



Trabajo de Fin de Grado

La motivación en el bilingüismo: Un estudio comparativo entre asignaturas bilingües y asignaturas no bilingües

Motivation in bilingualism education: A comparative research between bilingual and non-bilingual subjects

Autor

Andrés Sostres Larrosa

Directora

María Cruz Pérez Yus.

Facultad de Educación

2020/2021

ÍNDICE

1.	RESUMEN	3
2.	INTRODUCCIÓN	4
2.1	Justificación	4
2.2	Situación actual	5
3.	MARCO TEÓRICO	6
3.1	El bilingüismo:	6
3.1.1	Definiciones de bilingüismo	6
3.1.2	Tipos de bilingüismo.....	8
3.1.3	Ventajas y desventajas del bilingüismo.....	12
3.1.4	Modelos de bilingüismo en la educación	15
3.1.5	La educación bilingüe en Aragón	16
3.1.6	Metodología CLIL.....	17
3.2	MOTIVACIÓN	19
3.2.1	Evolución del concepto de motivación hasta la actualidad:	19
3.2.2	Teorías sobre la motivación	23
3.2.3	Tipos de motivación	26
3.3	RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN Y EL BILINGÜISMO EN EL MODELO CLIL	27
4.	OBJETIVOS	30
4.1	Objetivos generales.....	30
4.2	Objetivos específicos.....	30
4.3	Hipótesis.....	31
5.	MÉTODO.....	31
5.1.1	Tipo y diseño de la investigación.....	31
5.1.2	Población y muestra.....	32
5.1.3	Instrumentos de medida e interpretación de los resultados.....	34
6.	RESULTADOS	35
6.1	Encuesta	35
6.2	Observaciones directas	45
7.	DISCUSIÓN.....	45
8.	CONCLUSIÓN	49
9.	BIBLIOGRAFÍA:.....	50
10.	ANEXOS	52

1. RESUMEN

La motivación constituye uno de los principales temas de estudio en el ámbito de la educación en sus muchas variantes. En un contexto escolar, el aprendizaje está condicionado por una gran variedad de factores, ante los cuales el profesor debe actuar para asegurar que el proceso de aprendizaje es lo más completo e integrador posible.

Esta investigación se centrará en analizar la motivación que los alumnos de 3º de primaria de un colegio de Zaragoza muestran hacia las asignaturas bilingües y las asignaturas no bilingües que cursan siguiendo la metodología CLIL, enfatizando en las diferencias observables entre la actitud que muestran hacia ambas. El estudio de estos aspectos se ha realizado mediante el uso de observaciones directas y encuestas adaptadas al alumnado, abarcando de esta manera diferentes respuestas de carácter cuantitativo y cualitativo.

Los alumnos del centro en el que se ha realizado esta investigación muestran unos elevados niveles de motivación integradora e intrínseca, aunque también se han estudiado otros valores externos que afectan a la motivación.

Palabras clave:

bilingüismo, motivación, CLIL, educación primaria, indagación empírica.

ABSTRACT

Motivation, in its many variants represents one of the main topics of study in the field of education. In the context of a school, learning is deeply conditioned by a great variety of factors, for which the teacher must act to ensure that the process of learning is as complete and integrative as possible.

This investigation is focused in analysing the motivation of third of primary education students from a school in Zaragoza towards bilingual subjects and non-bilingual subjects with a CLIL methodology, emphasizing the observable differences between the attitude shown towards both. The study of this aspects has been made by using direct observation, adapted questionnaires and individual interviews, therefore including different answers both qualitative and quantitative.

Students in the school where this investigation has been carried out show high levels of motivation both integrative and intrinsic, although other external values which affect motivation have also been subject of study.

Key words:

bilingualism, motivation, CLIL, primary education, empirical findings.

2. INTRODUCCIÓN

2.1 Justificación

El estudio propuesto para realizar la investigación consiste en una mezcla de dos elementos fundamentales, una base teórica proporcionada por varios autores reconocidos en el panorama de la motivación y del bilingüismo y la experiencia personal proporcionada por la estancia en el centro en el cual se lleva a cabo el estudio.

La fusión de estas herramientas favorece la obtención de unos resultados contextualizados, es decir, que no solo se analizan los resultados de las encuestas a partir de los datos obtenidos de forma objetiva y limitándose estrictamente a los resultados, sino que también se tienen en cuenta algunos de los factores personales de los alumnos que condicionan sus respuestas.

Con el objetivo de llevar a cabo un análisis válido, no siempre se pueden aplicar conclusiones objetivas a las respuestas subjetivas proporcionadas por un cuestionario. A la hora de analizar las respuestas, es de vital importancia el entender a los sujetos que responden las preguntas, especialmente en el ámbito de la educación y con alumnos del segundo ciclo de primaria. De esta manera, se ha establecido esta unión de herramientas para poder extraer conclusiones acerca del estado motivacional de los alumnos de manera más precisa y justificada, donde los alumnos no están representados únicamente por sus respuestas, sino que también por sus comportamientos en el aula a lo largo de todo el período de observación directa, que se extiende durante dos meses.

2.2 Situación actual

En un mundo que indudablemente evoluciona hacia una globalización cada vez más acentuada y para el cual, para ser capaz de desenvolverse exitosamente se requiere un conocimiento de varias lenguas y culturas, elementos como la educación bilingüe cobran importancia día a día. Teniendo esto en cuenta, se pueden encontrar múltiples referencias e investigaciones acerca de la implantación de la educación bilingüe en el ámbito escolar de la mano de autores como Dörnyei, Gardner, o Baker.

Estas investigaciones no siempre suponen una visión totalmente positiva y favorecedora para la educación bilingüe, tal y como sostiene Ardila, y en ocasiones, a pesar de esa necesidad incipiente de integrar el bilingüismo en la educación hay elementos fundamentales que no podemos dejar atrás, como el factor de la motivación.

Hoy en día, se han llevado a cabo un gran número de estudios con respecto a las implicaciones que el bilingüismo tiene sobre la motivación de los alumnos, pero no hay tantos que centren ese estudio en la comparación de la motivación que muestran los alumnos en una asignatura bilingüe y en otra no bilingüe.

De esta manera, este trabajo de fin de grado tratará de evaluar, a partir de las teorías vigentes sobre motivación y bilingüismo, las diferencias motivacionales que un mismo conjunto de alumnos presenta hacia sus asignaturas bilingües y sus asignaturas no bilingües.

A lo largo de este estudio, se incluirán diferentes corrientes metodológicas y diferentes conceptos de motivación y bilingüismo a partir de las investigaciones de los escritores más relevantes de nuestra época, y se llevará a cabo un estudio empírico de la motivación en el aula de un grupo de 3º de primaria del colegio concertado de educación infantil y primaria Lasalle Franciscanas de Zaragoza.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 El bilingüismo:

3.1.1 Definiciones de bilingüismo

Dentro de este apartado se encuentran diversas definiciones del concepto de bilingüismo aportadas por distintos autores a lo largo de los años. La causa de que se deban considerar una variedad de definiciones es que, en primer lugar, el concepto a definir abarca un amplio campo de características y situaciones y en segundo lugar que al proporcionar más diversidad de definiciones podemos observar la evolución que el bilingüismo ha sufrido a lo largo de los años. La información utilizada para este apartado se ha obtenido principalmente a través del artículo El fenómeno bilingüe: Perspectivas y tendencias (Bermúdez y Fandiño, 2012, pp.101-102), y ha sido completada con los textos originales de los autores mencionados.

La primera definición que consideraremos para este estudio es la de Bloomfield (1933), quien sostiene que el bilingüismo implica “un dominio de dos lenguas igual que un nativo”. De acuerdo con esta definición, una persona bilingüe es aquella que alcance un dominio de una lengua distinta de la materna de la misma manera que una persona con esa lengua materna. Un ejemplo de este fenómeno sería una persona que tuviese el castellano como lengua materna y fuese capaz de hablar inglés como una persona que tenga como lengua materna el inglés.

Otras dos definiciones posteriores y relativamente similares son las de Haugen (1953), según la cual la persona bilingüe puede utilizar expresiones completas y con significado en diferentes lenguas, y la de Weinreich (1953), que plantea como bilingüismo la práctica de dos lenguas de forma alternativa. La principal diferencia observable respecto al planteamiento de Bloomfield es que para estos dos últimos autores no sería necesario alcanzar el dominio total de la segunda lengua, sino meramente alcanzar el objetivo comunicativo exitosamente.

Weiss (1959), sostiene que “el bilingüismo es el uso directo, activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante; entendiendo por activo cuando se habla, y pasivo cuando se recibe o entiende.” Una vez más, se mantiene la postura de que no es necesario alcanzar la perfección para poder emplear el término bilingüe.

Otra definición que sigue esta línea de pensamiento es la de Macnamara (1967), de acuerdo con quien el bilingüismo es “la capacidad de desarrollar algún nivel de competencia (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua”.

Blanco (1981) afirma que “el bilingüe es aquella persona que es capaz de codificar y decodificar en cualquier grado, señales lingüísticas provenientes de dos idiomas diferentes.”

De acuerdo con Cerdá Massó (1986), “el bilingüismo consiste en la aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas. Por extensión, dicese de la condición sociolingüística por la que una comunidad emplea dos lenguas distintas para cubrir exactamente los mismos cometidos comunicativos colectivos y privados”. En otras palabras, una persona bilingüe sería aquella que pueda comunicarse transmitiendo o recibiendo un mensaje idéntico con ambas lenguas.

Lam (2001) define bilingüismo como el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.

Finalmente se tomará en consideración una adaptación de Munteanu (1997) a la definición de Mackey (1986), debido a que aporta una interesante reflexión acerca del concepto definido. Munteanu afirma que “según las características del texto, el bilingüe tiene que ser, en estos casos, no sólo bilingüe, sino también «bicultural», ya que el traductor debe poseer competencia semejante en los universos culturales y los dominios epistémicos correspondientes a las dos lenguas.” Esta aportación es interesante porque proporciona un nuevo punto de vista en este tema, la influencia de los factores socioculturales en el uso e interpretación de una lengua.

3.1.2 Tipos de bilingüismo

Cuando se habla de bilingüismo, como se ha podido apreciar en el apartado anterior, se habla de un concepto cuanto menos complejo. Esta complejidad viene determinada por varios factores, tales como la existencia de diversas definiciones para este término de acuerdo con los diferentes autores que lo tratan o la gran variedad de formas en las que se puede presentar.

Ya que no existe unanimidad a la hora de identificar los distintos tipos de bilingüismo existentes y tras una exhaustiva investigación, finalmente se incluirán en este apartado las clasificaciones de varios autores. La mayor parte de la información de este apartado tomará como referencia el estudio realizado por Moradi en 2014, de acuerdo con el cual es muy importante clasificar a los bilingües en diferentes categorías dependiendo de las dimensiones lingüísticas, cognitivas, sociales y de desarrollo.

Los bilingües se clasifican de acuerdo con la distinción entre el grado de fluidez y competencia en las lenguas habladas, la edad, el contexto y la manera en la que se ha adquirido el idioma. Estos elementos incluyen las siguientes categorías o tipos de bilingüismo: el temprano y el tardío, el simultáneo y el sucesivo, el formal y el informal, el adquirido y el aprendido, el aditivo y el sustractivo y finalmente el compuesto, coordinado y subordinado.

Hay varios componentes y aspectos asociados con la complejidad del entendimiento del bilingüismo. En primer lugar, se debe tener en cuenta que el bilingüismo tiene múltiples dimensiones. Haciendo énfasis en la multidimensionalidad del bilingüismo, los investigadores han propuesto una clasificación determinada por las diferentes dimensiones del bilingüismo, ya mencionadas con anterioridad, en la que se han centrado.

De acuerdo con la edad a la que se ha sido expuesto a los dos o más lenguas, se pueden clasificar en tempranos y tardíos.

- El bilingüismo temprano se define como la adquisición de más de una lengua en la fase preadolescente de la vida (Baetens Beardsmore, 1986: 28).
- El bilingüismo tardío se define como la adquisición de una lengua antes y otra lengua después de los 8 años de edad.

Moradi (2014), afirma que los bilingües tempranos y tardíos se distinguen basándose en el grado de competencia lingüística que logran adquirir. Los bilingües tempranos suelen ser considerados como que han logrado una competencia prácticamente nativa en ambos idiomas (Baetens Beardsmore, 1986). De acuerdo con Swain (1972), los bilingües tempranos manifiestan el bilingüismo como una lengua nativa. En comparación con estos, los bilingües más tardíos suelen ser considerados como hablantes no nativos en la segunda lengua, ya que no suelen adquirir una competencia total en dicha lengua. Esto se demuestra en inadecuaciones de la gramática estructural y la incapacidad de detectar ambigüedad lingüística (Baetens Beardsmore, 1986).

El bilingüismo temprano también se puede clasificar en dos tipos, bilingüismo temprano simultáneo y bilingüismo temprano sucesivo (Moradi, 2014).

