



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
magistrale
in Scienze del
linguaggio
LM-39

Tesi di Laurea

La relación entre autoeficacia en la lengua extranjera y participación en clase

**Estudio realizado en una clase de estudiantes de español de una
escuela secundaria**

Relatrice 1

Ch.ma Prof.ssa Monica Banzato

Relatrice 2

Ch.ma Prof.ssa Francesca Coin

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa María Eugenia Sainz González

Laureanda

Giulia Brigo

Matricola

874018

Anno Accademico

2022 / 2023

ABSTRACT: La tesi intende studiare la relazione tra autoefficacia nella lingua straniera e partecipazione in classe, partendo dall'ipotesi che l'autoefficacia nella lingua straniera influenza la partecipazione in classe nel seguente modo: ad un maggior livello di autoefficacia corrisponde una maggiore partecipazione in classe. Per realizzare questa ricerca, sono stati somministrati due questionari agli studenti ed è stata effettuata un'osservazione di tre lezioni (da circa un'ora ciascuna) in una classe di 17 studenti che studiano spagnolo e che frequentano il terzo anno di un liceo linguistico. Il primo questionario ha come finalità misurare l'autoefficacia nella lingua straniera sulla base delle 4 abilità linguistiche; il secondo, invece, indaga la percezione degli stessi studenti rispetto la loro partecipazione in classe. Infine, l'osservazione è il mezzo tramite il quale è stata misurata la partecipazione in classe, sia da un punto di vista quantitativo (considerando il numero di interventi) che da un punto di vista qualitativo (tenendo conto di: tipologia, modalità e contenuto degli interventi). Tramite lo studio, si è scoperto che l'autoefficacia nella lingua straniera può influenzare: il livello di partecipazione in classe, la presenza di interruzioni e silenzi, la percentuale di interventi corali e individuali presenti nella partecipazione volontaria, i tipi di intervento realizzati e la lunghezza media della frase. Accanto all'analisi della relazione tra autoefficacia nella lingua straniera e partecipazione in classe, la tesi intende indagare anche la possibile presenza di differenze di genere sia nel livello di partecipazione in classe che nel livello di autoefficacia nella lingua straniera. Per quanto riguarda questo aspetto, i risultati hanno dimostrato che gli studenti di sesso maschile partecipano di più in classe delle studentesse di sesso femminile e possiedono un livello di autoefficacia nella lingua straniera leggermente più alto.

RESUMEN: El objetivo de esta tesis es estudiar la relación entre autoeficacia en la lengua extranjera y participación en clase. En concreto, se hipotiza que la autoeficacia en la lengua extranjera puede influir en la participación en clase como sigue: según aumenta el nivel de autoeficacia, la participación en clase va aumentando también. En otras palabras, un nivel alto de autoeficacia debería coincidir con una participación más activa en clase. Para realizar esta investigación, se entregaron dos cuestionarios y se observaron tres clases (que duraron más o menos una hora cada una) en una clase de 17 estudiantes del tercer año de un *liceo* lingüístico italiano que estudian español. El primer cuestionario sirve para medir la autoeficacia en la lengua extranjera a través de unos ítems relativos a las cuatro habilidades lingüísticas. El segundo cuestionario examina la percepción de los estudiantes mismos con respecto a su propia

participación en clase. Al final, a través de la observación ha sido posible medir la participación en clase efectiva desde un punto de vista tanto cuantitativo (considerando el número de intervenciones) como cualitativo (considerando la tipología, la modalidad y el contenido de las intervenciones). En el estudio, se descubrió que la autoeficacia en la lengua extranjera puede tener un impacto en: el nivel de participación en clase, la presencia de interrupciones y de silencios, el porcentaje de intervenciones corales e individuales presentes en la participación voluntaria, las tipologías de intervenciones realizadas y la extensión media de la frase. Además de examinar la relación entre autoeficacia en la lengua extranjera y participación en clase, la tesis tiene también la finalidad de averiguar la posible presencia de unas diferencias de género tanto en el nivel de participación en clase como en el nivel de autoeficacia en la lengua extranjera. A este respecto, los resultados resaltan que los estudiantes masculinos participan más en clase que las estudiantes femeninas y tienen un nivel de autoeficacia en la lengua extranjera moderadamente más alto que sus compañeras.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
<i>Objeto de investigación</i>	1
<i>Finalidad de la tesis</i>	5
<i>Preguntas de investigación</i>	6
<i>Organización en capítulos de la tesis</i>	6
CAPÍTULO I: AUTOEFICACIA, MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LITERATURA	8
1.1. <i>El universo de la autoeficacia</i>	8
1.1.1. <i>Definición de autoeficacia y de autoeficacia en la lengua extranjera</i>	8
1.1.2. <i>Fuentes de la autoeficacia</i>	11
1.1.3. <i>Efectos de la autoeficacia en los procesos cognitivos, motivacionales, emocionales y de selección</i>	13
1.2. <i>Punto de conexión entre autoeficacia y aprendizaje</i>	17
1.2.1. <i>Efectos de la autoeficacia en el contexto del aprendizaje las lenguas extranjeras</i>	17
1.2.2. <i>Género y Autoeficacia</i>	19
CAPÍTULO II: PARTICIPACIÓN EN CLASE, DEFINICIÓN Y REVISIÓN DE LITERATURA	21
2.1. <i>Definición de participación en clase</i>	21
2.2. <i>Investigaciones sobre las influencias en la participación en clase</i>	23
2.2.1. <i>Factores influyentes en la participación en las clases de lengua extranjera</i>	24
2.2.2. <i>Género y Participación en clase</i>	28
CAPÍTULO III: RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y PARTICIPACIÓN EN CLASE. 30	
3.1. <i>Autoeficacia y Participación en clase</i>	30
3.2. <i>Novedades de la investigación</i>	33
CAPÍTULO IV: MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	35
4.1. <i>Participantes de la investigación y contexto de aprendizaje</i>	36
4.2. <i>Procedimiento</i>	40
4.3. <i>Instrumentos</i>	44
4.3.1. <i>Cuestionario sobre la autoeficacia en la lengua española</i>	44
4.3.2. <i>Cuadrícula de observación y sus categorías</i>	47
4.3.3. <i>Cuestionario sobre las percepciones de los estudiantes con respecto a su participación en clase</i>	52
CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	55
5.1. <i>Análisis de los resultados</i>	55

5.1.1. <i>¿El nivel de autoeficacia en la lengua extranjera influencia el nivel de participación en clase?</i>	56
5.1.2. <i>¿De qué manera la autoeficacia en la lengua extranjera influye en la participación en clase?</i>	65
5.1.3. <i>¿Hay algunas diferencias de género con respecto al nivel de participación en clase?</i>	78
5.1.4. <i>¿Hay algunas diferencias de género con respecto al nivel de autoeficacia en la lengua extranjera?</i>	81
5.2. <i>Discusión</i>	83
CONCLUSIONES	89
<i>Implicaciones y recomendaciones para la docencia</i>	89
<i>Cualidades y limitaciones de la investigación</i>	91
<i>Propuestas para investigaciones futuras</i>	92
REFERENCIAS	94
ANEXOS.....	103
ANEXO A: cuestionario 1 – cuestionario sobre la autoeficacia en la lengua española.....	103
ANEXO B: ejemplo de cuadrícula de observación.....	106
ANEXO C: cuestionario 2 – cuestionario sobre la percepción de los estudiantes con respecto a su participación en clase.....	108
AGRADECIMIENTOS.....	
RINGRAZIAMENTI	

INTRODUCCIÓN

Objeto de investigación

Son numerosos los estudios que subrayan la importancia que tiene la participación activa en clase ya que participar en clase permite aprender mejor y conseguir mejores resultados (Abdullah *et al.*, 2012; Brigui, 2017; Howard *et al.*, 1996; Khan *et al.*, 2014; Lyons, 1989; Mustapha, Abd Rahman & Yunus, 2010; Mustapha, 2014; Petress, 2006; Qudoos & Samad, 2022; Rocca, 2010; Weaver & Qi, 2005). De hecho, Cohen destaca la importancia de participar activamente en clase explicando que la participación, por una parte, ayuda a los estudiantes a entrar dentro del proceso educativo y, por otra, permite a los profesores mejorar su enseñanza y animar la clase (Cohen, 1991; Howard *et al.*, 1996). Además, los autores han demostrado que, si los estudiantes participan en las discusiones en clase, están más motivados (Junn, 1994), aprenden mejor (Daggett, 1997; Weaver & Qi, 2005), consiguen mejores resultados (Voelk, 1995) y mejoran su capacidad de pensar de manera crítica (Crone, 1997; Garside, 1996; Mustapha, 2014; Smith, 1997).

La participación por parte de los estudiantes adquiere aún más relevancia en una clase de lengua, porque es en el momento en el que se habla y se utiliza una lengua dentro de un contexto cuando es posible mejorar la competencia lingüística y adquirir la lengua (Delaney, 2012; de Saint Léger & Storch, 2009). En efecto, en relación con el papel fundamental que la participación en clase¹ tiene en la adquisición de una lengua extranjera, Delaney (2012) afirma que “oral participation may not be the only way acquisition occurs, but it provides a milieu in which important SLA processes can take place” (p. 465). Con respecto a la importancia de la producción, en nuestro caso oral, dentro de la adquisición de una lengua es imprescindible hacer referencia a dos de las teorías que se han desarrollado gracias a la investigación de la ASL que se ha ocupado de todo lo que está detrás del proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Delaney, 2012; de Saint Léger & Storch, 2009). La primera teoría que apoya esta afirmación es la Hipótesis del *Output* Comprensible de Swain: el autor supone que producir lengua es lo que permite contextualizarla, utilizarla de manera significativa y averiguar nuestras hipótesis sobre la lengua (Swain, 1985). Es decir que, según Swain, producir lengua es lo que permite activar y volver a organizar nuestro conocimiento de la lengua, también gracias a lo que él y

¹ Delaney cuando habla de participación en la clase de lengua se refiere a una participación oral, es decir al hecho de que los estudiantes hablen en clase en la lengua de destino (Delaney, 2012).

Lapkin llaman “noticing”² (Swain & Lapkin, 1995). La segunda teoría que nos interesa es la Hipótesis de la Interacción de Long, según la que es la interacción con el otro la que permite el desarrollo de la interlengua del que está aprendiendo la lengua (Long, 1985; Long, 1996). A pesar de la importancia evidente que tiene la participación en clase en del mundo de la enseñanza y del aprendizaje (sobre todo en el contexto de las lenguas extranjeras, como ya se ha destacado), muchas veces los estudiantes no participan y puede ocurrir que la participación en clase sea mínima (Caspi, Chajut & Saporta, 2008; Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones & Piccinin, 2003; Mustapha, 2014; Qudoos & Samad, 2022). Precisamente por su importancia dentro del mundo del aprendizaje de una lengua y por ese efecto de “reticencia” a participar en clase, resulta fundamental entender cuáles podrían ser y son los factores que influyen en la participación en clase; es decir, cuáles son los aspectos que hacen que los estudiantes hablen en clase o decidan estar en silencio.

Las investigaciones anteriores han demostrado que son múltiples los factores que pueden influir en la participación en clase, por ejemplo: la motivación de los estudiantes (Aziz, Quraishi & Kazi, 2018; Brigui, 2017; Kaya, 1995), sus diferentes personalidades (Abdullah, Bakar & Mahbob, 2012; Kaya, 1995; Rocca, 2010), el profesor y el ambiente que se establece en el aula (Abdullah, Bakar & Mahbob, 2012; Aslan & Āžahin, 2020; Mustapha *et al.*, 2010; Qudoos & Samad, 2022; Rocca, 2010), la ansiedad lingüística (Aslan & Āžahin, 2020; Carrillo, 2013; Kaya, 1995), el tamaño de la clase (Abdullah, Bakar & Mahbob, 2012; Aslan & Āžahin, 2020; Mustapha *et al.*, 2010; Qudoos & Samad, 2022; Rocca, 2010), etc. Por lo que se refiere a este estudio, la tesis se focalizará en uno de los numerosos factores: la autoeficacia en la lengua extranjera. De hecho, el objeto de investigación es examinar la relación entre la autoeficacia de los estudiantes en la lengua extranjera y su participación en clase con la finalidad de entender si la autoeficacia en la lengua extranjera se puede considerar uno de esos factores que influyen en el nivel de participación en clase. En concreto, considerando tanto los resultados de los estudios realizados por Mustapha (2014), por Teane y Gombwe (2022) y por Razzaghi *et al.* (2016) como el impacto que la autoeficacia tiene en nuestros comportamientos³

² Cuando Swain y Lapkin (1995) hablan de “noticing” hacen referencia al hecho de que solamente produciendo lengua nos damos cuenta de lo que falta y de los errores que cometimos. Esto nos permite modificar nuestro *output* y, por consiguiente, mejorar nuestra competencia lingüística (Swain y Lapkin, 1995).

³ De hecho, en sus trabajos Bandura destaca que la autoeficacia tiene un papel determinante en nuestros comportamientos y acciones: por ejemplo, si creemos que no tenemos las capacidades para hacer frente a una determinada actividad, la consecuencia será evitar dicha actividad. En cambio, si pensamos que tenemos las capacidades para realizar esta actividad, nos vamos a esforzar para lograr nuestros objetivos (Bandura, 1986b; 1990). Por tanto, es posible suponer que los individuos que creen que son capaces de comprender y producir lengua

(Bandura, 1986b; 1990; 1994), se hipotetiza que la autoeficacia en la lengua extranjera puede influenciar la participación en clase como sigue: según aumenta el nivel de autoeficacia, la participación en clase debería ir aumentando también. En otras palabras, un nivel alto de autoeficacia debería coincidir con una participación en clase más activa, mientras que un nivel bajo de autoeficacia debería coincidir con un nivel más bajo de participación en clase.

Entre los diferentes factores que pueden influir en el nivel de participación en clase, se ha elegido focalizar la atención en la autoeficacia en la lengua extranjera porque, como ya ha destacado Mustapha (2014), los estudios que examinan la relación entre autoeficacia y participación en clase son limitados. Es más, los trabajos que analizan la relación entre estas dos variables dentro del contexto específico del aprendizaje de las lenguas extranjeras son prácticamente inexistentes. Además, de la misma manera que la participación resulta ser importante en el aprendizaje de la lengua, muchas investigaciones han demostrado que hay una correlación positiva entre la autoeficacia y el rendimiento académico (Huang, 2013; Mahyuddin *et al.*, 2006; Nguyen *et al.*, 2022; Raoofi, Tan & Chan, 2012; Tilfarlioğlu & Cinkara, 2009): si un estudiante tiene una autoeficacia alta, va a hacer más esfuerzos para lograr sus objetivos y eso le permitirá alcanzar el éxito en el ámbito académico (Nguyen *et al.*, 2022, Tilfarlioğlu & Cinkara, 2009). Es posible destacar el hecho de que estos estudios confirmen de alguna forma lo que dice Bandura sobre la autoeficacia: “students' belief in their capabilities to master academic activities affects their aspirations, their level of interest in academic activities, and their academic accomplishments” (Bandura, 1994, p. 12).

Es importante precisar que, cuando en la tesis se habla de autoeficacia en la lengua extranjera, se hace referencia a la autoeficacia que los estudiantes tienen con respecto a las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita) en la lengua extranjera que están aprendiendo (en nuestro caso específico, el español). De la misma manera, resulta fundamental especificar que, siguiendo las definiciones de Fassinger (1996)⁴ y Jenkins *et al.* (1983)⁵, se considera “participación en clase” todo tipo de intervención verbal (es decir, una respuesta, una pregunta o un comentario) que los

extranjera participen más en clase que los que no creen en sus capacidades. Esto no tiene nada que ver con las efectivas habilidades del sujeto, sino con la percepción que el individuo mismo tiene sobre sus capacidades para llevar a cabo una determinada tarea (Bandura, 1986a; 1994).

⁴ Fassinger (1996) definió la participación en clase de la siguiente manera: “I defined class participation very broadly to include any comments or questions that students offered or raised in class” (p. 27).

⁵ Jenkins *et al.* (1983) dieron la siguiente definición de participación en clase: “Participation includes asking questions, responding to questions, and making other comments to the instructor or class” (p. 43).

estudiantes realizan durante las clases de lengua extranjera y que estas intervenciones se categorizan y se analizan tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Para realizar esta investigación y, en consecuencia, para medir el nivel de participación en clase y de autoeficacia en la lengua extranjera de los estudiantes, se decidió entregar dos cuestionarios y observar tres clases de español (que duraron más o menos una hora cada una) en una clase de 17 estudiantes del tercer año de un *liceo* lingüístico italiano. El primer cuestionario tiene la finalidad de medir la autoeficacia en la lengua extranjera de los estudiantes a través de 28 ítems relativos a las cuatro habilidades lingüísticas. El segundo cuestionario examina la percepción de los estudiantes mismos con respecto a su propia participación en clase. Al final, la observación permite medir la efectiva participación en clase de cada estudiante desde un punto de vista tanto cuantitativo (considerando el número de intervenciones) como cualitativo (considerando tipología de intervención, modalidad y contenido).

Además del objeto de investigación principal de la tesis que trata la relación entre autoeficacia y participación en clase, unas posibles diferencias de género tanto en el nivel de participación en clase como en el nivel de autoeficacia en la lengua extranjera serán analizadas dentro de este estudio. En cuanto a la participación, las investigaciones que se han realizado hasta ahora, como escribe Rocca (2010), han producido resultados distintos. De hecho, algunos estudios demuestran que los hombres participan más que las mujeres (Aziz, Quraishi & Kazi, 2018; Cornelius *et al.*, 1988; Crombie *et al.*, 2003) y esto, a veces, se relaciona con la presencia de una autoestima más alta en los hombres (Aziz, Quraishi & Kazi, 2018; Rocca, 2010). Sin embargo, otros autores afirman que las diferencias entre los dos géneros son mínimas (Cornelius, Gray & Constantinople, 1990) o que el género no es uno de los factores que influyen la participación en clase (Boersma *et al.*, 1981; Simanjalam, 2008). Finalmente, en la investigación de Dasmó (2014) las mujeres resultan participar más que los hombres en el contexto específico de las clases de producción oral en lengua extranjera. Con respecto a la autoeficacia, Chiungjung Huang (2013) destaca que las numerosas investigaciones sobre una posible correlación entre el género y la autoeficacia han obtenido resultados diferentes entre ellas. Por esa razón decide realizar un metaanálisis que le permite descubrir que, en general, los hombres tienen una autoeficacia académica más alta que las mujeres. Sin embargo, señala también que la diferencia entre los dos géneros puede cambiar dependiendo del ámbito académico y de la edad (Huang, 2013). En efecto, los hombres parecen tener una autoeficacia más alta que las mujeres en ámbitos y contextos que se perciben como “masculinos”: por

ejemplo, tienen una autoeficacia matemática, computacional y científica más altas (Huang, 2013; Schunk & Pajares, 2005). Por el otro lado, las mujeres tienen una autoeficacia más alta en el ámbito lingüístico (Huang, 2013; Mahyuddin *et al.*, 2006; Nguyen *et al.*, 2022). Precisamente por la variedad de los resultados obtenidos en las investigaciones anteriores resulta necesario profundizar estos dos asuntos.

Finalidad de la tesis

Considerando, por un lado, la importancia que tiene la participación en clase dentro del aprendizaje de una lengua extranjera y, por el otro, la reticencia a participar en clase por parte de los estudiantes, es esencial estudiar cuáles son los factores que hacen que los estudiantes participen activamente en clase o decidan estar en silencio. Por consiguiente, la finalidad de la tesis resulta evidente: la tesis tiene el objetivo de averiguar si la autoeficacia en la lengua extranjera es uno de los factores que influyen en la participación en clase. De hecho, lo que la tesis quiere examinar es si un nivel alto de autoeficacia en la lengua extranjera es uno de los elementos que lleva a los estudiantes a participar activamente en clase. Paralelamente, la finalidad de la tesis es descubrir si un nivel de autoeficacia bajo puede ser una de las razones por las que los estudiantes no participan o participan muy poco en clase.

Analizar la relación entre estas dos variables es fundamental no solamente para rellenar el vacío que hay en la literatura (es decir, por razones de pura investigación); sino también porque permite entender lo que es necesario hacer para conseguir que los estudiantes (especialmente los que no hablan o que hablan poco en clase) participen más. En efecto, a la luz de la hipótesis según la que un nivel alto de autoeficacia en la lengua extranjera debería llevar a una participación más activa durante las clases, es posible suponer lo siguiente: si los profesores quieren que los estudiantes participen más en clase, es necesario que trabajen en reforzar y consolidar su autoeficacia en la lengua extranjera. Por esa razón, es posible afirmar que los destinatarios de esta tesis son tres: los científicos, los profesores y los estudiantes. En primer lugar, la tesis se dirige a los profesores porque en estas páginas podrán descubrir si una autoeficacia baja se puede considerar una de las razones por las que los estudiantes no participan en clase y, en consecuencia, encontrar una respuesta a la pregunta “¿por qué mis estudiantes no participan nunca?”. Además, siempre que la hipótesis sea correcta, podrán entender que es esencial reforzar la autoeficacia en la lengua extranjera de los estudiantes para incentivar la participación en clase. Por ejemplo, ante una clase de estudiantes que no participan o donde la participación es mínima, el profesor podría intentar reforzar la autoeficacia de sus

estudiantes para que sean más activos (además de poner en práctica otras medidas, como: elegir temas que interesen a la clase, organizar actividades de aprendizaje cooperativo⁶, aplicar un método de enseñanza lo más interactivo posible, etc.). En segundo lugar, la tesis está dirigida a todos los estudiantes a los que les gustaría participar en clase, pero que no consiguen hacerlo porque se sienten incapaces de participar o de hablar y utilizar la lengua extranjera. En esta tesis podrían tener un ejemplo de que, algunas veces, creer en nuestras capacidades es fundamental y, gracias a esto, podrían entender que empezar a tener más confianza en sus propias capacidades podría ser una solución o una buena base para cambiar y participar más en clase. Al final, la tesis se dirige a los científicos porque podría ser un punto de partida para desarrollar otras investigaciones sobre la relación entre autoeficacia y participación, puesto que los estudios que se ocupan de este asunto son escasos.

Preguntas de investigación

Considerando el objeto y la finalidad de la investigación, se han redactado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿El nivel de autoeficacia en la lengua extranjera influye el nivel de participación en clase?
2. ¿De qué manera la autoeficacia en la lengua extranjera influye en la participación en clase? Dicho con otras palabras, ¿Cuál es la relación entre autoeficacia en la lengua extranjera y participación en clase?
3. ¿Hay algunas diferencias de género con respecto al nivel de participación en clase?
4. ¿Hay algunas diferencias de género con respecto al nivel de autoeficacia en la lengua extranjera?

Organización en capítulos de la tesis

En cuanto a la organización del elaborado, la tesis está estructurada de la siguiente forma: los primeros tres capítulos son teóricos, el capítulo IV se focaliza en el método de investigación y, en el capítulo V, se exponen y se analizan los resultados del estudio.

Más en concreto, el primer capítulo se centrará en la autoeficacia: en la primera parte del capítulo, se definirá el constructo colocándolo dentro de la Teoría Cognitivo Social de

⁶ En cuanto al aprendizaje cooperativo, Bandura destaca su efecto positivo tanto en la autoeficacia como en el rendimiento académico y escribe que “Cooperative learning structures, in which students work together and help one another also tend to promote more positive self-evaluations of capability and higher academic attainments than do individualistic or competitive ones” (Bandura, 1994, p. 13).

Bandura, se identificarán sus fuentes y sus efectos y, al final, se subrayarán las diferencias entre los individuos que tienen una autoeficacia baja y los que poseen una autoeficacia alta. Luego, en la segunda parte del primer capítulo, se llevará a cabo una revisión de la literatura existente sobre el tema: por un lado, se describirán los trabajos que tienen el objetivo de examinar los efectos de la autoeficacia en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y, por el otro, se presentarán las investigaciones que se ocupan de las diferencias de género en el nivel de autoeficacia.

El segundo capítulo se centrará en el concepto de participación en clase y está estructurado como el primer capítulo: primero, se va a dar una definición de participación en clase y, después, se realizará una revisión de la literatura existente sobre el asunto. En particular, se analizarán los estudios que tienen la finalidad de individuar los factores determinantes en la participación en las clases de lengua extranjera y también los que ponen el enfoque en las diferencias de género presentes en el nivel de participación en clase.

La parte teórica terminará con el tercer capítulo que representa el punto de conexión entre los primeros dos capítulos teóricos de la tesis porque describe las investigaciones que examinan la relación entre autoeficacia y participación en clase y, además, presenta las novedades que la tesis aporta dentro de la literatura existente sobre ese tema.

Luego, en el capítulo IV, se definirá el método con el que se ha llevado a cabo la investigación: en particular, se describirán el método de investigación, los sujetos que han participado en el estudio, el procedimiento que se ha seguido en la recolección de datos y los instrumentos que se han utilizado con la finalidad de recoger los datos necesarios para responder a las preguntas de investigación. Finalmente, en el capítulo V, se van a exponer e ilustrar los resultados que, luego, se analizarán y comentarán con el objetivo de responder a las cuatro preguntas de investigación.

CAPÍTULO I: AUTOEFICACIA, MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LITERATURA

Teniendo en cuenta que las dos variables protagonistas de esta tesis son la autoeficacia en la lengua extranjera y la participación en clase, este primer capítulo se centrará en el constructo de la autoeficacia y se puede dividir en dos partes principales: el marco teórico y la revisión de literatura.

1.1. El universo de la autoeficacia

La primera parte de este capítulo (que corresponde al marco teórico) se ha estructurado de la siguiente forma: en primer lugar, se va a dar una definición del constructo de la autoeficacia, colocándolo dentro de la Teoría Cognitivo Social de Bandura y se va a especificar lo que se entiende por autoeficacia en la lengua extranjera (es decir, la dimensión específica del constructo general que se examinará en la tesis). En segundo lugar, se van a describir las que el autor identifica como las fuentes de la autoeficacia. En tercer y último lugar, esta parte del capítulo se va a detener en los efectos que tiene la autoeficacia en distintas tipologías de procesos, subrayando las diferencias que se pueden notar entre los individuos que poseen una autoeficacia alta y los que tienen una autoeficacia baja.

1.1.1. Definición de autoeficacia y de autoeficacia en la lengua extranjera

Antes que nada, es necesario precisar que el constructo de la autoeficacia se puede colocar dentro de la Teoría Cognitivo Social de Bandura (Bandura, 2006). Esa teoría tiene como objetivo el de explicar cómo funciona el ser humano desde un punto de vista psicológico (Bandura, 2006; 1990). Según la Teoría Cognitivo Social, los factores personales (es decir, los factores cognitivos, afectivos y biológicos), el comportamiento y los factores ambientales son todos elementos que determinan el funcionamiento del ser humano y que, al mismo tiempo, se influyen mutuamente (Bandura, 1990; Bandura, 2006; Schunk & Pajares, 2005). Explicando este concepto a través de las palabras del mismo Bandura, “human functioning is a product of a reciprocal interplay of intrapersonal, behavioural, and environmental determinants” (Bandura, 2006, p. 166).

Para explicar la visión del autor con respecto al desarrollo, a la adaptación y al cambio del ser humano es fundamental introducir también el concepto de autoconciencia humana, según el que el ser humano tiene un papel de “agente” (es decir, un papel activo) dentro de su

funcionamiento, de las circunstancias de su vida y de sus experiencias. En cuanto a eso, Bandura destaca que “they [people] are agents of experiences, not just undergoers of experiences” (Bandura, 2006, p. 169). Dicho con otras palabras, el ser humano se considera “agente” porque influye de manera intencional su funcionamiento y las circunstancias de su propia vida (Bandura, 2006). De hecho, el autor escribe que “People are self-organizing, pro-active, self-regulating, and self-reflecting. They are not simply onlookers of their behaviour. They are contributors to their life circumstances, not just products of them” (Bandura, 2006, p. 165). Dentro de su teoría, Bandura (2006) atribuye a la autoconciencia humana cuatro propiedades, que son las siguientes: *intentionality*, *forethought*, *self-reactiveness* y *self-reflectiveness*. Ante todo, con el término *intentionality* el autor se refiere a las intenciones establecidas por las personas que necesitan acción, planes y estrategias para que se puedan realizar. Después, con la propiedad de *forethought* Bandura quiere representar la situación en la que la visualización de los objetivos y la anticipación de los posibles resultados de las acciones guían y motivan los comportamientos de los individuos. Luego, la propiedad de la *self-reactiveness* explica la razón por la que los seres humanos nos autorregulamos: en efecto, la *self-reactiveness* se refiere a la habilidad humana de construir unos procedimientos o unas secuencias de acciones, de explicarlas y de controlarlas. Al final, la *self-reflectiveness* es la propiedad de la autoconciencia humana que subraya la capacidad de los seres humanos de realizar una autoevaluación de su propio funcionamiento, es decir, de reflexionar sobre nosotros mismos, nuestros pensamientos y nuestras acciones (Bandura, 2006).

Entre los distintos mecanismos de la autoconciencia humana, Bandura subraya la centralidad y la importancia de la autoeficacia en más ocasiones (Bandura, 2006; 1990; 1997; Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). El autor de la Teoría Cognitivo Social define el concepto de la autoeficacia de la siguiente forma: “perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives” (Bandura, 1994, p. 1)⁷. En otras palabras, el concepto general de autoeficacia hace referencia a las creencias y los juicios que una persona tiene sobre su capacidad de llevar a cabo una actividad o una acción determinada (Bandura, 1994; 1986a). Bandura destaca la importancia de la autoeficacia dentro de su teoría porque supone que las creencias que una persona posee sobre sus propias capacidades para realizar una

⁷ De manera similar, en su publicación *Social foundations of thought and action* el autor define el constructo de la autoeficacia como “people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances” (Bandura, 1986a, p. 391).

acción es un factor determinante dentro del funcionamiento y de la adaptación de los seres humanos (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996): son exactamente esas creencias las que determinan los pensamientos, las emociones, el comportamiento y la motivación del individuo (Bandura, 1986b; 1990; 1994). Para Bandura (1986a, 1994) es evidente y esencial la influencia de la autoeficacia en nuestros comportamientos y en nuestra motivación porque si pensáramos que nuestras acciones no nos llevarían a conseguir nuestros objetivos, no tendríamos ninguna razón por la que realizar una determinada acción o por la que perseverar frente a una dificultad. Por esa razón, el autor afirma que nuestras creencias sobre lo que somos capaces o no de hacer pueden ser hasta más determinantes en nuestros comportamientos que nuestras habilidades efectivas. En cuanto a este último aspecto, es fundamental subrayar que los juicios de autoeficacia en unas actividades determinadas y las habilidades efectivas que se poseen para realizar esas actividades son dos conceptos diferentes que no se deben confundir. De hecho, es posible que una persona tenga dudas sobre sus propias capacidades para realizar una actividad, aunque tiene las habilidades necesarias para llevarla a cabo. Paralelamente, hay casos en los que las personas están convencidas de sus propias capacidades para conseguir algo pese a que sus habilidades sean débiles. Esto nos permite entender por qué los comportamientos de las personas a veces no coinciden con sus habilidades efectivas y por qué unos individuos que tienen habilidades y competencias similares se comportan de manera diferente (Bandura, 1986a).

Antes de seguir nuestro camino hacia el descubrimiento de las fuentes de la autoeficacia, es fundamental precisar que el sentido de autoeficacia es un constructo general y multidimensional que se puede aplicar a cualquier contexto de la vida diaria (Bandura, 1986b; 1994; Zimmerman, 2000). De hecho, el sentido de autoeficacia está estrechamente relacionado con la actividad que se toma en consideración y cambia de acuerdo con el contexto (Raofi, Tan & Chan, 2012). Por esa razón resulta importante especificar que en esta tesis se considera la autoeficacia que los estudiantes tienen en la lengua española. Por tanto, teniendo en cuenta la definición de autoeficacia realizada por parte de Bandura⁸, se podría definir el concepto de autoeficacia en la lengua extranjera como las creencias que los estudiantes tienen sobre sus

⁸ Como vimos en la primera parte del capítulo, en su publicación *Self-efficacy*, Bandura define la autoeficacia de la siguiente forma: “perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives” (Bandura, 1994, p. 1). De manera similar, en la publicación *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* el autor define el constructo de la autoeficacia como “people’s judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances” (Bandura, 1986a, p. 391).

capacidades de llevar a cabo las actividades relacionadas con el aprendizaje de la lengua extranjera y las que conllevan el uso de la lengua extranjera en contextos de comunicación específicos. En particular, en este estudio, se considera la autoeficacia de los estudiantes en la lengua extranjera como las creencias que poseen sobre sus capacidades para realizar actividades relacionadas con las cuatro habilidades lingüísticas (es decir, la comprensión oral, la producción oral, la comprensión escrita y la producción escrita).

1.1.2. Fuentes de la autoeficacia

Bandura identifica cuatro fuentes que influyen y determinan el desarrollo de la autoeficacia de un individuo y son las siguientes: la experiencia previa, la experiencia vicaria, la persuasión social y los estados fisiológicos y emocionales (Bandura, 1986b; 1990; 1994). Entre estas cuatro fuentes de la autoeficacia, el autor presenta la experiencia previa como la que más permite desarrollar una fuerte y sólida autoeficacia (Bandura, 1990; 1994) porque a través de las experiencias que vivimos podemos entender si tenemos todo lo que necesitamos para realizar una determinada actividad con éxito (Bandura, 1997). Ante todo, el término experiencia previa indica todas las experiencias que una persona ha vivido hasta el momento presente y que están relacionadas con una actividad específica (Bandura, 1997). Los éxitos y los fracasos están a la base de este factor determinante en el desarrollo de la autoeficacia: los éxitos fortalecen la autoeficacia de la persona; mientras que los fracasos tienen como efecto el de disminuir la autoeficacia (sobre todo en los casos en los que el sentido de autoeficacia se está desarrollando y no está todavía consolidado) (Bandura, 1994). Sin embargo, resulta importante precisar también que, para desarrollar una autoeficacia sólida, es necesario vivir experiencias en las que se superan unas dificultades gracias a un esfuerzo continuo. Solamente así es posible llegar a pensar que se tienen las capacidades para lograr éxitos y esto hace que el individuo no se desanime ante un obstáculo, sino que siga persiguiendo su objetivo. De hecho, si las personas solamente logran éxitos sin esforzarse demasiado, se esperarán conseguir sus objetivos de manera rápida y se sentirán desalentadas ante un fracaso (Bandura, 1994). Si aplicamos este concepto al contexto del aprendizaje de la lengua extranjera y, en concreto, a la participación en clase, es posible concluir que son los momentos en los que los estudiantes utilizan la lengua extranjera en clase los que van a forjar su autoeficacia a través de un sistema de éxitos y fracasos.

