



---

**Universidad de Valladolid**

Máster Universitario en Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de Fin de Máster

**“LOS PROGRAMAS BILINGÜES A.I.C.L.E EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA: SU IMPACTO EN LA  
MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS”**

Presentado por

**Víctor Fernández Fernández**

Tutora

**D<sup>a</sup> Paloma Castro Prieto**

Departamento

**Didáctica de la lengua y la literatura**

Valladolid, Julio 2018.



## Índice de contenido

<b>Resumen .....</b>	<b>viii</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>x</b>
<b>Reconocimientos .....</b>	<b>xi</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
1. Motivación .....	1
2. Justificación .....	1
3. Problemática e interrogantes planteados.....	4
4. Delimitación del objeto de estudio .....	4
5. Objetivos del TFM.....	5
Objetivo general .....	5
Objetivos específicos.....	5
<b>Parte I. Marco teórico .....</b>	<b>6</b>
Capítulo 1. Programa bilingüe en Castilla y León.....	6
1.1 Aspectos normativos .....	6
1.2 AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).....	8
1.3 AICLE como concepto.....	9
1.4 Aspectos metodológicos de AICLE .....	10
1.5 Puesta en práctica de la metodología AICLE.....	12
Capítulo 2. La motivación como factor de aprendizaje .....	14
2.1 Perspectiva social de la motivación .....	14
2.2 Perspectiva cognitiva de la motivación.....	15
2.3 Motivación del profesorado de secciones bilingües.....	17
2.4 Efecto motivacional del profesorado dentro de los procesos de aprendizaje....	20
<b>Parte II. Marco metodológico.....</b>	<b>22</b>
Capítulo 3. Metodología de la investigación .....	22
Capítulo 4. Partes de la investigación .....	23

4.1 Diseño y tipo de estudio .....	23
4.2 Participantes .....	24
4.3 Procedimiento de la investigación.....	25
4.4 Instrumentos para la recogida de los datos.....	26
4.5 Análisis de los datos .....	29
<b>Parte III. Análisis e interpretación de los datos.....</b>	<b>30</b>
<b>1. Aspectos motivacionales ante el aprendizaje de una lengua extranjera .....</b>	<b>30</b>
2. Diferencias en la motivación de los estudiantes ante una lengua extranjera según la metodología de aprendizaje empleada. ....	37
<b>3. Efectividad de la estrategia AICLE para el aprendizaje de una lengua extranjera .....</b>	<b>41</b>
<b>Parte IV. Conclusiones .....</b>	<b>47</b>
1. Conclusiones del estudio .....	47
2. Alcances y limitaciones .....	50
3. Líneas de investigación futura .....	51
<b>Parte V. Bibliografía .....</b>	<b>53</b>
<b>Parte VII. Anexos .....</b>	<b>59</b>

## Índice de tablas

Tabla 1. Estructura del contenido del cuestionario empleado en el estudio.....	27
Tabla 2. Aspectos de interés considerados en las observaciones de clase .....	29

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Valoración del inglés por parte del grupo de estudiantes con AICLE.....	30
<b>Figura 2.</b> Valoración del inglés por parte del grupo de estudiantes sin AICLE.....	30
<b>Figura 3.</b> Valoración de la finalidad del aprendizaje del inglés por parte del grupo de estudiantes con metodología AICLE .....	31
<b>Figura 4.</b> Valoración de la finalidad del aprendizaje del inglés por parte del grupo de estudiantes sin metodología AICLE. ....	31
<b>Figura 5.</b> Respuestas de los estudiantes ante la pregunta: ¿Para qué quieres aprender inglés? dentro del grupo focal. ....	32
<b>Figura 6.</b> Respuestas de los estudiantes ante pregunta: ¿Tus padres dan importancia a que estudies inglés? .....	33
<b>Figura 7.</b> Importancia del inglés percibida por el grupo de estudiantes con metodología AICLE. ....	34
<b>Figura 8.</b> Importancia del inglés percibida por el grupo de estudiantes sin metodología AICLE. ....	34
<b>Figura 9.</b> Apoyo percibido para aprender una lengua extranjera por parte del grupo de estudiantes con metodología AICLE.....	35
<b>Figura 10.</b> Apoyo percibido para aprender una lengua extranjera por parte del grupo de estudiantes sin metodología AICLE. ....	35
<b>Figura 11.</b> Apoyo percibido en el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de los estudiantes con metodología AICLE.....	36
<b>Figura 12.</b> Apoyo percibido en el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de los estudiantes sin metodología AICLE. ....	36
<b>Figura 13.</b> Interés por estudiar inglés por cuenta propia en el grupo de estudiantes con metodología AICLE. ....	36
<b>Figura 14.</b> Interés por estudiar inglés por cuenta propia en el grupo de estudiantes sin metodología AICLE. ....	36
<b>Figura 15.</b> Motivación propia para aprender inglés, en grupo de estudiantes con metodología AICLE. ....	37
<b>Figura 16.</b> Motivación propia para aprender inglés, en grupo de estudiantes sin metodología AICLE. ....	37
<b>Figura 17.</b> Valoración sobre el aprendizaje de la lengua extranjera del grupo de estudiantes con metodología AICLE.....	38

<b>Figura 18.</b> Valoración sobre el aprendizaje de la lengua extranjera del grupo estudiantes sin metodología AICLE.....	38
<b>Figura 19.</b> Aporte del inglés a la valoración de sí mismos, en el grupo de estudiantes con metodología AICLE.....	39
<b>Figura 20.</b> Aporte del inglés a la valoración de sí mismos, en el grupo de estudiantes sin metodología AICLE.....	39
<b>Figura 21.</b> Importancia del profesor para grupo de estudiantes con metodología AICLE. ....	40
<b>Figura 22.</b> Importancia del profesor para grupo de estudiantes sin metodología AICLE. ....	40
<b>Figura 23.</b> Importancia de los pares para grupo de estudiantes con metodología AICLE. ....	41
<b>Figura 24.</b> Importancia de los pares para grupo de estudiantes sin metodología AICLE. ....	41
<b>Figura 25.</b> Importancia de los pares para grupo de estudiantes sin metodología AICLE. ....	42
<b>Figura 26.</b> Posibilidad de cambio de las clases de inglés en el grupo de estudiantes sin metodología AICLE. ....	42
<b>Figura 27.</b> Respuestas de los estudiantes ante pregunta: <i>¿Cuál es la asignatura de inglés que más te gusta?</i> .....	42
<b>Figura 28.</b> Respuestas de los estudiantes ante pregunta: <i>¿Qué es lo que más te gusta en la clase de inglés?</i> .....	43
<b>Figura 29.</b> Observación en centro Bilingüe 1.....	44
<b>Figura 30.</b> Observación en centro monolingüe.....	46

## Resumen

Este Trabajo Fin de Máster aborda la problemática de la motivación y de los programas bilingües AICLE. Con el objetivo de conocer si existe una relación entre estos programas bilingües y el incremento de la motivación hacia el aprendizaje en los alumnos de Primaria, se realizó una investigación cuyos participantes son alumnos de cuarto de Educación Primaria en España. La investigación se ha llevado a cabo con un grupo experimental, que corresponde a estudiantes de un centro de educación bilingüe que aplica la metodología AICLE y un grupo de estudiantes de un centro monolingüe.

La presente investigación es un estudio descriptivo en el cual se han utilizado métodos cualitativos como son los grupos focales y la observación, pero a su vez se utilizó un método cuantitativo como es el cuestionario. Por lo tanto, la recolección de datos ha sido de carácter mixto.

Entre los principales hallazgos de la investigación se encuentra que la metodología AICLE propicia un aumento de la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado en el aula a la hora de aprender la lengua extranjera inglesa. Asimismo, se ha identificado que los alumnos que siguen una metodología AICLE dan más valor al aprendizaje del inglés.

Se concluye que la elección de una metodología de enseñanza de una lengua extranjera que se adapte al nivel del alumno es de gran importancia, y a su vez hace que la motivación hacia el aprendizaje de la lengua sea mayor. A partir de ello, se pretende realizar un aporte al campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras con el fin último de contribuir a la mejora de los resultados en los estudiantes. AICLE es una metodología que se está implantando en nuestro país recientemente y sobre la cual



tenemos que hacer hincapié para conseguir ver los resultados que tiene sobre el aprendizaje de la lengua extranjera.

**Palabras clave:**

AICLE, educación bilingüe, metodología, motivación, lengua extranjera

## **Abstract**

The problem investigated is the relationship between bilingual CLIL programs, and the increase of motivation for learning a foreign language in primary education students.

The students of this research are students in fourth grade; the first group corresponds to students of a bilingual education school that applies the CLIL methodology and the second group, students of a monolingual school.

The present investigation is a descriptive study in which qualitative methods such as focus groups and observation have been used, but sometimes quantitative methods such as questionnaires have been used. In conclusion, we can say that data collection has a mixed nature.

Among the main findings of the research, we can say that CLIL methodology promotes an increase in the intrinsic and extrinsic motivation of the students in the classroom when they are learning the English foreign language. In addition, students who follow a CLIL methodology give great importance to English.

Finally we give great importance to a methodology which adapts to the English level of the learners, and which at the same time makes the motivation for learning the language higher. From this point, it is intended to conduct an examination in the field of teaching foreign languages with the ultimate goal of contributing to the improvement of results in students.

### **Keywords:**

CLIL, bilingual education, methodology, motivation, foreign language.

## **Reconocimientos**

Ha sido un largo camino, pero ha llegado el día en el cual he sido capaz de concluir mi Trabajo Final de Máster; cada minuto de esfuerzo dedicado a este trabajo ha merecido la pena. Por ello mismo me gustaría dedicar unas palabras a personas que han hecho posible la realización del trabajo.

El trabajo ha sido un fiel reflejo de la calidad de máster que hemos cursado, sin todos los conocimientos y aprendizajes que hemos adquirido en las diferentes asignaturas no podríamos haber realizado este trabajo. La aportación de los profesores del Master ha sido muy importante, en concreto quiero agradecer la ayuda de mi tutora Doña Paloma Castro Prieto, quien me ha apoyado y orientado en los momentos que necesitaba ayuda.

Por otra parte, me gustaría agradecer a los ocho centros vallisoletanos que me han brindado la oportunidad de acudir a sus aulas y realizar mi investigación.

Para finalizar, agradecer y reconocer el apoyo de familiares como son mis padres, tíos y abuelos que han aguantado mis momentos de estrés. Los amigos también son un apoyo enorme en situaciones tan importantes como esta; me gustaría agradecer el apoyo de mis amigos Alberto Alonso, Mario Vázquez, Daniel Regueiro, Javier Vázquez, Antonio Gil y Melissa Villalobos.

# Introducción

## 1. Motivación

La importancia de las lenguas en la actualidad es el motivo por el cual hemos realizado este Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM). El Marco Común Europeo de Referencia hace una clara alusión a la importancia de las lenguas en la actualidad, esto es lo que se espera del aprendizaje de lenguas: “se espera lograr la integración y aumentar la movilidad de todos los ciudadanos de Unión Europea por medio de la competencia lingüística”.

Además, considera el idioma como un “fenómeno sociocultural, en continua evolución para responder a las exigencias de su uso en comunicación [...] y un medio para acceder a manifestaciones culturales” –p. 5, (2007).

Esta competencia lingüística mencionada con anterioridad añade la habilidad para entender mensajes hablados, iniciar, mantener y concluir conversaciones y leer, entender y producir textos apropiados a las necesidades individuales de cada uno. Para llevarlo a cabo, se están iniciando programas bilingües que desarrollen estas capacidades en los centros educativos españoles. Sin embargo actualmente, no se cuenta con suficiente evidencia empírica sobre la efectividad de estos programas; partiendo de esta idea el presente TFM pretende atender a dicha necesidad.

## 2. Justificación

La motivación es un factor fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Según Woolfolk “la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta” (2016, p 164) .Por lo tanto podemos decir que es un factor que puede ser negativo o positivo dependiendo de si la motivación es alta o baja.

La consecuencia directa que conlleva la mejora de la motivación, es la consecución de una meta propuesta por la propia persona motivada; aquellos alumnos más motivados serán aquellos que consigan la meta propuesta, en este caso sería la lengua extranjera. Sin embargo la falta de motivación, lo que propicia es que el alumno no se marque ningún objetivo concreto y por lo tanto aprender la lengua extranjera sería algo secundario.

Para justificar esta afirmación recurrimos a Schunk (1997, p 285), psicólogo educativo que trabaja para la Universidad Carolina como profesor en la Escuela de Educación

“La motivación se refiere al proceso de fomentar y sostener conductas orientadas a metas. Esta no se observa directamente sino que se infiere de los indicios conductuales de la gente: expresiones verbales, elección de tareas, esfuerzo y dedicación. La motivación es un concepto explicativo que se utiliza para entender el comportamiento”.

Este mismo autor, en relación con la educación, afirma que los estudiantes que están motivados para aprender prestan atención a la enseñanza y se dedican a repasar la información, relacionarla con sus conocimientos y hacer preguntas. Antes de renunciar cuando se enfrentan a un material difícil, invierten mayores esfuerzos en aprenderlo.

