



Universidad  
Internacional  
de Andalucía

## TÍTULO

**BILINGÜISMO, AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA.**

**EL AUTORRETRATO COMO HERRAMIENTA PARA COMPROBAR LA  
INFLUENCIA DEL BILINGÜISMO EN EL AUTOCONCEPTO FUTURO  
DE LOS ADOLESCENTES**

## AUTOR

**Juan Tuñón Espinosa**

Tutora	Esta edición electrónica ha sido realizada en 2025
Instituciones	Dra. Patricia F. Moore Johansen
Curso	Universidad Internacional de Andalucía; Universidad Pablo de Olavide
©	<i>Máster Universitario en Enseñanza Bilingüe Español-Inglés (2023/24)</i>
©	Juan Tuñón Espinosa
Fecha documento	De esta edición: Universidad Internacional de Andalucía
	2024



Universidad  
Internacional  
de Andalucía



**Atribución-NoComercial-SinDerivadas  
4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**

Para más información:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>



TRABAJO FIN DE MÁSTER

**BILINGÜISMO, AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA.  
EL AUTORRETRATO COMO HERRAMIENTA PARA  
COMPROBAR LA INFLUENCIA DEL BILINGÜISMO EN EL  
AUTOCONCEPTO FUTURO DE LOS ADOLESCENTES.**

Autor: Juan Tuñón Espinosa

Tutora: Pat Moore

Curso: 2023-2024

Máster en Enseñanza Bilingüe

Universidad Pablo de Olavide

Universidad Internacional de Andalucía

## Índice de contenidos

01. Resumen / Abstract.....	2
02. Introducción.....	3
03. Objetivos .....	4
04. Educación y psicología evolutiva en la adolescencia.....	4
4.1 El desencuentro entre adolescentes y escuela secundaria.....	5
4.2 El desarrollo de la personalidad y construcción de la identidad personal.	7
4.3 Variables psicológicas implicadas en la diversidad en el aprendizaje durante la adolescencia .....	8
4.4 Psicología positiva y su influencia en ASL .....	10
05. La influencia del Bilingüismo en la identidad, autoconcepto y autoestima	12
5.1 Competencia bilingüe y autoestima .....	13
5.2 El modelo GEAR: Bilingüismo, identidad y autoconcepto .....	14
5.3 Bilingüismo y expresión de pensamientos y emociones.....	16
06. Autorretrato.....	18
6.1 Evolución del autorretrato a lo largo de la historia.....	18
6.2 El autorretrato como herramienta de autoconocimiento.....	19
6.3 Proceso de autoaceptación a través del autorretrato .....	20
07. Metodología .....	21
7.1 Procedimiento.....	22
7.2 Autorretrato presente .....	22
7.3 Autorretrato futuro .....	24
08. Resultados .....	25
8.1 <i>All About me</i> .....	25
8.2 <i>Bilingualism</i> .....	28
8.3 Autorretratos.....	30
8.4 Comparativas presente – futuro más representativas.....	41
09. Conclusiones.....	47
10. Bibliografía .....	50
11. Anexos.....	58
11.1 Glosario de términos - Terminología básica en ASL .....	58
11.2 Ficha « <i>All about me</i> », caras A y B. Cuestionario .....	59
11.3 Ficha « <i>Bilingualism</i> », caras A y B. Cuestionario .....	61
11.4 Ejemplos de autorretratos - 1.Tipo de autorretrato .....	63
11.5 Ejemplos de autorretratos - 2.Tamaño del dibujo .....	69
11.6 Ejemplos de autorretratos - 3.Emplazamiento del dibujo.....	74
11.7 Ejemplos de autorretratos - 4.Colores .....	79
11.8 Ejemplos de autorretratos - 5.Vestimenta.....	82
11.9 Ejemplos de autorretratos - 6.Expresión facial.....	85
11.10 Ejemplos de autorretratos - 7.Implicación del idioma .....	88
11.11 Ejemplos de autorretratos - 8.Estudios/profesión.....	90
11.12 Autorretratos presente y futuro - comparativa .....	92

## 01. Resumen / Abstract

La presente investigación explora la influencia del bilingüismo en el autoconcepto futuro de los<sup>1</sup> adolescentes, utilizando el autorretrato como herramienta. Partiendo de un amplio marco teórico que subraya la importancia de cuidar la autoestima en la adolescencia para favorecer su desarrollo psicológico, emocional y académico, se analiza la posible relación positiva del bilingüismo en la identidad, el autoconcepto y la autoestima, así como las características del autorretrato que pueden favorecer esta mejora. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio experimental con estudiantes de 3º de ESO en un centro bilingüe de Sevilla (España), quienes elaboraron dos autorretratos: uno sobre el presente (marzo 2024), acompañado de un cuestionario sobre identidad personal, y otro sobre su futuro (junio 2024), precedido por un cuestionario sobre bilingüismo. Aunque los resultados no muestran una correlación clara entre bilingüismo y autoconcepto futuro, sugieren la necesidad de seguir investigando estas técnicas por sus posibles beneficios en la autoestima y autoconcepto de los estudiantes.

**Palabras clave: bilingüismo, autoconcepto, autoestima, autorretrato**

*This research explores the influence of bilingualism on the future self-concept of adolescents, using the self-portrait as a tool. Starting from a broad theoretical framework that underlines the importance of taking care of self-esteem in adolescence in order to favour their psychological, emotional and academic development, we analyse the possible positive relationship of bilingualism on identity, self-concept and self-esteem, as well as the characteristics of the self-portrait that may favour this improvement. For this purpose, an experimental study was carried out with 3rd year ESO students from a bilingual school in Seville (Spain), who drew two self-portraits: one about the present (March 2024), accompanied by a questionnaire on personal identity, and another about their future (June 2024), preceded by a questionnaire on bilingualism. Although the results do not show a clear correlation between bilingualism and future self-concept, they suggest the need for further research into these techniques for their potential benefits for students' self-esteem and self-concept.*

**Keywords: bilingualism, self-concept, self-esteem, self-portrait**

---

<sup>1</sup> Artículo de género. Las referencias a personas o colectivos figuran en el presente trabajo en género masculino como género gramatical no marcado. Cuando proceda, será válida la cita de los preceptos correspondientes en género femenino.

## 02. Introducción

España ha enfrentado históricamente dificultades en la adquisición de segundas lenguas por parte de su población. Entre los factores que contribuyen a esta problemática se encuentran el tamaño del país, con un mercado interior considerable; la preponderancia del español como lengua global, lo que genera una abundante oferta de contenidos en dicho idioma; la tendencia de los hablantes a asociar el aprendizaje de una segunda lengua con motivaciones extrínsecas, percibiéndolo como una imposición, lo que provoca rechazo; y la limitada inversión en educación, reflejada en elevadas ratios, insuficiente formación docente y constantes cambios legislativos, que afectan negativamente a la educación bilingüe.

Asimismo, se observa que los adolescentes suelen experimentar una disminución en su autoestima durante esta etapa de desarrollo, en parte debido a la falta de alineación entre las características del sistema educativo de secundaria y sus necesidades como individuos. Mantener una autoestima saludable es esencial para promover un desarrollo psicológico y emocional adecuado, así como para mejorar el rendimiento académico, particularmente en la adquisición de segundas lenguas.

La asignatura de Expresión Plástica, Visual y Audiovisual (EPVA) presenta dos ventajas clave para abordar estas problemáticas. En primer lugar, en esta asignatura predomina el uso de habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS), en lugar del lenguaje académico específico (CALP) (Cummins, 1979, 1983), lo que facilita el aprendizaje de segundas lenguas (ASL). Esto contribuye a mejorar la confianza, la participación y el compromiso con el aprendizaje, ya que los estudiantes se sienten más seguros al interactuar en la L2 en situaciones sociales. En segundo lugar, siguiendo a teóricos como Freire (2005) y Giroux (2005), se destaca la importancia de utilizar esta asignatura para fomentar la reflexión crítica sobre temas relevantes para la realidad de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y la capacidad de cuestionar lo preestablecido, preparándolos para enfrentar un futuro incierto.

En este contexto, el autorretrato se presenta como una herramienta adecuada para ayudar a los estudiantes a expresar y mejorar su autoconcepto. Además, permite examinar la influencia del bilingüismo en el autoconcepto futuro, con el fin de fomentar una mayor comprensión de sí mismos, lo que a su vez favorece una mejora en la autoestima, con todos los beneficios que ello conlleva.

### 03. Objetivos

Este Trabajo Fin de Máster parte de la siguiente pregunta principal: «¿Puede la educación bilingüe influir en el autoconcepto futuro de los adolescentes?». Bajo la hipótesis de que si a los estudiantes en educación bilingüe se les hace reflexionar acerca de su condición bilingüe, esto podría influir en la visión que tienen de ellos mismos para el futuro (autoconcepto futuro). Para ello, se señalan los siguientes objetivos.

**Objetivos principales.** A alcanzar mediante un estudio experimental.

1. Explorar la influencia del bilingüismo en el autoconcepto futuro de los adolescentes.
  - ¿Puede la educación bilingüe influir en el autoconcepto futuro de los adolescentes?
2. Aplicar el autorretrato como herramienta para ayudar al estudiantado a expresar su autoconcepto.
  - ¿Puede el autorretrato ayudar a expresar el autoconcepto?

**Objetivos secundarios.** A cumplir mediante revisión bibliográfica.

- a) Señalar los beneficios de la autoestima en la mejora del aprendizaje y el desarrollo personal del individuo.
- b) Investigar la influencia positiva del bilingüismo en el autoconcepto y en la autoestima.
- c) Indagar en la relación entre autorretrato, autoconcepto y autoestima.

Para lograr estos objetivos, se comenzará con el marco teórico, cubriendo los objetivos secundarios en los tres apartados siguientes, en el orden presentado. Los apartados 7, 8 y 9 se dedicarán al desarrollo del estudio, abordando la metodología, los resultados y las conclusiones.

### 04. Educación y psicología evolutiva en la adolescencia

En este apartado se exploran diversos aspectos del desarrollo adolescente, resaltando la importancia de comprender esta etapa de manera positiva y sin prejuicios. Se abordan temas como la adolescencia desde una perspectiva psicosocial, la relación entre los adolescentes y el entorno escolar, la construcción de la identidad y el autoconcepto, y cómo estos influyen en el aprendizaje y la motivación. Además, se analiza el papel de la psicología positiva en el contexto educativo, especialmente en la adquisición de una segunda lengua, subrayando la importancia de las emociones, la motivación intrínseca y las relaciones interpersonales en el proceso de aprendizaje. Todo

esto es crucial para el desarrollo psicológico y emocional de los adolescentes, y en consecuencia, mejorar su rendimiento académico.

La adolescencia, que abarca aproximadamente desde los 12-13 años hasta cerca de los 20, debe ser comprendida sin prejuicios y con una perspectiva positiva. (Erikson, 1968) la describe como una moratoria social, un período donde los jóvenes se preparan para asumir roles adultos. Es fundamental diferenciarla de la pubertad, que se refiere a los cambios físicos hacia la madurez sexual, ya que la adolescencia se centra en transformaciones psicosociológicas (Palacios González & Oliva Delgado, 1999). Este fenómeno es cultural y su experiencia varía según la sociedad y el momento histórico. Aunque esta etapa a menudo se percibe de manera negativa, llena de conflictos familiares y sociales, es crucial adoptarla como un recurso para el desarrollo, en lugar de un problema. Los problemas en las relaciones con adolescentes suelen surgir más del desconocimiento que de características negativas de esta etapa (Funes Artiaga, 2010).

#### 4.1 El desencuentro entre adolescentes y escuela secundaria

Moreno et al. (2020) presentaron los resultados del estudio *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2018*, financiado y apoyado por el Ministerio de Sanidad y respaldado por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Este proyecto, en el que participan cerca de 50 países occidentales, recopila cada cuatro años datos sobre los estilos de vida de adolescentes con el objetivo de ofrecer una visión integral del bienestar físico, mental y social en esta etapa, y proporcionar directrices para la promoción de la salud. Se recogen datos sobre relaciones familiares, interacciones con compañeros, entorno escolar, bienestar psicológico, alimentación, consumo de sustancias y sedentarismo. La selección de participantes sigue un proceso complejo de muestreo aleatorio polietápico estratificado, considerando factores como la edad, el entorno (rural o urbano) y la naturaleza del centro educativo (público o privado). En 2018, la muestra española incluyó a 40.495 adolescentes de entre 11 y 18 años.

**Tabla 1**

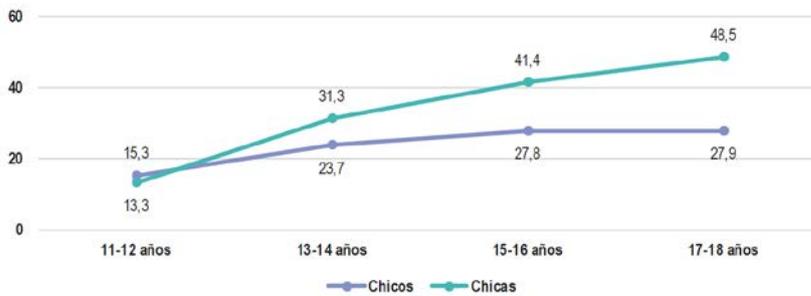
*Composición de la muestra española del Estudio HBSC 2018 en función del sexo y la edad de los y las adolescentes. Adaptado de Moreno et al., (2020)*

EDADES	CHICOS	CHICAS	TOTAL
11 a 12 años	5347	5251	10598
13 a 14 años	5076	5237	10313
15 a 16 años	4941	4899	9840
17 a 18 años	4831	4913	9744
TOTAL	20195	20300	40495

Según el estudio, durante la adolescencia, los estudiantes experimentan una disminución significativa de simpatía hacia el centro educativo, sienten menos apoyo de sus compañeros y profesores, y enfrentan un aumento del estrés escolar.

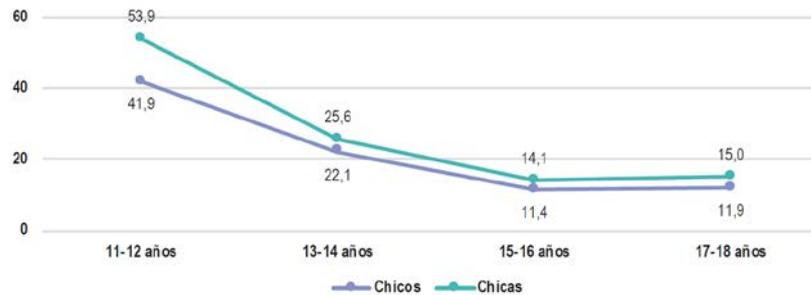
**Figura 1**

*Porcentaje de adolescentes que experimentan estrés escolar alto (Moreno et al., 2020)*



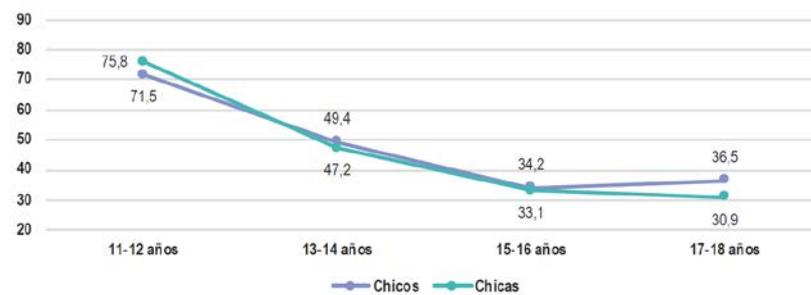
**Figura 2**

*Porcentaje de adolescentes a quienes les gusta mucho la escuela/instituto (Moreno et al., 2020)*



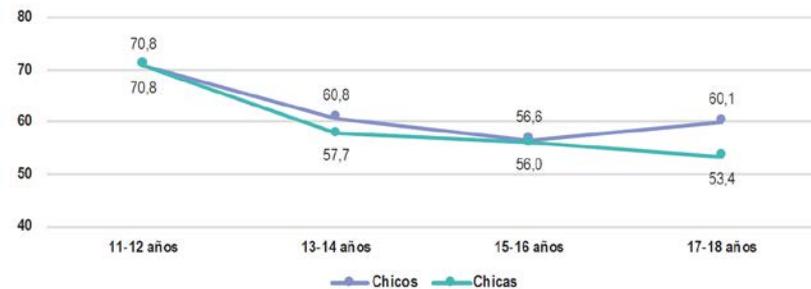
**Figura 3**

*Porcentaje de adolescentes que experimentan apoyo del profesorado alto. (Moreno et al., 2020)*



**Figura 4**

*Porcentaje de adolescentes que experimentan apoyo de los compañeros. (Moreno et al., 2020)*



Esto se produce debido a la existencia de un desajuste entre las características de la escuela secundaria y las necesidades de los adolescentes. El cambio de centro educativo, pasando de ser los mayores del colegio a los más pequeños del instituto; el deterioro en las relaciones profesor-alumno, debido en parte a la falta de formación pedagógica del docente; el aumento de la competitividad y la mayor importancia de las calificaciones; la exigencia de mayor control y disciplina, contra su necesidad de mayor autonomía; y los prejuicios existentes de la imagen social que tienen los adolescentes, que fomentan una predisposición negativa hacia los mismos (García-Moya, 2020).

Para mejorar la situación, los docentes deben conocer y comprender a los adolescentes, ejerciendo una autoridad personal basada en una relación cercana, sensible, respetuosa, de confianza y apoyo. Establecer normas y límites mediante una comunicación abierta, escuchando e incorporando las perspectivas del alumnado, es fundamental (García-Moya & Brooks, 2018). La «autoridad personal» es la más deseable en el ámbito académico, ya que se basa en el respeto y la preocupación por los estudiantes, promoviendo un ambiente amable que favorece el aprendizaje (Galton, 2007; Pomeroy, 1999; Sellman, 2009). La importancia de las relaciones personales, junto con habilidades pedagógicas y conocimientos de la materia son conclusiones clave derivadas de la escucha de la voz de los alumnos (Macleod et al., 2012).

## 4.2 El desarrollo de la personalidad y construcción de la identidad personal

«Los cambios físicos, cognitivos y sociales que suponen la transición a la adolescencia derivan, necesariamente, en cambios tanto en el autoconcepto como en la autoestima de los chicos y chicas que transitan por esta etapa evolutiva» (Sánchez-Queija, 2009, p.282).

El autoconcepto se refiere al conjunto de características utilizadas para definirse a uno mismo, respondiendo a la pregunta «¿cómo soy yo?». En contraste, la autoestima responde a las preguntas «¿me gusto? ¿me quiero?», siendo una valoración subjetiva del autoconcepto (Alsaker & Kroger, 2020). Aunque la autoestima comienza a desarrollarse alrededor de los siete u ocho años, se consolida durante la adolescencia. En esta etapa se produce una disminución en la autoestima debido a una percepción más objetiva y realista del autoconcepto, influyendo en ella factores como la cohesión familiar, la percepción positiva de los padres («yo espejo»<sup>2</sup>), la aceptación entre iguales, las amistades, las metas

---

<sup>2</sup> Teoría Charles Cooley (1864 - 1929), Sociólogo estadounidense.

individuales y situaciones como la diversidad funcional o la pertenencia a colectivos que sufren prejuicios y discriminación social (Sánchez Queija et al., 2017).

Es fundamental mejorar el autoconcepto y reforzar la autoestima de los estudiantes a través del refuerzo positivo, destacando sus aspectos favorables y corrigiendo errores con tacto. Dado que el profesorado constituye una figura significativa en la vida de los estudiantes, su influencia en la autoestima de estos resulta considerable. Asimismo, en esta etapa se observa un desarrollo notable de la identidad desde un ámbito psicosocial. Según (Erikson, 1980), el adolescente enfrenta cambios físicos y nuevas demandas sociales que pueden generar dudas sobre su identidad, por lo que se requiere un compromiso a nivel ideológico, profesional y personal (Sánchez-Queija, 2009). Es esencial que los adolescentes cuenten con la libertad para explorar diferentes alternativas; sin embargo, muchos enfrentan dificultades debido a una educación rígida o autoritaria en su entorno. Estas dificultades se intensifican cuando en la construcción de la identidad se incluyen aspectos no normativos, lo que puede generar malestar, miedo, discriminación y acoso. Es necesario abordar estos problemas mediante un uso cuidadoso del lenguaje y la normalización de la diversidad, fomentando así la aceptación.

#### **4.3 Variables psicológicas implicadas en la diversidad en el aprendizaje durante la adolescencia**

Para aprender es imprescindible saber hacerlo —poder— y tener disposición, intención y motivación suficiente —querer—. La motivación puede ser definida como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Ortega y Sánchez-Queija, 2014) y en ella influyen las siguientes variables: por parte del alumnado, el autoconcepto, autoestima, autoeficacia, intereses, atribuciones causales, expectativas, etc.; por parte del contexto escuela y familia, el apoyo recibido, las características de la situación de aprendizaje, las expectativas del docente, las atribuciones, etc..

Es importante que los docentes creen un ambiente escolar que promueva la motivación intrínseca, es decir, que el motor del aprendizaje sea la satisfacción personal de comprender o dominar algo. Esto es especialmente relevante en el aprendizaje de segundas lenguas, donde la motivación intrínseca es clave para superar las dificultades del idioma. Según Marchesi (2004), las principales causas de la desmotivación en el alumnado de secundaria son la protección de la autoestima, la incomprensión de la tarea y el sentimiento de incapacidad para realizarla, la falta de interés y sentido de la tarea, y

la necesidad de autonomía personal. Para aumentar la motivación, se sugieren estrategias para despertar su interés mediante métodos de enseñanza innovadores como: utilizar nuevas tecnologías, conectar la enseñanza con la vida del alumnado, adaptar las tareas a su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)<sup>3</sup>, fomentar el aprendizaje cooperativo y contar con el apoyo de las familias.

Los docentes devuelven a los alumnos una imagen de sí mismo a modo de espejo y esta influye directamente en su autoestima. Es importante que esa imagen que reciben sea positiva para que generen un autoconcepto ajustado y positivo de sí mismo. De este modo abordarán las tareas académicas con la sensación de ser capaces de hacerlas — percepción de autoeficacia (Bandura, 1997).

Resulta un ciclo cerrado: si el alumno tiene una concepción positiva de su autoconcepto, autoestima y autoeficacia (1), tendrá la motivación necesaria (2) para enfrentarse a la tarea a realizar; esto genera una mayor implicación (3) en la resolución de la misma y, en consecuencia, se consiguen mejores resultados en la misma (4), reforzando positivamente la autoestima (Ortega y Sánchez-Queija, 2014).

**Figura 5**

*Círculo de la motivación. Adaptado de (Ortega y Sánchez-Queija, 2014)*



Pero también puede darse este ciclo con un carácter negativo: una concepción negativa del autoconcepto (1) acarrea una falta de motivación (2) para enfrentarse a la tarea, una implicación menor (3) y, por tanto, un resultado desfavorable (4) que reforzará su imagen negativa del autoconcepto. Ambos concluyendo en espirales difíciles de

<sup>3</sup> Vygotsky (1978) propuso un concepto ligado al de interiorización muy importante para el ámbito educativo, el de zona de desarrollo próximo (ZDP):

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro más capaz (p.133)

Un ejemplo para clarificar esta definición podría ser el siguiente: Para enseñar las tablas de multiplicar primero tengo que comprobar qué saben hacer mis alumnos, es decir, cuál es su nivel real. En el caso de que sepan sumar y restar es factible que puedan aprender a multiplicar, de modo que las multiplicaciones estarían en su ZDP.

detener, especialmente en ALS, ya que la falta de confianza puede afectar tanto el autoconcepto como la motivación.

Para favorecer autoconcepto autoestima y autoeficacia, los docentes deben atribuirles los éxitos a causas internas, mostrarles expectativas positivas, proponer tareas en su ZDP, verbalizar que creen que son eficaces y dar un *feedback* positivo (Ortega y Sánchez-Queija, 2014).

#### 4.4 Psicología positiva y su influencia en ASL

Los niños casi siempre logran adquirir el idioma que se les habla en la infancia. Esto contrasta con la experiencia de los aprendices de una segunda lengua, cuyo éxito puede variar significativamente. Para comprender estas diferencias, se han estudiado cómo las características individuales influyen en la capacidad para aprender con éxito una L2 (Lightbown & Spada, 2013).

Algunos factores influyentes son la edad de inicio —los adultos aprenden más rápido, pero los niños alcanzan un mayor nivel (Krashen et al., 1979)—, y la aptitud—capacidad de deducir reglas sin ayuda formal—, pero no son determinantes. Existen factores más importantes como la motivación, el contexto de aprendizaje y las creencias del estudiante.

El contexto de aprendizaje puede ser determinante en cuanto a su influencia en el tipo de motivación desde la que se aproxime el aprendiz a la L2, no es lo mismo aprender inglés en España para aprobar una asignatura (L2LE) —motivación extrínseca instrumental, casi nula interacción con hablantes nativos y un propósito externo práctico—; que aprender inglés en Reino Unido porque estás viviendo allí (L2SL) —motivación intrínseca integrativa, actitud positiva hacia la cultura relacionada con el deseo de interactuar con los hablantes nativos (Gardner, 1994).

Las creencias del estudiante, especialmente las relacionadas con la autoestima, también juegan un papel crucial en la adquisición de una L2 (ASL). Las ideas y creencias que tienen los estudiantes sobre la lengua, el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, comportamiento en el aula, capacidades personales y objetivos de aprendizaje, influyen en sus actitudes, motivaciones, estrategias y resultados de aprendizaje (Richards & Schmidt, 2010; Tavakoli, 2012). Experiencias negativas con la ASL puede llevar al alumno a un ciclo negativo de motivación donde sus creencias sobre su falta de capacidad para aprender idiomas supongan una barrera significativa que genere altos niveles de

ansiedad asociados, dando lugar a un bloqueo en su desarrollo normalizado (Arnold & Brown, 1999; Gregersen et al., 2014).

Por ello es necesario hablar de la psicología positiva, la cual se enfoca en el bienestar y florecimiento humano. En educación, especialmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, este enfoque es valioso porque enfatiza las emociones positivas, las fortalezas personales y las relaciones interpersonales saludables, mejorando así la experiencia de aprendizaje (Jin et al., 2021; Proietti Ergün & Dewaele, 2021).

Las emociones positivas mejoran el bienestar general y facilitan el aprendizaje al ampliar los pensamientos y acciones de los estudiantes, incrementando su compromiso y motivación. Además, identificar y cultivar fortalezas personales como la perseverancia y la creatividad ayuda a los estudiantes a enfrentar desafíos, fomentando un ambiente de aprendizaje positivo (MacIntyre, 2021; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Las relaciones de calidad entre estudiantes y docentes juegan un papel fundamental, ya que también aumentan la motivación y el compromiso creando un entorno de aprendizaje colaborativo y enriquecedor. También promueve la resiliencia y la capacidad de recuperarse de las dificultades, capacidades necesarias para enfrentar la ansiedad y frustración (Chaffee et al., 2014; Dewaele & MacIntyre, 2014; Gregerson et al., 2014).

Para aplicar estos principios en la práctica, (Wang et al., 2021) identifican siete variables clave que ofrecen una guía para mejorar la enseñanza de L2: compromiso académico, regulación emocional, disfrute, perseverancia, pedagogía del amor, resiliencia y bienestar. Conceptos como el Disfrute en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLE), introducido por MacIntyre & Gregersen (2012) y comportamientos del profesor, como el apoyo emocional, el uso del humor, el nivel de amabilidad, el respeto hacia los estudiantes, el tono de voz y un estado de ánimo positivo, son fundamentales.

El objetivo es comprender y promover el bienestar emocional y psicológico de los alumnos utilizando todos los recursos disponibles para mantener la productividad ante los retos diarios. Esto implica aprender a regular cuándo y cómo expresar y experimentar las emociones para reducir las negativas, abordar con habilidad las situaciones de conflicto y fomentar las emociones positivas para mejorar la eficacia. Así, se potencia la atención, la credibilidad, las emociones, la tenacidad, el disfrute y la voluntad de comunicación para promover el compromiso de los alumnos. Además, se prepara a los estudiantes para las posibles dificultades y retos del aprendizaje de un nuevo idioma, atendiendo sus necesidades con afecto, comprensión, sensibilidad y respeto (Wang et al., 2021).

En resumen, la adolescencia es una etapa compleja y crucial en la vida de los jóvenes, marcada por cambios físicos, cognitivos y sociales que influyen en su autoconcepto, autoestima y motivación. La percepción negativa de esta etapa puede llevar a conflictos y enfoques educativos inadecuados. Sin embargo, adoptando una perspectiva positiva y comprendiendo mejor las necesidades de los adolescentes, especialmente en el contexto escolar, es posible fomentar su desarrollo integral y motivación. La psicología positiva juega un papel fundamental al promover el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes, mejorando así su experiencia de aprendizaje y facilitando el éxito en la adquisición de nuevas habilidades, como el aprendizaje de un segundo idioma.

## **05. La influencia del Bilingüismo en la identidad, autoconcepto y autoestima**

El bilingüismo, entendido como la capacidad para comunicarse en dos lenguas de manera efectiva, ha sido ampliamente estudiado en campos como la psicología, la sociolingüística y la educación (Grosjean, 2010). Este fenómeno no solo se limita a la competencia lingüística, sino que tiene un impacto profundo en la identidad, el autoconcepto y la autoestima de los individuos. En este apartado, se explora cómo el bilingüismo afecta estos aspectos esenciales del desarrollo personal, integrando perspectivas teóricas y empíricas para proporcionar una comprensión integral de sus implicaciones.

El bilingüismo ofrece numerosos beneficios cognitivos que han sido ampliamente documentados en la literatura. Investigaciones recientes han demostrado que los bilingües suelen tener un desempeño superior en tareas de control ejecutivo frente a los monolingües debido a la constante gestión y alternancia entre dos lenguas, lo que fortalece la atención y la flexibilidad mental (Bialystok, 2010, 2011).

El uso de dos lenguas modifica la configuración de las redes de control ejecutivo en el cerebro, resultando en un procesamiento cognitivo más eficiente (Bialystok et al., 2004). Este desarrollo se traduce en un mejor desempeño en tareas que requieren esfuerzo atencional, incluso en contextos no verbales. Además, se ha observado que los bilingües mantienen un rendimiento superior en estas tareas a medida que envejecen, lo que sugiere que el bilingüismo puede contribuir a una mayor reserva cognitiva protegiendo contra el deterioro cognitivo a largo plazo (Craik et al., 2010).

## 5.1 Competencia bilingüe y autoestima

Existen numerosos estudios a nivel global que abordan la relación entre bilingüismo, autoconcepto y autoestima, proporcionando una visión amplia de los distintos enfoques y resultados sobre esta temática (Müller et al., 2020). En Estados Unidos, Neugebauer (2011), en un estudio realizado en Connecticut, introduce una nueva medida para evaluar la autoestima lingüística en adolescentes bilingües latinos, identificando una dimensión específica de la autoestima relacionada con las lenguas, que no se correlaciona directamente con la competencia lingüística pero que resulta un constructo relevante para este colectivo. En Suecia, Vuorenkoski et al. (2000) investigaron el bienestar mental y el rendimiento académico de niños finlandeses-suecos remigrantes<sup>4</sup>, mostrando que el uso constante de dos lenguas favorecía tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional, mientras que el uso inconsistente o el cambio brusco de idioma tras la remigración estaba asociado con vulnerabilidad psicológica. Por su parte, en el Reino Unido, Mills (2001) estudió a niños asiáticos de tercera generación y su percepción sobre el bilingüismo, destacando que, aunque no dominaban completamente las lenguas asiáticas, estas eran fundamentales para mantener su identidad y vínculos familiares, lo que les permitía navegar entre múltiples identidades culturales de manera equilibrada.