- El bilingüismo temprano simultáneo aparece en las situaciones en las que un niño aprende dos idiomas al mismo tiempo desde que nace. Cuando esto ocurre, suele producir un bilingüismo muy arraigado.
- El bilingüismo temprano sucesivo aparece en las situaciones en las que un niño que ya ha adquirido parcialmente su lengua materna aprende una segunda lengua estando aún en una edad temprana. Un ejemplo de esto puede ser cuando un niño se muda a otro país donde la lengua dominante no es su lengua materna. Esto frecuentemente, y de la misma manera que el simultáneo, produce un bilingüismo muy arraigado, aunque el niño necesitará tiempo para aprender el segundo idioma.

El bilingüismo tardío hace referencia a aquellos individuos que han aprendido su segundo idioma después de este período crítico anteriormente mencionado de los 8 años, especialmente si este aprendizaje se ha producido en la etapa adulta o en la adolescencia.

Así pues, se podría afirmar que el bilingüismo tardío es, de hecho, un caso de bilingüismo sucesivo el cual ocurre después de los 8 años y que viene influenciado por la experiencia que se tiene de la lengua materna para aprender la segunda lengua.

A continuación, se propone una nueva clasificación basada en la relación entre la fluidez y la competencia de las lenguas que domina una persona bilingüe. Estos factores distinguen entre bilingües equilibrados y dominantes (Peal and Lambert, 1962).

- Los bilingües equilibrados son aquellos que adquieren un grado similar de competencia y maestría en ambos idiomas
- Los bilingües dominantes son aquellos que poseen un grado de competencia y maestría mayor en un idioma que en el otro.

Siguiendo las investigaciones de Weinreich (1953), una nueva clasificación de las personas bilingües son los compuestos, coordinados y subordinados. Esta distinción hace referencia a la manera en la que dos o más códigos lingüísticos se organizan y almacenan por los individuos.

- Los bilingües compuestos: Se conoce como bilingües compuestos a aquellas personas que almacenan un término en dos idiomas con un mismo significado en una misma unidad de significado. Esto significa que, si consideramos las palabras ‘cat’ y ‘gato’, un bilingüe compuesto almacenaría ambos términos en una misma unidad de significado, relacionando automáticamente un término con el otro de manera simultánea.
- Los bilingües coordinados: En este caso, cada código lingüístico se almacena y se organiza de manera separada en dos unidades de significado, y estos bilingües tienen, por lo tanto, dos sistemas de significados de las palabras. Uno de esos sistemas es para términos en la lengua materna y la otra para términos en la segunda lengua.

- Los bilingües subordinados: Este tipo de bilingües entiende e interpreta a través de su lengua materna. En comparación con los compuestos y los coordinados, los subordinados tienen dos conjuntos de códigos lingüísticos (como los coordinados), pero solo una unidad de significado (como los compuestos), la cual sólo es accesible a través de su lengua materna.

La siguiente clasificación a considerar es la propuesta por Fishman (1977), quien valora el “estatus” social de las lenguas. Este punto de vista consiste en tener en cuenta el factor social de la lengua hablada para clasificar el bilingüismo entre “común” y de “élite”. Dentro de esta clasificación, aquellas personas que hablen un idioma dominante en una sociedad concreta, y además sean capaces de hablar otra lengua que les proporcione un valor añadido dentro de dicha sociedad serán considerados de “élite”. Por el contrario, aquellos individuos que hablen una lengua de una comunidad minoritaria y cuya lengua materna no tenga un “estatus” predominante en la sociedad a la que pertenecen se les considera “comunes”. Una distinción muy similar se puede encontrar en los textos de Valdés y Figueroa’s (1994), los cuales diferencian a los bilingües “circunstanciales” y a los “selectivos”.

Esta distinción, sin embargo, no hace referencia al conocimiento de ambas lenguas ni a la manera de procesar la información como otras clasificaciones anteriores. En su lugar, proporciona una nueva dimensión en la cual tener en cuenta el bilingüismo, la dimensión social, y es debido a esto por lo que merece tenerse en consideración.

De acuerdo con la aproximación al bilingüismo en términos de cómo afecta a la lengua materna, la diferenciación propuesta por Lambert (1974) está relacionada con la manera en la que la segunda lengua influencia la retención de la lengua materna. Dependiendo de este criterio, los bilingües pueden ser aditivos o sustractivos.

- Los bilingües aditivos son aquellos que pueden mejorar su segunda lengua sin perder su competencia en la lengua materna. En otras palabras, cuando aprender

una segunda lengua no interfiere con el aprendizaje de la lengua materna, ambas lenguas se desarrollan, lo que se puede considerar bilingüismo aditivo

- Por otro lado, aquellas personas que adquieren una segunda lengua a costa de perder competencia en su lengua materna, se les considera bilingües sustractivos. En estos casos, la maestría del hablante en su lengua materna disminuye a la par que su maestría en la segunda lengua aumenta.

3.1.3 Ventajas y desventajas del bilingüismo

Hoy en día, uno de los grandes debates en el campo de la educación consiste en la valoración de si la educación bilingüe, especialmente en la etapa de primaria, aporta más beneficios que desventajas en la formación de un alumno.

Muchos autores se han postulado al respecto, señalando efectos positivos y negativos del bilingüismo, y la enumeración de estos incluida a continuación es la propuesta por Ardila en 2012, quien realiza un exhaustivo análisis del tópico en cuestión.

Ventajas del bilingüismo:

El bilingüismo puede aportar una serie de ventajas a las personas bilingües en diversos contextos, no solo en lo referente a los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, sino también a la percepción del mundo, el cual describimos utilizando ese lenguaje. Los beneficios citados a continuación reflejan esos posibles efectos:

- En primer lugar, tenemos el aprendizaje de nuevas estrategias cognitivas (Ardila, 2012), el cual se relaciona con los diferentes niveles del lenguaje, siendo estos el fonológico, el léxico, el gramatical y el pragmático. Así pues, Ardila (2012), argumenta que la gramática representa una manera de organizar la secuencia de ideas (una “lógica”), y el nivel léxico proporciona un sistema de clasificación. Una persona bilingüe es capaz de utilizar dos sistemas distintos de razonamiento

lógico (lo cual está asociado a la gramática) y un sistema de clasificación más extendido. Adicionalmente, el hecho de que se hablen dos lenguas con sistemas fonológicos distintos, puede favorecer el desarrollo de una mayor conciencia fonológica y de discriminación de sonidos. Otro posible efecto positivo es un entendimiento mayor de las reglas pragmáticas del lenguaje, ya que una persona bilingüe debe diferenciar y usar en el contexto correcto estas reglas en dos idiomas distintos en los que se aplican de manera distinta (Pavlenko, 2005).

- En segundo lugar, aprender una segunda lengua puede favorecer la conciencia metalingüística (Ardila, 2012), lo cual significa que el bilingüismo puede aportar perspectiva al hablante acerca de la relatividad del lenguaje con respecto a la forma de percibir el mundo. Una persona bilingüe está más inclinada a entender que una lengua en particular no conceptualiza el mundo entero, si no sólo representa una manera de expresar ideas, experiencias personales y la realidad de una sociedad específica. De esta manera, y tal como afirma Lombardi (1968) se ha demostrado que el bilingüismo se asocia con mejores habilidades metalingüísticas y metacognitivas (Citado en Ardila, 2012, p. 103)
- Como elemento final en el apartado de las ventajas se encuentra el aumento del control cognitivo. El bilingüismo ha sido asociado con un procesamiento controlado más efectivo en niños y el manejo simultáneo de dos lenguas en competencia puede suponer un incremento de las funciones ejecutivas (Craik & Bialystok, citado en Ardila, 2012 p. 103)

Desventajas del bilingüismo:

El bilingüismo también ha sido considerado como la causa de algunos efectos negativos dadas las variables adecuadas. Algunos de estos posibles efectos negativos son la interferencia lingüística, la disminución de la fluidez verbal y la dificultad añadida que le supone a los niños con problemas de lenguaje (Ardila, 2012).

- Dificultades de lenguaje mayores en niños con problemas de lenguaje: El bilingüismo en la educación supone indudablemente una carga de trabajo mayor que la habitual en un centro educativo que no siga el programa bilingüe, y esto no

siempre es beneficioso para los alumnos. Diversos estudios realizados en escuelas con alumnos con una gran diversidad de situaciones económicas, sociales y personales (Cheuk, Wong y Leung, 2005, Salameh, Nottelbladt y Gullberg, 2002, Jordaan, 2001, Paradis & Crago, 2003), llegan a la conclusión de que los programas bilingües no son la causa de un trastorno del lenguaje, pero sí que pueden suponer una carga añadida para aquellos alumnos con dificultades (Ardila, 2012).

- Decremento de la fluidez verbal: De acuerdo con los estudios realizados por Rosselli (2000) y Gollan, Montoya y Werner (2002), en aquellas tareas que requieren fluidez verbal semántica (como por ejemplo nombrar diversos tipos de animales o varios tipos de plantas) los sujetos bilingües presentaban una fluidez disminuida en comparación a la de los monolingües. Ardila (2012) argumenta que una posible explicación de este fenómeno podría ser que la persona bilingüe tuviese que emplear tiempo extra para seleccionar la lengua y decidir a qué lengua pertenece el término que quiere utilizar.
- Interferencia entre las dos lenguas: Esta interferencia puede estar causada por varios factores, aunque se manifiesta con mayor intensidad cuando ambas lenguas son activas y son cercanas (Ardila 2012). Ardila (2005), afirmó que el continuo cambio y la mezcla de códigos pueden terminar formando una lengua híbrida, como puede ser el “espanglish” (mezcla de español e inglés) o el franglais (mezcla de francés e inglés), y que en estas lenguas se pueden distinguir dos fenómenos lingüísticos diferentes. En primer lugar, se pueden observar los fenómenos lingüísticos superficiales, que incluyen los “préstamos” y los “cambios de código”. Por otro lado, están los profundos, que incluyen los aspectos léxico/semánticos, gramaticales y el fenómeno de la igualación al inglés.

3.1.4 Modelos de bilingüismo en la educación

Los programas de educación bilingües mencionados a continuación fueron establecidos por Skutnabb-Kangas (1988), y están ampliados por Baker (2011), siendo la obra de este último el punto de referencia para definir los siguientes programas:

En primer lugar, encontramos los programas de segregación, los cuales están basados en el uso de la lengua materna para la instrucción y la segunda lengua como un elemento adicional del currículo que los alumnos deben aprender. Estos programas existen principalmente en países que cuentan con dos lenguas cooficiales, es decir, que ambas lenguas se emplean de manera conjunta en la vida diaria de los habitantes de ese país. Esto implica que el aprendizaje de una segunda lengua siguiendo este método nos conduce a una relativa división de los alumnos, ya que podemos encontrar alumnos que dominan ambas lenguas y alumnos que tan solo dominan la materna, creando un sesgo entre estos dos tipos de alumnos.

En segundo lugar, podemos encontrar los programas de submersión, que se centran en que los alumnos adquieran la lengua y la cultura de la sociedad dominante. Esto implica que, en el caso de aquellos alumnos cuya lengua materna no sea la dominante, se pueden ver perjudicados por esta decisión de otorgar más importancia a la otra lengua. Estos programas no suelen presentar grandes resultados con respecto al dominio de la segunda lengua por parte de los estudiantes.

En tercer lugar, se plantean los programas de mantenimiento de la lengua y la cultura. Estos programas se establecen como objetivo la adquisición de una segunda lengua sin perder dominio de la lengua materna. En estos casos, la lengua materna es utilizada como lengua vehicular para introducir pausadamente la segunda lengua y el objetivo final es terminar usando ambas lenguas.

Por último, se hallan los programas de inmersión. Estos programas están mucho más basados en la creación de un espacio de aprendizaje inclusivo en el cual se pueda obtener un contexto natural de adquisición y donde se utilicen ambas lenguas en el día a día. Estos programas tienen diferentes grados de aplicación y tienen como objetivo la adquisición

de manera natural de una segunda lengua por parte de los estudiantes sin perder su lengua materna.

Estos programas de inmersión son los más comunes en España, por lo que es importante especificar los distintos tipos de inmersión que existen dentro de estos programas. De acuerdo con Ada, A. F. & Baker, C. (2001), se pueden clasificar según distintas variables:

- La edad a la que un niño comienza esta experiencia es la primera variable. En el caso de que la inmersión comience en preescolar se considera inmersión temprana. Si esta ocurre a los nueve o diez años se considera inmersión intermedia y si ocurre en los años de la escuela secundaria es inmersión tardía.
- La segunda variable consiste en la cantidad diaria de tiempo invertida en el proceso de inmersión. Si la proporción inicial es del 100% en el segundo idioma se considera una inmersión total, y este porcentaje va bajando al 80% en dos o tres años y finalmente al 50%. La inmersión parcial, por otro lado, consta de un 50% en el segundo idioma durante primaria y secundaria.

Como ya se ha mencionado anteriormente, los programas de inmersión son los más comunes en España, enfatizando especialmente los de inmersión parcial. En estos programas podemos encontrar ventajas e inconvenientes, tal y como menciona Baker (2011). Un hecho a destacar es que estos alumnos adquieren competencias en ambos idiomas, pero sin embargo no suelen obtener las habilidades comunicativas de un nativo. Esto está influenciado en gran medida por el hecho de que los alumnos sólo practican esta segunda lengua en las materias que se imparten en ella.