En síntesis, la motivación los lleva a entregarse a las actividades que faciliten el aprendizaje. Por lo tanto la motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras, es un factor importante no solo para los alumnos, sino para los docentes también. Los docentes han de sentir la suficiente motivación y confianza para poder generar una serie de aprendizajes en la lengua extranjera. Al respecto, se ha desarrollado un modelo teórico en el área de las segundas lenguas que proporcionan un enfoque social a la motivación y ese es el modelo desarrollado por Gardner, Lambert y sus asociados.

Según el modelo de Gardner (1985), el grado de motivación de un alumno viene determinado por tres factores:

- El deseo por aprender o por utilizar la lengua extranjera
- Las actitudes hacia el aprendizaje de la misma
- El esfuerzo que uno está dispuesto a realizar

Por otra parte, como es sabido todo proceso enseñanza-aprendizaje ha de utilizar una metodología, en este caso nos centraremos en la metodología Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, conocido con el acrónimo de AICLE (*Content and Language Integrated Learning*- CLIL en inglés) . Nos centramos en esta metodología puesto que un importante número de autores desde diversos contextos han enlazado esta metodología con una mejora motivacional en los alumnos, como en el caso de Lasagabaster (2011) o Doiz, Lasagabaster, y Sierra (2014) en País Vasco, Hunt (2011) desde Inglaterra, Sylvén y Thompsom (2015) desde Suecia y Seikkula-Leino (2007) desde Finlandia.

AICLE es una metodología utilizada desde 2005 en España. El porqué de la introducción de AICLE en España (Gallardo, Martínez, 2012) se debe a que se trata de:

- Una forma más natural de aprender la lengua extranjera
- Una apuesta de la Unión Europea por el multilingüismo
- Una respuesta ante el fracaso de la introducción temprana del inglés en los alumnos españoles

El uso de la metodología AICLE, lo que permite principalmente es hacer que la participación del alumnado sea mayor en la clases y, por lo tanto, que esté más motivado, consiguiendo mejores resultados y una adquisición efectiva de la lengua

extranjera. Podemos decir que lo anteriormente mencionado tiene una relación fuerte con lo apuntado por Alías (2011), Coral y Lleixá (2013) y Chiva, Isidori y Fazio (2015), quienes en sus respectivos análisis ya determinaron que el tipo de actividades que promueve el método AICLE despiertan y promueven una mayor participación e implicación del alumnado.

Partiendo de lo anterior, pretendemos con el presente TFM comprobar empíricamente si los planteamientos de dichos autores funcionan de la misma forma en la muestra seleccionada de alumnos vallisoletanos. De esta manera, uno de los mayores aportes del estudio se orienta a verificar si la metodología AICLE parece ser efectiva en los estudiantes seleccionados para el estudio.

### **3. Problemática e interrogantes planteados**

Partiendo de la necesidad planteada anteriormente, se proponen los siguientes interrogantes como base para la formulación del presente TFM, las cuales corresponden a: ¿cuáles son las diferencias más destacables entre los alumnos que estudian en secciones Bilingües y los que no?, ¿de qué forma la motivación favorece el aprendizaje del inglés?, ¿cuál es el efecto de la metodología AICLE sobre los alumnos de Secciones Bilingües? y ¿cuáles son las condiciones que se dan en un aula bilingüe que favorecen la motivación de los estudiantes?

### **4. Delimitación del objeto de estudio**

Partiendo de los interrogantes planteados, definimos nuestro objeto de estudio en la perspectiva del efecto que produce un programa bilingüe AICLE, en la motivación de los alumnos de Educación Primaria. Es decir, interesa identificar qué alumnos están más motivados en el aprendizaje de la lengua extranjera, si aquellos alumnos en cuyos

centros se sigue una metodología AICLE o por el contrario aquellos alumnos que siguen otra metodología distinta.

Nos interesa identificar aquellos aspectos que influyen en la motivación del estudiante y conocer si estos aspectos tienen relación con la metodología AICLE o con una metodología convencional de enseñanza de lenguas extranjeras.

Para ello, se llevará a cabo un estudio descriptivo en el que, a través de cuestionarios, grupos focales y observación en el aula se compararán los resultados obtenidos en un grupo de estudiantes de colegios que siguen la metodología AICLE con un grupo de estudiantes que siguen otras metodologías para aprender lenguas extranjeras.

## **5. Objetivos del TFM**

### **Objetivo general**

1. Indagar en la relación existente entre un programa bilingüe AICLE y el incremento de la motivación hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras en alumnos de Educación Primaria.

### **Objetivos específicos**

1. Explorar los aspectos motivacionales vinculados al aprendizaje de una lengua extranjera.
2. Caracterizar las diferencias de motivación ante la lengua extranjera entre el alumnado de sección bilingüe y el alumnado de modelo único en castellano.
3. Identificar los aspectos vinculados a la efectividad motivacional de la metodología AICLE en el alumnado.



## **Parte I. Marco teórico**

### **Capítulo 1. Programa bilingüe en Castilla y León**

#### **1.1 Aspectos normativos**

En la comunidad autónoma de Castilla y León se lleva a cabo el Programa Bilingüe durante el curso 2017-2018, en un total de 524 centros educativos; de los cuales 387 centros son de Educación Primaria exclusivamente, para más profundización 234 de ellos son públicos y 153 son centros concertados.

Estos datos los podemos encontrar en la ORDEN EDU/232/2018, de 28 de febrero, por la que se establecen de oficio secciones bilingües en centros públicos y se autoriza su creación en centros privados concertados, para el curso 2018/2019.

Dentro de Valladolid provincia, nos encontramos con 77 centros de Educación Primaria con Programa Bilingüe, de ellos 37 públicos y 40 concertados. Estos datos son de dominio público y han sido sacados del directorio de centros de Castilla y León que proporciona la Consejería de Educación. Para nuestro estudio nos hemos centrado en aquellos centros con español-inglés como modalidad.

En Castilla y León se desarrollan dos programas de “enseñanzas bilingües” o enseñanzas integradas de contenidos y lengua extranjera, en la etapa de Educación Primaria. Uno son las secciones bilingües, que fue un programa que iniciado en el curso académico 2006-2007. En la sección bilingüe se desarrolla la docencia de dos o tres disciplinas no lingüísticas en la lengua extranjera propia de la sección en la que se encentra, es importante que la suma total de horas impartidas en la lengua extranjera no supere el 50% del horario total que tengan los alumnos.

Los docentes que imparten la lengua extranjera de la sección bilingüe tienen que poseer una titulación en dicha lengua del nivel B2 concretado en el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (MCERL, 2001) o de nivel equiparable.

En cuanto al otro programa existente es el *Convenio MECD-British Council*, este programa fue iniciado en 1996 en el marco del “Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas”. Este convenio se desarrolló con el principal objetivo de desarrollar un programa bilingüe español-inglés desde una etapa temprana, haciendo especial hincapié en la alfabetización de la lengua inglesa, mediante la impartición de un currículo integrado que contempla conjuntamente los planes de estudio español y británico. Este convenio ha sido renovado en 2013, *Convenio MECD-The British Council* (18 de abril de 2013).

Este plan de estudio es impartido, por maestros españoles de lengua inglesa y de otras áreas, por profesores colaboradores con experiencia en el sistema educativo anglosajón, denominados asesores lingüísticos. Algunos de estos profesores actúan como formadores dentro del propio programa. Los institutos que desarrollan el programa cuentan con una dotación específica de hasta tres auxiliares de conversación extranjeros.

En el marco de la presente investigación, cabe destacar que los centros que siguen este convenio en la provincia de Valladolid son: CEIP Miguel Delibes, CEIP Narciso Alonso Cortés y CEIP Clemente Fernández de la Devesa (Medina del Campo). Con lo cual, estos constituyen el universo muestral del presente estudio.

Por otra parte, un concepto clave dentro de la presente investigación es el concepto de la metodología AICLE, utilizada en los centros bilingües estudiados para impartir las

lecciones en sus secciones bilingües. De esta manera, en el siguiente subapartado se detallan las principales características de dicha metodología.

## **1.2 AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)**

De acuerdo con Figel (2006), la metodología AICLE tiene como finalidad conseguir alcanzar conocimientos en una lengua extranjera en clases de materias comunes, no se basa solamente en el aprendizaje de esa lengua hablando desde el punto de vista de la lingüística. AICLE lo que promueve es aprender la lengua extranjera en asignaturas comunes donde no se produzcan situaciones forzadas e inventadas. Esta metodología puede darse desde edades tempranas como la etapa de Educación Primaria, hasta niveles superiores como los universitarios.

Por otra parte y en relación con la posible aplicación temprana de la metodología AICLE en centros educativos podemos decir que hay estudios recientes en neurociencia que han revelado que la habilidad para aprender una lengua es óptima en la infancia (Brewster, Ellis, Girard, 2004; Lynne, 2001).

Siguiendo este camino, se ha establecido que una exposición temprana a la lengua extranjera desarrolla las estrategias de efectividad para el tratamiento gramatical, corrección del acento y adquisición de léxico. Hablamos de una enseñanza de la segunda lengua temprana puesto que nuestra investigación se centra en la motivación; una persona que adquiera de manera rápida y efectiva un idioma evita la ansiedad y promueve la motivación hacia la mejora.

La ansiedad se intenta evitar con la metodología AICLE, como menciona Eysenck (en Arnold 2000, p.27) “La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, la preocupación malgasta la energía que se debería utilizar para la memoria y el procesamiento y reduce un tipo de pensamiento que no facilita la realización de una tarea concreta”.

Sin embargo, si la primera exposición al idioma ocurre entre los once y los trece años, los patrones de activación son mucho más difusos, particularmente, si la gramática de la segunda lengua es diferente a la de la lengua madre (Birdsong, 2004, Hyltenstam y Abrahamsson, 2003). Con respecto a la fonética, el periodo más sensible para la adquisición de un correcto acento parece estar entorno a los doce años (Major, 1998), excepto en variaciones asociadas a diferencias individuales.

Debemos mencionar que la procedencia del término AICLE es europea, pero existen nombres distintos para designar el mismo concepto, por ejemplo en Latinoamérica es conocido como Educación Intercultural Bilingüe, conocido con el acrónimo EIB. Como su propio nombre indica es una educación donde se enseña simultáneamente en dos idiomas en el contexto de dos culturas distintas.

### **1.3 AICLE como concepto**

El Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares implica estudiar asignaturas como la historia o las ciencias naturales en una lengua distinta de la propia. AICLE resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas (francés, inglés,...) como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de AICLE en la “resolución de problemas” y “saber hacer cosas” hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas. (Navés y Muñoz, 2000, p. 2).

El concepto anteriormente destacado denota una metodología integral que busca favorecer un uso funcional de la lengua extranjera, más que aprender por repetición. Vinculado con esto, es interesante incluir la observación sobre AICLE dada por Graddol (1997, p.88) el cual dice que AICLE es un enfoque en la educación bilingüe donde el contenido curricular como el de Ciencias o Geografía y el de inglés son enseñados y aprendidos juntos.

De igual manera, el autor considera que es una metodología que promueve “el uso de la lengua que aprender. Ofrece la oportunidad de comunicarse pero no solo en la lengua extranjera sino también para la lengua materna” (Graddol, 2006, p. 89).

Con las anteriores afirmaciones, se demuestra la efectividad que puede llegar a tener esta metodología en la motivación frente al aprendizaje de una lengua, al no necesitar un gran nivel de competencia para entrar en un programa bilingüe hace asequible y alcanzable la meta de aprender un segundo idioma. Adicionalmente, la lengua extranjera AICLE es considerada como una herramienta útil para acercar un idioma y su cultura a estudiantes que tengan una lengua materna diferente.

#### **1.4 Aspectos metodológicos de AICLE**

La metodología AICLE que un profesor de lengua extranjera puede usar en clase se puede explicar en cinco principios (Pérez, 2001):

1. Enseñanza centrada en el alumno lo que supone promover la implicación de los aprendices. A la vez este aprendizaje debe promover la cooperación de todas las partes (alumnos y profesor).
2. Enseñanza flexible y facilitadora, atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje. Esto implica en primer lugar facilitar la comprensión del contenido y del contexto.
3. Aprendizaje más interactivo y autónomo, aspectos que se pueden promover y desarrollar.
4. Uso de múltiples recursos y materiales, especialmente las Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC), lo que aporta un contexto más rico y variado. Por otro lado, este uso promueve también la interactividad y la autonomía del alumno.

5. Aprendizaje enfocado a procesos y tareas "Una tarea es una actividad que requiere que los alumnos usen la lengua, poniendo el énfasis en el significado, para obtener un objetivo" (Bygate, Skehan, & Swain, 2001, p.11).

Una vez explicados los principios en los que se basa la metodología AICLE, pasamos a explicar el modelo de las 4Cs propuesto por Coyle (1999), serían los elementos que una clase de AICLE, preparada y ejecutada de manera correcta debe de combinar:

- Contenido: progresión en el conocimiento, las habilidades y el entendimientos relacionado con elementos específicos de un currículum definido previamente.
- Comunicación: uso del lenguaje para aprender.
- Cognición: desarrollar las habilidades de pensar, las cuales están conectadas con el concepto de formación, entendimiento y lenguaje.
- Cultura: exposición a perspectivas alternativas y compartir lo que se ha entendido, tener conciencia sobre nuestro entorno y otras culturas.

En posteriores investigaciones Coyle (1999) añade que los cuatro componentes deben de ser integradores entre ellos y no considerados como componentes separados entre sí; para así garantizar un enfoque pedagógico coherente e innovador, con una filosofía subyacente de este enfoque. Asimismo, el autor explica que para que el enfoque sea efectivo, el contenido del plan de enseñanza debe ser relevante, significativo y cognitivamente exigente para los estudiantes, pero siempre teniendo en cuenta el desarrollo potencial de los estudiantes.

Por otra parte, es importante hacer referencia a una serie de pautas que han de cumplirse para que una metodología AICLE sea efectiva, las cuales según Zikova (2008) corresponden a que los contenidos que están relacionados con la materia no lingüística permitan progresar tanto en el desarrollo de conocimientos como en el de habilidades

lingüísticas, que la comunicación e interacción sean la clave, es decir, el uso de la segunda lengua sea para aprender, y de esa manera aprender a usar la segunda lengua, que la progresión en el manejo de las habilidades mentales (cognición) se utilicen para crear conceptos, adquirir habilidades y entender y aprender el propio lenguaje y, finalmente, que el acercamiento a la cultura y a la sociedad de la segunda lengua, ya que expone al alumno a otras perspectivas y puntos de vista, para que así cree su propia personalidad.

### **1.5 Puesta en práctica de la metodología AICLE**

Para el desarrollo de la metodología AICLE, según el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (MCERL, 2006) son necesarias cuatro destrezas del lenguaje: la destreza de expresión oral, la destreza escrita, la destreza de comprensión oral y la destreza lectora.

Asimismo, es importante mencionar también el concepto de andamiaje en educación que equivale al término inglés *scaffolding*, es un concepto muy importante para las teorías de educación y es los conceptos ligados a AICLE. La idea de andamiaje está estrechamente relacionada con las teorías que tenía Vygotsky (1978) sobre la capacidad para resolver problemas de los alumnos y las tres categorías en las que él dividía esa capacidad:

- 1- Las que puede utilizar de manera independiente para conseguir lograr resolver un problema de manera autónoma
- 2- Las que no podría realizar incluso con una ayuda externa (este sería el caso de enseñar a un alumno algo que requiera de una madurez cognitiva superior a la que tiene en ese momento).

- 3- Las que puede realizar con ayuda de otros (este sería el caso de la enseñanza de materia que requiera un cierto esfuerzo para su adquisición por parte del alumno , pero que con esfuerzo y ayuda del docente en este caso , pueda conseguirlo)

La última de las tres categorías mencionadas, tiene una relación muy fuerte con la llamada por Vygotsky: Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) que crea una relación entre el nivel real de desarrollo del alumno por sí mismo y el nivel de desarrollo máximo que el alumno puede alcanzar siendo guiado por un docente o por otro de sus compañeros aventajado.

El docente guía la situación de conflicto hasta que finalmente ve como el estudiante ha conseguido resolver el problema por el mismo (Pérez, 2001). Este concepto resulta importante en el contexto de esta investigación al considerar que el aprendizaje de una lengua extranjera dentro de la metodología AICLE, se fundamenta precisamente en esa ZPD para potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera por parte de los estudiantes.

Pese a lo anteriormente mencionado, aun cuando los docentes promuevan y potencien el aprendizaje de los estudiantes a partir de sus ZPD existe un factor clave que se ha demostrado que incide en el éxito de dicho aprendizaje, el cual corresponde a la motivación. De esta manera, en el siguiente apartado se desarrolla el concepto de motivación dentro del contexto educativo.



## **Capítulo 2. La motivación como factor de aprendizaje**

### **2.1 Perspectiva social de la motivación**

La motivación, se puede considerar como una variable afectiva que interviene en el aprendizaje de la lengua extranjera Harmer (2001) define la motivación como un tipo de conductor interno que anima a alguien a perseguir una acción.

En cuanto a las investigaciones sobre la influencia de este concepto de motivación sobre la manera de adquirir el inglés como lengua extranjera, hay una gran cantidad de ellas que están basadas en las propuestas de Gardner (1985).

Concretamente, Gardner enfatizó la importancia de la motivación para la consecución del aprendizaje de una lengua extranjera y en su Modelo socio-educacional (creado en colaboración con Lambert, 1972) remarca como factor indispensable las actitudes hacia la comunidad lingüística de la lengua extranjera en el aprendizaje de la misma lengua.

La aportación de este modelo es la creación de dos términos relacionados con la motivación como son la motivación integradora y la motivación instrumental. De acuerdo con la literatura, entendemos por sus estudios que la motivación integradora son las ganas que tiene un estudiante de aprender una lengua para poder sentirse integrado en una cultura diferente a la suya; sin embargo la motivación instrumental será el aprendizaje de una lengua extranjera con el objeto de lograr fines prácticos, que en el caso de un estudiante, sería pasar sus exámenes con buenas calificaciones (Gardner, 1985).

En estudios posteriores a Gardner, se afirma que los dos conceptos de motivación creados no han de percibirse como totalmente opuestos (Gardner y MacIntyre, 1993), sino que también pueden estar acompañados por otros elementos como la actitud de los

estudiantes. De esta manera, en la enseñanza de la lengua extranjera inglés a través de una metodología AICLE, tenemos que tener en cuenta una variable afectiva como son las actitudes. La actitud del estudiante frente a la lengua es una parte importante de la motivación, acompañada del deseo y el esfuerzo que es realizado para conseguir cumplimentar un objetivo (Gardner, 1985).

Las actitudes, conjuntamente con la motivación tienen un rol esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, en caso de que no se consigan alcanzar unas actitudes y una motivación correcta, se puede llegar a dar que los alumnos abandonen por completo el estudio de la lengua (Larsen-Freeman & Long, 1994). En síntesis, podemos decir que la motivación y las actitudes son tipos de variables afectivas que tienen mucha importancia a la hora de aprender una lengua extranjera, también influyen en la capacidad de constancia en el alumnado por continuar aprendiendo esa lengua y aumenta el interés por comunicarse en la lengua estudiada.

## **2.2 Perspectiva cognitiva de la motivación**

Al igual que hay una perspectiva social que se estudia en la motivación y que tiene relación con todos los factores sociales que ocurren para que un estudiante este más motivado a aprender una lengua; también hay una perspectiva cognitiva de la motivación en la cual el alumno lo que busca es más una satisfacción propia, como explicaremos más detalladamente.

El estudio de los procesos motivacionales y dinamizadores ha crecido exponencialmente desde los últimos veinte años en el área de investigación educativa (Murphy & Alexander, 2000; Pintrich, 2000). En concreto una teoría ha sido de gran utilidad para la explicación de las variaciones de estrategias de aprendizaje, consecución de objetivos y

persistencia en alumnos a la hora de aprender una nueva lengua extranjera; esta teoría es la Teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000).

Tradicionalmente, las investigaciones sobre la teoría de la autodeterminación han sido dirigidas a la calidad motivacional de los estudiantes. Cuando hablamos de calidad motivacional, nos referimos al tipo de motivación que destaca en el comportamiento del aprendizaje. Esta calidad motivacional se diferencia de la cantidad de motivación por el nivel de motivación que los alumnos desprenden de una actividad en el proceso de aprendizaje, como puede ser en este caso ante el aprendizaje de una lengua extranjera.

Un primer acercamiento a la investigación de la motivación sería saber cómo ha sido el tipo de motivación o la calidad de la motivación, viendo si ha sido un aprendizaje intrínsecamente motivado (es decir, el aprendizaje fue motivado por la propia persona, era algo de su interés y disfrutaba haciéndolo) o por el contrario era un aprendizaje extrínsecamente motivado (es decir, el aprendizaje se hizo para lograr un resultado final que se separa del aprendizaje como tal; Deci 1971, 1975).

En primer lugar, la motivación autónoma implica poder elegir, mientras que la motivación controlada quiere decir que el aprendizaje será presionado y coaccionado. Por ello la motivación intrínseca puede ser considerada como motivación autónoma; mientras que la motivación extrínseca se considera una motivación controlada. (Deci y Ryan, 1985).

La teoría de autodeterminación también se centra en el entorno interpersonal y los efectos del entorno en la motivación autónoma y controlada. Concretamente, los contextos sociales son importantes en cuanto al grado en el que estos contextos apoyan la autonomía del alumno o por el contrario los controlan.

Así, la relación entre la Motivación intrínseca y la Motivación extrínseca tiene que ver con el origen de la motivación. La motivación intrínseca, tiene su origen en el estudiante y tiene una relación con la satisfacción que crea en él, el aprendizaje de esa nueva lengua extranjera. La motivación extrínseca por el contrario tiene su origen en el exterior, tiene una relación directa con los beneficios que el aprendiz pretende u obtener con el aprendizaje de esa nueva lengua extranjera.

Finalmente, al respecto de la motivación es importante mencionar que no sólo influye en el aprendizaje de una lengua extranjera aquella motivación de los alumnos, sino que también es posible identificar una relación de la motivación de los docentes con los resultados de aprendizaje. Es por esto, que en el siguiente apartado se detalla acerca de dicha motivación docente.

### **2.3 Motivación del profesorado de secciones bilingües**

Weil, Joyce y Kluwin (1978) fueron los creadores de modelos personales de enseñanza, dieron gran importancia a la personalidad y la formación del profesorado. Debemos de tener en cuenta que los docentes son los responsables de la educación que van a recibir los alumnos tanto a nivel de conocimientos, valores, actitudes, comportamiento, entre otros (García, 2017). De esta manera , en el caso de los docentes de lenguas extranjeras es posible decir que no solo intenta enseñar contenidos gramaticales que posteriormente puedan ser utilizados por el alumno para expresarse en la lengua inglesa, sino que busca conseguir que sus alumnos se sientan interesados en la lengua inglesa, queriendo aprenderla para conseguir alcanzar metas propias.

A su vez el docente a través de la metodología que utilice, lo que tiene que conseguir es alcanzar las competencias que aparecen en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se establecen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios

de evaluación de la educación primaria. Las competencias clave contempladas en la LOMCE en educación primaria son:

- Comunicación lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresión cultural

Al igual que en el caso de los estudiantes, la motivación de los docentes también puede ser extrínseca o intrínseca. De acuerdo con Harter (1981), la motivación extrínseca en el caso de los docentes es aquella que busca conseguir un premio o un sentimiento de satisfacción por haber logrado un objetivo con sus alumnos; mientras que la motivación intrínseca tiene que ver con el apartado altruista de enseñar, compartir experiencias con los alumnos, transmitir conocimientos, entre otros.

El proceso de enseñanza de inglés en secciones bilingües debe de ser un proceso que motive al docente. Sin embargo, han surgido algunas interrogantes en este sentido relacionadas con el “¿Por qué nos encontramos con problemas motivaciones, en profesores con poca o nula motivación?” (Genovard y Gotzens, 1982 citando a Mckeachie). Al respecto, los autores crean cuatro variables como causas posibles del descenso de la motivación intrínseca, que serían: el salario asociado a la profesión de docente, la competitividad entre propios docentes, los controles a los que están sometidos por la administración educativa y la evolución a la que está sometida el profesorado.

Al valorar estos aspectos en detalle, se observa que el salario es un factor que determina la motivación en cualquier trabajo, pero más aún en la profesión del docente. La profesión del docente tendría que ser reconocida como una de las más importantes y remunerada como tal. En este aspecto muchos son los integrantes del cuerpo de profesorado español que piden una mayor retribución salarial, pero según el informe Panorama de la Educación 2017 con datos comprobados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el salario de los profesores en España se encuentra por encima de la media europea y del conjunto de los países de la OCDE.

El estudio explica que el sueldo de los profesores, es el coste más grande de la educación y tiene que ver directamente con la imagen de la enseñanza que se tiene de un país. También refleja que los docentes españoles empiezan ganando más pero el incremento salarial es muy reducido, en comparación con otros países, conforme van adquiriendo años de experiencia. Y muestra que entre 2010 y 2015, el importe de las nóminas descendió alrededor de un 20%, la caída más grande después de la registrada en Grecia (citado en Olga R. Sanmartín 2017).

Por otra parte, cuando hablamos de competitividad entre profesorado nos referimos a que los profesores tienden a aislar su clase, no quieren que nadie entre en su dinámica o en su programación anual para hacer cambios. En la actualidad la clase de un docente es concebida como un espacio en el cual nadie más puede intervenir, sólo el docente y su alumnado. Sería de gran ayuda conocer métodos de enseñanza bilingües que otros docentes usan y les resultan eficaces.

Por su parte los controles administrativos muy estrictos resultan negativos, debido a que los profesores se sienten observados e inseguros, lo cual redundará en preocuparse más de

sus jefes que de sus alumnos. Dicha afirmación es expresada por Javier Carrascal (citado por Barnés, 2015). Es por esto que se considera que la metodología del profesorado debe de ser más libre mientras se cumplan los objetivos establecidos en cada área de conocimiento, lo cual no excluye a los docentes de lenguas extranjeras como es el caso de la población de interés en este estudio.

Por último, cabe mencionar que la evaluación docente genera un estrés y una ansiedad en los profesores que provoca que estos pierdan su motivación intrínseca (Zorrilla, 2017). Ante ello autores como Obando (2011) recomiendan valorar la oportunidad de fomentar un mayor poder de decisión en los docentes, para ser capaz de reinvertir situaciones de alumnos que tienen un proceso de aprendizaje más lento que los demás.

#### **2.4 Efecto motivacional del profesorado dentro de los procesos de aprendizaje**

La tarea de crear condiciones adecuadas para que la clase sea más eficaz, es en gran medida gracias al profesorado, puesto que el profesorado es el que tiene que atender las necesidades lingüísticas del alumnado. Si el docente reconoce cuáles son esas necesidades, puede dirigir la enseñanza en función de esas necesidades y motivos (Mares, 2009), por lo tanto conocer el tipo de motivación que tienen los alumnos facilita la adquisición de competencias y contenidos gramaticales en el caso de las lenguas extranjeras.

La descripción de estrategias de motivación que proporciona Dörnyei (2001) es de gran importancia, puesto que afirma que se trata de una serie de técnicas para promover el comportamiento que están siendo conscientemente ejercidas sobre los alumnos para conseguir algún efecto duradero y sistemático. De esta manera, el docente ha de reforzar distintos tipos de motivaciones.

Mencionamos en primero lugar, la motivación de los factores intrínsecos. Esta motivación es la que tiene relación con aquellos aspectos que son atractivos de aprender para el alumnado. Para fomentarla, de acuerdo con Navarro (2013), se pueden tratar temas de actualidad con los alumnos como pueden ser videojuegos o películas.

En segundo lugar, la motivación social es otro aspecto a tener en cuenta, por ejemplo, el promover la intercomunicación con hablantes nativos de la lengua extranjera estudiada, la motivación a mejorar el proceso comunicativo aumentará. Este aspecto puede ser reforzado por parte de los docentes mediante tareas sencillas en el aula, como puede ser a través de la proyección películas, lecturas, música o recursos multimedia relacionados con la lengua extranjera.

Por último tenemos la motivación a través de los factores instrumentales, esta motivación es la derivada de las ventajas que puede tener para un hablante de la lengua extranjera el desenvolverse en esa lengua. En este caso, el docente a través de la recreación de situaciones que se den en la vida real y cotidiana puede ayudar a reforzar este tipo de motivación. Un ejemplo de ellos podría ser el plantear a los alumnos la idea de aprender una lengua extranjera para encontrar trabajo de una manera más sencilla o por lo menos tener más oportunidades de trabajo.



## **Parte II. Marco metodológico**

### **Capítulo 3. Metodología de la investigación**

En este TFM se ha optado por un diseño de metodologías mixtas por lo que hemos trabajado con datos cuantitativos y cualitativos (Tashakkori y Teddlie, 2003). Para, Pole (2009) los enfoques con metodologías mixtas pueden ser superiores o más útiles que las investigaciones que utilizan métodos individuales, ya que una investigación con metodología mixta puede contestar a cuestiones que otros paradigmas no responden.

Partiendo del hecho de que los métodos que los investigadores eligen varían en función de la naturaleza de las preguntas planteadas previamente a la investigación, es decir, que algunas de las preguntas pueden no ser respondidas con metodologías cuantitativas y viceversa, otras preguntas no pueden responderse a través de estudios cualitativos. Los investigadores con la metodología mixta pueden intercambiar enfoques de modo que se verifiquen los descubrimientos del otro, que uno sirva como punto de partida para el otro, y que los distintos enfoques puedan asociarse para responder la pregunta de la manera más eficaz. Es por esto que se selecciona esta metodología en el presente TFM, en tanto que se considera la opción metodológica más oportuna para responder a las preguntas de investigación planteadas, las cuales requieren tanto de datos cualitativos como de datos cuantitativos.

Otra ventaja de la investigación que utiliza metodologías mixtas es que permite al investigador responder simultáneamente preguntas tanto explicativas y confirmativas. El investigador confirma una consecuencia sobre un fenómeno por medio de los análisis estadísticos cuantitativos y posteriormente busca las razones detrás del efecto observado utilizando por ejemplo la investigación de campo y los datos del grupo focal (Tashakkori y Teddlie, 2003a). De esta manera, se observa que la utilización de una

combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas puede contribuir a los puntos fuertes y neutralizar las limitaciones de cada metodología utilizada de forma independiente (Molina, 2010), lo cual se pretende realizar en el presente estudio.

## **Capítulo 4. Partes de la investigación**

### **4.1 Diseño y tipo de estudio**

El estudio que hemos realizado es un estudio descriptivo ya que buscábamos especificar las propiedades, características y perfiles de alumnos sometidos a un análisis. Sólo se pretende recoger información de manera conjunta sobre las variables, no intenta relacionar la variable con la información recogida. Sin embargo, se considera un tipo de estudio útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), que en este caso ha sido el elegido para mostrar la situación que provoca la metodología AICLE sobre la motivación de alumnos de educación primaria.

Considerando que la investigación parte de un aprovechamiento de fuentes de información que ofrecen tanto datos cualitativos (grupos focales y observación) como cuantitativos (cuestionario), se puede decir que se trata de una investigación mixta, en la que se contrastan los resultados con el objetivo de dar una explicación razonable a la hipótesis planteada. Específicamente este enfoque mixto que se emplea en el estudio corresponde con la descripción de los autores, quienes lo caracterizan como:

Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 546).

## 4.2 Participantes

La presente investigación ha sido llevada a cabo en ocho centros de la provincia de Valladolid, todos ellos eran colegios de educación concertada. Los ocho colegios escogidos tienen en común que son centros con dos líneas por curso, de primero de Primaria a sexto. Dos de los centros son de educación monolingüe mientras que los otros seis son centros que utilizan metodología AICLE en su enseñanza bilingüe.

Los seis centros bilingües participes de esta investigación incorporaron el sistema de enseñanza bilingüe en el curso 2009/2010. Imparten en la lengua inglesa las asignaturas de *Physical education*, *Natural Science* y *Social Science*; por lo tanto si sumamos la asignatura de inglés, tienen un total de 10 horas semanales de materias impartidas en la lengua extranjera.

De esta manera, se contó con un total de 320 participantes para nuestro cuestionario. De los cuales un total de 247 pertenecen a centros que utilizan la metodología AICLE en un sistema de educación bilingüe y 73 participantes pertenecen a un sistema de educación monolingüe. Del total de estudiantes participantes en el cuestionario, se contó con un total de 150 niños y 170 niñas. Asimismo, la edad promedio del grupo fue de 9 años.

Los datos que hemos proporcionado previamente corresponden todos al curso de 4º de Educación Primaria. Este curso ha sido el seleccionado puesto que los alumnos llevan cuatro años inmersos en el sistema bilingüe y consideramos que su sinceridad y predisposición a la hora de responder a las cuestiones planteadas va a ser mayor que en cursos superiores. Con respecto a lo anterior, cabe mencionar que la muestra no es representativa de la región y que no se pretende realizar generalizaciones a partir de los resultados, según Hernández, Fernández y Baptista (2010) el tipo de muestra es no probabilística.

En cuanto a los grupos focales formados, seleccionamos a tres alumnos (10 niños y 14 niñas) como muestra (de manera totalmente aleatoria) de cada una de las clases en las cuales habíamos estado pasando los cuestionarios. Finalmente, para la observación en el aula la muestra de estudio fue de 4 clases, 1 de centro monolingüe y 3 en centros bilingües.

### **4.3 Procedimiento de la investigación**

El proceso de investigación comenzó con la llamada a distintos centros por teléfono para comentar la investigación que se iba a llevar a cabo y conocer su opinión sobre la posibilidad de realizarla en su centro. Únicamente dos de los diez centros a los que llamamos se negaron a participar en la investigación.

Una vez conseguido el permiso para acudir a los centros y realizar la investigación, acudimos a los ocho centros en días diferentes. Primeramente siempre acudíamos a la clase de 4ºA para entregar el cuestionario creado, una vez que terminaban de rellenarlo (tardaban una media de 20-30 minutos) íbamos a la clase de 4ºB a pasar el mismo cuestionario.

Después de realizar los cuestionarios, elegíamos aleatoriamente a 3 alumnos de cada clase para hacer un grupo focal con cada clase con una duración de 30 minutos aproximadamente. Posteriormente, acudimos a una hora de la clase de inglés puesto que es una materia que es común tanto en los centros bilingües como en los monolingües y así podemos establecer relaciones. Por motivos internos de los centros educativos, no fue posible hacer una observación en todas las aulas en las que habíamos pasado cuestionarios, solamente nos dieron permiso en cuatro aulas.

#### **4.4 Instrumentos para la recogida de los datos**

En la investigación educativa, no todo es analizable a través de datos numéricos, sino que se debe de tener una interacción con el entorno educativo utilizando métodos de recogida de información cualitativos como lo son los grupos focales o la observación directa en el aula. De esta manera, en el presente TFM se emplearon ambos tipos de datos, como se mencionó anteriormente, para complementar la información requerida para responder a las preguntas de investigación. A continuación, pasamos a presentar los instrumentos que utilizaremos para la recogida de los datos:

##### **4.4.1 Cuestionario**

Con la finalidad de obtener información acerca de la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, mediante una estrategia pedagógica orientada a ello, hemos diseñado un cuestionario para ser realizado durante media hora en clase. En específico, este cuestionario pretende explorar cuáles son los factores de la motivación extrínsecos e intrínsecos que se vinculan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (Véase cuestionario en **Anexo 1**).

El cuestionario planteado está enfocado para el alumnado de 4º de Educación Primaria, es decir, niños entre 9 ,10 y 11 años. Por ese motivo, aunque consideramos que tienen madurez suficiente para responder al cuestionario correctamente y de manera sincera, hemos elaborado un cuestionario sencillo y adaptado a su edad. Los ítems se han expresado de tal manera que se minimizara la complejidad y el vocabulario utilizado estuviera acorde con la edad de los participantes.

El mismo cuestionario fue proporcionado a los alumnos de educación bilingüe y a los alumnos de educación monolingüe, los ítems fueron planteados para que ambos encuestados pudieran responder sin tener en cuenta su sistema de enseñanza.

El primer grupo de ítems son preguntas abiertas y cerradas personales. A partir del segundo grupo de ítems utilizamos ítems con una escala Likert (1 significa totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo). Como se muestra en la **Tabla 1**, se trabajó con un total de 12 grupos de ítems, cada uno de los cuales buscaba responder a un apartado de la motivación que hemos considerado importante analizar los bloques de ítems son:

**Tabla 1.** Estructura del contenido del cuestionario empleado en el estudio

<b>Bloque</b>	<b>Contenido de los ítems</b>
1	Preguntas de información personal
2	Motivación instruccional (factor social).
3	Motivación integradora (factor social).
4	Motivación extrínseca (factor actitudinal)
5	Motivación intrínseca (factor actitudinal).
6	Animo externo (impacto del factor social sobre el actitudinal)
7	Motivación frente a las habilidades de aprendizaje de un idioma.
8	Motivación intrínseca integradora.
9	Motivación extrínseca (entre profesor y compañeros de clase).
10	Recapitulación de instrumentos y motivación integradora.
11	Autoevaluación del uso del inglés fuera de las clases y sobre su motivación en la clase de inglés.
12	Utilización de inglés en redes sociales y videojuegos.
13	Espacio abierto para expresar qué mejorarían en la clase de inglés

#### **4.4.2 Grupos focales**

En cuanto a los grupos focales formados, seleccionamos a tres alumnos (de manera totalmente aleatoria) de cada una de las clases en las cuales habíamos estado pasando los cuestionarios. Para ello, se pidió permiso al centro para poder estar con ellos en un aula durante 30 minutos. Una vez con los participantes en el aula, se realizó una breve

introducción sobre el tema que queríamos tratar y el propósito de la investigación para saber si querían participar.

Todos los participantes aceptaron formar parte del estudio. Se consideró diseñar unas preguntas que guiaran el desarrollo del grupo focal ; estas preguntas son las siguientes:

1. ¿Cuál es la asignatura de inglés que más te gusta? (pregunta solo aplicable a los alumnos de centros bilingües)
2. ¿Qué es lo que más te gusta en la clase de inglés?
3. ¿Para qué quieres aprender inglés?
4. ¿Tus padres dan importancia a que estudies inglés?
5. ¿Qué es lo que menos te gusta de la clase de inglés?
6. ¿Qué añadirías a tus clases de inglés?

#### **4.4.3 Observación**

En nuestra observación, estuvimos presentes en cuatro aulas distintas durante la clase de inglés. Tres de las clases, eran en centros bilingües y solo una de ellas era en un colegio monolingüe. Cabe mencionar que las clases tenían una duración de 50 minutos. A lo largo de la clase apuntamos todos los comportamientos de alumnos que interrumpían la clase. Concretamente, con interrumpir la clase nos referimos a no estar atentos o no estar haciendo lo que el profesor manda en cada momento.

Adicionalmente, dentro del registro de observación se tomaron otros aspectos en cuenta, los cuales se detallan en la **Tabla 2** a continuación:

**Tabla 2.** Aspectos de interés considerados en las observaciones de clase

<b>Aspecto</b>	<b>Descripción</b>
1	Interrupciones de clase.
2	Interacción del docente con los alumnos
3	Interacciones entre pares
4	Realización de tareas diferentes
5	Movimientos corporales continuos

#### **4.5 Análisis de los datos**

Una vez recolectados los datos se inició la fase de análisis e interpretación de los datos.

Para ello, se diseñó una base de datos en formato de Excel en la que se añadió la información obtenida de los distintos instrumentos de investigación utilizados.

Partiendo de una estrategia de análisis descriptiva se visualizaron las tendencias de los participantes siguiendo como hilo orientador los aspectos de interés planteados en los objetivos del TFM.

Cabe recalcar que se utilizó como fuente principal para el análisis, los datos obtenidos del cuestionario y estos fueron complementados con la información recolectada a través de las otras técnicas (observación y grupo focal).



### Parte III. Análisis e interpretación de los datos

#### 1. Aspectos motivacionales ante el aprendizaje de una lengua extranjera

Al analizar los resultados obtenidos de los tres instrumentos de recogida de datos, se muestran los aspectos motivacionales que parecen ser más reforzados al utilizar la metodología AICLE en el aula, siempre en relación con los centros que no utilizan esta metodología.

En primer lugar se exploró la finalidad o el uso que los estudiantes suelen hacer de la lengua inglesa. Al respecto, como se observa en la **Figura 1** y la **Figura 2** podemos establecer claras diferencias entre ambos resultados, ya que los alumnos de los centros monolingües ven el inglés como algo prescindible para poder aprobar la Educación Secundaria Obligatoria, mientras que los alumnos de centros que utilizan la metodología AICLE no ven el inglés como requisito indispensable como para terminar la ESO. Esto puede deberse a que los alumnos con metodología AICLE en sus centros, perciben el inglés como un elemento esencial y ya adquirido en el horario escolar. Mientras que los alumnos de centros monolingües ven el inglés como una asignatura más del horario escolar.



**Figura 1.** Valoración del inglés por parte del grupo de estudiantes con AICLE.



**Figura 2.** Valoración del inglés por parte del grupo de estudiantes sin AICLE

Vinculado con lo anterior podemos ver que los estudiantes de metodología AICLE (**Figura 3**), también ven como finalidad de aprender la lengua inglesa el poder comunicarse con otros con mayor facilidad. Por el contrario en el centro monolingüe (**Figura 4**) pocos son los alumnos que aprenden inglés para comunicarse con otros, tienden a aprender inglés para aprobar los exámenes según refleja el cuestionario realizado.



**Figura 3.** Valoración de la finalidad del aprendizaje del inglés por parte del grupo de estudiantes con metodología AICLE

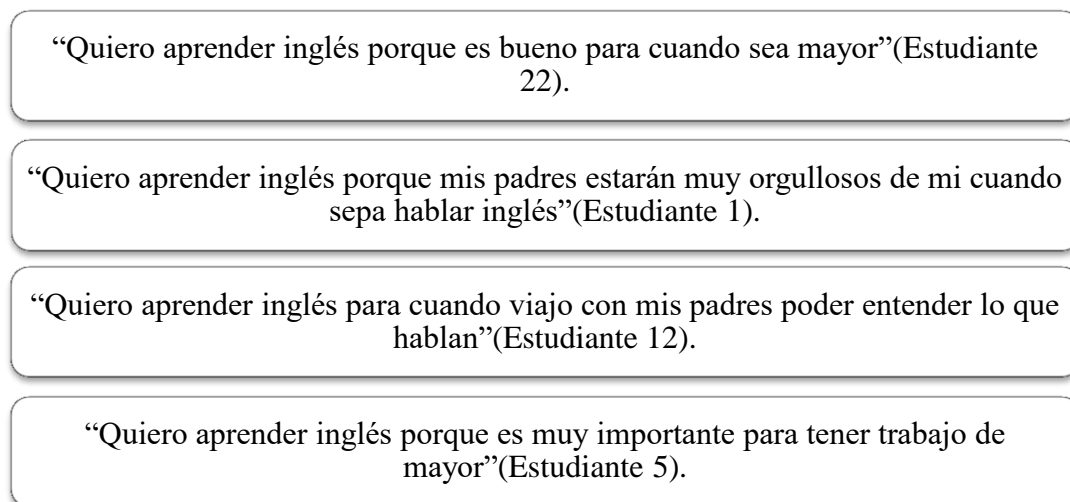


**Figura 4.** Valoración de la finalidad del aprendizaje del inglés por parte del grupo de estudiantes sin metodología AICLE.

Adicionalmente, dentro de la finalidad con la que los alumnos utilizan el inglés, encontramos que cerca del 61% de los estudiantes que se trabajan dentro de la metodología AICLE mencionan utilizar expresiones inglesas en espacios relacionados con la tecnología, como son las redes sociales. Sin embargo, este porcentaje no supera el 40% en el caso de los estudiantes que no utilizan dicha metodología.

Al profundizar en los grupos focales sobre la finalidad con la que los estudiantes aprenden una lengua extranjera, como se muestra en la **Figura 5** se encontró que los alumnos quieren aprender inglés para cuando sean mayores poder tener la oportunidad de usar la lengua extranjera para comunicarse en el extranjero. Este hallazgo evidencia que los alumnos siguen una motivación integradora puesto que orientan su interés por

aprender una lengua para poder sentirse integrado en una cultura diferente a la suya, finalidad coincidente con los planteamientos de Gardner (1985).



**Figura 5.** Respuestas de los estudiantes ante la pregunta: ¿Para qué quieres aprender inglés? dentro del grupo focal.

En la misma línea de los resultados sobre la finalidad por la cual aprenden los alumnos inglés, analizamos algunos de las respuestas que los participantes dieron sobre la importancia que los padres daban a estudiar inglés, puesto que la mentalidad que tienen los padres sobre el aprendizaje de la lengua inglesa parece tener relación con el uso que van a hacer los alumnos de esa lengua en el futuro. En la **Figura 6**, se evidencia el rol de los padres desde que los alumnos son pequeños en cuanto a la motivación para aprender inglés.

Los resultados muestran una diversidad de valoraciones, en donde destacan por ejemplo el hecho de aprender inglés para en un futuro poder encontrar trabajo con mayor facilidad (**Estudiante 16**) o para ser políglota como sus padres (**Estudiante 13**). Asimismo, se observa que los alumnos perciben una valoración positiva de los padres acerca del aprendizaje del inglés, lo cual tiene relación con las afirmaciones de Uribe

(1999) al decir que la mentalidad de los padres en el aprendizaje de un segundo idioma es altamente beneficioso para el alumnado, pues les ayuda a comprender mejor el mundo que les rodea.

“Es muy importante para mis padres, porque me dicen que sino aprendo inglés de mayor no voy a encontrar trabajo fácil” (Estudiante 16).

“Para mis padres aprender idiomas es muy importantes, ellos saben 3 idiomas y yo quiero aprender también”(Estudiante 13).

“Mis padres dicen que estudie inglés, que soy pequeña y aprendo mejor , que ellos querrían haber estudiado inglés (Estudiante 6).

**Figura 6.** Respuestas de los estudiantes ante pregunta: ¿Tus padres dan importancia a que estudies inglés?

Otro aspecto motivacional estudiado fue la valoración que se tiene de la lengua extranjera para el propio desarrollo del alumno como persona. Al respecto, se encontró que de los alumnos pertenecientes al centro AICLE, el 45% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la idea de que el inglés es importante para el desarrollo como persona (**Figura 7**). Sin embargo si miramos la gráfica con los resultados de los colegios monolingües (**Figura 8**), vemos como el 44% de los participantes está en desacuerdo o totalmente desacuerdo con la idea dicha idea.



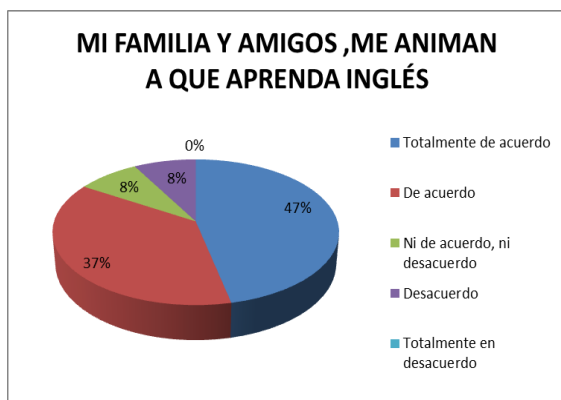
**Figura 7.** Importancia del inglés percibida por el grupo de estudiantes con metodología AICLE.



**Figura 8.** Importancia del inglés percibida por el grupo de estudiantes sin metodología AICLE.

Como es sabido, el entorno familiar tiende a influir en el desarrollo de los alumnos como personas. Por esta razón, se valoró el apoyo familiar a la hora de aprender inglés. Al respecto, los alumnos perciben un apoyo casi total por parte de los familiares para que aprendan la lengua inglesa y son pocos los encuestados que no perciben recibir demasiado apoyo. Estos resultados parecen estar influenciados por el tipo de centro educativo en el que se encuentran los alumnos y como se muestra en la en la **Figura 9** los alumnos de los centros educativos con metodología AICLE perciben mayor apoyo por parte de sus familiares. Esto podría evidenciar que los padres de dichos alumnos han decidido que vayan a ese centro muy posiblemente por su sistema bilingüe y su metodología para impartir las clases.

Por su parte, en la **Figura 10** se observa que los estudiantes perciben menor apoyo por parte de sus familiares para aprender una lengua extranjera, lo cual podría estar relacionado con que los familiares de los alumnos llevaron a sus hijos a colegios monolingües puesto que pensaban que la enseñanza en una lengua extranjera no es de tanta importancia.

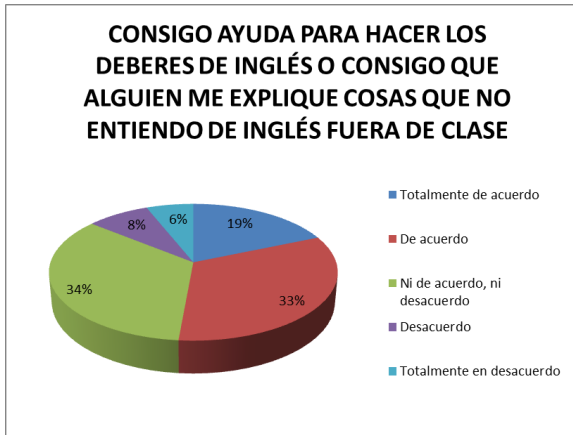


**Figura 9.** Apoyo percibido para aprender una lengua extranjera por parte del grupo de estudiantes con metodología AICLE.

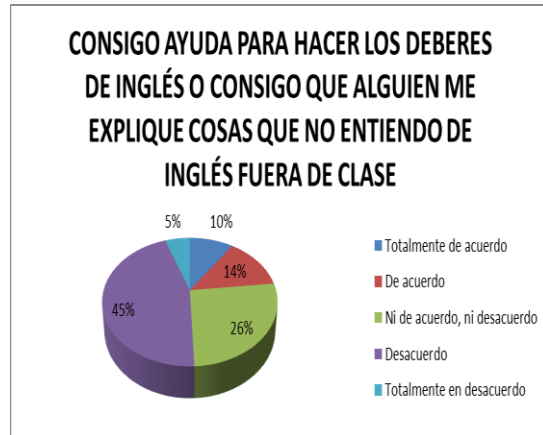


**Figura 10.** Apoyo percibido para aprender una lengua extranjera por parte del grupo de estudiantes sin metodología AICLE.

Relacionado también con el entorno y la motivación que provoca en el aprendizaje del idioma, la ayuda a la hora de resolver dudas ocasionadas al trabajar con la lengua inglesa fue un aspecto abordado en el cuestionario. En este caso, en la **Figura 11** vemos altos valores de apoyo a los alumnos de los centros que trabajan con metodología AICLE para realizar sus tareas escolares, pero en la **Figura 12** se evidencia que los alumnos que no pertenecen a este tipo de centro educativo, perciben tener dificultades para encontrar ayuda para hacer las tareas en inglés u explicarles aquello que no entiendan.

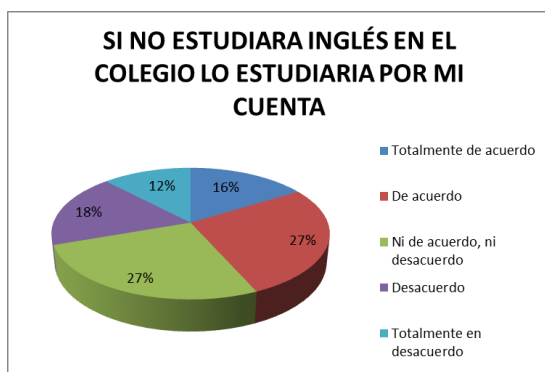


**Figura 11.** Apoyo percibido en el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de los estudiantes con metodología AICLE.

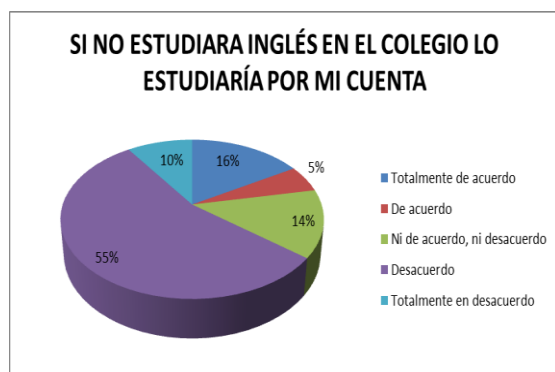


**Figura 12.** Apoyo percibido en el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de los estudiantes sin metodología AICLE.

Dentro del entorno y la motivación que este provoca, podemos saber a través del cuestionario si los propios participantes estudiarían inglés si no fuese una materia dentro del currículo educativo. De esta manera, en la **Figura 13** se puede observar que una mayoría muestra disconformidad con el estudiar inglés por gusto propio. En **Figura 14** por el contrario, se muestran datos de aprobación a estudiar la lengua inglesa de manera autónoma. Este hallazgo, podría sugerir que el centro AICLE podría estar favoreciendo un entorno en el cual se ve el inglés como un conocimiento útil.



**Figura 13.** Interés por estudiar inglés por cuenta propia en el grupo de estudiantes con metodología AICLE.



**Figura 14.** Interés por estudiar inglés por cuenta propia en el grupo de estudiantes sin metodología AICLE.

## 2. Diferencias en la motivación de los estudiantes ante una lengua extranjera según la metodología de aprendizaje empleada.

En concordancia con los objetivos del TFM se exploraron las diferencias en la motivación de los estudiantes ante una lengua extranjera según la metodología de aprendizaje empleada. En primer lugar, un aspecto que diferencia la motivación de los estudiantes de una lengua extranjera según la metodología utilizada, es el concepto que tienen los participantes de su motivación frente al aprendizaje del inglés.

Para ello se creó un ítem que resolviera nuestras dudas y al comparar a los alumnos del centro de educación bilingüe (**Figura 15**) con los alumnos de centros monolingües (**Figura 16**) se observa que tienen una mayor motivación a la hora de aprender inglés los alumnos que siguen una metodología AICLE.



**Figura 15.** Motivación propia para aprender inglés, en grupo de estudiantes con metodología AICLE.

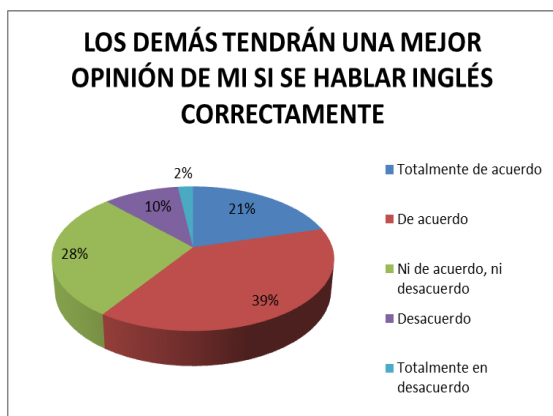


**Figura 16.** Motivación propia para aprender inglés, en grupo de estudiantes sin metodología AICLE.

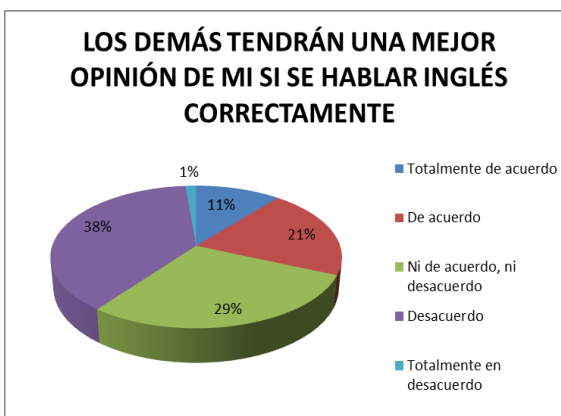
Además, otra de las diferencias en la motivación que causa una metodología AICLE frente a una metodología tradicional de enseñanza de idiomas se puede ver en la finalidad del aprendizaje, es decir, por qué aprenden inglés. Para ello, se exploró si los participantes aprendían inglés para que los demás tuvieran una imagen mejor de ellos. Como vemos en la **Figura 17** y la **Figura 18**, mientras los encuestados de la primera



gráfica, es decir, que se encuentran dentro de una metodología AICLE opinan que el inglés es muy importante para tener una buena apariencia frente a otros, los encuestados de la segunda gráfica, es decir sin metodología AICLE, piensan que para nada es importante el inglés para mejorar la opinión que otros tienen de ellos.



**Figura 17.** Valoración sobre el aprendizaje de la lengua extranjera del grupo de estudiantes con metodología AICLE.

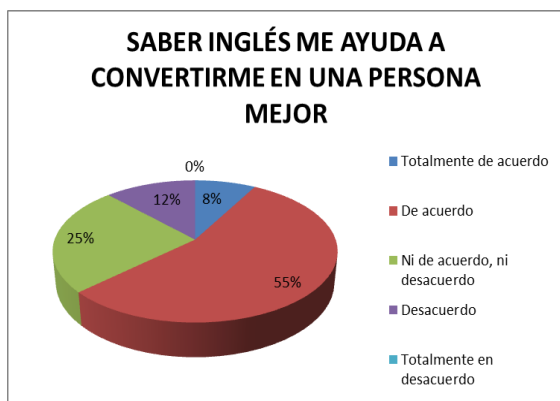


**Figura 18.** Valoración sobre el aprendizaje de la lengua extranjera del grupo de estudiantes sin metodología AICLE.

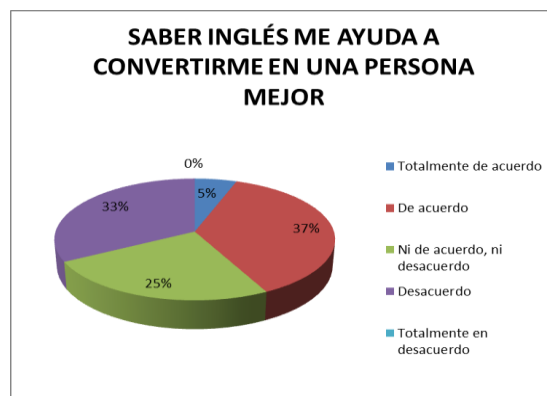
Vinculado con lo anterior, se considera que no es solo importante saber si los participantes aprenden inglés para que los demás tengan una imagen mejor de ellos, sino también valorar si es importante porque a ellos mismos los hace sentir mejor. En este sentido, se encontró que cerca del 70% de los alumnos de centros AICLE se sienten bien utilizando el inglés que conocen y solamente un 12% no se sienten bien con ello. Por el contrario los alumnos de centros monolingües muestran no estar de acuerdo con el hecho de sentirse mejor por usar inglés, siendo solamente un 23% de alumnos los que consideran sentirse mejor por utilizar el inglés.

Por otra parte, se encontró que los alumnos dan gran importancia al aprender inglés para ser una mejor persona y, como se observa en la **Figura 19**, ninguno de los encuestados creen que aprender inglés no te convierta en una persona mejor. Esta tendencia se encontró de manera similar en ambos grupos de estudiantes, con algunas variaciones en

cuanto a las proporciones de respuesta (**Figura 20**). Esta diferencia de pensamiento sobre la lengua inglesa puede darse por la metodología AICLE ya que al promover el concepto de lengua inglesa como vía de comunicación, hace a los encuestados sentir haber aprendido algo útil.



**Figura 19.** Aporte del inglés a la valoración de sí mismos, en el grupo de estudiantes con metodología AICLE.

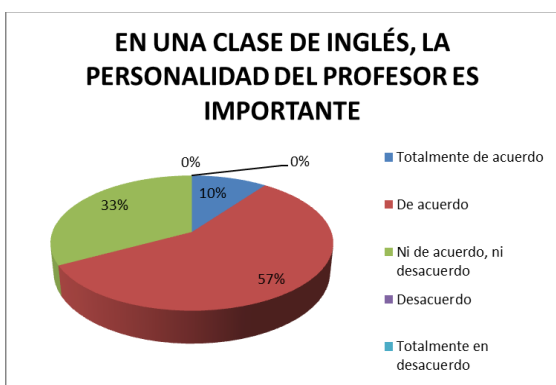


**Figura 20.** Aporte del inglés a la valoración de sí mismos, en el grupo de estudiantes sin metodología AICLE.

Por otra parte, la literatura sugiere que un aspecto que puede influir en el aprendizaje de la lengua inglesa, es el rol del docente. De esta manera, para comprobar la imagen que se tiene del profesor dentro de una clase de inglés, se exploró qué imagen se tiene del profesor en un centro bilingüe y en un centro monolingüe.

Al respecto, los participantes del centro AICLE (**Figura 21**) están de acuerdo y totalmente de acuerdo en su gran mayoría con que la personalidad del profesor es importante. Por otra parte la opinión de los alumnos del centro monolingüe (**Figura 22**) es más heterogénea, habiendo diversas opiniones en cuanto a la importancia de la personalidad del profesor. Este hallazgo, sugiere que la importancia que le dan los alumnos de centros AICLE a la personalidad de sus profesores de inglés, puede ser por el mayor número de horas que están los alumnos con el profesor. Mientras que en el centro monolingüe el profesor de inglés suele impartir únicamente la asignatura de

lengua extranjera, mientras que el profesor del centro bilingüe puede dar ciencias naturales, ciencias sociales e inglés.

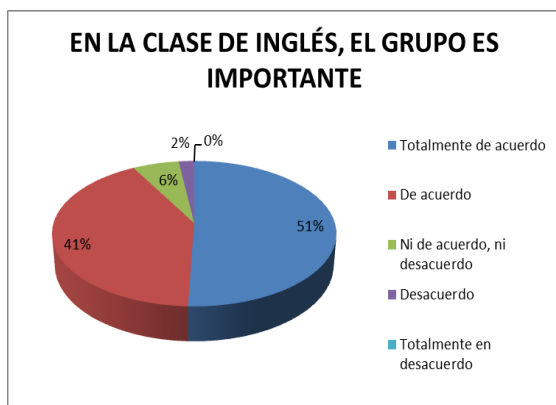


**Figura 21.** Importancia del profesor para grupo de estudiantes con metodología AICLE.

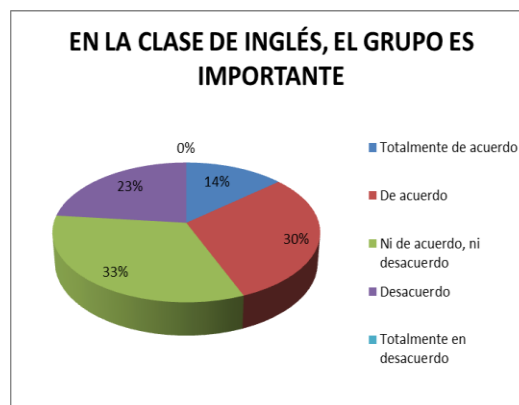


**Figura 22.** Importancia del profesor para grupo de estudiantes sin metodología AICLE.

Como parte de las diferencias en cuanto a la motivación que se relacionan con el tipo de metodología empleada, es la percepción de los pares, es decir, la imagen que se tiene del resto de compañeros de clase. Mediante el cuestionario se exploró si en la clase de inglés, el grupo era importante y como se muestra en la **Figura 23** y la **Figura 24** los participantes están totalmente de acuerdo con la importancia del grupo en una clase de inglés; sin embargo los estudiantes que no trabajan con una metodología AICLE no parecen dar tanta importancia al grupo, lo cual se refleja en el gran número de participantes que no están de acuerdo ni desacuerdo con este aspecto.



**Figura 23.** Importancia de los pares para grupo de estudiantes con metodología AICLE.



**Figura 24.** Importancia de los pares para grupo de estudiantes sin metodología AICLE.

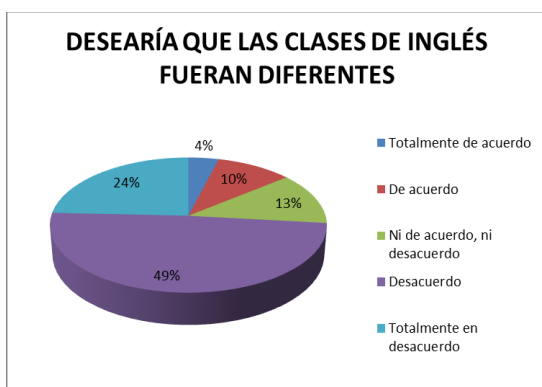
Este hallazgo podría estar sugiriendo que en las clases de AICLE el grupo es una pieza fundamental, lo cual concuerda con el hecho de que la asociación entre los alumnos y el trabajo cooperativo son principios de la metodología AICLE. Por su parte, en los centros monolingües el trabajo podría estar evidenciando ser más autónomo con lo cual la conciencia de aprender en grupo no es la predominante.

### 3. Efectividad de la estrategia AICLE para el aprendizaje de una lengua extranjera

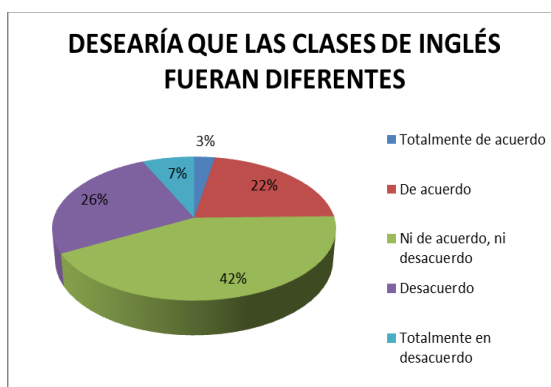
Finalmente se exploraron algunos aspectos relacionados con la efectividad de la estrategia AICLE para el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, se consideraron aspectos concretos vinculados al desarrollo de las clases de inglés dentro de los que se destaca la satisfacción de los estudiantes con las clases.

De esta manera, se exploró si los alumnos estaban conformes con las clases de inglés que recibían, encontrando una mayor satisfacción con la estrategia actual por parte de los estudiantes que trabajan con metodología AICLE (**Figura 25**), ante lo cual no quieren cambiar la metodología utilizada actualmente en las clases de inglés. Sin embargo, en el caso de los estudiantes que trabajan con una metodología que nos es la

AICLE se refleja una opinión menos contundente ante la posibilidad de cambiar algo de sus clases de inglés (**Figura 26**).



**Figura 25.** Importancia de los pares para grupo de estudiantes sin metodología AICLE.



**Figura 26.** Posibilidad de cambio de las clases de inglés en el grupo de estudiantes sin metodología AICLE.

Al profundizar sobre este aspecto, a través de los grupos focales los alumnos dieron respuestas que responden a la efectividad que tiene la metodología AICLE para el aprendizaje de la lengua inglesa. Así por ejemplo, al indagar sobre *¿Cuál es la asignatura de inglés que más te gusta?* (pregunta solo aplicable a los alumnos de centros bilingües), se tuvieron las siguientes respuestas (**Figura 27**):

“La clase que más me gusta en inglés es la de Educación física porque hacemos juegos mientras aprendemos inglés” (Estudiante 4).

“La clase que más me gusta es la de Ciencias Naturales porque hacemos experimentos muy chulos y también hablamos en inglés” (Estudiante 20).

“La clase que menos me gusta en inglés es la asignatura de inglés porque es muy aburrida, estamos todo el día leyendo historias del libro y haciendo exámenes, es siempre igual”(Estudiante 14).

**Figura 27.** Respuestas de los estudiantes ante pregunta: *¿Cuál es la asignatura de inglés que más te gusta?*

Como se observa, la metodología AICLE parece gustar a los alumnos con lo cual están conformes con que los contenidos de asignaturas como educación física y ciencias sean impartidos en la lengua inglesa en lugar de la lengua materna. También se observa una preferencia por la enseñanza de contenido a través de la lengua inglesa en lugar de la enseñanza de gramática inglesa.

Vinculado con lo anterior, se exploró qué es lo que más gusta a los alumnos de la clase de inglés, dentro de lo que destacaron respuestas relacionadas con la motivación especial por reforzar las destrezas de la lengua como el escribir, leer, hablar y escuchar, así como por el tipo de actividades que realizan en estas clases (**Figura 28**).

“Lo mejor es cuando hacemos competiciones por equipos para ver quién sabe más inglés, aunque nadie gana nunca, nos lo pasamos muy bien”(Estudiante 17).

“Lo que más me gusta de las clases de inglés es cuando puedo decir en inglés, algo que pienso en español” (Estudiante 2).

“Lo que más me gusta es enterarme de lo que el profesor dice en inglés  
“(Estudiante 5).

“Me encanta hacer experimentos en inglés, aprendo mucho” (Estudiante 21).

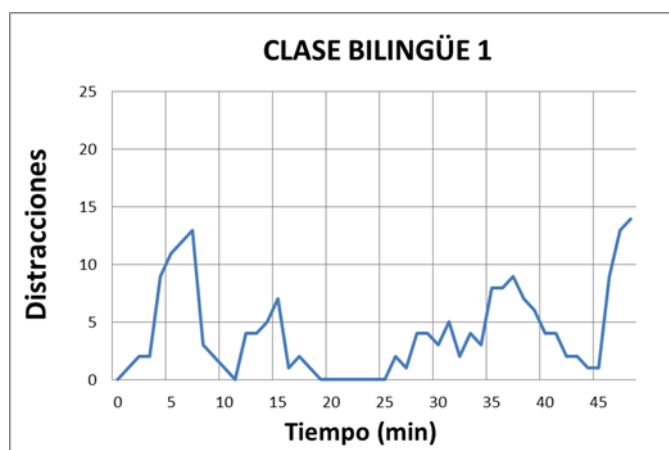
**Figura 28.** Respuestas de los estudiantes ante pregunta: *¿Qué es lo que más te gusta en la clase de inglés?*

Finalmente, como complemento a la valoración sobre la efectividad de la estrategia AICLE para el aprendizaje de una lengua extranjera, se presenta el análisis de información obtenida a partir de la observación de clase. En esta, se enfatiza en la descripción del comportamiento de los estudiantes durante el desarrollo de una clase de

inglés, comparando una clase en la que se utiliza la metodología AICLE con una en la que no se utiliza dicha estrategia.

Una vez realizada la observación en el aula, pudimos apreciar un gran fomento de la motivación y de la atención en el aula según el tipo de estrategia empleada. A continuación exponemos cómo fue la clase en el centro bilingüe y como fue la clase en el centro monolingüe detalladamente.

La **Figura 29** tiene en cuenta el número de personas distraídas a lo largo de los 50 minutos que duró la clase. Se puede ver el control que tiene el profesor sobre la clase.



**Figura 29.** Observación en centro Bilingüe 1.

En la primera clase bilingüe que observamos el docente de la asignatura de inglés comenzaba la clase con una breve introducción en la cual la mayoría de los alumnos estaban atentos los primeros 5 minutos puesto que reproducía una canción. Al terminar la canción el maestro permitía que los alumnos reprodujeran la canción, pero muchos alumnos aprovechaban para distraerse y hablar con compañeros como podemos ver en la gráfica.

A continuación, el profesor mandó callar (podemos observar en la gráfica que en el minuto 11 y 12 no había alumnos distraídos) y el profesor realizó una actividad en la

cual los alumnos tenían realizar los gestos que el profesor realizaba mientras decían en alto la palabra en inglés que correspondía a la acción; en esta actividad había una gran cantidad de alumnos atentos (todos menos un grupo de 6 alumnos que estaba hablando continuamente).

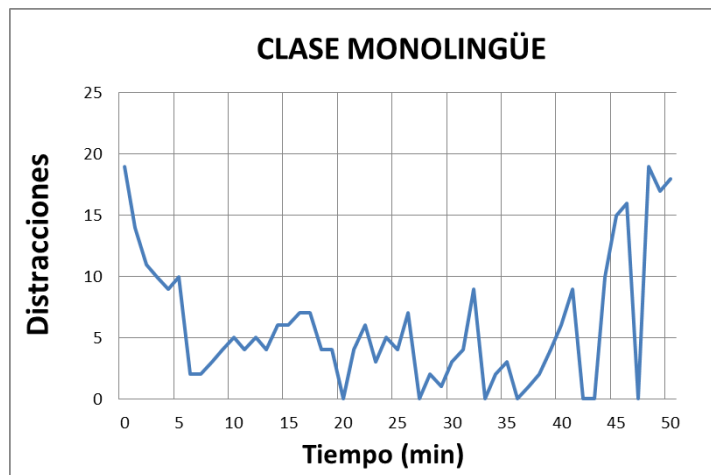
Posteriormente, los alumnos se colocaron en grupos para trabajar buscando información sobre países anglosajones, en este caso todos los alumnos estaban involucrados en la tarea. Una vez pasados los minutos los alumnos empezaron a distraerse y hablar con compañeros sobre temas ajenos a la tarea que debían hacer. Ante ello, el profesor decidió dar paso a los alumnos de los distintos grupos para explicar lo que habían trabajado hasta el momento lo cual pareció ser efectivo puesto que con este gesto los alumnos volvieron a recobrar el interés por la clase.

Finalmente, en los últimos minutos de la sesión se percibió por parte de los alumnos cierto cansancio, moviéndose continuamente de la silla, hablando con compañeros. En esos últimos minutos de la clase los alumnos realizaban juegos varios en la pizarra.

La información anterior evidencia que aquellos alumnos que estudian en un centro bilingüe tienen periodos en los cuales su motivación es tanta, que ninguno de los alumnos se encuentra distraído en un periodo largo de tiempo (5 minutos). Además podemos observar que la media de alumnos distraídos es muy baja, tan baja como que una media de 5 alumnos al minuto parecen estar más distraídos en una clase con un total de 25 alumnos.

Los datos anteriores contrastan con lo que se muestra en la **Figura 30**, en donde se muestran las distracciones durante 50 minutos, a lo largo de la clase en el centro monolingüe. Como podemos ver la atención parece ser distinta, lo cual podría estar vinculado a que los alumnos no están tan motivados y por lo tanto están distraídos.





**Figura 30.** Observación en centro monolingüe.

Como se observa durante la clase de inglés hay continuamente focos de alumnos distraídos. Un aspecto a considerar es que la dinámica de la clase, en este caso se basaba en una introducción en la cual el profesor preguntaba a sus alumnos por la fecha, el tiempo climático y qué era lo que habían hecho los alumnos durante el fin de semana. A continuación el profesor mandó abrir el libro de clase y leyeron una historia conjuntamente. Posteriormente los alumnos trabajaron con el cuaderno de actividades para reforzar el vocabulario que habían aprendido en la historia pero en todo momento había alumnos distraídos.

Al comparar ambas estrategias, podemos observar que la metodología AICLE parece fomentar la motivación de los alumnos en mayor medida, mientras que la enseñanza monolingüe no causa tanta motivación en el alumnado con lo cual sus periodos de distracción durante la clase son mayores. Este aspecto tiene valor al considerar que la distracción podría estar interfiriendo en el aprendizaje de la lengua extranjera en aquellos casos en los que no se logra mantener a un grupo de estudiantes motivados hacia la clase.

## **Parte IV. Conclusiones**

### **1. Conclusiones del estudio**

Uno de los aspectos clave identificados en el presente TFM corresponde a las diferencias evidenciadas entre los alumnos de centros monolingües y bilingües en cuanto la motivación para aprender la lengua extranjera. Al respecto, destaca el hecho de que los estudiantes de los centros educativos que trabajan con una metodología AICLE muestran una tendencia a mayor motivación hacia el aprendizaje de una lengua extranjera en comparación con los estudiantes que siguen una metodología tradicional.

Asimismo, destaca el apoyo percibido por parte de los familiares de centros para aprender inglés dentro de lo que resalta que las familias que llevan a sus hijos a centros bilingües suelen estar en su mayoría concienciados sobre la importancia de la adquisición de una segunda lengua. En relación con la diferencia anteriormente establecida, el estudio mostró que los alumnos de centros bilingües parecen tener mayor facilidad para resolver sus dudas con el inglés, ya sea porque vayan a academias o porque los padres también conocen la lengua inglesa.

Por otra parte, como reflejan los resultados, la motivación frente al aprendizaje del inglés en los alumnos de centros bilingües tiende a ser mayor que la motivación de los alumnos en centros monolingües, lo cual sugiere que estos últimos alumnos dan inglés por obligación, no por interés. Adicionalmente, se encuentra que los alumnos del centro bilingüe tendrían más posibilidades de estudiar inglés fuera del horario de colegio en comparación con los estudiantes de una metodología tradicional, ante el escenario de no tener la asignatura de lengua extranjera dentro del curriculum, además vemos como

están más interesados en la cultura inglesa escuchando, leyendo y viendo más cantidad de contenido cultural en inglés que los alumnos de secciones monolingües.

Por otra parte, en los centros bilingües además de estar interesados en saber inglés para fines prácticos, los estudiantes evidencian que quieren aprender inglés para poder conocer otras culturas del mundo y comunicarse con otras personas que no hablen español. Por el contrario los alumnos de centros monolingües están principalmente enfocados en aprender inglés para aprobar exámenes y poder encontrar un trabajo mejor en el futuro. Esto hace que los alumnos de centros bilingües una vez acaben los exámenes, tengan interés por aprender más sobre la lengua inglesa, su motivación va más allá del fin académico y laboral.

La metodología AICLE muestra la lengua inglesa como una herramienta útil para el desarrollo como persona con la cual se pueden desarrollar habilidades sociales y personales. Partiendo de ello, el estudio aporta evidencia sobre cómo claramente la metodología AICLE es útil en los alumnos en los cuales es aplicada, sin embargo, no hablamos de los resultados académicos, sino al resultado que provoca en la motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

Un hallazgo interesante del estudio es que la mayoría de los bloques que aparecen en el cuestionario sobre la motivación, tienen valores más altos en motivación extrínseca, motivación intrínseca, autoconfianza, ánimo externo, uso del inglés fuera de las clases y utilización de inglés en redes sociales y videojuegos. Vinculado a esto podemos dar respuesta al último interrogante planteado al inicio de la investigación, que era saber las condiciones que se daban en un aula para favorecer la motivación.

Se evidencian condiciones que hacen de la metodología AICLE fomenta la motivación como puede ser quitar el miedo a expresarse en inglés. Al respecto, los alumnos de

secciones bilingües tienen menos miedo a hablar en inglés puesto que es lo que ven en el día a día, además la sensación de nerviosismo al verse envueltos en una sensación es mucho menor en los alumnos de secciones bilingües.

También es importante el hecho de que los alumnos en centros con metodología AICLE tienen una percepción del profesor como pieza indispensable del proceso enseñanza-aprendizaje del inglés, los cuales perciben que el trabajo en grupo es una parte imprescindible en el aprendizaje de un idioma.

Para concluir con las conclusiones de nuestro estudio, hacemos referencia a los objetivos específicos que habíamos propuesto en nuestra investigación.

En cuanto a los aspectos motivacionales ante el aprendizaje de una lengua extranjera, en los resultados podemos observar cómo una metodología AICLE hace que los alumnos aprendan inglés para poder usar la lengua con fines culturales, es decir, poder comunicarse con persona de otras culturas. Esta idea es reforzada por el entorno familiar, que apoya al alumno con sus estudios de lengua extranjera.

En cuanto a las diferencias en la motivación de los estudiantes ante una lengua extranjera según la metodología de aprendizaje empleada, hemos visto que los alumnos tienen conceptos distintos sobre la importancia de la lengua dependiendo de la motivación que reciban. Además también consideran diferente el rol del profesor y de los pares dependiendo de la metodología utilizada, los alumnos que cursan la metodología AICLE tienen una idea del profesor y de los pares como elementos más importantes que aquellos alumnos de centros monolingües.

Para concluir, teníamos como objetivo final saber la efectividad motivacional de una metodología AICLE, en los resultados hemos visto como los alumnos están más

motivados y tienen un mayor contacto con la lengua inglesa en el día a día. Se interesan por la cultura inglesa y buscan ampliar su conocimiento de la lengua de manera autónoma.

## **2. Alcances y limitaciones**

Esta investigación aporta ayuda al área de conocimiento sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que puede servir de referencia para que los docentes de Educación Primaria sepan qué metodología elegir de acuerdo a los fines que quieran conseguir con sus estudiantes. Asimismo, el estudio muestra que AICLE parece tener una influencia en la motivación. De esta manera, se podría tomar dicho hallazgo como punto de partida para orientar la toma de decisiones de los docentes al planificar las clases y la metodología bajo la cual proponer las actividades de aprendizaje a los estudiantes.

Por su parte, con el estudio hemos querido mostrar el avance en el aprendizaje de la lengua extranjera inglesa relacionándolo con la motivación, es decir, que hemos querido establecer relaciones entre el modelo AICLE y su función motivadora para aprender la lengua extranjera inglés. Partiendo de ello, se considera que el estudio es útil para visualizar un modelo bajo el cual estudiar los factores asociados al éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera, considerando que se muestran una serie de elementos oportunos a partir de la descripción de los resultados.

Como limitación en la investigación podemos decir que en la observación en el aula al ser sólo un investigador y observador, los datos obtenidos son los comportamientos que han podido ser observados en el momento exacto en el que sucedía la observación. Sin embargo, estos no pudieron ser contrastados con un segundo criterio observacional.

Por otra parte, al tratarse de una muestra seleccionada de manera no probabilística no es posible realizar generalizaciones a partir de los resultados obtenidos con lo cual es importante utilizar la información con cautela, bajo el entendido de que describe el fenómeno de estudio de un grupo particular de estudiantes.

### **3. Líneas de investigación futura**

Partiendo de los alcances y limitaciones planteados con anterioridad, cabe plantear como línea de investigación futura, el explorar los efectos académicos que tiene la utilización de la metodología CLIL, ya que hemos visto los resultados que tiene a nivel motivacional pero no podemos afirmar que los alumnos que utilicen esta metodología tengan un mayor dominio de la lengua extranjera en comparación con aquellos que no usan esta metodología.

Esta investigación se desarrollaría para comprobar si las destrezas lingüísticas han sido perfeccionadas o favorecidas. Concretamente, sería interesante explorar aquellas relacionadas con la comprensión y la expresión en una lengua extranjera, tanto de forma oral como escrita.

Asimismo, sería interesante llevar a cabo un análisis con mayor alcance a nivel estadístico que permita comprobar empíricamente la relación entre las metodologías de enseñanza y el rendimiento académicos de los estudiantes en las lenguas extranjeras, por ejemplo. De esta manera, no sólo se ampliaría la posibilidad de apoyar la selección de las metodologías de enseñanza sino que se abriría la posibilidad de evidenciar otros factores influyentes en este proceso, como es la motivación.

Finalmente, el presente estudio podría ser considerado un punto de partida para explorar aspectos motivacionales del docente en el proceso de enseñanza de una lengua

extranjera. De esta manera, se ampliaría la comprensión del fenómeno de estudio incluyendo en el análisis no sólo los aspectos motivacionales vinculados a los estudiantes sino también los de la persona que facilita dicho aprendizaje, como es el caso del docente.

## Parte V. Bibliografía

- Alías, D. (2011). El valor didáctico del juego y del movimiento en la enseñanza del inglés en el primer ciclo de Primaria. *Campo abierto*, 30(2), 23-41.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Barnés, H. (29 de Mayo de 2015). *Esto es a lo que dedican de verdad su tiempo los profesores*. El confidencial. Recuperado de [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-05-29/esto-es-a-lo-que-dedican-su-tiempo-los-profesores-aunque-no-lo-quieran\\_859151/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-05-29/esto-es-a-lo-que-dedican-su-tiempo-los-profesores-aunque-no-lo-quieran_859151/)
- Birdsong, D. (2004). *Second language acquisition and ultimate attainment*. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *Handbook of Applied Linguistics* (pp. 82-105). Oxford, UK: Blackwell
- Brewster, Jean; Ellis, Gail; Girard, Denis: *The Primary English Teacher's Guide*. (2004). Penguin: Hong Kong.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. London, UK: Longman.
- Chiva, O., Isidori, E., y Fazio, A. (2015). Educación Física bilingüe y pedagogía crítica: una aplicación basada en el judo. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 110-115.
- Convenio MECD-The British Council (18 de abril de 2013). Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas.
- Coral, J., y Lleixà, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 79-84.



- Coyle, D. (1999). *Students in content and language integrated contexts: Planning for effective classrooms*. In, J. Masih (Ed.). *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *A motivational approach to self: Integration in personality*. In R. Dienstbier (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation*, 38, 37 – 288.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42(2), 209-224.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom Cambridge*: CUP Eurydice Report 2006. Disponible en <http://www.eurydice.org/>
- Figel, J. (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Bruselas : Eurydice.
- Gallardo, F. y Martínez, M. (2013, febrero). Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE?. *Padres y maestros*. Recuperado de: [http://languages.dk/databank/admin/uploads/Investigacion\\_AICLE.pdf](http://languages.dk/databank/admin/uploads/Investigacion_AICLE.pdf)
- García, M. T. (2017). La figura del docente como transmisor de valores: observación y análisis en la práctica cotidiana de la educación primaria. *Publicaciones didácticas*, 88, 152-172.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, England: Edward Arnold.

- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). *A student's contributions to second language learning*. Part 11: Affective variables. *Language Teaching*, 26.
- Graddol, D. (1997) *The Future of English?* London: British Council.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English Language Teaching*. Essex (UK): Longman Press.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª edición). Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Hunt, M. (2011). Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign Language. *Educational Review*, 63(3), 365-378.
- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturational Constraints in SLA. In J. Doughty and H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 539-588). Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas*. Madrid, España: Gredos.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 5(1), 3-18.
- Major, R. C. (1998). Interlanguage phonetics and phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(2), 131-137. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MCER. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* (2001), [en línea]  
[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf#search=%22Marco%20Europeo%20de%20Referencia%22](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf#search=%22Marco%20Europeo%20de%20Referencia%22) [ Versión inglesa: Common European Framework of

Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge: Cambridge University Press (2001)]

- Mares, A., Martínez, R., & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 969-996. Recuperado en 25 de junio de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662009000300016&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300016&lng=es&tlng=es).
- Molina, J. (2010). Mixed Methods Research in Strategic Management: Impact and Applications. *Organizational Research Methods*, 5(1) 1-24.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3–53.
- Navarro, P. (2013). *YouTube como herramienta didáctica en el aula de inglés* (Trabajo final de Máster). Universidad de Almería, España
- Navés, T. & Muñoz, C. (2000). CLIL experiences in Spain. In Marsh, D. and Langé, G. (Eds.) *Implementing content and language integrated learning*. Jyväskylä: University of JyväskyläGraddol,
- Obando, G. E. (2011) *Participación docente en la toma de decisiones: una mirada micropolítica* (Trabajo final de Máster). Pontificia Universidad del Perú. San Miguel, Perú.
- 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.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se establecen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria
- ORDEN EDU 1847/2007, de 19 de noviembre, por la que se modifica la Orden EDU 6/2006, de 4 de enero por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

- ORDEN EDU 6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.
- ORDEN EDU/232/2018, de 28 de febrero, por la que se establecen de oficio secciones bilingües en centros públicos y se autoriza su creación en centros privados concertados, para el curso 2018/2019.
- Pérez, C.J. (2001). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de Inglés de la ULA Táchira. *Revista Acción Pedagógica*, 15, 64–76.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press
- Pole, K. (2009) "*Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas*". En Renglonés, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades, 60. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Sanmartín, O. (8 de enero de 2017). España es uno de los países de la OCDE con menor autonomía en la escuela. El mundo. Recuperado de:  
<http://www.elmundo.es/sociedad/2016/12/30/58656b72e5fdeabd398b45e8.html>
- Schunk, D. (1997). *Learning Theories*, Ohio, USA: Pearson Education
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors. *Language and Education*, 21(4), 328-341.
- Tashakkori, A., y Teddlie, Charles (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage, Thousand Oaks, California
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Weil, M. Joyce, B & Kluwin, B. (1978). *Personal models of teaching*, New Jersey: Prentice-Hall
- Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology, Global Edition*, Ohio, USA: Pearson International.

Zikova, V. (2008). *CLIL at Grammar School* (Tesis doctoral). Brno, República Checa: Masaryk University.

Zorrilla, A. M. (2017). *Estrés en la profesión docente: Estudio de su relación con posibles variables laborales y de contexto*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

## Parte VII. Anexos

### ANEXO 1. MOTIVACION A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA EN INGLÉS

Por favor ponga un tick  en la caja que se encuentra al lado del cuadrado de tu elección, o escribe en los espacios proporcionados

1.1 Soy  Mujer  Hombre

1.2 Edad: \_\_\_\_\_

1.3 Mi nacionalidad es: \_\_\_\_\_

1.4 Todos los días yo uso:

1 Idioma  2 Idiomas

3 Idiomas  Más de 3 idiomas

Por favor especifica:

Francés  inglés  Otros: \_\_\_\_\_

1.5 Yo estudio \_\_\_\_\_ horas a la semana

**Debajo hay una serie de preguntas. Para cada frase, rodea el número que concuerda con tu pensamiento.**

1. Totalmente en desacuerdo
2. Desacuerdo
3. Ni de acuerdo, ni desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Ejemplo: Comer fruta es bueno para la salud. 1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_ ⑤

2.1 Saber inglés será bueno para mi futuro.

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

2.2 Necesito tener inglés para poder terminar la ESO.

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

2.3 El inglés me hará tener más oportunidades de trabajo.

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

3.1 El inglés me ayuda o me ayudará a conocer gente de otros países.

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

3.2 El inglés me ayuda o me ayudará a aprender nuevas culturas, sus valores y sus pensamientos.

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

3.3 El inglés me ayuda o me ayudará a viajar por el mundo.

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

4.1 El inglés es importante para mi desarrollo como persona.

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

4.2 Los demás tendrán una mejor opinión de mi si se hablar inglés correctamente.

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

4.3 Saber utilizar el inglés me hace sentir mejor.

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

5.1 Cuando hablo inglés, no me importa cometer errores.

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

5.2 Cuando alguien me habla en inglés, suelo ponerme nervioso.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

5.3 Saber inglés me ayuda a convertirme en una persona mejor.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

6.1 Mi familia y amigos me animan a que aprenda inglés.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

6.2 Consigo ayuda para hacer los deberes de inglés o consigo que alguien me explique cosas que no entiendo de inglés fuera de clase.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

6.3 Fuera de clase veo películas en inglés.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

6.4 Fuera de clase leo en inglés.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

6.5 Fuera de clase escucho música en inglés.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

7.1 Estudio inglés porque me gusta.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

7.2 Si no estudiara inglés en el colegio lo estudiaría por mi cuenta.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

7.3 Aprender inglés es fácil.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5



8.1 Hablar en inglés es fácil

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

8.2 Escribir en inglés es fácil

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

8.3 Entender el inglés es fácil

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

9.1 En una clase de inglés , la personalidad del profesor es importante.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

9.2 En una clase de inglés, la metodología que utiliza el profesor (manera de enseñar, tipos de actividades...) es importante.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

9.3 En la clase de inglés, el grupo es importante.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

10.1 Aprendo inglés por motivos prácticos (aprobar el examen, conseguir trabajo).

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

10.2 Aprendo inglés para saber más sobre el mundo y su cultura.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

10.3 Aprendo inglés para poder comunicarme con otros fácilmente.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

11.1 Fuera de clase , uso el inglés.

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

11.2 Estoy motivado para aprender inglés.

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

11.3 Desearía que las clases de inglés fueran diferentes.

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

12.1 Utilizo expresiones inglesas en las Redes Sociales (You tube, Instagram, Hangouts, Whatsapp, etc...)

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

12.2 Utilizar videojuegos en inglés, no es ningún impedimento para mí.

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

12.3 En los videojuegos y redes sociales que utilizo, veo aparecer expresiones en inglés.

1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5

**Por favor escribid algún comentario sobre lo que mejoraríais de las clases en inglés:**

---

---

---

---

**Gracias por vuestro tiempo y por vuestra participación**

**Cuestionario creado por (Fernández V. 2018)**