En este subapartado, debido al buen grado de detalle expuesto en su artículo, se centrará en el estudio realizado por Pesner y Auld, (1980) en Canadá, que exploró esta relación al comparar la autoestima de estudiantes bilingües y monolingües. La muestra incluyó a 124 estudiantes de secundaria, de los cuales 57 eran bilingües y 67 monolingües, todos provenientes de un entorno angloparlante en una escuela cercana a Windsor, Ontario.

Para evaluar la autoestima, se empleó la versión de Eagly (1967) de la escala de Janis-Field (Hovland & Janis, 1959), una herramienta reconocida que mide los sentimientos de inadecuación y autoestima. Esta escala se basa en la premisa de que la autoestima y los sentimientos de inadecuación son opuestos, permitiendo inferir el nivel de autoestima a partir de las respuestas sobre inadecuación. La escala consiste en una serie de afirmaciones a las que los participantes responden en una escala de Likert, donde las respuestas varían desde «totalmente en desacuerdo» hasta «totalmente de acuerdo». Ejemplos de afirmaciones incluidas en la escala son: «¿con qué frecuencia sientes que te

---

<sup>4</sup> Concepto que utiliza el artículo para inmigrantes que retornaron a su país de origen.

has manejado bien en una reunión social?» y «¿con qué frecuencia sientes que eres inferior a la mayoría de las personas que conoces?» (Pesner & Auld, 1980, p. 346), que permiten evaluar aspectos como la autoconfianza y la percepción de éxito personal.

Los resultados de la investigación revelaron que los estudiantes bilingües presentaban niveles significativamente más altos de autoestima en comparación con sus pares unilingües. Este fue particularmente evidente en las medidas relacionadas con la autoconfianza y la facilidad social, donde los estudiantes bilingües reportaron preocuparse menos por la aceptación social y sentirse más seguros en situaciones interpersonales. Estos hallazgos subrayan la importancia de fomentar la educación bilingüe como un medio para mejorar no solo las habilidades lingüísticas, sino también el bienestar psicológico de los estudiantes.

## 5.2 El modelo GEAR: Bilingüismo, identidad y autoconcepto

El impacto del bilingüismo en la identidad y el autoconcepto puede entenderse en profundidad mediante el modelo GEAR (*Growth, Exploration, Awareness, Reinforcement*), propuesto por Chen & Padilla (2019). Este marco teórico examina los beneficios del bilingüismo y la biculturalidad desde la psicología positiva, destacando su importancia en un mundo multicultural. GEAR organiza estos beneficios en cuatro dimensiones interrelacionadas, abordando la complejidad de estas experiencias y su efecto en el bienestar personal, ofreciendo un enfoque holístico sobre cómo enriquecen la vida de las personas (Chen et al., 2008; Linley et al., 2006).

**Crecimiento Psicológico (*Growth*).** El bilingüismo está vinculado al desarrollo psicológico positivo, influyendo en el autoconcepto y la autoestima al permitir una identidad más rica y adaptable a diferentes contextos culturales (Duff, 2007; Mercer, 2011; Padilla & Borsato, 2010; Wang et al., 2010). Además, el aprendizaje de un segundo idioma mejora el bienestar emocional y fomenta una percepción positiva de uno mismo, con estudios que muestran una relación positiva entre la identidad bicultural, el autoconcepto y la resiliencia, así como una reducción del malestar psicológico (Clark & Flores, 2001; de Domanico et al., 1994; Oxford, 2014; Oxford & Cuéllar, 2014).

**Exploración Cognitiva (*Exploration*).** El bilingüismo permite a los individuos explorar diferentes culturas y perspectivas, enriqueciendo su conocimiento y ayudándoles a definir y redefinir su identidad. Al interactuar con diversas comunidades, los bilingües pueden integrar elementos de distintas culturas en su autoconcepto, lo que fomenta una

identidad más inclusiva y diversa. Además, esta capacidad de adaptarse a múltiples contextos culturales está vinculada a mejoras cognitivas, como la flexibilidad mental, la creatividad y las habilidades de pensamiento divergente (Adesope et al., 2010; Bialystok et al., 2009; Lazaruk, 2007). Estos beneficios cognitivos también se reflejan en un mayor rendimiento académico entre los bilingües, quienes tienden a superar a sus pares monolingües en diversas áreas académicas (Chen & Padilla, 2019). Factores como el dominio del segundo idioma y la edad de adquisición son cruciales para maximizar estos beneficios, subrayando la importancia de la competencia lingüística y cultural en el desarrollo personal, cognitivo y académico (Cushen & Wiley, 2011; Lee & Kim, 2011). Además, los bilingües que perciben sus orientaciones culturales como compatibles suelen tener un enfoque más integrado de sus identidades, lo que enriquece su capacidad de adaptación (Benet-Martínez et al., 2006).

**Conciencia Lingüística (*Awareness*).** La conciencia lingüística implica una comprensión profunda de cómo funciona el lenguaje y cómo se utiliza en diferentes contextos culturales, lo que incluye subcategorías como la fonológica, semántica, sintáctica y pragmática. Esta habilidad se desarrolla con el tiempo y es crucial en el aprendizaje de idiomas, especialmente en el caso de los bilingües, quienes suelen tener una mayor conciencia metalingüística, es decir, la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje como un código separado de su significado (Cummins, 1978; Galambos & Hakuta, 1988). Esta ventaja metalingüística les permite a los bilingües controlar mejor su uso del lenguaje y adaptarse a distintos contextos, lo que enriquece su capacidad de alternar entre lenguas y culturas.

Además, el cambio de código, o la habilidad de alternar entre idiomas según el contexto, no solo demuestra una alta sensibilidad metalingüística, sino que también refuerza el sentido de pertenencia a múltiples grupos culturales. Este proceso puede fortalecer el autoconcepto y la autoestima, ya que los individuos bilingües integran elementos de diferentes culturas en su identidad, lo que les permite verse a sí mismos de manera más inclusiva y diversa (Luna & Peracchio, 2005). Al entender cómo el uso del lenguaje refleja su identidad cultural, los bilingües pueden desarrollar una autoestima más robusta, alimentada por su capacidad para navegar con éxito entre diferentes contextos lingüísticos y culturales.

Finalmente, se ha demostrado que el bilingüismo mejora las funciones cognitivas, como el control ejecutivo, lo que también influye en la capacidad metalingüística y, en consecuencia, en la conciencia lingüística y el autoconcepto (Bialystok, 2001; Bialystok

et al., 2014). Así, el desarrollo de la conciencia lingüística no solo contribuye a un mejor desempeño lingüístico, sino que también enriquece la identidad personal y la autoestima de los individuos bilingües.

**Refuerzo Social (*Reinforcement*).** El bilingüismo no solo amplía las habilidades lingüísticas, sino que también fortalece las conexiones sociales y el desarrollo de una identidad positiva. Hablar más de un idioma permite a las personas interactuar con una mayor diversidad de grupos sociales y culturales, lo que les brinda oportunidades de crear redes sociales más amplias y significativas en comparación con sus contrapartes monolingües (Dagenais et al., 2008; Little, 2012). Estas interacciones son fundamentales para el desarrollo de la autoestima, ya que los individuos que se sienten aceptados y valorados en diversas comunidades tienden a tener un autoconcepto más fuerte.

La intermediación lingüística, donde los niños bilingües actúan como traductores informales para sus familias y comunidades, es un ejemplo claro de cómo el bilingüismo refuerza la conexión social (Shannon, 1990). Esta actividad no solo facilita la comunicación y el acceso a recursos esenciales, sino que también fortalece la identidad étnica y el sentido de pertenencia de los bilingües al conectar diferentes generaciones y culturas (Weisskirch et al., 2011). Además, al desempeñar este papel, los bilingües experimentan un aumento en su autoeficacia social y en su proceso de aculturación dentro de la sociedad mayoritaria, lo que contribuye aún más a su autoestima (Love & Buriel, 2007).

La interrelación de estas dimensiones en el modelo GEAR proporciona una comprensión profunda de cómo el bilingüismo no solo enriquece la vida de los individuos, sino que también contribuye significativamente a su desarrollo psicológico, fortaleciéndolos en términos de identidad y autoestima. Los beneficios de estas cuatro dimensiones demuestran que el bilingüismo y el biculturalismo están positivamente relacionados con un autoconcepto robusto y una identidad coherente.

### 5.3 Bilingüismo y expresión de pensamientos y emociones

Además de los aspectos mencionados, el bilingüismo también influye en la manera en que los individuos expresan sus emociones y pensamientos, dado que es un aspecto estrechamente relacionado con la identidad y el autoconcepto. Hay estudios que sugieren que los hablantes tienen una conexión emocional más fuerte con su lengua materna (L1), utilizándola para expresar emociones profundas (Altarriba, 2006). Sin

embargo, en situaciones formales o profesionales, suelen optar por su segunda lengua (L2), lo que puede alterar la intensidad y naturaleza de las emociones expresadas. La elección de la lengua depende de factores como la edad de adquisición, el contexto de aprendizaje, y la situación social del hablante (Pavlenko, 2005).

La lengua en la que una persona piensa puede influir en la forma en que conceptualiza ideas y emociones. El lenguaje puede moldear el pensamiento, lo que implica que un hablante puede abordar un problema o una idea de manera diferente dependiendo de la lengua utilizada (Boroditsky, 2001). Otro rasgo característico es la alternancia lingüística, que es común entre los bilingües, permitiendo una mayor flexibilidad en la expresión de pensamientos complejos. Esta alternancia puede enriquecer la comunicación, ya que los hablantes pueden combinar vocabulario y estructuras de ambas lenguas, creando una forma única de expresión que refleja su identidad bilingüe (Bakic & Škifić, 2017).

Para explorar esta relación entre bilingüismo y expresión de pensamientos y emociones, se llevó a cabo un estudio empírico con metodología cualitativa en marzo de 2015 con diez participantes bilingües (Bakic & Škifić, 2017). A través de un cuestionario compuesto por preguntas abiertas que permitieron a los participantes reflexionar sobre sus experiencias con ambas lenguas.

Los resultados del estudio confirmaban que la complejidad en la elección de lengua que está influenciada por factores contextuales y personales, prefiriendo el uso de su L1 para cuestiones más emotivas y su L2 para el trabajo o la educación. Pero, además, los participantes señalaron que la elección de lengua no solo estaba relacionada con la competencia lingüística, sino también con su sentido de identidad y pertenencia cultural.

En este apartado se ha explorado la influencia del bilingüismo en la identidad, el autoconcepto y la autoestima de los individuos. Las investigaciones consultadas señalan la importancia de fomentar la educación bilingüe no solo para mejorar las habilidades lingüísticas, sino también para favorecer el bienestar psicológico. Se ha comprobado que, además de las ventajas cognitivas, el bilingüismo presenta numerosos beneficios relacionados con el crecimiento psicológico, la exploración cognitiva, la conciencia lingüística y el refuerzo social, fortaleciendo su sentido de identidad y pertenencia, que contribuye significativamente a su bienestar emocional y psicológico. En el próximo apartado, se procede a explorar la relación entre el autorretrato, el autoconcepto y la autoestima.

## 06. Autorretrato

El autorretrato ha sido una manifestación artística que, desde su aparición, ha permitido a los individuos no solo representarse a sí mismos, sino también explorar y expresar su identidad en diversos contextos. Este género ha evolucionado considerablemente desde sus orígenes en el Renacimiento hasta la era digital, reflejando las corrientes culturales y sociales de cada época. En el ámbito educativo, especialmente en la educación bilingüe, el autorretrato se presenta como una herramienta invaluable para fomentar el autoconocimiento y mejorar la autoestima de los estudiantes. Este apartado explora la evolución histórica del autorretrato, su uso como herramienta de autoconocimiento, su papel en la práctica contemporánea y el proceso de autoaceptación que promueve, destacando su impacto en la percepción y valoración que los individuos tienen de sí mismos.

### 6.1 Evolución del autorretrato a lo largo de la historia

El autorretrato como género artístico comenzó a cobrar relevancia durante el Renacimiento, un periodo que marcó un giro antropológico en la percepción del individuo. La conciencia del yo, promovida por el humanismo, permitió a los artistas explorar su identidad a través de la representación visual. Este fenómeno se vio acompañado por la aparición de espejos planos, que facilitaron la práctica del autorretrato (Mena García, 2020). Artistas como Albrecht Dürer y Rembrandt utilizaron el autorretrato no solo como un medio para mostrar su habilidad técnica, sino también como una forma de explorar su propia identidad y emociones.

Con el paso de los siglos, el autorretrato ha continuado evolucionando, adaptándose a los cambios culturales y tecnológicos. En el siglo XIX, la invención de la fotografía marcó un punto de inflexión significativo para el género, permitiendo a las personas capturar su imagen de manera más accesible y rápida. Este cambio democratizó el autorretrato, ya que no solo los artistas podían representarse a sí mismos, sino que cualquier individuo podía hacerlo (Hannavy, 2013; Sougez, 1999). La fotografía permitió una nueva forma de introspección, donde la imagen capturada podía ser analizada y reflexionada, llevando a una mayor comprensión de la identidad personal.

La llegada de la era digital ha llevado esta práctica a nuevas alturas, con el auge de las redes sociales y la popularización del *selfie*, que ha transformado la forma en que las personas se ven a sí mismas y se presentan ante los demás. La tecnología digital ha permitido que el autorretrato se convierta en una herramienta de autoconocimiento más

accesible. Los dispositivos móviles y las aplicaciones de edición de imágenes han facilitado la creación y difusión de autorretratos, lo que ha llevado a una mayor reflexión sobre la identidad personal y la imagen pública (Brea, 2003; Mirzoeff, 2016; Saavedra-Vásquez, 2017). Sin embargo, esta facilidad de acceso también ha planteado nuevos desafíos, como la superficialidad y la obsesión por la apariencia, que pueden influir negativamente en la autoestima de los individuos (Broullón-Lozano, 2015). Así, mientras que el autorretrato sigue siendo una herramienta poderosa para el autoconocimiento, también se enfrenta a las tensiones de una cultura visual saturada y orientada hacia la imagen.

A pesar de las críticas, el autorretrato también puede ser visto como una forma de resistencia y empoderamiento. Muchos artistas contemporáneos utilizan el autorretrato para desafiar las normas sociales y explorar temas de identidad, género y raza. A través de su trabajo, estos artistas no solo se representan a sí mismos, sino que también abren un diálogo sobre la diversidad y la complejidad de la experiencia humana. Este enfoque puede contribuir a una mayor aceptación de la diversidad y a la construcción de una autoestima más sólida, basada en la autenticidad y la autoaceptación (Gombrich et al., 2007; Mena García, 2020; Priego, 1985).

## 6.2 El autorretrato como herramienta de autoconocimiento

El dibujo infantil constituye una herramienta de gran relevancia para comprender el mundo interior del niño. A través del dibujo, se reflejan las vivencias del menor y se observa una evolución constante que acompaña su desarrollo cognitivo y emocional. Es notable destacar que los niños tienden a expresar sus ideas primero mediante el dibujo y posteriormente a través de la escritura, lo que subraya la importancia de esta actividad en las etapas de su desarrollo (Hammer, 1997; Ochando et al., 2011).

De modo que el autorretrato se presenta como un medio poderoso para la introspección y el autoconocimiento. A través de la representación visual, los individuos pueden explorar diferentes aspectos de su identidad, lo que les permite reflexionar sobre quiénes son y cómo se perciben a sí mismos. Este proceso de autoconocimiento es fundamental para el desarrollo de la autoestima, ya que una mayor comprensión de uno mismo puede llevar a una mayor aceptación y valoración personal (Mena García, 2020; Priego, 1985).

Según Ellis y Bochner (1996) y López-Ganet (2017a), que incluye la creación de narrativas personales como los autorretratos, es un método eficaz para explorar la identidad y la pertenencia. Al plasmar sus pensamientos, emociones y experiencias en un autorretrato, los individuos pueden construir una narrativa personal que les ayude a entender su trayectoria vital y a integrar los diversos aspectos de su identidad.

El autorretrato permite también la representación visual de la autoimagen, un aspecto que otorga a los individuos la posibilidad de decidir cómo desean ser percibidos. Esta representación incluye tanto las características físicas como las emocionales y culturales, y brinda un espacio para que los individuos expresen de manera integral quiénes son. Al integrar tanto las cualidades que valoran de sí mismos como aquellas que les resultan más difíciles de aceptar, los individuos pueden comenzar un proceso de aceptación integral, en lugar de centrarse únicamente en lo que consideran ideal o perfecto (Blanco Mosquera, 2012; Utrilla & Corominas, 1983).

### 6.3 Proceso de autoaceptación a través del autorretrato

La autoaceptación es un proceso complejo que implica reconocer y valorar tanto las fortalezas como las debilidades personales. Gracias a esta técnica, los estudiantes pueden llevar a cabo este proceso gracias a varios factores:

La reflexión sobre su identidad. Este proceso de introspección les permite identificar sus características físicas, emocionales y culturales, lo que es un primer paso hacia la autoaceptación (Touraine, 1997). Además, mediante el autorretrato, los estudiantes pueden desafiar los estándares de belleza convencionales. Al representarse a sí mismos de manera auténtica, pueden encontrar belleza en su singularidad y en las características que los hacen diferentes. Este proceso de desafiar las normas sociales contribuye a una mayor aceptación de sí mismos tal como son (Bolívar, 2014).

Por otro lado, el autorretrato permite a los estudiantes expresar sus emociones y sentimientos de manera creativa. Utilizando colores, formas y símbolos, pueden reflejar su estado emocional y su experiencia personal. Esta expresión artística les permite liberar sentimientos de inseguridad y tristeza, facilitando así la aceptación de esas emociones como parte de su experiencia humana (Bruner, 1991).

Sumado a esto, compartir el autorretrato con compañeros permite a los estudiantes recibir retroalimentación y apoyo. Al ver que otros también luchan con la autoaceptación y que sus compañeros valoran sus representaciones, los estudiantes pueden sentirse

validados en su experiencia. Esta interacción social fomenta un sentido de comunidad y pertenencia, lo que es crucial para la autoaceptación (López-Ganet, 2017b)

El autorretrato se convierte así en una herramienta para construir una narrativa personal. Al integrar sus experiencias, emociones y reflexiones en una representación visual, los estudiantes pueden contar su propia historia. Esta narrativa personal les ayuda a entender su trayectoria y a aceptar su identidad en su totalidad (Martínez Vérez et al., 2017).

En resumen, el autorretrato ha demostrado ser una herramienta poderosa para el autoconocimiento y la mejora de la autoestima, tanto en contextos artísticos como educativos. A lo largo de la historia, el autorretrato ha evolucionado para reflejar no solo la identidad individual, sino también las corrientes culturales y sociales de cada época. En la práctica contemporánea, a pesar de las críticas y desafíos que enfrenta en el contexto de las redes sociales, el autorretrato sigue siendo un medio valioso para la introspección, la autoaceptación y el empoderamiento personal.

En el ámbito educativo, el autorretrato ofrece un espacio para que los estudiantes exploren y expresen su identidad de manera auténtica, promoviendo el desarrollo de una autoestima sólida y una identidad positiva. A través de la reflexión sobre la identidad, la expresión emocional, el desafío a los estándares sociales y la construcción de una narrativa personal, los estudiantes pueden llevar a cabo un proceso de autoaceptación integral. En un mundo donde la diversidad y la singularidad son cada vez más valoradas, el autorretrato no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también contribuye al bienestar emocional y psicológico de los individuos, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un entorno cada vez más complejo y globalizado.

## 07. Metodología

El trabajo de investigación que se plantea es descriptivo, explicativo, exploratorio y de tipo comparativo, ya que su propósito es describir la posible influencia del bilingüismo en el autoconcepto futuro de los adolescentes y comprobar si el autorretrato puede ayudar al estudiantado a expresar su autoconcepto. La metodología experimental seguida para la elaboración de este trabajo se llevó a cabo aprovechando las prácticas del Máster en Enseñanza Bilingüe (MEB) en el Colegio Arboleda de Sevilla, donde se propuso a los alumnos de 3ºESO la realización de dos autorretratos para su posterior análisis, uno al comienzo de las prácticas y otro al final de las mismas:

- **Autorretrato presente** (marzo 2024): Se les presenta a los estudiantes un cuestionario titulado «*All about me*» en el que se invitaba al alumnado a realizar una introspección personal acerca de sus gustos e identidad personal con el objetivo de facilitar su inmersión en la temática. Posteriormente, se les solicitó que realizaran el autorretrato.
- **Autorretrato futuro** (junio 2024): en esta ocasión se les entregó un cuestionario con preguntas sobre «bilingüismo» para que reflexionaran acerca de su/s L2 y las implicaciones que pueden conllevar el conocimiento de otros idiomas en su presente y futuro. Consecutivamente, se les pidió que realizaran un autorretrato de cómo se visualizan con veinticinco años (aproximadamente en 10 años).

### 7.1 Procedimiento

- **Presentación de la ficha.** Los alumnos disponían de una hora como máximo para la realización de la tarea y se les destacaba su carácter de encuesta de opinión no evaluativa para que pudieran responder con mayor honestidad.
- **Objetivo.** Para que las respuestas no se vieran condicionadas se les comentó que el objetivo de las encuestas era:
  - En «*All about me*»: conocerlos mejor para la elaboración de la situación de aprendizaje (SdA) a desarrollar durante los meses de las prácticas más cercana a su realidad.
  - En «Bilingüismo»: una encuesta de opinión sobre el aprendizaje de segundas lenguas y sus perspectivas de futuro.
- **Idioma.** Se les permitía contestar en su L1 o L2, a libre elección de los alumnos.
- **Secuenciación.** Primero se debe responder a las preguntas del cuestionario, después se realiza el autorretrato.
- **Exigencia.** Ante la preocupación constante de los alumnos por el autorretrato se les insistía en la no necesidad de hacer «un dibujo bonito o perfecto», todas las respuestas eran válidas mientras intentasen reflejar su «yo» más sincero.

### 7.2 Autorretrato presente

Al inicio de las prácticas, se siguió la filosofía de la psicología positiva en el aula, con el fin de conocer a los alumnos y establecer una conexión adecuada para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se realizó una presentación a nivel académico-profesional y también a nivel personal, compartiendo gustos y aficiones con el objetivo de predicar con el ejemplo. El aprendizaje se entiende como un acto basado en el afecto,

y se considera fundamental establecer una relación positiva con los estudiantes, tratándolos con cariño y respeto en el aula.

Posteriormente, se dio paso a la participación de los alumnos, mostrándoles que sus gustos y aficiones también eran valorados. Se buscó conocerlos mejor con el propósito de diseñar una situación de aprendizaje (SdA) que estuviera más alineada con sus intereses, así como promover una reflexión personal sobre sus preferencias e identidad. Para ello, se les solicitó completar la encuesta «*All About Me*», diseñada para responder a la pregunta «¿Quién soy yo?» antes de pedirles que elaboraran el autorretrato.

### Figura 6

Ficha «*All about me*», caras A y B. Cuestionario. (Ver tamaño ampliado en Anexo 11.2)

El cuestionario, por tanto, contaba con preguntas sencillas acerca de ellos, sus gustos y aficiones fuera del instituto, preferencias de asignaturas y metodología dentro de la escuela y dos últimas preguntas de mayor introspección. Teniendo en cuenta que se trataba de un centro de educación bilingüe se realizaron la mitad de las preguntas en español y la otra mitad en inglés, dejando al alumnado responder en el idioma que se sintieran más cómodos y así comprobar a su vez la lengua de uso preferente:

- |   |  |
|---|--|
| 1. Lo que me gusta hacer fuera del cole | 6. Pelis y series                      |
| 2. <i>My family, my home</i>            | 7. <i>Books</i>                        |
| 3. <i>My best Friends</i>               | 8. <i>Songs / singers I like</i>       |
| 4. Asignaturas favoritas                | 9. Escribe aquí lo que quieras         |
| 5. Prefiero                             | 10. <i>Favourite food</i>              |
| ○ Exámenes / trabajos                   | 11. <i>Favourite colour</i>            |
| ○ Trabajar solo / trabajar en grupo     | 12. <i>Three Good things about you</i> |
| ○ Trabajar en casa / trabajar en clase  | 13. ¿Qué te da miedo?                  |

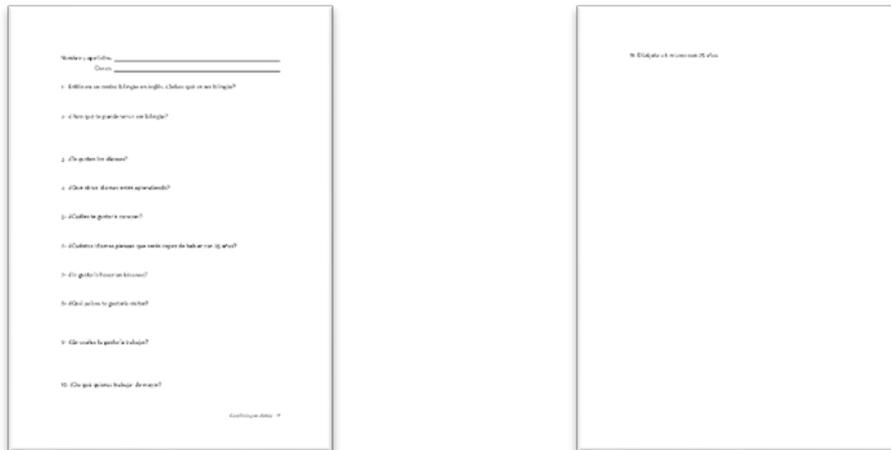
### 7.3 Autorretrato futuro

En la última jornada de las prácticas, se presentó a los estudiantes la ficha titulada «*Bilingualism*», con el propósito de evaluar su evolución a lo largo de los tres meses de práctica en el centro, así como la posible influencia del bilingüismo en su autoconcepto futuro. Resulta relevante conocer la opinión de los alumnos de un centro bilingüe sobre el bilingüismo, con el fin de analizar la efectividad del programa, así como el nivel de motivación o predisposición que muestran hacia la segunda lengua (L2).

Se plantearon las siguientes preguntas: ¿podría el bilingüismo influir en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos? ¿Afectaría a sus metas y planes futuros? Para explorar estas cuestiones, se les solicitó inicialmente que completaran una encuesta, lo que les permitiría reflexionar activamente sobre el tema. Posteriormente, se les pidió que elaboraran un autorretrato en el que se visualizaran a los veinticinco años, es decir, aproximadamente dentro de diez años.

#### Figura 7

Ficha «*Bilingualism*», caras A y B. Cuestionario. (Ver tamaño ampliado en Anexo 11.3)



El cuestionario, por tanto, contaba con preguntas sencillas acerca de su concepción sobre el bilingüismo, su posición al respecto del aprendizaje de idiomas y expectativas de futuro posiblemente asociadas a este aprendizaje, debiendo argumentar en la medida de lo posible sus respuestas:

- |   |   |
|---|---|
| 1. Estáis en un centro bilingüe en inglés,<br>¿Sabes qué es ser bilingüe? | 6. ¿Cuántos idiomas piensas que serás<br>capaz de hablar con 25 años? |
| 2. ¿Para qué te puede servir ser bilingüe?                                | 7. ¿Te gustaría hacer un Erasmus?                                     |
| 3. ¿Te gustan los idiomas?  | 8. ¿Qué países te gustaría visitar?                                   |
| 4. ¿Qué otros idiomas estás aprendiendo?                                  | 9. ¿En cuáles te gustaría trabajar?                                   |
| 5. ¿Cuáles te gustaría conocer?   | 10. ¿De qué quieres trabajar de mayor?                                |

## 08. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, organizados en tres secciones principales para una mejor comprensión. En primer lugar, se describen los resultados generales de las respuestas proporcionadas en la encuesta «*All About Me*», ofreciendo una visión general de la identidad de los encuestados. En segundo lugar, se detallan los resultados derivados de la encuesta «*Bilingualism*», lo que permite examinar el impacto del bilingüismo en los participantes. Por último, se procede al análisis de los autorretratos, tanto presentes como futuros, de los casos más relevantes, con el objetivo de identificar patrones y contrastar los datos con las hipótesis formuladas.

### 8.1 *All About me*

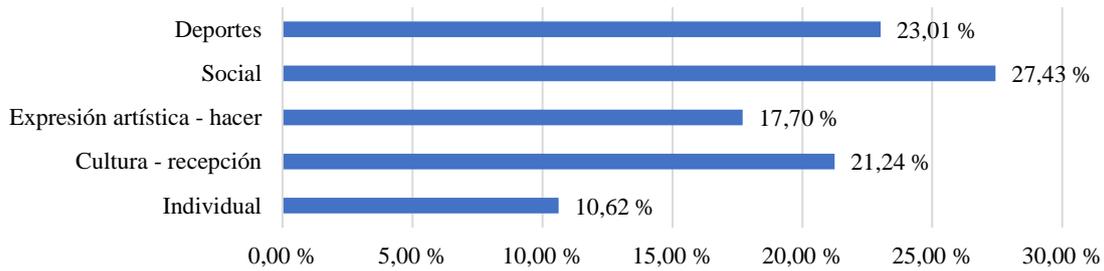
Para esta encuesta se contó con la participación de 53 estudiantes, de los cuales 51 (96,23%) provenían de Sevilla, España; uno (1,89%) de Florencia, Italia; y una alumna (1,89%) de São Paulo, Brasil. De entre las preguntas en cuya contestación podían tener relevancia el idioma escogido, se recogieron 394 respuestas, de las cuales 379 (96,19%) fueron proporcionadas en español (L1), lo que se alinea con investigaciones previas que indican que los hablantes bilingües tienden a emplear su lengua materna para expresar aspectos de carácter personal. A continuación, se detallan los resultados más relevantes para esta investigación:

1. «**Lo que me gusta hacer fuera del cole**». Las respuestas obtenidas fueron clasificadas en cinco categorías, agrupando distintas actividades con implicaciones similares: «deportes» —atletismo, baloncesto, fútbol, etc.—, «social» —estar con la familia, quedar con amigos, etc.—, «expresión artística – hacer» bailar, coser, dibujar, etc.—, «cultura – recibir» —escuchar música, leer, etc.—, e «individual» —comprar ropa, descansar, etc.

La media de respuestas por alumno es de 2,13, siendo en la mayoría de los casos (16 de 53) 1 respuesta por alumno, seguido de 3 respuestas por alumno (13 de 53).

**Figura 8**

Pregunta 1. «Lo que me gusta hacer fuera del cole». (Tamaño muestral (n) = 113)

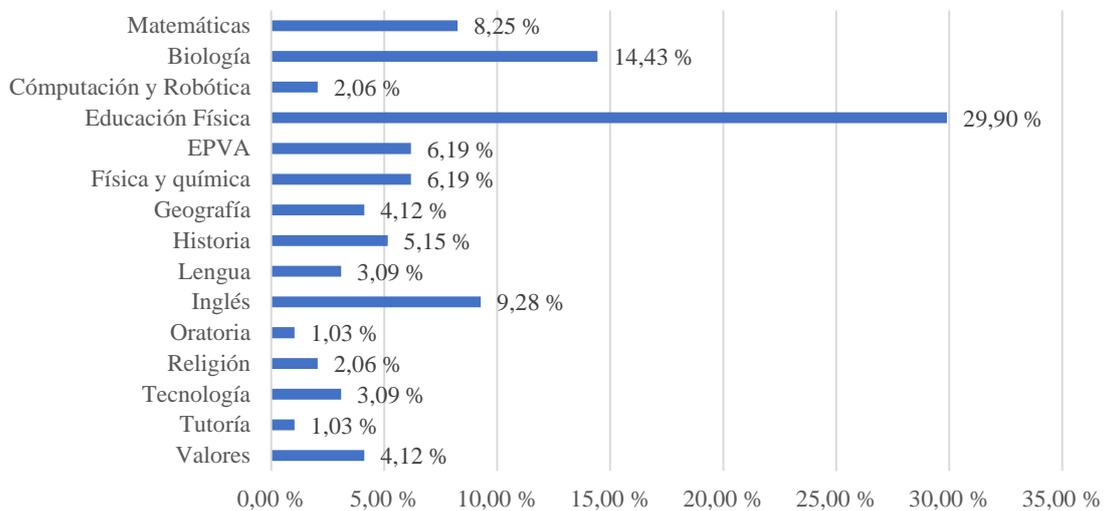


Las actividades sociales fueron las más seleccionadas por los estudiantes (27,43%), mientras que las individuales resultaron ser las menos escogidas (10,62%). Estos resultados refuerzan la idea de que la naturaleza humana, especialmente en la adolescencia, se caracteriza por una necesidad de interacción social y una búsqueda de aceptación y afecto.

