia de inmersión, se sienten cómodos en una conversación casual en la L2 (+1). A estas alturas del curso sienten que, al contrario de lo que piensan los aprendientes del factor A, el español se ha convertido en el centro de sus vidas (+5) y, debido a esta experiencia, consideran que hablar español forma parte de su vida diaria (+1). Asimismo, están de acuerdo en que han tenido muchas experiencias satisfactorias mientras aprendían español (+4), pero eso no siempre ha sido así, puesto que la mayoría de los participantes del grupo sitúan el ítem número 29 en posiciones negativas. Por otro lado, tienen claro que, en un futuro, les gustaría intentar vivir en un país extranjero (+4) y viajar a más países hispanohablantes (+5). En cuanto a alcanzar fluidez en la lengua meta, este grupo de estudiantes sueña con ello (+2) y uno de sus objetivos es ser capaces de hablar como un nativo (+3), lo que demuestra un elevado optimismo si tenemos en cuenta la duración del curso que están realizando. De hecho, en ese momento, utilizar el español con soltura es una de las cosas más importantes en sus vidas (+2), aunque no es algo que desean desde que son pequeños (-5). En este sentido, una de las participantes puntualiza: *Maybe “native speaker” might be difficult but I really want to be able to hold full conversations w/ Spanish speakers* (11-EEUU). Por lo que respecta a la visión sobre sí mismos, piensan que son estudiantes exitosos (+2), que disfrutan con el proceso de aprendizaje (+1) y consideran que aprender español es muy interesante (+2).

Al observar las puntuaciones negativas, podemos considerar que son estudiantes que tienen claros los motivos de por qué están aprendiendo español (-6) y no se sienten presionados por su familia (-6); de hecho, no creen que su familia les valore por el hecho de hacerlo (-6). Asimismo, consideran que la gente que les rodea sí está interesada en los progresos que tienen durante su aprendizaje de una LA (-1) y, además, entiende la importancia que tiene para ellos este aprendizaje (-2) y sí está interesada en el aprendizaje de español (-1). Por otro lado, estos discentes no están nada de acuerdo con no tener una personalidad adecuada para aprender bien el idioma y tampoco con no ser lo suficientemente listos. Además, ya no se consideran tan tímidos como para aprender bien la LA, *Because I have practiced and I am much more confident*, como recoge una de las participantes (9-EEUU).

En definitiva, a la luz de los datos analizados, para este perfil de estudiante, la experiencia de aprendizaje en lenguas ha mejorado considerablemente tras realizar un curso en Alicante. Esto se puede corroborar con la colocación de los ítems sobre este aspecto y con las opiniones de los participantes puesto que, si bien sus experiencias aprendiendo español no han sido siempre buenas (29: 0, 28: 0), consideran que, tras

estas cuatro semanas, han tenido experiencias positivas y les resulta muy interesante estar aprendiéndolo. Asimismo, también ha mejorado la actitud hacia el aprendizaje puesto que, al contrario de lo que sucede con el factor A, estos aprendientes creen que el español se ha convertido en una parte muy importante de sus vidas, hasta tal punto que tienen que esforzarse por hacerse entender y comunicarse en la lengua meta. Lo mismo sucede con la actitud hacia la comunidad L2; a estos alumnos les divierte interactuar con hablantes nativos, les gustaría relacionarse más con ellos y visitar más países hispanohablantes.

Por el contrario, el entorno familiar y social de los participantes del factor B no influye mucho en su proceso de aprendizaje y los motivos que les llevan a estudiar la lengua no son de tipo instrumental. De hecho, es un tipo de estudiante que disfruta no solo aprendiendo español sino cualquier idioma (32: +1). En cuanto a las actitudes hacia uno mismo, podemos decir que han mejorado considerablemente tras esta experiencia y, con respecto al *IL2S*, son aprendientes que se ven a sí mismos desenvolviéndose con soltura en la lengua meta. Quizás, como hemos puntualizado anteriormente, este perfil de estudiante no es del todo realista si consideramos que el curso tiene una duración de cuatro semanas. Por otro lado, estos aprendientes no están aprendiendo español porque consideren que así se les respetaría más, para ser más *guay* o para encontrar un buen trabajo; por lo que deducimos que no le dan mucha importancia a las responsabilidades y obligaciones que pueda acarrear el aprender otra lengua.

### **5.3. Preguntas de investigación**

Tras haber expuesto y analizado los datos obtenidos a través del proceso de análisis factorial y haber descrito cada uno de estos en los tiempos correspondientes, a continuación trataremos de responder a las dos preguntas planteadas al inicio de la presente investigación. Para ello, discutiremos nuestros resultados con otros en esta línea.

#### **5.3.1. Pregunta de investigación 1: *¿Cuáles son los perfiles de este grupo de aprendientes de español en inmersión según su autoconcepto?***

Como hemos presentado a lo largo de este apartado, los perfiles más significativos que emergieron en el primer análisis factorial con la recogida de datos del primer tiempo fueron 3, frente a un único factor en el trabajo de Irie y Ryan (2015),

puesto que todos los participantes se asociaban a ese factor. En su estudio, el aprendiente de este factor fue bautizado como el optimista ingenuo (*naive optimist*), caracterizado por su entusiasmo, lleno de propósitos y confianza en sí mismo. Lo definen como poco realista, de ahí lo de ingenuo. Además, los sentimientos que albergan de deseo y anticipación, en cierta manera, nublan aquellos de ansiedad e incerteza (Irie y Ryan, 2015).

En nuestro caso, decidimos incluir tres factores de los ocho que nos proporcionaba el análisis factorial invertido al observar que había una mayor heterogeneidad entre las opiniones de los participantes y también de la distribución de la muestra (Anexo 16). El primero de los factores (tabla 3) hace referencia a un tipo de alumno entusiasta, con una buena predisposición hacia el aprendizaje y con objetivos algo irreales. Para este aprendiente es muy importante tener más relación con hablantes nativos de español y considera que será capaz de hablar la LA cómodamente en un futuro, lo que demuestra un buen concepto de sí mismo. En este primer tiempo, también es relevante el factor 2 (tabla 4), al que se adhiere un aprendiente que cree que el español ampliará sus oportunidades en el futuro y al que le gustaría vivir en un país extranjero en un futuro. Sin embargo, al inicio de esta experiencia, cree que nunca podrá dominar la LA y tampoco es algo que le preocupe demasiado; además, considera que no se le dan bien los idiomas. Al contrario de lo que sucede con el factor 1, este tipo de discente posee un bajo autoconcepto y no se ve a sí mismo como hablante ideal de la LA. Por último, el factor 3 correspondería a un estudiante que se siente algo contradictorio con respecto a la LA. Por un lado, tiene objetivos algo ambiciosos en la primera semana del curso, algo en lo que coincide con el factor 1, ya que le da mucha importancia a tener fluidez en la lengua meta. Por otro lado, esos objetivos no terminan de corresponderse con la actitud que tiene hacia el aprendizaje y con las creencias sobre sí mismo. Además, es un estudiante que se siente influido por su familia y el entorno social puesto que cree que sus más allegados aprecian que aprenda español y podrían sentirse defraudados si no lo hace correctamente.

Si tuviéramos que asociar uno de estos tres factores con el *optimista ingenuo* que definen Irie y Ryan (2015) en su artículo sería, sin duda, el factor 1. Tras haber comprobado ambas matrices factoriales observamos muchas correlaciones significativas. Si bien consideramos que el factor 1 que emergió en nuestro primer tiempo no es tan extremo como el *optimista ingenuo*, al analizar los enunciados por

componentes percibimos que todos ellos en ambas cuadrículas han obtenido puntuaciones muy similares.

Por otro lado, si comparamos nuestros resultados del segundo tiempo con los del trabajo de Irie y Ryan (2015), no parece existir una correspondencia exacta con alguno de los perfiles que describen. Como ya hemos adelantado, debemos considerar los resultados en su contexto y tiempo, debido a las diferencias que en este sentido hay entre ambos trabajos. No obstante, una duración mayor no necesariamente influye en un incremento de las vivencias o que estas puedan tener un mayor contenido afectivo (5.3.2.). Podríamos considerar estas cuatro semanas como un acercamiento a la lengua y la cultura en un contexto de inmersión; en el que suceden acontecimientos y vivencias suficientes para que el autoconcepto de un aprendiente pueda verse modificado. De esta forma, en el estudio de Irie y Ryan (2015), tras seis meses de estancia en inmersión sus participantes se agruparon en tres grupos diversos: el escéptico traumatizado (*the shell-shocked doubter*), el usuario cómodo (*the comfortable user*) y el aprendiente obligado (*the duty-bound learner*).

El primero de ellos hace referencia a un estudiante que trata de buscar sentido a la experiencia vivida en aspectos de su personalidad. Por ello, después de su estancia atribuye a su personalidad la capacidad para aprender la L2 y cree que por mucho que se esfuerce nunca va a dominarla. El segundo perfil define a un tipo de aprendiente cuya experiencia en inmersión ha sido notablemente productiva y podría cumplir aquellas expectativas que se planteaba en un principio. Este aprendiente ha hecho amigos nativos de la L2 y disfruta comunicándose con ellos. Por último, el tercer perfil representa a un aprendiente que se ha topado con dificultades durante la experiencia y se siente, de alguna manera, obligado a aprender la L2. De esta forma, a esas alturas no sabe por qué está aprendiéndola y no se considera lo suficientemente inteligente para ello (Irie y Ryan, 2015).

Los resultados del segundo tiempo de nuestra investigación revelan dos perfiles significativos que, a su vez, guardan bastantes similitudes entre ambos (Anexo 17). Curiosamente, estos dos factores, con la información cualitativa que ofrecen los participantes, muestran que la experiencia en Alicante estudiando español ha sido, para la mayoría, positiva y enriquecedora, al contrario de la diversidad de opiniones en otros estudios (Irie y Ryan, 2015). Por un lado, el factor A define a un estudiante que, después de cuatro semanas en un curso en inmersión mantiene una actitud positiva hacia el aprendizaje y la comunidad de la LA. Podríamos considerarlo optimista pero que sabe

reconocer cuáles son sus límites, quizás debido a las experiencias vividas durante estas semanas; por ello no se ve a sí mismo dominando el español por mucho esfuerzo que le dedique. Es preciso recordar que son aprendientes de niveles iniciales (A1+ y A2), por lo que es posible que en este momento de su aprendizaje vean algo lejano el poder comunicarse con total fluidez en la LA. Asimismo, tras esta experiencia siguen sin considerar que el español forma parte de su vida diaria y sorprende que afirmen que no tienen muchas oportunidades de practicarlo en el día a día. No obstante, como describimos en la siguiente pregunta de investigación, esta experiencia mejora considerablemente el concepto sobre sí mismos y se sienten más cómodos utilizando la lengua meta.

Por otro lado, los estudiantes que comparten la opinión del factor B, tras esta experiencia, se caracterizan por un optimismo quizá algo irreal teniendo en cuenta su nivel en la LA y la corta duración de la experiencia en inmersión. Son alumnos que se ven capaces de alcanzar fluidez en español y, de hecho, sueñan con ello. Sin embargo, consideramos positivo que se vean capaces de alcanzar sus metas y tengan confianza para hacerlo. Al contrario de los del factor A, estos aprendices sí sienten que el español se ha convertido en el centro de su vida diaria y lo consideran parte importante de esta. Además, los discentes que comparten este punto de vista son, después de estas cuatro semanas, más seguros de sus capacidades y poseen una mejor opinión de sí mismos como aprendientes de una LA. Debemos tener en cuenta que, para la mayoría de los estudiantes que participaron en la investigación, es la primera vez que experimentan una vivencia de este tipo, por lo que puede que estas fueran más intensas, al igual que sus expectativas.