En segundo lugar, con el concepto de experiencia vicaria Bandura se refiere a las experiencias de los modelos sociales del individuo, es decir de las personas que se parecen al

individuo mismo (por características o por capacidades) o que tiene las competencias que el sujeto mismo quisiera poseer (Bandura, 1994; Sansores Sansores, 2018). La experiencia vicaria influye la autoeficacia de un individuo de la siguiente forma: al ver un modelo social que tiene éxito gracias a un largo esfuerzo, el individuo creerá que el/ella también puede ser capaz de abordar con éxito unas situaciones similares. Del mismo modo, si ve los demás fracasar a pesar de un gran esfuerzo, su propia autoeficacia y su esfuerzo se debilitarán. La influencia de la experiencia vicaria en la autoeficacia depende también de cuánto el sujeto se percibe similar al modelo: cuanto más la persona se percibe similar al modelo social, más los éxitos y los fracasos de ese modelo influirán en su autoeficacia (Bandura, 1994). En el ámbito del aprendizaje de las lenguas extranjeras, los modelos sociales de los estudiantes podrían ser sus compañeros de clase, el profesor o la profesora, la gente cuya lengua nativa es la lengua que los estudiantes están aprendiendo, etc.

En tercer lugar, con el término persuasión social Bandura quiere representar la situación en la que otra persona reconoce las capacidades del individuo. La persuasión social influye la autoeficacia del individuo de la siguiente manera: si otra persona consigue convencer al individuo de que es capaz de llevar a cabo una actividad específica, su sentido de autoeficacia se reforzará (Bandura, 1997) y su esfuerzo será mayor ante una dificultad (Bandura, 1994). En cambio, si los comentarios que las demás personas hacen sobre el sujeto son negativos y refuerzan sus dudas sobre sus capacidades, su autoeficacia disminuirá (Bandura, 1997). Además, el autor subraya que es difícil reforzar la autoeficacia a través de la persuasión social y que, en cambio, es fácil perjudicarla: los comentarios positivos que no son realísticos pierden valor frente a un resultado que no corresponde al esfuerzo realizado. Mientras que, si alguien convence al individuo de su ineficacia, la persona evitará actividades desafiantes y se rendirá rápidamente frente a una dificultad (Bandura, 1994). En el ámbito del aprendizaje de las lenguas extranjeras, la persuasión social se podría asociar con los comentarios de los profesores, de los compañeros y de los padres sobre las capacidades del estudiante.

Finalmente, la última fuente que influye en los juicios que el individuo construye sobre sus capacidades es la de los estados fisiológicos y emocionales: las emociones y la condición física que el sujeto vive en el momento en el que está realizando una acción son factores que pueden influir en su sentido de autoeficacia (Bandura, 1994). En concreto, experimentar unas emociones negativas o unas debilidades físicas mientras se está realizando una acción puede llevar al individuo a pensar que es incapaz de realizar esta acción y, por consiguiente, puede

influir en su sentido de autoeficacia general. En cuanto a los estados fisiológicos, las personas relacionan sus reacciones fisiológicas ante una situación de estrés con un resultado mediocre. De hecho, la gente no espera lograr éxito cuando está tensa o nerviosa, sino cuando está más tranquila física y emocionalmente. Además, las personas interpretan el cansancio, la fatiga y el dolor que se pueden experimentar en actividades que implican fuerza y resistencia como signos de ineficacia física. En cuanto a los estados emocionales, el estado de ánimo puede influir en el sentido de autoeficacia: un estado de ánimo positivo incrementa la autoeficacia, en cambio un estado de ánimo negativo puede disminuirla (Bandura, 1994; 1997).

1.1.3. Efectos de la autoeficacia en los procesos cognitivos, motivacionales, emocionales y de selección

Si, por un lado, la autoeficacia del ser humano se desarrolla y está determinada por las cuatro fuentes, por el otro, las creencias que se tienen sobre las propias capacidades influyen en el funcionamiento del ser humano⁹ a través de cuatro procesos principales: los procesos cognitivos, los procesos motivacionales, los procesos emocionales y los procesos de selección (Bandura, 1986b; 1990).

En relación con los procesos cognitivos, la autoeficacia influye en unos patrones de pensamiento que pueden mejorar o perjudicar nuestra *performance* (Bandura, 1990; 1997). En primer lugar, los objetivos personales que se establecen en el pensamiento tienen una fuerte influencia en el comportamiento del individuo y están determinados por la autoeficacia. De hecho, cuanto más un sujeto tenga una autoeficacia alta y fuerte, establecerá objetivos más altos y más se empeñará para realizarlos (Bandura, 1994; Bandura & Wood, 1989). Es más, establecer objetivos estimulantes aumenta el nivel de motivación y permite alcanzar resultados mejores (Locke, Shaw, Saari & Latham, 1981; Mento, Steel & Karen, 1987). En segundo lugar, es importante añadir que las acciones que se realizan dependen de nuestro pensamiento y de los escenarios anticipatorios que se pueden imaginar. A ese respecto, la autoeficacia influye también en los tipos de escenarios anticipatorios que visualizamos en nuestras mentes y, por consiguiente, en nuestras acciones. En efecto, tener una autoeficacia alta lleva a visualizar escenarios de éxito que ayudan a lograr resultados positivos. En cambio, las personas que se perciben ineficaces tienden a anticipar escenarios de fracaso y a pensar a todo lo que podría

⁹ Cuando se habla de la influencia que la autoeficacia tiene sobre el funcionamiento del ser humano se hace referencia al hecho de que las creencias que tenemos sobre nuestras capacidades influyen en la manera en la que pensamos, sentimos las emociones, nos comportamos y nos motivamos (Bandura, 1986b; 1990; 1994).

salir mal: es evidente que estos pensamientos perjudican la motivación y el logro de resultados (Bandura, 1990; 1994; 1997). Finalmente, unos estudios han demostrado que la autoeficacia influye también en el pensamiento analítico: a una autoeficacia alta corresponde un mejor pensamiento analítico (Bandura, 1990; 1994; Bandura & Wood, 1989)

En cuanto a los procesos motivacionales, Bandura (1990, 1994, 1997) hace referencia a tres formas de motivación cognitiva y a las tres teorías relacionadas que son las siguientes: la teoría de la atribución, la teoría de la expectativa-valor y la teoría de los objetivos.¹⁰ En primer lugar, el autor afirma que la autoeficacia influencia las atribuciones causales de la siguiente forma: las personas que tienen una alta autoeficacia atribuyen sus fracasos a un esfuerzo insuficiente, mientras que las que se perciben ineficaces atribuyen sus fracasos a una habilidad reducida. En segundo lugar, según la teoría de la expectativa-valor, tanto la expectativa de que una serie de acciones produzcan un determinado resultado como el valor que se atribuye al resultado resultan ser determinantes en la motivación (Atkinson, 1964; Feather, 1982; Fishbein, 1967; Rotter, 1954 citados en Bandura, 1990). Por el hecho de que la autoeficacia determina las expectativas sobre el resultado, Bandura afirma que la autoeficacia influye parcialmente en la motivación (Bandura, 1990; 1994). De hecho, Beck y Lund (1981) y Betz y Hackett (1986) han demostrado que hay distintas actividades que permitirían lograr resultados “valorados”, pero las personas se dedican a esas actividades solamente si creen que tienen lo que necesitan para alcanzar el éxito (citados en Bandura, 1990). En último lugar, dentro de la teoría de los objetivos, la autoeficacia influencia la motivación desde diferentes perspectivas: las creencias que las personas tienen sobre sus capacidades determinan los objetivos que los sujetos se fijan, la cantidad de esfuerzo que invierten en realizar unas actividades, cuanto perseveran ante un obstáculo y su propia resistencia frente a un fracaso o a una situación difícil (Pajares, 1996; Schunk, 1995; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). En particular, los individuos que tienen dudas sobre sus capacidades tienden a esforzarse menos y a rendirse más fácilmente frente a las dificultades y los fracasos. En cambio, quien tiene un sentido de autoeficacia más sólido y alto, se esfuerza más cuando fracasa en una actividad estimulante y esa perseverancia permite conseguir resultados mejores (Bandura, 1990; 1994; 1997). En otras palabras, cuanto más alto sea el sentido de autoeficacia del individuo, más se esforzará para conseguir sus objetivos, más perseverará y más será resiliente (Bandura, 1990; 1997).

¹⁰ Los nombres originales de las tres teorías cognitivas de motivación son respectivamente los siguientes: *attribution theory*, *expectancy-value theory* y *goal theory*.

Con respecto a los procesos emocionales, Bandura (1990, 1994, 1997) afirma que la autoeficacia tiene un impacto importante sobre la ansiedad, la depresión que los sujetos pueden vivir y el sistema inmunológico de las personas. Ante todo, tanto las creencias de los individuos sobre sus capacidades para enfrentar una determinada situación como los juicios sobre su capacidad de controlar los pensamientos intrusivos influyen la cantidad de estrés y, en consecuencia, la ansiedad que las personas pueden vivir en situaciones difíciles o amenazantes¹¹. De hecho, las personas que creen que son capaces de controlar los factores de estrés y las amenazas no manifiestan signos de ansiedad. En cambio, los que creen que no pueden hacer frente a las situaciones difíciles y que para ellos son amenazantes viven un nivel de ansiedad alto. Esto significa que cuanto más alto sea el sentido de autoeficacia, más las personas consiguen hacer frente a las situaciones difíciles y amenazantes. Además, la autoeficacia del individuo sobre su capacidad de controlar los pensamientos intrusivos tiene un impacto relevante sobre la ansiedad: en efecto, percibirse incapaces de desactivar estos pensamientos es una de las posibles fuentes de la ansiedad (Bandura, 1990; 1994). En cuanto a las situaciones amenazantes para el sujeto, resulta fundamental añadir otro punto. La autoeficacia que un individuo tiene sobre su capacidad de enfrentar las situaciones que considera amenazantes no solo está relacionado con el nivel de ansiedad, sino que también tiene que ver con un comportamiento de evitación de esas situaciones. En efecto, si un individuo cree que no es capaz de hacer frente a una situación que él/ella considera amenazante, evitará dicha situación (Bandura, 1986b; 1990). Este último aspecto resulta ser relevante para ese trabajo de investigación porque se podría hipotizar que los estudiantes que se consideran ineficaces en la lengua extranjera podrían percibir el hecho de participar en clase como una situación amenazante comportando la evitación de esta situación. Después, se puede relacionar la autoeficacia también con la depresión desde tres perspectivas. En primer lugar, si un sujeto se fija unos objetivos y cree que no es capaz de alcanzarlos, la consecuencia podría ser un periodo de depresión. Una segunda causa de depresión podría ser un sentido de ineficacia social o una baja autoeficacia social porque llevan a un aislamiento social. Al final, al igual que la ansiedad, el hecho de que el individuo piense que no puede controlar o que tiene poco control sobre los pensamientos intrusivos tiene un impacto en la aparición, duración y reiteración de los episodios

¹¹ Es importante precisar que una situación no es amenazante de por sí, sino que lo que determina si un acontecimiento es amenazante o no y el nivel con el que el sujeto lo percibe como tal depende de una mezcla entre, por un lado, los juicios del individuo sobre su capacidad de hacer frente a la situación determinada y, por el otro, los aspectos del contexto que podrían hacer daño al sujeto (Bandura, 1990).

de depresión (Bandura, 1990; 1994). Finalmente, la autoeficacia de los individuos sobre la capacidad de hacer frente a unas situaciones determinadas tiene también un impacto en nuestro sistema biológico y en nuestra salud. De hecho, si ante unos factores de estrés pensamos que somos capaces de controlarlos, no se verifica ningún efecto fisiológico, pero si el sujeto piensa que no puede manejar esta situación, el sistema inmunológico se debilita (Maier, Laudenslager & Ryan, 1985 citado en Bandura 1990).

En cuanto a los procesos de selección, Bandura destaca que la autoeficacia influye en nuestras decisiones sobre cuáles actividades llevar a cabo y, en consecuencia, tiene un papel importante en la determinación del camino de nuestra vida¹² (Bandura, 1990; 1994; 1997). En concreto, las personas tienden a evitar las actividades y las situaciones por las que no creen tener las capacidades necesarias. En cambio, los individuos se dedican a actividades desafiantes y seleccionan las situaciones que ellos piensan que son capaces de manejar. Es precisamente a través de estas decisiones que las personas desarrollan competencias, intereses y relaciones sociales distintas que determinan la trayectoria de la vida de cada uno (Bandura, 1990; 1994; 1997).

A la luz de todo lo que se ha explicado hasta este momento, es posible resumir que las personas que tienen una autoeficacia alta perciben las actividades más difíciles como algo desafiante que pueden manejar y, de manera similar, piensan que pueden controlar las situaciones que para ellos son amenazantes (Bandura, 1994). Además, se fijan unos objetivos altos, estimulantes y se empeñan mucho para alcanzarlos (Bandura, 1994; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Al final, los individuos con una autoeficacia alta no solo recuperan rápidamente su sentido de autoeficacia ante un fracaso, sino que piensan que han fracasado porque no se han esforzado lo suficiente y, por eso, se esfuerzan aún más para lograr el éxito (Bandura, 1994). Por todas estas razones, los sujetos que tienen una autoeficacia alta consiguen realizar las actividades con éxito (Bandura, 1990) y es más difícil que estén estresados o deprimidos (Bandura, 1994). En cambio, las que tienen una autoeficacia baja perciben las actividades difíciles como amenazas que creen que no son capaces de controlar y, por consiguiente, las evitan. Además, los objetivos que establecen son más bajos que los de los individuos que poseen una autoeficacia alta y el esfuerzo para realizarlos es débil también.

¹² A este respecto, resulta relevante recordar que, según la Teoría Cognitivo Social de Bandura, el ser humano tiene un papel de “agente” dentro de su funcionamiento, de las circunstancias de su vida y de sus experiencias. Por eso, el ambiente que nosotros seleccionamos y el ambiente que creamos a través de nuestras decisiones y acciones determinan la trayectoria de nuestra vida (Bandura, 1990; 2006)

Frente a los obstáculos y las dificultades, se rinden más fácilmente que los sujetos que tienen una autoeficacia alta. Si fracasan, necesitan más tiempo para recuperar el sentido de autoeficacia y piensan que la falta de aptitud es la causa del fracaso. Finalmente, es fácil que estas personas estén estresadas o deprimidas (Bandura, 1994).

1.2. Punto de conexión entre autoeficacia y aprendizaje

Ahora que tenemos claro el marco teórico del constructo de la autoeficacia y el concepto de autoeficacia en la lengua extranjera, es posible pasar a la segunda parte de este primer capítulo que tiene la finalidad de realizar una revisión de la literatura existente sobre el asunto. En particular, primero se analizarán las investigaciones que estudian los efectos de la autoeficacia en el contexto del aprendizaje de las lenguas extranjeras y, luego, las que se focalizan en la posible existencia de unas diferencias de género en el nivel de autoeficacia.

1.2.1. Efectos de la autoeficacia en el contexto del aprendizaje las lenguas extranjeras

Ante todo, es importante subrayar que son muchas las investigaciones que estudian la autoeficacia dentro del contexto del aprendizaje, pero que los estudios que se dedican al sentido de la autoeficacia en el ámbito específico del aprendizaje de las lenguas extranjeras son más limitados (Raofi, Tan & Chan, 2012). Una parte de los trabajos que se ocupan de la autoeficacia en el contexto de las lenguas extranjeras se focalizan sobre todo en los efectos que la autoeficacia puede tener en el aprendizaje. En concreto, estos estudios se interesan al posible impacto que la autoeficacia puede tener en el rendimiento, en la motivación y en la ansiedad de los estudiantes de lenguas extranjeras.

Por lo que se refiere a las investigaciones sobre la relación entre autoeficacia y rendimiento, los autores han demostrado gracias a los resultados de sus estudios que la autoeficacia tiene un impacto en el rendimiento de los estudiantes¹³ (Mills, Pajares & Herron, 2006; Rahimi & Abedini, 2009; Rahimpour & Nariman-Jahan, 2010; Tilfarlioğlu & Ciftci, 2011). De hecho, según el trabajo de Mills, Pajares y Herron (2006) resulta que existe una relación significativa y positiva entre la autoeficacia en la habilidad de comprensión escrita y la *proficiency* en la comprensión escrita de unos estudiantes estadounidenses que estudian francés como lengua extranjera en la universidad. Los autores encontraron también una correlación positiva entre la autoeficacia en la comprensión oral y la *proficiency* en la comprensión

¹³ En estos estudios, el término rendimiento puede referirse a la *proficiency* de los estudiantes en una de las cuatro habilidades lingüísticas o a sus notas en la lengua extranjera.

oral, pero solamente en las mujeres. Similarmente, el estudio de Abedini y Rahimi (2009) ha demostrado que entre el sentido de autoeficacia de los estudiantes iraníes de inglés en la comprensión oral y su *proficiency* en la habilidad de comprensión oral hay una correlación positiva. Además, Tilfarlioğlu y Ciftci (2011) señalan una relación positiva entre la autoeficacia de 250 estudiantes universitarios turcos y su éxito académico (medido a través de las notas de los estudiantes). Al final, Nariman-Jahan y Rahimpour (2010) encontraron que la autoeficacia de los estudiantes tiene un impacto en el rendimiento de los estudiantes en el aprendizaje del inglés. Todos estos estudios nos permiten concluir que la autoeficacia de los estudiantes influencia su rendimiento de la siguiente forma: una autoeficacia alta lleva también a unos mejores resultados de los estudiantes; mejor dicho, a medida que la autoeficacia va aumentando, el rendimiento de los estudiantes en la lengua extranjera va mejorando también.

Con respecto a los trabajos sobre la posible influencia de la autoeficacia en la motivación dentro del aprendizaje de una lengua extranjera, se han realizado tres estudios que se interesan a la conexión entre autoeficacia y atribuciones (Graham, 2006; Hsieh & Kang, 2010; Hsieh & Schallert, 2008). Hsieh y Schallert (2008) destacaron que, entre los 500 universitarios estadounidenses de francés, español y alemán que han participado en el estudio, los que piensan que sus fracasos son la consecuencia de un esfuerzo no suficiente tienen una autoeficacia más alta que los que no atribuyen sus fracasos al empeño. De manera similar, Hsieh y Kang (2010) descubrieron que los estudiantes coreanos de inglés con una autoeficacia más alta atribuyen más sus sucesos y fracasos a factores personales que pueden controlar (por ejemplo, el esfuerzo) que los que tienen un sentido de autoeficacia más bajo. En cambio, los estudiantes con una autoeficacia baja atribuyen sus éxitos y sus fracasos a factores externos (por ejemplo, el profesor). Graham (2006) también llegó a unas conclusiones similares: entre los estudiantes de francés que han participado en esta investigación, por un lado, los que tienen un sentido de autoeficacia bajo tienden a creer que fracasan porque no tienen las habilidades necesarias o porque esas habilidades son débiles. Esto significa que atribuyen sus fracasos a un factor interno que no pueden controlar. Por el otro, los estudiantes con una autoeficacia alta atribuyen la causa de sus fracasos a factores que pueden controlar como el empeño o el uso de estrategias no apropiadas. En definitiva, a la luz de lo que se ha visto hasta ahora, es posible afirmar que los estudiantes con una autoeficacia alta tienden a identificar la causa de sus fracasos con factores que pueden controlar (como un esfuerzo no suficiente o el uso de estrategias incorrectas), mientras que los estudiantes con una autoeficacia baja atribuyen sus fracasos a factores sobre

los que no tienen el directo control. Por ejemplo, pueden pensar que no tienen las habilidades necesarias o asignar la causa de sus fracasos a factores externos (Graham, 2006; Hsieh & Kang, 2010; Hsieh & Schallert, 2008).

En cuanto a las investigaciones que examinan la relación entre autoeficacia y ansiedad en el contexto del aprendizaje de las lenguas extranjeras, Erkan y Saban (2011) señalan que existe una relación significativa y negativa entre la autoeficacia en la habilidad de producción escrita de los 188 estudiantes turcos de inglés que participaron en el estudio y su ansiedad en la producción escrita: los estudiantes con una alta autoeficacia en la producción escrita, tenían un nivel bajo de ansiedad en dicha habilidad. Análogamente, Mills, Pajares y Herron (2006) encuentran que la autoeficacia de los estudiantes con respecto a la comprensión escrita y oral está negativamente asociada con su ansiedad en las dos habilidades. Por tanto, es posible concluir que cuanto más alta sea la autoeficacia de un estudiante, más bajo será su nivel de ansiedad lingüística; al revés, cuanto más baja sea la autoeficacia de un estudiante, más alto será su nivel de ansiedad lingüística.

1.2.2. Género y Autoeficacia

Además del objeto de investigación principal de la tesis que trata la relación entre autoeficacia y participación en clase, las diferencias de género tanto en el nivel de participación en clase como en el nivel de autoeficacia en la lengua extranjera se analizarán dentro de este trabajo. Por esa razón, es necesario describir los resultados obtenidos en los estudios anteriores sobre los dos asuntos. Como se anticipaba en la introducción y como han subrayado algunos autores, en los dos casos los trabajos han producido resultados distintos (Huang, 2013; Rocca, 2010). Esta parte del primer capítulo se centrará en las investigaciones que se interesan a las diferencias de género en el nivel de autoeficacia, mientras que en el segundo capítulo se expondrán los trabajos que se ocupan de las diferencias de género en la participación en clase.

En relación con las diferencias de género en la autoeficacia, Chiungjung Huang (2013) afirma que se han realizado múltiples investigaciones sobre la posible relación entre el género de los estudiantes y la autoeficacia académica, pero que los resultados obtenidos son diferentes entre ellos. Es por eso que el autor decide llevar a cabo un metaanálisis de 187 estudios, a través del que encuentra que los hombres tienen una autoeficacia académica moderadamente más alta que las mujeres. Sin embargo, añade también que la edad y el ámbito académico tienen un impacto en la diferencia de autoeficacia entre los dos géneros. De hecho, según va aumentando la edad, la brecha entre hombres y mujeres en la autoeficacia académica va a ser cada vez

mayor. Además, en cuanto a la autoeficacia en las matemáticas, es en el periodo de la adolescencia cuando las diferencias entre hombres y mujeres aparecen (Huang, 2013). A ese respecto, también otros autores destacan no hay una diferencia de género significativa en la autoeficacia en las matemáticas en la escuela primaria, sino que la autoeficacia en las matemáticas de los chicos resulta ser mayor que la de las chicas a partir de las escuelas secundarias (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989; Pajares & Valiante, 2002; Schunk & Pajares, 2005). En cuanto a los ámbitos académicos, Huang (2013), por un lado, señala que los hombres tienen una autoeficacia más alta que las mujeres en las matemáticas, en el ámbito computacional y en las ciencias sociales. De manera parecida, los estudios de Pajares y Miller (1994) y de Simpson y Oliver (1990) destacan que los estudiantes de sexo masculino creen más en sus habilidades en las matemáticas y en la ciencia que las estudiantes de sexo femenino (citados en Mills, Pajares & Herron, 2006). Esto se podría explicar con el hecho de que las mujeres tienen una autoeficacia menor que los hombres en las actividades que se perciben como “masculinas” (Schunk & Pajares, 2005). Por el otro lado, Huang (2013) encuentra que las mujeres tienen una autoeficacia más alta en los ámbitos académicos que tienen que ver con las lenguas¹⁴. Con respecto a este último tema, los trabajos realizados por Mahyuddin *et al.* (2006) en unas escuelas secundarias de Malasia y por Nguyen *et al.* (2022) en una universidad vietnamita destacan que las estudiantes tienen una autoeficacia en inglés como lengua segunda (Mahyuddin *et al.*, 2006) y extranjera (Nguyen *et al.*, 2022) más alta que los estudiantes.

En definitiva, si, por un lado, es verdad que los estudiantes masculinos parecen tener una autoeficacia académica más alta que las estudiantes femeninas (Huang, 2013); por el otro, en el contexto específico del aprendizaje de las lenguas extranjeras, resulta que las mujeres tienen una autoeficacia mayor que los hombres (Mahyuddin *et al.*, 2006; Nguyen *et al.*, 2002). Por esa razón, la tesis tendrá también el objetivo de averiguar si las alumnas de un *liceo* italiano tienen una autoeficacia en la lengua española mayor que la de los alumnos de la misma clase.

¹⁴ El término que Huang (2013) utiliza para referirse a estos ámbitos académicos es “*language arts*” (p. 10).

CAPÍTULO II: PARTICIPACIÓN EN CLASE, DEFINICIÓN Y REVISIÓN DE LITERATURA

Si el primer capítulo se centra en el constructo de la autoeficacia, este segundo capítulo teórico se va a focalizar en la participación en clase. De manera similar al primer capítulo, antes que nada, se va a delinear el concepto de participación en clase tal y como se concibe en esta tesis a partir de las distintas definiciones que se pueden encontrar en los estudios anteriores. Solamente después, se va a realizar un análisis de los trabajos existentes sobre el tema: en particular, se describirán unas investigaciones que se han ocupado de la participación en el ámbito específico de las clases de lengua extranjera y otras que se han focalizado en las diferencias de género en el nivel de participación en clase.

2.1. Definición de participación en clase

Bernales (2016) destaca que es difícil que se defina explícitamente el concepto de la participación en clase a pesar de su uso extendido en el contexto de la enseñanza y subraya que en la mayoría de las investigaciones relacionadas con el ámbito de las lenguas segundas o extranjeras se concibe la participación en clase como la actividad verbal de los estudiantes en lengua extranjera o las interacciones en lengua extranjera que se verifican en clase. De manera similar, Delaney (2012) afirma que la participación oral en las clases de lengua segunda o extranjera podría corresponder al hecho de hablar en la lengua de destino durante las tareas y actividades didácticas.

En realidad, en la literatura que se ocupa de la enseñanza en un sentido general, es posible encontrar distintas definiciones del concepto de participación en clase. Por ejemplo, Fassinger (1996, 2000) propone una definición muy amplia, incluyendo en el término de participación en clase cualquier comentario o pregunta que hacen los estudiantes. De manera similar, Jenkins *et al.* (1983) consideran participación en clase el hecho de que los estudiantes pregunten algo, respondan a las preguntas y comenten lo que ha dicho el profesor o los compañeros¹⁵. Otras definiciones pueden ser la de Burchfield y Sappington (1999) que con participación en clase se refieren al número de respuestas, preguntas y comentarios voluntarios

¹⁵ Utilizando las palabras de los autores mismos: "Participation includes asking questions, responding to questions, and making other comments to the instructor or class" (Jenkins *et al.*, 1983, p. 43).

de los estudiantes¹⁶ o la de Weaver y Qi (2005) que hablan de “extent of participation in class discussion” (p. 581). Todos estos autores tienen en común el hecho de definir la participación en clase desde un punto de vista más cuantitativo que cualitativo. Sin embargo, otros autores se focalizan también en la cualidad de la participación, proponiendo definiciones más amplias de ese concepto. Por ejemplo, en la investigación de Dancer y Kamvounias (2005) sobre la imparcialidad y la fiabilidad de la evaluación de la participación en el contexto universitario identifican cinco criterios necesarios para evaluar la participación en clase: la preparación, la aportación a las discusiones, las habilidades de grupo, las habilidades de comunicación y la asistencia a clase¹⁷. Es más, Fritschner (2000) en su trabajo considera la participación tanto en términos cuantitativos como en términos cualitativos. De hecho, para estudiar la participación en clase de los estudiantes universitarios se focaliza en el número de intervenciones verbales de los estudiantes y también en la fuente de la interacción. Cuando el autor habla de fuentes de interacción se refiere al hecho de que las intervenciones de los estudiantes pueden depender de una exhortación del profesor que invita a la clase a hacer preguntas o comentarios, de una petición del profesor que pide a un estudiante específico que responda a una pregunta o que haga un comentario o también pueden ser intervenciones voluntarias que empiezan por parte de los estudiantes mismos. Este estudio es muy interesante también porque tiene la finalidad de presentar la idea de participación en clase que tienen los estudiantes y los profesores. En cuanto a la manera en la que los estudiantes conciben la participación, Fritschner (2000) escribe que los que hacen dos o más comentarios cada clase definen la participación como el hecho de expresar la propia opinión de manera voluntaria. En cambio, los que son más silenciosos consideran participación en clase también la asistencia, la escucha activa, llegar a clase preparados y llevar a cabo las tareas asignadas. En relación con la concepción de los profesores, estos identifican seis niveles de participación donde el primer nivel consiste en simplemente

¹⁶ La definición literal que los autores dan del concepto de participación en clase es la siguiente: “the number of unsolicited responses volunteered” (Burchfield & Sappington, 1999, p. 290).

¹⁷ Con “preparación” los autores se refieren tanto a la cantidad de lecturas realizadas y analizadas por parte de los estudiantes como a la comprensión del material. La “aportación a las discusiones” indica el grado en el que los estudiantes responden voluntariamente, hacen preguntas pertinentes, expresan su opinión y analizan las intervenciones de los compañeros. Las “habilidades de grupo” incluyen: compartir las propias ideas con los demás, ayudar a los demás, comentar positivamente los compañeros, demostrar paciencia y respeto por los demás. Las “habilidades de comunicación” hacen referencia a la confianza y al hecho de expresarse de manera clara, concisa y utilizando un vocabulario apropiado. La “asistencia a clase” incluye también la puntualidad (Dancer y Kamvounias, 2005).

estar presente en clase y el último nivel corresponde a las presentaciones orales realizadas por parte de los estudiantes (Fritschner, 2000).

Llegados a este punto, resulta fundamental especificar que la tesis tiene la finalidad de analizar la influencia de la autoeficacia en la participación de 17 estudiantes italianos en unas clases de español. Por tanto, en esta tesis se considera la participación en una clase de lengua extranjera y se examina este concepto tanto desde un punto cuantitativo como cualitativo. De hecho, en este caso específico, con el término participación en clase se hace referencia al número de las veces en las que los estudiantes intervienen verbalmente en clase a través de una pregunta, una respuesta o un comentario que pueden dirigirse tanto al profesor como a los compañeros. Además, se tendrá en cuenta si las intervenciones de los estudiantes son voluntarias (es decir, si el estudiante participa en clase por voluntad propia) o si se trata más de una participación estimulada por parte del profesor (en el sentido de que el profesor pide a un estudiante determinado que responda a una pregunta o que haga un comentario). Se considerarán también los dos casos extremos en los que los estudiantes no participan ni siquiera cuando el profesor se lo pide o, al revés, participan interrumpiendo a los demás, profesores o compañeros. Es más, en la tesis no solo se analizará la participación de los estudiantes en términos de tipología de intervención (respuesta, pregunta o comentario), sino también en términos de contenido (es decir, se tendrá en cuenta si las intervenciones de los estudiantes son inherentes o no al asunto de la clase y si la respuesta del estudiante es “no lo sé”) y, finalmente, en términos de modalidad (es decir, se considerará si la lengua utilizada por parte de los estudiantes es el italiano o el español y cuál es la extensión media de la frase).

2.2. Investigaciones sobre las influencias en la participación en clase

La revisión de literatura que se lleva a cabo en este capítulo sobre los trabajos existentes que tratan el asunto de la participación en clase se puede dividir en dos partes (al igual que la revisión de literatura realizada en el primer capítulo). Si en el primer capítulo se han descrito unas investigaciones que tienen la finalidad de examinar los efectos de la autoeficacia en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en esta parte del segundo capítulo, ante todo se van a exponer una serie de estudios que tienen el objetivo de individuar los factores que influyen en la participación en las clases de lengua extranjera. Luego, se analizarán las diferentes y, algunas veces, hasta contrastantes posturas de los múltiples trabajos sobre las diferencias de género en la participación en clase.

2.2.1. Factores influyentes en la participación en las clases de lengua extranjera

Entre los múltiples estudios que se han realizado sobre la participación en clase, esta parte del capítulo se va a detener en los que quieren identificar cuáles son los factores que influyen en la participación en clase dentro del ámbito específico del aprendizaje de las lenguas extranjeras. La primera investigación que resulta importante mencionar es la tesis de Meral Kaya (1995), *The relationship of motivation, anxiety, self-confidence, and extroversion/introversion to students' active class participation in an EFL classroom in Turkey*, porque es el primer trabajo que se interesa a la relación entre cuatro variables afectivas (la motivación, la ansiedad, la confianza en sí mismo y la personalidad de los estudiantes según la distinción extroversión e introversión) y la participación en clase. En efecto, la autora subraya el hecho de que ya existían estudios sobre la influencia de cada uno de esos factores en la participación en clase. Sin embargo, los trabajos antecedentes no consideraban todos los cuatro factores juntos, sino que se focalizaban en la relación entre solamente uno de estos factores (en la mayoría de los casos, la motivación) y la participación. Por tanto, el objetivo de la investigación de Kaya es el de averiguar si estas cuatro variables afectivas tienen un impacto en la participación y cuál es el factor que más influencia la participación en clase. Los resultados, obtenidos a través de la entrega de un cuestionario a 21 universitarios turcos y la observación de unas clases de inglés como lengua extranjera, demuestran que las cuatro variables tienen una influencia en la participación en clase. En concreto, los estudiantes motivados participan más que los que no lo son; los que tienen un nivel más alto de ansiedad participan menos en clase; los que tienen más confianza en sí mismos participan más y los que son extrovertidos participan más de los que son introvertidos. Además, Kaya (1995) descubre que la confianza en sí mismo es el factor que más influye en la participación en clase.

Por lo que se refiere a las variables afectivas, Sandy Liseth Cañas Carrillo (2013) realizó un estudio de caso que tenía la finalidad de identificar cuáles podrían ser los factores que influyen en la participación oral en una clase de lengua extranjera. Para realizar su investigación, primero llevó a cabo una observación no participante de unas clases de lengua extranjera en una universidad pública colombiana para tomar notas sobre los comportamientos de los estudiantes y, después, entrevistó a seis estudiantes con un nivel A1 para profundizar sus pensamientos y percepciones sobre su participación oral. Todo esto, le permitió afirmar que la ansiedad es uno de los factores que tiene un impacto en la participación oral de los estudiantes de lenguas extranjeras (Carrillo, 2013).