2. «Asignaturas favoritas». La media de respuestas por alumno es de 1,83, siendo en la mayoría de los casos (26 de 53) 1 respuesta por alumno, seguido de 2 respuestas por alumno (12 de 53).

**Figura 9**

Pregunta 4. «Asignaturas favoritas». (Tamaño muestral (n) = 97)



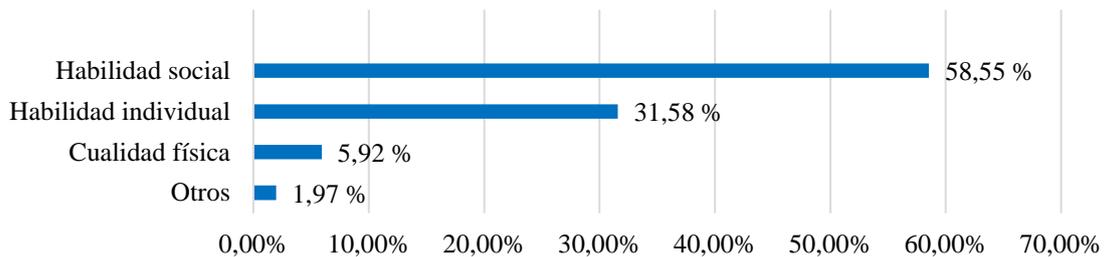
Los resultados muestran que las más valoradas son educación física (29,90%), biología (14,43%) e inglés (9,28%). Aunque se debe considerar que las características particulares de cada docente pueden influir en las preferencias de los alumnos, resulta significativo que en un contexto de educación bilingüe, la asignatura de inglés (L2) se posicione entre las más apreciadas.

3. «*Three Good things about you*». Las respuestas de los estudiantes respecto a sus habilidades se agruparon en cinco categorías: «habilidad social» —soy amable, ayudo a la gente, soy buena persona, etc.—, «habilidad individual» —tengo buena voz, sé dibujar, soy estudioso, etc.—, «cualidades físicas» —soy alto, soy guapo, etc.—, «otros» —para respuestas aleatorias—, y «no responde».

La media de respuestas por alumno es de 2,72, siendo en la mayoría de los casos (39 de 53) 3 respuestas por alumno, seguido de 2 respuestas por alumno (7 de 53).

**Figura 10**

Pregunta 12. «*Three Good things about you* ». (Tamaño muestral (n) =152)



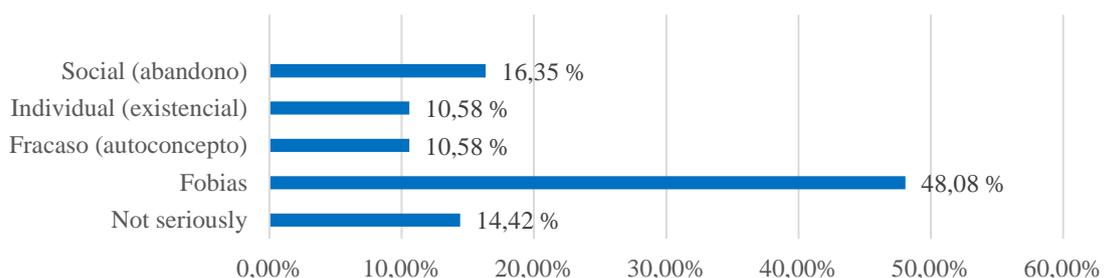
De nuevo, las habilidades relacionadas con el ámbito social fueron las más mencionadas (58,55%), destacando cualidades como la sinceridad, empatía, generosidad, simpatía y amabilidad. Resulta destacable la existencia de tres estudiantes (1,97%) que decidieron no contestar a esta pregunta, lo cual, pese a ser un dato bajo en comparación con otras cuestiones debería tenerse en cuenta para comprobar con los orientadores del centro si existiese algún problema de autoestima en dichos alumnos.

4. «*Qué te da miedo*». Las respuestas se clasificaron en seis categorías: «social» —abandono, pérdida de seres queridos, soledad, etc.—, «Individual» —enfermar, la muerte, etc.—, «fracaso» —insuficiencia, suspender, etc.—, «fobias» —alturas, animales, etc.—, «*not seriously*» —respuestas en tono jocoso.—, y «no responde».

La media de respuestas por alumno es de 1,96, siendo en la mayoría de los casos (25 de 53) 1 respuesta por alumno, seguido de 2 respuestas por alumno (17 de 53).

**Figura 11**

Pregunta 13. «*Qué te da miedo*». (Tamaño muestral (n) =104)



El resultado muestra la dualidad de la etapa evolutiva en la que se encuentran los encuestados. En la adolescencia coexisten miedos un poco más ingenuos, como fobias a insectos, oscuridad o películas de miedo (48,08%), o respuestas a modo de broma (14,42%); con otros más adultos y de mayor trascendencia, como la pérdida de seres queridos, el rechazo social o abandono (16,35%), el fracaso o insuficiencia (10,58%), y el miedo a enfermar o a la muerte (10,58%). Es relevante considerar que algunos estudiantes pudieron optar por categorías menos serias para evitar que sus respuestas fueran vistas por sus compañeros, lo que podría reflejar un intento de proteger su autoestima. A pesar de esta variabilidad, la ausencia de respuestas en blanco en esta pregunta indica el interés y la implicación de los estudiantes en el tema.

## 8.2 Bilingualism

La encuesta «*Bilingualism*» contó con la participación de 43 estudiantes, de los cuales 41 (95,35%) eran de Sevilla, España; uno (2,33%) provenía de Florencia, Italia; y una alumna (2,33%) de São Paulo, Brasil. A continuación, se exponen los resultados más relevantes para la investigación.

Cabe mencionar que esta encuesta se llevó a cabo uno de los últimos días del curso, cuando ya se habían cerrado las actas de prácticamente todas las asignaturas, encontrándose los alumnos, en su mayoría, en actividades lúdicas no académicas. Esto puede haber influido en el grado de implicación en la realización del cuestionario, presentando respuestas más concisas y dibujos menos detallados.

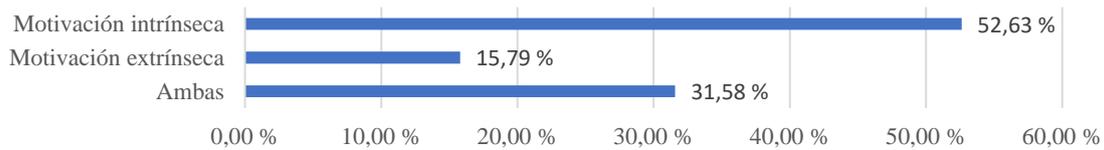
1. «**Estáis en un centro bilingüe, ¿Sabes qué es ser bilingüe?**». 42 estudiantes (97,67%) respondieron afirmativamente. De este grupo, 31 (73,81%) ofrecieron una definición correcta, mientras que 6 estudiantes (14,29%) dieron una respuesta errónea, con ejemplos como: «ser bilingüe es que algunas materias se den en otro idioma» o «hacer ciertas actividades en otro idioma». Estos resultados reflejan, por un lado, una buena asimilación del concepto de bilingüismo en la mayoría del alumnado y, por otro, sugieren posibles deficiencias en la implantación de la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), dado que algunos estudiantes reducen el concepto a actividades puntuales en otro idioma.

2. «**¿Para qué te puede servir ser bilingüe?**». Las respuestas se agruparon en tres categorías: positiva (88,37%), tautológica (9,30%) con ejemplos como «para saber más inglés», y negativa (2,33%). Dentro de las respuestas positivas, se identificaron tres subcategorías: motivación intrínseca (52,63%), como «para conocer gente de diferentes

culturas»<sup>5</sup>; motivación extrínseca (15,79%), por ejemplo «para conseguir trabajo»<sup>6</sup> ; y una mención de ambas (31,58%). Estos datos sugieren que la mayoría del alumnado tiene una actitud favorable hacia el aprendizaje de una segunda lengua (L2), con una clara inclinación hacia la motivación interna para su adquisición.

**Figura 12**

Pregunta 2. «Para qué te puede servir ser bilingüe». Subcategorías dentro de las respuestas positivas. (Tamaño muestral (n) = 38)

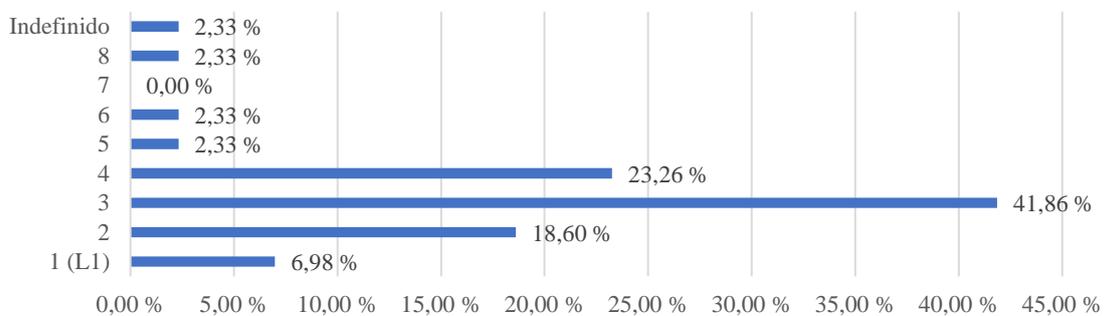


3. El 86,05% de los estudiantes indicó que le gustan los idiomas (P3)<sup>7</sup>, y el 60,38% señaló que están aprendiendo una L2 adicional al inglés (P4), principalmente francés e italiano (33,96% y 11,32% respectivamente). Además, se observó una disposición positiva hacia el aprendizaje de otros idiomas, con un promedio de 1,76 lenguas mencionadas por estudiante (P5). Asimismo, el 79,07% expresó interés en participar en un programa Erasmus en el futuro (P7), y se indicó una media de 3,19 países que les gustaría visitar (P8), lo cual subraya la importancia que otorgan al contexto internacional en su desarrollo académico y personal.

4. **Capacidad proyectada de dominio de idiomas.** A la pregunta «¿cuántos idiomas piensas que serás capaz de hablar con 25 años?», la mayoría de los estudiantes manifestó que esperan dominar tres idiomas, incluyendo su lengua materna (41,86%), mientras que un 23,26% se visualiza manejando cuatro idiomas. Estos datos revelan una actitud optimista hacia la adquisición de nuevas lenguas por parte del alumnado.

**Figura 13**

Pregunta 6. «¿Cuántos idiomas piensas que serás capaz de hablar con 25 años?». (Tamaño muestral (n) = 43)



<sup>5</sup> Ejemplo a modo de cita extraído del cuestionario «Bilingualism», alumna Beatriz P.

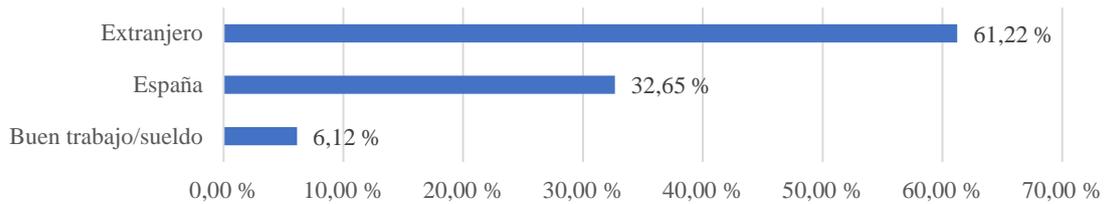
<sup>6</sup> Ídem, alumna Laura G.

<sup>7</sup> (P3), (P4), etc. hacen alusión a la pregunta correspondiente del cuestionario «Bilingualism» del que se ha obtenido la información.

5. «¿En qué países te gustaría trabajar?». Las respuestas fueron clasificadas en tres categorías: España, como su país natal (32,65%); el extranjero (61,22%); y una categoría indiferente (6,12%), donde los estudiantes manifestaron que su preferencia estaría más relacionada con la calidad del trabajo y el sueldo, independientemente del país.

**Figura 14**

Pregunta 9. «En qué países te gustaría trabajar». (Tamaño muestral (n) = 48)



### 8.3 Autorretratos

Es fundamental reconocer que un único dibujo no proporciona una visión completa del estado emocional o psicológico del niño, y las conclusiones apresuradas sin conocer al autor y su contexto pueden ser inexactas. Por tanto, es necesario un análisis más amplio que incluya tanto las características individuales del menor como su entorno. Además, la interpretación debe ser realizada por un especialista, dado que requiere no solo intuición, sino también un conocimiento profundo del desarrollo infantil y su contexto biopsicosocial (Ochando & Peris, 2012).

Entre los elementos que pueden ser objeto de análisis se incluyen: el tamaño de las figuras, que puede ofrecer indicios sobre la autoestima o la autoexpansividad del menor (Bédard, 2003; Hammer, 1997); el emplazamiento del dibujo en la hoja, que puede reflejar características como el comportamiento, el interés en el pasado o el futuro, o una personalidad más fantasiosa o realista (Davido, 1998); la vestimenta de las figuras, que puede estar en mayor o menor grado en consonancia con las normas sociales (Ochando et al., 2011); el uso de los colores en los dibujos, que puede proporcionar información valiosa sobre el estilo de socialización del niño (Ochando & Peris, 2012); y la expresión facial de los personajes dibujados, que aportan datos directos sobre las emociones del menor (Crotti & Magni, 2005). Todos estos elementos han sido explorados en los autorretratos de alumnos en este estudio y desarrollarán a continuación.

El análisis conjunto y contextualizado de los aspectos evaluados permite obtener una visión más precisa del adolescente y su mundo interior. A continuación, se presentan los resultados de los autorretratos del presente y de los autorretratos del futuro, tomados

sobre muestras de alumnos de (n)=53 y (n)=43, respectivamente. Además de los conceptos mencionados en el párrafo anterior, también se incluyen dos parámetros adicionales para evaluar la influencia del bilingüismo en el autoconcepto futuro: «implicación del idioma» y «estudios / profesión», que se explicarán en este apartado.

**1. « Tipo de autorretrato».** En primer lugar, se han clasificado los autorretratos según su tipo. Se hace distinción entre los que se limitan al dibujo de sí mismos como persona «solo autorretrato» (Fig.15), y los que se dibujan en un contexto específico «añade contexto» (Fig.16), añadiendo información relativa al lugar o profesión en la que se visualizan con veinticinco años. También se clasifican los dibujos según la parte representada de ellos mismos: solo la «cabeza» (Fig.17), «busto» (Fig.18), dibujo de «cuerpo entero» (Fig.19) u «otro» (Fig.20), para casos especiales. Todos estos retratos mencionados pueden consultarse en tamaño ampliado en el anexo (apartado 11.4)

**Figura 15**

Ej. de «Solo autorretrato» (P)<sup>8</sup>



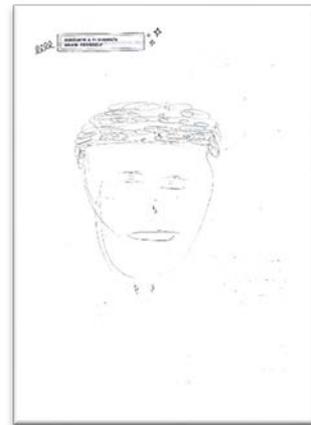
**Figura 16**

Ej. de «Añade contexto» (F)



**Figura 17**

Ejemplo de «Cabeza» (P)



**Figura 18**

Ejemplo de «Busto» (F)



**Figura 19**

Ej. de «Cuerpo entero» (F)



**Figura 20**

Ejemplo de «Otros» (P)



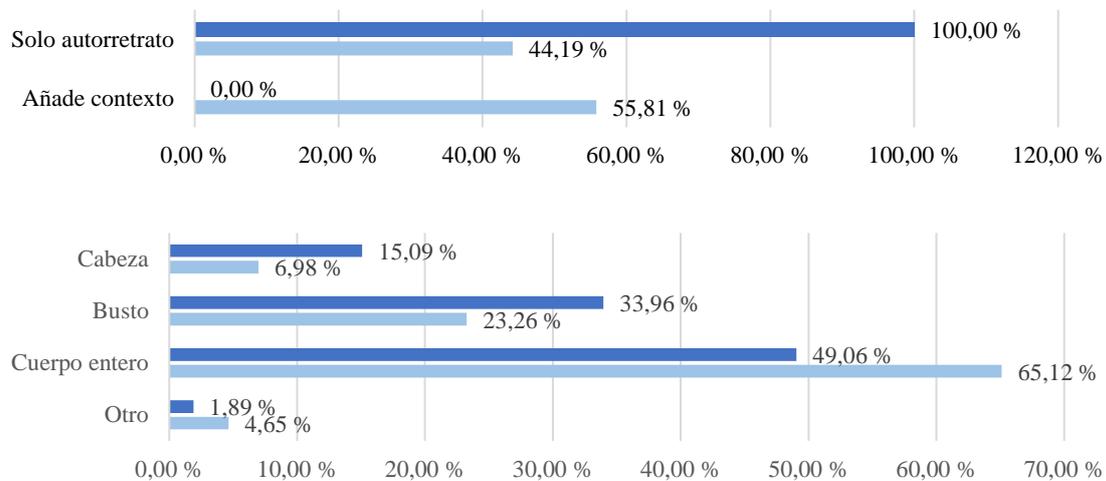
<sup>8</sup> (P) indica que se trata de un autorretrato presente; (F) por su parte, de un autorretrato futuro.

Tal y como podemos ver en las sucesivas gráficas (Fig.21), mientras que en el autorretrato presente la totalidad de alumnos llevan a cabo solo su autorretrato (100%), en los relativos al futuro el 55,81% de los alumnos deciden apoyarse en un contexto que ilustre mejor su autoconcepto futuro. Esto explicaría el aumento de autorretratos de cuerpo entero (de un 49,06% a un 65,12%) y otros (de un 1,89% a un 4,65%) dado que los estudiantes necesitan herramientas adicionales para representar su yo de dentro de diez años, como el entorno en el que se visualizan.

**Figura 21**

Parámetro 1 «Tipo de autorretrato»

■ A. Presente ■ A. Futuro



2. « **Tamaño del dibujo**». El tamaño de las figuras con respecto al formato ofrecido al estudiantado (folio A4) para elaborar el dibujo nos ofrece información valiosa acerca de su autoconcepto. Se han clasificado en cinco categorías en función de esta proporción: Excesivamente grande (Fig.22), Muy grande (Fig.23), Grande «normal» (Fig.24), Pequeño (Fig.25) y Muy pequeño (Fig.26). Ampliado en anexo (apartado 11.5)

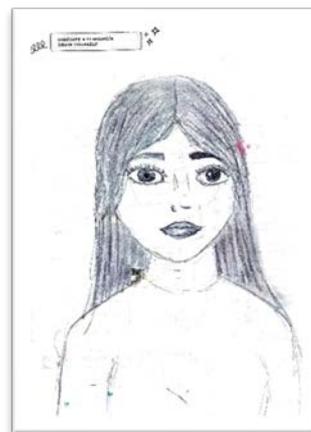
**Figura 22**

Ejemplo de «Excesivamente grande» (P)



**Figura 23**

Ejemplo de «Muy grande» (P)



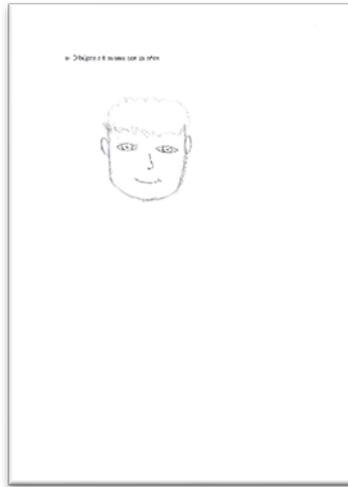
**Figura 24**

Ej. de «Grande (“normal”）」 (F)



**Figura 25**

Ej. de «Pequeño» (F)



**Figura 26**

Ej. de «Muy pequeño» (F)

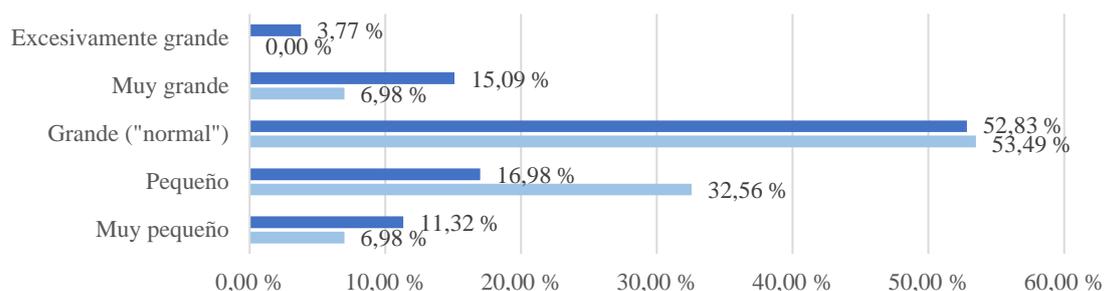


Atendiendo a la siguiente gráfica (Fig.27), vemos que tanto en autorretrato presente como en el del futuro, la mayoría de alumnos realizan su dibujo de tamaño «grande» (52,83% y 53,49%), este tipo de dibujos suelen asociarse con seguridad, extraversión y vitalidad. El segundo grupo mayoritario de adolescentes realizan su dibujo de tamaño «pequeño» (16,98% y 32,56%), esto suele relacionarse con una menor necesidad de afirmarse y pueden representar niños tranquilos, solitarios o reflexivos. El tercer grupo más numeroso es «muy grande» (15,09% y 6,98%), dibujos de este tamaño pueden reflejar orgullo, necesidad de independencia o una percepción inadecuada de sí mismo. Los casos menos frecuentes son los dibujos «muy pequeños» (11,32% y 6,98%), que puede sugerir sentimientos de inferioridad, timidez, retraimiento o ansiedad, a menudo asociados con conductas dependientes y una sensación de incomodidad o presión; y los dibujos «excesivamente grandes» (3,77% y 0%), que podrían indicar constricción ambiental acompañada de fantasías compensatorias (Bédard, 2003; Hammer, 1997).

**Figura 27**

Parámetro 2 «Tamaño del dibujo»

■ A. Presente ■ A. Futuro



Destaca como la amplia mayoría de dibujos se encuentran en las categorías «grande» y «pequeño», que corresponden con los mejores valores de personalidad y autoestima para el adolescente. Además, dichas categorías aumentan aún más en el autorretrato correspondiente al futuro, lo que refleja una buena posición de partida y mejores perspectivas de futuro en el estudiantado. También puede tener sentido que al preguntarles por su autoconcepto dentro de diez años, los alumnos estén algo inseguros al respecto y, en consecuencia, disminuya el porcentaje de dibujos más grandes.

3. «**Emplazamiento del dibujo**». Otro de los conceptos a tener en cuenta en la interpretación de los dibujos de los adolescentes es la posición de las figuras con respecto al centro del formato del lienzo. Un dibujo centrado en el papel (Fig.28) suele indicar mayor equilibrio emocional y psicológico, reflejando una integración más armoniosa entre las distintas dimensiones del niño. Por otro lado, dentro de los dibujos descentrados, aquellos situados hacia la derecha (Fig.29) indican estabilidad, control de impulsos, interés por el futuro y una socialización adecuada, con un apego frecuente hacia la figura paterna. En cambio, aquellos desplazados hacia la izquierda (Fig.30) se asocian con introversión, apego al pasado y a la figura materna, impulsividad y búsqueda de satisfacción inmediata. En cuanto al eje vertical, la parte superior del dibujo (Fig.31) refleja imaginación, idealismo y deseo de conocimiento, mientras que la zona inferior (Fig.32) se vincula con las necesidades físicas y lo concreto (Davido, 1998). Tamaño ampliado en anexo (apartado 11.6).

**Figura 28**  
Ej. de «centrado» (P)



**Figura 29**  
Ej. desviado a la «derecha» (F)



**Figura 30**  
Ej. desviado a la «izquierda» (P)



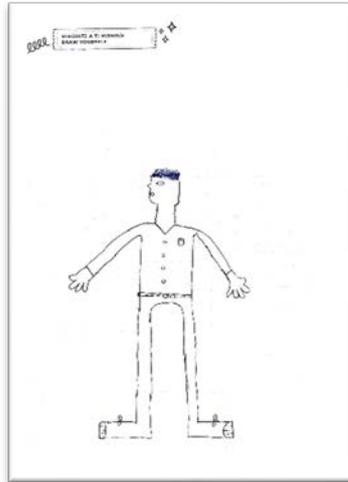
**Figura 31**

Ej. desviado hacia «arriba» (F)



**Figura 32**

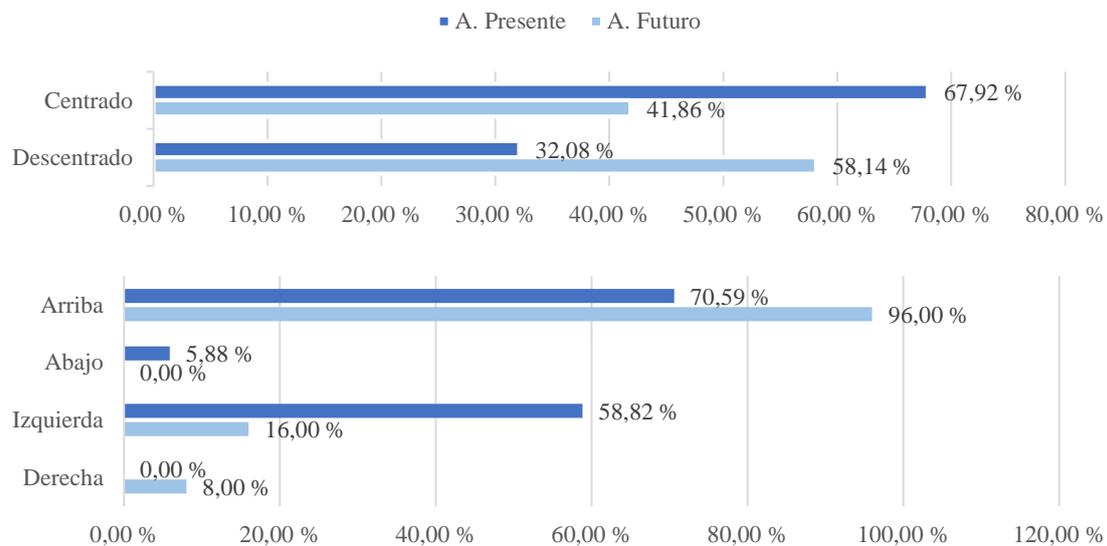
Ej. desviado hacia «abajo» (P)



Tal y como podemos comprobar en las siguientes gráficas (Fig.33), en el autorretrato presente predominan los dibujos «centrados» (67,92%), lo que habla de un buen equilibrio psicológico y emocional general de los estudiantes. En los relacionados al futuro, predominan los dibujos «descentrados» (que ascienden a un 58,14%), en su amplia mayoría, los orientados hacia la parte superior del papel «arriba» (96% de los descentrados), lo cual puede tener sentido, dado que la prueba suponía un carácter imaginativo e idealista que suele reflejarse en esta desviación del dibujo.

**Figura 33**

Parámetro 3 «Emplazamiento del dibujo»



**4. «Colores».** La ausencia de color (Fig.34), en algunos casos, puede reflejar un vacío afectivo o tendencias antisociales, aunque en otros casos podría indicar simplemente que el alumno no consideraba necesario emplear colores o no deseaba dedicar demasiado tiempo a esta tarea. Los adolescentes extrovertidos suelen utilizar una

amplia gama de colores vivos (Fig.35), mientras que los introvertidos prefieren pocos colores, a menudo apagados o fríos (Fig.36) (Ochando et al., 2011). Tamaño ampliado en anexo (apartado 11.7)

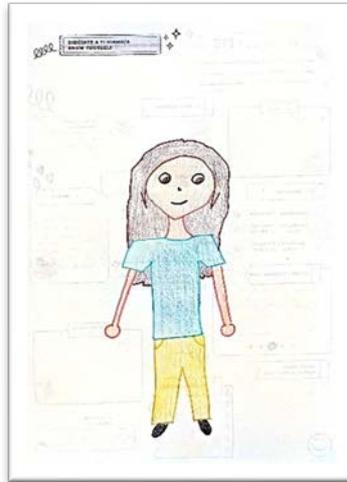
**Figura 34**

*Ej. ausencia de color (P)*



**Figura 35**

*Ej. uso de colores vivos (P)*



**Figura 36**

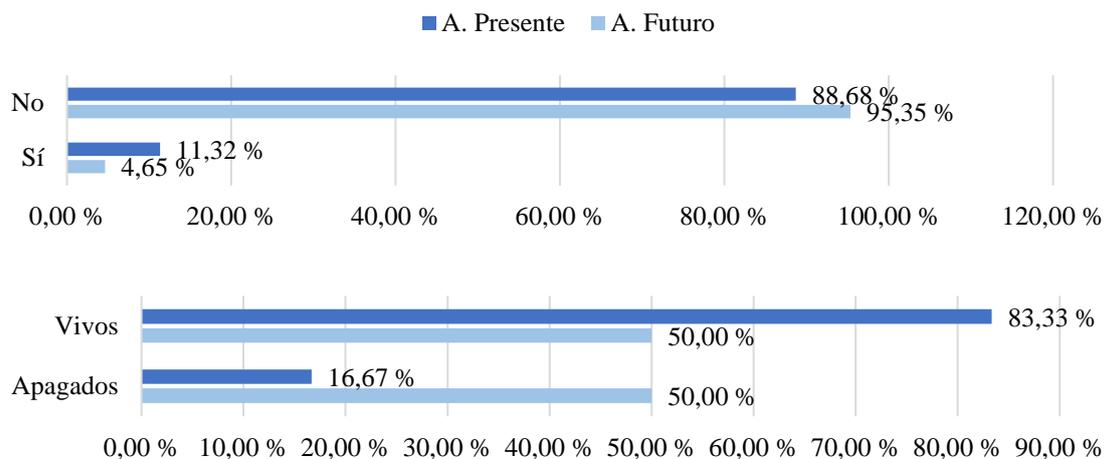
*Ej. uso de colores apagados (P)*



Como podemos ver en la siguiente gráfica (Fig. 37), la gran mayoría de alumnos optan por no aplicar color a su autorretrato (88,68% en A. Presente y 95,35% en A. Futuro), se estima que, probablemente, debido al carácter no evaluativo de la tarea, los estudiantes optaron por no colorear los autorretratos simplemente por comodidad o por no disponer del material escolar pertinente. Dentro de los pocos que sí lo hicieron, optaron en su mayoría por colores vivos y animados (83,33% en A. presente y 50% en A. futuro).