3.1.5 La educación bilingüe en Aragón

España, de la misma manera que ocurre en el resto de la Unión Europea, muestra un elevado interés en la educación bilingüe de los ciudadanos. En el caso concreto de España, hay diversas leyes y artículos destinados a la inclusión de este proyecto educativo de enseñanza de una segunda lengua.

En un primer lugar, el 1 de febrero de 1996 el Ministerio de Educación y Ciencia en asociación con el programa “The British Council” llegaron a un acuerdo según el cual se llevaría a los colegios españoles un programa bilingüe, ya que España carecía de éste.

En este acuerdo se estableció un currículo integrado hispano-británico que serviría para regular la educación bilingüe en infantil y primaria. Esto queda reflejado en la “ORDEN de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España.”

Se puede encontrar este currículo resumido brevemente por el “Real Decreto 717/2005 de 20 de junio por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council”. En el artículo 2 “Currículo Integrado”, se puede encontrar lo siguiente:

“En los centros a los que se refiere este real decreto se cursará un currículo integrado de elementos de los sistemas educativos español y británico”, “La distribución de las diferentes áreas o materias en los distintos cursos, así como su organización horaria, se harán de acuerdo con las normas reguladoras del sistema educativo español” y “Una parte de las enseñanzas del currículo integrado se desarrollará en lengua inglesa, en los términos establecidos en el artículo 5” (BOE núm. 160, 2005)

Posteriormente, el 18 de mayo de 2018 se aprobó en Aragón el modelo BRIT. Este modelo tiene como objetivo el “desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en colegios públicos en Aragón”. El modelo BRIT Aragón defiende el uso de la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, más conocido como CLIL

3.1.6 Metodología CLIL

El aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (más conocido como AICLE), o su equivalente a nivel internacional Content and Language Integrated

Learning (CLIL), consiste en la enseñanza de un contenido curricular a través de una lengua distinta a la que normalmente se utiliza (Marsh, 1994). Este término fue acuñado por David Marsh en 1944, y consiste en un acercamiento educacional centrado en el concepto de que una segunda lengua se utiliza para el aprendizaje y la enseñanza tanto del contenido de una asignatura sin centrarse únicamente en el contenido ni en la lengua, sino en los dos al mismo tiempo.

Una variedad de autores (Coyle, Hood y Marsh, 2010) defiende que AICLE o CLIL no consiste en una nueva manera de enseñar un idioma o un contenido, si no de fusionar ambos. De acuerdo con Hewitt y García-Sánchez (2012), CLIL está profundamente relacionado con lo que en la enseñanza de lengua extranjera se denomina Enseñanza Basada en los Contenidos (Content-Based Instruction), el Inglés a través del Currículo (English across the Curriculum) y la Educación Bilingüe (Bilingual Education). No obstante, CLIL no puede ser definido por ninguna de estas prácticas, ya que lo que más caracteriza al modelo CLIL es el aprendizaje de la lengua a través del contenido, siendo esto lo que lo diferencia del resto de métodos de enseñanza de una segunda lengua extranjera.

Coyle (2002) establece los cuatro principios cuales sobre los cuales se asienta la metodología CLIL:

- Asegurar el éxito en los aprendizajes tanto de la disciplina impartida en inglés como de la propia lengua inglesa. Para que el proceso de aprendizaje se pueda considerar como exitoso, debe haber contenido exitoso o aprendizaje temático y adquisición del conocimiento, las habilidades y la comprensión (Coyle, Hood & Marsh, 2010). El contenido debe ser o bien el sujeto o el tema del proyecto.
- Aprender el lenguaje a través de su uso en situaciones no ensayadas pero presentadas para facilitar el “andamiaje”. Para que CLIL sea efectivo, debe retar a los estudiantes a que piensen, revisen y utilicen habilidades complejas del pensamiento. No se trata de transmitir conocimientos desde el profesor hasta el alumno, sino de que el alumno construya su propio conocimiento.

- Suponer un reto para los alumnos, lo cual implica el desarrollo de habilidades sociales, culturales, cognitivas, lingüísticas, académicas y otras habilidades de aprendizaje que facilitaran logros tanto a nivel de contenido de la disciplina como en el lenguaje (Ioannou y Paylou, 2011). El lenguaje es un conducto para la comunicación y el aprendizaje. La comunicación va más allá del sistema de gramática, implica a los estudiantes en una forma de usar el lenguaje diferente de las clases en la que se enseña esa lengua de manera específica.
- Ofrecer oportunidades de multiculturalidad a los alumnos. Estudiar a través de un idioma extranjero implica alojar una cierta comprensión de ese país extranjero. Para que nuestro mundo plurilingüe y multicultural pueda alcanzar su potencial, se debe fomentar la tolerancia y el acercamiento.

De acuerdo con el estudio llevado a cabo por Jurado y Martínez-Aznar (2020), CLIL también conlleva un cambio en la dinámica del aula que implica cambios metodológicos. Estos cambios no son únicamente aplicables a este tipo de enseñanza, sino a toda la enseñanza en general, ya que están basados en una visión constructivista del aprendizaje.

Así pues, CLIL no se trata de una metodología en particular, sino que recoge distintas estrategias relacionadas con una enseñanza centrada en el alumno, flexible y facilitadora, que promueve un aprendizaje interactivo y autónomo que se desarrolla a través de procesos y tareas que usan múltiples recursos y materiales (Jurado & Martínez-Aznar 2020). Adicionalmente, Cekrezi (2011) incluye como efectos positivos la alta motivación, el elevado interés y un descenso de la ansiedad del alumnado.

3.2 MOTIVACIÓN

3.2.1 Evolución del concepto de motivación hasta la actualidad:

El concepto de motivación ha sido abordado desde diferentes puntos de vista de acuerdo con las teorías acerca del proceso de aprendizaje y la motivación que han sido propuestas a lo largo del tiempo, principalmente desde el campo de la psicología.

A continuación, se encuentran algunos de esos conceptos de motivación propuestos por diversos autores a lo largo del tiempo siguiendo el orden cronológico de su aparición de acuerdo con el artículo publicado por Bastidas (2007):

En primer lugar, tenemos los conceptos tradicionales, que constituyen las primeras definiciones del concepto de motivación. Las definiciones incluidas en este subapartado abarcan desde finales del siglo XVIII hasta principios del siglo XX. A lo largo de este período, el concepto de motivación se abordó desde los términos racionalistas, los cuales hacían énfasis a la razón y la introspección. Esto implica que, de acuerdo con los autores de esta época, la motivación hacía referencia a aspectos como la voluntad, el instinto, la pulsión o la necesidad (Bastidas, 2007). Estos aspectos caracterizan a la motivación como un elemento de carácter interno del ser humano, es decir, consideraban que estaba condicionada y regulada únicamente por factores internos de la persona y no por los elementos del mundo en el que la persona habita.

Esta perspectiva cambia con la propuesta de las teorías conductistas y neo-conductistas, basadas en la idea de conceptualizar la motivación en términos de la conducta. Esta idea fue promovida desde el campo de la psicología y se basa en la observación de comportamientos y evidencias. De esta manera y con la influencia de autores como Skinner (1953) se obtiene una nueva definición de la motivación como “un nivel continuo de respuestas a un estímulo” (Pintrich & Schunk, 1996, p. 4). Esta teoría incluye el condicionamiento de la motivación y el comportamiento al refuerzo positivo o negativo con el que se responda a dicho comportamiento. Mas tarde, aparecen nuevas teorías siguiendo el modelo conductista que definían la motivación en términos de “arousal” y de pulsión (Bastidas 2007). En este concepto tradicional de motivación podemos concluir que se la considera fundamentalmente como un proceso de “intensidad en la conducta” (Green, 1995)

En las décadas de los años 50 y los 60 se formularon otro tipo de teorías dentro de la psicología que cambiarían los paradigmas de las teorías conductistas, dando pie a los conceptos modernos sobre motivación. Las críticas hacia estas teorías conductistas se basaban principalmente en su incapacidad para explicar de manera detallada el proceso

de aprendizaje en general, y más aún por no poder otorgar un papel claro a la motivación en sus explicaciones.

De esta manera, nació una visión de la motivación basada en los procesos cognitivos del ser humano, y de la mano de Pintrich & Schunk (1996) se acuñó una nueva definición de la motivación como un “proceso de instigación y sostenimiento de una actividad impulsada y dirigida por metas”. Este enfoque de estudio realmente supone un retorno a parte de los paradigmas de los racionalistas, que definían la motivación como un proceso interno, pero en este caso los cognitivistas cuentan con el apoyo de los avances de la psicología cognitiva.

Esta visión cognitiva de que la motivación es un proceso únicamente interno y que no se ve afectada por ninguna característica ajena al propio individuo que se basa en el estudio de las conexiones neuronales y en los procesos del cerebro se mantiene hasta la época de los 80 y de los 90, donde se comienza a proponer que la motivación no es meramente un proceso interno y que los aspectos contextuales no se ubican meramente en un plano secundario de los aspectos que pueden incidir en la motivación. De esta forma nacen las teorías sociocognitivas y las socio-culturales (Bastidas 2007). Estas teorías sostienen que los procesos cognitivos y los factores socio-culturales deben ser considerados como factores de igual relevancia para conceptualizar la motivación (Rueda & Dembo, 1985). Con estos dos aspectos integrados de forma conjunta en el paradigma, se propone una nueva definición para el concepto de motivación, considerándola “una norma cultural negociada socialmente que resulta en una manifestación observable del interés y el compromiso cognitivo y afectivo de un individuo para realizar una determinada tarea” (Sivan, 1986, p. 210).

Otras definiciones de la motivación propuestas a lo largo de los años han sido las siguientes:

Young (1961) afirma que la motivación puede ser definida como “el proceso para despertar la acción, sostener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad”

Gardner (1985) va más allá y relaciona este concepto al aprendizaje de una nueva lengua. Sostiene que para hablar de la motivación para aprender una lengua debemos tener en

cuenta varios factores, siendo estos el esfuerzo desarrollado, el deseo por aprender y la actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje.

Petri (1991) se aleja de estas definiciones basadas en el razonamiento del individuo y aboga por una clasificación del comportamiento en sí. Considera correcto el uso del concepto de motivación con el objetivo de explicar y comprender las diferencias en la intensidad de la conducta. En otras palabras, cuanto más intensa sea una conducta, más elevados serán los niveles de motivación.

Nunan (1999) retorna a la asociación entre la motivación y el aprendizaje, afirmando que la motivación consiste en la activación de mecanismo y actitudes que favorezcan conseguir aprender un conocimiento nuevo ya que al hacerlo se experimenta satisfacción. Nunan relaciona esta definición más concretamente al aprendizaje de nuevas lenguas.

Wong (2000) vuelve al paradigma del razonamiento interno y el análisis de los procesos mentales, estableciendo que la motivación está relacionada con las razones que subyacen a la conducta. Establece dos niveles en los cuales pueden ser analizadas estas razones, siendo el primero el por qué un individuo muestra ciertos comportamientos y el segundo cómo se llevan a cabo estos comportamientos.

Beck (2000), en cambio, matiza el concepto de motivación resaltando que la importancia del estudio no sólo debe radicar en comprender por qué se produce una conducta, sino que también se debe investigar la considerable variabilidad conductual que muestra todo ser vivo.

En conclusión, a este apartado, es evidente la variedad de definiciones que se han otorgado al concepto de la motivación a lo largo de los años, variando no sólo la manera de abordar la investigación sino también los elementos que le afectan. En algunas etapas, el estudio de la motivación ha perdido importancia en comparación con el estudio de los procesos psicológicos del individuo, y no es hasta que surgen las teorías cognitivas que se retoma el estudio de la motivación a la par que el de los procesos mentales. Todas estas teorías se han visto aplicadas en diversos contextos, especialmente en el de la educación, que se ha visto influenciado por ellas y se ha ido adaptando a los nuevos descubrimientos que se han llevado a cabo.

3.2.2 Teorías sobre la motivación

A lo largo de los últimos años se han establecido una serie de teorías que especulan sobre las distintas dimensiones de la motivación, los elementos que intervienen en ella y de qué manera afecta a nuestro comportamiento. En este apartado se encuentran algunas de esas teorías recopiladas por Dörnyei en 2008 en su libro *Estrategias de motivación en el aula de lenguas* y otras de autores que no aparecen mencionados en su obra. Todas estas teorías deben tenerse en consideración cuando se trata el tema de la motivación, ya que en realidad son acumulativas y no eliminatorias, es decir, la diferenciación de unos tipos de motivación no niega la existencia de otros distintos en otras dimensiones del concepto. De esta manera, todas las teorías expuestas a continuación representan un conjunto de dimensiones de las características de la motivación:

- Teorías de esperanza-valor: En este tipo de teorías los principales componentes de la motivación son la esperanza de éxito y el valor otorgado al éxito en la tarea. De acuerdo con Dörnyei (2008), y siguiendo el trabajo de Brophy (1999), Eccles y Wigfield (1995), la motivación para realizar distintas tareas es producto de dos factores fundamentales, la esperanza de éxito del individuo en el desarrollo de una tarea determinada y el valor que el individuo otorga al éxito en esa tarea. Según Dörnyei (2008), cuanto mayor sea la probabilidad percibida de éxito y mayor sea el valor de incentivo del objetivo, mayor es el grado de motivación positiva del individuo.
- Teoría de la motivación por logro: Esta teoría subraya la importancia de la esperanza de éxito, los valores de incentivo, la necesidad de obtener logros y el miedo al fracaso. Siguiendo las ideas de Atkinson y Raynor (1974), la motivación por logro viene determinada por dos conceptos opuestos, las influencias positivas y las influencias negativas. Las influencias positivas son, entre todas, la probabilidad que el estudiante percibe de éxito, el valor que se da al incentivo de completar la tarea con éxito y la necesidad de obtener logros (Dörnyei, 2008). Por otro lado, y en contraposición a estas influencias positivas están las influencias negativas, entre las cuales se encuentran el miedo al fracaso, el incentivo a evitar el fracaso y la probabilidad de fracasar.

- Teoría de la eficacia personal: En este caso, el factor motivacional que cobra importancia es la eficacia personal percibida (Bandura 1997). De acuerdo con Bandura (1997), la eficacia personal se refiere a la percepción que tienen los individuos de su capacidad para llevar a cabo tareas específicas, y, por tanto, esa percepción o esa valoración de sus capacidades dictará qué tareas eligen realizar, la cantidad de esfuerzo que se invierte en ellas y la constancia que tengan. Esta teoría está fuertemente arraigada en el “autoconcepto”, es decir, la visión del individuo de sí mismo y de sus capacidades. Esta visión es la que determinará su desempeño con las tareas que debe realizar.
- Teoría de la atribución: Los principales componentes motivacionales para esta teoría son las atribuciones sobre éxitos y fracasos que han ocurrido en el pasado. De acuerdo con este razonamiento, Weiner (1992) sostiene que la motivación que posee una persona para llevar a cabo una tarea viene determinada en la mayoría de ocasiones por su experiencia en el desempeño de tareas similares en el pasado. Esto significa que, si la experiencia pasada es positiva y de éxito, la motivación será mucho mayor que si la experiencia anterior es negativa y de fracaso. Dörnyei (2008), añade en esta explicación que, si hablamos de un contexto de aprendizaje, estas experiencias se relacionan también como causas con la habilidad y el esfuerzo personal. De hecho, ha sido demostrado que los fracasos relacionados con una falta de habilidad suponen un obstáculo mayor en un futuro desempeño de una actividad similar que los fracasos relacionados con una falta de esfuerzo.
- Teoría de la valía personal: Esta visión de la percepción de la propia valía personal como indicador motivacional fue propuesta por Covington en 1998, y defiende que la motivación de un individuo a favorecer y mantener su “sentido de la valía y el mérito personales” (Covington, 1998) es un factor fundamental para determinar su conducta. Las personas tienden a mantener una conducta que fomente la visión positiva de su persona por el resto de la sociedad, y se esforzarán profundamente para que esa visión positiva no se pierda. Así pues, para Covington (1998) uno de los factores motivacionales más importantes y lo que empuja a la gente a comportarse de una determinada manera sería la manera en la que la gente percibe a esa persona y a su deseo de que esa visión positiva se mantenga. En el

ambiente escolar, Dörnyei (2008) añade que esto se traduce en modificar la conducta para “no quedar mal” frente a los compañeros de clase.

- Teoría del establecimiento de objetivos: Locke y Latham (1990) afirmaron que la motivación del ser humano para llevar a cabo actos y tareas viene determinada por los objetivos que la persona se marque. Toda acción humana nace de un propósito, de una voluntad propia de alcanzar un objetivo. Si este objetivo ha sido impuesto a una persona, el nivel de motivación nunca será igual que si es propio. Los objetivos deben ser específicos y relativamente difíciles (deben requerir algún tipo de esfuerzo para su consecución), ya que son estos los que proporcionan mayores resultados si se compromete con ellos (Dörnyei 2008).
- Teoría de la orientación a objetivos: Ames (1992) establece una diferenciación entre los objetivos que una persona se impone a sí misma, siguiendo así la línea de pensamiento de los anteriormente citados Locke y Latham (1990). Para Ames (1992) existen dos tipos de objetivos, los objetivos de dominio y los objetivos de resultado. Los objetivos de dominio consisten en centrar el interés en aprender el contenido de lo que se está trabajando, mientras que los objetivos de resultado consisten en centrar el interés en la demostración de las habilidades y en obtener buenos resultados académicos. Dörnyei (2008) afirma que los objetivos de dominio son superiores a los de resultado, ya que se centran en el proceso de aprendizaje y demuestran un interés intrínseco en las actividades que lo fomentan.
- Teoría de la motivación social: Esta teoría, propuesta por Weiner (2005) y Wentzel (1999), sostiene que uno de los factores más importantes que condicionan la motivación son las influencias del entorno. Weiner (2005) sostiene que el contexto sociocultural de un individuo condiciona enormemente su estado motivacional, dando más importancia a nivel motivacional a este contexto que al individuo en sí.
- Teoría de la conducta planificada: Ajzen (1998), Eagly y Chaiken (1993) establecen un nuevo punto de vista en relación a los factores que influyen en la motivación. En este caso, se considera que la conducta de una persona hacia un objetivo viene determinada por las actitudes de esa persona, de tal manera que

estas pueden modificar la manera en la que se actúa hacia dicho objetivo. Estas actitudes están a su vez reguladas por las normas subjetivas y el control conductual percibido (Eagly y Chaiken 1993). Las normas subjetivas son la presión social que percibe el individuo, y el control conductual percibido es la percepción de la dificultad elevada o reducida de llevar a cabo una conducta determinada.

3.2.3 Tipos de motivación

Una vez revisadas algunas de las teorías más influyentes sobre la motivación, se pueden observar varios tipos de motivación de acuerdo con diversos autores:

Garrido-Gutiérrez (1995) sostiene que podemos encontrar tres tipos de motivación, siendo estos la biológica, la cognitiva y la social. El primer tipo de motivación, la biológica, aparece cuando el individuo presenta una necesidad fisiológica relacionada con el organismo, es decir, cuando nuestro cuerpo sufre la falta de comida, el dolor o la sed (Logan, 1981). En segundo lugar encontramos la motivación cognitiva, según la cual son los procesos cognitivos los que establecen al ser humano como ser racional (Garrido-Gutiérrez, 1995). Por último, la motivación social surge como causa de las variables sociales del contexto de la persona (González-Fernandez, 2005), y regulan su comportamiento hacia estas variables.

Gardner y Lambert (1972), establecen dos distinciones más dentro del área de la motivación, la orientación integradora y la orientación instrumental. De acuerdo con estos autores, la motivación integradora se presenta cuando el objetivo de los alumnos que aprenden una segunda lengua como medio para integrarse en un contexto de un país extranjero o para poder interactuar con las personas que hablan esa lengua. En cambio, la motivación instrumental tiene como objetivo el estudiar una segunda lengua como medio para alcanzar un fin, es decir, alcanzar un puesto de trabajo determinado o cumplir con unas condiciones exigidas para lograr otro objetivo distinto.

Por último, otra diferenciación de distintos tipos de motivación es la propuesta por la teoría de la autodeterminación: Los autores de esta corriente de pensamiento son Deci y

Ryan (1985), y posteriormente fue ampliada por Vallerand (1997). Estos autores señalan dos tipos distintos de motivación, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. Comenzando por la motivación intrínseca, ésta hace referencia a las decisiones que tomamos o las conductas que desarrollamos para lograr algo por cuenta propia. Esto significa que consideramos motivación intrínseca a aquellos comportamientos que se realicen con el objetivo de lograr algo por sí mismos, es decir, hacer algo por el mero placer de hacerlo. Este tipo de motivación se aplica a las acciones o los objetivos que decidimos alcanzar porque nos satisface alcanzarlos, como por ejemplo leer un libro por placer. En cambio, la motivación extrínseca se refiere a aquellos comportamientos u objetivos que nos marcamos como medio para alcanzar otro fin deseado, es decir, no lo llevamos a cabo por sí mismo, sino por lo que nos puede permitir alcanzar después, para evitar un castigo o para obtener una recompensa externa. Siguiendo con el ejemplo anteriormente propuesto, en el caso de este tipo de motivación el ejemplo pasaría a ser leerse un libro para después poder realizar un examen del libro. En este ejemplo, el placer o la satisfacción no se obtiene del objetivo de leer un libro, sino que es un medio para obtener la satisfacción de realizar el examen posterior de manera exitosa.

3.3 RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN Y EL BILINGÜISMO EN EL MODELO CLIL

Este estudio se centra en la manera en la que una asignatura bilingüe puede llegar a afectar a la motivación de los alumnos en el aula en contraposición con su motivación hacia una asignatura no bilingüe en un centro con una metodología CLIL. De esta manera, se debe enfatizar aquellos elementos del bilingüismo que pueden afectar a la motivación en la educación dentro un contexto centrado en el aprendizaje a través de esta metodología.

En primer lugar, cabe destacar que la actitud hacia la educación bilingüe es una variable afectiva muy importante y que debe ser considerada en una clase CLIL. Esto hace referencia a las reacciones de los individuos a cualquier cosa asociada con el contexto inmediato en el cual se enseña una lengua (Masgoret & Gardner, 2000 p. 172). La actitud está firmemente relacionada con la motivación, la cual se puede definir como la fuerza que nos impulsa en cualquier situación.

El estudio de la motivación ha sido una enorme área de investigación en la psicología y en la educación a lo largo de muchos años (Dörnyei, 2001). Este interés se ve reflejado en la percepción tan extendida que los profesores tienden a tener a considerar la motivación de los estudiantes como el factor más importante para alcanzar el éxito educativo en general (Dörnyei, 2001). El papel de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua se ha estudiado profundamente por psicólogos en países como Canadá, donde el francés y el inglés son las dos lenguas oficiales. Gardner (1985), planteó una hipótesis según la cual los estudiantes de una segunda lengua con actitudes positivas hacia la cultura y la gente del país de la lengua estudiada presentan una mayor efectividad en el aprendizaje de la lengua que aquellos que no tienen esas actitudes positivas.

En sus primeros estudios, Gardner y Lambert (1959), hallaron que la actitud y la motivación eran los dos factores más estrechamente asociados con los logros de aprendizaje de una segunda lengua. Gardner y MacIntyre (1993) juntaron los descubrimientos de un gran número de estudios a lo largo de varias décadas y desarrollaron el “modelo socio-educacional de SLA” de Gardner.

En el modelo socio-educacional, la motivación hacia aprender una segunda lengua o una asignatura en una lengua extranjera requiere tres elementos. En primer lugar, el individuo motivado debe ampliar su esfuerzo por aprender la lengua, lo que implica un intento constante de aprender la materia a través de hacer los deberes, buscando oportunidades de aprender más, hacer trabajo extra, etc. En segundo lugar, el individuo motivado debe querer alcanzar el objetivo. Este individuo deberá expresar un deseo de triunfar, y deberá esforzarse para alcanzar el éxito. En tercer lugar, el individuo motivado disfrutará el proceso de aprender la lengua, es decir, dirá que es divertido, un reto y algo que disfruta, aunque algunas veces este entusiasmo puede ser menor que otras (Gardner, 2002).

La motivación también se visualiza en términos de motivación intrínseca y extrínseca del estudiante (Deci y Ryan, 1985). Aquellos que aprenden por sus propias metas y necesidades están motivados intrínsecamente, y aquellos que persiguen un objetivo solo para recibir una recompensa de otra persona están extrínsecamente motivados (Brown, 2007). Se podría afirmar que la mayoría de los estudiantes CLIL están intrínsecamente motivados, ya que suelen tener un control bastante bueno de la segunda lengua y su

motivación suele ser el deseo de ser capaces de hablar una segunda lengua al mismo nivel que un nativo.

Si la motivación de los estudiantes es alta, eso implica que la actitud hacia el aprendizaje de una lengua extranjera es más positiva. Al comienzo de los cursos CLIL, es muy común que los estudiantes muestren entusiasmo de aprender las asignaturas en la lengua extranjera, pero en ocasiones no son conscientes de las exigencias que se les impondrán. “Muchos profesores observaron que, aunque los estudiantes mostraban inicialmente mucho entusiasmo hacia el aprendizaje de las asignaturas en una segunda lengua, su entusiasmo se desvanece antes del primer año” (Gardner, 2002, p. 2).

Algunos de los profesores opinaron que esto se podría deber a la dificultad de trabajar algunas asignaturas en otra lengua, otros opinaron que se podía deber al hecho de que algunos de los estudiantes se encontraban en el aula CLIL debido a la presión impuesta por sus padres. Cuando los estudiantes estudian asignaturas en una lengua extranjera, se les otorga una serie de deberes y responsabilidades. En primer lugar y siendo lo más importante, deben aprobar el curso. Además de esto, deben adquirir el contenido de las asignaturas (biología, geografía, historia, etc.), el contenido del lenguaje (Vocabulario, gramática, etc.) y las habilidades del lenguaje (producción oral, comprensión oral, etc.).

Todo esto implica que deben desarrollar un cierto grado de autonomía, fluidez y automatización de ciertos procesos para poder manejar el contenido en una segunda lengua. En último lugar y como conclusión al apartado, deben desarrollar en mayor o menor medida una voluntad propia de usar esa segunda lengua fuera del aula. Todos estos requisitos son una gran carga de trabajo para los alumnos, por lo que los profesores deben contribuir a mejorar la motivación de los contenidos en el proceso de aprendizaje del contenido y la lengua utilizando las diversas herramientas que el modelo CLIL proporciona.

4. OBJETIVOS

Una vez establecida la base teórica de la investigación se evidencia la importancia de la motivación y el bilingüismo en todos los contextos en los que aparecen, aunque entre ellos destacan en el contexto de la educación.

Por este mismo motivo, es preciso realizar un estudio para comprobar si los estudiantes muestran unas diferencias motivacionales relevantes entre sus asignaturas bilingües y sus asignaturas no bilingües para poder determinar los posibles factores que intervienen en la aparición de estas diferencias.

4.1 Objetivos generales

El objetivo principal de este estudio es analizar la motivación que los alumnos de un grupo de 3º de primaria del colegio bilingüe Lasalle Franciscanas de Zaragoza muestran hacia las asignaturas bilingües y no bilingües, pudiendo así establecer una relación entre ambos tipos de asignaturas y explicar las posibles causas de las diferencias motivacionales presentes en ambas.

4.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, también se pretende observar y estudiar a ese mismo grupo de alumnos en las aulas bilingües, identificar posibles causas de los casos de baja motivación escolar y analizar las diferencias actitudinales de los alumnos en diferentes clases.

Adicionalmente, otros objetivos específicos son estudiar la base teórica existente en relación a los conceptos de motivación y bilingüismo, investigar acerca de la aplicación de los modelos bilingües en Aragón e indagar acerca de las características del modelo de enseñanza bilingüe mejor calificado y mas aplicado en todo el mundo, la metodología CLIL.

4.3 Hipótesis

La motivación es un elemento presente en todos los aspectos de la vida humana, pero cobra una especial importancia cuando hablamos del ámbito de la educación. En este campo, la motivación actúa como un instrumento que permite a los alumnos alcanzar el éxito en su desempeño educativo si es alta o por el contrario puede ser un obstáculo que influya negativamente en su aprendizaje si es baja.

Dentro del estudio de una segunda lengua, se han establecido varios paradigmas y clasificaciones que hacen referencia a los tipos de motivación y la manera en la que se ven afectados por el individuo y por su contexto cercano, influenciando así su aprendizaje. Por esto, las hipótesis que se plantean en este estudio son las siguientes:

- La motivación que los alumnos muestran hacia una asignatura bilingüe es similar a la que muestran hacia una asignatura no bilingüe.
- La enseñanza bilingüe genera nuevos factores que influyen en la motivación de los alumnos.
- Su desempeño en el aula (a través de ejercicios o exámenes) influye en la motivación hacia las asignaturas bilingües.
- El modelo de enseñanza CLIL favorece la motivación en las asignaturas bilingües.
- En la motivación de los alumnos influyen sus características y actitudes personales y su contexto cercano de manera conjunta.

5. MÉTODO

5.1.1 Tipo y diseño de la investigación

El estudio realizado consiste en un cuestionario destinado a medir de forma cuantitativa y cualitativa la motivación de los alumnos hacia las asignaturas bilingües y no bilingües

de manera comparativa. Para conseguir esto, se ha planteado un cuestionario con dos tipos de preguntas.

Dentro de una investigación, se pueden utilizar dos tipos de herramientas, las herramientas para obtener información cualitativa y las destinadas a obtener información cuantitativa. Las cuantitativas buscan analizar datos numéricos, obtener resultados objetivos cuantificables y medibles de forma precisa, mientras que las herramientas cualitativas valoran las cualidades de aquello que se estudia y para establecer creencias propias sobre el objeto de estudio.

En primer lugar, las preguntas que recogen datos de forma cuantitativa son aquellas que buscan obtener respuestas de carácter afirmativo o negativo y las que se contestan escogiendo uno de tres parámetros indicados. En segundo lugar, las preguntas que recogen datos de forma cualitativa son de carácter complementario a las preguntas cuantitativas propuestas, pidiendo una explicación un poco mas detallada a las respuestas proporcionadas en dichas preguntas.

A la hora de analizar los resultados del cuestionario se tendrán en cuenta ambos tipos de datos, pudiendo establecer de esta manera una relación entre la información cuantitativa y la cualitativa, de tal manera que la última justifique los resultados de la primera.

A lo largo del cuestionario, la variable principal que representa el sujeto de estudio es la motivación, la cual se tiene en cuenta a través de otras variables a las que da lugar la motivación en el aula bilingüe.

5.1.2 Población y muestra

Este estudio se llevará a cabo en el colegio concertado bilingüe de primaria e infantil Lasalle Franciscanas de Zaragoza. Este colegio se ubica en la calle Andrés Piquer de Zaragoza y se trata de uno de los colegios de zaragoza que tienen implementado el Modelo BRIT Aragón, ofreciendo un horario que incluye un 35% de las horas de clases en inglés, con 8 horas de clases semanales en ese idioma.

De acuerdo con la información provista para este estudio por la tutora del grupo de estudiantes con el cual se lleva a cabo la encuesta y con la directora del centro, en este colegio se hace uso de una metodología activa basada en el aprendizaje por medio de actividades, impulsando el aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje se observa en el centro a través de las actividades que proponen los profesores, a partir de las cuales los alumnos aprenden a partir de sus propias experiencias.

El colegio también posee una incorporación y un uso frecuente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, integrándolas en el día a día del aula y proponiendo actividades y tareas en las cuales los alumnos se impliquen directamente para poder así formar parte activa del proceso de aprendizaje.

También se llevan a cabo proyectos de innovación como el proyecto HARA basado en el enfoque de la educación hacia uno de los paradigmas educativos del momento: la interioridad desde distintas dimensiones. Esto se trabaja en sesiones, tras las que se comparte cada experiencia que se ha generado en el interior de los alumnos y los profesores como parte fundamental de las mismas. El centro aboga por un aprendizaje basado en las comunidades de aprendizaje, en las cuales se favorece que todos los alumnos, las familias y el personal del centro participen en la consecución de los objetivos educativos.

El objetivo educativo mencionado por la dirección del centro es el de formar personas felices, libres y responsables capaces de hacer uso de su juicio crítico ante los retos de la sociedad actual, buscando transformar la sociedad a través de la educación y la solidaridad. El alumno es considerado el principal protagonista de su crecimiento, buscando su enriquecimiento a través de las emociones, el bagaje social y el desarrollo de sus capacidades.

Respecto al grupo concreto de alumnos, el estudio toma como muestra a la clase de 3º A de educación primaria de este colegio. Los alumnos de este grupo cursan, como se ha indicado con anterioridad en este apartado, un 35% de sus horas lectivas en inglés. Estas sesiones en inglés incluyen las asignaturas bilingües de arts, science y physical education, la asignatura de inglés y los proyectos y actividades que se llevan a cabo en inglés todas las semanas en el centro.

Los niños y las niñas que pertenecen a este grupo se hallan en una etapa de crecimiento y desarrollo en la cual adquieren un mayor dominio de sus facultades y de su capacidad de asimilación, hecho que facilita la memorización de contenidos mas extensos y la identificación, relación y clasificación de hechos de forma adecuada. En el plano psicomotriz, tienden a ser expansivos, mostrando el nivel de desarrollo de su coordinación motriz. También es destacable, que alrededor de esta edad los niños y las niñas tienen a mostrar actitudes más competitivas.

La encuesta consta de 16 preguntas de carácter cuantitativo, entre las cuales 8 de ellas incluyen una pregunta adicional que justifique su respuesta, agregando de esta manera información de carácter cualitativo. Esta encuesta se hace entrega a los 23 alumnos de la clase de forma igualitaria y se recogen sus resultados al final de la sesión.

5.1.3 Instrumentos de medida e interpretación de los resultados

Para llevar a cabo la investigación se ha hecho uso de un cuestionario con 16 ítems orientado a conocer la motivación de los alumnos en distintos ámbitos de la enseñanza bilingüe (Anexo 1). Adicionalmente, se ha llevado a cabo una observación directa durante dos meses de las sesiones del grupo en el cual se presenta la encuesta para poder analizar las respuestas de los alumnos en función de su actitud en el día a día de las sesiones.

La interpretación de los datos obtenidos en las encuestas se basará en tres factores:

- El primer factor es el conjunto de respuestas de carácter cuantitativo que proporcionen los alumnos, que dependiendo de la pregunta podrán ser “sí o no”, “mejor, peor o igual” o “mas, menos o igual”.
- El segundo factor que se tendrá en cuenta para la interpretación de los datos será la respuesta cualitativa de los alumnos como respuesta complementaria a algunas de las preguntas cuantitativas, de manera que amplíen su respuesta y proporcionen información adicional que será usada para analizar los resultados.

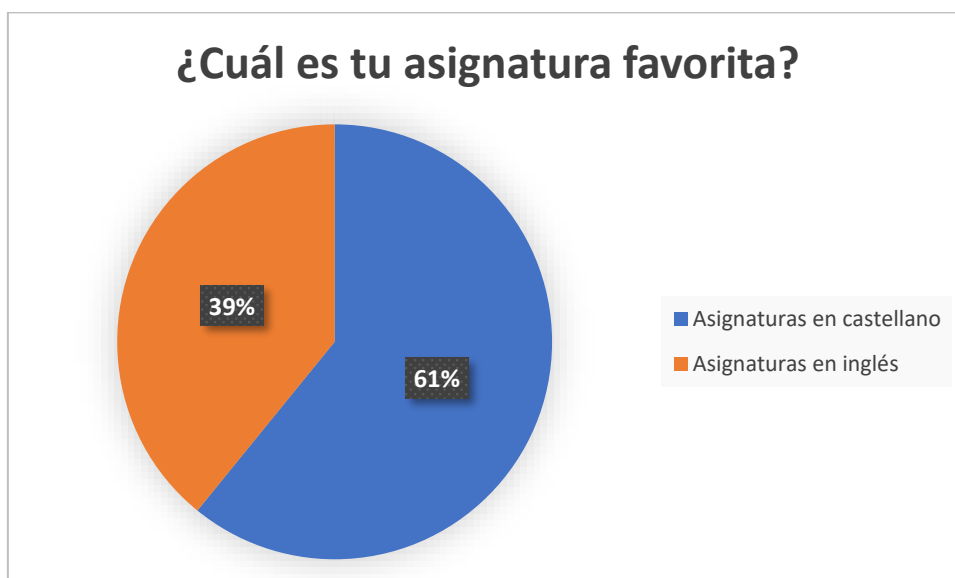
- El tercer factor a considerar es la observación directa llevada a cabo en el aula a lo largo de la asignatura de Prácticas III de la Universidad de Zaragoza. Esta observación directa incluye anotaciones y apuntes de los comportamientos relevantes a la investigación exhibidos por los alumnos en el aula durante las clases bilingües y no bilingües, proporcionando así una base empírica para la interpretación de los datos en función a algunas de las características concretas de los alumnos.

6. RESULTADOS

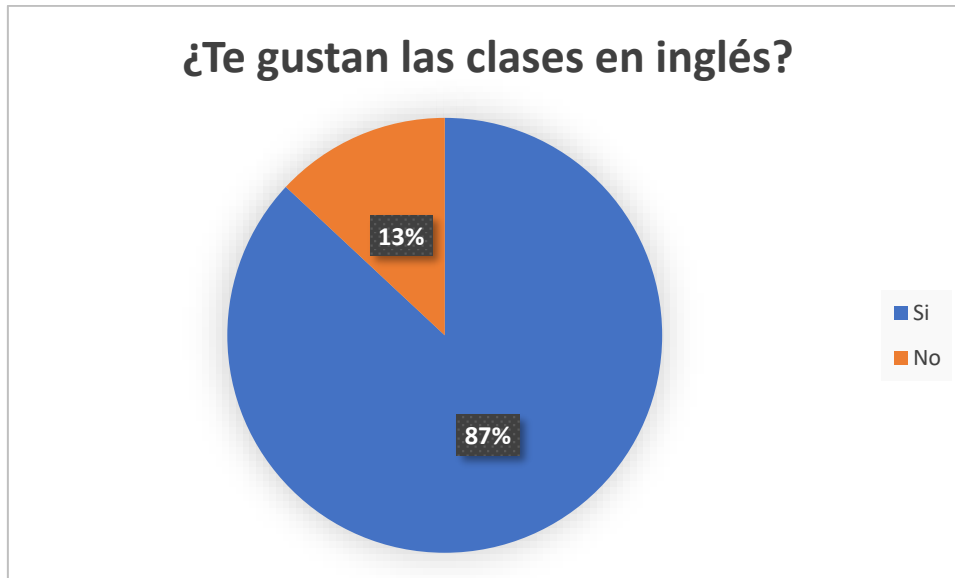
6.1 Encuesta

El cuestionario entregado a los alumnos comenzaba preguntando *¿Cuál es tu asignatura favorita? ¿Por qué?* Las respuestas de los alumnos son bastante variadas en este aspecto, pero la intención tras la pregunta era conocer qué porcentaje de las asignaturas que nombraban como sus favoritas se incluían en las asignaturas bilingües que se imparten en el centro. De esta manera, obtenemos un 61% de los alumnos considera como su asignatura favorita una asignatura en castellano, mientras que el 39% afirma su preferencia en una en inglés.