Otra investigación que tiene el objetivo de individuar cuáles son los factores que afectan la participación en clase es la de Mustapha, Rahman y Yunus (2010), un estudio de caso realizado en el contexto universitario de Malasia a través de unas entrevistas y unas observaciones no participativas de dos cursos de comunicación diferentes. En concreto, los autores querían descubrir cuáles son los factores que favorecen la participación en clase y los que desaniman los estudiantes a participar según la percepción de los estudiantes mismos. Los resultados demuestran que las características positivas de los profesores es el factor que más estimula la participación en clase. De hecho, los estudiantes indican que un profesor que invita sus alumnos a participar activamente en clase sin preocuparse por los errores, que tiene sentido del humor y que acepta las opiniones de sus alumnos es el factor que más influencia positivamente la participación en clase. Entre los demás elementos que hacen que los estudiantes participen más, los autores destacan: las características positivas de los compañeros de clase¹⁸, la selección de asuntos interesantes y actividades divertidas y, al final, una clase pequeña y cómoda que permita la interacción entre estudiantes y profesor. En cambio, entre los factores que desaniman la participación en clase Mustapha, Rahman y Yunus señalan: las características negativas de los compañeros de clase¹⁹; las características negativas del profesor (por ejemplo, tener unas competencias didácticas débiles, no tener paciencia y ser inalcanzable); las características negativas de los estudiantes mismos²⁰, una clase con muchos estudiantes y la presentación de contenidos no interesantes o demasiado complicados.

Otro estudio de caso que tiene el objetivo de identificar los factores que pueden afectar la participación en clase es el de Aslan y Āžahin (2020), *'I feel like I go blank': identifying the factors affecting classroom participation in an oral communication course*. El contexto en el que se realizó la investigación es el de un curso de comunicación oral en una universidad turca: de hecho, los participantes son 7 estudiantes de inglés como lengua extranjera que asisten a este curso específico. Para lograr la finalidad de la investigación, se sigue un método cualitativo y

¹⁸ Las “características positivas de los compañeros de clase” se pueden traducir en compañeros que escuchan lo que los demás quieren decir, que no se ríen de las faltas de los otros estudiantes y, en general, en el hecho de tener una buena relación con los compañeros de clase (Mustapha *et al.* 2010).

¹⁹ Los autores cuando hablan de “características negativas de los compañeros de clase” hacen referencias a los comportamientos que siguen: molestar la clase haciendo ruido y, por consiguiente, perjudicar la concentración de los demás; la falta de colaboración y paciencia; reírse de los demás y monopolizar la interacción (Mustapha *et al.*, 2010).

²⁰ Con “características negativas de los estudiantes” los autores se refieren a los límites de los estudiantes mismos: por un lado, los estudiantes podrían tener problemas personales, estar cansados y, en consecuencia, es posible que les resulte difícil centrarse en la clase y participar; por el otro lado, los estudiantes no participan también por el miedo a cometer errores (Mustapha *et al.*, 2010).

los autores se focalizan en las percepciones de los estudiantes sobre su participación en este curso de comunicación oral. Aslan y Āžahin (2020) llegan a la conclusión que son numerosos los factores que influyen la participación de los estudiantes y que se pueden dividir entre los que tiene que ver con el individuo mismo y los que están relacionados con el contexto. En cuanto a los factores individuales, los autores destacan que la falta de conocimientos previos sobre el tema, una autoestima baja en la producción oral de la lengua, una experiencia reducida en hablar en la lengua extranjera, la presencia de ansiedad al hablar en lengua ante un público y el miedo de una evaluación negativa son todos elementos que los estudiantes perciben como un obstáculo a una participación activa en clase. Por lo que se refiere a los factores contextuales, Aslan y Āžahin (2020) individualizan los siguientes factores: la selección de las temáticas, el tamaño y el horario de la clase, la secuencia predeterminada de las actividades y, al final, el estilo del profesor y sus técnicas didácticas. En efecto, los estudiantes piensan que elegir temas divertidos, interesantes e incluso controvertidos pueden estimular una mayor participación en clase. Luego, se destaca el problema que supone una clase numerosa: si los alumnos son muchos y el tiempo a disposición es poco, es difícil que todos puedan hablar, además de que algunos se sentirían más cómodos en participar en una clase pequeña. Los autores afirman que también el horario de la clase puede influenciar la participación: los estudiantes señalan que el hecho de que las clases que se desarrollen por la mañana y haya un descanso demasiado reducido entre una clase y otra afecta negativamente su participación. Finalmente, tanto seguir una secuencia predeterminada de actividades cada clase como un profesor que domina la interacción, que selecciona los temas sobre los que discutir sin consultar los alumnos y que deja demasiada poca libertad tienen un impacto negativo en la participación de los estudiantes.

De manera similar, Qudoos & Samad (2022) realizaron una investigación mixta a través de una mezcla entre método cualitativo y método cuantitativo para individualizar los factores que obstaculizan la participación en las clases de inglés de 150 estudiantes de una universidad paquistaní. Los resultados de este estudio se acercan mucho a los del estudio precedentemente analizado. En efecto, los autores encuentran que la falta de confianza en sí mismo, una preparación no adecuada, el miedo de una evaluación negativa y la carencia de vocabulario en inglés son los factores que llevan los estudiantes a no participar en clase. Otros factores que influyen la participación en clase según este trabajo son: el comportamiento del profesor, el tamaño y el horario de las clases. Ante todo, el comportamiento del profesor influye en la participación de los estudiantes de la siguiente forma: si el profesor apoya los estudiantes y

corrige los errores evitando los comentarios negativos, los estudiantes participarán más activamente; al revés, un profesor demasiado severo y rígido puede inhibir los estudiantes y, en consecuencia, es posible que participen menos. En cuanto al tamaño de la clase, Qudoos y Samad (2022) han señalado los mismos problemas del estudio de caso de Aslan y Āžahin (2020). En cambio, sobre como el horario puede influenciar la participación, los resultados son distintos: en la investigación de Qudoos y Samad (2022), lo estudiantes afirman que por la mañana están más activos, mientras que participan menos en las clases que tiene por la tarde porque están más cansados.

El último trabajo que nos interesa es el de Karen Tepfenhart (2011): también en este caso, la finalidad de la investigación es la de determinar cuáles son, según los estudiantes, los factores que más tienen un impacto en su participación oral en las clases de lengua extranjera. En efecto, para realizar este estudio, la autora ha entregado un cuestionario a 38 estudiantes (con edades comprendidas entre 13 y 18 años). Las preguntas del instrumento tienen que ver con las percepciones de los estudiantes sobre sus clases de lengua extranjera, con lo que piensan sobre su participación en clase y con los sentimientos que sienten al hablar en lengua extranjera. Entre los factores que estimulan y tienen un impacto positivo en la participación en clase, la autora señala: la diversión, el reconocimiento y apreciación de las habilidades de los estudiantes por parte del profesor, un ambiente de aprendizaje positivo en el que nadie se ríe de nadie y donde cometer errores no supone ningún tipo de problema. En cambio, entre los factores que hacen que los estudiantes decidan no participar oralmente se destacan la sensación de vergüenza y un bajo sentido de autoeficacia. En cuanto al primer factor, la posibilidad de parecer ridículo frente a los compañeros se puede considerar una de las razones por las que los estudiantes deciden estar en silencio. Por lo que se refiere a la autoeficacia, Tepfenhart (2011) explica que algunos estudiantes no participan en clase porque creen que no tienen las capacidades, los conocimientos necesarios para participar oralmente en clase en lengua extranjera. Esta investigación es importante porque, entre todas las investigaciones que se han interesado a la identificación de los factores que tienen un impacto tanto negativo como positivo en la participación en las clases de lengua extranjera, es la única que ha señalado también el sentido de autoeficacia.

Gracias a todos estos estudios, podemos concluir que son múltiples los factores que tienen un impacto en la participación en las clases de lengua extranjera. A estas alturas, hace

falta descubrir si la autoeficacia también puede ser uno de esos factores que influyen en la participación y será posible encontrar unas primeras pistas en el tercer capítulo teórico.

2.2.2. Género y Participación en clase

Al igual que en el primer capítulo, en este capítulo también se expondrán unas investigaciones que tratan el tema de las diferencias de género, pero, en este caso, el contexto en el que se examinan esas diferencias no es el de la autoeficacia sino el de la participación en clase. En cuanto a las diferencias de género en el nivel de participación en clase, es fundamental mencionar el documento *The classroom climate: A chilly one for women?* escrito por Hall y Sandler (1982) donde se afirma que, en el contexto universitario, la manera en la que los profesores se portan y comunican con sus estudiantes cambia según el género de los estudiantes. Además, entre los muchos aspectos examinados en este trabajo, las autoras señalan que la diferencia de tratamiento entre las estudiantes y los estudiantes hace que las mujeres participen menos que los hombres en las clases universitarias (Hall & Sandler, 1982). Este documento es fundamental porque ha marcado un aumento de interés en la investigación hacia las diferencias de género con respecto a la participación en clase dentro el contexto universitario y representa el punto de partida de un debate sobre este asunto. De hecho, después de la publicación de esta relación, cada vez más autores se han focalizados en las diferencias de género en la participación en clase. Sin embargo, las investigaciones realizadas hasta este momento, como señala Rocca (2010), han producido resultados contrastantes entre ellos.

Entre los numerosos estudios que se han realizado hasta ahora sobre las diferencias de género en la participación en clase, los que se van a exponer en la tesis examinan la relación entre el género de los estudiantes y el nivel de participación en clase. Ante todo, numerosos autores han encontrado que, en el contexto universitario, los estudiantes masculinos participan más que las compañeras femeninas (Cornelius *et al.*, 1988; Crawford & MacLeod, 1990; Crombie *et al.*, 2003; Peters, 1978; Sternglanz & Lyberger-Ficek, 1977; Wade, 1994). Es necesario precisar que Crombie *et al.* (2003) analizan las percepciones de los estudiantes sobre su participación en clase y no su efectiva participación. El artículo señala que los estudiantes universitarios masculinos no solamente participan más que las estudiantes femeninas, sino que también interrumpen más y sus interacciones con los profesores son más largas y frecuentes (Crombie *et al.*, 2003). Otra investigación demostró que también en unas escuelas secundarias en Pakistán los chicos participan más en clase que las chicas (Aziz, Quraishi & Kazi, 2018). Entre las distintas explicaciones que se pueden dar de este fenómeno, es posible mencionar el

hecho de que los estudiantes masculinos y con una edad más alta piensan que sus intervenciones aportan una contribución más importante a la discusión en clase que las de los demás estudiantes (Wade, 1994). Otra posible explicación del mayor nivel de participación en clase por parte de los hombres podría ser la autoestima (Rocca, 2010): de hecho, Kling, Hyde, Showers y Buswell (1999) han encontrado a través de un metaanálisis que los hombres tienen una autoestima general más alta que las mujeres. Además, Aziz, Quraishi y Kazi (2018) afirman que el nivel de participación más alto en los estudiantes masculinos se debe a su alta autoestima. Sin embargo, en algunos estudios el sexo de los profesores es un factor aún más determinante en la participación en clase que el sexo de los estudiantes mismos. En efecto, si por un lado Cornelius *et al.* (1988) descubren que los hombres participan más que las mujeres, por el otro, subrayan también que el sexo del profesor es un factor que influye más en la participación de los estudiantes que el sexo de los estudiantes mismos. Además, los autores destacan que también el tamaño de la clase y el curso al que asisten los universitarios tienen un impacto en la participación en clase de los estudiantes (Cornelius *et al.*, 1988). De manera similar, en el estudio de Sternglanz y Lyberger-Ficek (1977) la diferencia de género según la que los estudiantes masculinos participan más que las estudiantes femeninas se verifica solamente en las clases realizadas por un profesor y no en las dadas por una profesora. Además, unos autores destacan que, en el contexto universitario, la edad de los estudiantes (Howard *et al.*, 1996) o la mezcla entre edad y sexo de los estudiantes (Howard & Henney, 1998) tienen más valor pronóstico sobre el nivel de participación que el hecho de considerar el sexo de por sí. Es más, Boersma *et al.* (1981) no han encontrado ninguna diferencia de género en el número y el tipo de interacciones entre los estudiantes universitarios y los profesores. Finalmente, existe también una investigación en la que las estudiantes femeninas resultan participar más que los estudiantes masculinos en el contexto específico de unas clases universitarias de comunicación en lengua extranjera (Dasmo, 2014).

En definitiva, a través de esta breve revisión de la literatura sobre las diferencias de género en la participación en clase es posible notar que las posiciones sobre el asunto son distintas y, en algunos casos, hasta llegan a ser contrastantes entre ellas. Además, es evidente que esos tipos de estudios se focalizan en la realidad universitaria y que, en cambio, son escasos los que examinan este tema en el contexto de la escuela secundaria. Por estas razones, resulta necesario seguir investigando este asunto en contextos diferentes como puede ser el de la escuela secundaria italiana.

CAPÍTULO III: RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y PARTICIPACIÓN EN CLASE

Si se ha dedicado el primer capítulo a la autoeficacia y el segundo a la participación en clase, este tercer y último capítulo teórico tiene el objetivo de conectar los dos capítulos anteriores centrándose en la relación entre las dos variables. En particular, en la primera parte del capítulo se describirán los estudios que investigan una posible relación entre autoeficacia y participación en clase. En la segunda parte, se expondrán las novedades que introduce la tesis con respecto a lo que los autores han examinado y estudiado anteriormente.

3.1. Autoeficacia y Participación en clase

Hasta este momento, ha sido posible notar que, en el contexto de las lenguas extranjeras, la literatura, por un lado, se ha focalizado en la influencia que la autoeficacia tiene en el rendimiento, en la motivación y en la ansiedad de los estudiantes. Por el otro lado, las investigaciones sobre la participación en las clases de lengua extranjera han intentado individuar los factores que tienen un impacto en la participación y, entre los diferentes factores, Tepfenhart (2011) ha señalado también la autoeficacia. Resulta fundamental especificar que, a pesar de que los estudios que se interesan a la autoeficacia y los que se interesan a la participación en clase sean numerosos, los que se ocupan de la relación entre los dos son solamente tres y esta parte del capítulo tiene la finalidad de presentarlos brevemente.

El primer artículo que se va a describir se intitula *Students' Classroom Participation: What Drives It?*, está escrito por Siti Maziha Mustapha y se ha publicado en 2014. El objetivo de esta investigación es averiguar si la autoeficacia de los estudiantes está relacionada con su efectiva participación en clase. Antes que nada, resulta importante especificar que el estudio se ha realizado en el contexto universitario malasio: en efecto, 291 estudiantes malasios pertenecientes a carreras universitarias distintas han participado en la investigación. Como la autoeficacia es un constructo multidimensional (como vimos en la primera parte de ese capítulo), es también fundamental precisar que la autora habla de la autoeficacia de los estudiantes en la participación en clase y, por tanto, hace referencia a las creencias que los estudiantes tienen sobre sus capacidades para participar en clase. De hecho, se ha utilizado un cuestionario llamado "Classroom Participation Self-Efficacy Scale" para medir el nivel de autoeficacia de los estudiantes. En cuanto a la participación, una observación no participante

durante la que la observadora ha tomado notas de campo y la grabación en vídeo de las clases han permitido medir la efectiva participación en clase de los estudiantes en términos de extensión y frecuencia. Finalmente, los resultados de esta investigación señalan una relación significativa entre las creencias que los estudiantes tienen sobre sus capacidades para participar en clase y su efectiva participación en clase, medida tanto en términos de extensión como en términos de frecuencia. Esto significa que el estudio demuestra que el sentido de autoeficacia tiene un impacto en la participación efectiva de los estudiantes. De hecho, los estudiantes que tienen una autoeficacia alta no solo participan más en clase, sino que responden y explican lo que quieren decir de manera más extensa que los que tienen un nivel bajo de autoeficacia. En concreto, los resultados destacan que cuanto más aumenta la autoeficacia, más aumenta la frecuencia con la que los estudiantes empiezan la interacción con el profesor y sus compañeros. Además, los estudiantes con una autoeficacia alta desarrollan sus respuestas de manera más extensa y parecen no tener prisa para concluir su intervención. En cambio, los estudiantes que tienen una autoeficacia más baja presentan respuestas más breves, dan respuestas no verbales y responden solo cuando el profesor los llama (Mustapha, 2014).

La segunda investigación que nos interesa es la de Teane y Gombwe, *Self-Efficacy as a Tool to Enhance Students' Classroom Participation: TVET/FET College's Student Views on the Causes of Student Passivity*, publicada en 2022. Este estudio también se ha realizado en el contexto universitario, en este caso, de los *Vocational Education and Training (TVET) Colleges* en la África del Sur: en efecto, 30 estudiantes de tres universidades distintas y pertenecientes a carreras diferentes participaron en esta investigación. Es necesario precisar que este trabajo tiene la finalidad de descubrir si la autoeficacia puede ser uno de los factores que influyen en la participación y, por consiguiente, en los resultados finales de los estudiantes. Para realizar este estudio, los autores siguieron un método de investigación cualitativo y, de hecho, recogieron los datos a través de tres entrevistas semiestructuradas que seguían el modelo del grupo de enfoque, de las que se grabó el audio con la finalidad de transcribirlas y, después, codificarlas. Es interesante subrayar que lo que hace que este estudio sea diferente del antecedente no es solamente el hecho de que los autores han decidido llevar a cabo esta investigación a través de un método cualitativo, sino también que se focalizan tanto en la autoeficacia de los estudiantes como en la autoeficacia de los profesores. De hecho, lo que este trabajo ha destacado es que un nivel bajo de autoeficacia presente tanto en los estudiantes como en los profesores hace que no haya una colaboración entre los dos y, por tanto, conlleva una fuerte pasividad dentro de la

clase, en este contexto específico. Para profundizar más este asunto, resulta necesario añadir que, por un lado, a través de las entrevistas, los autores han notado un nivel bajo de autoeficacia en los estudiantes. Esto se debe parcialmente a los comportamientos de los profesores y de unos compañeros de clase que, por ejemplo, se ríen de las respuestas incorrectas de los estudiantes. También la dificultad de la lengua y el contexto cultural son dos factores que llevan a un sentido de autoeficacia más débil en los alumnos. Todos estos elementos juntos hacen que la autoeficacia de los estudiantes sea débil y que, en consecuencia, no participen en clase. Por el otro lado, según los autores los profesores tienen un sentido de autoeficacia bajo porque no tienen las competencias necesarias para aplicar un método de enseñanza que anime los estudiantes a participar más en clase. Por tanto, Teane y Gobwe (2022) afirman que una autoeficacia baja tanto en los estudiantes como en los profesores es la razón por la que los estudiantes no participan y resultan ser pasivos en clase. Los autores añaden que la falta de participación tiene un impacto negativo en los resultados finales de los estudiantes (Teane & Gobwe, 2022).

El tercer artículo que es relevante para la investigación sobre la relación entre la autoeficacia y la participación en clase es *Interface between Self-Efficacy, Proficiency Level, and Reticence: The Case of Iranian EFL Learners*, publicado en 2016 y escrito por Nasrin Razzaghi, Fariba Mobini y Mahdi Nasiri. Este estudio es fundamental porque es el único que se focaliza en la relación entre la autoeficacia y la reticencia en el contexto específico del aprendizaje de las lenguas extranjeras. De hecho, los estudiantes que participaron en la investigación son 92 chicos y chicas que tienen entre 15 y 20 años y que estudian inglés como lengua extranjera en tres diferentes institutos iraníes. En este caso, entre las diferentes finalidades de la investigación hay la de entender si la autoeficacia general y la autoeficacia en la habilidad de producción oral influyen en la reticencia. A estas alturas, es necesario precisar que los autores definen el constructo de la reticencia de la siguiente forma: “The passivity and unwillingness to take part in classroom activities is known as reticence” (Razzaghi, Mobini & Nasiri, 2016, p. 80). Dicho con otras palabras, se podría asociar la reticencia con la pasividad en clase y, en consecuencia, con la falta de participación en clase. Por el hecho de que la reticencia se puede de alguna forma enlazar a la participación en clase (considerándola como la ausencia de participación), se ha decidido incluir este artículo en la literatura existente sobre la relación entre autoeficacia y participación en clase. Para medir el nivel de autoeficacia general, el nivel de autoeficacia en la habilidad de producción oral y el nivel de reticencia los

autores utilizaros tres cuestionarios distintos que son respectivamente los siguientes: *The New General Self-Efficacy Scale*, el *Questionnaire on EFL Learners' Self-efficacy in Speaking Skill* realizado por Saeidi y Farshchi (2012) y la *Reticence Scale-12* realizada por Kelly *et al.* (2007). Los resultados del estudio han demostrado que hay una correlación negativa entre la autoeficacia general de los estudiantes y la reticencia: esto significa que, al aumentar de la autoeficacia, el nivel de reticencia va bajando. Además, resulta existir una fuerte correlación negativa entre la autoeficacia en la lengua extranjera y la reticencia: es decir, conforme la autoeficacia en la habilidad de producción oral va aumentando, la tendencia de los estudiantes a no participar y a estar en silencio se va reduciendo.

En definitiva, gracias a estas investigaciones, es posible concluir que la autoeficacia tiene un impacto en la participación en clase tanto en el contexto de aprendizaje en general que en el ámbito específico del aprendizaje de las lenguas extranjeras: en concreto, los estudiantes que tienen una autoeficacia alta participan más activamente en clase que los que tienen un sentido de autoeficacia más bajo.

3.2. Novedades de la investigación

En esta segunda y última parte del tercer capítulo se expondrán las novedades que la tesis introduce en el mundo de la investigación con respecto a la literatura ya existente. Antes que nada, es fundamental decir que los trabajos que estudian la autoeficacia y los que se focalizan en la participación en el contexto del aprendizaje en general son numerosos. Sin embargo, los estudios que examinan esos dos constructos dentro del ámbito del aprendizaje de las lenguas extranjeras resultan ser más limitados. De hecho, en la revisión de la literatura, por un lado, se ha visto que las investigaciones que examinan el constructo de la autoeficacia dentro de ese contexto específico se focalizan en el impacto que la autoeficacia puede tener en el rendimiento (Mills, Pajares & Herron, 2006; Rahimi & Abedini, 2009; Rahimpour & Nariman-Jahan, 2010; Tilfarlioğlu & Ciftci, 2011), en la motivación (Graham, 2006; Hsieh & Kang, 2010; Hsieh & Schallert, 2008) y en la ansiedad (Erkan & Saban, 2011; Mills, Pajares & Herron, 2006) de los estudiantes. Por el otro, se ha destacado que una parte de la investigación sobre la participación en las clases de lengua extranjera se centra en identificar cuáles son los factores que influyen en la participación (Aslan & Ażahin, 2020; Carrillo, 2013; Kaya, 1995; Mustapha *et al.*, 2010; Qudoos & Samad, 2022; Tepfenhart, 2011). Entre esos múltiples factores, Karen Tepfenhart (2011) señala también la autoeficacia. A estas alturas, es necesario subrayar que, en literatura, los estudios que analizan la relación entre autoeficacia y participación en clase son escasos.

Entre los tres trabajos que tratan este asunto, dos se han realizado dentro del contexto universitario y no se limitan a los estudiantes de una lengua extranjera, sino que consideran estudiantes que cursan carreras universitarias distintas entre ellas (Mustapha, 2014; Teane & Gobwe, 2022). En cambio, la investigación de Razzaghi, Mobini y Nasiri (2016) examina la relación entre autoeficacia y reticencia en el ámbito específico del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo, estos autores hablan de un constructo específico: el de la reticencia, es decir la pasividad de los estudiantes en clase. Pese a que este constructo se pueda asociar a la ausencia de participación, es un concepto un poco diferente al de la participación en clase porque es más específico. Por tanto, es posible notar que no existen trabajos que, al igual que esta tesis, consideren la relación entre autoeficacia y participación en clase dentro del contexto específico del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Otra novedad de esta investigación con respecto a las demás que se ocupan de la relación entre autoeficacia y participación en clase es la dimensión de la autoeficacia que se examina. De hecho, Mustapha (2014) analiza las creencias que los estudiantes tienen con respecto a la capacidad de participar en clase. Teane y Gobwe (2022) consideran la autoeficacia tanto de los estudiantes como de los profesores en un sentido más general. Al final, Razzaghi, Mobini y Nasiri (2016) recogen datos sobre la autoeficacia general y la autoeficacia en la producción oral de los estudiantes. En esta tesis, en cambio, se hace referencia a la autoeficacia de los estudiantes en la lengua extranjera, es decir a las creencias que tienen con respecto a sus capacidades en las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión oral, producción oral, comprensión escrita, producción escrita).

Para concluir, algunos autores han subrayado que en literatura las investigaciones sobre la participación en clase se focalizan sobre todo en los niños y que, en cambio, es difícil encontrar estudios que se centren en los adultos o en los adultos jóvenes (Fassinger, 1996; Mustapha *et al.*, 2010). A través de la revisión de literatura realizada previamente, es posible notar que, en realidad, la mayoría de los trabajos más recientes que se ocupan de la participación en clase se ha realizado precisamente en el contexto universitario. Sin embargo, resultan escasos los estudios que examinan la participación en las clases de estudiantes adolescentes. Por esa razón, el hecho de investigar la relación entre autoeficacia y participación en una clase de estudiantes que tienen entre 16 y 17 años se puede considerar otra novedad de la tesis con respecto a lo que se ha estudiado hasta este momento.

CAPÍTULO IV: MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Como se ha subrayado anteriormente, en literatura, las investigaciones que estudian la relación entre autoeficacia y participación en clase son escasas y las que analizan la relación entre estas dos variables dentro del contexto específico del aprendizaje de las lenguas extranjeras son prácticamente inexistentes. Por esa razón, la tesis tiene el objetivo de investigar la relación entre la autoeficacia en español de 17 estudiantes del tercer año de un *liceo* lingüístico italiano y su participación en clase. En concreto, la finalidad de la tesis consiste en averiguar si la autoeficacia en la lengua extranjera se puede considerar uno de los múltiples factores que tienen una influencia en la participación en clase. Por consiguiente, es posible afirmar que esta investigación tiene el objetivo de estudiar la posible relación entre dos variables: la autoeficacia en la lengua extranjera²¹, que se puede considerar la variable independiente, y la participación en clase²², que se puede considerar la variable dependiente. A estas alturas, resulta relevante subrayar que la tesis se focalizará también en el análisis de unas posibles diferencias de género tanto en el nivel de participación en clase como en el nivel de autoeficacia en la lengua extranjera. Por tanto, las preguntas de investigación que se han redactado son las siguientes:

1. ¿El nivel de autoeficacia en la lengua extranjera influye en el nivel de participación en clase?
2. ¿De qué manera la autoeficacia en la lengua extranjera influye en la participación en clase? Dicho con otras palabras, ¿Cuál es la relación entre autoeficacia en la lengua extranjera y participación en clase?
3. ¿Hay algunas diferencias de género con respecto al nivel de participación en clase?
4. ¿Hay algunas diferencias de género con respecto al nivel de autoeficacia en la lengua extranjera?

Para llevar a cabo el estudio y para responder a estas preguntas, se decidió seguir un método de investigación cuantitativo. En efecto, los datos recogidos son informaciones que se presentan

²¹ Es importante recordar que con “autoeficacia en la lengua extranjera” la tesis se refiere a la autoeficacia que los estudiantes tienen con respecto a las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita) en la lengua extranjera que están aprendiendo (en nuestro caso específico, el español).

²² Resulta esencial recordar también que, en la tesis, se considera “participación en clase” todo tipo de intervención verbal (sea una respuesta, una pregunta o un comentario) que los estudiantes realizan durante las clases de lengua extranjera, siguiendo las definiciones de Fassinger (1996) y Jenkins *et al.* (1983). Además, las intervenciones de los estudiantes se categorizan y se analizan tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo.

en forma numérica (como el número de preguntas, de respuestas, de comentarios de los estudiantes, el nivel de autoeficacia o la extensión media de la frase, etc.). Además, se utilizaron unos instrumentos estructurados²³ e iguales para todos. Al final, el proyecto de investigación se determinó antes de la recolección de datos y el objetivo de la tesis es el de intentar establecer una relación entre dos variables. Precisamente por el hecho de que este trabajo intente descubrir si existe una relación entre la autoeficacia en la lengua extranjera (variable independiente) y la participación en clase (variable dependiente) y por el hecho de que se trate de un tema sobre el que se ha investigado de manera limitada en literatura, se podría definir este estudio como una investigación exploratoria de tipo cuantitativo. Sin embargo, la muestra está restringida a 17 estudiantes de español del tercer año de un *liceo* lingüístico italiano. Por tanto, los datos se recogen dentro de un contexto determinado (es decir, durante unas clases de lengua española dadas por una profesora con su propio método de enseñanza y dirigidas a una clase específica) y, en consecuencia, es difícil que los resultados se puedan generalizar. Esto hace que la investigación se pueda asociar en cierta medida también con una especie de estudio de caso, que es un método de investigación cualitativa.

Ahora que se han definido la finalidad, las preguntas y el método de investigación, en las partes del capítulo que siguen se definirán en detalle los siguientes aspectos: en primer lugar, se presentarán los sujetos que han participado en la investigación y el contexto de aprendizaje en el que se ha realizado el estudio; en segundo lugar, se expondrá el procedimiento que se ha seguido durante la recolección de datos; y, en último lugar, se describirán los instrumentos que han permitido recoger los datos necesarios para responder a las preguntas de investigación.

4.1. Participantes de la investigación y contexto de aprendizaje

El estudio tuvo lugar en una clase de 17 estudiantes de español que estaban al tercer año de la escuela secundaria, en concreto de un *liceo* lingüístico de la provincia de Venecia. Los estudiantes de esta clase tenían entre los 16 y los 17 años: en particular, en el momento de la recolección de datos, los alumnos que tenían 16 años eran 10 y los que tenían 17 años eran 7 (imagen 1). En el interior de la clase, como suele pasar en los ámbitos lingüísticos, había una fuerte componente femenina: de hecho, de los 17 estudiantes que formaban parte de la clase,

²³ Con el término “estructurados” se hace referencia al hecho de que tanto los dos cuestionarios como la cuadrícula de observación tienen una estructura precisa que se definió antes de la recolección de datos.

13 eran las alumnas de sexo femenino y solamente 4 los alumnos de sexo masculino (imagen 2).

Imagen 1 – Distribución de los estudiantes por edades

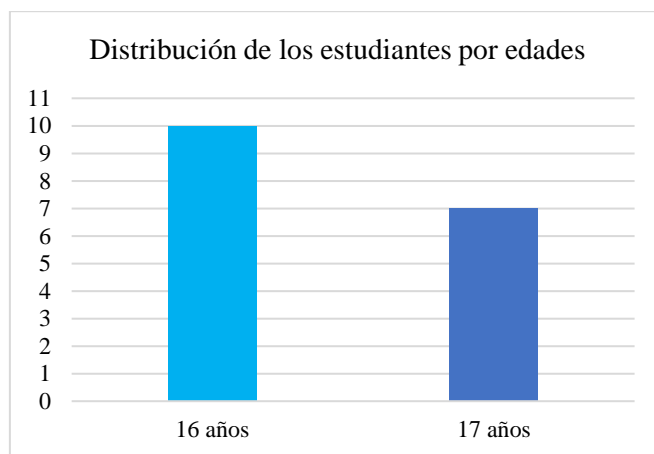
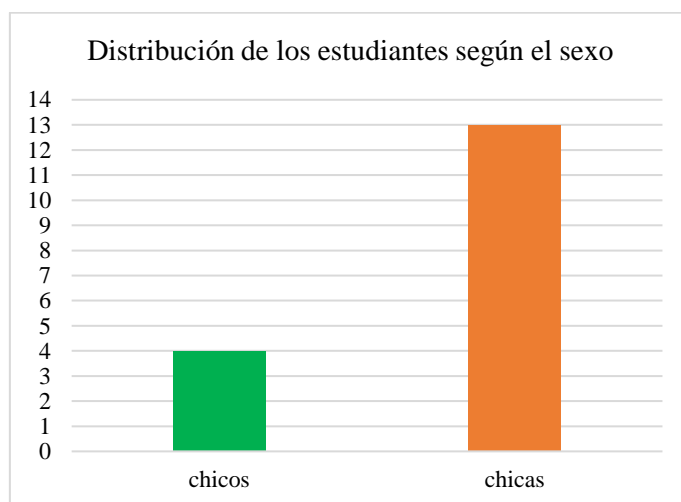


Imagen 2 – Distribución de los estudiantes según el sexo



Además, es esencial especificar que los 17 estudiantes de esta clase tenían un nivel lingüístico que se puede colocar entre el final de un B1²⁴ y el comienzo de un nivel B2²⁵. De hecho, los 17

²⁴ El MCER del Consejo de Europa define el nivel B1 a través de las siguientes competencias lingüísticas: “Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans” (Council of Europe, 2001, p. 24).

²⁵ El MCER del Consejo de Europa define el nivel B2 a través de las siguientes competencias lingüísticas: “Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range

estudiantes sin duda tenían las capacidades para trabajar con asuntos familiares y de todos los días (por ejemplo, temas relacionados con la escuela, la familia, el tiempo libre, etc.) tanto desde un punto de vista de la comprensión como desde un punto de vista de la producción del español. Además de saber producir textos sencillos sobre estos temas, podían describir sus experiencias, deseos y ambiciones y explicar de manera breve sus propios pensamientos. Estas son competencias que todos los estudiantes de la clase sin duda poseían y que según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) pertenecen a un nivel B1 (Council of Europe, 2001). Es más, durante su tercer año de *liceo*, los alumnos deberían empezar a aprender unas competencias pertenecientes a un nivel B2. En efecto, tanto la profesora de español de esta clase como los estudiantes mismos durante el año escolar trabajaron para adquirir nuevas competencias como: comprender las ideas principales de textos que son más complejos y que tratan asuntos tanto concretos como abstraídos; producir elaborados que tratan temas distintos, pero siempre de manera clara y detallada; exponer su propio punto de vista explicando el por qué; y, al final, subrayar las ventajas y las desventajas de una determinada acción o postura (Council of Europe, 2001). Llegados a este punto, resulta importante subrayar también que la clase de alumnos que participó al estudio ya conocía a la estudiante que está trabajando en esta tesis antes de la recolección de los datos necesarios para esta investigación porque, en los meses anteriores, tuvo la oportunidad de trabajar con esta clase durante sus prácticas. Entre las clases con las que la investigadora pudo entrar en contacto durante sus prácticas, se decidió realizar la investigación en esta clase específica principalmente por tres razones: en primer lugar, como se destacó en el tercer capítulo teórico, los estudios que examinan la participación en las clases de estudiantes adolescentes son escasos. En segundo lugar, es en el tercer año de *liceo* cuando los estudiantes tienen las competencias y los conocimientos lingüísticos necesarios para expresarse de manera más completa en la lengua extranjera y, en consecuencia, para participar más activamente en clase. En último lugar, también la tipología de clase se reveló decisiva en la selección de la clase: si en los primeros dos años de *liceo* las competencias son más limitadas, en los últimos dos se empieza a estudiar literatura en lengua y las clases suelen ser menos interactivas porque la mayoría de las veces es el profesor el que explica. En cambio, en el tercer año, se suele reforzar las competencias lingüísticas de los estudiantes dejándoles más espacio para hablar y utilizar la lengua en diferentes contextos comunicativos con el objetivo de que,

of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options” (Council of Europe, 2001, p. 24).

en los años que siguen, tengan las capacidades necesarias para abordar temas literarios sin demasiadas dificultades.

En cuanto al contexto de aprendizaje, resulta importante destacar que, como los 17 estudiantes que participaron en el estudio estaban al tercer año de un *liceo* lingüístico de la provincia de Venecia y como todos estaban aprendiendo el español como lengua extranjera, cada semana los estudiantes tenían 4 clases de español de más o menos 1 hora cada una. Es posible clasificar estas 4 horas semanales de español en dos distintas tipologías principales de clase: por un lado, había las 3 horas semanales de clases que daba la profesora de lengua, es decir la que se ocupaba de explicar los aspectos gramaticales y las estructuras lingüísticas, la que ayudaba los estudiantes a desarrollar las competencias lingüísticas de acuerdo con el nivel que deberían alcanzar al final del año escolar, la que organizaba las clases de modo que los estudiantes pudieran discutir sobre asuntos actuales y, algunas veces, incluso literarios²⁶. Por el otro lado, los estudiantes daban clase de conversación una vez por semana con una profesora que es una hablante nativa de español. Es fundamental especificar que las clases que se seleccionaron con la finalidad de realizar la investigación eran 3 clases de las dadas por la profesora de lengua y que, por tanto, en la tesis se hará referencia siempre a esta tipología de clase y no a la clase de conversación con un hablante nativo. Llegados a este punto, resulta necesario y esencial definir cuál es el tipo de clase realizado por la profesora de lengua que se examina en este estudio. De hecho, es evidente que la organización de la clase por parte de la profesora puede cambiar de acuerdo con el objetivo que se quiere alcanzar y, como los papeles que tiene la profesora de lengua son numerosos y distintos entre ellos, también existen diferentes tipos de clase que se pueden organizar y dar. Teniendo en cuenta el método de enseñanza de la profesora de lengua de los estudiantes que participaron en el estudio, en este trabajo se hará referencia a un tipo específico de clase que se puede llamar “discusión en clase” y que se definirá enseguida. El término “discusión en clase”, por tanto, se refiere a una tipología específica de clases dadas por la profesora de lengua en las que, partiendo de un estímulo, la profesora guía la conversación y la interacción profesora-estudiante o estudiante-estudiante a través de una serie de preguntas dirigidas a la clase y, algunas veces, a un alumno o a una alumna específicos. Dicho con otras palabras, ese tipo de clase se desarrolla de la siguiente forma:

²⁶ Por lo que se refiere a la literatura, si es verdad que en un *liceo* lingüístico italiano se suele empezar a estudiar la literatura de los países donde se habla la lengua extranjera que se está aprendiendo a partir del cuarto año para las segundas y terceras lenguas, también es posible que los profesores y las profesoras decidan acercar poco a poco los estudiantes a la literatura introduciendo algunos temas literarios a partir del tercer año (como en este caso).

primero, la profesora suele presentar un estímulo a la clase que puede ser un texto o un vídeo en español propuesto por parte de la profesora, pero también un elaborado en español escrito por parte de los estudiantes mismos que, en cualquier caso, están relacionados con temas actuales (por ejemplo, la contaminación del medio ambiente), pero también culturales (como los malentendidos entre españoles e italiano) o literarios (como la libertad en la obra de Calderón de la Barca *La vida es sueño*). Presentar un estímulo en lengua extranjera es importante porque hace que los estudiantes tengan un punto de partida sobre el que discutir, confrontarse y presentar comentarios. Por tanto, a la presentación del estímulo sigue una discusión sobre el tema de la clase guiada por parte de la profesora que dirige preguntas a la clase o a un estudiante específico y que intenta dar orden a la interacción estableciendo los turnos de palabras. En particular, en las 3 clases que se observaron para la tesis, las actividades propuestas por la profesora fueron las siguientes: el primer estímulo con el que se trabajó fueron unos breves cuentos escritos en español por parte de los estudiantes mismos. A partir de estas historias, los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones sobre lo que los compañeros habían escrito y de elegir el cuento que consideraban el más interesante explicando siempre el por qué. Otra actividad consistió en una especie de debate entre españoles e italianos. De hecho, después de asistir a una conferencia en la que un profesor español exponía los principales malentendidos que se suelen verificar entre españoles e italianos por pertenecer a dos culturas diferentes, se dividió la clase en dos grupos (un grupo representaba los españoles y el otro los italianos) y los estudiantes de cada grupo podían presentar algo de la otra cultura que descubrieron ser diferente a la suya. Otro estímulo que se presentó a la clase fue un texto sobre la Semana Santa en América Latina y esto permitió la reflexión no solamente sobre las diferencias entre lo que se hace en los países hispanohablantes y lo que se hace en Italia, sino también sobre lo que ellos ya conocían sobre la Semana Santa en España y las novedades que descubrieron sobre la Semana Santa en América Latina. Finalmente, a través de la lectura de unos fragmentos de la obra teatral *La vida es sueño* de Calderón de la Barca, la clase pudo abordar y confrontarse sobre los temas principales de la obra, como el de la libertad y el de la dualidad entre la realidad y el sueño.

4.2. Procedimiento

Antes de la recolección de datos en clase, se presentó el proyecto de la investigación a la directora del instituto con el objetivo de obtener su autorización para recoger los datos en ese

tercero específico durante unas clases de la profesora de lengua española. En la presentación del proyecto de investigación se indicaron el objeto y la finalidad del estudio, los instrumentos que se utilizarían, las directoras de la tesis y se aseguró que los datos se recogerían de forma anónima. Después de la aprobación del proyecto tanto por parte de la directora del instituto como del consejo escolar de los profesores de esa clase, se pudo proceder con la recolección de datos.

Como se destacó al principio de este capítulo, la finalidad de la tesis es la de examinar la relación entre la autoeficacia en español de 17 estudiantes del tercer año de un *liceo* lingüístico y su participación en clase para averiguar si la autoeficacia en la lengua extranjera puede formar parte de los múltiples factores que tienen un impacto en la participación en clase. Para estudiar la relación entre estas dos variables se entregaron 2 cuestionarios y se observaron 3 clases de español (de más o menos una hora cada una) dadas por la profesora de lengua. Antes que nada, se les explicó a los estudiantes que la investigadora estaría allí durante 5 clases²⁷ de español con el objetivo de recoger los datos necesarios para su tesis de maestría. Por tanto, se les dijo que para llevar a cabo la investigación se necesitaba observar 3 clases de español y que ellos completaran dos cuestionarios, especificando los días en los que encontrarían a la investigadora en clase. Además, se les aseguró que todos los datos se recogerían de forma anónima y, para que esto fuera posible, a cada uno de ellos se le asignó un número. Para asignar un número a cada estudiante y para que se pudieran tomar notas en la cuadrícula de observación de manera más rápida y eficiente, se realizaron y se entregaron las que podemos definir unas “tarjetas de papel”, en las que se escribieron los números desde el 1 hasta el 17 (imagen 3) y que los estudiantes tenían que exponer en su pupitre. Por las mismas razones, en la entrega de esas tarjetas se siguió el orden de los pupitres de los estudiantes de la izquierda hacia la derecha y de delante hacia detrás (imagen 4).

²⁷ Se necesitaron 5 clases para llevar a cabo la recolección de datos porque, por un lado, hacía falta observar 3 clases de español para medir el nivel y la cualidad de la participación en clase y, por el otro lado, se emplearon unos 15/20 minutos de otras 2 clases para la entrega de los dos cuestionarios.

Imagen 3 – Tarjetas de papel



Imagen 4 – Mapa de la clase y distribución de las tarjetas de papel



Como es posible ver en la imagen 4, los estudiantes estaban divididos en parejas dispuestas en tres columnas compuestas por tres hileras. Asignar un número a cada estudiante no solamente permitió el anonimato de los datos, sino también hizo que fuera posible asociar los datos recogidos a través de los cuestionarios con los recogidos a través de la observación. Después, se añadió que era necesario también grabar el audio de las clases para verificar que lo que se escribía durante la observación de las clases fuera lo más correcto posible. Por supuesto, se garantizó tanto a los estudiantes como a la profesora que las grabaciones audio de las clases se mantendrían privadas: esto significa que solamente la investigadora las iba a escuchar y que, al final de la investigación, las iba a borrar. El hecho de asegurar el anonimato de los datos y de especificar que solamente la investigadora escucharía las grabaciones audio de las clases era fundamental para evitar que tanto los estudiantes como la profesora se sintieran incómodos y que, en consecuencia, se comportaran de manera diferente a lo normal.

Después de proporcionar todas las informaciones necesarias sobre la investigación a los estudiantes, se llevó a cabo la observación de la primera clase. Por lo que se refiere a la observación de las clases, es la estudiante que está trabajando en la tesis la que ocupó de

observar las tres clases de español (de más o menos una hora cada una) dadas por la profesora de lengua de la clase que participó en ese estudio. La observación no participante de las tres clases (que siguen el modelo de “discusión en clase” definido previamente) sirve para investigar y medir la efectiva participación en clase por parte de cada estudiante tanto en términos cuantitativos como en términos cualitativos. Para llevar a cabo la observación de las tres clases se utilizó una cuadrícula de observación (que se describirá más tarde en la tercera parte de este capítulo dedicada a los instrumentos) donde se tomaba nota de cualquier tipo de intervención. A estas alturas, resulta esencial también subrayar que, el día mismo en el que se observaba cada clase, se comprobaban los datos recogidos directamente en el aula a través de la cuadrícula de observación gracias a las grabaciones audio que permitieron corregir eventuales errores y añadir intervenciones que no se habían registrado durante la observación en vivo. De hecho, es posible imaginar lo difícil que puede ser anotar todas las intervenciones verbales de 17 estudiantes adolescentes durante una hora de discusión en clase sin perder ni una intervención. Por tanto, la grabación audio era necesaria para verificar posteriormente los datos recogidos directamente en clase, pese a que una grabación video hubiera sido aún mejor. Además, después de cada observación y de cada revisión de los datos, se transcribía la clase en un archivo de Word para poder medir la extensión media de la frase de cada estudiante durante el análisis de los datos. Al igual que las grabaciones audio, también las transcripciones se mantuvieron privadas.

Por lo que se refiere a la observación de las tres clases, es esencial precisar que en la cuadrícula de observación y en las transcripciones no se registraron todas esas interacciones que es posible definir “de rutina”, como por ejemplo pedir permiso para ir a los servicios o para cerrar/abrir la ventana, ni siquiera cuando esas preguntas se realizaron en español. De manera parecida, en la recolección de datos sobre el nivel y la calidad de la participación en clase no se consideró lo que dijeron los estudiantes durante algunos acontecimientos que interrumpieron las clases: por ejemplo, no se registraron en la cuadrícula de observación los comentarios que los estudiantes hicieron cuando una bedela entró en clase para comunicarles que el día siguiente volverían a casa una hora antes de lo normal. Además, las veces en las que los/las estudiantes tuvieron que repetir una palabra o una parte de una frase porque la profesora no la había oído bien no se consideró como una nueva intervención, sino que se incluía en el comentario, en la respuesta o en la pregunta original: en términos operacionales, esto significa que, cuando se verificaron esas condiciones, en la cuadrícula se registró una sola intervención y no dos. Resulta también importante señalar que en los casos en los que los estudiantes respondieron a una

pregunta al unísono, se registró una intervención a cada uno de ellos, pero se subrayó de amarillo para destacar esas intervenciones “corales” de las individuales.

Entre la observación de una clase y otra, se encontraron también unos momentos para entregar a los estudiantes los 2 cuestionarios que se realizaron a través de Google Form. Los estudiantes accedieron a los cuestionarios a través de un enlace y podían completarlos gracias a sus propios móviles. Se realizaron 2 cuestionarios distintos y se entregaron en dos momentos diferentes para que los estudiantes no se cansaran demasiado, para evitar que pudiesen responder aleatoriamente y que, en consecuencia, los resultados no reflejaran la realidad. El primer cuestionario tiene la finalidad de medir el nivel de autoeficacia en español de los estudiantes. El segundo cuestionario sirve para explorar las percepciones de los estudiantes mismos sobre su participación en clase tanto desde un punto de vista cuantitativo como desde un punto de vista cualitativo y se ha introducido en el trabajo para realizar una triangulación de los datos. Antes de compartir el enlace de los cuestionarios, se pidió a los estudiantes que los completaran pensando en las clases dadas por la profesora de lengua española (y no a las clases de comunicación que daba la profesora hablante nativa) dado que las discusiones en clase que se observaron eran las que organizaba y guiaba la profesora de lengua. Por supuesto, durante la entrega de los cuestionarios, se especificó también que si tenían algunas dudas sobre los ítems de los cuestionarios podían pedir aclaraciones sin ningún problema.

4.3. Instrumentos

En esta tercera y última parte del capítulo IV se van a presentar y describir en detalle los instrumentos utilizados para la recolección de datos que son los siguientes: un cuestionario para medir el nivel de autoeficacia en español; una cuadrícula de observación para medir cuantitativa y cualitativamente la efectiva participación en clase por parte de los estudiantes y un cuestionario para explorar las percepciones de los estudiantes sobre su propia participación en clase.

4.3.1. Cuestionario sobre la autoeficacia en la lengua española

El primer instrumento que se va a describir es el cuestionario sobre la autoeficacia en la lengua española (Anexo A, cuestionario 1). Este cuestionario tiene la finalidad de medir la autoeficacia en el español como lengua extranjera de los 17 estudiantes que han participado en la investigación. Es importante recordar que, en el primer capítulo teórico, se definió el concepto de autoeficacia en la lengua extranjera como las creencias que los estudiantes tienen

sobre sus capacidades para realizar actividades relacionadas con las cuatro habilidades lingüísticas (es decir, comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita). Por esa razón, ese cuestionario, que tiene el objetivo de medir el nivel de autoeficacia en la lengua española de los estudiantes, está compuesto principalmente por 28 ítems relacionados precisamente con las creencias sobre esas cuatro habilidades lingüísticas. Entre esos 28 ítems, para cada habilidad lingüística se presentan 7 ítems que se refieren a unas actividades y unas capacidades diferentes entre ellas, pero siempre conectadas a la habilidad lingüística de referencia. Por ejemplo, en los ítems que están relacionados con la habilidad de producción oral podemos encontrar afirmaciones como: “sono in grado di mettermi d'accordo con qualcuno tramite un dialogo in spagnolo” o “sono in grado di chiarire in spagnolo un messaggio che non è stato capito”, etc. A partir de los ejemplos de ítems que se acaban de proponer, es posible notar que las afirmaciones presentes en el cuestionario están escritas en primera persona y esta es una característica perteneciente a todos los ítems de este primer cuestionario. Además, es importante destacar que en el cuestionario se utiliza una escala Likert de 5 puntos con ítems de respuesta cerrada y múltiple: de hecho, los participantes del estudio tenían que seleccionar una entre 5 respuestas para cada afirmación según las creencias que ellos poseían sobre sus capacidades para realizar una serie de actividades relacionadas con las cuatro habilidades lingüísticas. La escala de respuesta va desde el número 1 hasta el número 5 y cada número corresponde a un grado de capacidad, como es posible ver en la tabla 1.

Tabla 1 – Escala de respuesta cuestionario 1, correspondencia número-grado de capacidad

1	non sono in grado di fare questo (soy incapaz de hacer esto)
2	potrei essere in grado di fare questo (soy posiblemente capaz de hacer esto)
3	sono un po' in grado di fare questo (soy un poco capaz de hacer esto)
4	sono in grado di fare questo (soy capaz de hacer esto)
5	sono molto in grado di fare questo (soy muy capaz de hacer esto)

Antes de los 28 ítems sobre la autoeficacia en la lengua española, se ha colocado una primera sección (compuesta por 3 ítems) que se ha intitulado *Anagráfica* donde se piden informaciones demográficas como la edad, el género y el número asignado anteriormente. En definitiva, el cuestionario consta de 31 ítem y se ha dividido en 5 secciones: la primera tiene que ver con las informaciones demográficas, las demás cuatro partes están compuestas por las afirmaciones sobre las capacidades para realizar actividades relacionadas con las cuatro habilidades lingüísticas²⁸. Se decidió dividir el cuestionario en más secciones para que los estudiantes no tuvieran la sensación de que el cuestionario fuera demasiado largo y, en consecuencia, para evitar que pudieran responder al azar para terminar de completarlo rápidamente. Un último aspecto técnico que es necesario destacar es que durante la creación del cuestionario en Google Form se consideró también el hecho de que los estudiantes lo completarían desde sus propios móviles y, por esta razón, se eligió el modelo de la pregunta de selección múltiple y no de cuadrícula de varias opciones con la finalidad de que la visualización en la pantalla del móvil fuera mejor.

Después de la presentación del cuestionario en sus aspectos más técnicos, es esencial destacar que este cuestionario sobre la autoeficacia en la lengua española consiste en un fragmento del cuestionario utilizado por Sansores Sansores (2018) en su investigación. En efecto, el cuestionario completo de Sansores Sansores (2018) está compuesto por tres partes: una primera parte que está relacionada con la autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas, la segunda parte que tiene que ver con las fuentes de la autoeficacia y una tercera parte que analiza el sentido de autoeficacia general. Se decidió seleccionar solamente la primera parte porque era la que se necesitaba para investigar la autoeficacia en la lengua extranjera tal y como se concibe en esta tesis. Resulta importante también señalar que la primera parte del instrumento de Sansores Sansores (2018) que se seleccionó para realizar el primer cuestionario de la tesis se adaptó al contexto específico de este estudio: de hecho, las afirmaciones se tradujeron al italiano para que los estudiantes no tuvieran ningún problema de comprensión. Además, si en el instrumento original los ítems se referían al inglés como lengua extranjera, en el cuestionario de esta tesis todas las afirmaciones hacen referencia al español como lengua extranjera.

En realidad, también el instrumento de Sansores Sansores (2018) consiste en una especie de *collage* de diferentes cuestionarios: por ejemplo, la primera parte que examina la autoeficacia

²⁸ En cuanto a las secciones que tienen que ver con las cuatro habilidades lingüísticas, se ha seguido el siguiente orden: la segunda sección del cuestionario se refiere a la comprensión oral, la tercera a la producción oral, la cuarta a la comprensión escrita y la última sección tiene que ver con la producción oral.

en las cuatro habilidades lingüística es una adaptación de otro cuestionario realizado por Kim, Wang, Ahn y Bong (2015). A estas alturas, es necesario especificar que, en literatura, se pueden encontrar múltiples cuestionarios que tienen la finalidad de investigar la autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas: como el de Wang, Schwab, Fenn y Chang (2013), el de Kim, Wang, Ahn y Bong (2015) o el de Torres y Turner (2016). Sin embargo, los cuestionarios de Wang, Schwab, Fenn y Chang (2013), de Kim, Wang, Ahn y Bong (2015) y de Torres y Turner (2016) se han realizado para unos estudiantes universitarios y, por tanto, las actividades a las que se hace referencia se han considerado demasiado difíciles para unos estudiantes de la escuela secundaria además de ser distantes de su realidad por mencionar elementos como los exámenes y los ensayos. En cambio, la adaptación de Sansores Sansores (2018) se ha realizado pensando en unos estudiantes que tenían entre los 12 y 16 años. Precisamente por el hecho de que el cuestionario de Sansores Sansores se dirija a unos estudiantes que tienen una edad más cercana a la de los participantes de este estudio y por el hecho de que las afirmaciones de los ítems presenten actividades más inherentes al nivel lingüístico de los 17 estudiantes de ese trabajo, su instrumento se ha considerado el más adecuado para esta investigación.

4.3.2. Cuadrícula de observación y sus categorías

Si para medir el nivel de autoeficacia en la lengua española se utilizó un cuestionario, para recoger datos sobre la participación efectiva en clase por parte de los estudiantes se decidió observar 3 clases de español dadas por la profesora de lengua. Entre las diferentes tipologías de observación existentes, la que se llevó a cabo en esta investigación se puede definir como sigue: se trata de una observación directa, no participante²⁹ que, primero, se realizó directamente en clase y, después, se corrigió e integró gracias a unas grabaciones audio de las 3 clases. Es también importante añadir que para codificar la observación se siguió un método cerrado: esto significa que, antes de la recolección de datos, se diseñó una cuadrícula de observación en la base de unas categorías individuadas deductivamente gracias al estudio de la literatura. En efecto, las categorías que están a la base de la cuadrícula de observación se establecieron gracias a un análisis minucioso de otros trabajos que se dedicaron al estudio de la participación en clase a través de una observación. Por ejemplo, Kaya (1995) para investigar la participación en clase de unos estudiantes turcos de inglés anota cuántas veces los estudiantes participan en las

²⁹ En este caso, es posible hablar de una observación no participante porque la observadora estaba presente en clase solamente para recoger los datos gracias a una cuadrícula de observación y, por tanto, no interaccionaba ni con los estudiantes ni con la profesora.

discusiones en clase respondiendo a una pregunta o preguntando algo basándose en las siguientes categorías:

1. Respuestas voluntarias y correctas;
2. Respuestas involuntarias y correctas;
3. Respuestas voluntarias e incorrectas;
4. Respuestas involuntarias e incorrectas;
5. Participación voluntaria;
6. Participación involuntaria;
7. Interacción entre los estudiantes.

Es posible notar como Kaya (1995) establece las categorías en la base de la voluntariedad y de la corrección de las intervenciones de los estudiantes. En cuanto a las categorías que van desde la número 1 hasta la número 6, resulta necesario explicar que la autora utiliza los términos “respuestas voluntarias” y “participación voluntaria” para remitir a la situación en la que los estudiantes responden a una pregunta o participan por su propia voluntad. En cambio, cuando habla de “respuestas involuntarias” y “participación involuntaria” hace referencia al hecho de que un/a estudiante responde a una pregunta o participa en clase porque el/la profesor/a se lo ha pedido. En la individuación de estas categorías, Kaya (1995) tiene en cuenta también el hecho de que las respuestas de los estudiantes sean correctas o incorrectas. Al final, la categoría que la autora llama “interacción entre los estudiantes” representa la participación de los estudiantes cuando trabajan en grupos o en parejas. También Howard, Short y Clark (1996) examinan la participación en clase³⁰ de unos estudiantes universitario a través de una observación y establecen 3 categorías para las posibles fuentes de la interacción. La primera categoría, llamada “*student-initiated*” (Howard, Short & Clark, 1996, p. 11), se refiere a cuando el/la estudiante interrumpe el profesor para preguntar algo o hacer un comentario. La segunda categoría, intitulada “*instructor-initiated*” (Howard, Short & Clark, 1996, p. 11), representa el caso en el que el profesor pide a los estudiantes que hagan preguntas o comentarios. La última categoría, que llaman “*direct question*” (Howard, Short & Clark, 1996, p. 11) remite a la situación en la que el profesor se dirige a un estudiante específico para que responda a una pregunta o haga un comentario. La observación no participante de Fritschner (2000) que tiene

³⁰ Howard, Short y Clark (1996) cuando hablan de participación en clase de los estudiantes hacen referencia solamente a las intervenciones verbales y no a la participación no verbal.

la finalidad de recoger datos sobre la participación verbal en las clases universitarias, por un lado, recupera las 3 categorías establecidas por Howard, Short y Clark (1996); por el otro lado, añade otra categoría, la de los comentarios espontáneos³¹, en la que se pueden colocar todos los comentarios de los estudiantes que es posible oír en clase pero que no tienen que ver con el asunto del que se está hablando en clase. Finalmente, otro documento importante que se ha revelado determinante en la individuación de las categorías es *Interaction Analysis and Inservice Training* de Flanders (1968). En este artículo, si, por un lado, es verdad que Flanders (1968) presenta un sistema para observar y codificar la interacción verbal entre el profesor y sus estudiantes que resulta ser muy preciso; por el otro, las categorías se centran más en los profesores que en los estudiantes. De hecho, el autor para analizar el comportamiento verbal de los estudiantes establece solamente dos categorías: la *student talk-response* (Flanders, 1968, p. 5), que se refiere a la situación en la que el estudiante responde al profesor y, por tanto, en la que el profesor es el que empieza la interacción y estimula la respuesta del estudiante; la *student talk-initiation* (Flanders, 1968, p. 5), que hace referencia a los casos en los que los estudiantes empiezan a hablar voluntariamente. A estas alturas, es posible notar que, en los cuatro casos, los autores diferencian una participación estimulada por parte del profesor de una participación voluntaria, en la que el estudiante participa por su propia voluntad.

En la base de los estudios anteriores que se acaban de citar, se han individuado una serie de categorías que se pueden dividir en dos grupos principales: las que sirven para codificar la cantidad de participación y las que tienen la finalidad de codificar la cualidad de la participación. En cuanto al primer grupo “cuantitativo”, se han establecido las siguientes 5 categorías:

1. Silencio, categoría que se refiere a la situación en la que el/la estudiante no responde al/a la profesor/a ni siquiera cuando el/la profesor/a se lo pide.
2. Participación estimulada, categoría que remite a las circunstancias en las que el/la profesor/a pide a un estudiante determinado que responda a una pregunta o que haga un comentario.
3. Participación voluntaria, donde se pueden colocar todos los casos en los que un estudiante participa en clase por su propia voluntad (por ejemplo, el estudiante puede levantar la mano para responder a una pregunta, para hacer un comentario sobre lo que ha dicho otra persona o para preguntar algo).

³¹ En el artículo de Fritschner (2000), se utiliza el término inglés “*offhand comments*” (p. 344).

4. Interrupción, categoría que representa la situación en la que un/a estudiante participa en clase, pero interrumpiendo a los demás, profesor/a o compañeros.
5. Interlocutor (un estudiante puede dirigirse tanto al/a la profesor/a, como a otro estudiante o incluso a los dos).

Es importante precisar que las primeras cuatro categorías de este primer grupo se ordenan según el grado de participación: de hecho, es posible notar que van desde un grado de participación nulo (con la categoría del silencio) hasta el grado más alto de participación (con la categoría de la participación voluntaria y de la interrupción). Por lo que se refiere al segundo grupo “cualitativo”, se individualizan 3 categorías principales: la tipología, el contenido y la modalidad de la intervención. En primer lugar, en la observación, por tanto, se tiene en cuenta la tipología de intervención realizada por parte de los estudiantes: es decir, se anota si los alumnos participan en clase a través de una respuesta, una pregunta o un comentario. En segundo lugar, se considera también el contenido de la intervención: esto significa que en la cuadrícula de observación se especifica si lo que dice el estudiante es inherente o no³² con el asunto de la clase y también si se trata de una “respuesta nula” (es decir, si responde con “no lo sé”). En último lugar, la modalidad de las intervenciones de los estudiantes tiene también su relevancia en la observación ya que se considera si la lengua utilizada por parte de los estudiantes para participar en clase es el italiano o el español y cuál es la extensión media de la frase de cada estudiante.

En la base de todas estas categorías se realizó una cuadrícula de observación (Anexo B, ejemplo de una cuadrícula de observación) que se organizó como sigue: en la primera columna, se escribieron los números de los estudiantes (desde el 1 hasta el 17) y en las columnas que seguían se colocaron las categorías del primer grupo (silencio, participación estimulada, participación voluntaria, interrupción e interlocutor, es decir profesor o estudiante). Para registrar los aspectos cualitativos de la participación en clase (es decir las categorías del segundo grupo) se utilizaron unas siglas, las que es posible ver en la tabla 2., que se escribían dentro de las casillas de la cuadrícula en la base de quién participaba y de las categorías del primer grupo.

³² En la categoría “no inherente” se incluyeron las respuestas, las preguntas y los comentarios que no tenían nada que ver con el asunto de la clase o con lo que la profesora u otro compañero de clase acababa de decir en ese momento. En los casos en los que era posible responder de manera correcta o incorrecta, las respuestas incorrectas se insertaron dentro de esta categoría.

Tabla 2 – Siglas para las categorías “cualitativas”

Domanda inerente in spagnolo (pregunta inherente en español) = DIS	Risposta inerente in spagnolo (respuesta inherente en español) = RIS	Commento inerente in spagnolo (comentario inherente en español) = CIS
Domanda non inerente in spagnolo (pregunta no inherente en español) = DNS	Risposta non inerente in spagnolo (respuesta no inherente en español) = RNS	Commento non inerente in spagnolo (comentario no inherente en español) = CNS
Domanda inerente in italiano (pregunta inherente en italiano) = DI	Risposta inerente in italiano (respuesta inherente en italiano) = RI	Commento inerente in italiano (comentario inherente en italiano) = CI
Domanda non inerente in italiano (pregunta no inherente en italiano) = DN	Risposta non inerente in italiano (respuesta no inherente en italiano) = RN	Commento non inerente in italiano (comentario no inherente en italiano) = CN
	Risposta nulla in spagnolo (respuesta nula en español) = RØS	
	Risposta nulla in italiano (respuesta nula en italiano) = RØ	

Por tanto, cada vez que alguien participaba en clase preguntando algo, respondiendo a una pregunta o haciendo un comentario sobre lo dicho anteriormente se escribía una de las siglas de la tabla 2. dentro de las casillas de la cuadrícula de observación teniendo en cuenta quién había hablado, si se trataba de una participación estimulada o voluntaria o de una interrupción, si el estudiante no respondía ni siquiera si la profesora se lo pedía y si el interlocutor era la profesora misma, los compañeros o los dos. Se decidió utilizar las siglas (y no una cuadrícula separada) para registrar la cualidad de la participación en clase de los estudiantes porque se pensó que, de esta manera, la recolección de datos podía ser más rápida³³ y, por consiguiente, más eficiente puesto que anotar rápidamente las intervenciones permitía registrar más

³³ De hecho, otra opción podía ser la de realizar dos cuadrículas de observación, una para las categorías sobre la cantidad de participación en clase y otra para las categorías sobre la cualidad de participación en clase, pero, reflexionando sobre las dos alternativas, se llegó a la conclusión de que el proceso de recolección de datos hubiera sido más complicado y lento si se hubieran utilizado dos cuadrículas en lugar de usar una sola cuadrícula y las siglas.

intervenciones ya desde la observación realizada directamente en clase. Por supuesto, antes de la recolección de datos, se memorizaron las siglas y, de todas formas, durante la observación en clase, la observadora tenía una leyenda de las siglas para no equivocarse. Como es posible notar en el ejemplo de una cuadrícula de observación (Anexo B), a cada intervención se asoció también un número de manera que fuera más fácil reconstruir las dinámicas de la interacción e integrar las intervenciones que faltaban durante la escucha de las grabaciones audio de las clases. Para terminar la descripción del instrumento que se utilizó durante la observación de las clases, hace falta añadir que en la cuadrícula se subrayaron de amarillo las respuestas que los estudiantes daban al unísono (que se pueden llamar intervenciones “corales”) y de verde las intervenciones que, al mismo tiempo, se dirigían tanto a la profesora como a los demás compañeros.

4.3.3. Cuestionario sobre las percepciones de los estudiantes con respecto a su participación en clase

Para lograr una visión más amplia y completa sobre la participación en clase y para conseguir una triangulación de los datos, se ha realizado y entregado un segundo cuestionario que tiene la finalidad de investigar las percepciones de los estudiantes sobre su propia participación en clase (Anexo C, cuestionario 2). En concreto, el objetivo del cuestionario es el de examinar las percepciones de los estudiantes sobre diferentes aspectos relacionados con el concepto de participación en clase como: la frecuencia con la que piensan que ellos mismos y los demás compañeros participan en clase (ítems 4, 13, 19); las condiciones y la manera en las que piensan que su participación se realiza (ítems desde el número 5 hasta el número 12); las razones que están detrás de algunos comportamientos (ítems 14, 15, 16, 17), y la posible existencia de unas diferencias de género (ítem 18). En definitiva, este cuestionario sirve para integrar, profundizar y explicar mejor los datos recogidos a través de la observación y el cuestionario sobre la autoeficacia en clase.