**Figura 37**

*Parámetro 4 «Colores»*

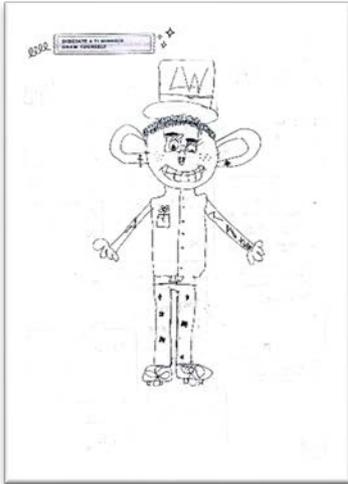


5. «**Vestimenta**». Las figuras cuidadosamente vestidas (Fig.38) podrían indicar narcisismo social, donde algunos detalles como la presencia de botones se suelen asociar con personalidades dependientes e infantiles, caracterizadas por el miedo al abandono.

Por otro lado, la falta de detalles (Fig.39) en la representación de la vestimenta no se vincula con ninguna característica psicológica particular. Casos particulares como la aparición de figuras desnudas (Fig.40), pueden reflejar una rebelión contra las normas sociales o narcisismo corporal (Ochando & Peris, 2012). Ampliado en anexo (ap. 11.8)

**Figura 38**

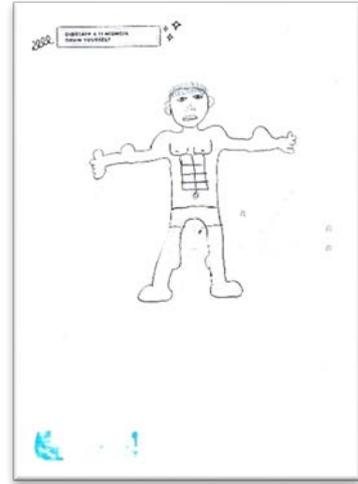
Ej. vestimenta «Detallada» (P)

**Figura 39**

Ej. vestimenta «No detallada» (F)

**Figura 40**

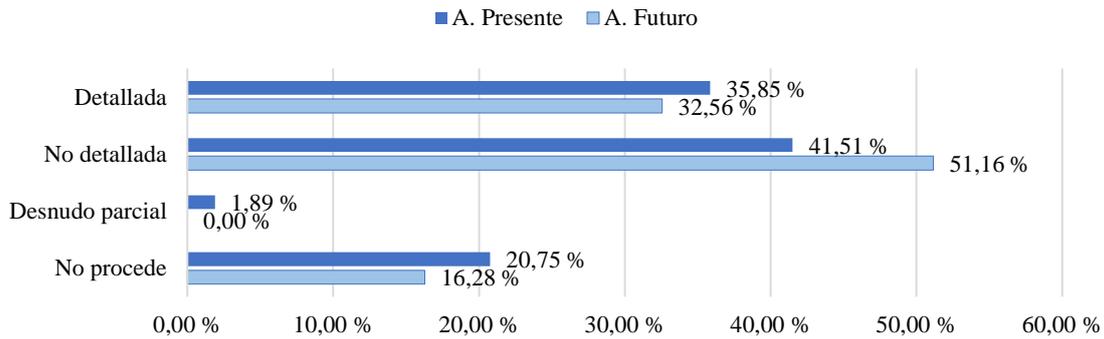
Ej. «Desnudo parcial» (P)



Como podemos comprobar en la siguiente gráfica (Fig.41), en el caso de la vestimenta, los alumnos tienden a no aportar detalles (41,51% en A. presente), aumentando a 51,16% en el A. futuro, probablemente relacionado con el aumento de contexto en los dibujos de dicha categoría, lo que requiere menor detalle al tratarse de una escala de representación menor. Con un porcentaje no mucho menor (35,85% y 32,56%) encontramos la categoría de dibujos con vestimenta detallada, esto podría darse debido a la preocupación por su imagen social que caracteriza a las generaciones jóvenes influenciadas por las redes sociales. Por otro lado, también puede influir la presencia de bastantes alumnos con buenas aptitudes de representación gráfica, que respondieron a la tarea con mayor rigor, perfeccionismo y un alto nivel de detalle que otros compañeros. Solo un dibujo, dentro de la categoría de A. presentes, presenta un desnudo parcial (1,89%). La categoría «no procede» (20,75% y 16,28), en su mayoría obedece a autorretratos solo de cabeza, donde no hay lugar para detallar la vestimenta.

**Figura 41**

Parámetro 5 «Vestimenta»



6. «**Expresión facial**». Parece inverosímil la claridad con la que se transmite el estado de ánimo en un dibujo infantil, inconscientemente los adolescentes trasladan sus emociones directamente a su dibujo. Se han distinguido cuatro categorías en este apartado: «alegría» (Fig.42), «neutra» (Fig.43), en casos en los que se ha optado por un autorretrato clásico con semblante serio; «tristeza/preocupación» (Fig.44) y «no reconocible», principalmente en casos con dibujos inacabados (ampliado, apartado 11.9).

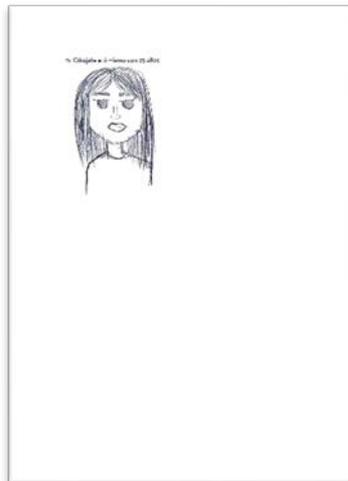
**Figura 42**

Ejemplo de «Alegría» (F)



**Figura 43**

Ejemplo de «Neutra» (F)



**Figura 44**

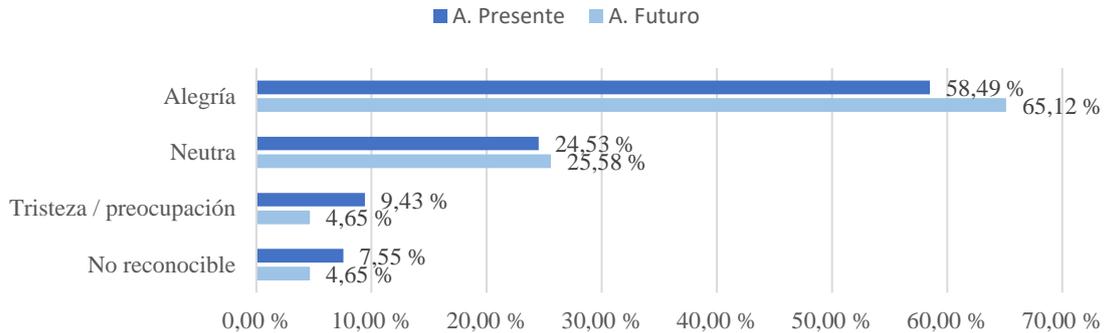
Ej. «Tristeza/preocupación» (P)



Como se puede comprobar en la siguiente gráfica (Fig.45), produce cierta tranquilidad comprobar que en los dibujos del presente la mayoría de dibujos (58,49%) reflejan un estado de alegría, porcentaje que aumenta incluso en los autorretratos futuros (65,12%). Pero no debemos desatender los que muestran una expresión de tristeza o preocupación (9,43% en A. presente y 4,65% en A. futuro), que pueden alertar de alguna situación preocupante en la que se requiriera solicitar ayuda profesional para el menor.

**Figura 45**

Parámetro 6 «Expresión facial»



7. «**Implicación del idioma**». Este es el primero de los dos parámetros añadidos para comprobar la percepción del autoconcepto futuro de los adolescentes. Se ha comprobado si en el dibujo se hace algún tipo de referencia a otro país o idioma (Fig.46) o no (Fig.47), para comprobar la posible influencia del bilingüismo en su autoconcepto futuro (dibujos ampliados en anexo, apartado 11.10).

**Figura 46**

Ej. de «implicación del idioma» (F)



**Figura 47**

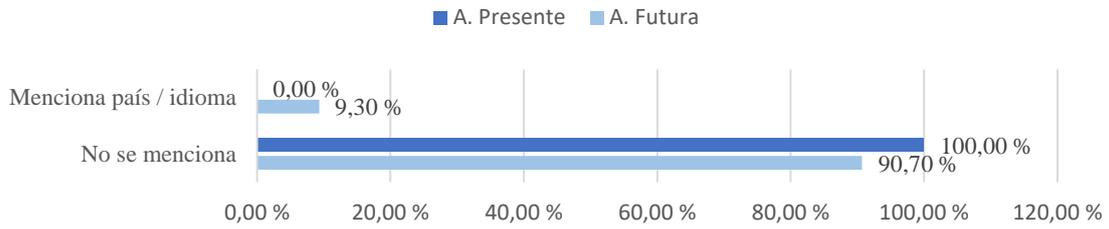
Ej. de «no se menciona» (F)



Como vemos en la siguiente gráfica (Fig.48), en el autorretrato correspondiente al presente no hay ningún estudiante que haya hecho este tipo de referencia (0%), no aumentando mucho más en el autorretrato del futuro, con solo un 9,30% de alumnos (4 de 43) que hacen referencia implícita a su vida adulta en otro país o utilizando otra lengua distinta de la materna. Estos casos serán analizados con mayor detenimiento en el siguiente subapartado.

**Figura 48**

Parámetro 7 «Implicación del idioma»



8. «**Estudios / Profesión**». Este es el segundo parámetro de análisis centrado en el autoconcepto futuro. Clasificamos los dibujos en función de si se hace alusión a sus futuros estudios (Fig.49), a su futura profesión (Fig.50) o «no procede», para casos en los que no se hace alusión alguna a estas cuestiones (ampliados en anexo, subapartado 11.11).

**Figura 49**

Ej. de «Referencia a estudios» (F)



**Figura 50**

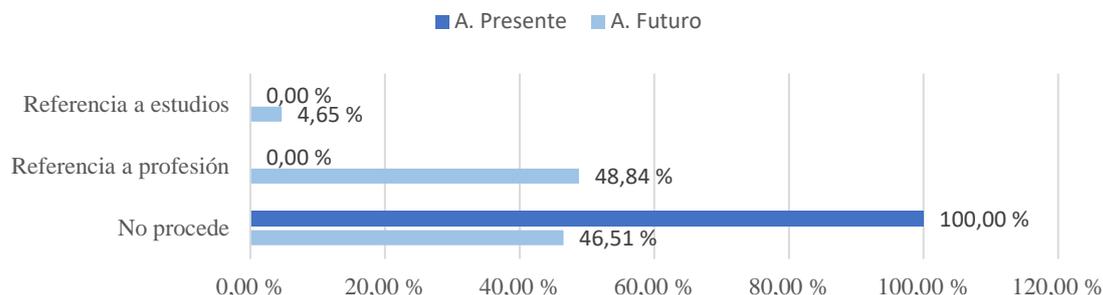
Ej. de «Referencia a profesión» (F)



Como podemos apreciar en la siguiente gráfica (Fig.51), en los autorretratos del futuro, algo más de la mitad de los alumnos (53,49%) tienden a añadir contexto sobre su posible futuro, concretamente sobre el ámbito académico (4,65%) o laboral (48,84%). Posiblemente como aquello más determinante o definitorio sobre ellos para aquel entonces, reflejando la importancia otorgada a la futura profesión.

**Figura 51**

Parámetro 8 «Estudios / Profesión»



#### 8.4 Comparativas presente – futuro más representativas

A continuación, se presentan los cinco ejemplos más relevantes obtenidos para esta investigación, que se corresponden con los que muestran influencia de bilingüismo en su autoconcepto futuro en forma de interés por otros países, culturas o idiomas. Se procede a analizarlos siguiendo los parámetros del apartado anterior, apoyándonos en las respuestas ofrecidas en sus cuestionarios y haciendo hincapié en la influencia del bilingüismo en el autoconcepto futuro. El último ejemplo, si bien no responde a lo mencionado en este párrafo, es especialmente relevante por estado psicológico y emocional que refleja el alumno con sus dibujos. Todos los autorretratos de esta sección se muestran en tamaño ampliado en el anexo (subapartado 11.12).

Cabe mencionar nuevamente, que el autorretrato futuro se llevó a cabo uno de los últimos días del curso, cuando ya se habían cerrado las actas de prácticamente todas las asignaturas, encontrándose los alumnos, en su mayoría, en actividades lúdicas no académicas. Esto puede haber influido en el grado de implicación en la realización del cuestionario «*bilingualism*» y del autorretrato futuro, presentando respuestas más concisas y dibujos menos detallados.

**1. Claudia.** se presentan dos autorretratos similares, pero con diferencias significativas. El autorretrato presente (Fig.52) tipo «busto» y tamaño pequeño, mientras que el autorretrato futuro (Fig.53.) es de cuerpo entero y de un tamaño un poco mayor, pudiendo entrar en la categoría «grande / “normal”»; ambos descentrados hacia arriba y realizados sin color. Esto podría indicar que se trata de una alumna con una menor necesidad de afirmarse, posiblemente tranquila, imaginativa, idealista y reflexiva, con deseo de ampliar sus conocimientos y que se visualiza en un futuro con mayor seguridad, extraversión y vitalidad.

**Figura 52**

Autorretrato Presente - Claudia

**Figura 53**

Autorretrato Futuro - Claudia



En cuanto a la vestimenta, en el primero no detalla la parte de ropa visible, pero en el segundo sí detalla el uniforme de la profesión que desea ejercer en el futuro, definiendo objetos clave como el escudo, un silbato, maletín y pesas para hacer ejercicio. En ambos se muestra una amplia sonrisa, casi idéntica, mostrando un muy buen estado anímico presente y futuro. Si se atiende a su cuestionario «*All about me*», se encuentra a una alumna animada que menciona hasta tres aficiones; cuyo color favorito es el rojo; que teme sentirse excluida por la gente que quiere; y que, en el apartado tres cosas buenas de sí misma, anota: «me considero una persona para confiar, intento no cerrar el círculo a la gente nueva, me considero amable».

En el autorretrato futuro se explicita su deseo de trabajar como policía y, pese a no mencionar algún país en concreto, añade palabras en inglés para complementar el dibujo, como «*police*», «*work*», «*sport*», o incluso añade un bocadillo en el que dice «*I speak english*», evidenciando su actitud positiva hacia ASL. En el cuestionario «*Bilingualism*», ya muestra dicha predisposición con una motivación intrínseca y extrínseca hacia los idiomas «para tener más cultura y cuando vayas a sitios extranjeros poder hablar, también para la carrera y tener títulos»; o su interés hacia el alemán, que precisamente lo encuentra interesante por su dificultad. También afirma que sería un sueño para ella poder hacer un Erasmus y menciona que le gustaría poder trabajar en países como Irlanda o Italia.

**2. Laura.** En este caso se tratan dos autorretratos bastante diferentes. En el presente (Fig.54) se presenta uno tipo «busto» de tamaño «muy grande», mientras que en el futuro (Fig.55) se opta por una técnica completamente diferente, representada de «cuerpo entero» y tamaño «grande», pero prestando mayor atención al contexto alrededor de sí misma, hasta el punto que la alumna se representa mediante un monigote pequeño y sencillo con pelo largo. El primero se lleva a cabo centrado en el formato, mientras que el segundo está desviado hacia la izquierda. Estos datos podrían indicar que se trata de una alumna con necesidad de independencia, orgullosa de sus capacidades de representación gráfica, que mira hacia su futuro con seguridad y vitalidad, aunque con cierta impulsividad y búsqueda de satisfacción inmediata.

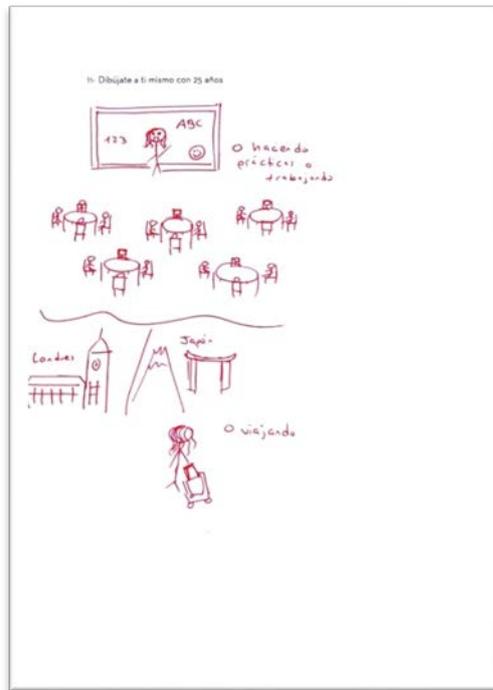
**Figura 54**

*Autorretrato Presente - Laura*



**Figura 55**

*Autorretrato Futuro - Laura*



En cuanto a la vestimenta, en el autorretrato presente detalla la vestimenta hasta el punto en que ilustra el logo del centro educativo en el que estudia. En cambio, en el autorretrato futuro no procede, dado que al representarse de manera esquematizada no procede añadir ese nivel de detalle en este aspecto. Se muestra sonriente en ambos dibujos y con ambiciosos planes de futuro. En su encuesta «All about me», se observa una alumna con motivación que contesta abundantemente a las preguntas: hasta ocho aficiones, seis películas/series y nueve cantantes/canciones. Teme al fracaso y al abandono; y las tres cosas buenas que señala de sí misma son: «ayudo a las personas, soy creativa y graciosa».

En su autorretrato futuro, manifiesta su objetivo de ser profesora de infantil y, por otro lado, su interés en conocer otros países y culturas, dibujándose visitando Londres y Japón. En su cuestionario «*Bilingualism*» muestra estas inquietudes, mencionando hasta siete países que le gustaría visitar o su predisposición a hacer un Erasmus. Se puede ver tanto una motivación intrínseca como extrínseca hacia los idiomas, señalando que sirven «para conseguir trabajo, para que si viajas, puedes comprender lo que haya a tu alrededor»; y mostrando interés por idiomas como el portugués o el japonés, además de su predisposición a trabajar en Reino Unido.

**3. Lola.** En esta ocasión se muestran dos autorretratos diferentes, pero no muy dispares. El primero (Fig.56), de tipo «busto» y tamaño «grande», el segundo (Fig.57) de «cuerpo entero» y mismo tamaño aproximado. Ambos también prácticamente centrados en el formato A4 del que disponía para su elaboración y, en el caso del autorretrato presente, empleando colores vivos (rosa, verde y castaño). Estos datos indicarían que es probable que se trate de una estudiante con seguridad en sí misma, extravertida, enérgica y emocionalmente equilibrada.

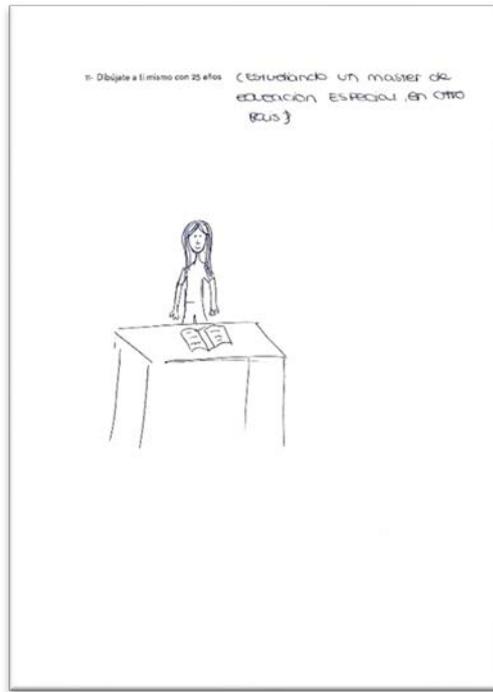
**Figura 56**

*Autorretrato Presente - Lola*



**Figura 57**

*Autorretrato Futuro - Lola*



Asimismo, se detalla la vestimenta en el autorretrato presente, lo que indica atención a la imagen que proyecta socialmente; y presenta un gesto alegre en ambas situaciones, mostrando una actitud positiva a rasgos generales. En su cuestionario «*All About me*» responde de manera escueta a las preguntas, pero con cuidado por la estética

del formato y la caligrafía, añadiendo dibujos para ilustrar algunos de los apartados. Utiliza el inglés sin ser obligatorio en la pregunta acerca de las cualidades, donde destaca de sí misma: «0% rencorosa, *my hair*, no tengo maldad».

En cuanto al autorretrato futuro, se representa frente a una mesa con un libro abierto y en la parte superior anota: «estudiando un máster de educación especial en otro país». Esto refleja bastante bien sus respuestas en el cuestionario «*Bilingualism*», dado que tiene una motivación intrínseca hacia el ASL, «para saber comunicarme con gente de distinto idioma». Afirma que le gustan los idiomas, muestra interés en aprender otros adicionales, como alemán o italiano, y quiere hacer un Erasmus y visitar al menos cuatro países extranjeros. Sin embargo, deja claro que desea trabajar en España para ejercer como pedagoga o profesora de educación especial.

**4. Marco.** Se presentan dos autorretratos de cuerpo entero, de un tamaño grande, centrados en su formato y que, al menos en el autorretrato presente (Fig.58) se emplean colores vivos y cálidos (amarillo, rojo y blanco). Lo que indica que probablemente se trate de un alumno seguro, extravertido, con vitalidad y equilibrado emocionalmente.

**Figura 58**

*Autorretrato Presente - Marco*



**Figura 59**

*Autorretrato Futuro - Marco*



Además, detalla la vestimenta en ambos dibujos, reflejando una cierta preocupación por la proyección de su imagen social: representa un atuendo juvenil en el presente y un traje con corbata en el futuro (Fig.59). En ambos se muestra con una amplia sonrisa, mostrando un buen estado de ánimo y perspectivas de futuro positivas. Todo esto

encaja con su imagen de sí mismo aportada en el cuestionario «*All About me*», donde el alumno se muestra motivado, respondiendo animado a diferentes preguntas. Menciona tres aficiones; en la que se les permite responder lo que quieran anotó «Lo que quieras jajaja, es broma»; su color favorito es el amarillo; y destaca, como tres cosas buenas de sí mismo: «mi creatividad, soy divertido y soy amable».

En el autorretrato futuro se explicita su deseo de trabajar como diseñador de videojuegos en Japón, añadiendo alrededor del cuerpo, a diferencia del dibujo del presente, un contexto de objetos, texto y una bandera de dicho país. Esto le aporta un motor de avance en la vida acorde a dicho objetivo vital. Evidencia la influencia del bilingüismo en el alumno, que se muestra con una actitud favorable hacia la ASL e inmersión en otras culturas más allá de las impartidas en el centro académico. El dibujo es una síntesis perfecta de sus respuestas ofrecidas en el cuestionario «*Bilingualism*», donde muestra un buen conocimiento de lo que significa ser bilingüe «es saber más de un idioma, en específico 2»; una motivación intrínseca y extrínseca hacia los idiomas «para trabajar y comunicarte, entender y conocer muchísimas más cosas de otros países»; y hace reiteradas alusiones a su fascinación por dicho país.

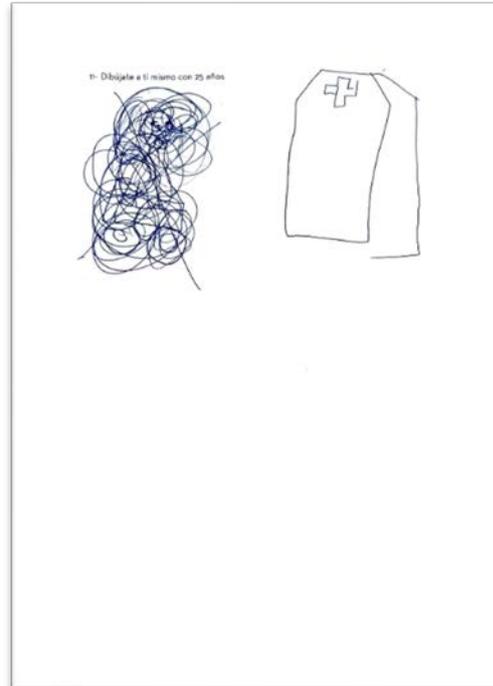
**5. Óscar.** Se observa un caso especial entre todos los autorretratos llevados a cabo por los alumnos. El autorretrato presente (Fig.60) es de «cuerpo entero» y tamaño «muy grande» emplazado ligeramente hacia la izquierda; mientras que, en el autorretrato futuro (Fig.61), el adolescente muestra en primera instancia un dibujo tachado y, a su derecha, un ataúd. Esto podría indicar que el alumno tiene serios problemas a nivel psicológico, con una personalidad introvertida, apegada al pasado y una percepción inadecuada de sí mismo.

**Figura 60**

Autorretrato Presente - Óscar

**Figura 61**

Autorretrato Futuro - Óscar



Pese al gran tamaño del primer dibujo, no detalla la vestimenta y se muestra con una clara expresión de tristeza, denotando desmotivación y un estado de ánimo bajo. En su encuesta «*All about me*» refleja la misma tónica: no añade aficiones ni anota cualidades positivas de sí mismo. Además, en la pregunta sobre sus mejores amigos responde «*I don't have best friends =D*».

Por otra parte, en el cuestionario «*Bilingualism*», también muestra una actitud bastante negativa: afirma que ser bilingüe «no sirve de nada», que no le gustan los idiomas, no quiere hacer Erasmus ni considera que será capaz de hablar ningún idioma adicional con veinticinco años. Esto añadido al dibujo aportado para el futuro, lleva a considerar oportuno la solicitud de ayuda profesional para este alumno, alertando al equipo de orientadores del centro educativo.

## 09. Conclusiones

Tras el presente trabajo de investigación, que combina una revisión bibliográfica y un estudio experimental, se extraen conclusiones que pueden ser de relevancia para el ámbito de la educación bilingüe.

En primer lugar, el análisis de los autorretratos realizados por los alumnos permite constatar que esta herramienta es sumamente eficaz para que los adolescentes expresen su autoconcepto de manera natural e inconsciente. Esto se refleja en los resultados, que

muestran de manera explícita tanto las características físicas como psicológicas de los estudiantes. Sin embargo, no es posible asegurar que la simple realización puntual del autorretrato conlleve una mejora en el autoconcepto. Para lograr una reflexión más profunda, es necesario complementar esta actividad con otras, como el cuestionario «*All About Me*», o con situaciones de aprendizaje más desarrolladas, tal como propone López-Ganet (2017b). Estas actividades adicionales permitirían a los estudiantes ampliar su conocimiento sobre sí mismos, lo que podría favorecer la aceptación de sus diferencias, el desarrollo de la empatía y el apoyo entre compañeros, y en última instancia, la mejora de la autoestima.

En segundo lugar, se observa que, a pesar de haber completado una encuesta exhaustiva sobre bilingüismo antes de realizar el autorretrato proyectado a los 25 años (dentro de diez años), solo 4 de los 43 alumnos (9,30%) hicieron referencia explícita a una vida futura en otro país o utilizando una lengua distinta a la materna. Esto impide afirmar de manera concluyente que la educación bilingüe influya directamente en el autoconcepto futuro de los adolescentes, un tema que requiere una reflexión más detenida.

Aunque el porcentaje de estudiantes que reflejaron aspectos vinculados al bilingüismo en su futuro es reducido, lo que sugiere la necesidad de concienciar mejor a los estudiantes sobre las ventajas del bilingüismo, cabe destacar que la mayoría de los alumnos manifiestan una actitud positiva hacia el aprendizaje de nuevas lenguas. De hecho, en la encuesta «*Bilingualism*», el 61,22% de los encuestados expresaron su deseo de ser multilingües, visitar diversos países y culturas, e incluso trabajar en el extranjero. No obstante, esa predisposición favorable hacia el bilingüismo no parece reflejarse claramente en los autorretratos, lo que invita a analizar las posibles causas.

Por un lado, el procedimiento pudo verse afectado por las circunstancias en las que se realizó el autorretrato, dado que este ejercicio se llevó a cabo en los últimos días del curso, cuando los alumnos, con las actas ya cerradas, estaban inmersos en actividades lúdicas no académicas. Esto pudo reducir su implicación en la tarea, resultando en dibujos apresurados y menos detallados. Por otro lado, es posible que un cuestionario sobre bilingüismo no sea suficiente para fomentar una reflexión profunda sobre estos conceptos, y que se requiera una situación de aprendizaje más elaborada que ayude a los alumnos a interiorizarlos y plasmarlos en el autorretrato. Otro factor que podría ser determinante es la falta de costumbre en el uso del autorretrato como herramienta, ya que muchos estudiantes expresaron verbalmente su dificultad para «dibujar bien». Es probable que necesiten mayor apoyo y guía para representar algo tan abstracto como su autoconcepto

futuro. Esto podría explicar por qué el 46,51% de los alumnos realizaron un dibujo sobre su futuro sin apenas referencias directas a su futuro, mientras que el 53,49% hizo alusión a su futuro académico o laboral. Reflejar la influencia del bilingüismo fue aún más complicado, siendo solo una minoría la que lo logró.

En otro orden de prioridades, muchos estudios mencionados a lo largo de este trabajo han relacionado el bilingüismo con la autoestima. Tras el análisis de los autorretratos, se observó que predominan aquellos con características psicológicamente favorables, como el tamaño «grande» (52,83%), la centralidad en el formato (67,92%) y expresiones faciales alegres (58,49%). Sin embargo, estos valores no deben interpretarse de manera aislada, ya que existen otros factores a considerar, como dibujos con características intermedias que, en general, también sugieren un buen estado emocional. Un ejemplo es el caso de Claudia (Fig.52), cuyo autorretrato pequeño y descentrado, en principio, indicaría un estado emocional negativo, pero su expresión facial alegre, junto con sus respuestas en el cuestionario «*All About Me*», permiten concluir que goza de un buen estado emocional. Así, aunque no se puede garantizar una relación causal directa entre educación bilingüe y alta autoestima, en este estudio se observa que una mayoría del alumnado en este centro bilingüe muestra niveles de autoestima favorables.

Finalmente, es relevante destacar que, aunque existen estudios sobre el uso del autorretrato como herramienta de autoconocimiento y otros sobre la influencia del bilingüismo en el autoconcepto y la autoestima, no se han encontrado investigaciones que combinen ambos conceptos para evaluar la influencia del bilingüismo en el autoconcepto futuro. De profundizar en esta línea de investigación, se podrían identificar los ajustes necesarios para desarrollar una herramienta metodológica con múltiples beneficios en la educación bilingüe, dado que tanto el autorretrato como el bilingüismo podrían contribuir a mejorar el autoconcepto presente y futuro de los estudiantes. Esto, a su vez, facilitaría una mayor comprensión individual, aceptación de sus diferencias y una mejora de la autoestima, lo que repercutiría positivamente en su desarrollo psicológico y emocional, así como en su rendimiento académico.