Es destacable que dentro de ese porcentaje de alumnos entre los cuales sus asignaturas favoritas se imparten en inglés, las respuestas más comunes eran *Science, arts o physical education*, sin que nadie mencionase la asignatura específica de inglés.



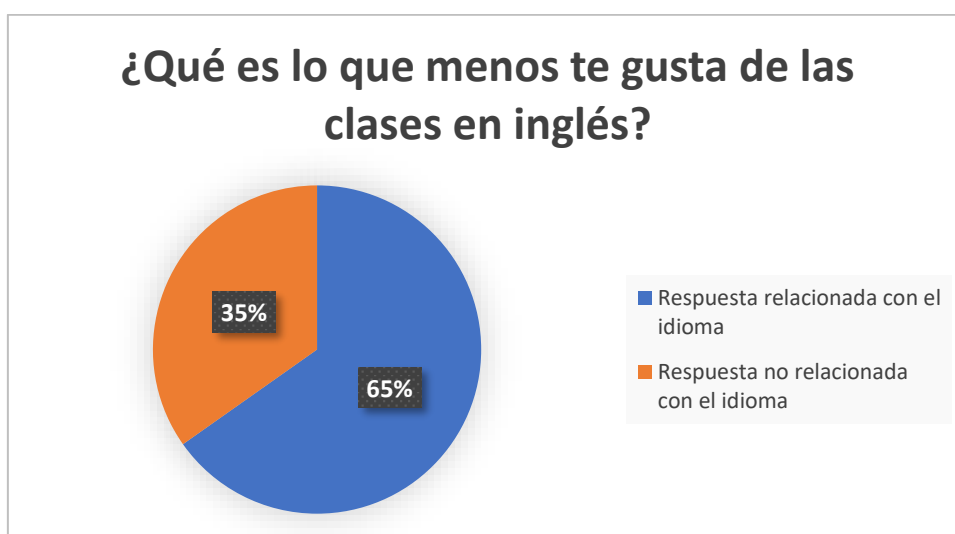
La segunda pregunta es la siguiente *¿Te gustan las clases en inglés?*, ante lo cual una gran mayoría de alumnos (un 87% del total de los alumnos) responden que sí, que efectivamente les gustan las clases de inglés. Esta pregunta estaba orientada hacia todas las asignaturas que se imparten en lengua inglesa, no solo la asignatura de inglés.



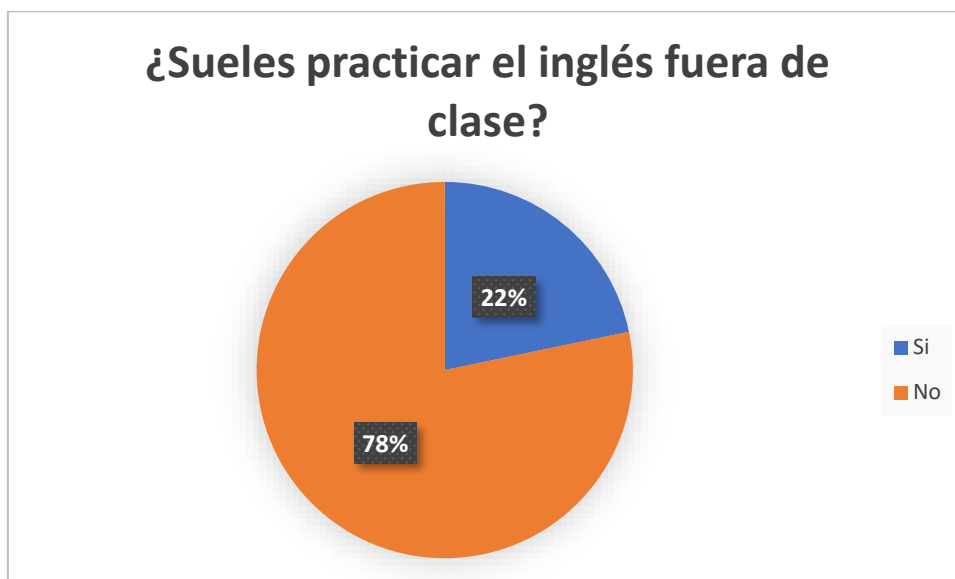
Siguiendo con la línea de la pregunta anterior y profundizando en este aspecto, la siguiente cuestión es *¿Qué es lo que más te gusta de las clases en inglés? ¿Por qué?* En esta pregunta, la mayoría de alumnos ofrecieron respuestas que no incluían razones que tuviesen que ver con el hecho de que la asignatura estuviese en inglés, con respuestas como “La clase de science es la más interesante” o “lo que mas me gusta de las clases en inglés es que hacemos más juegos que en las clases en español”. Si bien este tipo de respuestas representan a la mayoría, hay alumnos que respondieron cosas como “Me parece mas interesante hacer la clase en inglés”, “me gusta que la profesora explica las cosas en inglés porque es mas divertido” o “me gusta aprender cómo se dicen palabras difíciles en inglés”.



Por último, para terminar de recoger información acerca de lo que les motiva y lo que les produce rechazo de las clases bilingües se pregunta *¿Qué es lo que menos te gusta de las clases en inglés? ¿Por qué?* En esta pregunta si que se produce una clara mayoría de alumnos que ofrece respuestas negativas relacionadas con el uso de la segunda lengua en el aula, siendo la mayoría de estas en la línea de “Que es más difícil que las asignaturas normales” o “me cuesta más aprenderme las cosas en inglés”. Otras respuestas no relacionadas con el idioma se refieren principalmente a las implicaciones de coordinación psicomotriz de las asignaturas bilingües, ya que arts y physical education se imparten en inglés y algunos alumnos alegaban que “se me da fatal la plástica” o “no me gusta nada educación física”, respuestas que no guardan relación con el hecho de que la asignatura se imparta en inglés

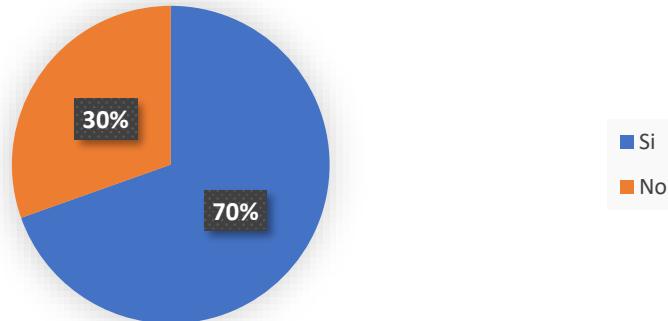


La siguiente cuestión está orientada a evaluar si los alumnos mantienen de alguna manera el uso de la segunda lengua en un contexto diferente al del colegio, por lo que ante la pregunta *¿Sueles practicar el inglés fuera de clase? Si la respuesta es sí, ¿Dónde lo practicas?* La respuesta más común es que no. Aquellos alumnos que respondieron que sí indicaron que practicaban el inglés “cuando voy a la academia después de clase” o incluso una respuesta fue “Cuando juego a videojuegos”.



La siguiente cuestión es *¿Crees que las asignaturas en inglés son más difíciles que las que son en español? ¿Por qué?* La respuesta mayoritaria de los alumnos fue que sí, que efectivamente creen que las asignaturas en inglés son más difíciles. Si analizamos algunas de las respuestas al por qué, obtenemos afirmaciones algo variadas, como por ejemplo “sí porque es más difícil estudiar en inglés que en español”, “sí porque el inglés se me da mal” o incluso respuestas que no tenían que ver con el idioma, como por ejemplo “Sí porque educación física se me da mal”. Los alumnos que respondieron que no, alegaban razones como “aunque sean en inglés arts y PH (physical education) son las clases más fáciles”, “yo creo que son igual de difíciles” o “si se te da bien el inglés son mas fáciles que en español”

¿Crees que las asignaturas en inglés son más difíciles que las que son en español?



Indagando en otro punto de interés para esta investigación, se plantea la siguiente pregunta: *¿Crees que es importante hacer clases en inglés? ¿Por qué?* Las respuestas a esta cuestión fueron unánimes hacia el sí. Los alumnos dieron explicaciones de por qué las clases en inglés son importantes, como por ejemplo “Hay que saber hablar inglés”, “mis padres dicen que es muy importante saber inglés”, “si no no aprenderíamos nada de inglés” o “poque me gusta aprender inglés”.

¿Crees que es importante hacer clases en inglés?

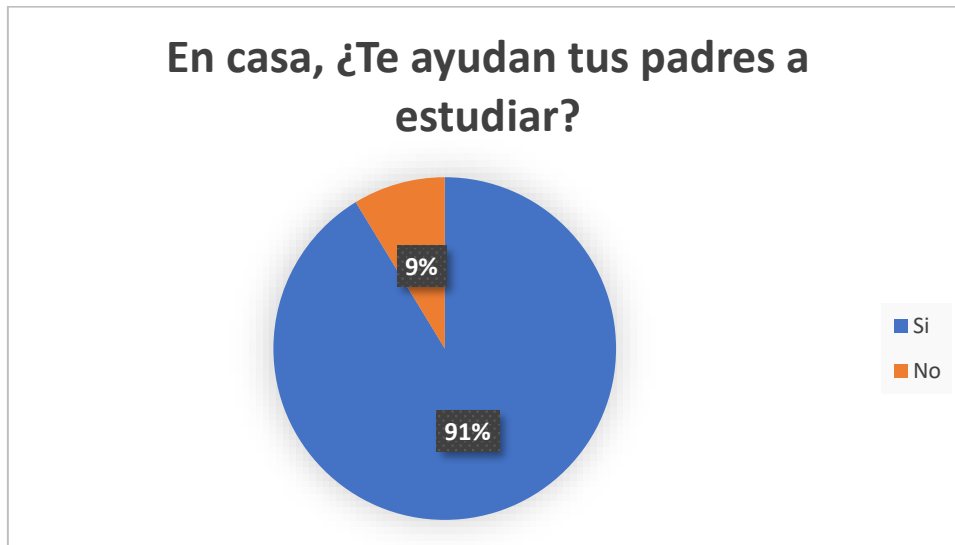


Siguiendo con el rumbo de la pregunta anterior, se plantea la siguiente cuestión: *Si pudieses elegir entre hacer la clase de science en inglés o en español ¿Qué elegirías? ¿Por qué?* A pesar de las respuestas en preguntas anteriores sobre la dificultad de las asignaturas bilingües, un alto porcentaje de los alumnos (un 78%) respondió que preferían cursar la asignatura en inglés. A la hora de razonar su elección, los estudiantes que habían

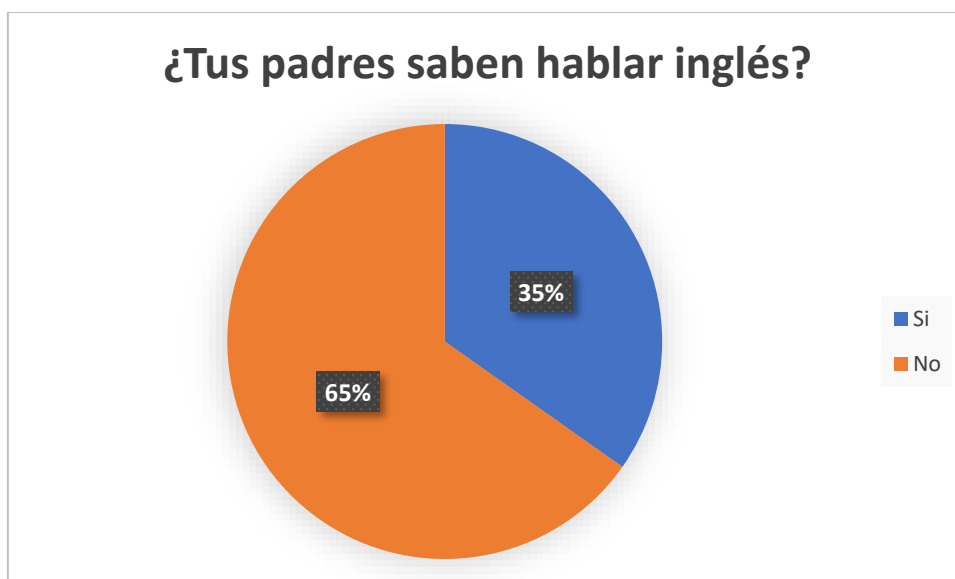
respondido que la preferían en inglés afirman cosas como “Porque así también aprendemos inglés”, “porque ya me he acostumbrado” o “porque me gusta mas en inglés”. Las respuestas de los alumnos que prefieren la asignatura en castellano son “porque así sería mas fácil” y “porque se me da mal el inglés”, respuesta que se repetirá varias veces a lo largo del cuestionario por un alumno en concreto.



La siguiente pregunta abre un nuevo punto de interés en el estudio, el uso de la segunda lengua en el entorno doméstico. Por esto, se plantea la pregunta: *En casa, ¿Te ayudan tus padres a estudiar? ¿También las asignaturas en inglés?* En esta pregunta únicamente dos alumnos respondieron que no, y en ambos casos la justificación fue “normalmente me ayuda mi hermano mayor”. Ante la segunda pregunta de si también les ayudaban en las asignaturas en inglés, todos respondieron que sí, aunque muchos especificaron que sus padres tenían dificultades a la hora de ayudarles en inglés.

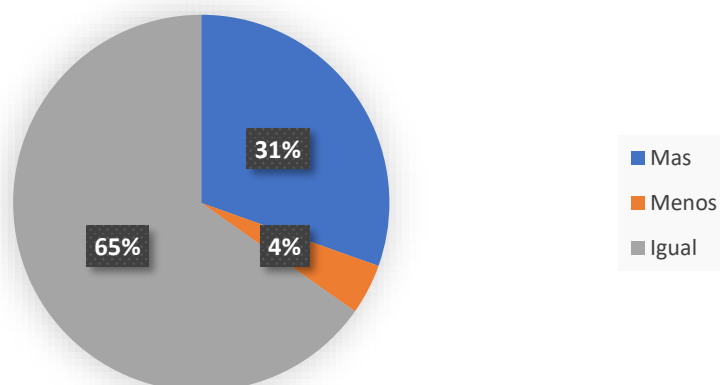


Para confirmar las respuestas de la pregunta anterior surge la siguiente cuestión: *¿Tus padres saben hablar inglés?* En este caso las respuestas están algo más repartidas, aunque el no gana con una clara mayoría del 65% con 15 alumnos.



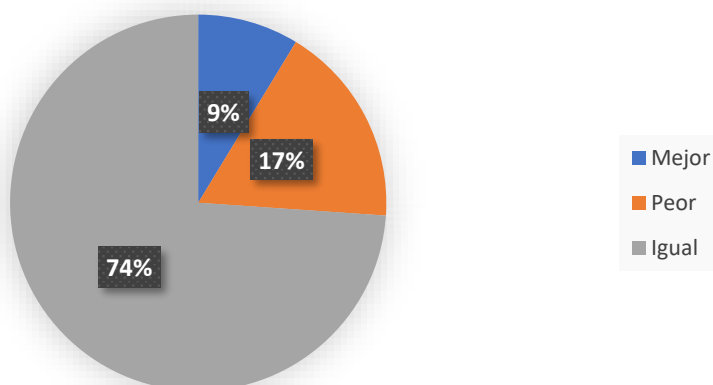
A partir de esta pregunta, se inicia una nueva dirección de las preguntas de la entrevista, comenzando con *Cuando tienes un examen en una asignatura en inglés, ¿Estudias más, menos o igual que en una asignatura en español?* La gran mayoría de los alumnos responde que estudia lo mismo para las asignaturas en inglés y en español con un 65% del porcentaje total de los alumnos, y tan solo un alumno afirma estudiar más para este tipo de asignaturas.

¿Estudias más, menos o igual que en una asignatura en español?



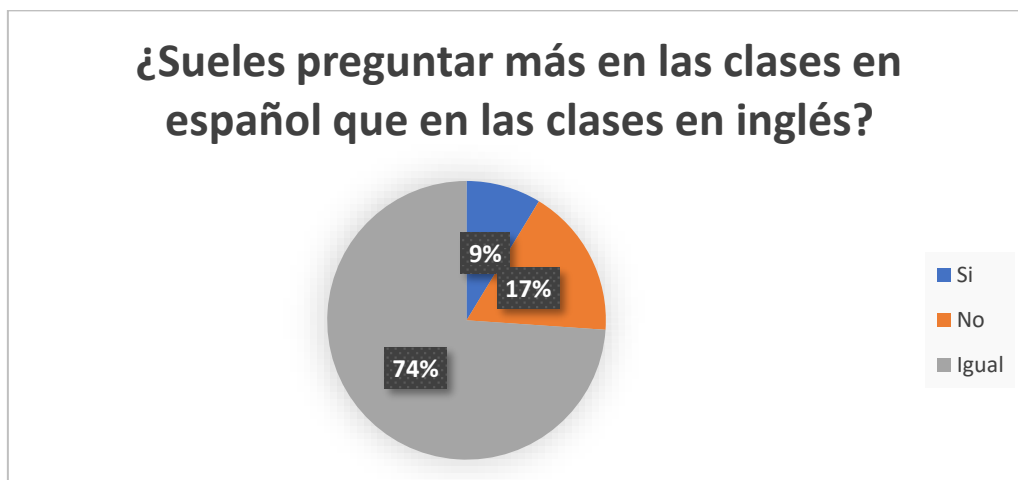
Siguiendo con la comparación entre asignaturas de la pregunta anterior, en este caso la pregunta es *En las clases en inglés, ¿Te comportas mejor, peor o igual que en las clases en español?* Una vez más, la gran mayoría de alumnos afirma que su comportamiento no varía de unas asignaturas a otras, con solo 4 alumnos (un 17% del total) afirmando que se comportan peor y 2 alumnos afirmando que se comportan mejor (un 9% del total).

¿Te comportas mejor, peor o igual que en las clases en español?

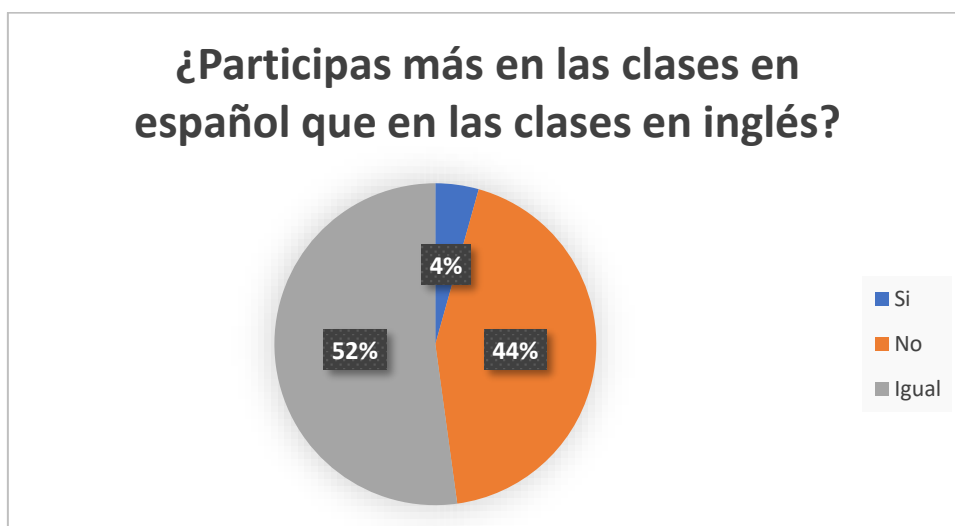


La siguiente pregunta sigue en esta línea con la siguiente cuestión: *¿Sueles preguntar más en las clases en español que en las clases en inglés?* Una vez más, las respuestas a esta pregunta mantienen los porcentajes de la pregunta anterior, situando a la mayoría de los alumnos en el percentil de la igualdad ante ambas asignaturas. Los porcentajes de los

alumnos que afirman preguntar más y los que afirman preguntar menos son idénticos a los de la pregunta anterior en relación al comportamiento.

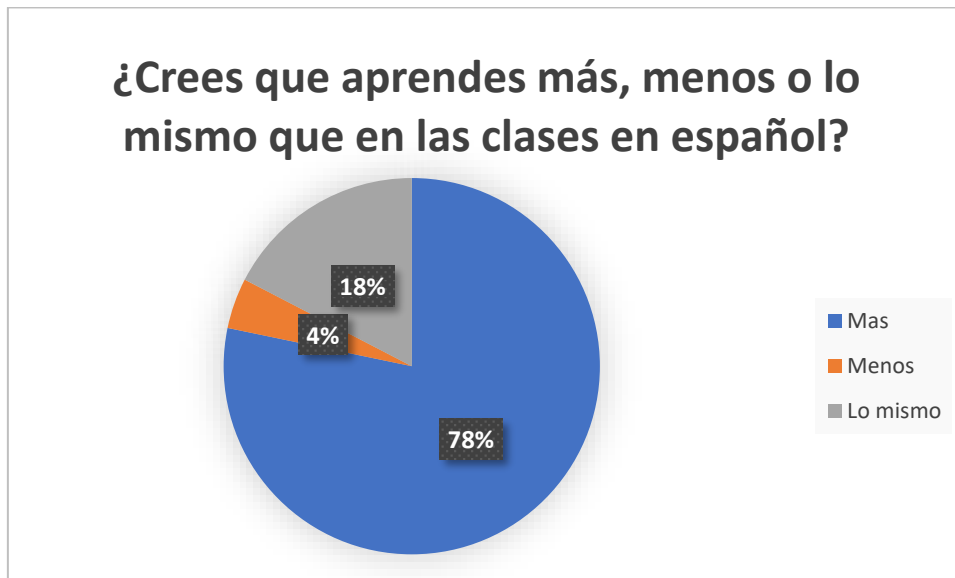


La pregunta *¿Participas más en las clases en español que en las clases en inglés?* Está relacionada con las preguntas anteriores, pero esta vez se refiere no solo a preguntar dudas sino también a contestar preguntas, proponer ideas e interactuar de otras maneras en la clase. En este caso, la cantidad de alumnos que afirman participar más en las clases en español es el más reducido, con un 4% de los alumnos. Donde podemos observar un incremento es en la cantidad de alumnos que afirman participar más en las clases en inglés, constituyendo casi la mitad del grupo total con 10 alumnos.



La última pregunta que sigue este tipo de cuestiones es *En las clases en inglés ¿Crees que aprendes más, menos o lo mismo que en las clases en español?* Como respuesta a esta pregunta, la gran mayoría de los alumnos encuestados reflejan que ellos creen que aprenden más cuando la asignatura está en inglés, con un 78% de los participantes dando

esta respuesta. Algunos de los alumnos incluso escriben en la hoja de la encuesta cosas como “se aprende mas porque se aprende la asignatura y se aprende inglés”.



Finalmente llegamos al último ítem del cuestionario, con la pregunta *¿Crees que se te da bien el inglés?* Una vez más, la mayoría de los alumnos responde a esta pregunta de manera afirmativa, por lo que la proporción queda con un 87% del voto de los estudiantes a favor de la afirmación de que se les da bien el inglés, en contraposición de tres alumnos que afirman lo contrario.



6.2 Observaciones directas

Como se ha mencionado en los instrumentos de medida e interpretación de los resultados, la observación directa también juega un papel fundamental en este estudio. Esta observación directa se ha realizado a través de la toma de apuntes y redacción de los comportamientos relevantes a las preguntas de la encuesta a lo largo de los dos meses de estancia en el centro.

Estas anotaciones se han realizado antes y después de pasar los cuestionarios, por lo que las menciones a estos comportamientos durante la discusión se pueden considerar como justificaciones y ampliaciones hacia las respuestas de los alumnos. El factor que más importancia da a la manera en la que ayudan a interpretar los resultados es que estos comportamientos se extienden a lo largo del tiempo y se mantienen estables, por lo que se pueden considerar pautas de comportamiento propias de los alumnos y, por tanto, relevantes para el estudio de su motivación.

La plantilla que se ha seguido para tomar estos apuntes y anotaciones se puede encontrar en el Anexo 2.

7. DISCUSIÓN

Tras la obtención de los resultados encuestas, se procede al análisis de las respuestas de acuerdo con los parámetros establecidos en la metodología.

Las primeras preguntas están orientadas hacia el análisis general de la motivación de los alumnos en las asignaturas bilingües, de tal manera que expresen su agrado o desagrado hacia estas y se les invita a nombrar los elementos que les gustan y los que no. Las respuestas obtenidas se pueden observar desde distintos parámetros. En primer lugar, un porcentaje mayor de alumnos mostró preferencia hacia asignaturas en castellano, lo que inicialmente puede ser indicio de que la motivación del grupo clase hacia este tipo de asignaturas no era del todo elevada.

A continuación, cuando se pregunta específicamente por las clases en inglés, pidiendo que se indiquen que elementos se perciben como buenos y cuáles como malos, la respuesta más común incluye una motivación elevada hacia las clases en inglés, señalando elementos propios del idioma como los factores que menos les gustan a los alumnos como ejemplos de lo que no les gusta del inglés y siendo estos elementos minoría en la respuesta de qué les gusta del inglés. Estas respuestas indican varias cosas:

En primer lugar, se pueden interpretar estas respuestas como un indicio de que los alumnos son conscientes de la importancia de aprender inglés. Si tenemos también en cuenta los resultados de la pregunta “¿Crees que es importante hacer clases en inglés? ¿Por qué?”, podemos concluir que los alumnos encuestados son conscientes de la importancia del inglés en dos estadios diferentes. Una vertiente de las respuestas da a entender que la motivación de los alumnos es intrínseca y para otros es extrínseca (Deci y Ryan, 1985). Aquellos alumnos que muestran una motivación intrínseca son los que argumentan que “me gusta aprender inglés porque me divierto aprendiéndolo” o “lo mejor de aprender en inglés es que podré hablar con personas de todo el mundo”. Estas mismas respuestas también muestran una motivación integradora hacia el aprendizaje de esta lengua (Gardner y Lambert, 1972), ya que las razones que exponen para justificar su importancia están relacionadas con el uso de esa lengua para comunicarse con otras personas y como meta personal.

Por otro lado, aquellos alumnos que indican que creen que el inglés es importante, pero dan razones como “porque es obligatorio para muchas cosas”, “porque es necesario para aprobar” o “porque lo dicen mis padres”, muestran una motivación extrínseca. En estos casos, la importancia y la motivación hacia el aprendizaje de la lengua se asocian a intereses externos como el de obtener un premio o evitar un castigo. También constituyen una motivación instrumental porque visualizan el aprendizaje de una segunda lengua como algo importante pero no sólo por metas personales o satisfacción por el aprendizaje, sino también por la necesidad de aprender el idioma para alcanzar otras metas o para poder acceder a determinados sectores (en este caso no se

mencionaron metas laborales, pero sí que se mencionó que es necesario para los siguientes años en el colegio y en el instituto).

Aunque esta diferenciación de las respuestas nos otorga estos dos puntos de vista, es más que evidente que la mayoría de los alumnos opta por esta visión integradora e intrínseca del aprendizaje de una segunda lengua, por lo que se puede concluir que esos tipos de motivación son los más comunes. Adicionalmente a esta reflexión, a través de las observaciones directas se pudo comprobar que los alumnos que habían optado por unas respuestas más instrumentales eran aquellos que a su vez presentaban más dificultades a la hora de expresarse en el idioma o a la hora de estudiarlo. De acuerdo con autores como Bandura (1997), esta actitud se puede interpretar como una falta de motivación causada por un autoconcepto bajo. En otras palabras, algunos de los alumnos que presentan niveles de motivación más bajos están condicionados porque perciben la dificultad de las asignaturas en inglés como más elevada, como se observa en la pregunta “¿Crees que las asignaturas en inglés son más difíciles que las que son en español? ¿Por qué?”, donde estos mismos alumnos contestan afirmativamente. Esta creencia de que la dificultad es más elevada puede influenciar a los alumnos a regular el esfuerzo que invierten en la tarea, resultando en que algunos alumnos que podrían obtener mejores resultados no lo hacen porque no invierten la cantidad de esfuerzo necesaria.

También se puede observar el caso contrario en otros alumnos, que al haber tenido experiencias previas en asignaturas en inglés en las cuales han tenido dificultades, asientan la creencia de que son “buenos” o “malos” en este tipo de asignaturas. Siguiendo la teoría de la atribución de Weiner (2008), las respuestas a la pregunta “¿Crees que se te da bien el inglés?” se pueden interpretar de acuerdo con sus experiencias pasadas. Esto se pudo corroborar a través de la observación directa, aquellos alumnos que tenían un buen desempeño en pruebas y exámenes respondían que sí, mientras que los que presentaban más dificultades señalaban lo contrario. En esta pregunta cabe destacar que la gran mayoría de clase afirmaban ser buenos en el inglés, aunque sus calificaciones fuesen medias y no elevadas.

Esto se puede atribuir a aspectos de la metodología CLIL, gracias a la cual y de acuerdo con las respuestas a las preguntas de “¿Sueles preguntar más en las clases en español que en las clases en inglés?”, “¿Participas más en las clases en español que en las clases en inglés?” o “En las clases en inglés ¿Crees que aprendes más, menos o lo mismo que en las clases en español?” suelen reflejar que los alumnos participan mayoritariamente con la misma frecuencia que lo hacen en las clases en español. Las respuestas negativas ante estas preguntas son dadas por los alumnos ya mencionados con mayores dificultades en el aprendizaje del idioma, aunque es relevante añadir que hay alumnos con grandes dificultades que muestran una elevada participación en las clases en inglés y alumnos con buen desempeño en la asignatura que afirman reducir sus participaciones.

Siguiendo con la influencia observable de la metodología CLIL en la actitud motivacional de los alumnos hacia la asignatura, en preguntas como “En las clases en inglés ¿Crees que aprendes más, menos o lo mismo que en las clases en español?” o “Si pudieses elegir entre hacer la clase de science en inglés o en español ¿Qué elegirías? ¿Por qué?” se muestra que la mayoría de alumnos es favorable al aprendizaje de las asignaturas en una segunda lengua, valorando el aprendizaje que se realiza en ellas y disfrutando el proceso de la adquisición tanto del contenido de la asignatura como del lenguaje de la segunda lengua. Esto se puede ver reflejado en respuestas como “prefiero las asignaturas en inglés porque son mas divertidas”, “en las asignaturas en inglés hacemos más juegos” o “Las actividades de las clases de inglés son muy chulas”. Este conjunto de respuestas muestra la actitud favorable que la mayoría de alumnos muestran hacia las asignaturas bilingües gracias a los principios de la metodología CLIL aplicados en ellos tal y como señala Coyle (2002).

Por último, y haciendo referencia a las preguntas de “¿Sueles practicar el inglés fuera de clase? Si la respuesta es sí, ¿Dónde lo practicas?”, “En casa, ¿Te ayudan tus padres a estudiar? ¿También las asignaturas en inglés?” y “¿Tus padres saben hablar inglés?” se puede observar una profunda correlación entre los alumnos que respondían que usaban el inglés fuera del aula y los que afirmaban que sus padres sabían hablar inglés, variando solo las respuestas en el caso de dos estudiantes. Uno de los factores que

demuestran motivación hacia el aprendizaje de una nueva lengua extranjera es el hecho de buscar oportunidades para practicarla fuera del contexto escolar (Gardner, 2002), práctica que facilita enormemente el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua. En la gran mayoría de las ocasiones, esta práctica está ligada a los factores socio-económicos de los alumnos y sus familias, por lo que de acuerdo con lo que se muestra a través del cuestionario, no todos los alumnos tienen la posibilidad de experimentarlo. Estos mismos factores pueden afectar a la motivación de una persona, de tal manera que las variables sociales de su contexto pueden condicionar su desempeño en el aula (González-Fernandez, 2005), como puede derivarse de las respuestas a estas preguntas.

8. CONCLUSIÓN

Este estudio se ha llevado a cabo con el objetivo de analizar la motivación de los alumnos de una clase de 3º de primaria hacia las asignaturas bilingües con respecto a su motivación hacia las asignaturas no bilingües siguiendo la metodología CLIL.

Una vez analizados y discutidos los resultados de la investigación, se ha podido indagar en las causas subyacentes de esos casos de baja y alta motivación en diversos alumnos, corroborando así algunas de las hipótesis inicialmente propuestas. Se ha llegado a la conclusión de que los alumnos muestran unos niveles de motivación similares o incluso superiores en algunos casos hacia las asignaturas bilingües en comparación con las no bilingües, si bien sí que aparecen nuevos factores motivacionales cuando los alumnos siguen un sistema de educación bilingüe.

También se ha podido comprobar el papel del “autoconcepto” de los alumnos en su desempeño en el aula y otros factores motivacionales que han intervenido en el proceso de aprendizaje, tanto para bien como para mal.

A lo largo de este estudio, se han valorado los aspectos motivacionales fomentados por la metodología CLIL, especificando cómo influían y por qué factores estaban condicionados, pudiendo comparar la teoría del modelo CLIL al contexto de un aula real. En este aspecto, tal y como se ha observado la enseñanza interactiva e inclusiva del

modelo CLIL, de la mano con su metodología basada en proyectos y actividades que favorecen la participación de todos los alumnos han sido fundamentales para que algunos de los alumnos muestren actitudes favorables hacia el aprendizaje bilingüe.

Se puede concluir este apartado afirmando que, en términos generales, la motivación que presentan los alumnos hacia el aprendizaje de la educación bilingüe por medio de la metodología CLIL es elevada y que son muchos los factores y las variables independientes que se podrían considerar para matizar estas conclusiones, pero este estudio no puede alcanzar esos estadios más profundos de los individuos y por tanto sólo pretende ofrecer una respuesta a las hipótesis iniciales sugeridas, aunque estas variables puedan ser tema de estudio para futuras investigaciones.

9. BIBLIOGRAFÍA:

- Acosta, L. (2017) *Revista Digital*. Consultado el 20 de agosto. Recuperado de <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/tipos-de-bilinguismo/>
- Ada, A. F., & Baker, C. (2001). *Guía para padres y maestros de niños bilingües* (Vol. 5). Multilingual Matters.
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y función*, 25(2), 99-114.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual matters.
- Bastidas, J. (2007). Fundamentos para la construcción de una teoría sobre motivación para la lectura. *Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, (15).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beck, R.C. (2000). *Motivation: Theories and Principles. Fourth Edition*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Blanco, A. (1981). *Bilingüismo y cognición*. Revista Estudios de Psicología, (8), 50-81.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Coyle, D. (2002). The relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. En D. Marsh. *CLIL/ ÉMILE, The European dimension: actions, trends and foresight potential*. Brussels: European Commission.
- Coyle, D., Hood, Ph. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Cognitive evaluation theory. In *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp. 43-85). Springer, Boston, MA.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas* (Vol. 108). Editorial UOC
- Fishman, J. A. (1977). The social science perspective. In *Bilingual Education: Current Perspectives*. *Social Science* pp. 1– 49. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language learning*, 35(2), 207-227.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language learning, Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Garrido Gutiérrez, I. (1995). Motivación biológica. En A. Ferreras (Ed.), *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana* (pp. 453- 471). Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Geen, R. G. (1995). *Human motivation: A social psychological approach*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in American: A Study in Bilingual Behavior*. 2 Vols. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hewitt, E. C., & García-Sánchez, E. (2012). Evolución del aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE/CLIL) en España: Un proyecto empírico en la universidad. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 57-67.
- Jurado, S. P., & Martínez-Aznar, M. M. (2020). El proceso de implantación del bilingüismo en Science en un centro concertado de Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educacion*, 31(1), 13.
- Masgoret, A.M. & Gardner, R.C. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163
- Moradi, H. (2014). An investigation through different types of bilinguals and bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*, 1(2), 147-154.
- Munteanu, D. (1997). Claves para el bilingüismo. *Revista De Filología Española*, 77(3/4), 329–341. <https://doi.org/10.3989/rfe.1997.v77.i3/4.333>

- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Orden de 5 de abril, por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. Boletín Oficial del Estado (2000).
- Peal, E. and Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1–23.
- Petri, H.L. (1991). *Motivation. Theory, Research, and Applications*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Real Decreto 717/2005 de 20 de Junio por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. Boletín Oficial del Estado. (2005)
- Sivan, E. (1986). Motivation in social constructivist theory. *Educational psychologist*, 21(3), 209-233.
- Swain, M. K. (1972). *Bilingualism as a first language*. University of California.
- Valdés, G. and Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. Norwood, NJ: Ablex Publishing
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360.
- Weiner, I. B. (1992). *Psychological disturbance in adolescence*. John Wiley & Sons.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. *Handbook of competence and motivation*, 73-84.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya, Países Bajos: Mouton.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of educational psychology*, 91(1), 76.
- Wong, R. (2000). *Motivation. A Biobehavioural Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, P. T. (1961). Motivation and emotion: A survey of the determinants of human and animal activity.

10. ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario para la motivación de los alumnos

CUESTIONARIO PARA LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS

¿Cuál es tu asignatura favorita? ¿Por qué?

¿Te gustan las clases en inglés?

SI

NO

¿Qué es lo que más te gusta de las clases en inglés? ¿Por qué?

¿Sueles practicar el inglés fuera de clase? Si la respuesta es sí. ¿Dónde lo practicas?

¿Crees que las asignaturas en inglés son más difíciles que las que son en español? ¿Por qué?

¿Crees que es importante hacer clases en inglés? ¿Por qué?

Si pudieses elegir entre hacer la clase de *science* en inglés o en español ¿Qué elegirías? ¿Por qué?

En casa. ¿te ayudan tus padres a estudiar? ¿También las asignaturas en inglés?

SI NO

¿Tus padres saben hablar inglés?

SI NO

Cuando tienes un examen de una asignatura en inglés, ¿estudias más, menos o igual que en una asignatura en español?

MÁS MENOS IGUAL

En las clases de inglés, ¿te comportas mejor, peor o igual que en las clases en español?

MEJOR PEOR IGUAL

¿Sueles preguntar más en las clases de español que en las clases de inglés?

SI NO

¿Participas más en las clases en español que en las clases de inglés?

SI NO

En las clases en inglés, ¿crees que aprendes más, menos o lo mismo que en las clases en español?

MÁS MENOS IGUAL

¿Crees que se te da bien el inglés?

SI NO

Anexo 2: Plantilla para las observaciones directas (los nombres de los alumnos aparecen con el consentimiento de las familias)

Clase arts 3ºA 18/03/2021

Clima general de la clase:

Participación individual:

Matías →

Pablo D. →

Alejandra B. →

Rodrigo →

Cecilia →

Pablo S. →

David F. →

Alba S. →

Alejandra M. →

Ana →

Pablo L. →

Patricia →

Manu →

Mateo →

María M. →

Tomás →

Alba C. →

Valentina →

David J. →

Dani →

Bruno →

María B. →

Pedro →