Antes que nada, resulta fundamental especificar que este cuestionario es el resultado de una mezcla de una selección de ítems pertenecientes a dos cuestionarios distintos: el cuestionario de Ardak Zhanibek (2001) y el realizado por Jenkins *et al.* (1983). De hecho, para construir el cuestionario de este estudio, que tiene la finalidad de investigar las percepciones de los estudiantes sobre su propia participación en clase, se combinaron 9 ítems del instrumento utilizado por Ardak Zhanibek (2001) y 7 ítems del *Student Perception Questionnaire* realizado por Jenkins *et al.* (1983). Por lo que se refiere al trabajo de Ardak Zhanibek (2001), resulta

esencial precisar que el objetivo de su investigación era el de analizar la relación entre la percepción de los estudiantes sobre su participación en clase y la ansiedad lingüística. Por esa razón, realizó un cuestionario compuesto por 28 ítems que consistían en una serie de afirmaciones relacionadas, por un lado, con la participación en clase y, por el otro, con la ansiedad lingüística. Entre todos los ítems del cuestionario original, se seleccionaron 9 ítems de los que se referían a la percepción de los estudiantes sobre su propia participación en clase para realizar la segunda sección del cuestionario de esta tesis. En cuanto al trabajo de Jenkins *et al.* (1983), su cuestionario tenía la finalidad de recoger datos sobre las percepciones de los estudiantes mismos con respecto a algunas circunstancias y comportamientos que se verifican en las clases universitarias. En particular, los autores realizaron el *Student Perception Questionnaire* para examinar las interacciones entre estudiantes y profesores en el contexto universitario desde el punto de vista de los estudiantes para averiguar si existían unas diferencias en la interacción profesor-estudiante relacionadas con el sexo, la etnia y la edad de los estudiantes. El *Student Perception Questionnaire* está compuesto por 19 ítems de respuesta cerrada y múltiple que se pueden encajar en tres diferentes ámbitos: en concreto, unas preguntas tienen que ver con las informaciones demográficas, otras con las características de la comunicación de los profesores y otras hacen referencia a la participación de los estudiantes (Jenkins *et al.*, 1983). Es evidente que para realizar el segundo cuestionario de esta tesis se han seleccionado solamente los ítems que se refieren a la percepción de los estudiantes sobre la participación en clase que son 7 y que constituyen la tercera sección del cuestionario. Llegados a este punto, es necesario añadir que los ítems seleccionados se tradujeron al italiano de manera que no hubiera dificultades en la comprensión por parte de los estudiantes y que, en consecuencia, las respuestas reflejaran lo más posible la realidad. Además, se adaptaron unos ítems, modificando unas palabras, para que fueran más inherentes al contexto de la investigación: por ejemplo, en un ítem del cuestionario de Ardak Zhanibek (2001) se hablaba de participar en “actividades de grupo” que se cambió por participar “en las discusiones en clase” puesto que era esta tipología de clase la que se analizó en la observación. Otro ejemplo de adaptación de los ítems podría ser el cambio de una de las respuestas del ítem 13: en el cuestionario original de Jenkins *et al.* (1983) se hacía referencia a un curso universitario, mientras que en el cuestionario de la tesis se habla de año escolar ya que el contexto en el que se ha llevado a cabo el estudio es el de la escuela secundaria.

Para concluir la descripción de este instrumento, el cuestionario de la tesis sobre las percepciones de los estudiantes con respecto a su propia participación en clase está compuesto por 19 ítems divididos en 3 secciones. Al igual que el primer cuestionario, la primera sección consta de 3 preguntas sobre informaciones demográficas (tales como: la edad, el género y el número asignado previamente). Después, la segunda sección se ha realizado a partir del cuestionario de Ardak Zhanibek (2001) y consiste en 9 ítems de respuesta cerrada y múltiple donde se utiliza una escala Likert de 5 puntos: en efecto, para cada afirmación, los estudiantes tienen que seleccionar una entre cinco respuestas en la base de la frecuencia con la que ellos creen que realizan determinados comportamientos. La escala de respuesta utilizada, que es posible ver en la tabla 3, consiste en una escala de frecuencia que va desde nunca (que corresponde al número 1) hasta siempre (que corresponde al número 5).

Tabla 3 – Escala de respuesta cuestionario 2, correspondencia número-frecuencia

1	Mai (jamás)
2	A volte (algunas veces)
3	Di solito (generalmente)
4	Spesso (a menudo)
5	Sempre (siempre)

Finalmente, la tercera y última sección está compuesta por 7 ítems de respuesta cerrada y múltiple que se han seleccionado entre las preguntas del cuestionario realizado por Jenkins *et al.* (1983).

CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Después de revisar la literatura sobre los temas relacionados con la tesis y después de presentar en detalle el método, los sujetos, el procedimiento y los instrumentos de la investigación, en este último capítulo se van a presentar y a analizar los datos recogidos a través de los dos cuestionarios y a través de la observación con el objetivo de responder a las cuatro preguntas de investigación. Considerando que la tesis tiene la finalidad de estudiar la relación entre la autoeficacia en la lengua extranjera y la participación en clase y de examinar la posible existencia de unas diferencias de género tanto en el nivel de participación como en el nivel de autoeficacia, resulta fundamental volver a precisar que las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿El nivel de autoeficacia en la lengua extranjera influye el nivel de participación en clase?
2. ¿De qué manera la autoeficacia en la lengua extranjera influye en la participación en clase?
3. ¿Hay algunas diferencias de género con respecto al nivel de participación en clase?
4. ¿Hay algunas diferencias de género con respecto al nivel de autoeficacia en la lengua extranjera?

Este último capítulo está dividido en dos secciones principales: en la primera parte, intitulada “Análisis de los resultados”, se presentarán los resultados a través de un análisis descriptivo, mientras que en la segunda parte (la discusión) se interpretarán los resultados de manera crítica. Naturalmente, tanto en el análisis como en la discusión de los resultados se va a intentar responder a estas cuatro preguntas de investigación siguiendo el orden en el que se acaban de presentar.

5.1. Análisis de los resultados

En esta primera parte del capítulo se presentarán y se describirán los resultados obtenidos a través de la entrega del cuestionario sobre la autoeficacia en la lengua extranjera (en nuestro caso específico, en español) y de la observación de las tres clases de lengua. Resulta importante especificar que el segundo cuestionario (el de las percepciones de los estudiantes sobre su

propia participación en clase) se utiliza en el análisis de los datos de manera complementaria, es decir, para explicar mejor los resultados obtenidos gracias a los dos instrumentos principales. Por lo que se refiere al procesamiento de las informaciones recogidas a través de los cuestionarios y de la observación, se utilizó principalmente el programa *Microsoft Excel* que permitió tanto calcular sumas, medias aritméticas y porcentajes como organizar los datos en tablas y representarlos en gráficos. En cambio, para medir la extensión media de la frase se usó *Word Counter - Word Count Tool*³⁴, un sitio web que permite calcular el número de palabras, de frases e incluso de palabras por frase del texto cargado.

5.1.1. ¿El nivel de autoeficacia en la lengua extranjera influencia el nivel de participación en clase?

Para intentar responder a la primera pregunta de investigación y, en consecuencia, para averiguar si, al aumentar de la autoeficacia en la lengua extranjera, también se verifica un aumento en el nivel de participación en clase, se calculó el nivel de autoeficacia en español y el nivel de participación en clase de cada estudiante. Resulta fundamental precisar que el nivel de autoeficacia en español de cada estudiante corresponde a la media aritmética de todas las respuestas seleccionadas por el/la estudiante mismo/a en el primer cuestionario sobre la autoeficacia en la lengua extranjera. Esto significa que el nivel de autoeficacia en español de cada estudiante está determinado por las creencias que el/la estudiante tiene sobre sus capacidades para realizar actividades relacionadas con las cuatro habilidades lingüísticas. De manera parecida, se representa el nivel de participación en clase a través del promedio de intervenciones verbales que cada estudiante realiza en una clase³⁵: es decir, se contó el número total de las intervenciones realizadas por parte de cada estudiante en las tres clases y se dividió por 3 que es el número de clases que se observaron. En la base de todo esto, se ha realizado la tabla 4, en la que es posible ver el nivel de autoeficacia de cada estudiante en la lengua española y el promedio de intervenciones de cada estudiante por clase. Además, hace falta destacar que en la tabla 4 se han ordenado los estudiantes según el nivel de autoeficacia (desde el más bajo hasta el más alto): en efecto, el primer estudiante de la tabla es el que tiene la autoeficacia más baja de la clase y el último es el que tiene la autoeficacia más alta de la clase.

³⁴ El enlace del sitio web es el siguiente: <https://wordcounttools.com/>

³⁵ En el cálculo del promedio de intervenciones verbales de cada estudiante por clase, no se tuvieron en cuenta los casos en los que los estudiantes no respondieron a una pregunta o no hicieron un comentario ni siquiera cuando la profesora se lo pidió. Es decir que el promedio de intervenciones de cada estudiante por clase no incluye la categoría “silencio” de la observación porque el hecho de no decir nada no se puede considerar una intervención.

Tabla 4 – Nivel de autoeficacia en español y nivel de participación en clase de cada estudiante

Estudiante	Nivel de autoeficacia	Promedio de intervenciones por clase
S5	2,57	7
S7	2,79	5
S10	3,21	6
S9	3,25	6
S14	3,39	11
S16	3,54	8,67
S13	3,79	13,33
S4	3,82	4,33
S3	3,96	15,33
S6	3,96	23,67
S1	4	28
S8	4,04	10,33
S11	4,18	6
S2	4,25	26,67
S15	4,25	4,67
S17	4,5	10
S12	4,61	6,67

En cuanto a la autoeficacia de los estudiantes en la lengua española, considerando el hecho de que la escala de respuesta del cuestionario iba desde el número 1 hasta el número 5, donde 1 correspondía a “soy incapaz de hacer esto” y 5 correspondía a “soy muy capaz de hacer esto”, es posible individualizar 3 franjas de autoeficacia:

- Autoeficacia nula, cuando el nivel de autoeficacia del/de la estudiante se encuentra entre 1 y 2 (es decir, en el caso en el que esté comprendido entre 1,0 y 1,99).
- Autoeficacia baja, cuando el nivel de autoeficacia del/de la estudiante se encuentra entre 2 y 4 (es decir, en el caso en el que esté comprendido entre 2,0 y 3,99).
- Autoeficacia alta, en el caso en el que el nivel de autoeficacia del/de la estudiante esté comprendido entre 4 y 5.

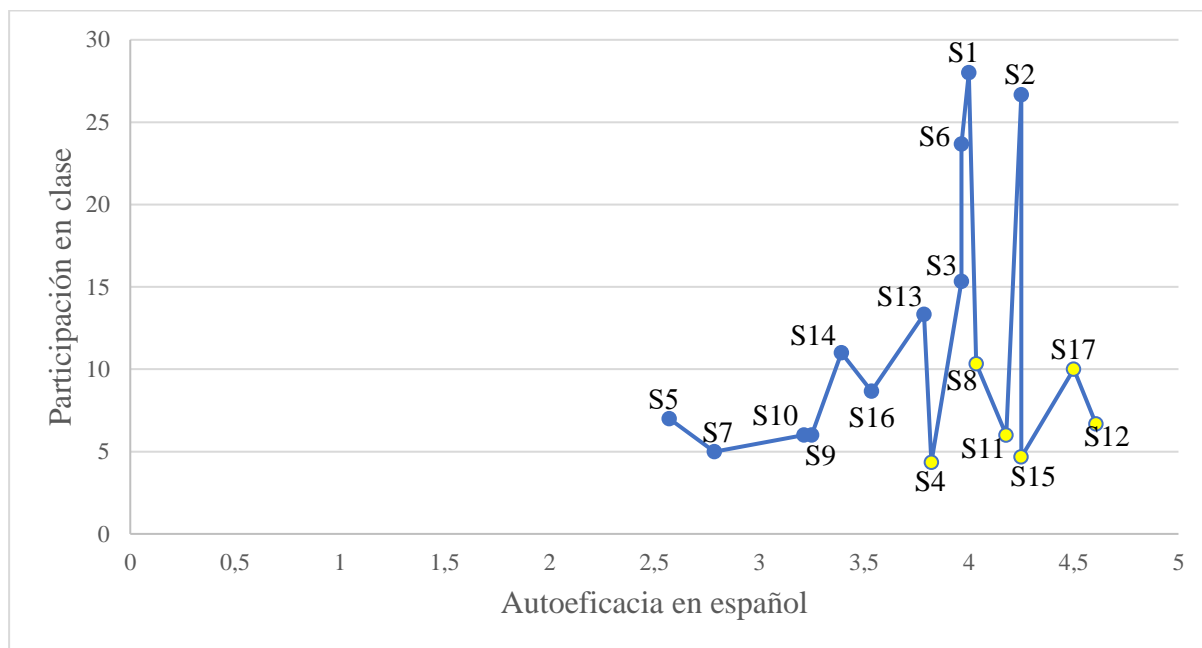
A la luz de lo que se acaba de explicar, es posible notar que ninguno de los 17 estudiantes que participaron en el estudio tiene una autoeficacia nula, mientras que son 10 los que tienen un nivel de autoeficacia que se puede definir bajo y 7 los que tienen un nivel de autoeficacia alto.

Por lo que se refiere al nivel de participación en clase, en la tabla 4 es posible notar que los estudiantes que menos participan en clase tienen un número medio de intervenciones por

clase que corresponde más o menos a 4 intervenciones por clase (en la tabla, los dos niveles más bajos de participación en clase están escritos en rojo). Esto significa que en la clase no hay ningún estudiante que se quedó completamente en silencio. Además, la tabla permite observar que tres de los estudiantes que participaron en el estudio (los estudiantes número 6, 2 y 1) parecen ser muy activos en clase puesto que tienen un promedio de intervenciones por clase equivalente a 23,67, 26,67 y 28 (señalados en azul en la tabla 4). Por tanto, está claro que el nivel de participación de esos estudiantes es muy alto y se destaca de manera muy evidente de los promedios de los demás estudiantes.

Para averiguar si al aumentar de la autoeficacia en la lengua extranjera, va aumentando también el nivel de participación en clase, a partir de la tabla 4, se realizó el siguiente gráfico (gráfico 1) donde en el eje de las abscisas se colocó la autoeficacia en español de cada estudiante (en orden ascendente) y en el eje de las ordenadas se colocó el nivel de participación en clase de los estudiantes.

Gráfico 1 – Relación entre Autoeficacia en español y Participación en clase



Lo que es posible observar a partir del gráfico 1 es que no hay un constante y regular aumento de la participación en clase a medida que el nivel de autoeficacia en español va aumentando, sino que hay unos casos en los que un aumento en la autoeficacia corresponde a un aumento en la participación en clase y otros casos en los que parece que no existe esta relación. En efecto, si se consideran algunos puntos del gráfico (los en azul), parece que el aumento de la

autoeficacia conlleva también un aumento en la participación en clase: es decir, si en el gráfico hubiera habido solamente los puntos azules, hubiera sido posible afirmar sin ningún tipo de problema que según aumenta el nivel de autoeficacia en español, va aumentando también el número medio de intervenciones verbales de los estudiantes por clase. Sin embargo, en el gráfico hay también unos puntos (los en amarillo) que parecen contradecir la existencia de dicha relación porque en estos casos parece no existir una correspondencia entre el aumento de la autoeficacia y el aumento de la participación en clase. A estas alturas, resulta necesario preguntarse si hay una razón por la que la más alta autoeficacia en español de los estudiantes número 4, 8, 11, 12, 15 y 17 no corresponde a una participación en clase más activa que la de los demás estudiantes que tienen un nivel de autoeficacia más bajo.

A este respecto, es el cuestionario 2, el de las percepciones de los estudiantes sobre su propia participación en clase, el que permitió profundizar e intentar encontrar una respuesta al hecho de que los estudiantes número 4, 8, 11, 12, 15 y 17 participen menos en clase que otros compañeros pese a que tengan una autoeficacia mayor que ellos/ellas. De hecho, dos preguntas del cuestionario sobre las percepciones de los estudiantes permitieron detectar un primer aspecto que los estudiantes número 4, 8, 11, 12 y 15 tienen en común: todos esos estudiantes algunas o hasta muchas veces quisieran participar en clase, pero, al final, no lo hacen por unas razones diferentes entre ellas. Las preguntas del cuestionario 2 que permitieron encontrar ese comportamiento compartido por esos estudiantes específicos son las siguientes:

- Pregunta número 15: ¿Hay veces en las que quisieras participar en clase preguntando algo o haciendo un comentario, pero en las que al final decides no participar?³⁶
- Pregunta número 16: Si te pasa que quisieras participar en clase, pero, al final, decides no participar, ¿cuál la razón por la que no participas? (selecciona la respuesta que está más cerca a la manera en la que te sientes)³⁷.

Las respuestas que los estudiantes número 4, 8, 11, 12 y 15 seleccionaron en estas dos preguntas se representan en la tabla 5.

³⁶ La pregunta original del cuestionario 2 (escrito en italiano) es la que sigue: *Ci sono volte in cui vorresti partecipare in classe facendo una domanda o un commento ma in cui, poi, decidi di non partecipare?*

³⁷ La pregunta original del cuestionario 2 (escrito en italiano) es la siguiente: *Nel caso in cui avessi voluto partecipare in classe facendo una domanda o un commento ma poi avessi deciso di non partecipare, qual è stato il motivo per cui non hai partecipato? (seleziona la risposta che è più vicina al modo in cui ti senti).*

Tabla 5 – Respuestas de los estudiantes a las preguntas 15 y 16 (cuestionario 2)

Estudiante	Pregunta 15	Pregunta 16
S4	Una o due volte (una o dos veces)	Un altro studente ha fatto una domanda o un commento prima di me (Otro estudiante ha preguntado algo o ha hecho un comentario antes que yo)
S8	Una o due volte (una o dos veces)	Mi sento insicuro, inadeguato o dubbioso. (Me siento inseguro, inadecuado o tengo dudas)
S11	Quasi ogni giorno (casi todos los días)	Mi sento insicuro, inadeguato o dubbioso (Me siento inseguro, inadecuado o tengo dudas)
S12	Tre o più volte (tres o más veces)	Un altro studente ha fatto una domanda o un commento prima di me (Otro estudiante ha preguntado algo o ha hecho un comentario antes que yo)
S15	Quasi ogni giorno (casi todos los días)	Mi sento insicuro, inadeguato o dubbioso (Me siento inseguro, inadecuado o tengo dudas)

Por tanto, resulta evidente que lo que todos estos estudiantes tienen en común es que algunas veces no participan en clase, aunque quisieran y les gustaría hacerlo. Resulta necesario precisar

que la frecuencia con la que no participan en clase aunque quisieran cambia con respecto a los estudiantes que se toman en consideración: de hecho, este “algunas veces” se puede traducir en “una o dos veces” en el caso de los estudiantes número 4 y 8, en “tres o más veces” para el estudiante número 12 o incluso en “casi todos los días” en el caso de los estudiantes 11 y 15. Como es posible ver en la tabla 5, las razones por las que estos estudiantes específicos no participan aunque quisieran son dos: por un lado, hay los que no consiguen participar porque el contexto no se lo permite (es decir, otro estudiante ha preguntado algo o ha hecho un comentario antes que ellos pudieran participar). Por el otro lado, hay los que deciden no participar por razones “internas”, es decir porque tienen dudas, porque están inseguros o porque se sienten inadecuados. De todas formas, gracias a estas dos preguntas del cuestionario 2 es posible afirmar que los estudiantes 4, 8, 11, 12 y 15 no participan en clase todas las veces que quisieran y, por consiguiente, puede ser que haya pasado lo mismo durante la recolección de datos. Por tanto, a partir de esta premisa, es posible hipotizar que si hubieran participado en clase todas las veces que querían, las intervenciones medias por clase hubieran sido más. Es más, en los casos en los que no participan porque otra persona preguntó algo, hizo un comentario o respondió antes que ellos, el hecho de no participar está relacionado con el contexto, es decir con un factor externo que no tiene que ver con la autoeficacia. En cambio, el hecho de no participar por sentirse inseguros, inadecuados o por tener dudas se podría asociar con la confianza en sí mismos que es uno de los factores que la literatura identifica como influyentes en la participación en clase (Aslan & Āzahin, 2020; Kaya, 1995; Qudoos & Samad, 2022). Esto significa que, a pesar de que a través del cuestionario 1 se ha encontrado que los estudiantes número 8, 11 y 15 tienen un nivel alto de autoeficacia, puede ser que tengan unas inseguridades personales que hacen que se queden en silencio.

Además, la pregunta 14 del cuestionario 2³⁸ permite destacar otro aspecto importante que los estudiantes número 11 y 15 tienen en común: estos dos estudiantes tienen la percepción de que algunas veces (una o dos veces cada clase) la profesora no los llama a pesar de que tienen la mano levantada para participar. Resulta natural deducir que este es otro factor externo (es decir, relacionado con el contexto) que podría haber influido en el promedio de intervenciones por clase de estos dos estudiantes: es decir, las intervenciones medias por clase

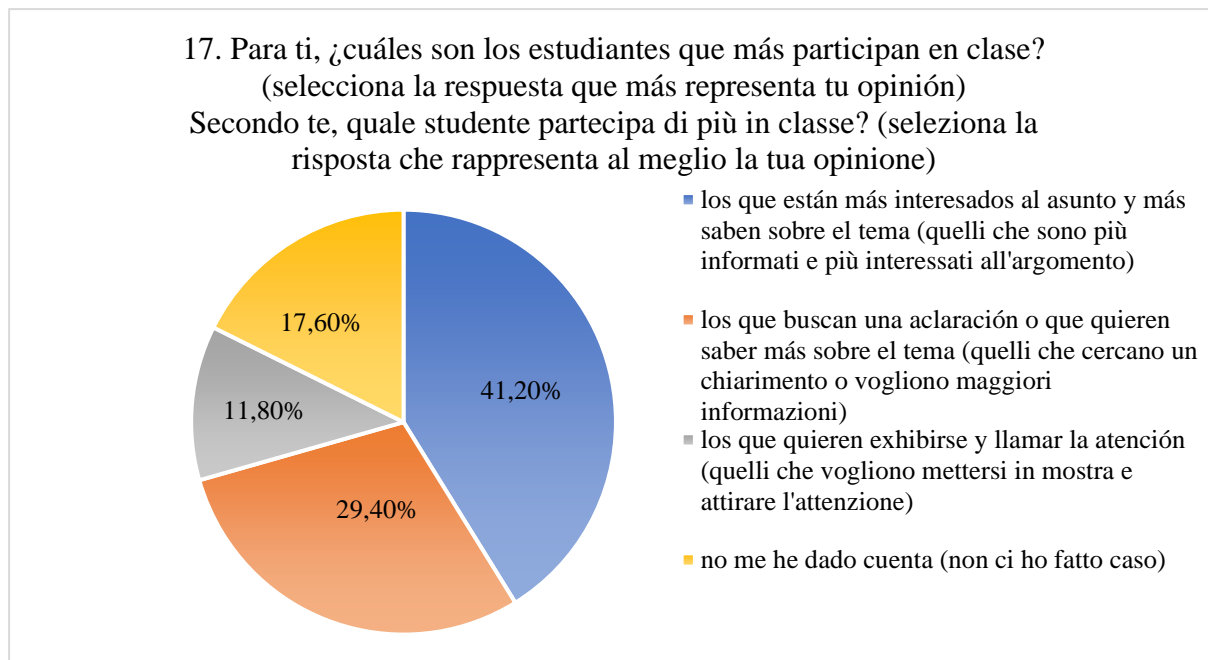
³⁸ La pregunta 14 del cuestionario 2 es la siguiente: “*Ci sono volte in cui, durante la lezione, alzi la mano per fare una domanda o un commento ma non vieni chiamato dall'insegnante?*”. Las respuestas entre las que los estudiantes tenían que elegir son: “*una o due volte*”; “*tre o piú volte*”; “*quando alzo la mano, vengo chiamato*”; “*non alzo mai la mano*”.

hubieran podido ser más (y por tanto el nivel de participación hubiera podido ser más alto), si todas las veces que los dos estudiantes levantaron la mano la profesora los hubiera llamado.

Si todo lo que se ha presentado hasta ahora se puede aplicar a los estudiantes 4, 8, 11, 12 y 15, el caso del estudiante número 17 es un poco diferente. De hecho, en el ítem número 15, ese estudiante seleccionó la respuesta “no, porque cuando quiero participo” y en el ítem 16, respondió con “esta situación nunca se verifica”. Todo esto significa que no hay veces en las que este estudiante no participa en clase, aunque quisiera. En este caso tampoco se puede aplicar lo de la profesora que no lo llama pese a que tenga la mano levantada porque a la pregunta 14 respondió con “cuando tengo la mano levantada, la profesora me llama”. En cambio, lo que es interesante subrayar en el caso de este estudiante es que es uno de los pocos alumnos en los que no hay una correspondencia entre su efectiva participación en clase (representada por el promedio de intervenciones por clase) y la percepción que tiene sobre su propia participación. En efecto, si, por un lado, los datos recogidos a través de la observación permiten afirmar que el estudiante número 17 participa 10 veces cada clase, que es una frecuencia más baja que la de los demás estudiantes que tienen una autoeficacia alta (pero más baja que él/ella) y también más baja que la frecuencia media de toda la clase (que es 11,33). Por el otro lado, gracias al cuestionario 2, es posible notar que el estudiante número 17 piensa participar muy activamente en clase. De hecho, en el ítem 4, en el que los estudiantes tenían que seleccionar la frecuencia con la que participan activamente en clase, el estudiante número 17, en la escala de respuesta (que iba desde 1 hasta 5), seleccionó el número 4 que correspondía a “a menudo”. Por tanto, este estudiante piensa participar activamente en clase a menudo, aunque en realidad parece no ser así. Además, gracias al cuestionario sobre las percepciones de los estudiantes, es posible observar que al estudiante número 17 no le gusta para nada participar en las discusiones en clase (ítem 8, cuestionario 2): en efecto, para la afirmación “me gusta participar en las discusiones en clase”, como respuesta seleccionó el número 1 que, en la escala de frecuencia, correspondía a “nunca”. Por tanto, en este caso, se podría atribuir una baja participación en clase a una falta de interés hacia la tipología de clase que se ha presentado a los estudiantes durante la recolección de datos. A este respecto, la literatura reconoce el interés hacia el asunto y también hacia las actividades que se presentan en clase como uno de los factores determinantes en la participación (Aslan & Āžahin, 2020; Mustapha, Rahman & Yunus, 2010). Una confirmación adicional de este aspecto se puede encontrar en las respuestas de los estudiantes a la pregunta 17 del cuestionario 2, presentadas en el gráfico 2: la mayoría de los

estudiantes (el 41,2%) piensa que los alumnos que más participan en clase son los que más están interesados al asunto del que se habla o que más saben sobre el tema.

Gráfico 2 – Respuestas de los estudiantes a la pregunta 17 (cuestionario 2)

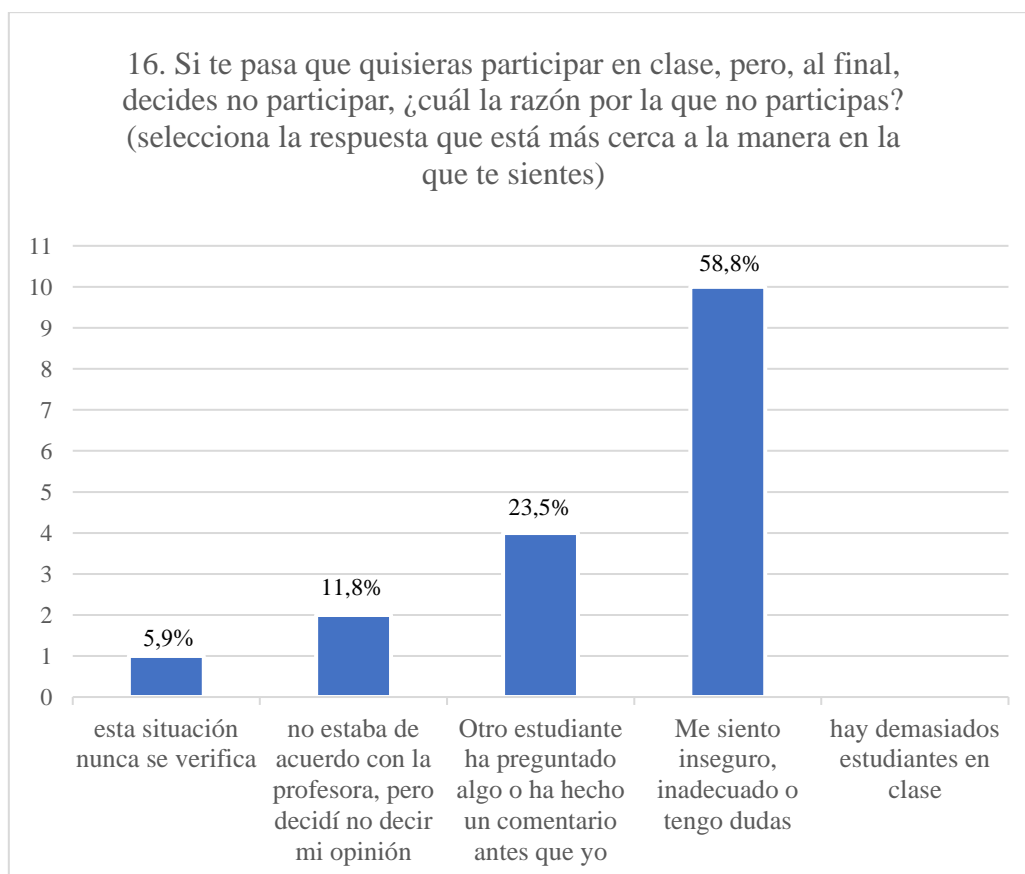


Por lo que se refiere a una posible relación entre autoeficacia en la lengua extranjera y participación en clase, resulta interesante presentar las razones por las que los estudiantes algunas veces no participan en clase, aunque quisieran. A este respecto, en el gráfico 3, se representan las respuestas de los estudiantes a la pregunta 16³⁹ del cuestionario sobre las percepciones de los estudiantes con respecto a su propia participación en clase. Se puede observar que en el ítem 16 solamente un estudiante (el 5,9%) ha respondido que esta situación nunca se verifica; dos estudiantes (el 11,8%) han dicho que cuando no participan en clase aunque quisieran es porque no están de acuerdo con la profesora y prefieren no decir nada; 4 estudiantes (el 23,5%) no participan porque otra persona ha preguntado algo o hecho un comentario antes que el/ella pudiera participar; y, finalmente, 10 estudiantes (el 58,8%) no participan aunque quisieran porque se sienten inseguros, inadecuados o porque tienen dudas. Con respecto a esta última respuesta, es importante destacar que, pese a su carácter bastante

³⁹ Es importante recordar que el ítem 16 pide a los estudiantes que seleccionen entre las 5 respuestas que se proponen la que más se acerca a la razón por la que algunas veces no participan en clase, aunque quisieran preguntar algo o hacer un comentario (véase la página 59).

genérico, de alguna forma se podría asociar tanto con la confianza en sí mismo (si este sentido de inseguridad se refiere a unas características de la persona misma) como con la autoeficacia (si la inseguridad se asocia con las actividades que los estudiantes piensan que son capaces de realizar). Por tanto, al considerar las percepciones de los estudiantes, en cierta medida parece existir una relación entre autoeficacia y participación en clase puesto que la mayoría de los estudiantes afirma que la razón por la que algunas veces no participan en clase (aunque quisieran) es que se sienten inseguros, inadecuados o tienen dudas. Mejor dicho, la respuesta que la mayoría de los estudiantes seleccionó en el ítem 16 de alguna forma podría remitir a la existencia de una relación entre autoeficacia y ausencia de participación: la mayoría de los estudiantes señalan la inseguridad como la razón por la que deciden no participar en clase aunque quisieran.

Gráfico 3 – Respuestas de los estudiantes a la pregunta 16 (cuestionario 2)



5.1.2. ¿De qué manera la autoeficacia en la lengua extranjera influye en la participación en clase?

Para responder a la segunda pregunta de investigación que tiene la finalidad de examinar de qué manera la autoeficacia en la lengua extranjera influye en la participación en clase, se tendrán en cuenta las numerosas categorías utilizadas durante la observación. Es decir, en esta parte del análisis de los resultados, se intentará averiguar si hay unas diferencias entre los estudiantes que tienen un nivel de autoeficacia más alto y los que tienen un nivel de autoeficacia más bajo tanto en términos de tipología de participación, como en términos de tipología, contenido y modalidad de las intervenciones. Primero, se considerarán las categorías que en el capítulo anterior se definieron “cuantitativas”, es decir, las del primer grupo: la de la participación estimulada, la de la participación voluntaria, la de la interrupción y la del silencio. Luego, el análisis se centrará en las categorías que se definieron como “cualitativas”, es decir, las del segundo grupo que hacen referencia a la tipología, al contenido y a la modalidad de las intervenciones.

En cuanto a las categorías del primer grupo, antes que nada, se realizó una tabla (tabla 6) donde para cada estudiante se indicó el número total de intervenciones⁴⁰; el número de intervenciones que se clasificaron como participación estimulada, como participación voluntaria y como interrupción; y también el porcentaje de participación estimulada, de participación voluntaria y de interrupción en el número total de intervenciones. Además, los estudiantes se ordenaron según el nivel de autoeficacia en español: el primer estudiante es el que tiene el nivel más bajo de autoeficacia en español de la clase y el último es el que tiene el nivel de autoeficacia en español más alto de la clase.

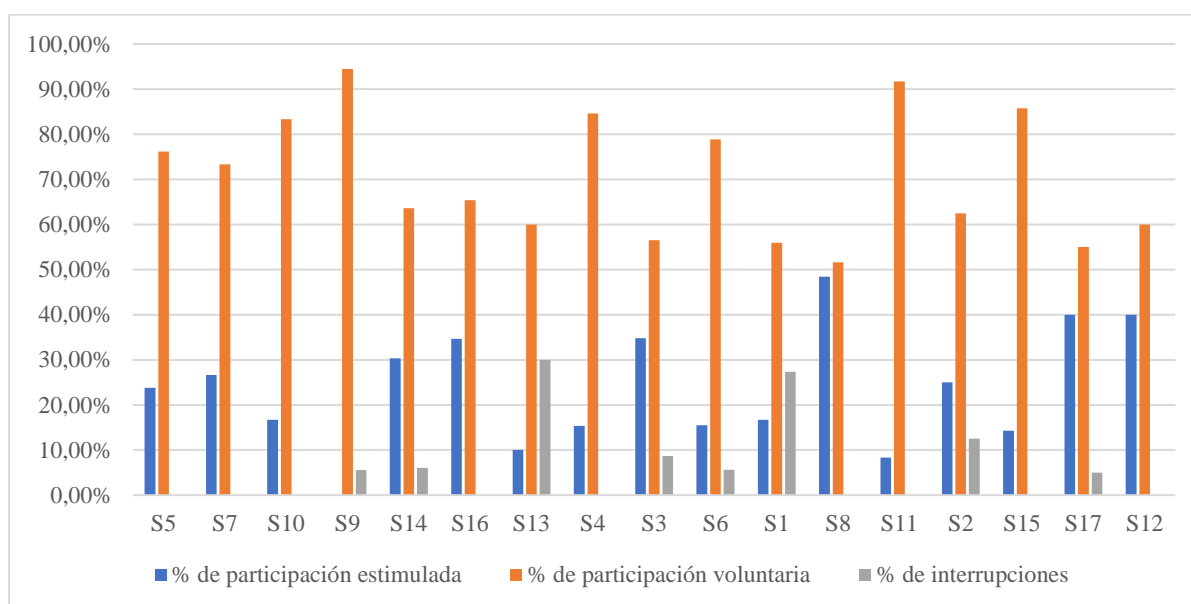
⁴⁰ En el número total de intervenciones de cada estudiante no se incluyeron las veces en las que los estudiantes no participaron en clase ni siquiera cuando la profesora se lo pedía (es decir, las intervenciones que se registraron en la categoría “silencio”). La razón detrás de esta decisión es la misma que se presentó en una nota a pie de página al principio del capítulo (véase la página 56).

Tabla 6 – Número y porcentaje de participación estimulada, participación voluntaria e interrupción en las intervenciones totales de los estudiantes

Estudiante	Intervenciones totales	Participación estimulada	% de participación estimulada	Participación voluntaria	% de participación voluntaria	Interrupciones	% de interrupciones	Nivel de autoeficacia en español
S5	21	5	23,81%	16	76,19%	0	0%	2,57
S7	15	4	26,67%	11	73,33%	0	0%	2,79
S10	12	2	16,67%	10	83,33%	0	0%	3,21
S9	18	0	0%	17	94,44%	1	5,56%	3,25
S14	33	10	30,30%	21	63,63%	2	6,06%	3,39
S16	26	9	34,62%	17	65,38%	0	0%	3,54
S13	40	4	10%	24	60%	12	30%	3,79
S4	13	2	15,38%	11	84,62%	0	0%	3,82
S3	46	16	34,78%	26	56,52%	4	8,70%	3,96
S6	71	11	15,49%	56	78,87%	4	5,63%	3,96
S1	84	14	16,67%	47	55,95%	23	27,38%	4
S8	31	15	48,39%	16	51,61%	0	0%	4,04
S11	12	1	8,33%	11	91,67%	0	0%	4,18
S2	80	20	25%	50	62,50%	10	12,50%	4,25
S15	14	2	14,29%	12	85,71%	0	0%	4,25
S17	20	8	40%	11	55%	1	5%	4,5
S12	20	8	40%	12	60%	0	0%	4,61

A partir de la tabla 6, se creó el siguiente gráfico (gráfico 4), en el que se representa la distribución de las intervenciones totales de cada estudiante según el porcentaje de participación estimulada, el de participación voluntaria y el de interrupciones que cada estudiante realizó durante las tres clases que se observaron. También en este caso, los estudiantes se colocaron en orden ascendente según el nivel de autoeficacia en español (desde el nivel de autoeficacia más bajo hasta el nivel de autoeficacia más alto).

Gráfico 4 – Representación de los porcentajes de participación estimulada, de participación voluntaria y de interrupciones en el número total de intervenciones de cada estudiante



Gracias al gráfico 4, lo primero que se puede observar es que la mayoría de las intervenciones realizadas por los estudiantes son intervenciones voluntarias (es decir, que hicieron por su propia voluntad): de hecho, el porcentaje de participación voluntaria en las intervenciones totales es el porcentaje más alto entre los tres en todos los estudiantes. Por esa razón, antes que nada, se va a analizar en detalle si existen algunas diferencias en el porcentaje de participación voluntaria a medida que el nivel de autoeficacia en la lengua extranjera va aumentando. Deteniéndose en las barras naranjas del gráfico 4, es posible notar que unos porcentajes de participación voluntaria muy altos están presentes tanto en los estudiantes que tienen una autoeficacia más baja (unos ejemplos pueden ser los estudiantes número 9 y 10) como en los estudiantes que tienen una autoeficacia más alta (por ejemplo, los estudiantes número 11 y 15). Esto significa que parece no existir una diferencia tan fuerte entre los estudiantes que tienen una baja autoeficacia en español y los que tienen una alta autoeficacia en español en términos de cantidad de participación voluntaria en las intervenciones totales. Sin embargo, resulta necesario tener en cuenta que durante la observación se registraron también las intervenciones que en el capítulo IV se llamaron “corales”⁴¹ y que este tipo de intervención se clasificó siempre como participación voluntaria. Por consiguiente, es también fundamental considerar la

⁴¹ Con el término “intervenciones corales” se hace referencia a las veces en las que los estudiantes de la clase respondían a una pregunta de la profesora todos juntos, al unísono (véase las páginas 44 y 52).

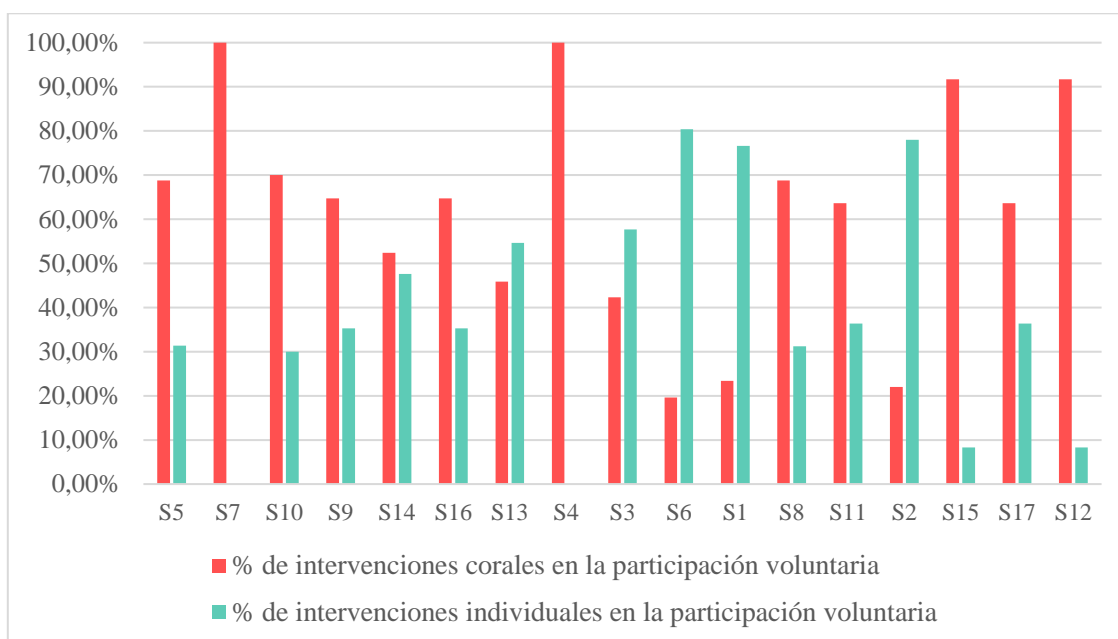
composición de las intervenciones que se clasificaron como participación voluntaria: dicho con otras palabras, podría ser interesante ver cuántas son las intervenciones corales y las individuales dentro de las intervenciones voluntarias totales de cada estudiante. Por esa razón se realizó la tabla 7, donde es posible ver el número total de las intervenciones que se clasificaron como participación voluntaria; el número de intervenciones corales e individuales; y tanto el porcentaje de intervenciones corales como el de intervenciones individuales presentes en la participación voluntaria por cada estudiante.

Tabla 7 – Composición de la participación voluntaria

Estudiante	Total de participación voluntaria	Número de intervenciones corales	% de intervenciones corales	Número de intervenciones individuales	% de intervenciones individuales
S5	16	11	68,75%	5	31,35%
S7	11	11	100%	0	0%
S10	10	7	70%	3	30%
S9	17	11	64,71%	6	35,29%
S14	21	11	52,38%	10	47,62%
S16	17	11	64,71%	7	35,29%
S13	24	11	45,83%	13	54,67%
S4	11	11	100%	0	0%
S3	26	11	42,31%	15	57,69%
S6	56	11	19,64%	45	80,36%
S1	47	11	23,40%	36	76,60%
S8	16	11	68,75%	5	31,25%
S11	11	7	63,64%	4	36,36%
S2	50	11	22%	39	78%
S15	12	11	91,67%	1	8,33%
S17	11	7	63,64%	4	36,36%
S12	12	11	91,67%	1	8,33%

A partir de la tabla 7, se creó el gráfico 5⁴² donde se pueden observar el porcentaje de intervenciones corales y el de intervenciones individuales que constituyen el número total de “participación voluntaria” de cada estudiante.

Gráfico 5 – Composición de la participación voluntaria de cada estudiante



Este gráfico es fundamental porque permite reflexionar sobre la composición de la participación voluntaria y notar que si, por un lado, es verdad que, en algunos estudiantes con un nivel de autoeficacia bajo, el porcentaje de participación voluntaria presente en las intervenciones totales es muy alto (como es posible ver en el gráfico 4). Por el otro lado, el gráfico 5 permite observar que, en los estudiantes que tienen un nivel de autoeficacia más bajo, la mayoría de la participación voluntaria está compuesta por intervenciones corales. Unos ejemplos de este fenómeno podrían ser los estudiantes número 5, 7, 10 y 9. Es más, en el caso de los estudiantes número 7 y 4, la participación voluntaria está compuesta solamente por intervenciones corales. Además, es posible observar que solamente en los estudiantes número 13, 3, 6, 1, y 2 el porcentaje de las intervenciones individuales supera el de las intervenciones corales dentro de la participación voluntaria. Estos estudiantes tienen respectivamente los siguientes niveles de

⁴² Al igual que en la tabla y en el gráfico anteriores, en la tabla 7 y en el gráfico 5 se ordenaron los estudiantes según el nivel de autoeficacia en español: el primer estudiante es el que tiene la autoeficacia en español más baja, el último es el que tiene la autoeficacia en español más alta.

autoeficacia: 3,79; 3,96; 3,96; 4 y 4,25. Sin embargo, no siempre una autoeficacia bastante o muy alta corresponde a un porcentaje de intervenciones individuales mayor que el de intervenciones corales: de hecho, a pesar de que los estudiantes 8, 11, 15, 17 y 12 tengan un nivel de autoeficacia mayor que los demás estudiantes, participan en clase más de manera coral que individual.

Después de analizar en detalle la participación voluntaria, se puede pasar al análisis de la participación estimulada y, por tanto, es necesario volver a la tabla 6 y al gráfico 4. Fijándose en las barras azules, lo primero que se nota es que el porcentaje de participación estimulada nunca supera el 50% de las intervenciones totales. Además, el porcentaje más bajo de participación estimulada es el del estudiante 9, que tiene un nivel de autoeficacia que se encuentra entre los más bajos de la clase (su nivel de autoeficacia es 3,25). En cambio, el porcentaje más alto de participación estimulada es el del estudiante número 8 que tiene un nivel de autoeficacia bastante alto (correspondiente a 4,04). Sin embargo, en general parece que no existe una distinción muy evidente entre los estudiantes que tienen un nivel de autoeficacia alto y los que tienen un nivel de autoeficacia bajo en términos de porcentaje de participación estimulada en el total de las intervenciones. En efecto, tanto en los estudiantes que tienen un nivel de autoeficacia más alto como en los que poseen un nivel de autoeficacia más bajo es posible observar porcentajes de participación estimulada altas y bajas. Unos ejemplos de estudiantes caracterizados por una autoeficacia baja y un porcentaje de participación estimulada bajo son los estudiantes número 9 y 13; unos casos de autoeficacia baja y porcentaje de participación estimulada alto son los estudiantes número 14 y 16. En cambio, los estudiantes número 8, 17 y 12 tienen una autoeficacia alta y un porcentaje de participación estimulada bastante elevado y los estudiantes número 11 y 15 tienen una autoeficacia alta y un porcentaje de participación estimulada bajo.

Por lo que se refiere al número total y al porcentaje de interrupciones de cada estudiante, se puede hacer referencia a la tabla 8, un fragmento de la tabla 6 que se presentó al principio de esta sección (véase la página 66). Antes que nada, es posible afirmar que, durante las clases, solamente algunos estudiantes participaron interrumpiendo a la profesora o a los compañeros: en concreto, se trata de los estudiantes número 9, 14, 13, 3, 6, 1, 2 y 17. Entre estos estudiantes, los que interrumpieron más fueron los estudiantes número 1, 2 y 13 (subrayados en rojo). Si se tuvieran en cuenta las franjas de autoeficacia definidas al principio del capítulo, se podría notar que las interrupciones se concentran en los estudiantes que tienen unos niveles de autoeficacia

en español que se colocan entre los más altos de la franja de autoeficacia baja (como los estudiantes número 13, 3 y 6) y en algunos de los estudiantes que tienen un nivel alto de autoeficacia en español (por ejemplo, los estudiantes número 1 y 2). De hecho, los estudiantes que poseen los niveles más bajos de autoeficacia en español de la clase nunca participan en clase interrumpiendo a los demás o lo hacen raramente. Si, por un lado, a un nivel bajo de autoeficacia en la lengua extranjera casi siempre corresponde la ausencia de interrupción o un bajo porcentaje de interrupción; por el otro lado, a un nivel alto de autoeficacia en la lengua extranjera no siempre corresponde una alta presencia de interrupciones (como es el caso de los estudiantes número 8, 11, 15, 17 y 12).

Tabla 8 – Interrupciones totales y porcentaje de interrupciones en las intervenciones totales de cada estudiante

Estudiante	Intervenciones totales	Interrupciones totales	% de interrupciones en las intervenciones totales	Nivel de autoeficacia en la lengua extranjera	Franja de autoeficacia
S5	21	0	0%	2,57	Baja
S7	15	0	0%	2,79	Baja
S10	12	0	0%	3,21	Baja
S9	18	1	5,56%	3,25	Baja
S14	33	2	6,06%	3,39	Baja
S16	26	0	0%	3,54	Baja
S13	40	12	30%	3,79	Baja
S4	13	0	0%	3,82	Baja
S3	46	4	8,70%	3,96	Baja
S6	71	4	5,63%	3,96	Baja
S1	84	23	27,38%	4	Alta
S8	31	0	0%	4,04	Alta
S11	12	0	0%	4,18	Alta
S2	80	10	12,50%	4,25	Alta
S15	14	0	0%	4,25	Alta
S17	20	1	5%	4,5	Alta
S12	20	0	0%	4,61	Alta

En relación con la categoría “silencio”⁴³ de la observación, se elaboró la tabla 9 donde es posible ver el número de las veces en las que los estudiantes se quedaron en silencio frente a una pregunta de la profesora. En primer lugar, resulta importante destacar que las veces en las que se verificó esta situación fueron muy pocas: solamente se registraron 8 silencios en 556 intervenciones totales (es decir, el 1,42% de las intervenciones se clasificaron dentro de esta categoría). En la tabla 9, se puede notar que solamente algunos estudiantes (los números 9, 14, 13, 3, 11 y 12) se quedaron en silencio frente a una pregunta de la profesora. Además, considerando la división en franjas de autoeficacia que se presentó anteriormente, la mayoría de “silencios” se concentra sobre todo en los estudiantes con un nivel de autoeficacia bajo, aunque también en dos estudiantes que tienen un nivel de autoeficacia alto esta situación se verificó.

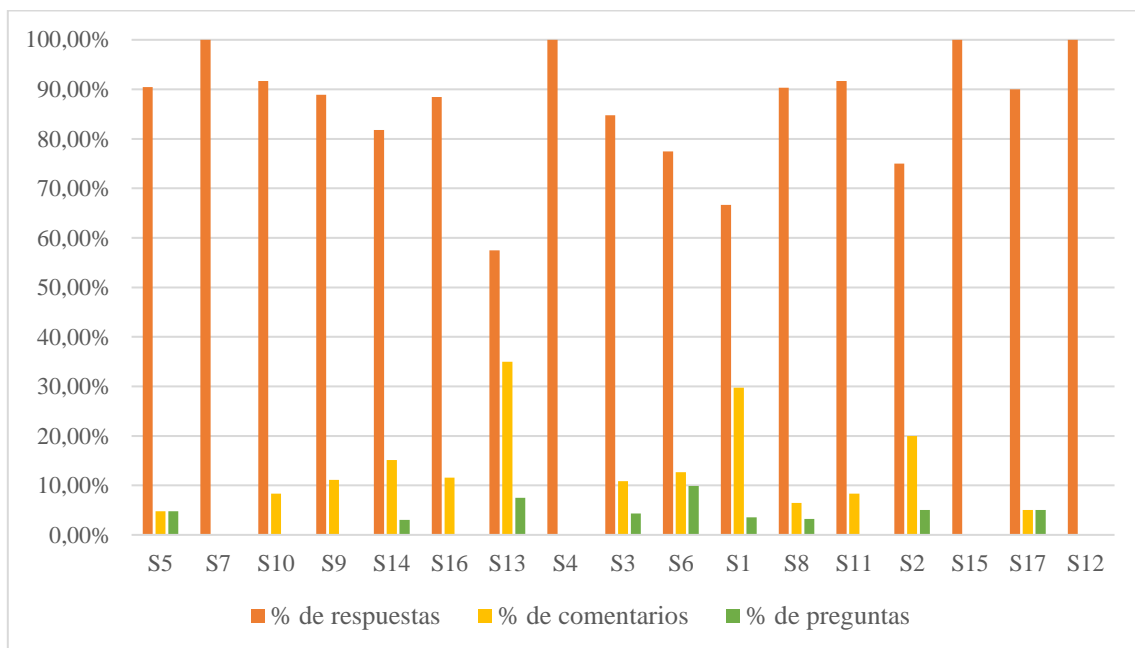
Tabla 9 – Silencios totales de cada estudiante

Estudiante	Silencios totales	Nivel de autoeficacia en la lengua extranjera	Franja de autoeficacia
S5	0	2,57	Baja
S7	0	2,79	Baja
S10	0	3,21	Baja
S9	2	3,25	Baja
S14	1	3,39	Baja
S16	0	3,54	Baja
S13	1	3,79	Baja
S4	0	3,82	Baja
S3	2	3,96	Baja
S6	0	3,96	Baja
S1	0	4	Alta
S8	0	4,04	Alta
S11	1	4,18	Alta
S2	0	4,25	Alta
S15	0	4,25	Alta
S17	0	4,5	Alta
S12	1	4,61	Alta

⁴³ Se recuerda que la categoría “silencio” remite a la situación en la que el/la estudiante no responde al/a la profesor/a ni siquiera cuando el/la profesor/a se lo pide (véase la página 49).

Después de la presentación de los resultados relacionados con las categorías que se definieron “cuantitativas”, resulta necesario analizar también los datos que tienen que ver con las categorías “cualitativas”. En efecto, a partir de este momento se considerarán los resultados relacionados con la tipología, el contenido y la modalidad de las intervenciones. En cuanto a la tipología de las intervenciones, ante todo, es importante recordar que por cada intervención de los estudiantes se registró si se trataba de una respuesta, un comentario o una pregunta. Por tanto, para descubrir si la autoeficacia influye de alguna forma en la tipología de las intervenciones de los estudiantes, se calculó para cada estudiante el porcentaje de respuestas, de comentarios y de preguntas en el número total de intervenciones. A partir de estos datos se creó el siguiente gráfico de barras (gráfico 6), donde se puede ver el porcentaje de las tres tipologías de intervención por cada estudiante y donde los estudiantes se han colocado según el nivel de autoeficacia en español (desde el más bajo hasta el más alto).

Gráfico 6 – Tipología de intervención; porcentajes de respuestas, comentarios y preguntas en el total de las intervenciones de cada estudiante



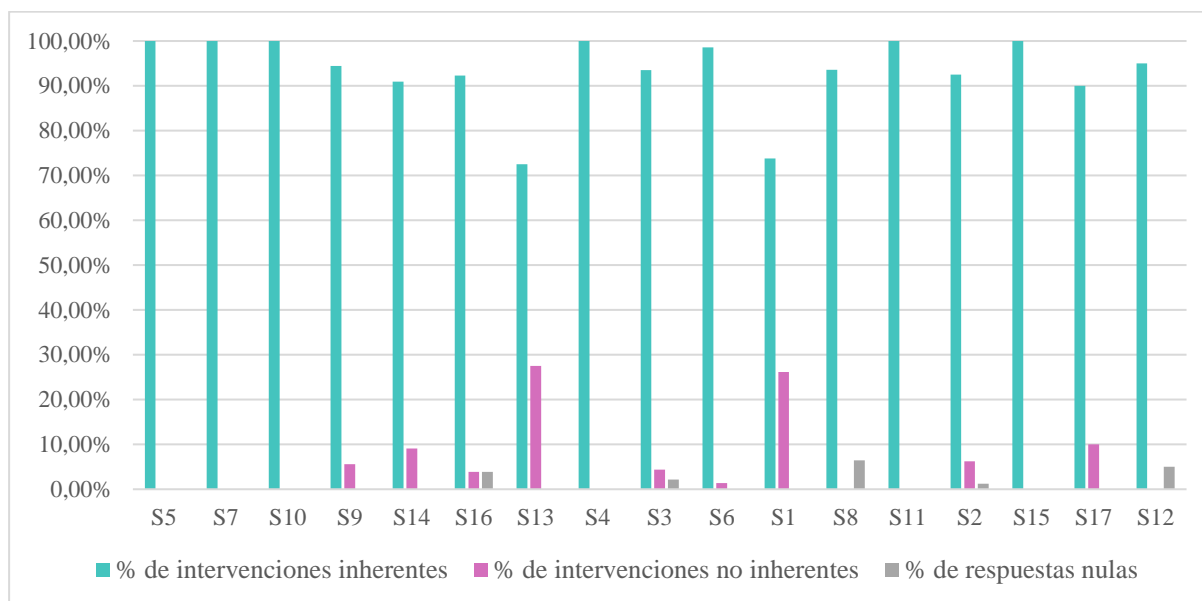
Lo primero que es posible observar es que la mayoría de las veces los estudiantes participan en clase a través de respuestas, mientras que es más difícil que hagan comentarios y aún más infrecuente que pregunten algo. En efecto, el gráfico 6 permite subrayar que el porcentaje de preguntas siempre es el más bajo entre los tres. Por lo que se refiere a unos posibles cambios al

aumentar de la autoeficacia, se puede notar que, casi todos los estudiantes participan en clase a través de respuestas y comentarios (excepto los estudiantes número 7, 4, 15 y 12 que participan exclusivamente con respuestas). Sin embargo, solamente algunos de ellos, generalmente los que tienen un nivel de autoeficacia más alto, hacen también preguntas. De hecho, en general, es posible destacar que, a medida que el nivel de autoeficacia va aumentando, los estudiantes no solamente participan a través de respuestas o comentarios, sino que se atreven también a hacer preguntas⁴⁴. Por consiguiente, se podría afirmar que, por lo general, la tipología de las intervenciones varía más en los estudiantes que tienen un nivel de autoeficacia más alto que en los que tienen un nivel de autoeficacia más bajo.

Por lo que se refiere al contenido de las intervenciones, es esencial recordar que las intervenciones de los estudiantes se podían registrar como inherentes, no inherentes o como respuestas nulas. Por tanto, para descubrir si la autoeficacia influye de alguna manera en el contenido de las intervenciones de los estudiantes, se calculó para cada estudiante el porcentaje de intervenciones inherentes, el de las intervenciones no inherentes y el de las respuestas nulas en el número total de intervenciones. A partir de esos porcentajes, se elaboró el gráfico 7, donde para cada estudiante se señala el porcentaje de intervenciones inherentes, el de las intervenciones no inherentes y el de las respuestas nulas y donde los estudiantes se ordenan según el nivel de autoeficacia en español (desde el más bajo hasta el más alto).

⁴⁴ A este respecto, es necesario precisar que los estudiantes número 11, 15 y 12 se podrían considerar unas excepciones dado que nunca participaron en clase preguntando algo, pese a que tengan un nivel de autoeficacia en español entre los más altos de la clase.

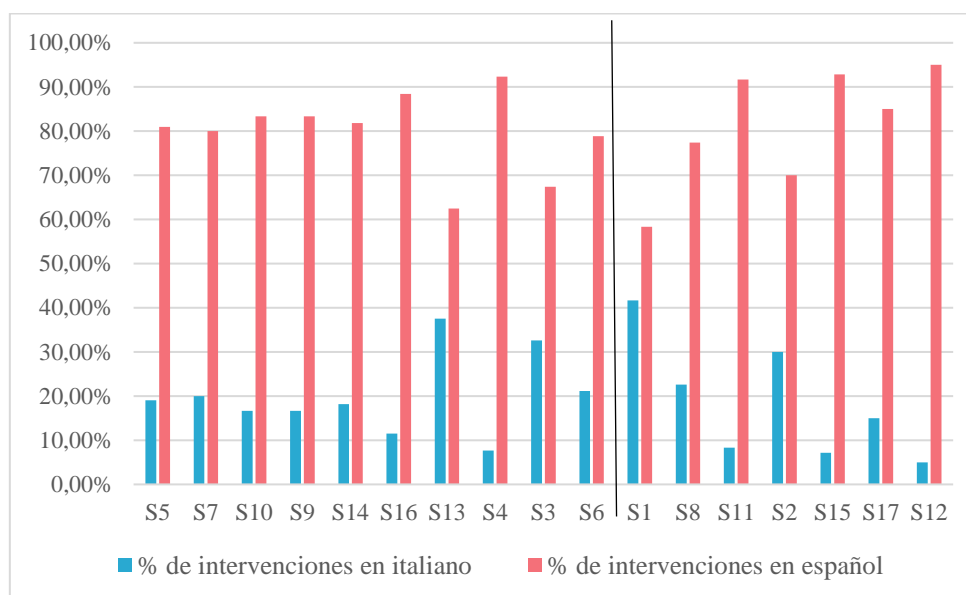
Gráfico 7 – Contenido de las intervenciones; porcentajes de intervenciones inherentes, no inherentes y de respuestas nulas por cada estudiante



Lo primero que se puede subrayar es que, en la mayoría de los casos, los estudiantes participan en clase respondiendo, preguntando algo o haciendo comentarios que están relacionado con el tema y el asunto de la clase: de hecho, en el gráfico 7, se observar unos porcentajes de intervenciones inherentes muy altos en todos los estudiantes. Es posible también notar la presencia de intervenciones no inherentes en nueve de los 17 estudiantes que participaron en el estudio y resulta que los porcentajes de intervenciones no inherentes, en la mayoría de los casos, no superan el 10% de las intervenciones totales y solamente en 2 casos se acercan al 30%. Esto significa que, si es verdad que hay unos estudiantes que participaron en clase de manera no inherente, los resultados también muestran que el porcentaje de intervenciones no inherente en las intervenciones totales de estos estudiantes suele ser bajo. Además, parece que no existen diferencias evidentes en términos de intervenciones inherentes y no inherentes entre los estudiantes que tienen una autoeficacia alta y los que tiene una autoeficacia baja. Al final, en cuanto a las respuestas nulas, los casos en los que se verificó la situación en la que el/la estudiante respondiera con “no lo sé” fueron muy pocos y se pueden encontrar tanto en estudiantes que tiene un nivel de autoeficacia en español más bajo como en los que tienen un nivel de autoeficacia en español más alto.

En relación con la modalidad de intervención, se consideró tanto la lengua en la que los estudiantes participaron en clase como la extensión media de la frase⁴⁵ de cada estudiante. En consecuencia, para descubrir si hay unas diferencias en términos de modalidad de intervención entre los estudiantes que tienen una autoeficacia más alta y los que tienen una autoeficacia más baja, por un lado, por cada estudiante se calculó el porcentaje de las intervenciones realizadas en italiano y el de las intervenciones realizadas en español en el total de sus intervenciones. Por el otro lado, se calculó el promedio de palabras por frase de cada estudiante gracias al sitio web *Word Counter – Word Count Tool*. Antes que nada, en el gráfico 8 es posible ver el porcentaje de intervenciones en italiano y el porcentaje de intervenciones en español en el total de las intervenciones de cada estudiante. En este caso también, el orden de los estudiantes en el gráfico se estableció basándose en el nivel de autoeficacia: el primer estudiante es el que tiene el nivel de autoeficacia más bajo, el último es el que tiene el nivel de autoeficacia más alto.

Gráfico 8 – Porcentaje de intervenciones en italiano y porcentaje de intervenciones en español en el total de las intervenciones de cada estudiante



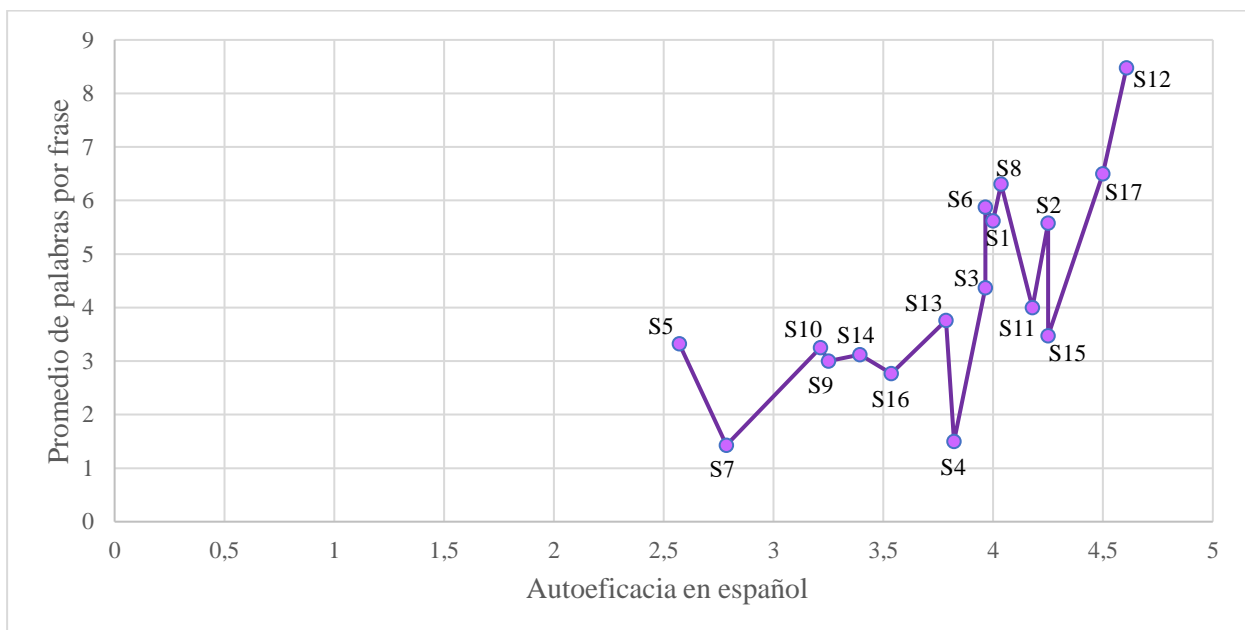
Lo primero que se nota en el gráfico 8 es que todos los estudiantes tienen un porcentaje de intervenciones realizadas en español muy alto: en efecto, el porcentaje de intervenciones en lengua española más bajo es igual al 62,5%; el más alto corresponde al 95%. Esto significa que

⁴⁵ Con “extensión media de la frase” se hace referencia al promedio del número de palabras por frase que se calculó gracias al sitio web *Word Counter – Word Count Tool* (<https://wordcounttools.com/>).

la mayoría de las veces los estudiantes de esta clase participan en español. Además, si se consideran las franjas de autoeficacia individuadas al principio del capítulo, es posible dividir los estudiantes en dos: los que tienen una autoeficacia en español baja (desde el estudiante número 5 hasta el estudiante número 6) y los que tienen una autoeficacia en español alta (desde el estudiante número 1 hasta el estudiante número 12). Teniendo en cuenta esta división, se puede notar que los porcentajes más altos de intervenciones en italiano se pueden encontrar tanto en los estudiantes que tienen una autoeficacia alta como en los que tienen una autoeficacia baja. De manera similar se pueden encontrar porcentajes muy bajos de intervenciones en italiano tanto en los estudiantes con una alta autoeficacia en español (por ejemplo, los estudiantes número 11, 15 y 12) como en los estudiantes con una baja autoeficacia en español (como en los estudiantes número 16 y 4). Por tanto, no parece existir una diferencia notable en términos de lengua utilizada para participar entre estudiantes que tienen una autoeficacia en español alta y los que tienen una autoeficacia en español baja.

En cambio, es posible llegar a unas conclusiones diferentes observando los resultados que tienen que ver con la extensión media de la frase. Ante todo, es necesario precisar que, para descubrir si al aumentar de la autoeficacia, va aumentando también la extensión de la frase, se ha realizado el gráfico 9, donde en el eje de las abscisas se colocó el nivel de autoeficacia y en el eje de las ordenadas se colocó el promedio de palabras por frase.

Gráfico 9 – Nivel de autoeficacia en español y extensión media de la frase



El gráfico 9 demuestra que existe una relación entre el nivel de autoeficacia en la lengua extranjera y la extensión de la frase: de hecho, por lo general, es posible observar que a medida que la autoeficacia en español de los estudiantes va aumentando, el promedio de palabras por frase va aumentando también. Dicho con otras palabras, los estudiantes que tienen un nivel de autoeficacia en español más alto participan en clase a través de frases que son más largas que las de los estudiantes que poseen una autoeficacia en español más baja. Sin embargo, hace falta añadir que, también en este caso, el aumento del promedio de palabras por frase no es constante y regular: hay unos estudiantes en los que un nivel de autoeficacia en español más alto que los demás no se traduce en la producción de frases más largas que sus compañeros, pero esto se verifica solamente en cuatro estudiantes.

5.1.3. *¿Hay algunas diferencias de género con respecto al nivel de participación en clase?*

Con el objetivo de averiguar si existe una diferencia entre estudiantes masculinos y estudiantes femeninas en el nivel de participación en clase y, en consecuencia, para descubrir quién entre los dos participa más en clase, antes que nada, se dividieron los resultados sobre las intervenciones por clase de todos los estudiantes en dos grupos según el género. Es decir, por un lado, se colocaron todos los números que representaban las intervenciones por clase de los estudiantes masculinos y, por el otro, se pusieron las intervenciones por clase de cada estudiante femenina. Luego, se calculó el promedio de intervenciones por clase tanto del grupo de los estudiantes masculinos como del grupo de las estudiantes femeninas y los resultados se pueden ver en la tabla que sigue (tabla 10).

Tabla 10 – Promedio de las intervenciones por clase de los estudiantes masculinos y de las estudiantes femeninas

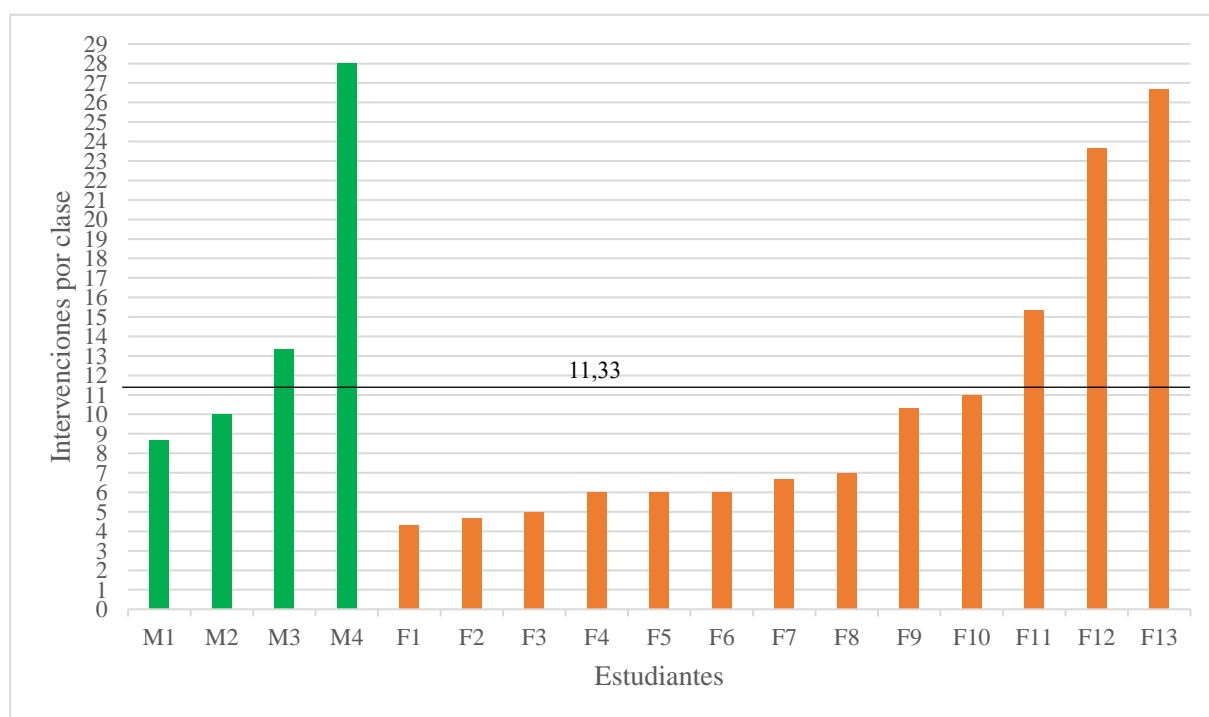
Género	Promedio de intervenciones por clase
Estudiantes masculinos	15
Estudiantes femeninas	10,21

A la luz de los resultados presentados en la tabla 10, se puede afirmar que los estudiantes masculinos tienen un promedio de intervenciones por clase más alto que el de las estudiantes

femeninas y, por consiguiente, resulta que, entre los dos, son los chicos los que participan más en clase.

Llegados a este punto, también podría ser interesante preguntarse cuántos son los estudiantes masculinos y cuántas son las estudiantes femeninas que tienen un número de intervenciones por clase más bajo que la media aritmética de intervenciones por clase de toda la clase (correspondiente a 11,33) y cuántos son los y las que, por el contrario, superan el promedio de la clase en términos de número de intervenciones por clase. Es posible encontrar una respuesta en el gráfico 10 donde las barras verdes representan las intervenciones por clase de los estudiantes masculinos, las de color naranja representan las intervenciones por clase de las estudiantes femeninas y la línea negra señala el promedio de intervenciones por clase de toda la clase⁴⁶.

Gráfico 10 – Comparación de las intervenciones por clase de los estudiantes masculinos y de las estudiantes femeninas con el promedio de intervenciones por clase de toda la clase



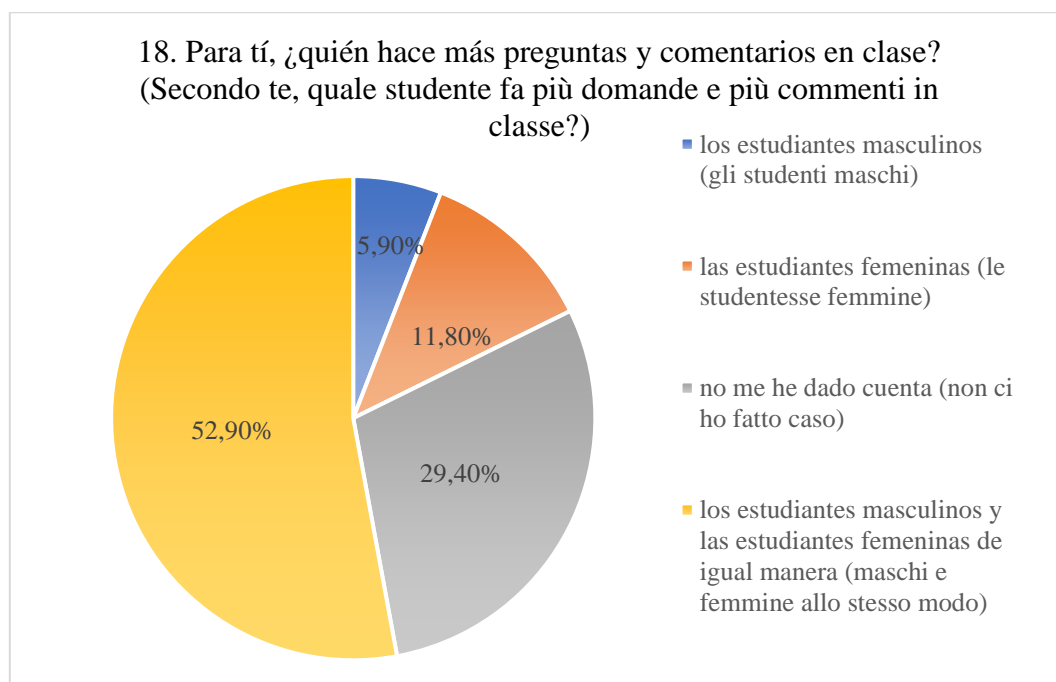
Lo que se puede notar es que la mayoría de las estudiantes femeninas, más precisamente 10 de las 13 chicas presentes en la clase (es decir el 76,92%), tienen un número de intervenciones por

⁴⁶ Cuando en la tesis se habla de “promedio de intervenciones por clase de toda la clase” o “promedio de intervenciones por clase general” se hace referencia a la media aritmética de intervenciones por clase que se calculó considerando el número de intervenciones por clase de todos los estudiantes.

clase que está por debajo del promedio de intervenciones por clase general. Por lo que se refiere a los cuatro estudiantes masculinos de la clase, se dividen en dos partes iguales: dos tienen un número de intervenciones por clase que supera el promedio de toda la clase y los otros dos, en cambio, tienen un número de intervenciones por clase que está por debajo de la media aritmética de la clase. Dicho con otras palabras, el 50% de los estudiantes masculinos supera el promedio de intervenciones por clase general, mientras que solamente el 23,08% de las estudiantes femeninas consigue superar el promedio de toda la clase. Por tanto, de alguna forma este análisis confirma lo que se descubrió a través de los datos representados en la tabla 10: los chicos suelen participar más en clase que las chicas.

Antes de pasar a la última pregunta de investigación, resulta fundamental analizar las respuestas de los estudiantes al ítem 18 del cuestionario 2 (representadas en el gráfico 11). Es importante analizar las repuestas a este ítem porque podrían revelar unas informaciones interesantes sobre las percepciones que los estudiantes mismos tienen con respecto a la posible existencia de unas diferencias de género en el nivel de participación en clase de los estudiantes. De hecho, la pregunta 18 pedía a los estudiantes que indicaran, según su opinión, quien participa más en clase entre chicos y chicas.

Gráfico 11 – Representación de las respuestas de los estudiantes al ítem 18 del cuestionario 2



En el gráfico 11, se puede observar que solamente un estudiante (el 5,9%) piensa que los chicos son los que más participan en clase. En cambio, dos son los estudiantes (el 11,80%) que creen que las chicas son las que más hacen preguntas y comentarios durante las clases. Luego, cinco estudiantes (es decir, el 29,4%) responden a la pregunta diciendo que no se han fijado en quién participa más entre los dos. Finalmente, nueve estudiantes (el 52,9%) piensan que los estudiantes masculinos y las estudiantes femeninas participan en clase (a través de preguntas y comentarios) en la misma cantidad. Por tanto, es posible afirmar que la mayoría de los estudiantes, más precisamente el 52,9%, no percibe una diferencia entre los dos géneros en términos de nivel de participación. En definitiva, los resultados subrayan una discrepancia entre la efectiva participación en clase de los estudiantes y la percepción de los estudiantes sobre su participación: de hecho, si los datos recogidos a través de la observación demuestran que los chicos participan más en clase que las chicas, la mayoría de los estudiantes no percibe ninguna diferencia de género en el nivel de participación.

5.1.4. ¿Hay algunas diferencias de género con respecto al nivel de autoeficacia en la lengua extranjera?

De manera similar a la tercera pregunta de investigación, para descubrir si hay una diferencia entre estudiantes masculinos y estudiantes femeninas en el nivel de autoeficacia en la lengua extranjera, se dividieron los resultados obtenidos sobre el nivel de autoeficacia en español de todos los estudiantes en dos grupos según el género. Por tanto, por un lado, se colocaron los números que representaban el nivel de autoeficacia de los estudiantes masculinos y, por el otro, se pusieron los niveles de autoeficacia de las estudiantes femeninas. A partir de esos datos, se calculó el promedio de la autoeficacia en español de los estudiantes masculinos y el de las estudiantes femeninas, que se pueden ver en la tabla 11.

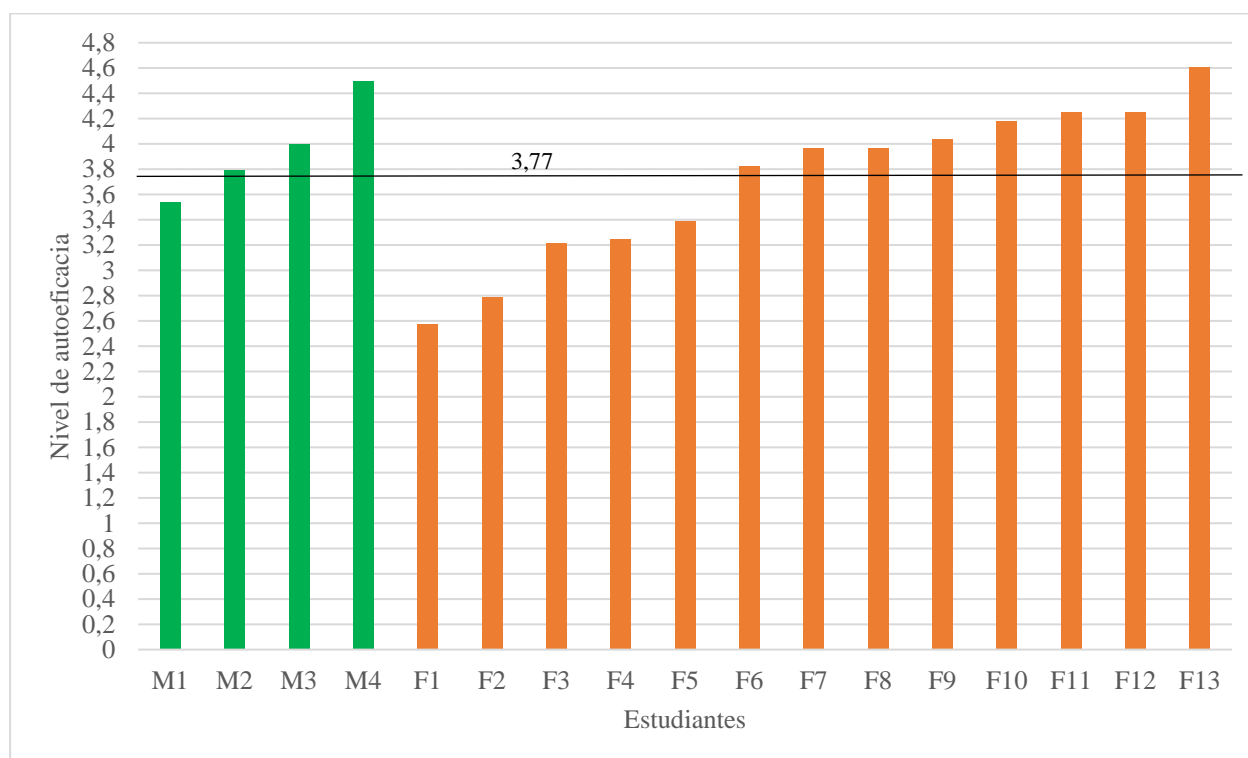
Tabla 11 – Promedios de la autoeficacia en español de los estudiantes masculinos y de las estudiantes femeninas

Género	Promedio de autoeficacia en español
Estudiantes masculinos	3,96
Estudiantes femeninas	3,71

Estos resultados permiten notar que el promedio de autoeficacia en español de los estudiantes masculinos es un poco más alto que el de las estudiantes femeninas. Por tanto, se podría suponer que los chicos de esta clase tienen una autoeficacia en la lengua española más alta que las chicas de la clase, aunque la diferencia es pequeña.

Al igual que antes, podría ser útil detenerse en la cantidad de estudiantes de sexo masculino y femenino que tienen un nivel de autoeficacia en español inferior o superior al promedio de la autoeficacia en español de la clase⁴⁷ (que corresponde a 3,77). Por esa razón, se ha realizado el gráfico 12 donde es posible ver: los niveles de autoeficacia de los estudiantes masculinos representados a través de unas barras verdes; los de las estudiantes femeninas representados a través de unas barras naranjas; y el promedio de la autoeficacia en español de la clase señalado a través de una línea negra.

Gráfico 12 – Niveles de autoeficacia de los estudiantes masculinos y de las estudiantes femeninas comparados con el promedio de autoeficacia en español de la clase



El gráfico 12 resalta que, entre los estudiantes masculinos de la clase, solamente un chico (traducido en porcentaje, el 25%) tiene un nivel de autoeficacia en español inferior al promedio

⁴⁷ Con “promedio de la autoeficacia en español de la clase” se hace referencia al promedio que se calculó considerando el nivel de autoeficacia en español de todos los estudiantes.

de la clase. Por tanto, el 75% de los estudiantes masculinos tiene un nivel de autoeficacia en español superior al promedio de la clase. En cuanto a las estudiantes femeninas, son 5 (es decir, el 38,46%) las que están por debajo del promedio de la clase en términos de nivel de autoeficacia en español. En consecuencia, 8 chicas (el 61,54% de las estudiantes femeninas) tienen un nivel de autoeficacia que supera el promedio de la clase. Lo que se puede deducir es que, tanto en el grupo de los estudiantes masculinos como en el grupo de las estudiantes femeninas, la mayoría tiene un nivel de autoeficacia más alto que el nivel de autoeficacia general de toda la clase. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes masculinos que están por debajo del promedio de la clase en términos de nivel de autoeficacia es más bajo que el de las estudiantes femeninas. De alguna forma, esto confirma lo que se vio anteriormente gracias a la tabla 11: los chicos parecen tener un nivel de autoeficacia en español mayor que las chicas, pero la diferencia es pequeña.

5.2. Discusión

En esta segunda y última parte del capítulo V, se van a interpretar de manera crítica los resultados presentados anteriormente con el objetivo de responder a las preguntas de investigación. Por supuesto, la discusión de los resultados se realizará remitiendo también a lo que otros investigadores descubrieron en los estudios anteriores. Finalmente, resulta importante recordar que en la discusión de los resultados (al igual que en la presentación de los resultados) se seguirá el orden con el que se han presentado las preguntas de investigación al principio del capítulo.

Por lo que se refiere a la primera pregunta de investigación que quiere descubrir si el nivel de autoeficacia en la lengua extranjera influencia el nivel de participación en clase, los resultados permiten afirmar que, en la mayoría de los estudiantes de la clase, un nivel más alto de autoeficacia en la lengua española conlleva también un nivel más alto de participación en clase. Por tanto, si se tiene en cuenta lo que pasa en la mayoría de los estudiantes, es posible concluir que el nivel de autoeficacia influye en el nivel de participación en clase de la siguiente forma: a medida que aumenta la autoeficacia en español, el nivel de participación en clase va aumentando también. Con respecto a este tema, otros autores llegaron a unas conclusiones similares: por ejemplo, Mustapha (2014) descubrió que los estudiantes que tienen una alta autoeficacia en la participación en clase participan más en clase que los que poseen una autoeficacia baja. Además, Teane y Gobwe (2022) atribuyen la pasividad que se puede

encontrar en unas clases universitarias sudafricanas a una baja autoeficacia de los estudiantes y de los profesores.

Sin embargo, los resultados de este trabajo resaltan también que la alta autoeficacia en español de los estudiantes no siempre coincide con un alto nivel de participación en clase. De hecho, si, en la mayoría de los estudiantes, se puede observar un aumento de la participación en clase a medida que vaya aumentando el nivel de autoeficacia en español; algunos estudiantes que tienen una autoeficacia en español más alta que los demás participan menos que sus compañeros. Por esa razón, se quiso profundizar la cuestión a través de unas preguntas del cuestionario 2 y se encontró que en el nivel de participación en clase de esos estudiantes que participan menos que sus compañeros aunque tengan un nivel de autoeficacia en español más alto podrían influir otros factores, unos más externos y otros más internos. En concreto, una parte de esos estudiantes afirma que algunas veces no participa en clase aunque quisiera porque alguien responde, pregunta algo, hace un comentario antes que ellos (este es un factor que se puede considerar externo, es decir, debido al contexto de aprendizaje). Después, hay los que deciden no participar aunque quisieran porque se sienten inseguros, inadecuados o tienen dudas, es decir por unas razones que tienen que ver con la confianza en sí mismos (que se puede definir como un factor interno, relacionado con la propia persona). Al final, otro factor interno que podría influir en el nivel de participación en clase de los estudiantes en los que un alto nivel de autoeficacia no conlleva una participación activa en clase es el interés hacia la tipología de clase: de hecho, un/a de esos estudiantes afirma que no le gusta para nada participar en las discusiones en clase. A estas alturas, hace falta destacar que los factores que influyen la participación en clase son numerosos y actúan de forma sinérgica. Esto significa que, en el caso específico de esos estudiantes en los que una alta autoeficacia no conlleva un alto nivel de participación en clase, puede que un menor nivel de participación en clase se deba a otros factores diferentes a la autoeficacia como: el hecho de que alguien te adelante en responder, preguntar algo o en hacer un comentario, la confianza en sí mismos y el interés hacia la tipología de clase o hacia el asunto. A este respecto, en literatura son múltiples los investigadores que entre los factores determinantes en la participación en clase incluyen también la confianza en sí mismos (Aslan & Āzahin, 2020; Kaya, 1995; Qudoos & Samad, 2022) y el interés hacia el asunto y las actividades que se presentan en clase (Aslan y Āzahin, 2020; Mustapha, Rahman & Yunus, 2010).

En relación con la influencia de la autoeficacia en español en la participación en clase, resulta interesante considerar también la percepción de los estudiantes sobre su propia participación. En particular, analizando la participación en clase desde la perspectiva de los estudiantes, se descubrió que la mayoría de los estudiantes algunas veces no participan en clase (aunque quisieran) porque se sienten inseguros, inadecuados o tienen dudas. A pesar de su carácter general, esta afirmación se podría asociar tanto con la confianza en sí mismo como con la autoeficacia. Por tanto, la perspectiva de los estudiantes mismos de alguna forma confirma la existencia de una relación entre autoeficacia y participación en clase, mejor dicho, entre autoeficacia y reticencia: los estudiantes que están inseguros, es decir, que no creen o que creen menos en sus capacidades tienden a no participar o a participar menos en clase. Esta observación está en línea con los resultados del estudio de Razzaghi, Mobini y Nasiri (2016) que destacaron una correlación negativa tanto entre la autoeficacia general de los estudiantes y el nivel de reticencia como entre su autoeficacia en la lengua extranjera y el nivel de reticencia.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación que tiene la finalidad de examinar de qué manera la autoeficacia en la lengua extranjera influencia la participación en clase, lo primero que se puede afirmar, gracias al análisis de los resultados, es que no hay una diferencia tan evidente entre estudiantes que tienen una autoeficacia en español alta y los que tienen una autoeficacia en español baja por lo que se refiere a la cantidad de participación estimulada y de participación voluntaria en el total de las intervenciones de cada estudiante. Sin embargo, si no se notó una diferencia en los porcentajes de participación voluntaria, se encontró una diferencia en la composición de la participación voluntaria de los estudiantes de la clase dependiendo del nivel de autoeficacia en español. En efecto, en los estudiantes que tienen unos niveles de autoeficacia en español entre los más bajos de la clase, la participación voluntaria está principalmente (o incluso completamente) compuesta por intervenciones corales. Por el contrario, en algunos de los estudiantes que tienen una autoeficacia en español más alta, la participación voluntaria está compuesta principalmente por intervenciones individuales. En suma, el nivel de autoeficacia en la lengua extranjera puede tener un impacto en la cantidad de intervenciones corales e individuales de los estudiantes dentro de su participación voluntaria. Otros aspectos en los que los estudiantes que tienen una autoeficacia en español más alta y los que poseen una autoeficacia en español más baja podrían ser distintos son la cantidad de interrupciones y de silencios. De hecho, los estudiantes que tienen los más bajos niveles de autoeficacia en español de la clase suelen no interrumpir a los demás para participar en clase o

lo hacen raramente. Por el contrario, es más fácil y frecuente que los estudiantes que tienen un nivel de autoeficacia más alto participen en clase interrumpiendo a los demás. A estas alturas, es importante especificar que esto no significa que todos los estudiantes con una autoeficacia alta participen en clase interrumpiendo a los compañeros o a los profesores. Por lo que se refiere a los silencios, es decir a la situación en la que el estudiante no responde al/a la profesor/a ni siquiera cuando él/ella se lo pide, en este estudio se observó que esta situación es más frecuente en los estudiantes que tienen un nivel de autoeficacia bajo. Por tanto, es posible deducir que el nivel de autoeficacia en español determina las veces en las que los estudiantes participan interrumpiendo a los demás y las veces en las que se quedan en silencio frente a una pregunta de su profesor/a. Además, los resultados resaltan que el nivel de la autoeficacia en español tiene un impacto en la tipología de las intervenciones realizadas por los estudiantes. En efecto, en el análisis de los datos se notó que, al aumentar del nivel de la autoeficacia en español, los estudiantes no solamente participaban a través de respuestas o comentarios, sino que se atrevía también a hacer preguntas. Esto significa que los estudiantes que tienen una autoeficacia en español más baja suelen participar en clase respondiendo a las preguntas de la profesora o haciendo comentarios sobre lo dicho, mientras que los que tienen una autoeficacia más alta participan en clase también haciendo preguntas. Por consiguiente, se podría afirmar que, por lo general, la tipología de las intervenciones varía más en los estudiantes que tienen un nivel de autoeficacia más alto que en los que tienen un nivel de autoeficacia más bajo.

En cambio, analizando los resultados, parece que la autoeficacia no determina el contenido de las intervenciones de los estudiantes: no se encontraron diferencias relevantes entre los estudiantes que tienen una autoeficacia en español alta y los que poseen una autoeficacia en español baja por lo que se refiere al contenido. De hecho, tanto los estudiantes que poseen una alta autoeficacia en español como los que tienen una baja autoeficacia en español la mayoría de las veces participan realizando intervenciones inherentes al asunto de la clase. De manera similar, el análisis de los resultados permite concluir que el nivel de autoeficacia en español tampoco influye en la lengua utilizada para participar en clase. Teniendo en cuenta que la mayoría de las veces tanto los estudiantes que tienen una alta autoeficacia en español, como los que tienen una baja autoeficacia en español participan en clase hablando en lengua española (y solamente algunas veces en italiano), es posible afirmar que no existe una diferencia tan evidente entre estudiantes que tienen una alta autoeficacia en español y los que tienen una autoeficacia en español baja en términos de lengua utilizada para participar en clase.

Por lo que se refiere a la modalidad de intervención, si no se observan diferencias considerables en términos de lengua utilizada para participar, los resultados demuestran que existe una relación entre el nivel de autoeficacia en español y la extensión de la frase: al aumentar del nivel de autoeficacia en español, la extensión de la frase va aumentando también. Dicho con otras palabras, los estudiantes que tienen una autoeficacia más alta participan en clase a través de frases más largas que las de los que poseen un nivel de autoeficacia más bajo. A estas alturas, resulta fundamental precisar que ninguno de los estudios anteriores que investigaron la relación entre autoeficacia y participación en clase analizó los aspectos que se acaban de presentar para responder a la segunda pregunta de investigación de la tesis. Sin embargo, hace falta subrayar que en el artículo de Mustapha (2014), al estudiar la relación entre autoeficacia y participación en clase, se consideró tanto la frecuencia como la extensión de la participación de los estudiantes. El autor señala que los estudiantes que tienen una autoeficacia alta no solamente participan más, sino que responden y explican lo que quieren decir de manera más extensa que los que tienen un bajo nivel de autoeficacia (Mustapha, 2014). Por consiguiente, los resultados obtenidos sobre la relación entre nivel de autoeficacia y extensión de la frase coinciden con lo que se puede leer en literatura.

Con respecto a la tercera pregunta de investigación que tiene que ver con las diferencias de género en el nivel de participación, los resultados presentados en la primera parte del capítulo demuestran que los estudiantes masculinos participan más que las estudiantes femeninas. Esta misma diferencia de género la subrayaron también otros autores tanto en el contexto universitario (Cornelius *et al.*, 1988; Crawford & MacLeod, 1990; Crombie *et al.*, 2003; Peters, 1978; Sternglanz & Lyberger-Ficek, 1977; Wade, 1994) como en el contexto de la escuela secundaria (Aziz, Quraishi & Kazi, 2018). Sin embargo, es necesario precisar que en el estudio de Dasmo (2014), realizado en el contexto específico del aprendizaje de las lenguas extranjeras (diferentemente a los demás), son las estudiantes femeninas las que resultan participar más en unas clases universitarias de comunicación en lengua extranjera. Si los datos recogidos a través de la observación resaltan que los chicos participan más en clase que las chicas, el segundo cuestionario (el de las percepciones de los estudiantes sobre su propia participación en clase) permite afirmar que la mayoría de los estudiantes no perciben ninguna diferencia entre chicos y chicas en la participación en clase desde un punto de vista cuantitativo. En consecuencia, con respecto a la existencia de una diferencia de género en el nivel de participación, se puede señalar

una discrepancia entre la efectiva participación en clase de los estudiantes y la percepción de los estudiantes mismos.

En relación con la última pregunta de investigación que hace referencia a las diferencias de género en el nivel de autoeficacia en la lengua extranjera, los resultados demuestran que los estudiantes masculinos tienen una autoeficacia en español moderadamente más alta que la de las estudiantes femeninas. A este respecto, hace falta precisar que, por el contrario, las investigaciones que se han ocupado de este tema siempre han destacado que, en el contexto del aprendizaje de las lenguas extranjeras, las estudiantes femeninas tienen una autoeficacia mayor que los estudiantes masculinos (Huang, 2013; Mahyuddin *et al.*, 2006; Nguyen *et al.*, 2022).

CONCLUSIONES

En resumen, esta investigación permitió descubrir que la autoeficacia en la lengua extranjera influye la participación en clase desde múltiples perspectivas. En concreto, se encontró que la autoeficacia en la lengua extranjera puede influir en el nivel de participación en clase de los estudiantes: en la mayoría de los casos, al aumentar de la autoeficacia en la lengua extranjera, también iba aumentando el número de intervenciones por clase de los estudiantes. Después, se descubrió que el nivel de autoeficacia en la lengua extranjera puede tener un impacto en la cantidad de intervenciones corales e individuales de los estudiantes dentro de su participación voluntaria: los que tienen una autoeficacia más baja suelen participar más de manera coral que individual; por el contrario, los que tienen una autoeficacia más alta suelen participar más de manera individual. Además, los resultados resaltaron que los estudiantes que tienen un nivel de autoeficacia en la lengua extranjera más alto no solamente participan más en clase, sino que también participan de manera más extensa y varían más la tipología de intervención que los estudiantes que tienen un nivel de autoeficacia en la lengua extranjera más bajo. Al final, se encontró que la situación en la que los estudiantes no responden al profesor o a la profesora ni siquiera cuando él o ella se lo pide es más frecuente en los estudiantes que tienen una autoeficacia baja; mientras que es más fácil que los estudiantes con una autoeficacia alta interrumpen a los demás para participar en clase.

Implicaciones y recomendaciones para la docencia

Teniendo en cuenta los resultados de la tesis, es evidente que se puede considerar la autoeficacia en la lengua extranjera como uno de los múltiples factores que tienen un impacto en la participación en clase. Por tanto, lo que se puede deducir desde un punto de vista didáctico es que es esencial reforzar la autoeficacia en la lengua extranjera de los estudiantes para incentivar y mejorar la participación en clase. Dicho con otras palabras, ante una clase de estudiantes que no participan o donde la participación es mínima, si al profesor o a la profesora le gustaría que sus alumnos participaran de manera más activa en clase, que produjeran frases más largas y que, además de simplemente responder a sus preguntas, hicieran también comentarios o preguntaran por algo, es necesario que el profesor o la profesora proponga unas actividades que tienen el objetivo de reforzar la autoeficacia de sus estudiantes. Por ejemplo, se podría empezar proponiendo a los estudiantes unas tareas en lengua extranjera más “fáciles”, mejor dicho, unas tareas que el profesor sabe que los estudiantes pueden llevar a cabo bien y

sin problemas. De esta manera, los alumnos pueden ver que son capaces de realizar estas actividades en la lengua extranjera y, por tanto, van adquiriendo confianza en sus capacidades. Después, el/la profesor/a puede ir aumentando la dificultad de las actividades, teniendo en cuenta las capacidades de sus alumnos y ofreciendo su ayuda cuando resulte necesario. Durante este proceso, también es importante que el profesor reconozca los esfuerzos de sus alumnos y que haga comentarios positivos si sus estudiantes llevan a cabo bien una tarea (sobre todo si, para ellos, esa tarea puede resultar difícil) porque, como se vio en el primer capítulo, la persuasión social también podría tener un papel relevante en el aumento de la autoeficacia en la lengua extranjera de los estudiantes (véase la página 12).

En la tesis se subrayó más veces el hecho de que los factores que influyen en la participación en clase sean numerosos y actúen de forma sinérgica. A este respecto, los resultados destacaron que el hecho de que alguien te adelante en responder, preguntar algo o hacer un comentario, la confianza en sí mismos y el interés hacia la tipología de clase o hacia el asunto también podrían tener un impacto en el nivel de participación en clase. En consecuencia, en los casos en los que los profesores quieran que sus estudiantes participen más activamente en clase, se debería tener en cuenta que los factores que determinan la participación en clase son múltiples y, por consiguiente, sería importante acompañar las actividades dirigidas a reforzar la autoeficacia en la lengua extranjera con otras medidas. Por ejemplo, se podría: elegir temas que interesen a la clase, organizar actividades de aprendizaje cooperativo⁴⁸, aplicar un método de enseñanza lo más interactivo posible, etc.

La tesis resaltó también unas diferencias de género tanto en el nivel de participación en clase como en el nivel de autoeficacia en la lengua extranjera: según los resultados de este trabajo, los estudiantes masculinos participan más en clase y tienen una autoeficacia en la lengua extranjera moderadamente más alta que las estudiantes femeninas. Considerando que la autoeficacia en la lengua extranjera influye en el nivel de participación en clase, sería recomendable que los profesores tengan en cuenta la diferencia de género presente en el nivel de autoeficacia en la lengua extranjera y que, por tanto, organicen el trabajo en clase de manera que esta diferencia pueda ser cada vez menor, hasta desaparecer, así que también la brecha que hay entre los dos sexos en el nivel de participación en clase pueda ser menor.

⁴⁸ En cuanto al aprendizaje cooperativo, Bandura destaca su efecto positivo tanto en la autoeficacia como en el rendimiento académico y escribe que “Cooperative learning structures, in which students work together and help one another also tend to promote more positive self-evaluations of capability and higher academic attainments than do individualistic or competitive ones” (Bandura, 1994, p. 13).

Cualidades y limitaciones de la investigación

Entre los aspectos positivos de la tesis, hace falta destacar el método y el instrumento con el que se ha estudiado la participación en clase de los estudiantes. En efecto, el hecho de analizar la participación de los estudiantes a través de la observación de 3 clases de español (y no solamente a través de un cuestionario sobre las percepciones que los estudiantes mismos tienen sobre su propia participación) permitió obtener unos datos más precisos y conformes con la realidad. Además, la cuadrícula de observación con sus numerosas categorías (individuadas por la investigadora en la base de los estudios de Flanders (1968), Fritschner (2000), Howard *et al.* (1996) y de Kaya (1995)) permitió investigar la participación en clase tanto desde una perspectiva cuantitativa como desde una perspectiva cualitativa. Este último punto es muy importante porque muchos de los trabajos que estudian la participación en clase suelen centrarse más en su dimensión cuantitativa que en la perspectiva cualitativa. Otra cualidad de esta investigación es la triangulación de los datos que se realizó gracias a la combinación de tres instrumentos diferentes: un cuestionario sobre la autoeficacia en la lengua extranjera de los estudiantes, una cuadrícula de observación para recoger datos sobre la participación en clase y un cuestionario sobre las percepciones que los estudiantes tienen sobre su propia participación en clase. De hecho, la entrega y el uso del cuestionario sobre las percepciones de los estudiantes permitió aclarar y profundizar los resultados obtenidos a través de los dos instrumentos principales. Al final, otro aspecto positivo de este trabajo es que los estudiantes que participaron en el estudio ya conocían a la investigadora y ya estaban acostumbrados a su presencia porque realizó sus prácticas en esta escuela durante tres meses. Por esa razón, es posible que los estudiantes se sintieran cómodos y, por tanto, que se comportaran de manera normal (es decir, como suelen comportarse todos los días) permitiendo recoger datos fieles a la realidad.

Si el hecho de conocer a la investigadora se podría considerar como uno de los aspectos positivos de la investigación, las grabaciones audio de las tres clases, en cambio, se pueden colocar entre las limitaciones de la tesis. De hecho, puede que las grabaciones audio de las clases hayan tenido alguna influencia en el comportamiento de los estudiantes. Dicho con otras palabras, es posible que los estudiantes se hayan comportado de manera diferente a lo normal por el hecho de que se grababa el audio de las clases. Además, a pesar de que la grabación audio permitió volver a escuchar las clases, transcribirlas, corregir e integrar los datos recogidos en vivo a través de la cuadrícula de observación, es probable que algunos datos se hayan perdido porque es más difícil recuperar información y detalles de una grabación audio que de una

grabación en vídeo. La selección de una muestra pequeña (en este caso, compuesta por 17 estudiantes) es otra limitación de este estudio. En efecto, llevar a cabo la investigación dentro de un contexto tan específico (es decir, dentro de una clase de 17 estudiantes que están aprendiendo el español siguiendo el método de enseñanza de su propia profesora) hace que sea difícil que los resultados se puedan generalizar. Finalmente, entre las limitaciones de este trabajo resulta necesario señalar también el hecho de centrarse solamente en la influencia que la autoeficacia en la lengua extranjera puede tener en la participación en clase, sin considerar todos los otros numerosos factores que podrían tener un impacto en la participación en clase. De hecho, en la tesis, muchas veces se subrayó que los factores que influyen en la participación en clase son múltiples y trabajan de forma sinérgica y, por tanto, centrar la tesis en solamente uno de esos numerosos factores se podría considerar un límite de la investigación.

Propuestas para investigaciones futuras

Como se pudo notar en el capítulo III, en literatura, las investigaciones que analizan la relación entre autoeficacia y participación en clase son muy pocas y las que se ocupan de esta relación en el contexto específico del aprendizaje de las lenguas extranjeras son prácticamente inexistentes. Por esa razón, es necesario que los investigadores sigan estudiando y profundizando este asunto en el contexto del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Ante todo, sería esencial llevar a cabo unos estudios sobre la relación entre autoeficacia en la lengua extranjera y participación en clase que seleccionen una muestra más extendida que la de la tesis de manera que los resultados obtenidos se puedan generalizar. Luego, podría ser interesante investigar cuánto la autoeficacia determina la participación en clase en comparación con otros factores que los trabajos anteriores identificaron como influyentes en la participación en clase. Por ejemplo, se podría averiguar cuál entre distintos factores (como la autoeficacia en la lengua extranjera, la ansiedad lingüística, la personalidad de los estudiantes, la motivación, etc.) es el que más influye en el nivel de participación en clase. Además, teniendo en cuenta los resultados de esta tesis y los del trabajo de Mustapha (2014) (véase las páginas 30 y 31), una idea para nuevas investigaciones podría ser la de comparar la autoeficacia en la lengua extranjera con las creencias que los estudiantes tienen sobre su capacidad para participar en clase, con la finalidad de descubrir cuál de los dos tipos de autoeficacia influye más en el nivel de participación en clase. Después, otro aspecto que se debería profundizar más es el de la participación no verbal: como en esta tesis se consideró solamente la participación verbal, en las investigaciones futuras se podría estudiar también la dimensión no verbal de la participación en clase. Por ejemplo, con

respecto a la relación entre autoeficacia y participación en clase, se podría intentar descubrir si hay una diferencia entre estudiantes con un nivel de autoeficacia bajo y estudiantes con un nivel de autoeficacia alto en la cantidad de participación verbal y no verbal. Además, podría ser interesante añadir a la literatura existente sobre el tema también una investigación que examine las relaciones entre los estudiantes a través de un sociograma para descubrir si las relaciones entre los compañeros de clase pueden, de alguna forma, influir en el sentido de autoeficacia y, por consiguiente, en la efectiva participación en clase. Al final, teniendo en cuenta la presencia cada vez mayor de las clases virtuales en la enseñanza, se podrían realizar unos estudios que averigüen si la autoeficacia de los estudiantes influencia su participación también en las clases virtuales y que descubran si existen unas diferencias en la manera y en la intensidad con la que la autoeficacia de los estudiantes influye en la participación entre las dos tipologías de clase (es decir, entre clase virtual y clase presencial).

REFERENCIAS

- Abdullah, M. Y., Bakar, N. R. A., & Mahbob, M. H. (2012). Student's participation in classroom: What motivates them to speak up?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 516-522.
- Aslan, R., & Āzhahin, M. (2020). 'I FEEL LIKE I GO BLANK': IDENTIFYING THE FACTORS AFFECTING CLASSROOM PARTICIPATION IN AN ORAL COMMUNICATION COURSE. *TEFLIN Journal*, 31(1), 19-43.
- Atkinson, J. W. (1964). *Art Introduction to Motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Aziz, F., Quraishi, U., & Kazi, A. S. (2018). Factors behind Classroom Participation of Secondary School Students (A Gender Based Analysis). *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 211-217.
- Bandura, A. (1986a). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986b). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1990). PERCEIVED SELF-EFFICACY IN THE EXERCISE OF PERSONAL AGENCY. *Revista Española de Pedagogía*, 48(187), 397-427.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reimpreso en H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A. (1997). *The exercise of control* (Illustrated, reprinted). New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180. <http://www.jstor.org/stable/23764608>

- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of personality and social psychology*, 56(5), 805-814.
- Beck, K. H. y Lund, A. K. (1981) The effects of health threat seriousness and personal efficacy upon intentions and behaviour. *Journal of Applied Social Psychology*, 11(5), 401-415.
- Bernales, C. (2016). Towards a comprehensive concept of willingness to communicate: Learners' predicted and self-reported participation in the foreign language classroom. *System*, 56, 1-12.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 279-289.
- Boersma, P. D., Gay, D., Jones, R. A., Morrison, L., & Remick, H. (1981). Sex differences in college student-teacher interactions: Fact or fantasy?. *Sex roles*, 7, 775-784.
- Brigui, H. (2017). The Relationship between Moroccan EFL University Students' Motivation Orientation and Their Classroom Participation: Exploring the Variables of Gender and Proficiency Level. *Journal of Education and Practice*, 8(3), 108-112.
- Burchfield, C. M., & Sappington, J. (1999). Participation in classroom discussion. *Teaching of Psychology*, 26(4), 290–291.
- Carrillo, S. L. C. (2013). Identifying Factors that Affect FL Learners Oral Participation at a Public University in Colombia. *Opening Writing Doors Journal*, 9(1), 189-208.
- Caspi, A., Chajut, E., & Saporta, K. (2008). Participation in class and in online discussions: Gender differences. *Computers & Education*, 50(3), 718-724.
- Cohen, M. (1991). Making class participation a reality. *PS: Political Science & Politics*, 24(4), 699-703.
- Cornelius, R., Constantinople, A., & Gray, J. (1988). The chilly climate: Fact or artifact?. *The Journal of Higher Education*, 59(5), 527-550.
- Cornelius, R. R., Gray, J. M., & Constantinople, A. P. (1990). Student-faculty interaction in the college classroom. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 189-197.

- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Crawford, M., & MacLeod, M. (1990). Gender in the college classroom: An assessment of the “chilly climate” for women. *Sex Roles*, 23, 101-122.
- Crombie, G., Pyke, S. W., Silverthorn, N., Jones, A., & Piccinin, S. (2003). Students' perceptions of their classroom participation and instructor as a function of gender and context. *The journal of higher education*, 74(1), 51-76.
- Crone, J. A. (1997). Using panel debates to increase student involvement in the introductory sociology class. *Teaching Sociology*, 25(3), 214-218.
- Daggett, L. M. (1997). Quantifying class participation. *Nurse educator*, 22(2), 13-14.
- Dancer, D., & Kamvounias, P. (2005). Student involvement in assessment: A project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 445-454.
- Dasmo, S. H. (2014). The effect of speaking self-efficacy and gender in speaking activities. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 14(2), 205-215.
- Delaney, T. (2012). Quality and quantity of oral participation and English proficiency gains. *Language Teaching Research*, 16(4), 467-482.
- de Saint Léger, D., & Storch, N. (2009). Learners' perceptions and attitudes: Implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37(2), 269-285.
- Erkan, D. Y., & Saban, A. İ. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly March 2011 Volume 13, Issue, 13(1)*, 164-192.
- Fassinger, P. A. (1996). Professors' and students' perceptions of why students participate in class. *Teaching sociology*, 24(1), 25-33.
- Fassinger, P. A. (2000). How classes influence students' participation in college classrooms. *The Journal of Classroom Interaction*, 35(2), 38-47.
- Feather, N. T. (Ed.) (1982). *Expectations and Actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

- Fishbein, M. (Ed.) (1967). *Reading in Attitude Theory and Measurement*. New York: Wiley.
- Flanders, N. A. (1968). Interaction Analysis and Inservice Training. *The Journal of experimental education*, 37(1), 126-133.
- Fritschner, L. M. (2000). Inside the Undergraduate College Classroom. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 342-362.
- Garside, C. (1996). Look who's talking: A comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills. *Communication Education*, 45, 212-227.
- Graham, S. (2006). A study of students' metacognitive beliefs about foreign language study and their impact on learning. *Foreign language annals*, 39(2), 296-309.
- Hall, R. M., & Sandler, B. R. (1982). *The classroom climate: A chilly one for women?* Washington, DC: Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges.
- Howard, J. R., & Henney, A. L. (1998). Student participation and instructor gender in the mixed-age college classroom. *The Journal of Higher Education*, 69(4), 384-405.
- Howard, J. R., Short, L. B., & Clark, S. M. (1996). Students' participation in the mixed-age college classroom. *Teaching sociology*, 24, 8-24.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European journal of psychology of education*, 28, 1-35.
- Hsieh, P. H. P., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 513-532.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.003>
- Hsieh, P. P. H., & Kang, H. S. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning*, 60(3), 606-627.
- Jenkins, J., Gappa, J., & Pearce, J. (1983). *Removing bias: Guidelines for student-faculty communication*. Annandale, VA: Speech communication Association.
- Junn, E. (1994). "Pearls of Wisdom": Enhancing Student Class Participation with and Innovative Exercise. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 385-387.

- Kaya, M. (1995). *The relationship of motivation, anxiety, self-confidence, and extroversion/introversion to students' active class participation in an EFL classroom in Turkey* (Tesis doctoral, Bilkent University (Turquía)).
- Kelly, L., Keaten, J. A., Hazel, M., & Williams, J. A. (2007). *Effects of reticence and affect for communication channels on usage of instant messaging and self-perceived competence*. Documento presentado en el *annual meeting of the National Communication Association*, Chicago, IL.
- Khan, F. N., Ahmad, S. M., & Ahmad, N. (2014). The Interplay between Gender and Student Classroom Participation: A Case Study of University Of Swat. *Putaj Humanities & Social Sciences*, 21(2), 41-50.
- Kim, D. H., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and individual differences*, 38, 136-142.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 125(4), 470-500.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological bulletin*, 90(1), 125-152.
- Long, M.H. (1985). Input and second language acquisition theory. En S.M. Gass & C.G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377–93). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–68). New York: Academic Press.
- Lyons, P. R. (1989). Assessing classroom participation. *College Teaching*, 37(1), 36-38.
- Mahyuddin, R., Elias, H., Cheong, L. S., Muhamad, M. F., Noordin, N., & Abdullah, M. C. (2006). The relationship between students' self-efficacy and their English language achievement. *Malaysian Journal of Educators and Education*, 21, 61-71.
- Maier, S. F., Laudenslager, M. L., & Ryan, S. M. (1985). Stressor controllability, immune function, and endogenous opiates. En F. R. Brush, & J. B. Overmier (Eds.) *Affect, Conditioning, and Cognition: Essays on the determinants of behavior* (pp. 183-201). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Mento, A. J., Steel, R. P., & Karren, R. J. (1987). A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966–1984. *Organizational behavior and human decision processes*, 39(1), 52-83.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign language annals*, 39(2), 276-295. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02266.x>
- Mustapha, S. M., Abd Rahman, N. S. N., & Yunus, M. M. (2010). Factors influencing classroom participation: A case study of Malaysian undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1079–1084.
- Mustapha, S. M. (2014). Students' Classroom Participation: What Drives It?. *International journal of research in education methodology*, 5(3), 699-709.
- Nguyen, N. L. D., Nghia, T. T., Thy, P. H., & Nhi, H. T. Y. (2022). The Relationship between Students' Self-Efficacy Beliefs and Their English Language Achievement. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(2), 102-112.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F., & 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.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2002). STUDENTS' SELF-EFFICACY IN THEIR SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES: A DEVELOPMENTAL PERSPECTIVE. *Psychologia*, 45(4), 211-221.
- Peters, R. A. (1978). Effects of anxiety, curiosity, and perceived instructor threat on student verbal behavior in the college classroom. *Journal of Educational Psychology*, 70(3), 388-395.

- Petress, K. (2006). An operational definition of class participation. *College student journal*, 40(4), 821-823.
- Qudoos, S., & Samad, A. (2022). Investigating the Factors that hinder Students' Participation in English Language Classrooms at University Level in Pakistan. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 6(2), 174-188.
- Raooifi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-Efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73.
- Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The Interface Between EFL Learners' Self-efficacy Concerning Listening Comprehension and Listening Proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 14-28.
- Rahimpour, M., & Nariman-Jahan, R. (2010). The Influence of Self-Efficacy and Proficiency on EFL Learners' Writing. *Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 7(11), 19-32.
- Razzaghi, N., Mobini, F., & Nasiri, M. (2016). Interface between Self-Efficacy, Proficiency Level, and Reticence: The Case of Iranian EFL Learners. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 2(3), 78-104.
- Rocca, K. A. (2010). Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review. *Communication education*, 59(2), 185-213.
- Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Saeidi, M., & Farshchi, E. E. (2012). The effect of teaching communication strategies on Iranian EFL learners' speaking self- efficacy in content-based courses. *Applied Linguistics Journal*, 9(2), 220-238.
- Sansores Sansores, A. (2018). *El sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés de estudiantes de secundaria pública* (Tesis de máster, Universidad de Quintana Roo (México)).
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En J.E. Maddux (Ed.) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. En A. J. Elliot & C. Dweck (eds.) *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). New York: Guilford.

Simanjalam, N. D. (2008). *Students' participation in English language classroom*. (Tesis de licenciatura, University Malaysia Sarawak (Malasia)).

Simpson, R. D., & Oliver, J. S. (1990). A summary of major influences on attitude toward and achievement in science among adolescent students. *Science Education*, 74(1), 1–18.

Smith, D. G. (1977). College classroom interactions and critical thinking. *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 180-190.

Sternglanz, S. H., & Lyberger-Ficek, S. (1977). Sex differences in student-teacher interactions in the college classroom. *Sex Roles*, 3, 345-352.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–53). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied linguistics*, 16(3), 371-391.

Teane, F. M., & Gombwe, R. (2022). Self-Efficacy as a Tool to Enhance Students' Classroom Participation: TVET/FET College's Student Views on the Causes of Student Passivity. *Community College Journal of Research and Practice*, 1-13.

Tepfenhart, K. (2011). *Student Perceptions of Oral Participation in the Foreign Language Classroom*. SUNY Oswego Dept. of Curriculum and Instruction. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518852.pdf>

Tilfarlioğlu, F. Y., & Ciftci, F. S. (2011). Supporting Self-efficacy and Learner Autonomy in Relation to Academic Success in EFL Classrooms (A Case Study). *Theory & Practice in Language Studies*, 1(10). <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.1.10.1284-1294>

Tilfarlioğlu, F. Y., & Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: Difference among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 3(2), 129-142.

- Torres, K. M., & Turner, J. E. (2016). Students' foreign language anxiety and self-efficacy beliefs across different levels of university foreign language coursework. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 57-73.
- Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *The journal of experimental education*, 63(2), 127-138.
- Wade, R. C. (1994). Teacher education students' views on class discussion: Implications for fostering critical reflection. *Teaching and teacher education*, 10(2), 231-243.
- Weaver, R. R., & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 570-601. <https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11772299>
- Wang, C., Schwab, G., Fenn, P., & Chang, M. (2013). Self-efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: Comparison between Chinese and German college students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 173-191.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.
- Zhanibek, A. (2001). *The relationship between language anxiety and students' participation in foreign language classes* (Tesis doctoral, Bilkent University (Turquía)).

ANEXOS

ANEXO A: cuestionario 1 – cuestionario sobre la autoeficacia en la lengua española

Enlace del cuestionario de Google Form:
https://docs.google.com/forms/d/1_8QpY1MxUBsu2sfxDV--ZlhBbhkiol7dcsuf8llGcNg/edit

Questionario autoefficacia nella lingua spagnola

Ricerca per tesi sperimentale della LM "Scienze del Linguaggio", Università Ca' Foscari di Venezia.
A.A. 2022/2023

Gentili studenti, di seguito troverete alcune domande relative a quanto vi sentite in grado di realizzare una serie di attività linguistiche in spagnolo. Vi chiederei gentilmente di compilare il questionario con sincerità ed attenzione.

Il questionario verrà utilizzato per la ricerca sperimentale che sto svolgendo per la tesi di laurea magistrale. I dati verranno raccolti in forma anonima, non verranno divulgati a terzi e saranno trattati nel pieno rispetto della privacy, come previsto dal D.lgs 163/2017, Ex art. 13 D.L. 196/2003 ed ex art. 13 Regolamento Europeo 2016/679, esclusivamente per scopi di ricerca e didattici.

Anagrafica

1. Etá: _____
2. Sesso
 - Maschio
 - Femmina
 - Preferisco non specificare
 - Altro
3. numero assegnato: _____

Autoefficacia Comprensione Orale

Per ogni affermazione, segna la risposta che riflette al meglio quanto ti senti in grado di realizzare le seguenti attività di comprensione orale. Per ogni affermazione:

- 1 = non sono in grado di fare questo
- 2 = potrei essere in grado di fare questo
- 3 = sono un po' in grado di fare questo
- 4 = sono in grado di fare questo

5 = sono molto in grado di fare questo

4. Sono in grado di capire l'idea principale di messaggi orali brevi dove si parla di temi della vita quotidiana in spagnolo.	1	2	3	4	5
5. Sono in grado di capire istruzioni orali in spagnolo.	1	2	3	4	5
6. Sono in grado di identificare modi di dire in un dialogo orale in spagnolo.	1	2	3	4	5
7. Sono in grado di identificare l'idea generale di un dialogo in spagnolo.	1	2	3	4	5
8. Sono in grado di identificare se in una conversazione in spagnolo le persone utilizzano parole semplici e comuni.	1	2	3	4	5
9. Sono in grado di identificare se in una conversazione in spagnolo le persone utilizzano parole complesse e frasi formali.	1	2	3	4	5
10. Sono in grado di capire le idee principali di un programma radiofonico in spagnolo.	1	2	3	4	5

Autoefficacia Produzione Orale

Per ogni affermazione, segna la risposta che riflette al meglio quanto ti senti in grado di realizzare le seguenti attività di produzione orale. Per ogni affermazione:

1 = non sono in grado di fare questo

2 = potrei essere in grado di fare questo

3 = sono un po' in grado di fare questo

4 = sono in grado di fare questo

5 = sono molto in grado di fare questo

11. Sono in grado di partecipare a una breve conversazione in spagnolo.	1	2	3	4	5
12. Quando parlo in spagnolo, sono in grado di utilizzare toni di voce diversi per trasmettere meglio il significato.	1	2	3	4	5
13. Sono in grado di mettermi d'accordo con qualcuno tramite un dialogo in spagnolo.	1	2	3	4	5
14. Sono in grado di descrivermi oralmente in modo semplice.	1	2	3	4	5
15. Sono in grado di descrivere oralmente il luogo in qui mi trovo.	1	2	3	4	5
16. Sono in grado di mettere insieme frasi in spagnolo per sviluppare idee più lunghe.	1	2	3	4	5
17. Sono in grado di chiarire in spagnolo un messaggio che non è stato capito.	1	2	3	4	5

Autoefficacia Comprensione Scritta

Per ogni affermazione, segna la risposta che riflette al meglio quanto ti senti in grado di realizzare le seguenti attività di comprensione scritta. Per ogni affermazione:

1 = non sono in grado di fare questo

2 = potrei essere in grado di fare questo

3 = sono un po' in grado di fare questo

4 = sono in grado di fare questo

5 = sono molto in grado di fare questo

18. Sono in grado di capire in linea generale un testo in spagnolo che tratta temi della vita quotidiana.	1	2	3	4	5
19. Sono in grado di identificare un'informazione specifica in un testo scritto in spagnolo che tratta temi della vita quotidiana.	1	2	3	4	5
20. Sono in grado di identificare le idee principali in un testo scritto in spagnolo che tratta temi della vita quotidiana.	1	2	3	4	5
21. Sono in grado di capire istruzioni scritte in spagnolo.	1	2	3	4	5
22. Sono in grado di dedurre il significato di parole sconosciute presenti in un testo in spagnolo utilizzando il contesto nel quale si trovano le parole.	1	2	3	4	5
23. Sono in grado di capire l'idea generale di un racconto breve in spagnolo.	1	2	3	4	5
24. Sono in grado di utilizzare strategie di lettura per capire un testo scritto in spagnolo.	1	2	3	4	5

Autoefficacia Produzione Scritta

Per ogni affermazione, segna la risposta che riflette al meglio quanto ti senti in grado di realizzare le seguenti attività di produzione scritta. Per ogni affermazione:

1 = non sono in grado di fare questo

2 = potrei essere in grado di fare questo

3 = sono un po' in grado di fare questo

4 = sono in grado di fare questo

5 = sono molto in grado di fare questo

25. Sono in grado di scrivere in spagnolo testi brevi e ben strutturati su temi che conosco.	1	2	3	4	5
26. Sono in grado di scrivere un testo in spagnolo con parole complesse e frasi formali.	1	2	3	4	5
27. Sono in grado di scrivere un testo in spagnolo utilizzando parole semplici e comuni.	1	2	3	4	5
28. Sono in grado di scrivere parole comuni in spagnolo seguendo una buona ortografia.	1	2	3	4	5
29. Sono in grado di usare correttamente i segni di punteggiatura in spagnolo.	1	2	3	4	5
30. Sono in grado di scrivere un messaggio in spagnolo per chiarire qualcosa che non è stato capito.	1	2	3	4	5
31. Sono in grado di spiegare per iscritto il mio punto di vista in spagnolo su un tema specifico.	1	2	3	4	5

ANEXO B: ejemplo de cuadrícula de observación

Studenti	Silenzio	Partecipazione elicitata	Partecipazione volontaria	Interruzione	Interlocutore: docente	Interlocutore: compagni
S1		RIS2 RIS53	RIS1 RIS15.1 CN25 CIS26 RI29.1 RIS54 RIS63 RIS63.1 RIS65 RIS70	CN10.0 CN24 CN37 CN39 CN40	1, 2, 10.0, 15.1, 24, 25, 26, 29.1, 31, 31.1, 37, 39 40, 53, 54, 63, 63.1, 65 70	37, 10.0
S2		RIS29 RIS34 RIS34.1 RI35 RIS38.1 RIS47 RIS51 RIS61	RIS13 RI17 RI29.1 CIS33 CI33.1 CI35.2 CI38 RI42 RIS63 RIS63.1	CI39.2	13, 17, 29, 29.1, 33, 33.1, 34, 34.1, 35, 35.2, 38, 38.1, 39.2, 42 47, 51, 61, 63, 63.1	
S3			RI5 RI16 RIS35.1 RIS63 RIS63.1 RIS68	CI36	5, 16, 35.1, 36, 63, 63.1, 68	
S4			RIS63 RIS63.1		63, 63.1	
S5			RIS8 RIS63 RIS63.1		8, 63, 63.1	
S6		RIS3 RI3.1 RIS4 RI5.2 RIS6 RIS7	CI5.1 RIS9 CI27 DI28, DI28.1 RIS50 DIS57.2 RIS60 RIS62 RIS63 RIS63.1 RIS64 RIS69	CI57.3.1	3, 3.1, 4, 5.1, 5.2, 6, 7, 9, 27, 28, 28.1, 50, 57.2, 57.3.1, 60, 62, 63, 63.1 64, 69	
S7			RIS63 RIS63.1		63, 63.1	
S8		RI45 RØS45.1 RIS46 RIS46.1 RI49.1 RIS50.1 RIS51.1	CIS44 CI48 RIS63 RIS63.1		44, 45, 45.1, 46, 46.1, 48, 49.1, 50.1, 51.1, 63, 63.1	

S9			RIS15.1 RIS63 RIS63.1		15.1, 63, 63.1	
S10			RIS63 RIS63.1		63, 63.1	
S11	57	RIS56.1	RIS1.1 RIS56 RIS58 RIS63 RIS63.1		1.1, 56, 56.1, 57, 58 63, 63.1	
S12	66.0	RIS13.1 RIS13.2 RIS14.1 RIS59 RØS66	RIS63 RIS63.1		13.1, 13.2, 14.1, 59, 63, 63.1, 66.0, 66	
S13		RIS53.1	CI10 CN23 RIS52 RI57.3 RIS63 RIS63.1	CN39.1 CN49.0	10, 23, 39.1, 49.0, 52, 53.1, 57.3, 63, 63.1	
S14	61.2	RIS43.1	RI22.3 RIS22.4 RI41 RIS41.1 CIS43 RIS61.1 RIS63 RIS63.1		22.4, 22.3 41, 41.1, 43, 43.1, 61.1, 61.2, 63, 63.1	
S15			RIS63 RIS63.1 RIS67		63, 63.1, 67	
S16		RIS19 RIS20 RIS21.0 RIS21 RIS22 RØS22.1 RIS22.2 RIS22.3	CI21.1 RIS60 RIS63 RIS63.1		19, 20, 21.0 21, 21.1, 22, 22.1, 22.2, 22.3, 60, 63, 63.1	
S17		RIS11 RIS12 RIS14 RI14.2 RIS15	RIS63 RIS63.1		11, 12,14, 14.2, 15, 63, 63.1	

ANEXO C: cuestionario 2 – cuestionario sobre la percepción de los estudiantes con respecto a su participación en clase

Enlace del cuestionario de Google Form:

https://docs.google.com/forms/d/1PYZZ441XK3VzK93N0SkW6_IESHXFTIGsuOvoZod5G-M/edit

Questionario sulla percezione degli studenti rispetto la loro partecipazione in classe

Ricerca per tesi sperimentale della LM "Scienze del Linguaggio", Università Ca' Foscari di Venezia.
A.A. 2022/2023

Gentili studenti, di seguito troverete alcune domande relative alla percezione che voi avete della vostra partecipazione nelle lezioni di spagnolo. Vi chiederei gentilmente di compilare il questionario con sincerità ed attenzione.

Il questionario verrà utilizzato per la ricerca che sto svolgendo per la tesi di laurea magistrale. I dati verranno raccolti in forma anonima, non verranno divulgati a terzi e saranno trattati nel pieno rispetto della privacy, come previsto dal D.lgs 163/2017, Ex art. 13 D.L. 196/2003 ed ex art. 13 Regolamento Europeo 2016/679, esclusivamente per scopi di ricerca e didattici.

Anagrafica

1. Etá: _____

2. Sesso

- Maschio
- Femmina
- Preferisco non specificare
- Altro

3. numero assegnato: _____

Sezione 2

Leggi attentamente le seguenti affermazioni riguardanti la tua partecipazione nelle lezioni di spagnolo e indica quale pensi sia la tua posizione rispetto a questi comportamenti, sulla base della seguente scala:

1 = mai

2 = a volte

3 = di solito

4 = spesso

5 = sempre

4. Partecipo attivamente in classe.	1	2	3	4	5
5. Quando partecipo in classe, parlo in spagnolo.	1	2	3	4	5
6. Faccio domande quando non capisco l'argomento della lezione.	1	2	3	4	5
7. Mi offro volontario per partecipare in classe.	1	2	3	4	5
8. Mi piace partecipare nelle discussioni in classe.	1	2	3	4	5
9. Non partecipo finché non me lo chiede l'insegnante.	1	2	3	4	5
10. Inizio l'interazione facendo domande nelle discussioni in classe.	1	2	3	4	5
11. Non parlo a meno che l'insegnante non me lo chieda.	1	2	3	4	5
12. Non rispondo a nessuna domanda a meno che l'insegnante non mi chieda di rispondere a una domanda.	1	2	3	4	5

Sezione 3

Rispondi a ciascuna delle seguenti domande riguardanti la partecipazione nelle lezioni di spagnolo scegliendo una sola risposta per ciascuna domanda.

13. Quanto spesso rispondi volontariamente alle domande che vengono poste o contribuisce alle discussioni che avvengono nelle lezioni di spagnolo?

- Mai.
- Da 1 a 3 volte durante l'anno scolastico.
- Una media di una volta a settimana.
- Una media di 2-3 volte a settimana.
- Una o più volte ogni lezione.

14. Ci sono volte in cui, durante la lezione, alzi la mano per fare una domanda o un commento ma non vieni chiamato dall'insegnante?

- Una o due volte.
- Tre o più volte.
- Quando alzo la mano, vengo chiamato.
- Non alzo mai la mano.

15. Ci sono volte in cui vorresti partecipare in classe facendo una domanda o un commento ma in cui, poi, decidi di non partecipare?

- Una o due volte.

- Tre o più volte.
- Quasi ogni giorno.
- No, perché quando voglio partecipo.
- Non voglio partecipare.

16. Nel caso in cui avessi voluto partecipare in classe facendo una domanda o un commento ma poi avessi deciso di non partecipare, qual è stato il motivo per cui non hai partecipato? (seleziona la risposta che è più vicina al modo in cui ti senti)

- Mi sento insicuro, inadeguato o dubbioso.
- Un altro studente ha fatto una domanda o un commento prima di me.
- Ci sono troppi studenti in classe.
- Non ero d'accordo con l'insegnante ma ho deciso di non dire la mia opinione.
- Questa situazione non si verifica mai.

17. Secondo te, quale studente partecipa di più in classe? (seleziona la risposta che rappresenta al meglio la tua opinione)

- Quelli che sono più informati e più interessati all'argomento.
- Quelli che cercano un chiarimento o che vogliono maggiori informazioni.
- Quelli che cercano di mettersi in mostra o attirare l'attenzione.
- Non ci ho fatto caso.

18. Secondo te, quale studente fa più domande e più commenti in classe?

- Gli studenti maschi.
- Le studentesse femmine.
- Maschi e femmine allo stesso modo.
- Non ci ho fatto caso.

19. Quanto spesso gli studenti partecipano in classe facendo domande o commenti?

- Mai.
- Raramente.
- A volte.
- Spesso.

AGRADECIMIENTOS

Al final del elaborado, me gustaría agradecer a todas las personas que me guiaron y me ayudaron tanto durante la escritura de mi tesis como durante mi experiencia en la Universidad.

Antes que nada, quiero agradecer a mis directoras de tesis, las Profesoras Monica Banzato y Francesca Coin, que me guiaron de la mejor forma posible durante la realización de la investigación y que siempre me ayudaron a resolver mis dudas, dirigiéndome hacia la dirección correcta.

Luego, quiero expresar mi agradecimiento a la Profesora María Eugenia Sainz Gonzáles que permitió que escribiera la tesis en español correcto y que perfeccionara la lengua.

Me gustaría también agradecer a la profesora del *liceo* donde se llevó a cabo el estudio por su disponibilidad y porque aceptó ese proyecto con entusiasmo. Y junto con ella, quiero agradecer a todos los estudiantes que participaron en el estudio porque sin ellos la investigación no hubiera podido realizarse.

Además, quiero agradecer a mis padres que siempre me han apoyado y motivado, que han estado presentes en los momentos más difíciles y gracias a los que he podido, durante estos años, centrarme completamente en el estudio de lo que más me apasiona. Además, quiero agradecer a mi hermano, que, para mí, siempre ha representado un punto de referencia y un modelo a seguir tanto en el ámbito académico como en la vida.

También le agradezco a Lorenzo por estar siempre a mi lado y por encontrar una y otra vez la mejor manera para animarme a seguir mis sueños y mis objetivos. Y, finalmente, quiero agradecer a mi amiga Eleonora, con la que compartí inseguridades, miedos, pero también muchos momentos felices durante mi experiencia en la Universidad y con la me gustaría compartir todo lo que pasará en los próximos años.

RINGRAZIAMENTI

Al termine dell'elaborato, vorrei ringraziare tutte le persone che mi hanno seguito e sostenuto durante la stesura della tesi e durante gli anni dell'esperienza universitaria.

Innanzitutto, vorrei ringraziare le mie gentili relatrici, la Professoressa Monica Banzato e la Professoressa Francesca Coin, che mi hanno guidato al meglio nella realizzazione della ricerca e che sono sempre state disponibili a risolvere i miei dubbi e a indirizzarmi verso la giusta direzione.

Un sentito ringraziamento va anche alla mia correlatrice, la Professoressa María Eugenia Sainz González, la quale ha permesso che la tesi fosse scritta in uno spagnolo corretto e che potessi perfezionare la lingua.

Vorrei ugualmente ringraziare la professoressa del liceo in cui si è svolta la ricerca per la disponibilità e per aver accolto questo progetto con entusiasmo. Insieme a lei, ringrazio anche tutti gli studenti che hanno partecipato allo studio, senza i quali la ricerca non avrebbe potuto prendere vita.

Non posso non ringraziare i miei genitori che mi hanno sempre supportata e motivata, che mi sono stati vicini in tutti i momenti difficili e grazie ai quali ho potuto, in tutti questi anni, dedicarmi completamente allo studio della mia più grande passione. Vorrei anche ringraziare mio fratello, che per me è sempre stato un punto di riferimento ed un esempio da seguire non solo durante il mio percorso accademico, ma anche nella vita.

Inoltre, ringrazio Lorenzo, per essermi sempre stato vicino con affetto e per aver trovato ogni volta il modo migliore per incoraggiarmi a seguire i miei sogni e i miei obiettivi. Infine, ringrazio la mia amica Eleonora, con cui ho condiviso insicurezze, paure ma anche molte gioie durante l'esperienza universitaria e con cui spero di condividere ciò che ci aspetta nei prossimi anni.