## 10. Bibliografía

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654310368803>, 80(2), 207-245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Alsaker, F. D., & Kroger, J. (2020). Self-concept, self-esteem and identity. En S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 90-117). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203969861-6/SELF-CONCEPT-SELF-ESTEEM-IDENTITY-FRAN>
- Altarriba, J. (2006). Enfoques cognitivos para el estudio de palabras cargadas de emoción y palabras cargadas de emoción en la memoria monolingüe y bilingüe. En *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation* (pp. 232-256). Clevedon: Multilingual Matters.
- Arnold, J., & Brown, D. (1999). A map of the terrain. En *Affect in language Learning* (pp. 1-24). Cambridge University Press.
- Bakic, A., & Škifić, S. (2017). The relationship between bilingualism and identity in expressing emotions and thoughts. *Ikala*, 22(1), 33-54. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a03>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company. New York. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Bédard, Nicole. (2003). *Cómo interpretar los dibujos de los niños* (5.<sup>a</sup> ed.). Sirio. <https://www.casadellibro.com/libro-como-interpretar-los-dibujos-de-los-ninos/9788478082797/655004>
- Benet-Martínez, V., Lee, F., & Leu, J. (2006). Biculturalism and Cognitive Complexity. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022106288476>, 37(4), 386-407. <https://doi.org/10.1177/0022022106288476>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2010). Global-Local and Trail-Making Tasks by Monolingual and Bilingual Children: Beyond Inhibition. *Developmental psychology*, 46(1), 93. <https://doi.org/10.1037/A0015466>
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229-235. <https://doi.org/10.1037/a0025406>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingual Minds. *Psychological science in the public interest : a journal of the American Psychological Society*, 10(3), 89-129. <https://doi.org/10.1177/1529100610387084>
- Bialystok, E., Klein, R., Craik, F. I. M., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and aging*, 19(2), 290-303. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.290>

- Bialystok, E., Peets, K. F., & Moreno, S. (2014). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied psycholinguistics*, 35(1), 177. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000288>
- Blanco Mosquera, V. (2012). *Identidad narrativa: estrategias del arte*. <http://hdl.handle.net/10481/23489>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 711-734. [https://www.researchgate.net/publication/317442508\\_Las\\_historias\\_de\\_vida\\_del\\_profesorado\\_voces\\_y\\_contextos](https://www.researchgate.net/publication/317442508_Las_historias_de_vida_del_profesorado_voces_y_contextos)
- Boroditsky, L. (2001). Does Language Shape Thought?: Mandarin and English Speakers' Conceptions of Time. *Cognitive Psychology*, 43(1), 1-22. <https://doi.org/10.1006/COGP.2001.0748>
- Brea, J. L. (2003). Yo y los otros. Fábricas de Identidad (retóricas del autorretrato). *Exit: imagen y cultura, ISSN 1577-2721, N.º. 10 (Junio/Agosto), 2003 (Ejemplar dedicado a: Autorretratos), pág. 81, 10, 81*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=741596&info=resumen&idioma=SPA>
- Broullón-Lozano, M. A. (2015). Por una semiótica del selfie en la cultura visual digital. *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía*, 11. <https://doi.org/10.24310/FOTOCINEMA.2015.V0I11.6081>
- Bruner, J. (1991). La autobiografía del yo. En *Actos de Significado* (pp. 101-133). Madrid: Alianza.
- Chaffee, K. E., Noels, K. A., & McEown, M. S. (2014). Learning from authoritarian teachers: Controlling the situation or controlling yourself can sustain motivation. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 355-387. <https://doi.org/10.14746/SSLT.2014.4.2.9>
- Chen, S. X., Benet-Martínez, V., & Bond, M. H. (2008). Bicultural Identity, Bilingualism, and Psychological Adjustment in Multicultural Societies: Immigration-Based and Globalization-Based Acculturation. *Journal of Personality*, 76(4), 803-838. <https://doi.org/10.1111/J.1467-6494.2008.00505.X>
- Chen, X., & Padilla, A. M. (2019). Role of bilingualism and biculturalism as assets in positive psychology: Conceptual dynamic GEAR model. *Frontiers in Psychology*, 10(SEP). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02122>
- Clark, E. R., & Flores, B. B. (2001). Who am I? The social construction of ethnic identity and self-perceptions in latino preservice teachers. *Urban Review*, 33(2), 69-86. <https://doi.org/10.1023/A:1010380206373/METRICS>
- Craik, F. I. M., Bialystok, E., & Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*, 75(19), 1726. <https://doi.org/10.1212/WNL.0B013E3181FC2A1C>

- Crotti, Evi., & Magni, Alberto. (2005). *Los miedos de los niños : cómo descubrirlos a través de sus dibujos y cómo ayudarles a superarlos*. Oniro.  
<https://www.casadellibro.com/libro-los-miedos-de-los-ninos-como-descubrirlos-a-traves-de-sus-dibujo-s-y-como-ayudarles-a-superarlos/9788497541695/1025832>
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(2), 131-149.  
<https://doi.org/10.1177/002202217892001>
- Cushen, P. J., & Wiley, J. (2011). Aha! Voila! Eureka! Bilingualism and insightful problem solving. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 458-462.  
<https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2011.02.007>
- Dagenais, D., Walsh, N., Armand, F., & Maraillet, E. (2008). Collaboration and co-construction of knowledge during language awareness activities in canadian elementary school. *Language Awareness*, 17(2), 139-155.  
<https://doi.org/10.1080/09658410802146685>
- Davido, R. (1998). *Descubre a tu hijo a través de sus dibujos*. Sirio.  
<https://www.casadellibro.com/libro-descubra-a-su-hijo-a-traves-de-sus-dibujos/9788478084005/880301>
- de Domanico, Y. B., Crawford, I., & De Wolfe, A. S. (1994). Ethnic identity and self-concept in Mexican-American adolescents: Is bicultural identity related to stress or better adjustment? *Child & Youth Care Forum*, 23(3), 197-206.  
<https://doi.org/10.1007/BF02209228/METRICS>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/SSLT.2014.4.2.5>
- Duff, P. A. (2007). Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Language Teaching*, 40(4), 309-319.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444807004508>
- Eagly, A. H. (1967). Involment as a derterminant of response to favorable and unfavorable information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7(3 PART 2), 1-15. <https://doi.org/10.1037/H0025080>
- Ellis, C., & Bochner, A. (1996). Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing. *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*. [https://digitalcommons.usf.edu/spe\\_facpub/20](https://digitalcommons.usf.edu/spe_facpub/20)
- Erikson. (1968). Identity, Youth and Crisis. En 196. W.W. Norton & Company.  
[https://www.academia.edu/37327712/Erik\\_H\\_Erikson\\_Identity\\_Youth\\_and\\_Crisis\\_1\\_1968\\_W\\_W\\_Norton\\_and\\_Company\\_1\\_](https://www.academia.edu/37327712/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis_1_1968_W_W_Norton_and_Company_1_)
- Erikson. (1980). *Identity and the life cycle*. Norton.  
<https://wnorton.com/books/Identity-and-the-Life-Cycle/>
- Funes Artiaga, J. (2010). Para entender a los adolescentes primero hay que conocerlos. En *Educación en la adolescencia 9 ideas clave* (pp. 57-80). Editorial Graó.

- Galambos, S. J., & Hakuta, K. (1988). Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 9(2), 141-162. <https://doi.org/10.1017/S0142716400006780>
- Galton, M. (2007). Learning and teaching in the primary classroom. En *Learning and Teaching in the Primary Classroom*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446212950>
- García-Moya, I. (2020). The Importance of Connectedness in Student-Teacher Relationships. En *The Importance of Connectedness in Student-Teacher Relationships* (1.ª ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43446-5>
- García-Moya, I., & Brooks, F. (2018). *The teacher connectedness project. Resumen para el profesorado*. <https://doi.org/10.1136/bmj.g3078>
- Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples. En *Estructuras de la Mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples* (2da ed.). Basic Books. [http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard\\_Gardner\\_-\\_Estructuras\\_de\\_la\\_mente.pdf](http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner_-_Estructuras_de_la_mente.pdf)
- Gombrich, E., Hochberg, J., & Black, M. (2007). *Arte, percepción y realidad*. Ediciones Paidós. <https://www.casadellibro.com/libro-arte-percepcion-y-realidad/9788449320187/1137790>
- Gregersen, T., Macintyre, P. D., & Meza, M. D. (2014). The Motion of Emotion: Idiodynamic Case Studies of Learners' Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574-588. <https://doi.org/10.1111/MODL.12084>
- Gregerson, T., MacIntyre, P. D., Finegan, K. H., Talbot, K. R., & Claman, S. L. (2014). Examining emotional intelligence within the context of positive psychology interventions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 327-353. <https://doi.org/10.14746/SSLT.2014.4.2.8>
- Grosjean, François. (2010). *Bilingual: life and reality*. Harvard University Press. <https://dokumen.pub/bilingual-life-and-reality-1nbsped-9780674056459-9780674048874.html>
- Hammer, E. F. (1997). *Test proyectivos gráficos*. Paidós.
- Hannavy, John. (2013). *Encyclopedia of nineteenth-century photography*. [https://books.google.com/books/about/Encyclopedia\\_of\\_Nineteenth\\_Century\\_Photo.html?hl=es&id=Kd5cAgAAQBAJ](https://books.google.com/books/about/Encyclopedia_of_Nineteenth_Century_Photo.html?hl=es&id=Kd5cAgAAQBAJ)
- Hovland, C. I., & Janis, I. L. (Eds.). (1959). *Personality and persuasibility*. New Haven: Yale University Press.
- Jin, J., Mercer, S., Babic, S., & Mairitsch, A. (2021). Understanding the Ecology of Foreign Language Teacher Wellbeing. En *Second Language Learning and Teaching* (pp. 19-38). Springer Science and Business Media Deutschland GmbH. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64444-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64444-4_2)

- Krashen, S. D., Long, M. A., & Scarcella, R. C. (1979). Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL) Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. En *Source: TESOL Quarterly* (Vol. 13, Número 4).
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, Academic, and Cognitive Benefits of French Immersion. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.5.605>, 63(5), 605-654.  
<https://doi.org/10.3138/CMLR.63.5.605>
- Lee, H., & Kim, K. H. (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and Individual Differences*, 50(8), 1186-1190. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2011.01.039>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). Individual differences in second language learning. En *How Languages are Learned* (4.<sup>a</sup> ed., pp. 75-101). Oxford University Press.
- Linley, A. P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/17439760500372796>
- Little, D. (2012). The European Language Portfolio in whole-school use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(3), 275-285. <https://doi.org/10.1080/17501229.2012.725254>
- López Jiménez, M. D. (2023). *Tema 1 Definición de Psicolingüística. Terminología básica en ASL. SL/LE/ L2. Situación y contexto. Aprendizaje y adquisición. [PDF]*.
- López-Ganet, T. (2017a). Microrrelatos autoetnográficos. Historias de vida interculturales para la transformación social. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 140-144. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2700>
- López-Ganet, T. (2017b). Raíces que asoman. Creación de estrategias artísticas a través de una introspección personal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 089-094. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2601>
- Love, J. A., & Buriel, R. (2007). Language Brokering, Autonomy, Parent-Child Bonding, Biculturalism, and Depression. <http://dx.doi.org/10.1177/0739986307307229>, 29(4), 472-491. <https://doi.org/10.1177/0739986307307229>
- Luna, D., & Peracchio, L. A. (2005). Advertising to Bilingual Consumers: The Impact of Code-Switching on Persuasion. *Journal of Consumer Research*, 31(4), 760-765. <https://doi.org/10.1086/426609>
- MacIntyre, P. D. (2021). Exploring Applications of Positive Psychology in SLA. En *Positive psychology in second and foreign language education* (pp. 3-17). Springer Science and Business Media Deutschland GmbH. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64444-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64444-4_1)

- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213. <https://doi.org/10.14746/SSLT.2012.2.2.4>
- Macleod, G., MacAllister, J., & Pirrie, A. (2012). Towards a broader understanding of authority in student–teacher relationships. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2012.716006>, 38(4), 493-508. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.716006>
- Marchesi, Á. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Alianza editorial. <https://www.casadellibro.com/libro-que-sera-de-nosotros-los-malos-alumnos/9788420642666/991792>
- Martínez Vérez, M. V., Abad Molina, J., & Mesías Lema, J. M. (2017). Arquitecturas del pensamiento: el lugar de las palabras. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, ISSN 1886-6190, N°. 12, 2017, págs. 109-123, 12, 109-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6669333&info=resumen&idioma=ENG>
- Mena García, E. (2020). La cultura del autorretrato en su desarrollo histórico. *Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad*, 5(10), 39-67.
- Mercer, S. (2011). Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, 39(3), 335-346. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2011.07.006>
- Mills, J. (2001). Being Bilingual: Perspectives of Third Generation Asian Children on Language, Culture and Identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(6), 383-402. <https://doi.org/10.1080/13670050108667739>
- Mirzoeff, Nicholas. (2016). *Cómo ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual*. 299.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Díaz, A., Ciria-Barreiro, E., Morgan, A., & Leal-López, E. (2020). *La adolescencia en España: salud, bienestar, familia, vida académica y social. Resultados del Estudio HBSC 2018*. [https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/estudioHBSC/docs/HBSC2018/HBSC2018\\_ResultadosEstudio.pdf](https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/estudioHBSC/docs/HBSC2018/HBSC2018_ResultadosEstudio.pdf)
- Müller, L. M., Howard, K., Wilson, E., Gibson, J., & Katsos, N. (2020). Bilingualism in the family and child well-being: A scoping review. *International Journal of Bilingualism*, 24(5-6), 1049-1070. [https://doi.org/10.1177/1367006920920939/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177\\_1367006920920939-FIG1.JPEG](https://doi.org/10.1177/1367006920920939/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_1367006920920939-FIG1.JPEG)
- Neugebauer, S. R. (2011). A New Measure to Assess Linguistic Self-Esteem in Adolescent Latino Bilinguals. <http://dx.doi.org/10.1177/0739986311423354>, 33(4), 425-446. <https://doi.org/10.1177/0739986311423354>
- Ochando, G., & Peris, S. (2012). Interpretación de los dibujos de los niños: lo que dice el niño con sus dibujos. *Anales de pediatría continuada*, 10, 39-45.

- Ochando, G., Peris, S., Millán, M. C., & Loño, J. (2011). Lo que nos dice el niño a través de los dibujos: diagnóstico y tratamiento mediante el dibujo de los niños. *60 Congreso de la Asociación Española de Pediatría. Libro de Ponencias.*, 315-319.
- Ortega, F. J., & Sánchez Queija, I. (2014). Variables psicológicas implicadas en el aprendizaje: el sentido del aprendizaje. En *Manual de psicología de la educación. Para docentes de Educación Infantil y Primaria*. Pirámide.  
<https://tecnicasdeaprendizajeefpem.files.wordpress.com/2018/01/manual-de-psicologia-de-la-educ.pdf>
- Oxford, R. L. (2014). What we can learn about strategies, language learning, and life from two extreme cases: The role of well-being theory. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(4), 593-615.  
<https://doi.org/10.14746/SSLT.2014.4.4.2>
- Oxford, R. L., & Cuéllar, L. (2014). Positive psychology in cross-cultural narratives: Mexican students discover themselves while learning Chinese. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 173-203.  
<https://doi.org/10.14746/SSLT.2014.4.2.3>
- Padilla, A. M., & Borsato, G. N. (2010). Psychology. En Fishman J. A. & Garcia O. (Eds.), *Handbook of language and ethnic identity* (pp. 5-17). Oxford: Oxford University Press.
- Palacios González, J., & Oliva Delgado, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En *Desarrollo psicológico y educación: Vol. 1. Psicología evolutiva* (pp. 433-451). Madrid: Alianza.
- Pavlenko, Aneta. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press.
- Pesner, J. W., & Auld, F. (1980). The relationship between bilingual proficiency and self-esteem. *International journal of international relations*, 4, 339-351.
- Pomeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: Insights from excluded students. <http://dx.doi.org/10.1080/01425699995218>, 20(4), 465-482. <https://doi.org/10.1080/01425699995218>
- Priego, C. C. (1985). *Algunas reflexiones sobre el autorretrato*.
- Proietti Ergün, A. L., & Dewaele, J. M. (2021). Do well-being and resilience predict the Foreign Language Teaching Enjoyment of teachers of Italian? *System*, 99.  
<https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2021.102506>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4.<sup>a</sup> ed.). Longman. [www.pearson-books.com](http://www.pearson-books.com)
- Saavedra-Vásquez, V. (2017). Selfie como medio de comunicación del siglo XXI. *Letras (Lima): Revista de investigación de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, ISSN-e 2071-5072, ISSN 0378-4878, Vol. 88, N°. 127, 2017, págs. 197-206, 88(127), 197-206.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9605277&info=resumen&idioma=ENG>

- Sánchez Queija, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2017). Stability, Change and determinants of self-esteem during adolescence and emerging adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*. <https://doi.org/10.1177/0265407516674831>
- Sánchez-Queija, I. (2009). El desarrollo socio-emocional del adolescente. En S. Mariscal, M. Giménez-Dasí, N. Carriedo, & A. Corral (Eds.), *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida* (pp. 281-302). McGraw-Hill y UNED. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3119984>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: Student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48. <https://doi.org/10.1080/13632750802655687>
- Shannon, S. M. (1990). English in the barrio: the quality of contact among immigrant children. *Hisp. J. Behav. Sci.*, 12, 256-276.
- Sougez, M. L. (1999). *Historia de la fotografía*. Madrid: Cátedra. <https://www.catedra.com/libro/cuadernos-arte-catedra/historia-de-la-fotografia-marie-loup-sougez-9788437627373/>
- Tavakoli, H. (2012). *A dictionary of Language Acquisition: A comprehensive overview of key terms in first and second language acquisition* (1.<sup>a</sup> ed.). Rahmana Press.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. PPC Editorial.
- Utrilla, L., & Corominas, M. J. (1983). *MODIGLIANI*. Sala de Exposiciones de la Caja de Pensiones. <https://libreriaoeste.com/es/libro/modigliani-catalogo-de-la-sala-de-exposiciones-de-la-caja-de-pensiones-madrid-junio-1983-6273>
- Vuorenkoski, L., Kuure, O., Moilanen, I., Penninkilampi, V., & Myhrman, A. (2000). Bilingualism, School Achievement, and Mental Wellbeing: A Follow-up Study of Return Migrant Children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(2), 261-266. <https://doi.org/10.1017/S0021963099005168>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. En *Mind in Society*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/J.CTVJF9VZ4>
- Wang, Shao, Y., & Li, Y. J. (2010). “My Way or Mom’s Way?” The Bilingual and Bicultural Self in Hong Kong Chinese Children and Adolescents. *Child Development*, 81(2), 555-567. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2009.01415.X>
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and Practicing Positive Psychology in Second/Foreign Language Learning and Teaching: The Past, Current Status and Future Directions. *Frontiers in Psychology*, 12, 731721. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.731721/BIBTEX>
- Weisskirch, R. S., Kim, S. Y., Zamboanga, B. L., Schwartz, S. J., Bersamin, M., & Umaña-Taylor, A. J. (2011). Cultural Influences for College Student Language

Brokers. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 17(1), 43.  
<https://doi.org/10.1037/A0021665>

## 11. Anexos

### 11.1 Glosario de términos - Terminología básica en ASL

Extracto de López Jiménez (2023):

**L1:** lengua materna, la que todo niño en condiciones normales aprende en el seno de su familia.

**Segunda lengua:** se entiende cualquier lengua que no sea L1, aunque en realidad sea la tercera o cuarta lengua. Según el contexto, concretamos las diferencias entre Segunda lengua (SL), Lengua Extranjera (LE) y L2

- **Segunda Lengua (SL):** cuando quien la aprende vive en un lugar en el que tal lengua es la nativa de la mayoría de la población: es el caso de los emigrantes en contacto con el idioma del país que les acoge.
- **Lengua Extranjera (LE):** cuando la lengua en cuestión no es la nativa de la sociedad, así, por ejemplo, el inglés en España.
- **L2:** sirve tanto para uno como para otro contexto. L2 es, por tanto, una expresión más amplia que SL o LE, aunque no todos los autores respetan esta convención.

**Siglas ASL:** destinadas a representar el campo de la lingüística aplicada que estudia el fenómeno de la adquisición de segundas lenguas en cualquiera de sus facetas.

**Aprendizaje/Adquisición de L2:** proceso de aprendizaje o adquisición de una segunda lengua.

### 11.2 Ficha «All about me», caras A y B. Cuestionario

*hello* **ALL ABOUT ME** ✨ ✨

LO QUE ME GUSTA HACER FUERA DEL COLE 🔍

NOMBRE Y CURSO: \_\_\_\_\_

¿DE DÓNDE ERES?: \_\_\_\_\_

¿CUÁNDO ES TU CUMPLE?: \_\_\_\_\_

**MY FAMILY, MY HOME**

**MY BEST FRIENDS**

**ASIGNATURAS FAVORITAS**

**PELIS Y SERIES**

**BOOKS**

**PREFIERO:**

- EXÁMENES / TRABAJOS
- TRABAJAR / TRABAJAR SOLO  EN GRUPO
- TRABAJAR / TRABAJAR EN CASA  EN CLASE

**SONGS / SINGERS I LIKE**

**ESCRIBE AQUÍ LO QUE QUIERAS** ✨ ✨

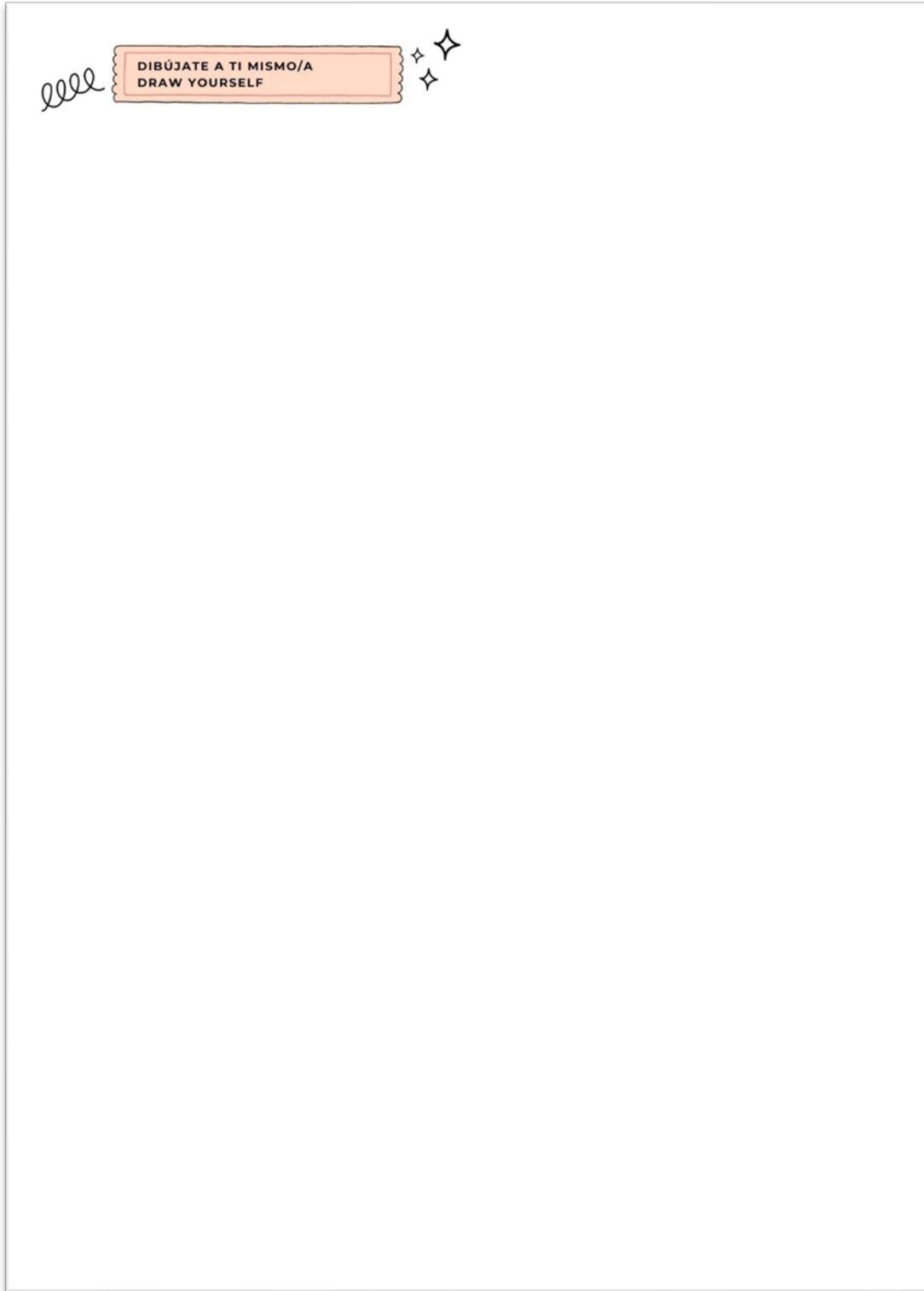
**FAVOURITE FOOD**

**THREE GOOD THINGS ABOUT YOU:**

**¿QUÉ TE DA MIEDO?**

**FAVOURITE COLOUR**

😊



### 11.3 Ficha «Bilingualism», caras A y B. Cuestionario

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

1- Estáis en un centro bilingüe en inglés, ¿Sabes qué es ser bilingüe?

2- ¿Para qué te puede servir ser bilingüe?

3- ¿Te gustan los idiomas?

4- ¿Qué otros idiomas estás aprendiendo?

5- ¿Cuáles te gustaría conocer?

6- ¿Cuántos idiomas piensas que serás capaz de hablar con 25 años?

7- ¿Te gustaría hacer un Erasmus?

8- ¿Qué países te gustaría visitar?

9- ¿En cuáles te gustaría trabajar?

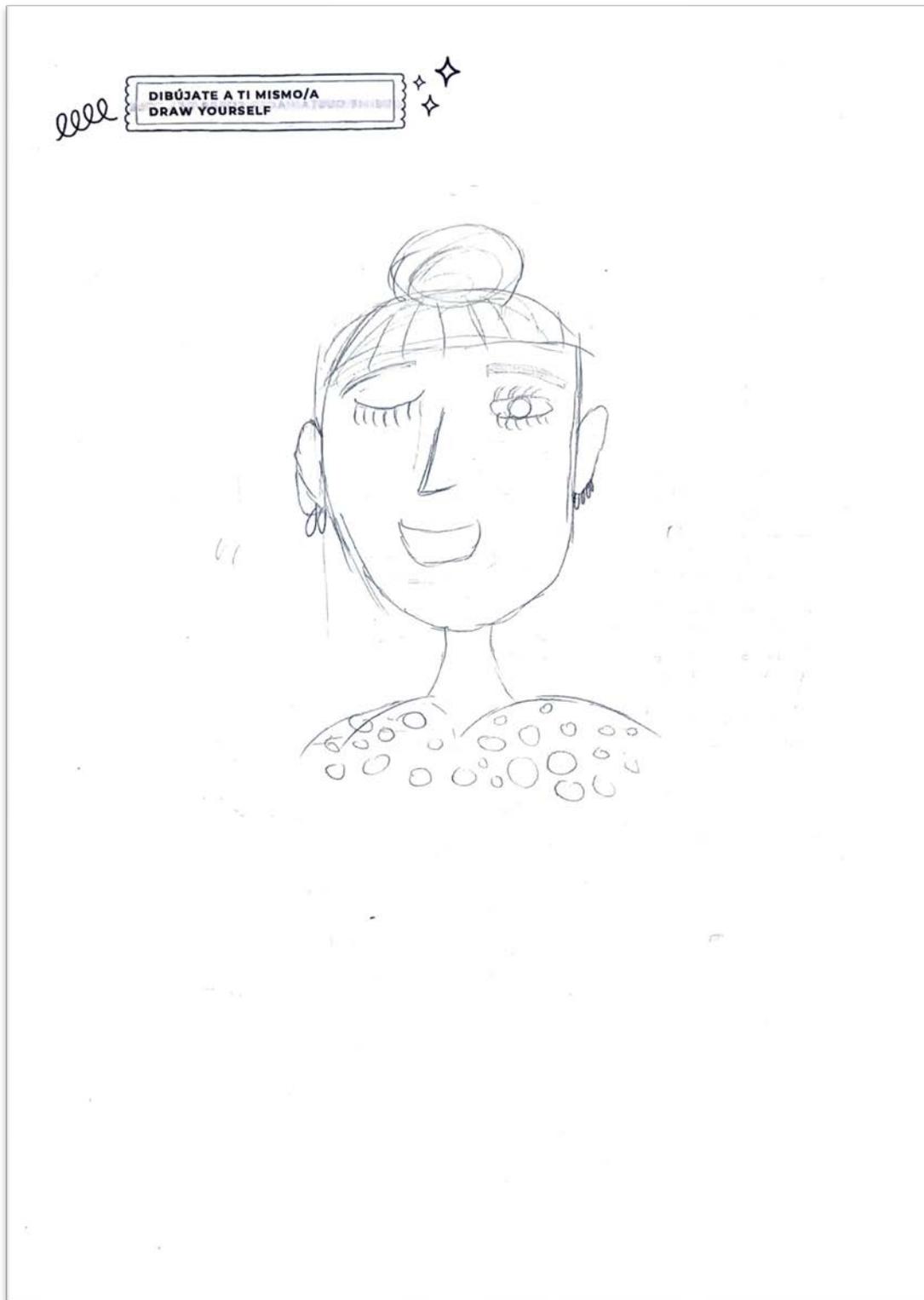
10- ¿De qué quieres trabajar de mayor?