A pesar de las diferencias de cada uno de los estudios, consideramos que estos dos perfiles que acabamos de exponer se podrían asociar con el *usuario cómodo* que describen Irie y Ryan (2015), ya que se trata de un estudiante que ha cambiado el concepto de sí mismo como aprendiente de una LA, ha ganado autoconfianza y siente que la experiencia ha sido productiva y enriquecedora, por lo que cree que, en un futuro, podrá dominar el español.

### **5.3.2. Pregunta de investigación 2:** *¿Cómo evoluciona el autoconcepto de este grupo de aprendientes de español después de una experiencia de aprendizaje de español en inmersión?*

En las siguientes líneas procuraremos dar respuesta a la segunda pregunta de investigación en la que nos planteamos analizar la evolución del autoconcepto de los aprendientes tras las cuatro semanas de curso en Alicante. Para ello, nos centraremos en observar los cambios producidos del primer al segundo tiempo en los componentes de ítems relacionados con las actitudes hacia uno mismo (tabla 10) y con el *IL2S* (tabla 11).

En primer lugar, si nos centramos en cómo han variado las actitudes hacia uno mismo, observamos un cambio significativo del factor 3 al factor B en cuanto a gustarse a sí mismos al utilizar el español, ya que pasa de una puntuación muy alta (+4), a una zona neutra (0); suponemos que, el haber tenido más experiencias utilizando la lengua meta, les ha hecho cambiar esta perspectiva sobre sí mismos. En cuanto a sentirse cómodo en una conversación casual en la LA, ninguno de los factores del primer tiempo estaba de acuerdo con tal afirmación (39: -2, -3, -2); sin embargo, tras el curso, se produce un cambio significativo en el factor B con respecto a este ítem, en este caso positivo (+1), consideramos que se debe al continuo uso de la lengua que se precisa en un contexto de inmersión. Asimismo, observamos cambios con respecto a sentirse una persona diferente al hablar la LA, algo con lo que estaban de acuerdo los factores 2 y 3 (40: +1, +4); no obstante, ya no lo consideran después de cuatro semanas estudiando español en Alicante (FA y FB, 40: -2, -3).

Uno de los cambios más significativos lo observamos en los elementos relacionados con la personalidad. La creencia de que al comienzo del curso los aprendientes son demasiado tímidos como para comunicarse (F2 y F3: 48) parece verse modificada al finalizar la estancia, cuando los dos factores (A y B) mostraron su disconformidad con el enunciado (-3). Los datos cualitativos aportados por los informantes corroboran este hecho, puesto que la mayoría consideraba que habían ganado autoconfianza y ya no se sentían tan tímidos. Asimismo, uno de los factores del primer tiempo consideraba que no tenía la personalidad adecuada para aprender bien español (F2, 49: +3); aspecto que ha cambiado tras la estancia, pues ha recibido las puntuaciones más negativas de la cuadrícula por los dos perfiles del segundo tiempo. De igual manera ocurre con ser lo suficientemente listo para aprender la LA que, en el

primer tiempo, algunos participantes estaban bastante de acuerdo con la afirmación (F3: +3) y, tras cuatro semanas de curso, no lo consideraban de ese modo (FA y FB, 51: -4, -5).

Actitudes hacia uno mismo			
Tiempo 1	F1	F2	F3
38. Me gusta cuando hablo español.	0	+1	+4
39. Me siento cómodo/a en una conversación casual en español.	-2	-3	-2
40. Me siento una persona diferente cuando hablo español.	-3	+1	+4
41. Me siento bien cuando hablo español.	-1	-1	+3
48. Soy demasiado tímido/a para hablar bien español.	-2	+4	+3
49. No tengo la personalidad adecuada para aprender español.	-4	+3	-4
50. No importa cuánto lo intente, creo que nunca podré dominar el español.	-4	+5	+4
51. Simplemente no soy lo suficientemente listo para aprender bien español.	-5	-4	+3
52. Si me esfuerzo más, estoy seguro/a de que podré dominar el español.	-2	+2	-2
56. Soy la única persona que conozco que se toma en serio aprender español.	-6	-2	+1

Tabla 10: Colocación de los ítems acerca de las actitudes de uno mismo del tiempo 1.

Actitudes hacia uno mismo		
Tiempo 2	FA	FB
38. Me gusta cuando hablo español.	+1	0
39. Me siento cómodo/a en una conversación casual en español.	-2	+1
40. Me siento una persona diferente cuando hablo español.	-2	-3
41. Me siento bien cuando hablo español.	-1	+1
48. Soy demasiado tímido/a para hablar bien español.	-3	-3
49. No tengo la personalidad adecuada para aprender español.	-5	-5
50. No importa cuánto lo intente, creo que nunca podré dominar el español.	-6	-4
51. Simplemente no soy lo suficientemente listo para aprender bien español.	-4	-5
52. Si me esfuerzo más, estoy seguro/a de que podré dominar el español.	-3	+4
56. Soy la única persona que conozco que se toma en serio aprender español.	-5	-1

Tabla 11: Colocación de los ítems acerca de las actitudes de uno mismo del tiempo 2.

Por lo que respecta al hecho de alcanzar dominio en la LA, podemos ver algunas diferencias relevantes. En primer lugar, los factores 2 y 3 estaban muy de acuerdo con que nunca podrían dominar el español por mucho esfuerzo que le dedicaran al inicio de la experiencia (50: +5, +4). Sin embargo, después de las cuatro semanas de curso, la opinión de los participantes había cambiado considerablemente, pues ya no estaban nada de acuerdo con esta afirmación (FA y FB: -6 y -4). En cuanto a estar seguros de que podrán dominar la lengua si se esfuerzan más, encontramos algunas discrepancias, puesto que el factor A, tras un período corto de estancia en inmersión, cree que no será capaz de dominar la lengua meta si le dedica más esfuerzo, al contrario de lo que opinan aquellos participantes del factor B, quienes están muy convencidos (+4) de poder lograrlo.

De modo general, teniendo en cuenta todos los aspectos relacionados con el autoconcepto, observamos que, tras un curso breve en inmersión, estos estudiantes han mejorado la concepción de sí mismos, creen que son más capaces de lograr cierto dominio de la LA, han ganado autoconfianza y se sienten mejor con ellos mismos a la hora de comunicarse en la lengua meta.

Ideal L2-Self			
Tiempo 1	F1	F2	F3
1. Me gustaría intentar vivir en un país extranjero en el futuro	+5	+5	0
4. Cada vez que pienso en mi carrera, me imagino usando el español.	+2	-3	-3
5. En el futuro, seré capaz de usar el español de forma efectiva.	+3	+1	-4
6. Me imagino en el futuro hablando español de forma cómoda con amigos extranjeros.	+5	-1	0
7. Me veo viviendo en el extranjero y comunicándome en español.	+4	0	-2
8. Sueño con tener fluidez en español.	+4	-1	+2
9. No puedo imaginar mi futuro sin español.	+3	-3	-3
11. Me gustaría ser capaz de expresar mis opiniones en español.	+5	+5	+6
23. Mi objetivo es poder hablar español como un nativo.	+3	+1	+5
24. Seguiré estudiando español después de la universidad.	+2	+1	+1
30. Hablar español con fluidez es una de las cosas más importantes en mi vida ahora mismo.	+1	-5	-1

Tabla 12: Colocación de los ítems acerca del *IL2S* del tiempo 1.

Ideal L2-Self		
Tiempo 2	FA	FB
1. Me gustaría intentar vivir en un país extranjero en el futuro	+3	+4
4. Cada vez que pienso en mi carrera, me imagino usando el español.	-1	+3
5. En el futuro, seré capaz de usar el español de forma efectiva.	+2	+5
6. Me imagino en el futuro hablando español de forma cómoda con amigos extranjeros.	+3	+3
7. Me veo viviendo en el extranjero y comunicándome en español.	+2	+2
8. Sueño con tener fluidez en español.	+5	+2
9. No puedo imaginar mi futuro sin español.	+3	-2
11. Me gustaría ser capaz de expresar mis opiniones en español.	+6	+6
23. Mi objetivo es poder hablar español como un nativo.	+4	+3
24. Seguiré estudiando español después de la universidad.	+3	0
30. Hablar español con fluidez es una de las cosas más importantes en mi vida ahora mismo.	0	+2

Tabla 13: Colocación de los ítems acerca del *IL2S* del tiempo 2.

En cuanto a su *IL2S*, observamos una correlación con su autoconcepto. La comparación en los tiempos 1 (tabla 12) y 2 (tabla 13) nos advierte de algunos cambios relevantes. Por un lado, en el primer tiempo, los participantes de dos factores (F2 y F3) no se imaginaban a sí mismos utilizando el español durante su carrera (4: -3, -3). Tras la experiencia en inmersión, uno de los factores (FA) seguía considerando esa posibilidad



poco probable, al contrario de los del factor B, que sí la consideraban (+3). Con respecto a la imagen como hablantes de español en un futuro, podemos deducir que, en alguno de los casos, ahora es mucho más positiva que antes, ya que algunos informantes no poseían una imagen de sí mismos muy positiva (F3, 5: -4) y, después de cuatro semanas, ambos perfiles se ven capaces de utilizar el español de forma efectiva en el futuro (+2, +5). De igual manera, exceptuando el factor 1 del primer tiempo, los perfiles restantes no se veían a sí mismos en un país extranjero hablando español, opción que sí consideran tras el curso en inmersión (7: +2, +2). Por otro lado, el aspecto que se mantiene tanto al principio como al final de la estancia en inmersión es el deseo de poder expresar sus opiniones en español, de poder hablar como un nativo e intentar vivir en un país extranjero (1, 11 y 23).

Por lo tanto, aunque los cambios no son tan notables como en el primer tiempo, la imagen sobre sí mismos como aprendientes y usuarios de español se ha vuelto más realista. Probablemente, esto se deba a un acercamiento de su actual *yo* al ideal al que aspiraban al comienzo del curso, aspectos que, como hemos comentado anteriormente (capítulo 2.1.3.), están estrechamente relacionados.

Si comparamos los resultados obtenidos en el presente estudio con otras investigaciones centradas en el autoconcepto o las variables afectivas en general, advertimos algunos aspectos interesantes. En primer lugar, el trabajo de Irie y Ryan (2015), que es el que más se acerca a las características de nuestro estudio, comprobaron que, tras una experiencia de seis meses viviendo en el extranjero y aprendiendo inglés como lengua extranjera (ILE), sus participantes modificaron su autoconcepto de manera positiva y negativa, dependiendo de las experiencias personales. En nuestro caso, tras una estancia más corta, nuestros informantes, en su mayoría, creían haber mejorado la percepción de sí mismos con respecto a la LA. Esta visión del autoconcepto coincide con la propuesta por Mercer (2011), que lo considera como un constructo dinámico y multidimensional, que se ve afectado por el contexto social y que puede variar dependiendo de la persona y su entorno.

Como señalamos anteriormente, la duración en inmersión puede ser un factor relevante en cómo se pueden ver influidos los componentes afectivos y cognitivos. En nuestro caso, frente al de otros estudios, los participantes han realizado una inmersión de cuatro semanas, tiempo suficiente en el que estos componentes pueden verse alterados. En este sentido, destacamos el estudio realizado por Dewaele *et al.* (2015), que trataron de averiguar los beneficios afectivos que producían los cursos previos a la

experiencia en inmersión de un grupo de aprendientes de francés como L2. Los resultados fueron reveladores, demostrando que, incluso los cursos previos a la experiencia en inmersión de una duración muy corta (dos semanas), producían cambios significativos en la ansiedad y la predisposición para comunicarse en los estudiantes encuestados. Por un lado, observaron una disminución en la ansiedad en la L2 y, por otro, un incremento en la predisposición para comunicarse en la lengua meta. Estos resultados podrían compararse con los obtenidos en el presente estudio, puesto que, a pesar de no haber analizado la ansiedad, la mayoría de los participantes comentaron que, tras las cuatro semanas del curso, se sentían más cómodos y seguros a la hora de comunicarse en español. Por su parte, López Perles (2017), llevó a cabo una investigación en la que obtuvo resultados que indicaban aumentos positivos en la motivación de unos estudiantes de español como L2 durante un período de estancia en inmersión en el CSI de la Universidad de Alicante. La autora observó, al igual que en el resto de estudios mencionados, el impacto positivo de la experiencia en los alumnos encuestados, comprobando que, el *Ideal L2 Self* y la actitud hacia la comunidad L2, estaban estrechamente relacionadas con la motivación.

De igual manera, podemos comparar nuestros resultados con los del trabajo de Chieffo y Griffiths (2014), quienes desarrollaron un cuestionario para medir las actitudes de unos estudiantes durante un curso en inmersión de corta duración (cinco semanas) y otros que realizaban un curso de idiomas *on-campus*. Los autores comprobaron que, por un lado, los estudiantes *on-campus* consideraban que durante el curso habían aprendido, sobre todo, conocimientos relacionados con el curso de idiomas en sí. Por otro lado, los estudiantes en inmersión, le dieron más relevancia a los aspectos culturales y personales (aquellos relacionados con el *yo*). Asimismo, Kaypak y Ortactepe (2014), obtuvieron resultados cualitativos y cuantitativos en su investigación acerca de las creencias propias de unos aprendientes de inglés como *lingua franca*. En este caso, tal y como demostraron los estudios mencionados anteriormente y los del presente trabajo, las autoras corroboraron que las creencias sobre uno mismo son dinámicas y específicas del contexto, puesto que evolucionaron a lo largo de la experiencia en inmersión.

En definitiva, todos estos trabajos que relacionan la estancia en inmersión con las actitudes de los aprendientes y los constructos principales del *yo*, ponen de manifiesto la importancia de la estancia en este sentido. Entre los beneficios encontrados, destacamos, la disminución de la ansiedad, la mejora del autoconcepto, el

incremento en la motivación y la predisposición para comunicarse en la lengua meta. No obstante, creemos que se precisan más estudios que aborden, en concreto, los cambios que se producen en el autoconcepto tras un período de aprendizaje de una LA en un contexto de inmersión.

## 6. Conclusiones

Al inicio de este estudio nos propusimos alcanzar dos objetivos. En primer lugar, pretendíamos identificar los posibles perfiles de alumnado que existen en un grupo de aprendientes de español como LA al comienzo y al final de un curso en inmersión. A partir de los resultados obtenidos, comprobamos que, en la primera semana del curso, las opiniones de los participantes del estudio eran más heterogéneas y se dividían en tres puntos de vista diferentes (F1, F2 y F3) con respecto a su autoconcepto. Sin embargo, después de cuatro semanas de curso aproximadamente, los resultados revelaron dos perfiles principales de alumnado (FA y FB) que guardaban bastantes similitudes entre sí. A través de estos perfiles, pudimos comprobar las actitudes que tienen estos aprendientes sobre sí mismos, sobre la comunidad de la LA, sobre el aprendizaje en el pasado y el presente, su experiencia en el aprendizaje de lenguas, si se veían como usuarios ideales de la LA y si sus objetivos eran de tipo instrumental o no, entre otros aspectos. A la luz de estos resultados, comprobamos que, tras una estancia corta de inmersión, la mayoría de estudiantes compartía sensaciones positivas de la experiencia, con la diferencia de que uno de los grupos (FA) era algo más consciente de sus limitaciones y, por lo tanto, más realista que el otro (FB). Estos resultados aportan datos interesantes teniendo en cuenta el peso que tienen hoy en día las estancias en inmersión y la importancia que se le da al aprendizaje de una LA en un contexto donde se habla la lengua meta. De esta forma, como profesores de lenguas, debemos ser conscientes de la variedad de perspectivas que existen dentro del aula y de cómo estas experiencias producen un gran impacto en nuestros estudiantes, no solo a lo largo del curso en inmersión sino antes de embarcarse en la experiencia y después, cuando vuelven a su clase de idiomas habitual.

En segundo lugar, nos planteamos analizar la evolución del autoconcepto de este grupo de aprendientes tras un curso intensivo de español en el CSI de la Universidad de Alicante. En este caso, los resultados ponen en manifiesto que una experiencia en inmersión de corta duración proporciona las vivencias y acontecimientos suficientes para que un estudiante vea modificado el concepto sobre sí mismo. A través de la interpretación de la colocación de los enunciados en las cuadrículas y los datos cualitativos aportados por los estudiantes, llegamos a la conclusión de que esas cuatro semanas tuvieron un impacto significativo en sus componentes afectivos y cognitivos. Los resultados revelan un aumento en la autoconfianza y la motivación de los

estudiantes, puesto que, debido a las oportunidades y la necesidad de comunicarse en español en un contexto hispanohablante, los informantes afirmaban sentirse más cómodos y seguros de sí mismos al utilizar la lengua meta. Asimismo, tras la experiencia, la mayoría de ellos demostró tener unos objetivos más realistas y a corto plazo ya que, al tratarse de estudiantes de nivel inicial (A1+ y A2), todavía no se veían a sí mismos alcanzando un dominio del español. Por otro lado, observamos que había una correlación entre el autoconcepto y el *IL2S* de los estudiantes, puesto que, al analizar la colocación de los ítems por componentes, comprobamos que, aquellos discentes que tenían una buena percepción sobre sí mismos, también poseían un fortalecido *IL2S*. Sin embargo, los estudiantes que mostraron un bajo autoconcepto, generalmente no se veían a sí mismos como usuarios ideales de la LA. En definitiva, podríamos decir que una experiencia en inmersión, independientemente de su duración, influye considerablemente en el *yo* de los aprendientes, provocando alteraciones en la percepción sobre sí mismos y modificando su imagen como hablantes de una LA. Con esto, reafirmamos la idea de que el *yo* es un sistema complejo y dinámico, sensible a cambios en sus principales constructos como el autoconcepto, provocados por el contexto y las circunstancias externas a la persona.

Por lo tanto, las hipótesis de las que partíamos al inicio de la investigación también han sido confirmadas tras obtener los resultados. Por un lado, tal y como predijimos, existen diversos perfiles, en función de su autoconcepto, entre el grupo de participantes del presente estudio al inicio y al final de la experiencia en inmersión. Para formular esta hipótesis tomamos como referencia el trabajo de Irie y Ryan (2015); sin embargo, como ya intuimos, nuestros perfiles varían teniendo en cuenta que se trata de un contexto diferente y del aprendizaje de una lengua distinta como es, en este caso, el español. Por otro lado, también se confirma la hipótesis del segundo objetivo, puesto que, como pronosticamos, las creencias de nuestros participantes experimentaron cambios tras el curso. Así como lo advertimos, estos cambios fueron motivados por el hecho de estudiar la lengua en un contexto hispanohablante, lo cual les proporcionó oportunidades para comunicarse y entablar relaciones con personas de la comunidad de la LA. Asimismo, intuimos que esas modificaciones en las creencias sobre sí mismos podrían ser tanto positivas como negativas, dependiendo de la experiencia subjetiva de cada aprendiente, lo cual se ratifica con la diversidad de perfiles obtenidos en el estudio.

No obstante, aunque hayamos podido dar respuesta a los objetivos planteados, la presente investigación cuenta con algunas limitaciones. En primer lugar, destacamos

las dificultades encontradas al obtener los datos con la *metodología Q*. Como se puede observar a lo largo del trabajo, este tipo de metodología requiere una dedicación y esfuerzo mayor, desde la preparación de todos los instrumentos requeridos hasta su distribución y su correcta cumplimentación. Para llevar a cabo un estudio con esta metodología, consideramos esencial disponer de un espacio de tiempo más amplio del que tuvimos en el presente estudio. Asimismo, es importante conocer bien el contexto y, por lo tanto, a los participantes y poder acceder a ellos con más facilidades, ya que habría sido conveniente que el proceso de cumplimentación de las cuadrículas se hubiera realizado en presencia de la investigadora, para que este hubiera sido más sencillo y haber podido solventar posibles dudas. En nuestro caso, por estas cuestiones y otras consideraciones éticas, tuvimos que modificar parte del proceso de la metodología para que ninguna de las partes se viera perjudicada. En segundo lugar, debido a estas circunstancias tuvimos que recoger los datos cualitativos de forma escrita, cuando lo ideal habría sido emplear otro tipo de instrumentos como entrevistas o narrativas al final de la estancia en inmersión, con el fin de conocer con mayor profundidad esos cambios producidos en el autoconcepto. Por último, habría sido interesante repartir los instrumentos antes de embarcarse en la experiencia, para conocer mejor las opiniones de los informantes y las percepciones sobre sí mismos en un momento previo al inicio del curso. Todo ello pone en manifiesto no solo las limitaciones del presente estudio sino las futuras líneas de investigación que surgen a partir del mismo.

Por último, destacamos las implicaciones didácticas que pueden extraerse a través de los resultados obtenidos. Por un lado, hemos observado que, desde el punto de vista del autoconcepto existen diversos perfiles de estudiantes en una misma aula, independientemente de la procedencia geográfica o la institución. Tal y como apuntan Irie y Ryan (2015), estos hallazgos nos pueden ayudar a integrar esa experiencia en el aula de origen del aprendiente en términos de trayectorias y contingencias; es decir, debemos ser conscientes de todos los posibles recorridos por los que han pasado nuestros alumnos y saber detectar en cuál de ellos se encuentran. De este modo, podremos incorporar enfoques en la enseñanza de lenguas que se adapten mejor a sus circunstancias. Asimismo, consideramos importante prestar atención a todos aquellos aspectos afectivos que puedan influir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de manera que exista un equilibrio entre los componentes cognitivos y afectivos. De esta forma, tal y como hemos visto, ser conscientes de cómo se perciben a sí mismos

nuestros estudiantes, nos da la oportunidad de comprender mejor sus actitudes con respecto a la lengua y los objetivos que se plantean a corto o largo plazo.

## 7. Referencias bibliográficas

- Amuzie, G. y Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System* 37, 366–379. DOI: 10.1016/j.system.2009.02.011.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Barcelos, A. M. F., y Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39 (3), 281-289.
- Barron, A. (2006). Learning to say 'you' in German: The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context. En M.A. DuFon, E. Churchill (eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 59-88). Clevedon: Multilingual Matters.
- Brady, I.K. (2015). *The Ideal and Ought-to L2 Selves of Spanish Learners of English* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Brinthaupt, T., y Lipka, R. (1992). Introduction. En *The self: Definitional and methodological issues*, (Eds.) 1–11. Albany, NY: State of University of New York Press.
- Brown, S. (1980). *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science*. New Haven, CT: Yale University Press
- Brown, S. (1996). Q Methodology and Qualitative Research. *Qualitative Health Research* 6 (4), 561-567.
- Castro, E. (2016). *Motivation, vision and self: the role of advising in language learning* (Trabajo fin de grado inédito). Universidad Federal de Pará, Brasil.



Chieffo, L., y Griffiths, L. (2004). Large-scale assessment of student attitudes after a short term study abroad program. *Frontiers: The interdisciplinary journals of study abroad*, 10, 165-177.

Clément, R. (1980). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology* 5 (4), 271-290.

Coogan, J. y Herrington, N. (2011). Q methodology: an overview. *Research in secondary teacher education*, 1 (2), 24-28.

Davis, B., y Sumara, D. (2006). *Complexity and Education: Inquiries into Learning, Teaching, and Research*. New York: Routledge.

Dewaele, J-M., Comanaru, R. y Faraco, M. (2015). The affective benefits of a pre-session course at the start of the study abroad. En R. Mitchell, K. McManus, y N. Tracy Ventura (Eds.) *Social interaction, identity and language learning during residence abroad* (pp. 95-114). Eurosla Monographs Series 4. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/ae5b/4dc93b6a66371d1dcf87dad1ad184720b214.pdf>

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2009a). The L2 Motivational Self System. In Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (eds), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2009b). *Psychology of the second language acquisition* (1st ed.). Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z., y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Ethics Committee of the British Psychological Society. (2009). *Code of Ethics and Conduct*. The British Psychological Society: Leicester. Disponible en:

<https://www.bps.org.uk/sites/bps.org.uk/files/Policy%20-%20Files/Code%20of%20Ethics%20and%20Conduct%20%282009%29.pdf>

Evans, M., y Fisher, L. (2005). Measuring gains in pupils' foreign language competence as a result of participation in a school exchange visit: The case of Y9 pupils at three comprehensive schools in the UK. *Language Teaching Research*, 9, 173-192.

Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Madrid: EOS. Disponible en:

<http://www.psikor.es/images/docs/cuestionarios/manual-caf-2006.pdf>

Hemmi, C. (2014). Dual Identities Perceived by Bilinguals. En S. Mercer y M. Williams (eds.) *Multiple perspectives on the self in SLA* (Vol. 73) (pp. 75-89).

Bristol: Multilingual Matters.

Hiver, P. y Al-Hoorie, A. (2016). A Dynamic Ensemble for Second Language Research: Putting Complexity Theory Into Practice. *The Modern Language Journal*, 100, 4. DOI: 10.1111/modl.12347

Irie, K., y Ryan, S. (2015). Study abroad and the dynamics of change in learner L2 self-concept, motivational dynamics in language learning. En Z. Dörnyei, P.D. MacIntyre, y A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 343-366). Bristol: Multilingual Matters.

Irie, K., Ryan, S. y Mercer, S. (2018). Using Q methodology to investigate pre-service EFL teachers' mindsets about teaching competences. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8 (3), 575-598 .

Kalaja, P., Barcelos, A. M., Aro, M. y Ruohotie-Lyhty, M. (2017). *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan: London. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137425959>

Kaypak, E. y Ortactepe, D. (2014). Language learners' beliefs and study abroad: A study on English as a lingua franca (ELF). *System* 42, 355-367.

- Lai, C. (1994). Communication failure in the language classroom: An exploration of causes. *RELC Journal*, 25, 99–129.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2013). Complexity theory: a new way to think. *Belo Horizonte*, 13(2), 369-373. Doi: 10.1590/S1984-63982013000200002.
- Leffa, V. e Irala, V. (2014). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas, Brasil: Educat.
- López Perles, A. (2017). *Motivación y visión en el aprendizaje de español como segunda lengua: un estudio mixto* (Trabajo fin de máster). Universidad de Alicante.
- 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* 82 (4), 545-562.
- MacIntyre, P. D., Baker, S.C., Clément, R., y Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 369–388.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., y Mercer, S. (2016). *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Markus, H., y Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychology*, 41 (9), 954-969.  
Disponibile en:  
[https://www.researchgate.net/publication/232565363\\_Possible\\_%20Selves](https://www.researchgate.net/publication/232565363_Possible_%20Selves)
- Mercer, S. (2008). *Exploring EFL learner self-concept* (Tesis doctoral). Universidad de Lancaster.

- Mercer, S. (2011). *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*. Dordrecht: Springer.
- Mercer, S. (2012). The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 6 (2): 41 – 59.
- Mercer, S. (2015). Dynamics of the Self: A Multilevel Nested Systems Approach. En Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre y A. Henry. (Ed.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 139-163). Bristol: Multilingual Matters.
- Mercer, S., y Williams, M. (2014). *Multiple perspectives on the self in SLA* (Vol. 73). Bristol: Multilingual Matters.
- Mills, N. (2014). Self-Efficacy in Second Language Acquisition. En S. Mercer, y M. Williams (Eds.) *Multiple perspectives on the self in SLA* (Vol. 73) (pp. 6-19). Bristol: Multilingual Matters.
- Mystkowska-Wiertelak, A. y Pawlak, M. (2017). *Willingness to Communicate in Instructed Second Language Acquisition. Combining a Macro- and Micro-Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nazarova, G. P. y Umurova, Kh.H. (2016). Self-confidence and its importance in learning languages. *International Scientific Journal*, 4, 47-49.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), pp. 409-429.
- Nowak, A., Vallacher, R.R. y Zochowski, M. (2005). The emergence of personality: Dynamic foundations of individual variation. *Developmental Review* 25 (3–4), 351–385.
- Pajares, F., y Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology* 86(2): 193–203.

- Reasoner, R. (1982). *Building Self-Esteem: A Comprehensive Program*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Robson, P. (1989). Development of a new self-report questionnaire to measure self-esteem. *Psychological Medicine*, 19, 513-518.
- Rodríguez Lifante, A. (2015). *Motivación, emoción y cognición en adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos*. En XXVI Congreso Internacional de la ASELE, Granada. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0901.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0901.pdf)
- Rubio, F. (2007). *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. Disponible en: <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/60378>
- Rubio, F. (2014). Self-Esteem and Self-Concept in Foreign Language Learning. En S. Mercer y M. Williams (Eds.) *Multiple perspectives on the self in SLA* (Vol. 73) (pp. 41-54). Bristol: Multilingual Matters.
- Sade, L. (2009). *Complexity and identity reconstruction in second language acquisition* (Tesis doctoral). Universidad Federal de São João del-Rei (UFSJ).
- Shinebourne, P. (2009). Using Q Method in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods* 8 (1), 93-97.
- Taguchi, T., Magid, M., y Papi, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A comparative study. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.
- The British Sociological Association. (2002). *Statement of Ethical Practice*. Durham, UK. Disponible en: <https://www.britsoc.co.uk/media/23902/statementofethicalpractice.pdf>

The Social Research Association. (2003). *Ethical Guidelines*. Disponible en: <http://the-sra.org.uk/wp-content/uploads/ethics03.pdf>

Tremblay, P., y Gardner, R. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal* 79 (4), 505–518.

Segalowitz, N. y Freed, B.F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition* 26 (2), 173-199.

Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. En G. Murray, T. Lamb, y X. Gao (Eds.) *Identity, motivation and autonomy: Exploring their links*. Bristol: Multilingual Matters.

Valentine, J., y DuBois, D. (2005). Effects of self-beliefs on academic achievement and vice versa. En H., Marsh, R. Craven, y McInerney (Eds.) *International advances in self research* (Vol. 2) (pp. 53–77). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Williams, M., Mercer, S., y Ryan, S. (2015). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Zaykovskaya, I., Rawal, H. y De Costa, P. (2017). Learner beliefs for successful study abroad experience: A case study. *System* 71, 113-121.

## Anexo1: Lista de ítems en español

1	Me gustaría intentar vivir en un país extranjero en el futuro.
2	Me gustaría viajar a más países hispanohablantes.
3	Me gustaría tener más contacto con hispanohablantes.
4	Cada vez que pienso en mi carrera, me imagino usando el español.
5	En el futuro, seré capaz de usar el español de forma efectiva.
6	Me imagino en el futuro hablando español de forma cómoda con amigos extranjeros.
7	Me veo viviendo en el extranjero y comunicándome en español.
8	Sueño con tener fluidez en español.
9	No puedo imaginar mi futuro sin español.
10	Quiero desempeñar un papel activo en una sociedad globalizada.
11	Me gustaría ser capaz de expresar mis opiniones en español.
12	Quiero que me respeten por hablar español con fluidez.
13	Desde pequeño he querido hablar español de forma fluida.
14	El español ampliará mis posibilidades en el futuro.
15	Si pudiera hablar español sería una persona más guay.
16	Debo aprender español para ser una persona educada.
17	Aprender español es necesario porque es una lengua internacional.
18	Se espera de mí que sea capaz de comunicarme en español después de graduarme.
19	Para encontrar un buen trabajo necesito hablar bien español.
20	Necesito tener fluidez en español para trabajar en lo que quiero.
21	Estudio español para disfrutar de los viajes al extranjero.
22	Estaré feliz pasando mucho tiempo estudiando español.
23	Mi objetivo es poder hablar español como un nativo.
24	Seguiré estudiando español después de la universidad.
25	Disfruto descubriendo nuevas ideas cuando estudio español.
26	Creo que soy un aprendiente exitoso.
27	Aprender español es muy interesante.
28	Ya me gustaban las clases de español antes de llegar a España.
29	Mi experiencia con las clases de español ha sido siempre positiva.
30	Hablar español con fluidez es una de las cosas más importantes en mi vida ahora mismo.
31	Para ser honesto/a, no tengo ni idea de por qué estoy aprendiendo español.
32	Me gusta aprender idiomas, no solo español.
33	Soy un aprendiente de español activo.
34	Normalmente estudio español en mi tiempo libre.
35	Disfruto viendo películas o programas de televisión en español.
36	Disfruto leyendo periódicos, revistas o páginas web en español.
37	Me divierte interactuar con españoles.
38	Me gusta cuando hablo español.
39	Me siento cómodo/a en una conversación casual en español.
40	Me siento una persona diferente cuando hablo español.
41	Me siento bien cuando hablo español.
42	Mi familia me aprecia por hablar español.
43	La gente de mi alrededor no se interesa en el progreso de mi aprendizaje de español.
44	Algunos familiares y amigos pueden sentirse decepcionados si no aprendo bien español.
45	Tengo amigos íntimos que hablan español como segunda lengua (L2).
46	La gente de mi alrededor no entiende lo importante que es para mí aprender español.
47	Creo que soy bastante bueno aprendiendo idiomas.
48	Soy demasiado tímido/a para hablar bien español.
49	No tengo la personalidad adecuada para aprender español.
50	No importa cuánto lo intente, creo que nunca podré dominar el español.
51	Simplemente no soy lo suficientemente listo para aprender bien español.
52	Si me esfuerzo más, estoy seguro/a de que podré dominar el español.
53	A la gente de mi alrededor no les importa mucho aprender español.
54	Hablar español forma parte de mi vida diaria.
55	Tengo amigos con los que me comunico en español.
56	Soy la única persona que conozco que se toma en serio aprender español.
57	Estoy feliz de estar estudiando español en Alicante.
58	He tenido muchas experiencias satisfactorias aprendiendo español.
59	Estos días siento que el español está en el centro de mi vida diaria.
60	No tengo muchas oportunidades de usar el español en mi vida diaria.

## Anexo2: Clasificación de los ítems por componentes

<b>Experiencia de aprendizaje en lenguas</b>
26. Creo que soy un aprendiente exitoso.
27. Aprender español es muy interesante.
28. Ya me gustaban las clases de español antes de llegar a España.
29. Mi experiencia con las clases de español ha sido siempre positiva.
47. Creo que soy bastante bueno aprendiendo idiomas.
57. Estoy feliz de estar estudiando español en Alicante.
58. He tenido muchas experiencias satisfactorias aprendiendo español.

<b>Actitud hacia el aprendizaje en pasado y presente</b>
13. Desde pequeño he querido hablar español de forma fluida.
22. Estaré feliz pasando mucho tiempo estudiando español
25. Disfruto descubriendo nuevas ideas cuando estudio español.
31. Para ser honesto/a, no tengo ni idea de por qué estoy aprendiendo español.
32. Me gusta aprender idiomas, no solo español.
33. Soy un aprendiente de español activo.
34. Normalmente estudio español en mi tiempo libre.
35. Disfruto viendo películas o programas de televisión en español.
36. Disfruto leyendo periódicos, revistas o páginas web en español
54. Hablar español forma parte de mi vida diaria.
59. Estos días siento que el español está en el centro de mi vida diaria.
60. No tengo muchas oportunidades de usar el español en mi vida diaria.

<b>Actitud hacia la comunidad L2</b>
2. Me gustaría viajar a más países hispanohablantes.
3. Me gustaría tener más contacto con hispanohablantes.
10. Quiero desempeñar un papel activo en una sociedad globalizada.
37. Me divierte interactuar con españoles.

<b>Ideal L2-Self</b>
1. Me gustaría intentar vivir en un país extranjero en el futuro
4. Cada vez que pienso en mi carrera, me imagino usando el español.
5. En el futuro, seré capaz de usar el español de forma efectiva.
6. Me imagino en el futuro hablando español de forma cómoda con amigos extranjeros.
7. Me veo viviendo en el extranjero y comunicándome en español.
8. Sueño con tener fluidez en español.
9. No puedo imaginar mi futuro sin español.
11. Me gustaría ser capaz de expresar mis opiniones en español.
23. Mi objetivo es poder hablar español como un nativo.
24. Seguiré estudiando español después de la universidad.
30. Hablar español con fluidez es una de las cosas más importantes en mi vida ahora mismo.



### Ought-to L2-Self

- 12. Quiero que me respeten por hablar español con fluidez.
- 15. Si pudiera hablar español sería una persona más guay.
- 16. Debo aprender español para ser una persona educada.
- 17. Aprender español es necesario porque es una lengua internacional.
- 18. Se espera de mí que sea capaz de comunicarme en español después de graduarme.
- 19. Para encontrar un buen trabajo necesito hablar bien español.

### Influencia familiar y entorno social

- 42. Mi familia me aprecia por hablar español.
- 43. La gente de mi alrededor no se interesa en el progreso de mi aprendizaje de español.
- 44. Algunos familiares y amigos pueden sentirse decepcionados si no aprendo bien español.
- 45. Tengo amigos íntimos que hablan español como segunda lengua (L2).
- 46. La gente de mi alrededor no entiende lo importante que es para mí aprender español.
- 53. A la gente de mi alrededor no les importa mucho aprender español.
- 55. Tengo amigos con los que me comunico en español.

### Instrumentalidad

- 14. El español ampliará mis posibilidades en el futuro.
- 20. Necesito tener fluidez en español para trabajar en lo que quiero.
- 21. Estudio español para disfrutar de los viajes al extranjero.

### Actitudes hacia uno mismo

- 38. Me gusta cuando hablo español.
- 39. Me siento cómodo/a en una conversación casual en español.
- 40. Me siento una persona diferente cuando hablo español.
- 41. Me siento bien cuando hablo español.
- 48. Soy demasiado tímido/a para hablar bien español.
- 49. No tengo la personalidad adecuada para aprender español.
- 50. No importa cuánto lo intente, creo que nunca podré dominar el español.
- 51. Simplemente no soy lo suficientemente listo para aprender bien español.
- 52. Si me esfuerzo más, estoy seguro/a de que podré dominar el español.
- 56. Soy la única persona que conozco que se toma en serio aprender español.

**Anexo3: Cuadrícula DIN A3**  
(siguiente página)

## Anexo4: Biodata e instrucciones





### RESEARCH INDICATIONS

#### Beliefs about learning and language use in study abroad

Dear student,

Here below you must complete some personal information in order to know better your profile as language learner. This information does not commit you to anything. In addition, you will find a chart with 60 cells (DIN-A3) that you will have to complete with the information that you have inside the envelope about the beliefs Spanish learners may have before and after a stay abroad. Therefore, it is important for you to know that this investigation consists of fulfilling the chart of items in two terms: at the beginning (1<sup>st</sup> week of July) and at the end of your experience in Alicante (before the end of the course). Here you have some indications to complete the template, thank you so much for your time and collaboration!

1. **First of all**, complete this brief biodata:

Age 		Gender	F	M
Home country 				
Mother tongue(s) 	1. _____, 2. _____, 3. _____			
Other foreign languages (in order of learning)	1. 2. 3. 4.			
4 last digits of your country's mobile phone 	_ _ _ _			
When will you finish the Spanish course in Alicante? (Write the day/month)				

2. Inside the envelope you will find 60 statements about learning Spanish. **On the one hand**, try to sort them into three blocks: a) according to whether you agree, b) disagree or c) neither of the two options (neutral).
3. **On the other hand**, when you have distributed the 60 items in those three blocks, take the DIN-A3 size sheet. In that chart, you must write in each cell the





## Anexo7: Formulario de consentimiento informado

### INFORMED CONSENT FORM

Read the following consent form and check the box at the end. While you are reading, please **UNDERLINE** any words you do not know. Please **CIRCLE** any sections that do not make sense to you. Once you have finished contact me (I will be around).

Dear student,

My name is Ana González and I am a Master's Degree student in teaching English and Spanish as foreign languages / second languages at the University of Alicante. I am conducting a research study for my Master's final project and you are being invited to take part in this research. This letter explains the study for which I seek your consent to participate.

#### ABOUT THE STUDY

The project has been developed to investigate Spanish as a Second Language (SSL) students' self-beliefs. Specifically, I want to learn about how the self-beliefs of a group of Spanish study abroad students change, and their learning and the use of the language before and after an experience abroad in Alicante.

#### WHAT YOU WILL BE ASKED TO DO

If you consent to participate in this study, I will collect two questionnaires as data, at the beginning and at the end of your stay abroad. The data will be collected through *Q-Method*, which is a kind of method that allows us to investigate the personal subjectivity of experiences, perspectives and beliefs of the informants who participate in the study. Therefore, if you participate in this project, you will have to complete the following instruments:

1. A pre *Q-methodology* set (10-15 minutes). At the beginning of your stay in Alicante, you will have to sort a list of statements about your experience with Spanish language on a template, according to your personal experience and opinion.
2. A post *Q-methodology* set (15 minutes). You will have to reorganize the same statements on the same template during the last week of your stay, in order to see the changes in your beliefs about the experience abroad and the language. Moreover, you may be asked to comment in writing or orally your opinion about the changes or aspects that you consider relevant.

#### CONFIDENTIALITY

All information collected will be confidential and will only be used for research purposes. No names or identifying information will be collected through the experiment. For this reason, you will be asked to provide the last four digits of your phone number, in order to give you back the post *Q-methodology* set. **Only** the researcher will have access to the collecting data.

## **RISKS AND BENEFITS**

There are no known risks connected with participation in this study. Your language abilities may benefit from this study in that you may gain a clearer understanding of your process of learning of Spanish and the experience you lived abroad.

## **CONTACT INFORMATION**

If you have any further questions about this study, please, contact me:  
Ana González González, at (+34)618144017 or at [ana91gg@gmail.com](mailto:ana91gg@gmail.com).

Your signature below indicates that you have read and understand the above information. Your signature also indicates that you consent to participate voluntary in this study.

Thank you for your time and collaboration!

**Check this box if you have read this consent form and understand what it says.**

**Date**\_\_\_\_\_

## Anexo8: 8 factores extraídos por la rotación centroidal

3

Factor Extraction

8 factors ▾ CENTROID FACTORS EXTRACT PRINCIPAL COMPONENTS RESET ANALYSIS

Num.	Respondent	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
1	1__EEUU-	0.60185	-0.27804	0.05375	0.00128	0.08584	0.15357	0.02774	0.22961
2	2__CHINA	0.535	0.3169	0.09203	-0.11642	-0.33146	0.17563	0.14523	-0.09791
3	3__EEUU-	0.54115	-0.56154	0.28914	0.16022	0.19175	-0.23994	0.03008	0.01671
4	4__EEUU-	0.24007	0.16884	0.027	0.18356	-0.15276	-0.16712	0.04342	0.24491
5	5__EEUU-	0.84142	0.01346	0.00062	-0.15638	-0.00721	0.25659	0.08435	-0.056
6	6__EEUU-	0.50113	-0.14676	0.01257	0.51594	0.00291	-0.13804	0.16253	0.04063
7	7__BULG_	0.48402	0.34213	0.10788	-0.25184	0.14413	-0.04785	0.03615	0.14106
8	8__EEUU-	0.75146	-0.07864	0.00262	0.10449	-0.20177	-0.05214	0.04174	-0.19469
9	9__EEUU-	0.60774	-0.26002	0.04625	-0.23579	0.31653	-0.06912	0.0653	-0.11595
10	10__CORE	0.45856	0.19114	0.03408	-0.22067	0.03838	-0.21627	0.03243	-0.26094
11	11__EEUU	0.59373	0.20417	0.03864	-0.34103	-0.31391	-0.22157	0.17199	0.0863
12	12__EEUU	0.62318	-0.11357	0.00679	0.05482	-0.27415	-0.11471	0.06371	0.01056
13	13__EEUU	0.41533	0.46022	0.20767	0.27216	0.06599	0.16765	0.07583	0.03869
14	14__EEUU	0.46833	-0.43023	0.14625	-0.36888	0.22968	0.14428	0.13041	0.21579
15	15__EEUU	0.67732	-0.29239	0.0602	0.05633	-0.12276	0.06316	0.02889	0.04128
16	16__?_--	0.3766	0.24535	0.05512	0.14105	0.42388	0.33938	0.20868	-0.19636
17	17__EEUU	0.64145	-0.2752	0.05253	-0.27491	-0.11384	0.10825	0.0833	-0.09708
18	18__EEUU	0.48623	0.09786	0.01008	0.15387	-0.38616	-0.14129	0.13575	0.0807
19	19__EEUU	0.23943	0.2335	0.05004	0.33655	0.14072	-0.15693	0.06473	-0.20617
20	20__EEUU	0.71257	0.11215	0.01285	-0.11749	0.09408	-0.22888	0.01318	0.16834
21	21__EEUU	0.51234	0.01486	0.00057	0.1125	0.3015	0.2056	0.08643	-0.09126

## Anexo9: Leyenda explicativa de los símbolos

Legend	
⊙	Distinguishing statement at $P < 0.05$
●	Distinguishing statement at $P < 0.01$
▶	z-Score for the statement is higher than in all of the other factors
◀	z-Score for the statement is lower than in all of the other factors

## Anexo10: Información sobre la investigación

### I. BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS FASES DEL ESTUDIO

**Autora:** Ana González González

**Máster:** Máster en enseñanza de español e inglés como LE/L2

**Tutor:** Alberto Rodríguez Lifante

Para poder realizar esta investigación en el Centro Superior de Idiomas de la Universidad de Alicante, sería necesario poder contar con el apoyo del centro, del profesorado y también del alumnado que desee participar de manera voluntaria. A continuación, se detallan algunos aspectos relevantes relacionados con la muestra y las fases de la investigación.

- **METODOLOGÍA.** En el siguiente apartado (II.) se explica en qué consiste la metodología empleada en esta investigación.
- **INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.** En la investigación, se administrarán en dos fases los siguientes instrumentos (todos en inglés o bilingüe inglés-español):
  - **Breve biodata** (5 minutos). Se solicitarán algunos aspectos sociolingüísticos para elaborar el perfil de los participantes. Esta información se solicitará a los participantes en un documento separado, después de las instrucciones de la investigación y el formulario de consentimiento.
  - **Cuadro de respuestas de ítems** (*pre Q-methodology set*) (15-20 minutos). Se administrará al comienzo del curso en inmersión (preferiblemente los 2-3 primeros días) y el participante puede realizarlo en casa y deberá entregarlo en un plazo de 2-3 días. Las instrucciones estarán en la carpeta que la investigadora repartirá a quienes deseen participar. Asimismo, para cualquier duda, la investigadora acudirá al aula y estará disponible para resolver cualquier duda tanto en esa fase como durante su realización.
  - **Cuadro de respuestas** (*post- Q-methodology set*) (20-25 minutos). Se administrará la última semana del curso. El instrumento será el mismo, pero en esta ocasión tendrán que reorganizar los ítems que habían



seleccionado antes de la estancia (*pre Q-meth set*) en función de los aspectos que han cambiado. Asimismo, de manera muy breve comentarán de manera escrita u oral su opinión sobre los cambios o aspectos que consideran relevantes.

- **CRITERIO DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA.** Los participantes deberían ser idealmente estudiantes que acaban de llegar al CSI y realizarán una estancia de inmersión de 4 a 6 semanas con un nivel inicial o 0 de español.
- **NÚMERO DE PARTICIPANTES.** Sería ideal que se pudiera contar con 35-45 participantes en total, a pesar de que en un estudio de estas características suele haber 30 participantes. No obstante, no sabemos si todos los que deseen participar al principio lo harán al final. Por ello, convendría que se pudiera alcanzar este número inicial propuesto.
- **ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN.** En este trabajo, se tiene en cuenta todos los aspectos éticos de la investigación científica con humanos. Asimismo, la confidencialidad, voluntariedad y los posibles riesgos son aspectos presentes durante todo el proceso de elaboración de los instrumentos, recogida y análisis de los datos, tratamiento y difusión de la información. Como parte del compromiso, se puede ofrecer al CSI o a los participantes el apoyo en algunas tareas socioculturales o lingüísticas que posean beneficio en el alumnado participante en la investigación o en general.

## II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: METODOLOGÍA Q

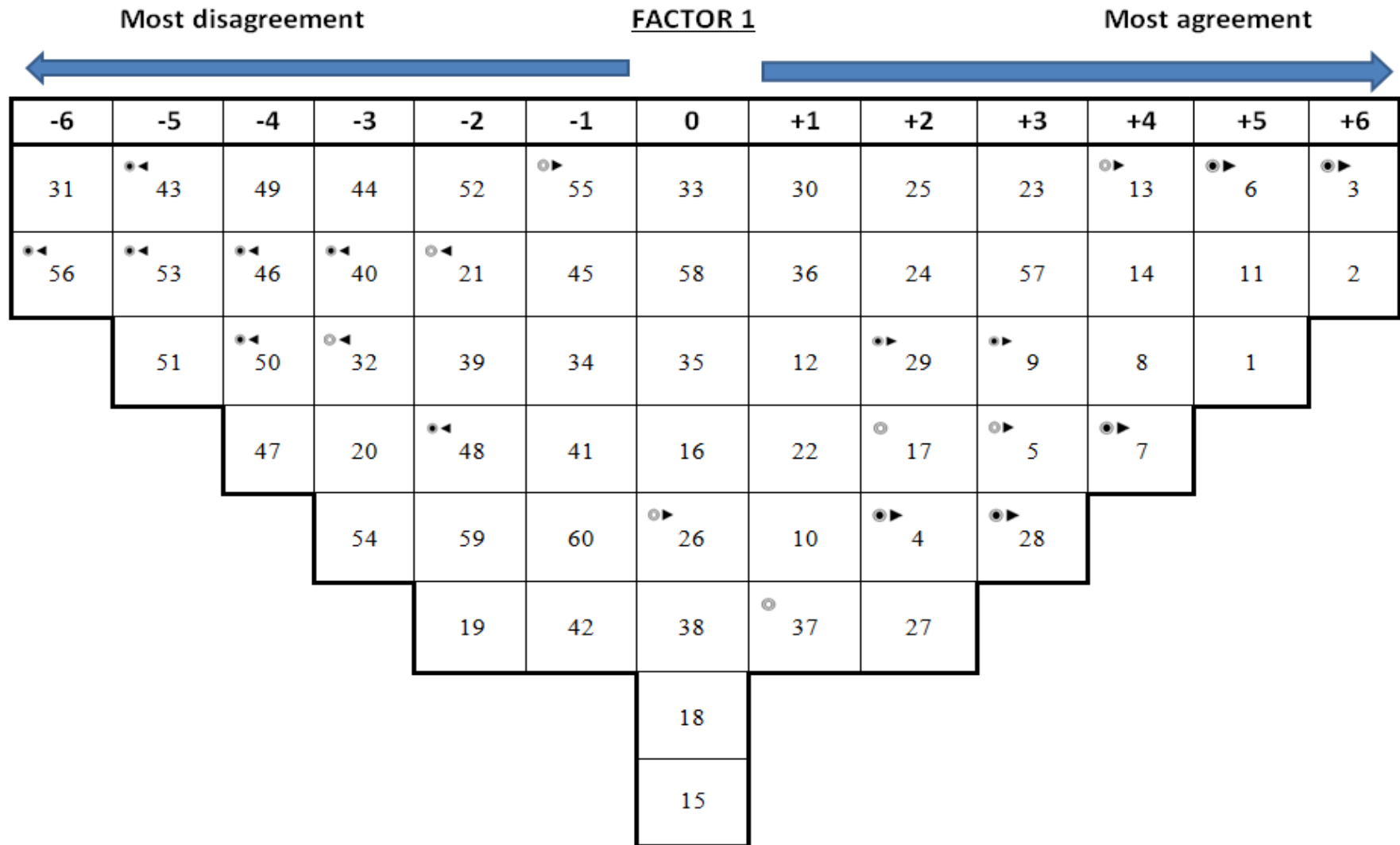
### Investigación sobre el autoconcepto de aprendientes de español/L2 a través de una metodología Q

El trabajo de investigación que se desea llevar a cabo como parte del trabajo final de máster (TFM) consiste en analizar cómo cambian las creencias de un grupo de estudiantes de español de nivel inicial (A0-A1, A1+) sobre ellos mismos, su aprendizaje y el uso de la lengua antes y después de una estancia de inmersión en Alicante. La recogida y análisis de los datos se llevará a cabo a través de la *metodología Q*. Este tipo de metodología se centra en investigar la subjetividad personal de las experiencias, perspectivas y creencias de los informantes que participan en el estudio. Asimismo, nos permite identificar las similitudes y patrones que se repiten en las respuestas, así como construir categorías del objeto de estudio y relaciones entre esas categorías. Brevemente, el proceso que se suele seguir en la *metodología Q* es el siguiente:

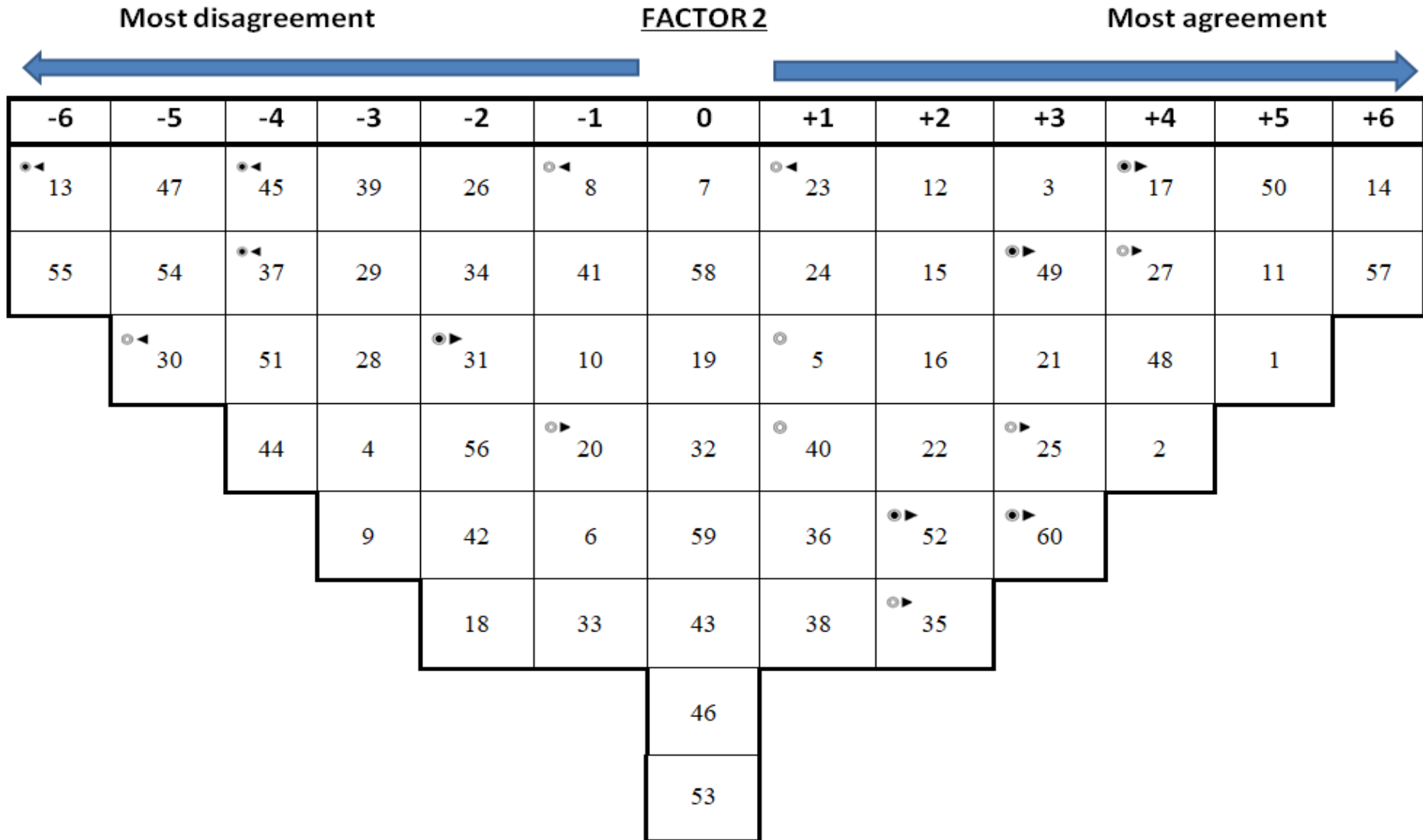
1. **Preparación:** En primer lugar, hay una serie de ítems relacionados con el objeto de estudio; estos deberán ser negativos, neutros o positivos para que los participantes, en función de su acuerdo, desacuerdo o neutralidad con el enunciado, puedan distribuirlos en la tabla que se les proporciona. Ejemplo de ítem: *Me gustaría ser capaz de expresar mis opiniones en español.*



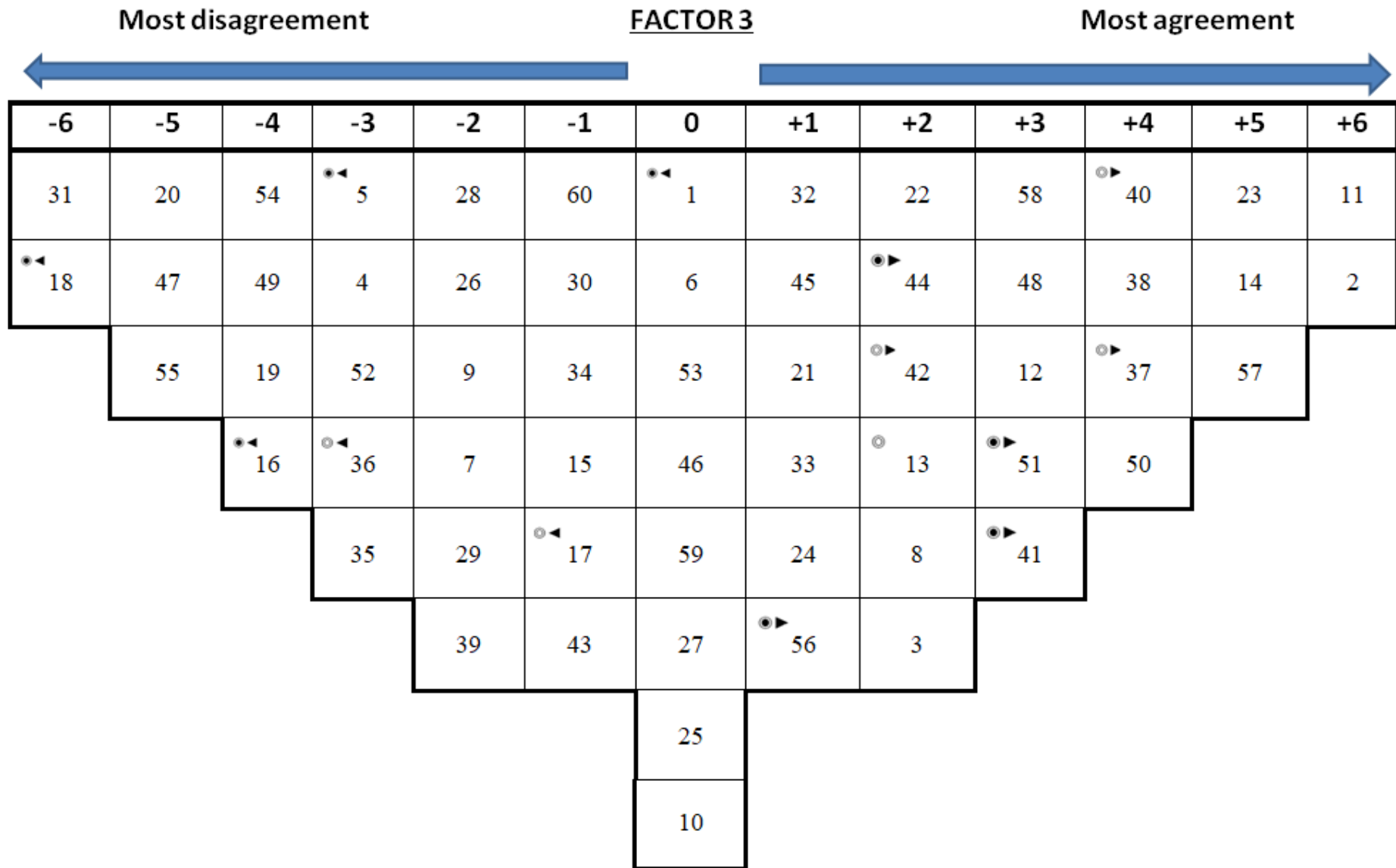
### Anexo11: Cuadrícula representativa del F1



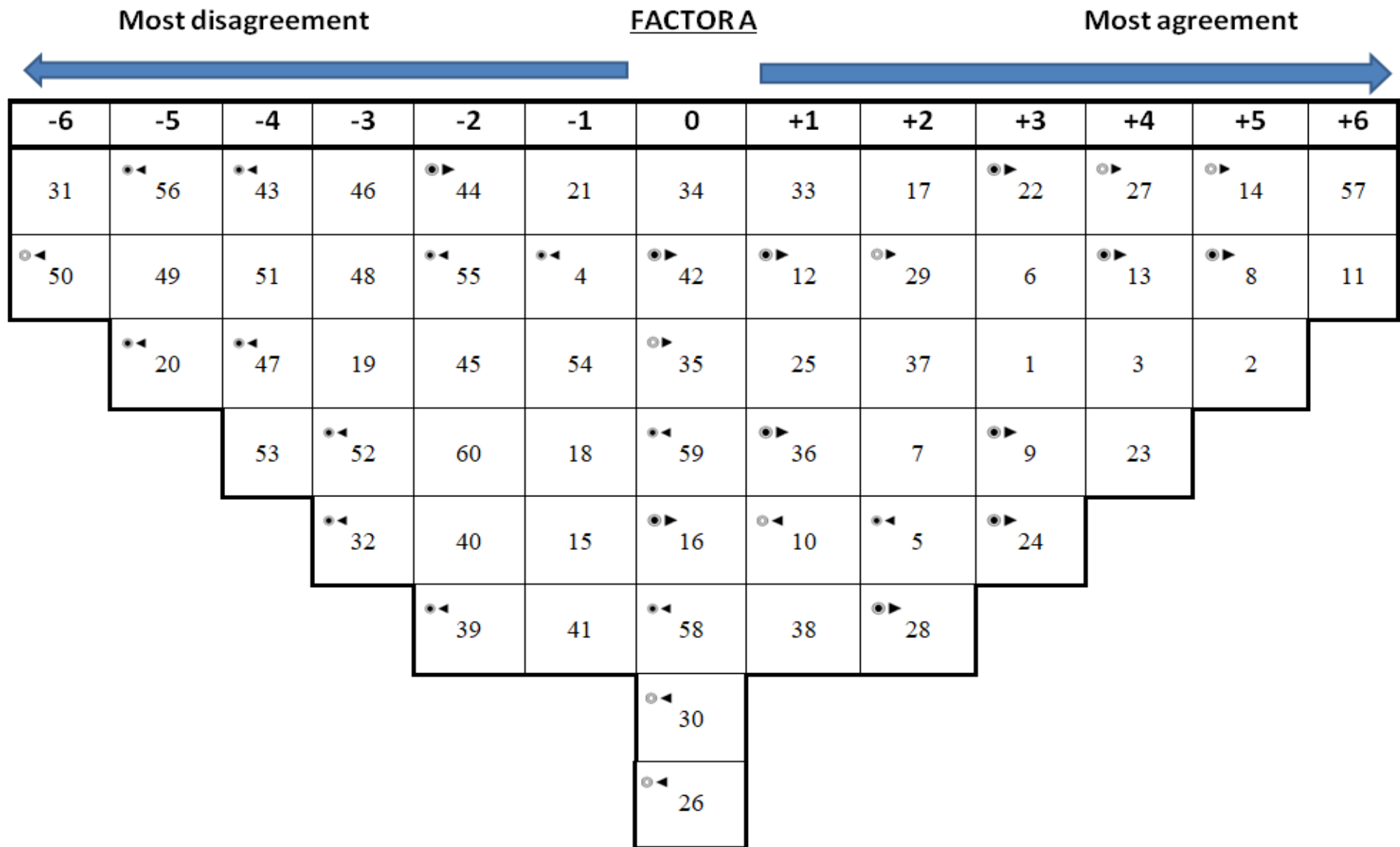
### Anexo12: Cuadrícula representativa del F2



### Anexo13: Cuadrícula representativa del F3



### Anexo14: Cuadrícula representativa del FA





## Anexo16: Distribución de los participantes en factores. Tiempo 1

Default Table Ordering			Highest Loading Factor Highlighting																
Respondent ID		HIGHEST LOADING FACTOR	NONE GRAY COLOR																
No.	Respond.	FG	Ftr 1	flag	Ftr 2	flag	Ftr 3	flag	Ftr 4	flag	Ftr 5	flag	Ftr 6	flag	Ftr 7	flag	Ftr 8	flag	h <sup>2</sup>
3	3_EEUU-	F1-1	0.78488	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.0435	<input type="checkbox"/>	0.12172	<input type="checkbox"/>	0.39747	<input type="checkbox"/>	0.01504	<input type="checkbox"/>	0.02784	<input type="checkbox"/>	-0.06849	<input type="checkbox"/>	0.1287	<input type="checkbox"/>	0.81298
14	14_EEUU	F1-2	0.76195	<input checked="" type="checkbox"/>	0.06544	<input type="checkbox"/>	-0.03502	<input type="checkbox"/>	-0.24608	<input type="checkbox"/>	0.18541	<input type="checkbox"/>	0.04701	<input type="checkbox"/>	-0.10369	<input type="checkbox"/>	-0.07115	<input type="checkbox"/>	0.69903
9	9_EEUU-	F1-3	0.63094	<input checked="" type="checkbox"/>	0.16295	<input type="checkbox"/>	-0.0874	<input type="checkbox"/>	0.15266	<input type="checkbox"/>	0.36209	<input type="checkbox"/>	0.10972	<input type="checkbox"/>	0.02244	<input type="checkbox"/>	-0.13467	<input type="checkbox"/>	0.61737
1	1_EEUU-	F1-4	0.63074	<input checked="" type="checkbox"/>	0.18984	<input type="checkbox"/>	-0.01891	<input type="checkbox"/>	-0.0706	<input type="checkbox"/>	0.04738	<input type="checkbox"/>	0.1852	<input type="checkbox"/>	0.09768	<input type="checkbox"/>	0.20385	<input type="checkbox"/>	0.52685
15	15_EEUU	F1-5	0.57651	<input checked="" type="checkbox"/>	0.09812	<input type="checkbox"/>	0.00869	<input type="checkbox"/>	0.10124	<input type="checkbox"/>	0.0395	<input type="checkbox"/>	0.41794	<input type="checkbox"/>	0.08986	<input type="checkbox"/>	0.18982	<input type="checkbox"/>	0.57266
17	17_EEUU	F1-6	0.55909	<input checked="" type="checkbox"/>	0.05806	<input type="checkbox"/>	-0.02846	<input type="checkbox"/>	-0.03438	<input type="checkbox"/>	0.21774	<input type="checkbox"/>	0.48527	<input type="checkbox"/>	0.00507	<input type="checkbox"/>	-0.07552	<input type="checkbox"/>	0.60657
16	16_?_	F2-1	0.13748	<input type="checkbox"/>	0.73926	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.05883	<input type="checkbox"/>	0.11264	<input type="checkbox"/>	0.10368	<input type="checkbox"/>	0.03445	<input type="checkbox"/>	-0.03538	<input type="checkbox"/>	-0.0847	<input type="checkbox"/>	0.60192
13	13_EEUU	F2-2	-0.04858	<input type="checkbox"/>	0.57723	<input checked="" type="checkbox"/>	0.18587	<input type="checkbox"/>	0.08985	<input type="checkbox"/>	0.14634	<input type="checkbox"/>	0.17399	<input type="checkbox"/>	-0.00352	<input type="checkbox"/>	0.33367	<input type="checkbox"/>	0.54121
21	21_EEUU	F2-3	0.34896	<input type="checkbox"/>	0.49828	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.07059	<input type="checkbox"/>	0.1334	<input type="checkbox"/>	0.10479	<input type="checkbox"/>	0.11088	<input type="checkbox"/>	0.08996	<input type="checkbox"/>	0.01171	<input type="checkbox"/>	0.42434
6	6_EEUU-	F4-1	0.33991	<input type="checkbox"/>	0.20039	<input type="checkbox"/>	-0.09192	<input type="checkbox"/>	0.44124	<input type="checkbox"/>	-0.13038	<input type="checkbox"/>	0.17751	<input type="checkbox"/>	0.00742	<input type="checkbox"/>	0.42279	<input type="checkbox"/>	0.58615
19	19_EEUU	F4-2	-0.06879	<input type="checkbox"/>	0.29805	<input type="checkbox"/>	0.01554	<input type="checkbox"/>	0.43663	<input checked="" type="checkbox"/>	0.10203	<input type="checkbox"/>	0.03613	<input type="checkbox"/>	0.00541	<input type="checkbox"/>	0.15012	<input type="checkbox"/>	0.31873
11	11_EEUU	F5-1	0.16252	<input type="checkbox"/>	-0.04693	<input type="checkbox"/>	-0.04414	<input type="checkbox"/>	-0.06884	<input type="checkbox"/>	0.56149	<input type="checkbox"/>	0.50639	<input type="checkbox"/>	-0.10932	<input type="checkbox"/>	0.27874	<input type="checkbox"/>	0.69665
7	7_BULG_	F5-2	0.14855	<input type="checkbox"/>	0.287	<input type="checkbox"/>	0.05762	<input type="checkbox"/>	-0.10864	<input type="checkbox"/>	0.55088	<input checked="" type="checkbox"/>	0.10622	<input type="checkbox"/>	0.00717	<input type="checkbox"/>	0.19051	<input type="checkbox"/>	0.47066
20	20_EEUU	F5-3	0.39198	<input type="checkbox"/>	0.15656	<input type="checkbox"/>	-0.04461	<input type="checkbox"/>	0.09824	<input type="checkbox"/>	0.52245	<input type="checkbox"/>	0.1925	<input type="checkbox"/>	0.10598	<input type="checkbox"/>	0.33616	<input type="checkbox"/>	0.62405
10	10_CORE	F5-4	0.10387	<input type="checkbox"/>	0.11457	<input type="checkbox"/>	-0.0045	<input type="checkbox"/>	0.21971	<input type="checkbox"/>	0.5164	<input checked="" type="checkbox"/>	0.26864	<input type="checkbox"/>	0.00529	<input type="checkbox"/>	-0.05455	<input type="checkbox"/>	0.41405
2	2_CHINA	F6-1	0.00946	<input type="checkbox"/>	0.28462	<input type="checkbox"/>	0.07441	<input type="checkbox"/>	-0.08191	<input type="checkbox"/>	0.27314	<input type="checkbox"/>	0.62063	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.05301	<input type="checkbox"/>	0.15533	<input type="checkbox"/>	0.58007
8	8_EEUU-	F6-2	0.37491	<input type="checkbox"/>	0.15584	<input type="checkbox"/>	-0.01807	<input type="checkbox"/>	0.30706	<input type="checkbox"/>	0.17765	<input type="checkbox"/>	0.57643	<input type="checkbox"/>	0.11314	<input type="checkbox"/>	0.16966	<input type="checkbox"/>	0.66487
5	5_EEUU-	F6-3	0.4917	<input type="checkbox"/>	0.41393	<input type="checkbox"/>	-0.04862	<input type="checkbox"/>	-0.05068	<input type="checkbox"/>	0.30675	<input type="checkbox"/>	0.52694	<input type="checkbox"/>	0.12017	<input type="checkbox"/>	0.06712	<input type="checkbox"/>	0.80875
12	12_EEUU	F6-4	0.35208	<input type="checkbox"/>	-0.00587	<input type="checkbox"/>	-0.02884	<input type="checkbox"/>	0.16799	<input type="checkbox"/>	0.14947	<input type="checkbox"/>	0.48739	<input type="checkbox"/>	0.0516	<input type="checkbox"/>	0.28493	<input type="checkbox"/>	0.49679
18	18_EEUU	F6-5	0.09626	<input type="checkbox"/>	0.0097	<input type="checkbox"/>	-0.02323	<input type="checkbox"/>	0.14	<input type="checkbox"/>	0.11664	<input type="checkbox"/>	0.47964	<input type="checkbox"/>	-0.02751	<input type="checkbox"/>	0.43576	<input type="checkbox"/>	0.4638
4	4_EEUU-	F8-1	-0.0001	<input type="checkbox"/>	0.02402	<input type="checkbox"/>	0.01682	<input type="checkbox"/>	0.06273	<input type="checkbox"/>	0.09688	<input type="checkbox"/>	0.10762	<input type="checkbox"/>	0.00683	<input type="checkbox"/>	0.45594	<input checked="" type="checkbox"/>	0.23369
% Expln Var			17		8		0		4		8		11		0		6		



## Anexo17: Distribución de los participantes en factores. Tiempo 2

No.	Respond.	FG	Ftr 1	flag	Ftr 2	flag	Ftr 3	flag	Ftr 4	flag	Ftr 5	flag	Ftr 6	flag	Ftr 7	flag	Ftr 8	flag	h <sup>2</sup>
3	3_EEUU-	F1-1	0.73135	<input checked="" type="checkbox"/>	0.00298	<input type="checkbox"/>	0.027	<input type="checkbox"/>	0.0036	<input type="checkbox"/>	0.15822	<input type="checkbox"/>	-0.0101	<input type="checkbox"/>	0.1065	<input type="checkbox"/>	-0.03319	<input type="checkbox"/>	0.5732
1	1_EEUU-	F1-2	0.68388	<input checked="" type="checkbox"/>	0.17227	<input type="checkbox"/>	0.06806	<input type="checkbox"/>	-0.01557	<input type="checkbox"/>	0.16182	<input type="checkbox"/>	0.02235	<input type="checkbox"/>	0.05583	<input type="checkbox"/>	0.05344	<input type="checkbox"/>	0.5349
6	6_EEUU-	F1-3	0.59069	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.06721	<input type="checkbox"/>	0.27373	<input type="checkbox"/>	-0.02391	<input type="checkbox"/>	-0.02563	<input type="checkbox"/>	0.14603	<input type="checkbox"/>	0.44303	<input type="checkbox"/>	-0.04347	<input type="checkbox"/>	0.64908
17	17_EEUU	F1-4	0.56674	<input checked="" type="checkbox"/>	0.05359	<input type="checkbox"/>	0.26457	<input type="checkbox"/>	0.07855	<input type="checkbox"/>	0.4016	<input type="checkbox"/>	-0.01964	<input type="checkbox"/>	-0.14613	<input type="checkbox"/>	0.0174	<input type="checkbox"/>	0.58356
14	14_EEUU	F1-5	0.56655	<input checked="" type="checkbox"/>	0.13813	<input type="checkbox"/>	0.3292	<input type="checkbox"/>	0.02168	<input type="checkbox"/>	0.09779	<input type="checkbox"/>	-0.02417	<input type="checkbox"/>	-0.23216	<input type="checkbox"/>	-0.04954	<input type="checkbox"/>	0.5154
15	15_EEUU	F1-6	0.52575	<input checked="" type="checkbox"/>	0.04586	<input type="checkbox"/>	0.33302	<input type="checkbox"/>	-0.01839	<input type="checkbox"/>	0.2936	<input type="checkbox"/>	-0.01983	<input type="checkbox"/>	0.13417	<input type="checkbox"/>	0.09191	<input type="checkbox"/>	0.5028
8	8_EEUU-	F1-7	0.44327	<input checked="" type="checkbox"/>	0.14014	<input type="checkbox"/>	0.42613	<input type="checkbox"/>	-0.03833	<input type="checkbox"/>	0.34357	<input type="checkbox"/>	-0.00299	<input type="checkbox"/>	0.13358	<input type="checkbox"/>	0.12885	<input type="checkbox"/>	0.55168
16	16_?_	F2-1	0.00446	<input type="checkbox"/>	0.92312	<input checked="" type="checkbox"/>	0.03941	<input type="checkbox"/>	0.0121	<input type="checkbox"/>	-0.02004	<input type="checkbox"/>	-0.02469	<input type="checkbox"/>	0.02415	<input type="checkbox"/>	-0.10083	<input type="checkbox"/>	0.86563
21	21_EEUU	F2-2	0.37032	<input type="checkbox"/>	0.52953	<input checked="" type="checkbox"/>	0.031	<input type="checkbox"/>	-0.02748	<input type="checkbox"/>	0.15557	<input type="checkbox"/>	0.03257	<input type="checkbox"/>	0.0407	<input type="checkbox"/>	0.11439	<input type="checkbox"/>	0.45926
13	13_EEUU	F2-3	0.01993	<input type="checkbox"/>	0.47749	<input checked="" type="checkbox"/>	0.17628	<input type="checkbox"/>	-0.00435	<input type="checkbox"/>	0.18912	<input type="checkbox"/>	0.00359	<input type="checkbox"/>	0.3574	<input type="checkbox"/>	0.10898	<input type="checkbox"/>	0.43488
18	18_EEUU	F3-1	0.09936	<input type="checkbox"/>	0.07984	<input type="checkbox"/>	0.64044	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.01146	<input type="checkbox"/>	0.18861	<input type="checkbox"/>	-0.0136	<input type="checkbox"/>	0.27415	<input type="checkbox"/>	-0.02135	<input type="checkbox"/>	0.53791
12	12_EEUU	F3-2	0.46672	<input type="checkbox"/>	-0.10796	<input type="checkbox"/>	0.62029	<input checked="" type="checkbox"/>	0.06307	<input type="checkbox"/>	0.21367	<input type="checkbox"/>	-0.0296	<input type="checkbox"/>	0.06629	<input type="checkbox"/>	-0.06166	<input type="checkbox"/>	0.67295
5	5_EEUU-	F3-3	0.37553	<input type="checkbox"/>	0.21306	<input type="checkbox"/>	0.53085	<input type="checkbox"/>	0.01281	<input type="checkbox"/>	0.52073	<input checked="" type="checkbox"/>	0.11967	<input type="checkbox"/>	-0.15456	<input type="checkbox"/>	0.04643	<input type="checkbox"/>	0.77991
2	2_CHINA	F3-4	0.0945	<input type="checkbox"/>	0.22122	<input type="checkbox"/>	0.47363	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.02187	<input type="checkbox"/>	0.3397	<input type="checkbox"/>	0.04101	<input type="checkbox"/>	0.09214	<input type="checkbox"/>	0.07018	<input type="checkbox"/>	0.41317
11	11_EEUU	F5-1	0.14177	<input type="checkbox"/>	-0.14408	<input type="checkbox"/>	0.21323	<input type="checkbox"/>	-0.02179	<input type="checkbox"/>	0.76555	<input checked="" type="checkbox"/>	0.03475	<input type="checkbox"/>	0.20402	<input type="checkbox"/>	-0.17901	<input type="checkbox"/>	0.74774
20	20_EEUU	F5-2	0.31467	<input type="checkbox"/>	0.22909	<input type="checkbox"/>	0.23797	<input type="checkbox"/>	-0.00774	<input type="checkbox"/>	0.60545	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.01471	<input type="checkbox"/>	0.14547	<input type="checkbox"/>	0.13073	<input type="checkbox"/>	0.61323
9	9_EEUU-	F5-3	0.46781	<input type="checkbox"/>	0.11053	<input type="checkbox"/>	-0.02667	<input type="checkbox"/>	-0.04054	<input type="checkbox"/>	0.53536	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.08598	<input type="checkbox"/>	0.01476	<input type="checkbox"/>	-0.00801	<input type="checkbox"/>	0.5277
7	7_BULG_	F5-4	0.13453	<input type="checkbox"/>	0.28802	<input type="checkbox"/>	0.19029	<input type="checkbox"/>	0.03855	<input type="checkbox"/>	0.48785	<input checked="" type="checkbox"/>	0.03194	<input type="checkbox"/>	0.00797	<input type="checkbox"/>	0.09607	<input type="checkbox"/>	0.38706
10	10_CORE	F5-5	0.10233	<input type="checkbox"/>	0.01953	<input type="checkbox"/>	0.16806	<input type="checkbox"/>	0.00933	<input type="checkbox"/>	0.46885	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.01962	<input type="checkbox"/>	0.18225	<input type="checkbox"/>	0.02548	<input type="checkbox"/>	0.29325
19	19_EEUU	F7-1	0.01632	<input type="checkbox"/>	0.19779	<input type="checkbox"/>	-0.03591	<input type="checkbox"/>	-0.03753	<input type="checkbox"/>	0.11888	<input type="checkbox"/>	0.02136	<input type="checkbox"/>	0.52221	<input checked="" type="checkbox"/>	0.02113	<input type="checkbox"/>	0.32982
4	4_EEUU-	F7-2	0.04304	<input type="checkbox"/>	-0.05863	<input type="checkbox"/>	0.26464	<input type="checkbox"/>	0.04599	<input type="checkbox"/>	0.10296	<input type="checkbox"/>	-0.04587	<input type="checkbox"/>	0.4846	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.02773	<input type="checkbox"/>	0.32575
% Expln Var			16		8		10		0		13		0		6		1		