*Continúa por detrás →*

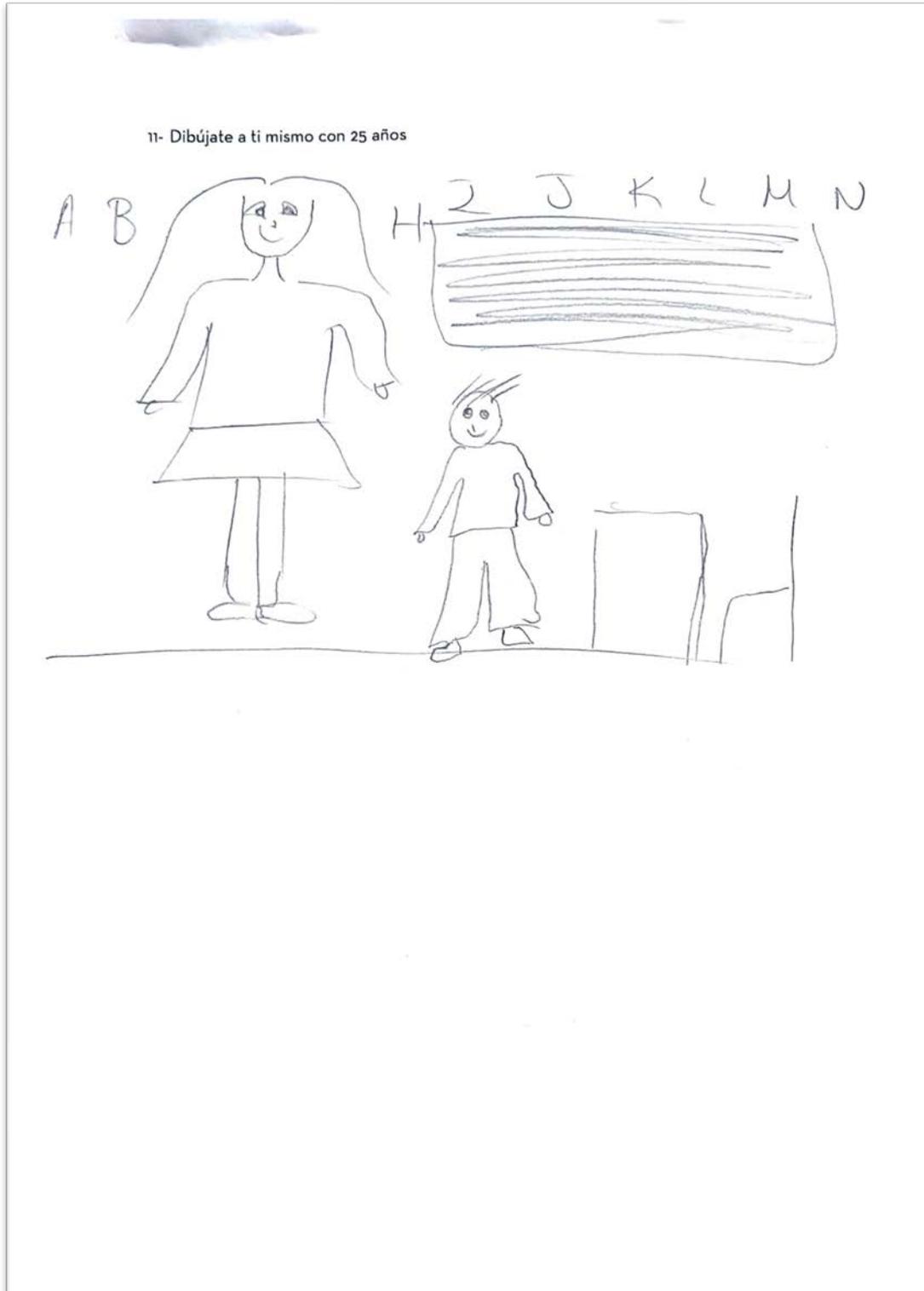
11- Dibújate a ti mismo con 25 años

## 11.4 Ejemplos de autorretratos - 1.Tipo de autorretrato

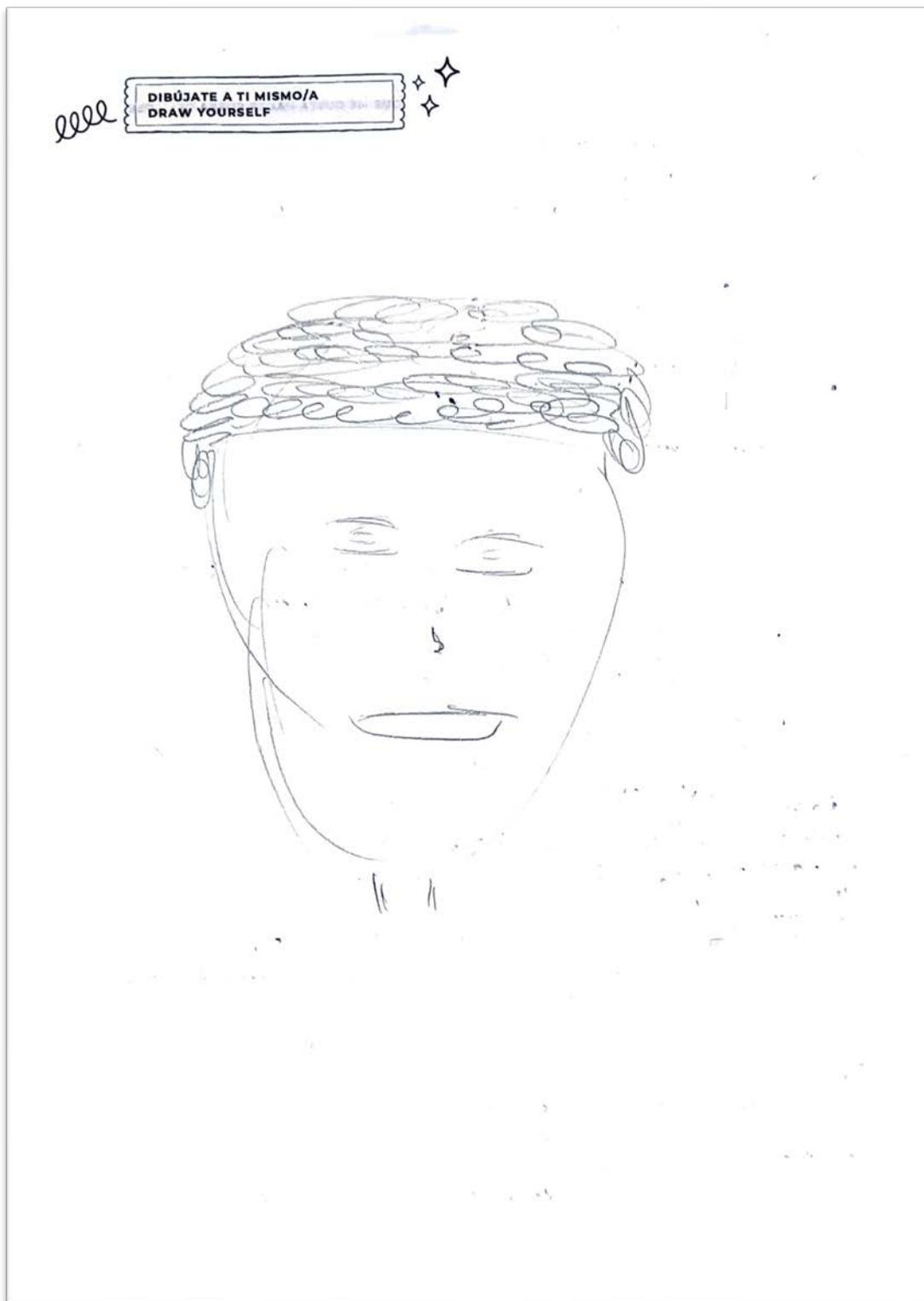
Ejemplo de «Solo autorretrato». Autorretrato presente (P) de Gabriela:



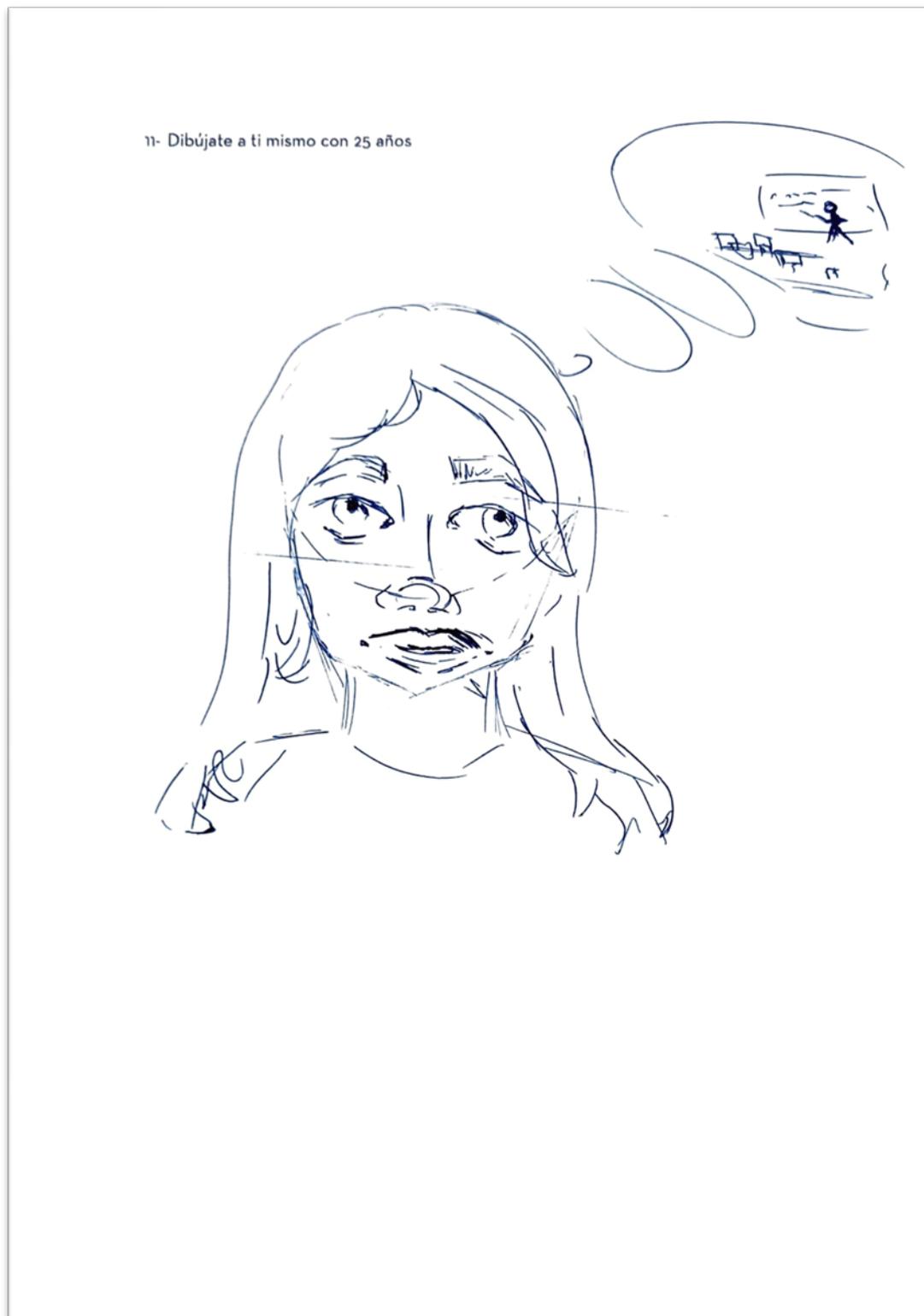
Ejemplo de «Añade contexto». Autorretrato futuro (F) de Inmaculada:



Ejemplo de «Cabeza». Autorretrato presente (P) de Alberto:



Ejemplo de «Busto». Autorretrato futuro (F) de Cristina:



Ejemplo de «Cuerpo entero». Autorretrato futuro (F) de Darío:



Ejemplo de «Otros». Autorretrato presente (P) de Ángel:



### 11.5 Ejemplos de autorretratos - 2.Tamaño del dibujo

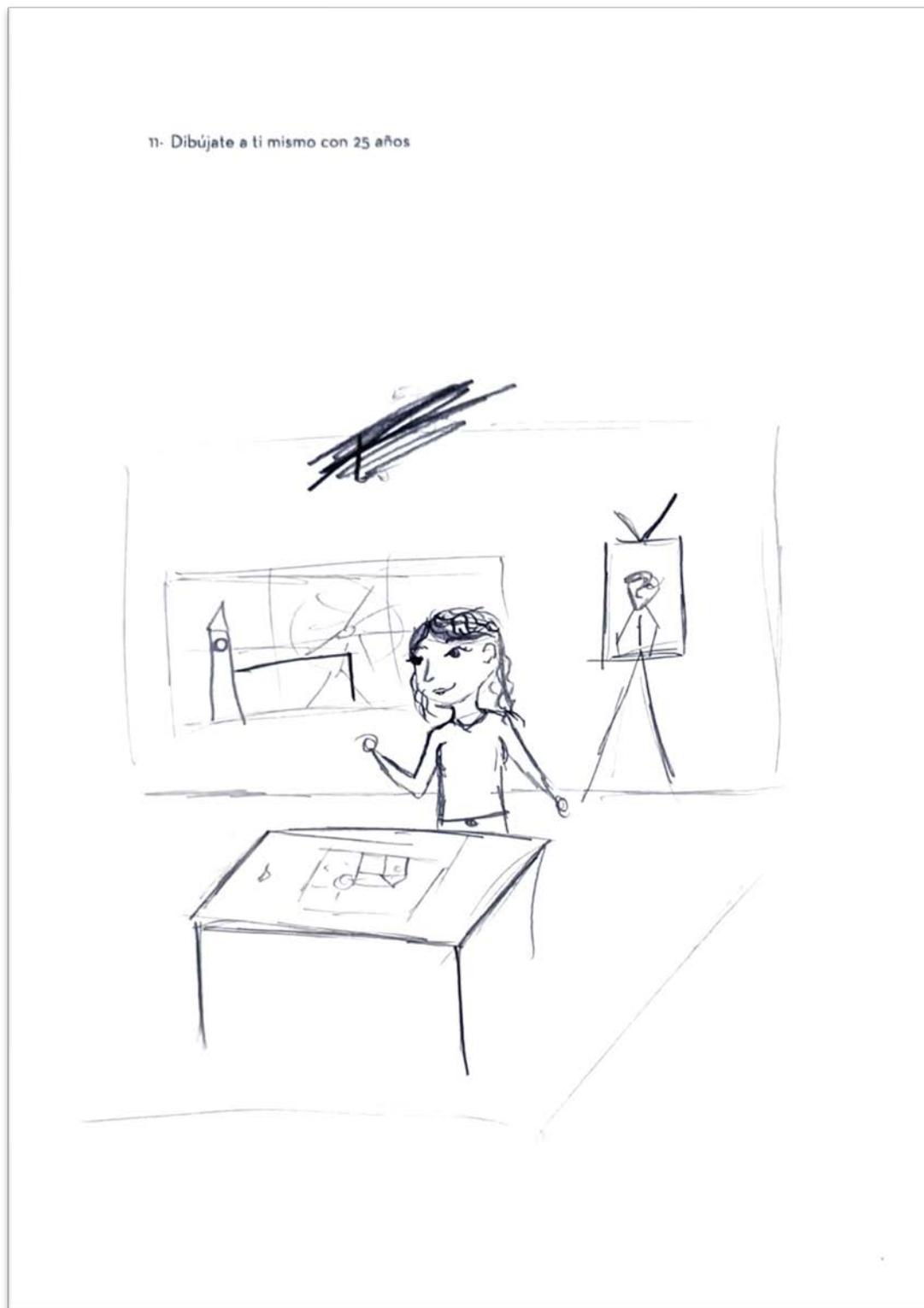
Ejemplo de «Excesivamente grande». Autorretrato presente (P) de Hugo:



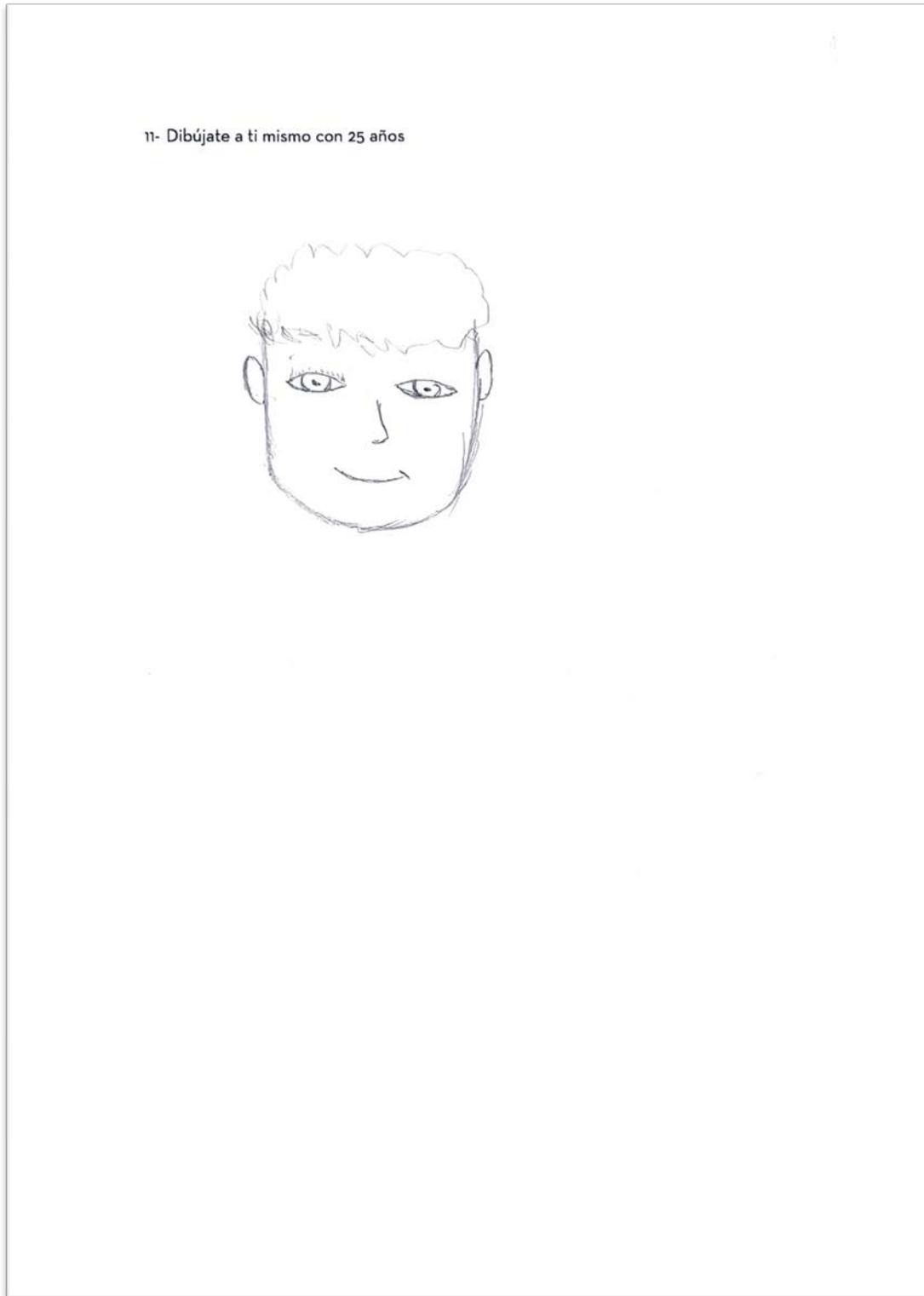
Ejemplo de «Muy grande». Autorretrato presente (P) de Alba:



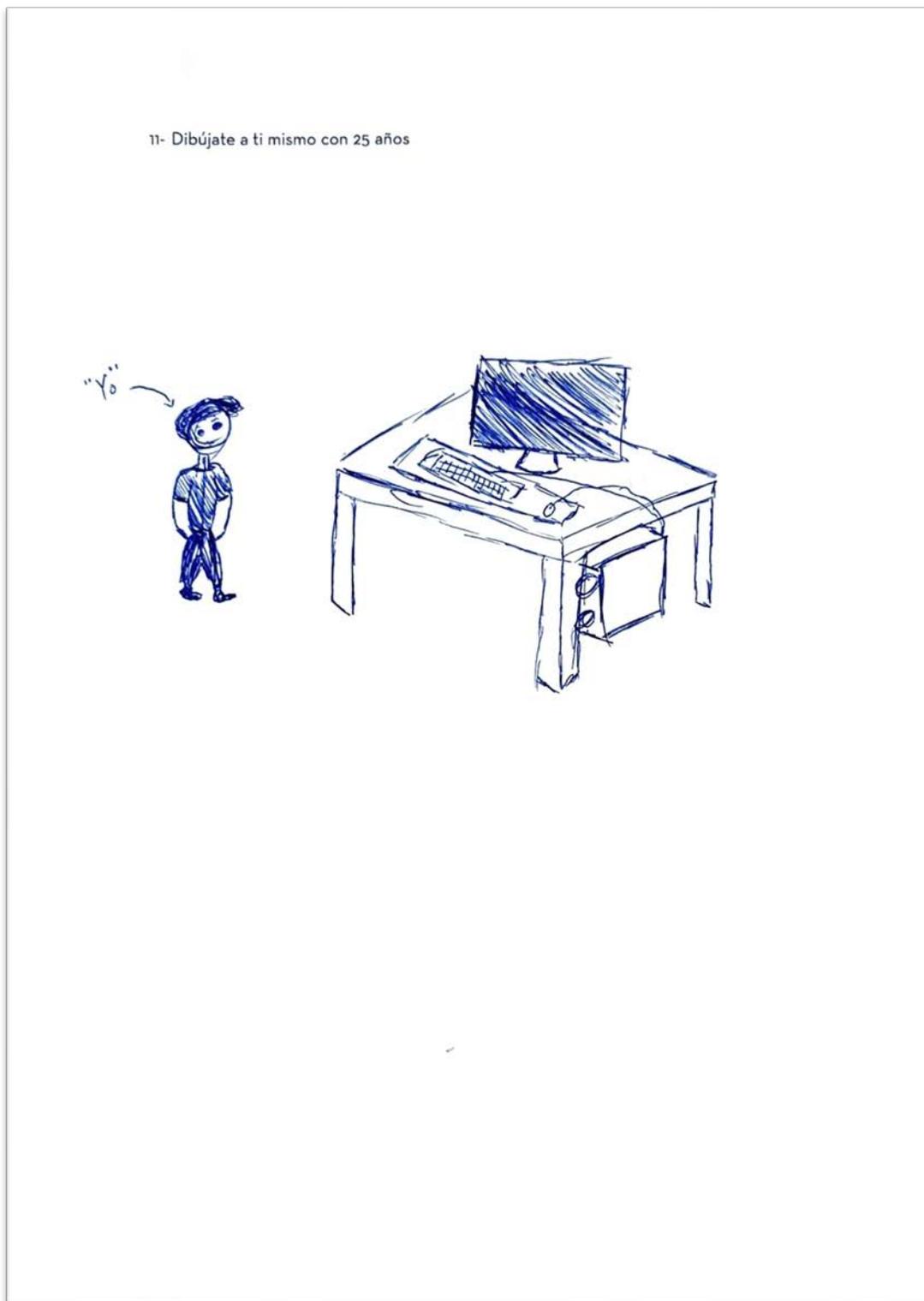
Ejemplo de «Grande (“normal”)». Autorretrato futuro (F) de Nora:



Ejemplo de «Pequeño». Autorretrato futuro (F) de Julio:

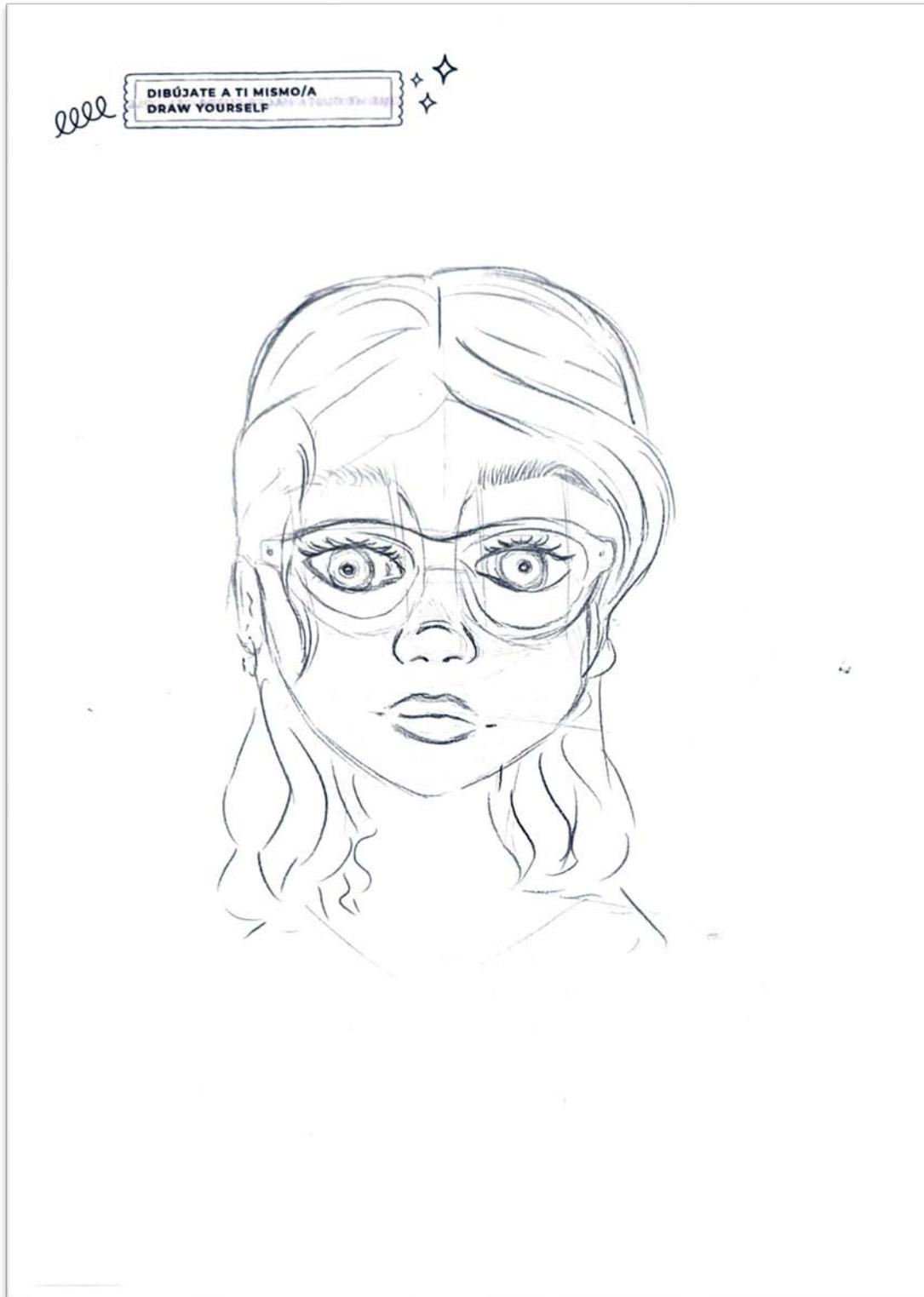


Ejemplo de «Muy pequeño». Autorretrato futuro (F) de Miguel:

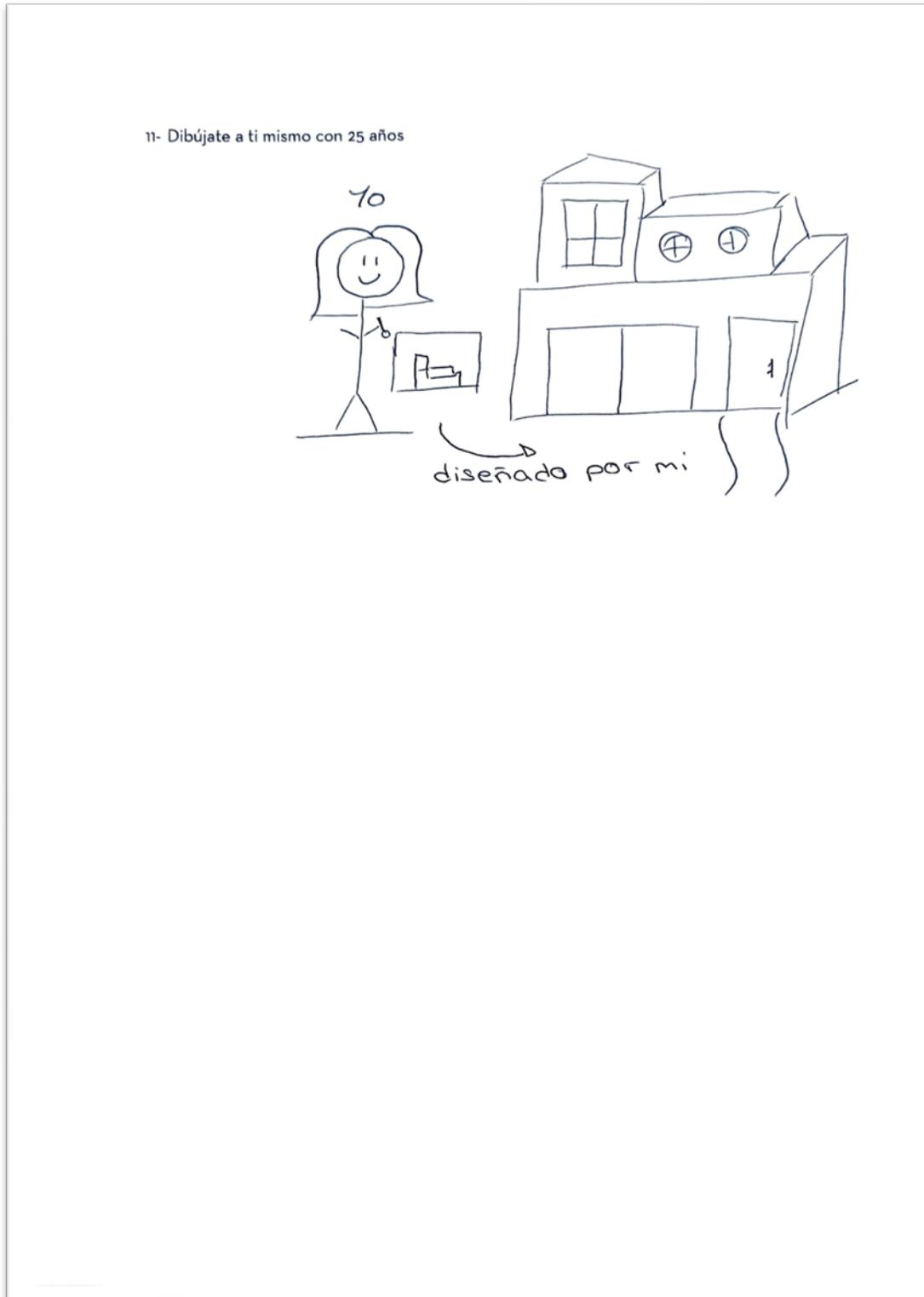


## 11.6 Ejemplos de autorretratos - 3.Emplazamiento del dibujo

Ejemplo de «Centrado». Autorretrato presente (P) de Cristina:



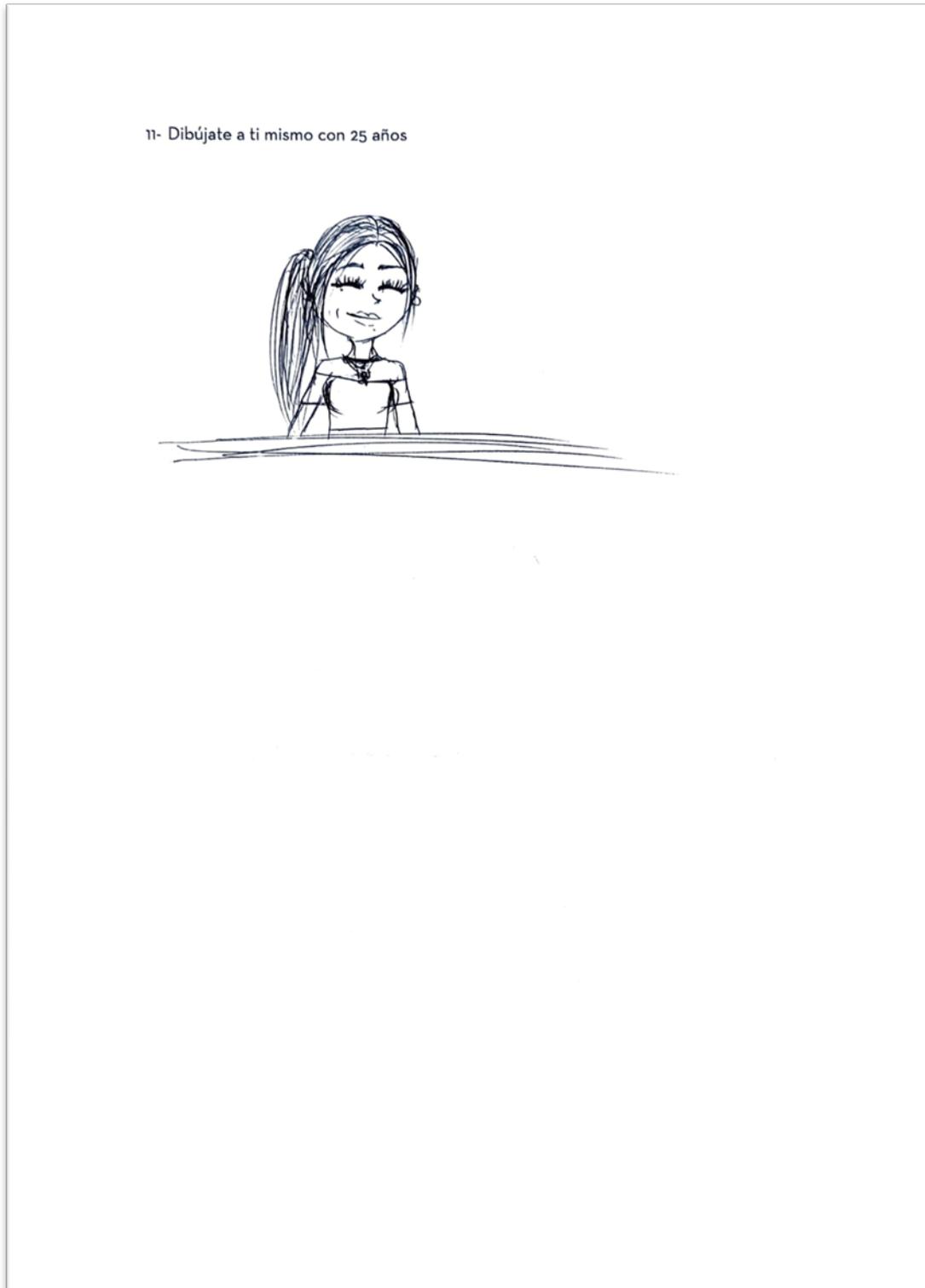
Ejemplo de desviado a la «Derecha». Autorretrato futuro (F) de Marta:



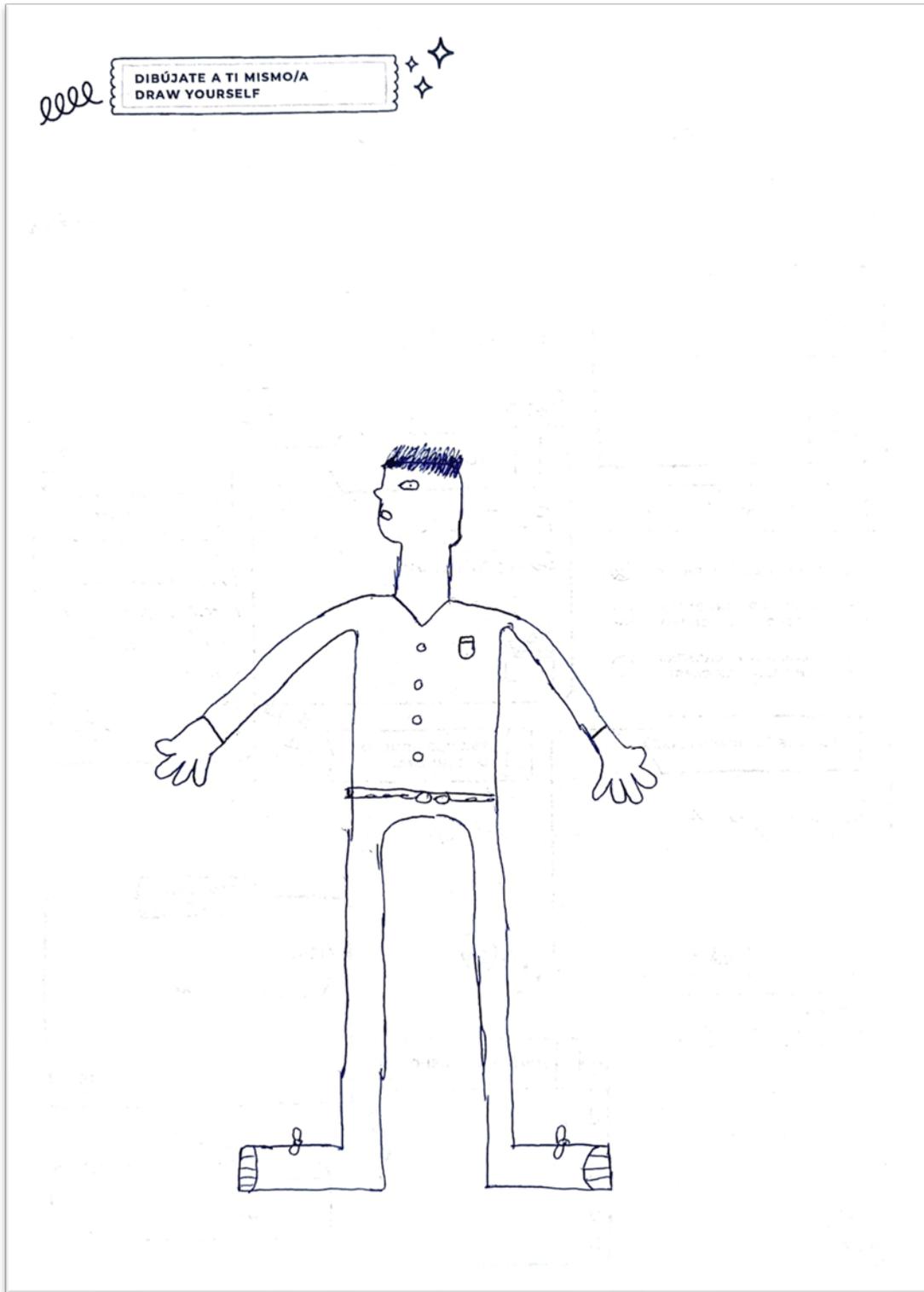
Ejemplo de desviado a la «Izquierda». Autorretrato presente (P) de Aitana:



Ejemplo de desviado hacia «Arriba». Autorretrato futuro (F) de Sara:



Ejemplo de desviado hacia «Abajo». Autorretrato presente (P) de Alejandro:

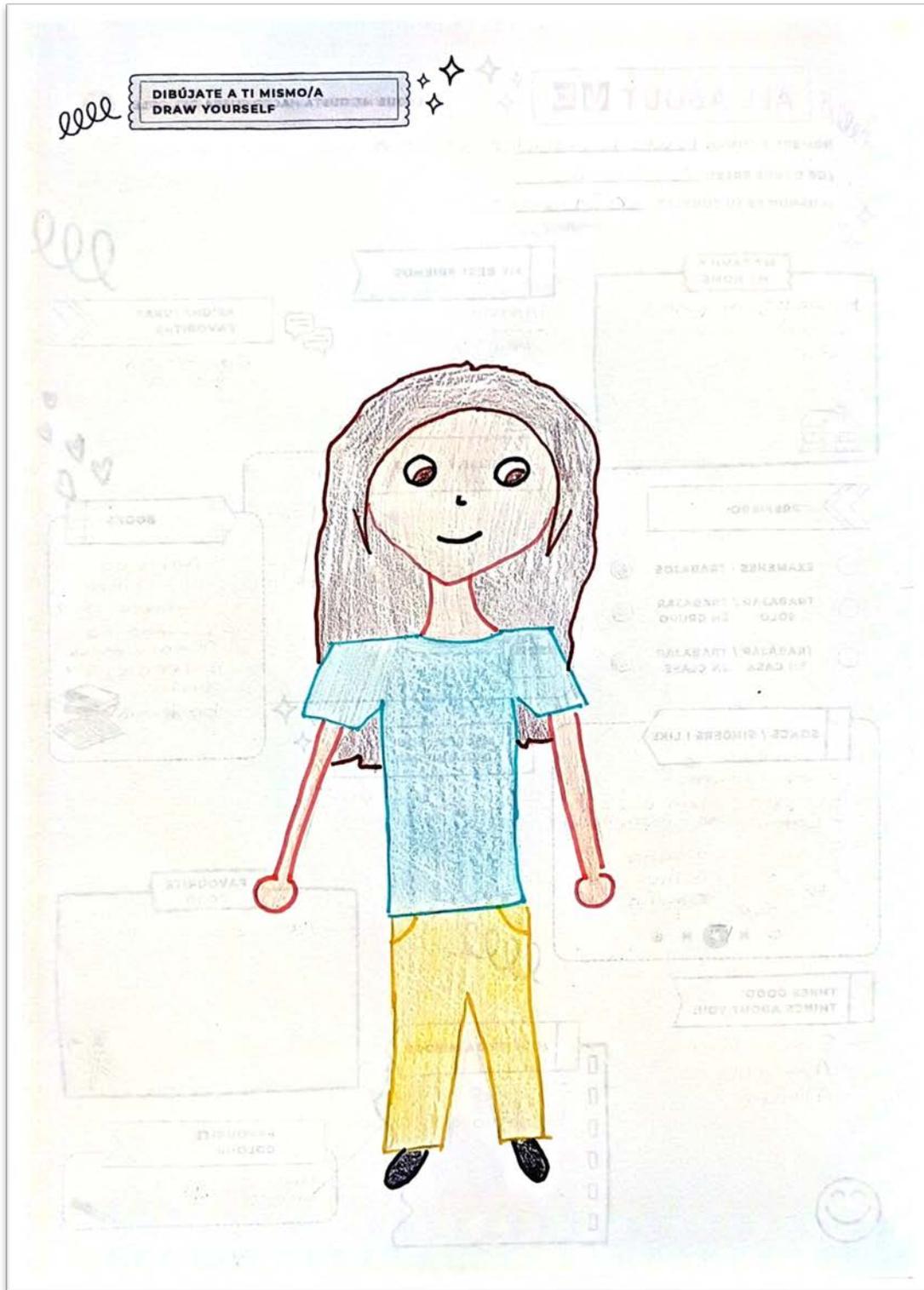


### 11.7 Ejemplos de autorretratos - 4. Colores

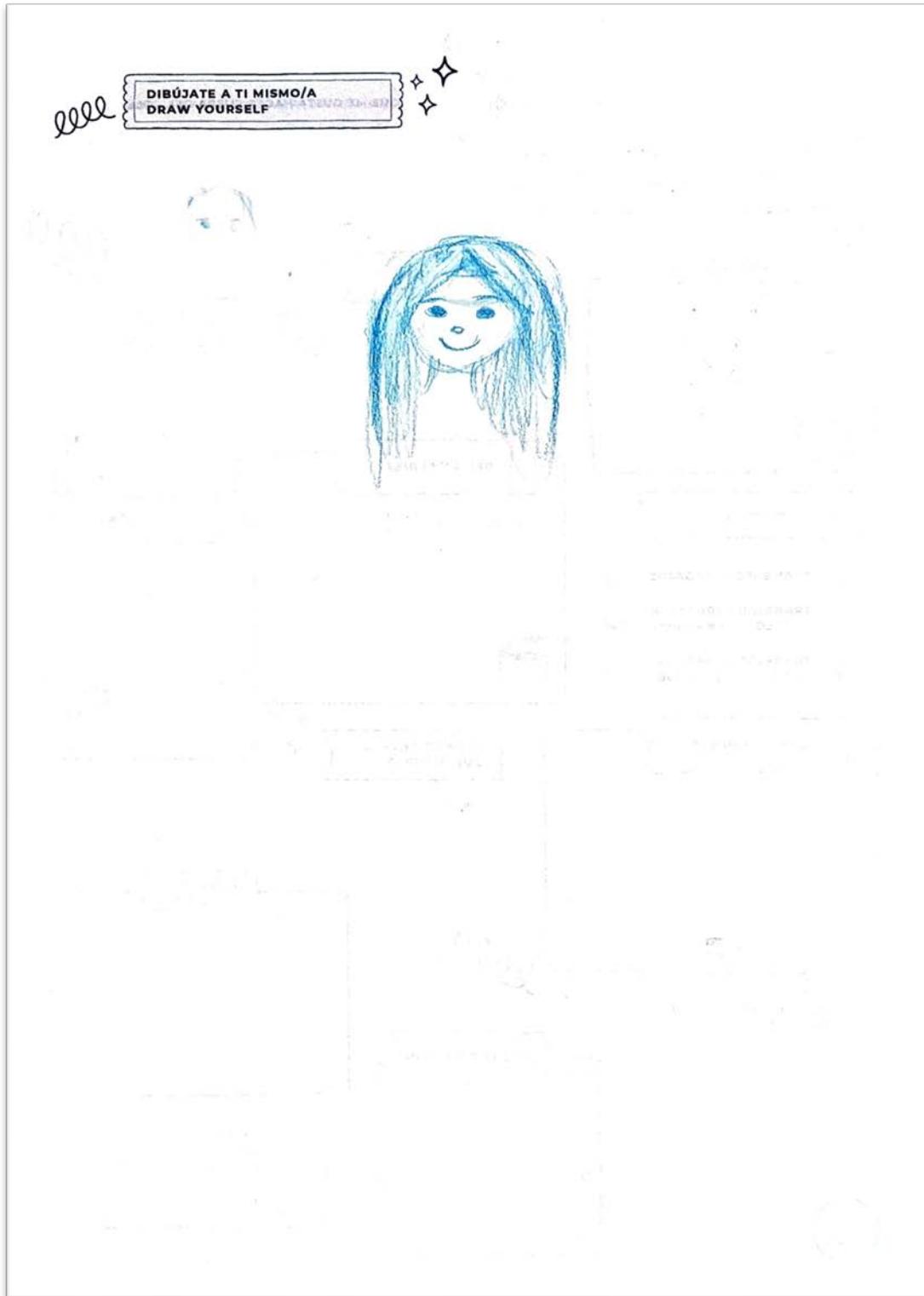
Ejemplo de Ausencia de color. Autorretrato presente (P) de Paola:



Ejemplo de uso de colores vivos. Autorretrato presente (P) de Marta:

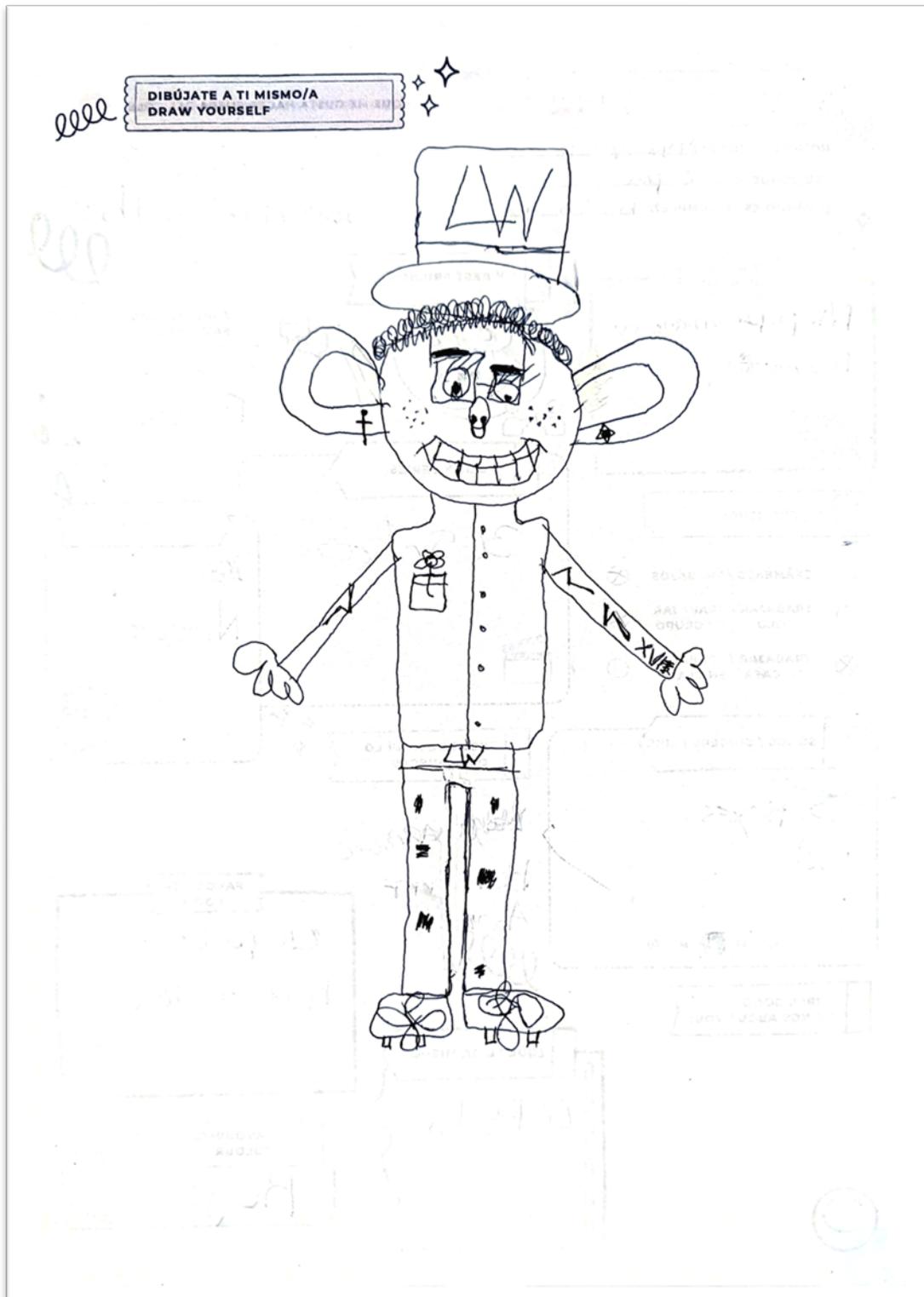


Ejemplo de uso de colores apagados o fríos. Autorretrato presente (P) de Beatriz:

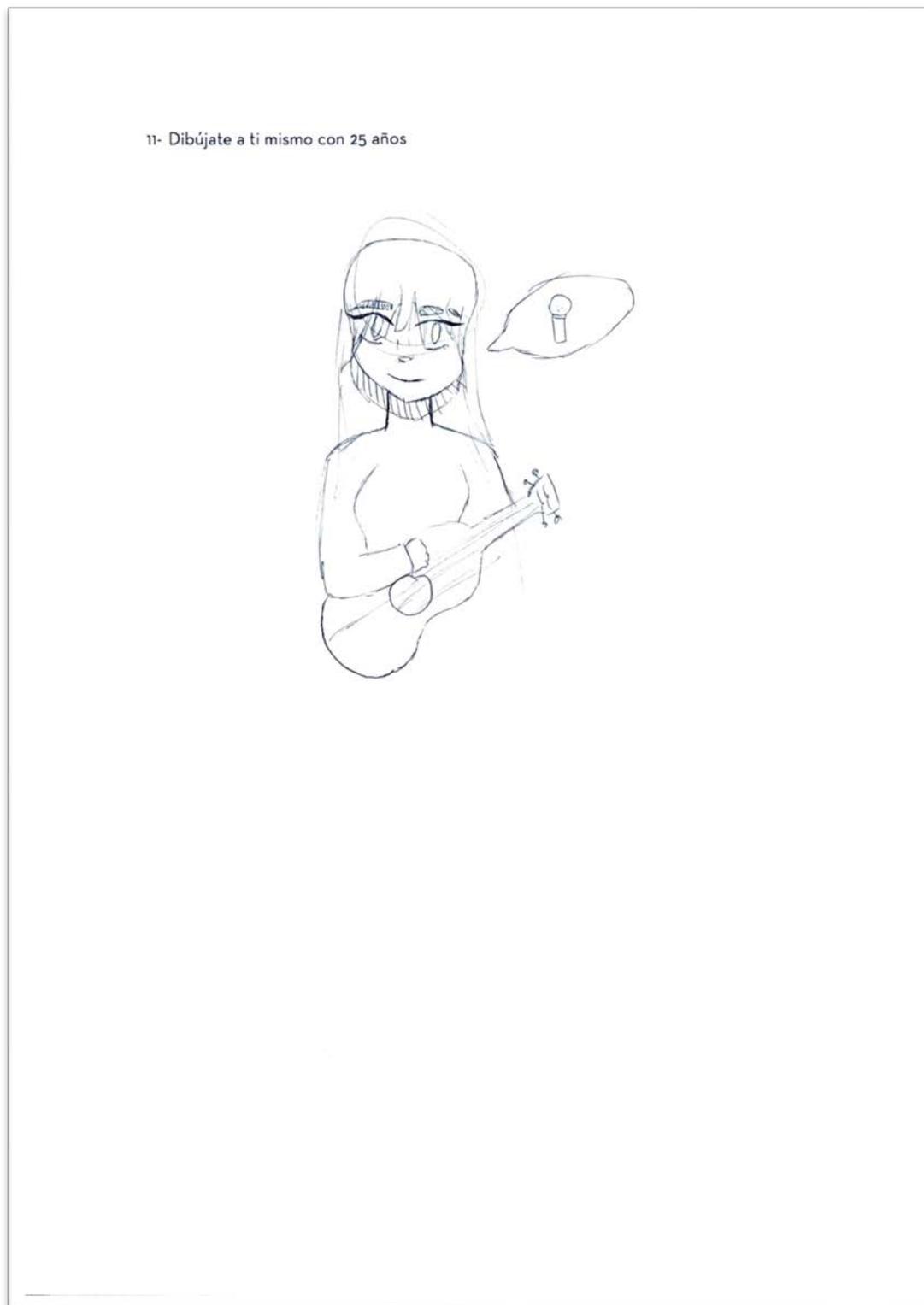


## 11.8 Ejemplos de autorretratos - 5.Vestimenta

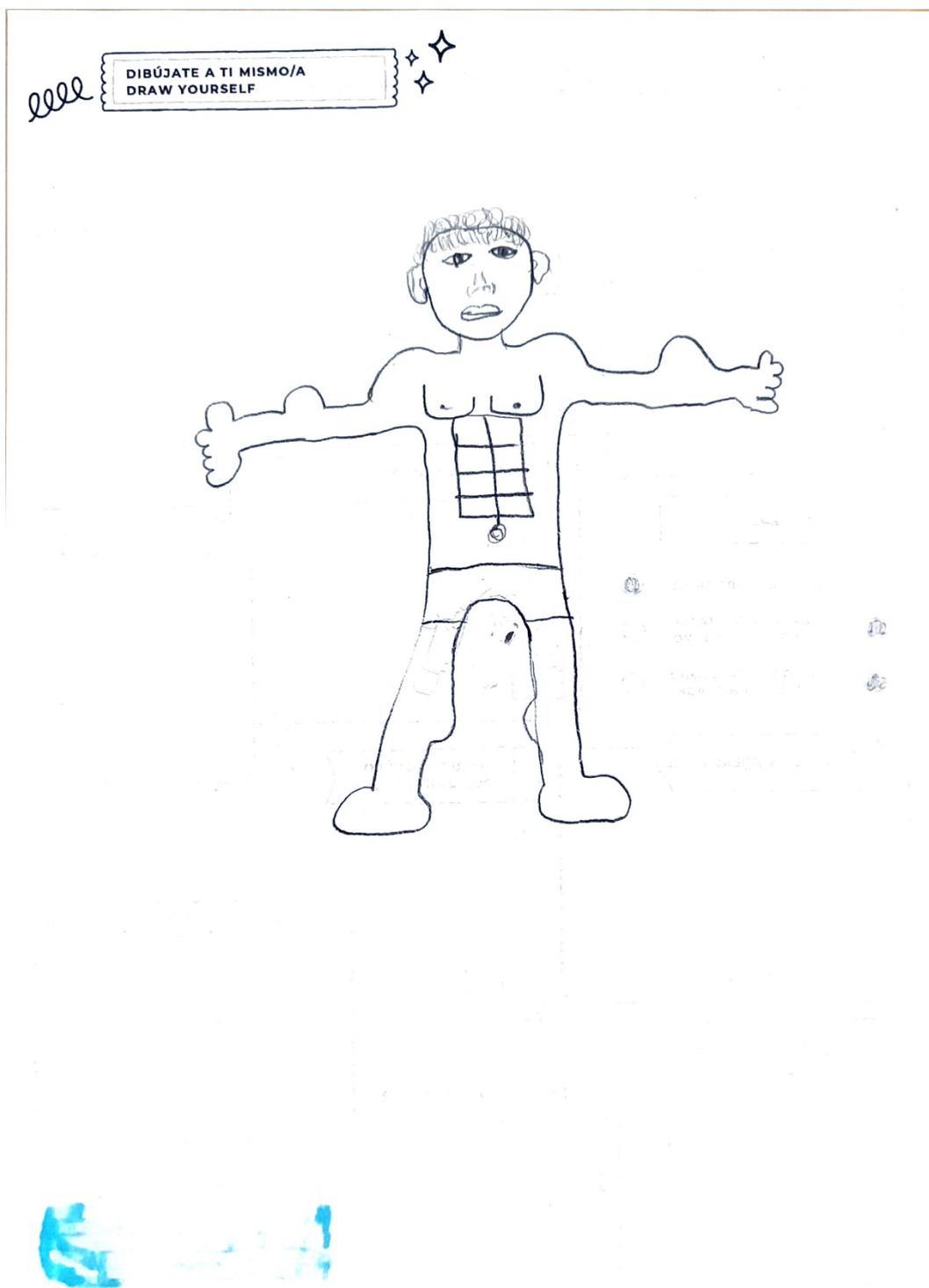
Ejemplo de vestimenta «Detallada». Autorretrato presente (P) de Marcos:



Ejemplo de vestimenta «No detallada». Autorretrato presente (P) de Aitana:

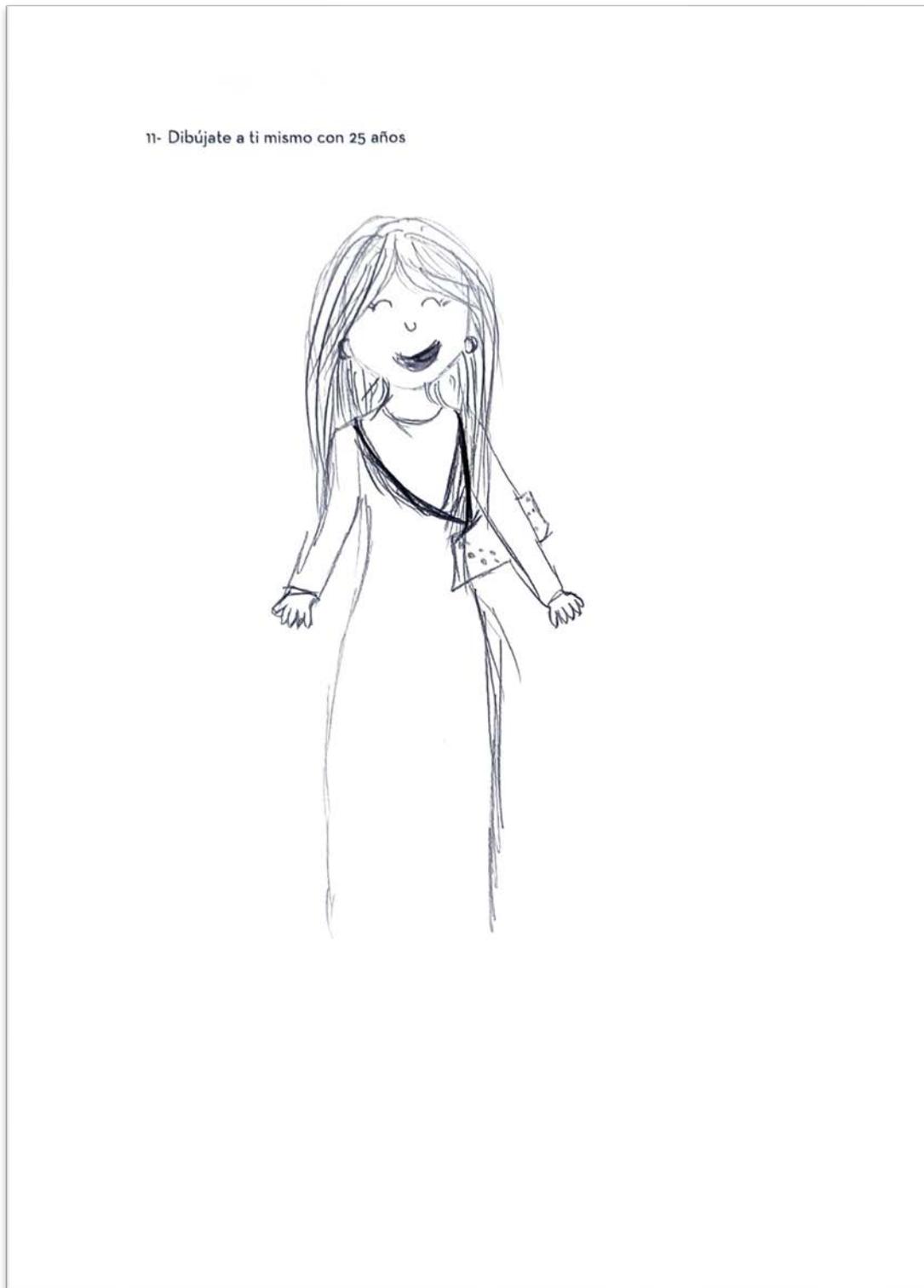


Ejemplo de «Desnudo parcial». Autorretrato presente (P) de Aitana:



## 11.9 Ejemplos de autorretratos - 6.Expresión facial

Ejemplo de «Alegría». Autorretrato futuro (F) de Alejandra:

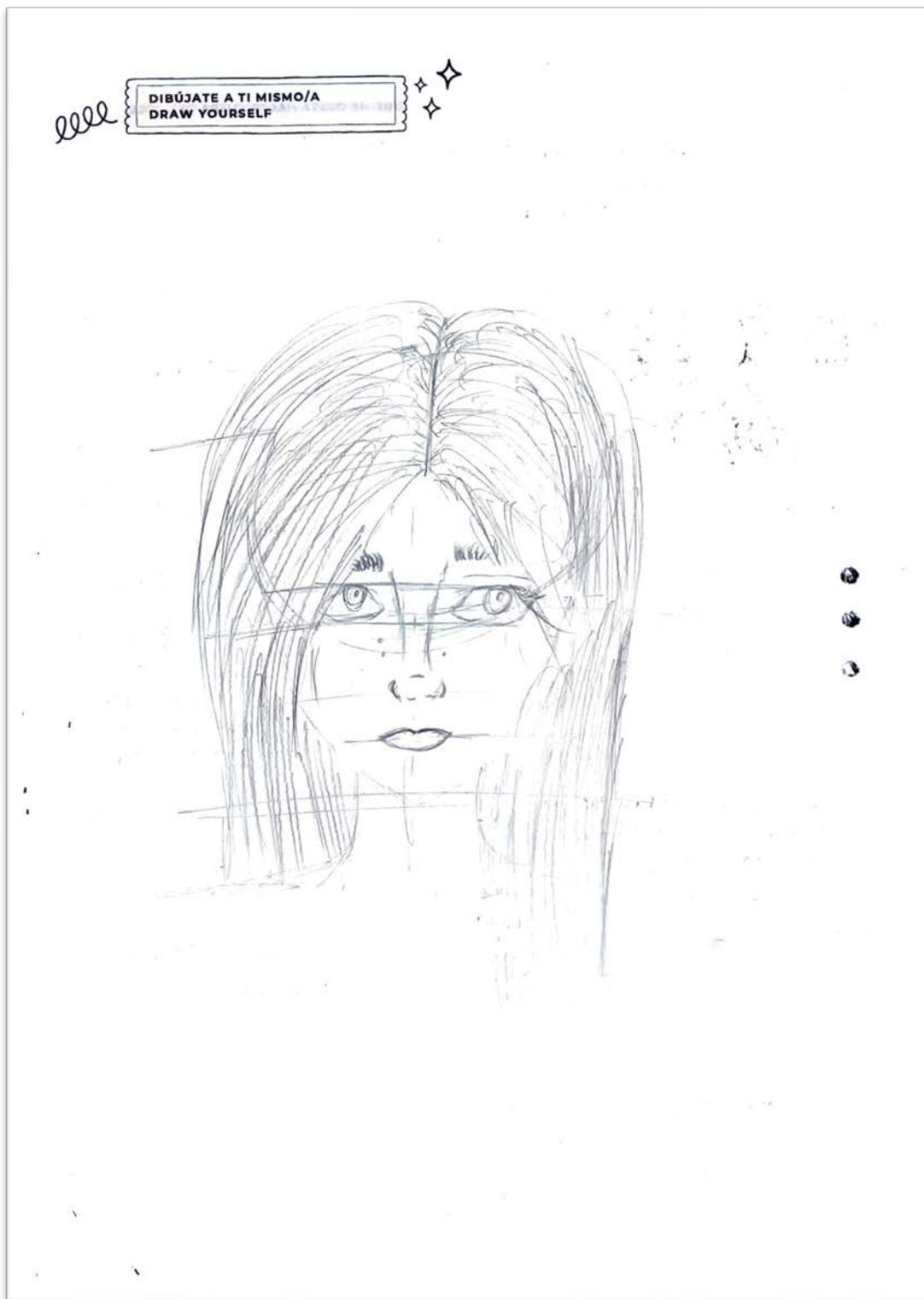


Ejemplo de «Neutra». Autorretrato Futuro (F) de Emma:

11- Dibújate a ti mismo con 25 años

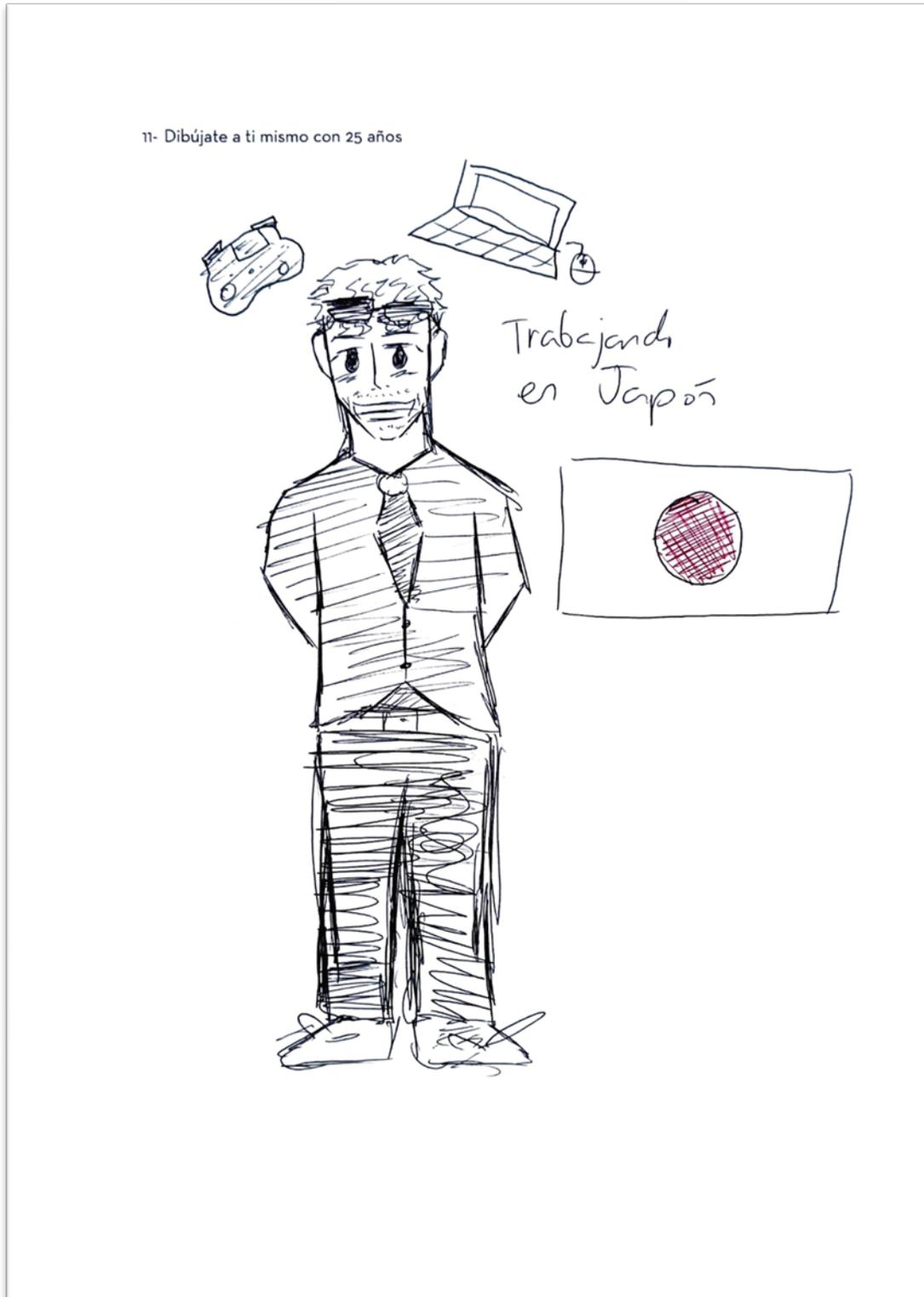


Ejemplo de «Tristeza / preocupación». Autorretrato presente (P) de Luisa:

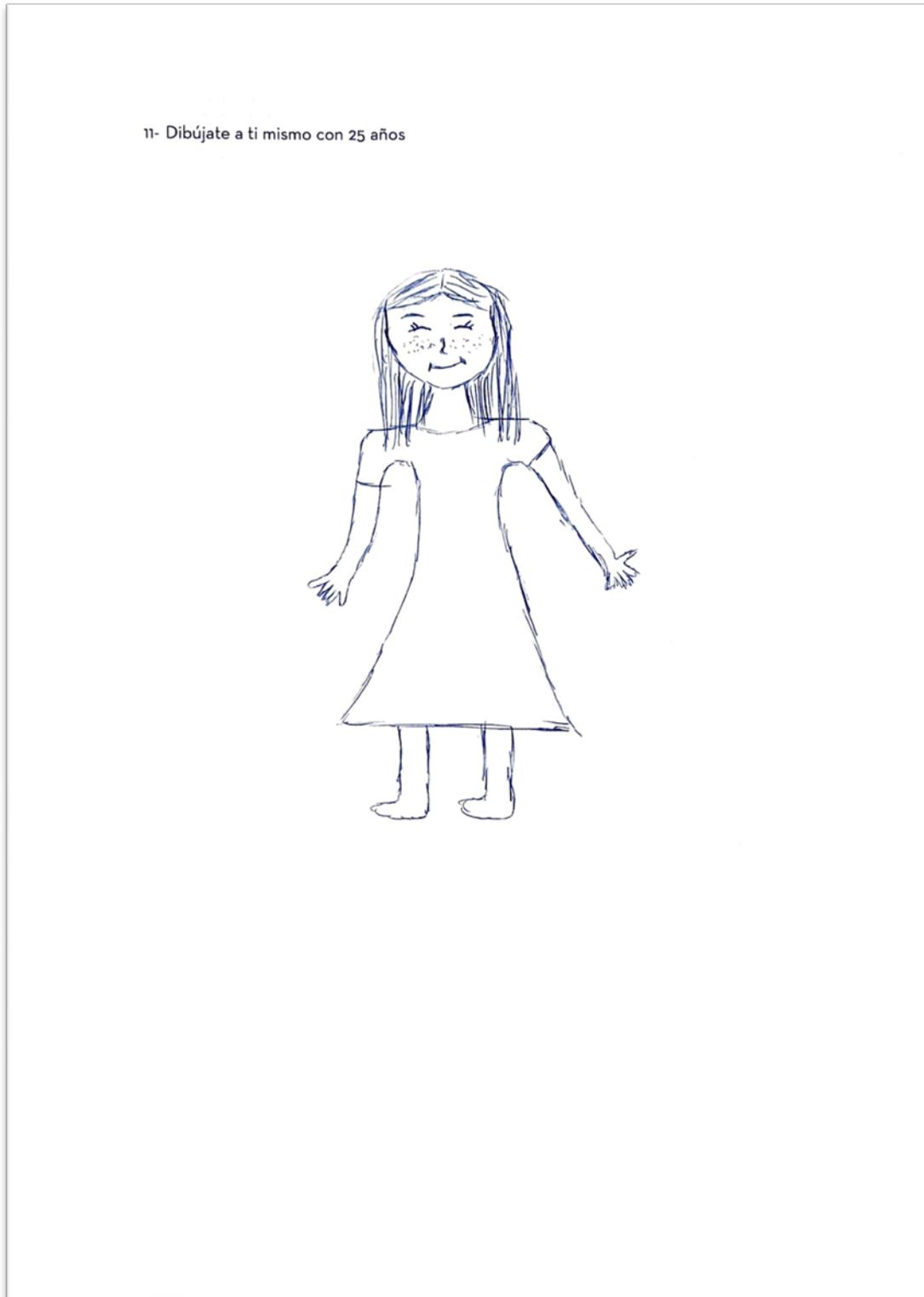


## 11.10 Ejemplos de autorretratos - 7. Implicación del idioma

Ejemplo de «Menciona país / idioma». Autorretrato futuro (F) de Marco:



Ejemplo de «No se menciona». Autorretrato futuro (F) de Lola:

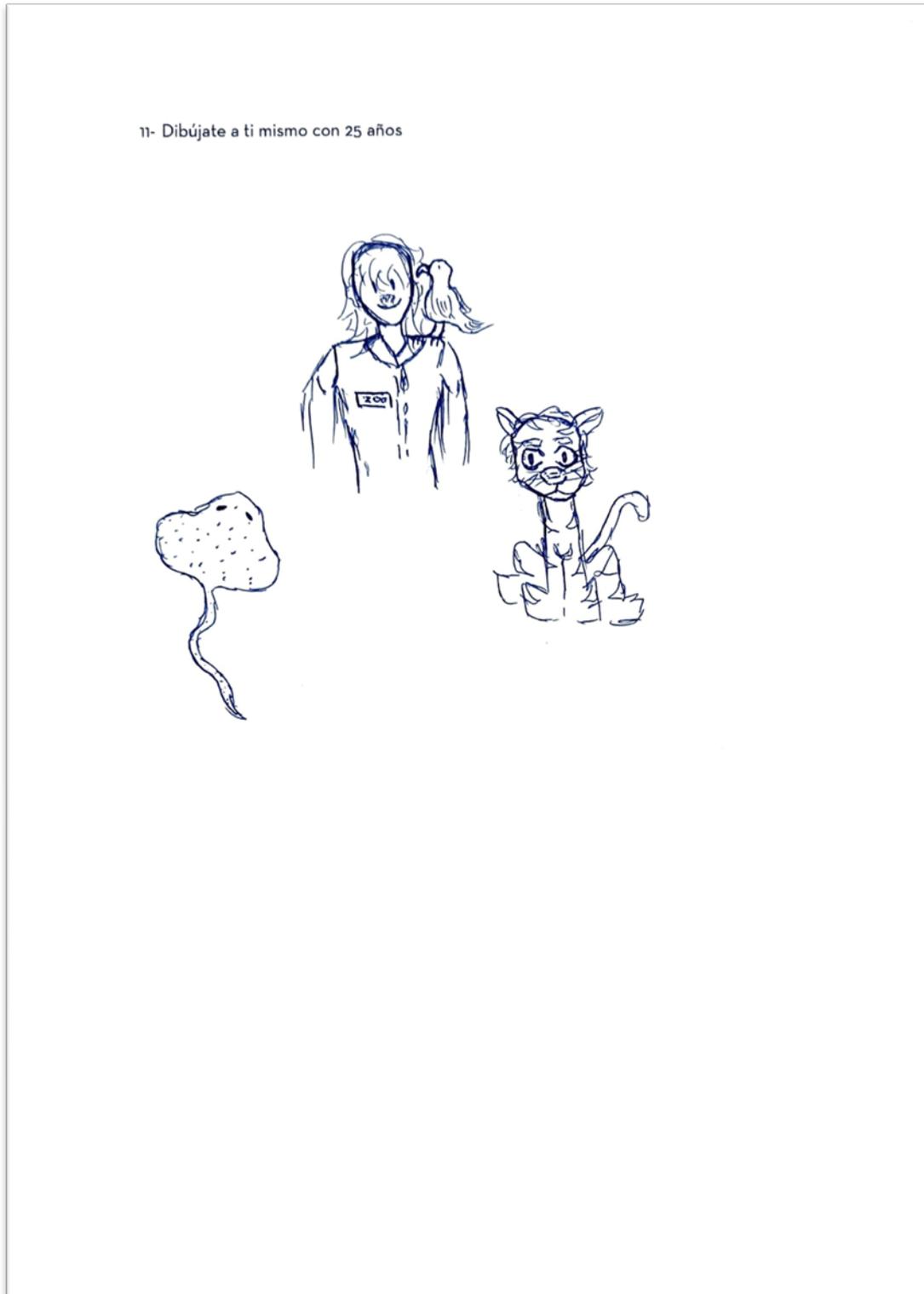


### 11.11 Ejemplos de autorretratos - 8.Estudios/profesión

Ejemplo de «Referencia a estudios». Autorretrato futuro (F) de Gabriela:

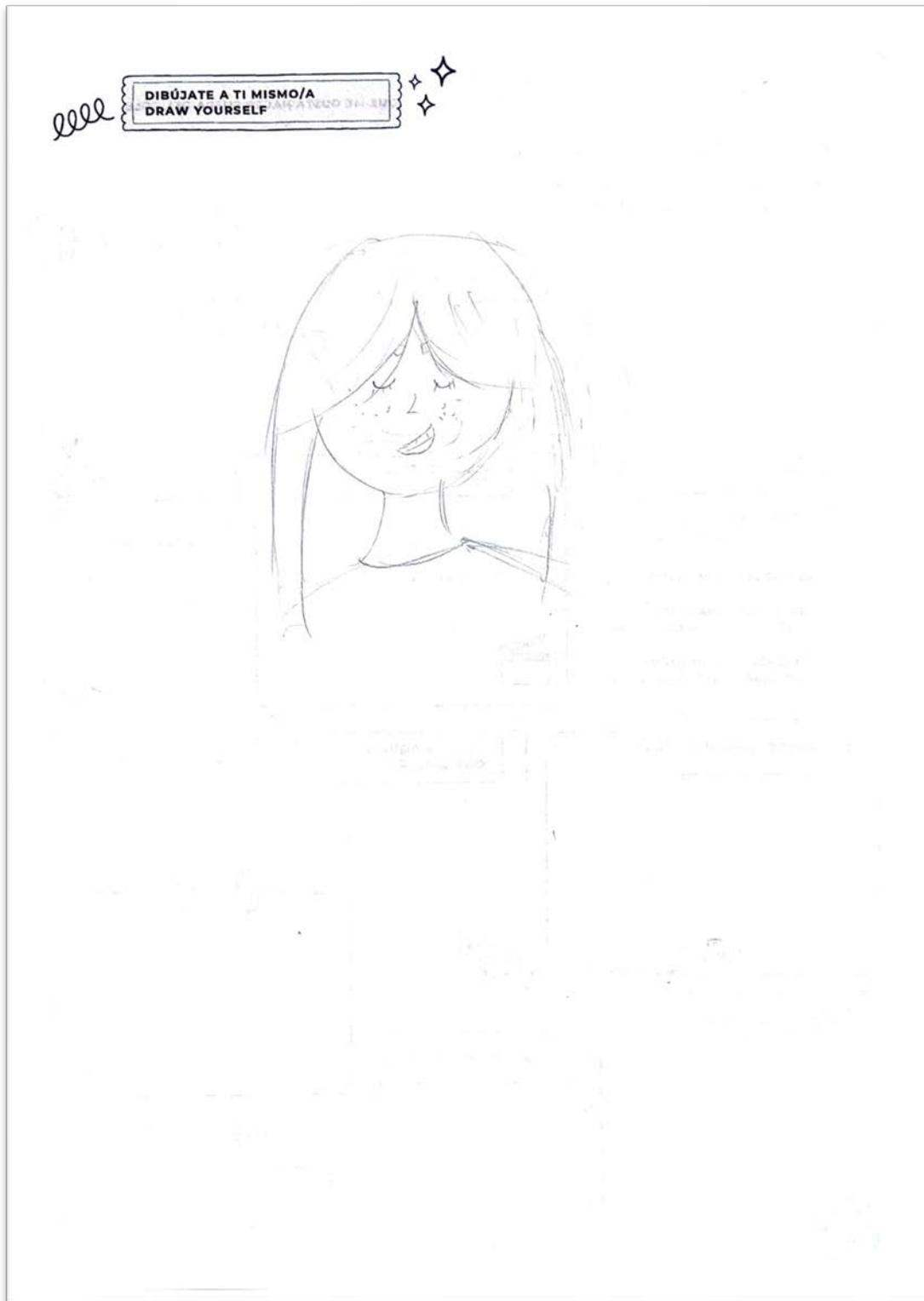


Ejemplo de «Referencia a estudios». Autorretrato futuro (F) de Marta:



## 11.12 Autorretratos presente y futuro - comparativa

Autorretrato presente (P) de Claudia:



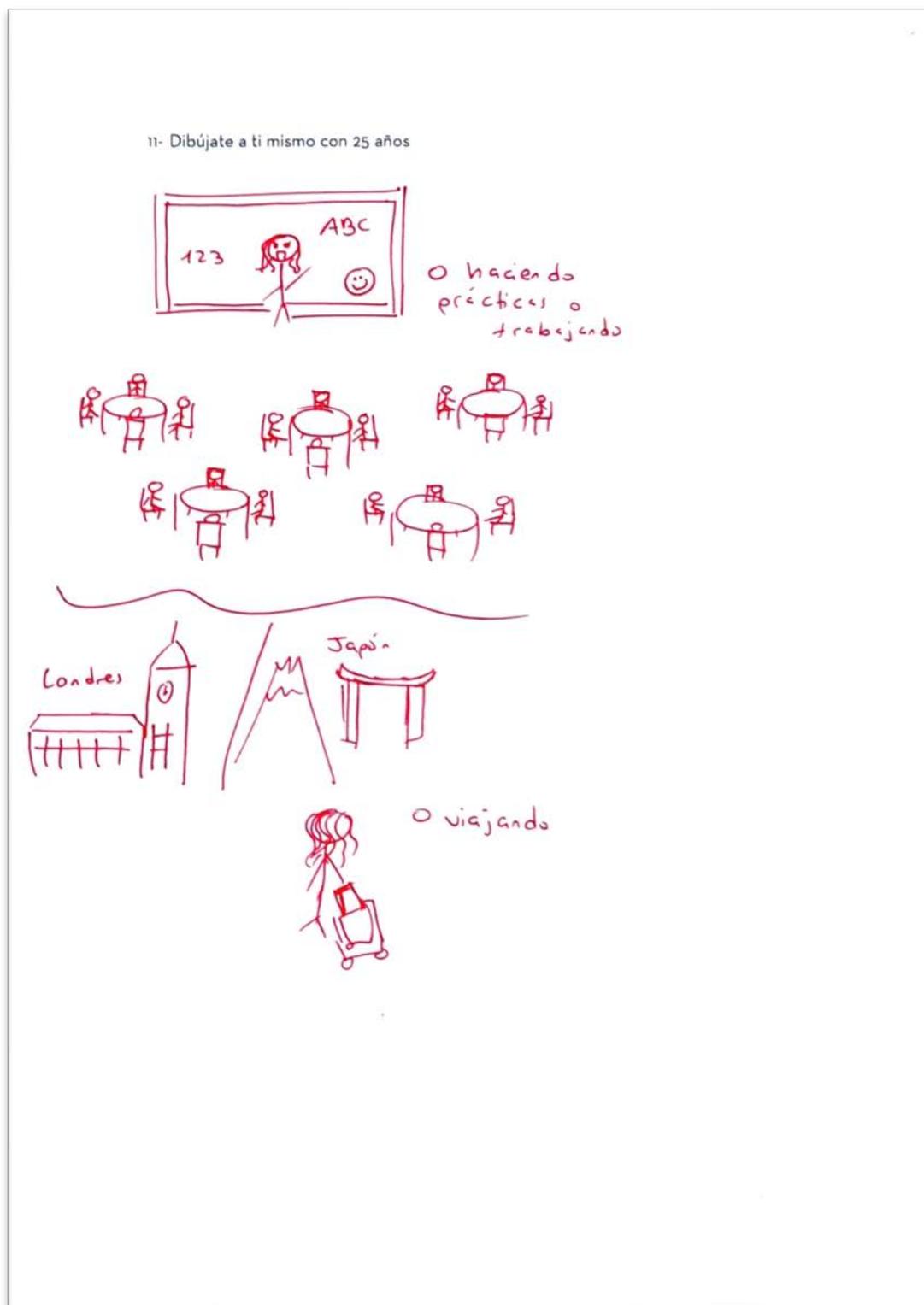
Autorretrato futuro (F) de Claudia:



Autorretrato presente (P) de Laura:



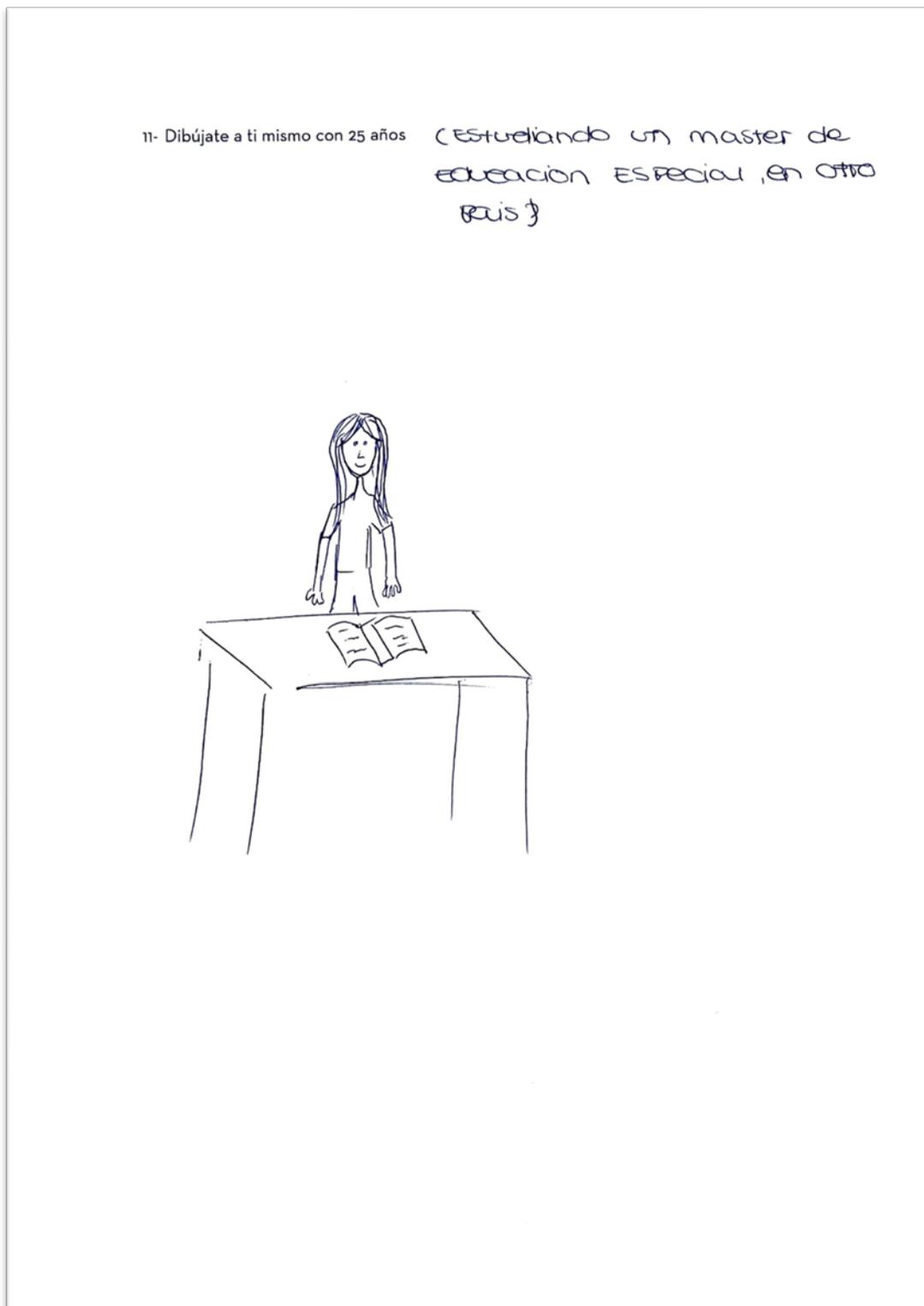
Autorretrato futuro (F) de Laura:



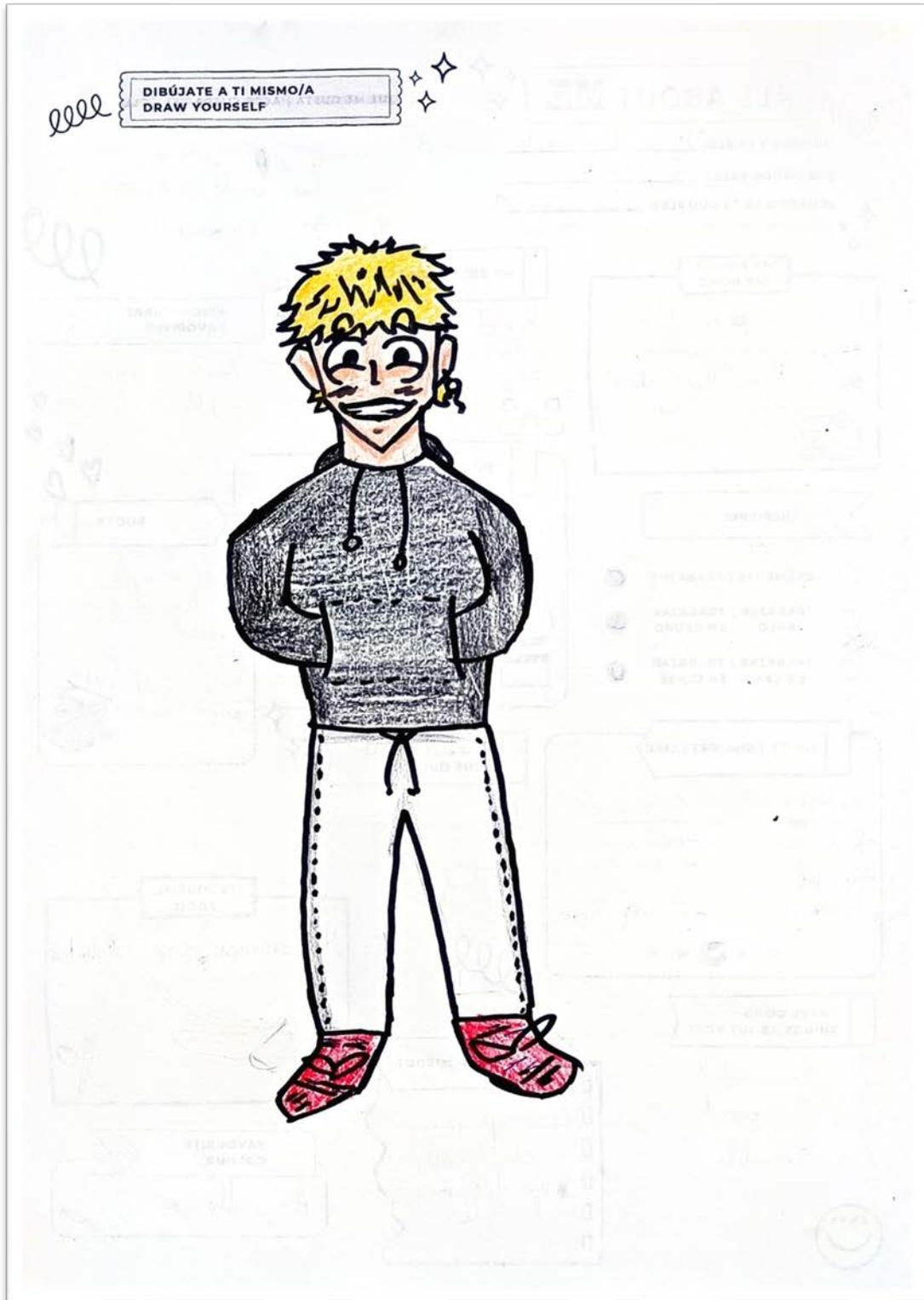
Autorretrato presente (P) de Lola:



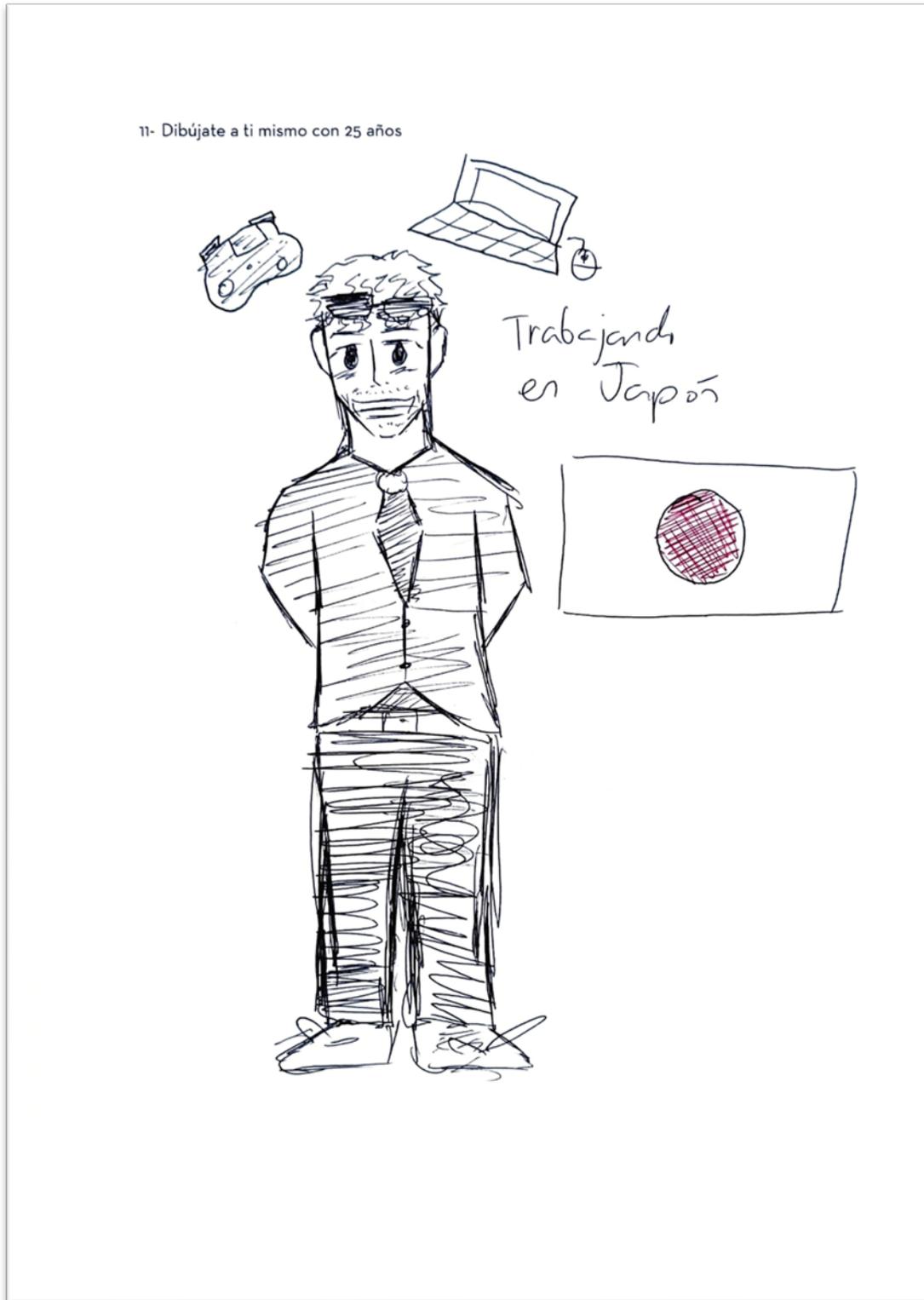
Autorretrato futuro (F) de Lola:



Autorretrato presente (P) de Marco:



Autorretrato futuro (F) de Marco:



Autorretrato presente (P) de Óscar:



Autorretrato futuro (F) de Óscar:

