



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

**Análisis de la motivación suscitada por el
programa bilingüe C.L.I.L. en los alumnos
de Educación Primaria de un centro rural
en la provincia de Soria**

Trabajo fin de grado presentado por: Ana Fidalgo García

Titulación: Grado de Maestro en Educación
Primaria

Línea de investigación: Iniciación a la investigación
educativa

Director/a: Jelena Bobkina

Ciudad: Navaleno (Soria)

[Seleccionar fecha]

Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO: 1. 1. 8.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo principal analizar el impacto del programa bilingüe CLIL – Content and Language Integrated Learning - en el desarrollo de la motivación al aprender un segundo idioma, en los alumnos de Educación Primaria de un centro público rural situado en una pequeña población al oeste de la provincia de Soria. Creemos que nuestra investigación puede ser de gran interés para contextos semejantes al escogido, ya que en la provincia de Soria, así como en la comunidad de Castilla y León en general, existen numerosos centros rurales de características similares que están poniendo en práctica el programa de secciones bilingües que utiliza la metodología CLIL como método de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma.

Consideramos que la motivación que sienten los alumnos a la hora de aprender una lengua ha de ser uno de los factores imprescindibles en toda metodología que pretenda tener éxito en el ámbito educativo. Por lo tanto, hemos intentado conocer en qué medida el programa bilingüe CLIL hace que los alumnos se sientan motivados en el proceso de adquisición de un segundo idioma, en este caso, el inglés.

Debido a que el estudio ha sido realizado en un entorno rural, la muestra de población con la que trabajamos es reducida, contando con 10 alumnos y dos profesores. Con estos datos queremos aclarar que los resultados que hemos obtenido no deben ser generalizados a cualquier contexto escolar, sino a aquellos que cuenten con características semejantes a las anteriormente indicadas.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	5
2. 1. Objetivo general.....	5
2. 2. Objetivos específicos	5
3. 1. Bilingüismo	5
3. 1. 1. El bilingüismo. Fundamentos básicos	5
3. 1. 2. El bilingüismo en la escuela. Los programas de inmersión lingüística	7
3. 2. Motivación.....	11
3. 2. 1. La motivación aplicada a la educación	11
3. 2. 2. La motivación aplicada al aprendizaje de un segundo idioma	13
3. 3. Programas Bilingües en Castilla y León	15
3. 4. CLIL (Content and Language Integrated Learning)	17
3. 4. 1. CLIL. Definición del concepto	17
3. 4. 2. Puesta en práctica del método CLIL	18
4. MARCO METODOLÓGICO	19
4. 1. Diseño y tipo de investigación	19
4. 2. Preguntas de la investigación e hipótesis inicial.....	20
4. 3. Población y muestra del estudio.....	21
4. 4. Tipos de variables	22
4. 5. Técnicas e instrumentos de investigación empleados	23
4. 4. Procedimiento	23
5. MARCO EMPÍRICO: ANÁLISIS DE DATOS	24
5. 1. Cuestionario de los alumnos	24
5. 2. Cuestionario de los profesores.....	34
6. CONCLUSIONES GENERALES	41
7. PROPUESTAS PARA FUTUROS DESARROLLOS	44
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
9. BIBLIOGRAFÍA.....	47
10. ANEXOS.....	49
Anexo 1: Cuestionario alumnos	49
Anexo 2: Cuestionario profesores	52

AGRADECIMIENTOS

A aquellas personas que han colaborado en la realización de este trabajo, por la ayuda prestada, muchas gracias a todos ellos.

En especial, gracias a mi directora del Trabajo Final de Grado, Jelena Bobkina por sus indicaciones y aclaraciones en los momentos en que han sido necesarias. Igualmente, gracias al centro rural en el que se realizó este estudio por prestarse a la labor.

“El objetivo de la educación es la virtud y el deseo de convertirse en un buen ciudadano.”

Platón (427 AC-347 AC.) Filósofo griego.

“Uno de los principales objetivos de la educación debe ser ampliar las ventanas por las cuales vemos al mundo.”

Arnold H. Glasow (1905-1998). Pensador y escritor americano.

1. INTRODUCCIÓN

Como sabemos, las competencias básicas fijadas en Europa para el conocimiento y aprendizaje duraderos y para formar buenos ciudadanos, establecen, entre otras, la competencia de comunicación en idiomas extranjeros.

Según el Marco Común Europeo de Referencia, con el aprendizaje de idiomas “se espera lograr la integración y aumentar la movilidad de todos los ciudadanos de Unión Europea por medio de la competencia lingüística” y 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 incluye 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. Lo que se pretende es que nuestros alumnos sepan desenvolverse en un idioma extranjero en todas y cada una de las situaciones que se les presenten, ya sea a la hora de hablar, escribir, escuchar o leer. Y para llevarlo a cabo, se están iniciando programas bilingües que desarrollen estas capacidades en los centros educativos españoles.

Tal y como señalan numerosos estudios en el campo del bilingüismo – Gardner (1985) o Uribe (1999), entre otros -, el aprendizaje de un segundo idioma es altamente beneficioso para el alumnado, pues les ayuda a comprender mejor el mundo que les rodea. Y si comienzan a interiorizarlo desde edades muy tempranas, los resultados son más satisfactorios que si lo hacen posteriormente.

Pero lo que no conocemos con exactitud es si los programas bilingües establecidos en el sistema educativo español incentivan a los alumnos en el aprendizaje de un segundo idioma. Precisamente esa es la cuestión que se nos plantea con este trabajo, y, aunque el estudio es realizado a escala reducida – para la investigación nos centraremos principalmente en un centro de la provincia de Soria –, intentando ofrecer una respuesta concluyente.

Para llevar a cabo esta investigación nos ayudamos de los testimonios de la comunidad escolar de estos centros, que nos aportan su opinión sobre la relación entre la motivación y el aprendizaje de las materias que los alumnos cursan en lengua inglesa. Además, preguntamos a los

propios alumnos cómo se sienten en las clases impartidas en lengua inglesa, que son Conocimiento del Medio Natural y Social (*Science*), Educación Plástica (*Arts*) e Inglés (*English*).

Con este estudio pretendemos analizar la correlación entre bilingüismo y motivación, y proporcionar una información adecuada a los centros educativos, que podrán valorar su rendimiento en este aspecto y estimar si han de realizar algún cambio o, por el contrario, están cumpliendo correctamente su función docente.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2. 1. Objetivo general

- Analizar el impacto del programa bilingüe CLIL en el desarrollo de la motivación en los alumnos de Primaria de un centro rural de la provincia de Soria.

Debemos tener en cuenta que al tratarse de un centro rural, el número de alumnos y profesores que formarán parte del estudio será muy reducido, por lo que los datos que vamos a obtener serán útiles para la mejora del programa en dicho centro y no de forma generalizada a todos los centros.

2. 2. Objetivos específicos

- Conocer las diferentes modalidades de la Enseñanza Bilingüe español-inglés que se practican en los centros de la provincia de Soria.
- Analizar el modelo CLIL (Content and Language Integrated Learning) por ser el más practicado en los centros educativos de la provincia de Soria y en el centro escogido para el estudio.
- Determinar de qué modo la motivación estimula el aprendizaje de un segundo idioma.
- Establecer en qué medida las condiciones básicas para la motivación, que señalaremos más adelante, sirven como incentivo para el aprendizaje de un segundo idioma.
- Conocer la efectividad que tiene el modelo CLIL en el aprendizaje del segundo idioma en el centro escogido para la investigación.
- Establecer diferencias en líneas generales entre los alumnos de la Sección Bilingüe y los alumnos del modelo único en castellano.

3. MARCO TEÓRICO

3. 1. Bilingüismo

3. 1. 1. El bilingüismo. Fundamentos básicos

Conceptualización

Como sabemos, el manejo de un idioma depende de cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Al agruparlas, estas habilidades se dividen en dos dimensiones. Por un lado, las receptivas, que se refieren a la comprensión lectora y auditiva; y por otro, las productivas, referidas a la producción oral y escrita.

En ocasiones, hay personas que comprenden lo escuchado, pero sin embargo no saben leer en un idioma determinado, o que saben hablar, pero no escribir. Por este motivo, clasificar a las personas como monolingües o bilingües sería simplificar demasiado los términos.

La definición ideal de bilingüismo – conocido como bilingüismo equilibrado -, se refiere a aquella persona que ha desarrollado las competencias básicas en dos idiomas, para ser utilizados en cualquier contexto (Diccionario Cervantes, 2012).

Sin embargo, se encuentran pocos casos de este tipo, ya que muchas veces se utilizan dos idiomas para comunicarse, ya sea de forma oral o escrita, pero para propósitos distintos y en diferentes contextos (por ejemplo, un idioma se habla en el trabajo y otro con la familia y amigos) (Baker, 2011).

Por otra parte, existen dos visiones distintas al concebir el bilingüismo:

- La visión monolingüe del bilingüismo, que es considerada como la suma de dos monolingües en una sola persona.
- Y la visión holística del bilingüismo, que trata de definir a las personas bilingües como aquellos individuos que tienen una identidad lingüística única e integrada de los dos idiomas.

Esta segunda visión del bilingüismo es la más aceptada, ya que la persona bilingüe dispone de un sistema lingüístico integrado que le permite asimilar dos (o más) idiomas distintos para ser utilizados en diferentes contextos, tal y como sugiere Grosjean (1989).

Contexto histórico

Si echamos la vista atrás, las primeras consideraciones del fenómeno del bilingüismo a comienzos del siglo XX tuvieron un impacto negativo en la sociedad. Se creía que el aprendizaje de un segundo idioma podía causar efectos cognitivos indeseables. De hecho, en 1928, los países reunidos en la “Conferencia Internacional sobre el Bilingüismo”, celebrada en Luxemburgo, abogaron por una enseñanza en la lengua materna procurando retardar al máximo la introducción de una segunda lengua. Los miembros de la conferencia afirmaban que el bilingüismo infantil era perjudicial, no solo por la no separación o distinción de lenguas que, según ellos, se producía, sino porque retardaba el desarrollo cognitivo en general.

A partir de los años 60, diferentes estudios experimentales hicieron aflorar datos en sentido contrario. Peal y Lambert (1962), con el objetivo inicial de encontrar los efectos negativos del bilingüismo sobre la producción intelectual, observaron una superioridad en los niños bilingües

con respecto a sus coetáneos monolingües en pruebas de inteligencia verbal y no verbal. Dichos resultados los atribuyeron a una mayor flexibilidad mental y a una mayor diversificación en la estructura del intelecto.

En la década de los 70, los primeros resultados de los programas de inmersión lingüística en francés para la población infantil anglófona de Québec (Canadá) confirmaban la capacidad de los niños de diferenciar y utilizar separadamente ambas lenguas y la no incidencia del bilingüismo de un modo perjudicial en el desarrollo cognitivo, sino más bien al contrario (Cummins, 1979), (Grosjean, 1982).

A finales de los 70 y comienzos de los 80 los investigadores en el campo de la adquisición bilingüe coincidían mayoritariamente en considerar que los niños expuestos a dos lenguas desde edades muy tempranas conseguían utilizar ambas lenguas diferenciadamente, pero polemizaban en torno al momento en que se producía la diferenciación de lenguas: o al inicio del desarrollo lingüístico (Lindholm & Padilla, 1978); o hacia los tres años (Volterra & Taeschner, 1979).

A partir de la década de los 90 la hipótesis del desarrollo diferenciado se destaca sobre el resto y son numerosos los estudios que la sustentan ((Meisel, 2004) (Lanza, 1997) (Deuchar & Quay, 2000), etc.).

Con teóricos como Bachman (1990), se empieza a concebir una visión sociolingüística del bilingüismo. Se tienen en cuenta tanto el contenido del lenguaje como el contexto en que éste es manejado. Además, se examinan también otros factores como las reglas del uso del lenguaje, los conocimientos compartidos por los hablantes en una conversación y las normas y valores culturales, sociales y políticos de los acontecimientos del contexto bilingüe.

Por tanto, es necesario considerar tanto el contexto que rodea a la persona bilingüe como sus capacidades para adquirir el lenguaje, pues es distinto el lenguaje que se utiliza, por ejemplo, para una conversación informal con amigos, que el usado en un plano académico formal.

Por ello, tal y como indica C. Baker (2011), debemos distinguir entre habilidad para el bilingüismo y uso del bilingüismo. Aquel que tenga la habilidad para el bilingüismo, tendrá fluidez en dos idiomas, pero normalmente únicamente utilizará uno de ellos para comunicarse. Por el contrario, puede que haya casos que utilicen dos idiomas de forma regular en contextos diferentes, pero su fluidez sea menor en ambos.

3. 1. 2. El bilingüismo en la escuela. Los programas de inmersión lingüística

En la historia de la educación, la enseñanza bilingüe ha tenido roles y pesos diferentes. Este tipo de educación, basada en el bilingüismo, es un fenómeno relativamente moderno con apenas un siglo de antigüedad. De hecho, tal y como comenta C. Baker (1997) en Irlanda la enseñanza bilingüe se relaciona con el Estado Libre ya en 1921; en Gales, con la instauración de la primera escuela primaria en lengua galesa en 1939; o en Canadá, con la experiencia de St. Lambert en 1965.

Sin embargo, no podemos olvidar que el bilingüismo como fenómeno social ha existido durante al menos 5000 años.

Así, la enseñanza bilingüe comporta modelos de organización escolar que tienen como objetivo posibilitar el dominio de una o más lenguas a las que el alumno no tiene acceso en su medio social y familiar (Vila, 1998). Para suplir dicho objetivo, el recurso principal que se utiliza es el uso de la lengua o lenguas objeto de aprendizaje como instrumento de enseñanza.

De este modo, tanto la lengua materna (L1) como la segunda lengua (L2) se convierten en vehículos de instrucción, lo que nos lleva a diferenciar entre enseñanza en una lengua (como medio de instrucción) y enseñanza de una lengua (como contenido de la instrucción). En este segundo caso no estaríamos hablando de enseñanza bilingüe estricta, ya que la educación bilingüe no consiste en enseñar lenguas en el sistema educativo, sino en enseñar mediante un idioma que no se conoce (Sánchez & Rodríguez, 1986).

En la actualidad encontramos infinidad de situaciones bilingües que reclaman una presencia en la educación, dando como resultado una evaluación de las diferentes propuestas y una clasificación de las múltiples modalidades de educación bilingüe existentes. Destacamos la clasificación establecida por Skutnabb-Kangas (1988), que considera las siguientes variables:

- Lengua y cultura de los alumnos (mayoritaria/dominante/minoritaria);
- Medio de educación (L1 y/o L2);
- Objetivos sociales y lingüísticos perseguidos (bilingüismo y biculturalismo / asimilación y pérdida de la propia lengua y cultura).

Al combinar estas variables, tenemos como resultado cuatro tipos de programas de educación bilingüe: segregación, submersión, mantenimiento e inmersión. Según estudios experimentales, tan sólo los dos últimos casos consiguen que el alumnado sea bilingüe y bicultural, a la vez que ofrecen posibilidades de éxito escolar, mientras que los dos primeros casos (segregación y submersión) no desarrollan competencia lingüística en L1 y L2 y producen bajos niveles de rendimiento académico (Arnau, Comet, Serra, & Vila, 1992).

A continuación ofrecemos una definición general de la tipología de cada uno de los programas. Dicha tipología fue establecida también por Skutnabb-Kangas (1988), y las definiciones han sido propuestas por Baker (Baker, 2011). Son las siguientes:

- *Programas de segregación.* En estos programas se utiliza la L1 –lengua materna- como lengua de instrucción, y la L2 es impartida solamente como una materia más del currículo. Debemos señalar que tanto la L1 como la L2 son utilizadas indistintamente en contextos de la vida cotidiana del país en cuestión. Así, aquellos estudiantes que sólo conocen la L1 –por ejemplo, los alumnos inmigrantes- estarán en desventaja y segregados de aquellos estudiantes que

conocen ambas lenguas. Este tipo de programas son de escaso rendimiento y no permiten la igualdad de oportunidades de las personas escolarizadas en la L1 con el resto de sus compañeros. De hecho, la competencia en ambas lenguas es baja, y el objetivo social y educativo es el de segregar y separar a los estudiantes.

- *Programas de submersión.* En este caso, los alumnos que tienen como L1 una lengua distinta a la lengua dominante –que para ellos será la L2- se verán perjudicados, ya que el objetivo social y lingüístico de estos programas es la asimilación y pérdida de la propia lengua y cultura. Es decir, la enseñanza en otra lengua aleja a los niños de su entorno cultural y da lugar a una competencia en la L2 limitada, causa del fracaso escolar resultante. El objetivo principal es la asimilación a la cultura mayoritaria y a la lengua dominante, pero su éxito es escaso debido a que los alumnos no consiguen un buen dominio de la L2.
- *Programas de mantenimiento de la propia lengua y la cultura.* El objetivo en este caso es el aprendizaje de una L2 con el mantenimiento de la lengua propia como garantía de que la lengua materna no se va a perder. Se suele utilizar la L1 como lengua vehicular de instrucción, y de forma progresiva se introduce la L2, de modo que el currículo es impartido en las dos lenguas al final de la etapa. Estos programas están encaminados hacia el bilingüismo y el biculturalismo, y tienen un alto grado de éxito.
- *Programas de inmersión.* Son programas de enseñanza en dos lenguas, en los que se busca un contexto natural de adquisición y uso simultáneos de la L2 para alumnos que la desconocen o conocen poco, según el principio de que una lengua se aprende cuando existen contextos que posibilitan su adquisición. Son programas de enseñanza en la L2 dirigidos a alumnos que tienen una L1 considerada mayoritaria. Consiste en impartir las clases en la L2 en diferentes proporciones –todas las materias, la mayoría, algunas, etc.-, con el objetivo de que los alumnos añadan al conocimiento de su lengua materna y su cultura, el conocimiento de una L2 en un proceso natural, sin ser forzado. Si el programa se establece desde edades tempranas, los resultados son más positivos. Así, este tipo de programas se llevan a cabo en numerosos países del mundo.

Al ser los programas de inmersión los más extendidos en nuestro país, vamos a centrarnos en su caracterización.

Los programas de inmersión lingüística tienen su base en el *Natural Approach* (literalmente traducido como “acercamiento natural” o “enfoque natural”) de Krashen y Terrel (1983). Se trata de un método de enseñanza de una lengua extranjera que consiste en que la adquisición y el aprendizaje por parte de los alumnos de la L2, sea de la forma más natural posible, centrándose en la comunicación oral y no tanto en la gramática y en la corrección de errores. Es decir, se fundamenta en que los estudiantes aprendan la segunda lengua de forma aproximada a

como lo hicieron con su lengua materna. Así, se pretende conseguir un ambiente lo más relajado posible para el aprendizaje, sin forzar las respuestas del alumno (output) y dejando que se comunique en la L2 de forma espontánea, una vez que ya ha recibido una gran cantidad de información del exterior (input).

Con esta base, el modelo de inmersión nace en la década de los sesenta del s. XX en Canadá para definir los programas en los que un grupo de estudiantes anglófonos es educado en francés, lengua minoritaria en el medio social. En algunos países, entre ellos España, estos programas han pasado a formar parte de la política lingüística del gobierno con el fin de preservar una lengua minoritaria, como en el caso del catalán, el euskera y el gallego. Así pues, tanto en su origen como en la actualidad, en un programa de inmersión lingüística subyace la idea de que la lengua materna del alumno está suficientemente asentada fuera de la escuela.

Tal y como indica Baker (2011), podemos distinguir diferentes tipos de educación bilingüe de inmersión:

Según el momento de aplicación del programa:

- Inmersión temprana (aplicación de un segundo idioma desde la primera infancia).
- Inmersión media (aplicación de un segundo idioma desde los 9-10 años).
- Inmersión tardía (aplicación a partir de Educación Secundaria).

Y según el grado de inmersión en la L2:

- Inmersión total (los primeros cursos, inmersión del 100%; a medida que aumentan los cursos, va disminuyendo el porcentaje de inmersión, hasta finalizar la etapa primaria con un 50% de inmersión).
- Inmersión parcial (50% de inmersión a lo largo de toda la etapa escolar).

Si nos fijamos en los programas de inmersión lingüística parcial, que son los que se practican generalmente en las escuelas españolas, los estudiantes adquieren competencias en los dos idiomas que estudian, pero no llegan a obtener las habilidades comunicativas que tienen los alumnos nativos a la hora de hablar y escribir. Uno de los inconvenientes que generan esta situación es que para la mayoría de los alumnos, el segundo idioma –inglés– sólo es practicado en horario escolar y en aquellas materias impartidas en la L2. No obstante, este tipo de programas de inmersión no pretende únicamente que los alumnos aprendan la L2, sino que su propósito también es ampliar sus horizontes culturales y sensibilizarles ante los valores y cultura de ambas partes (Baker, 2011).

De hecho, según la Asociación Canadiense de Educación (1991), la asistencia a la educación en programas bilingües ofrece una serie de ventajas, como son:

- Auto-concepto positivo y orgullo de uno mismo.
- Mejor integración de los niños en la escuela y en la sociedad.

- Mayor tolerancia con otras gentes y culturas.
- Aumento del desarrollo cognitivo, social y emocional.
- Facilidad para aprender nuevas lenguas.
- Aumento de las posibilidades de conseguir empleo en un futuro.
- Mejores relaciones entre escuela y hogar.
- Respuesta a las necesidades y deseos de la comunidad.

Sin embargo, debido a la amplia variedad de ámbitos educativos, hay algunas características que pueden influir en el éxito o fracaso del establecimiento de un programa bilingüe en las escuelas, como por ejemplo el número de instructores por alumno, sus cualificaciones, la fragmentación de la instrucción, etc. (Baker, 2011). Es decir, interfieren muchos factores externos que tienen que ver tanto con los estudiantes como con los profesores, el currículo y el contexto, que hacen que los resultados puedan variar.

En definitiva, podemos afirmar que no existe una puesta en práctica de un programa bilingüe que esté considerada como la más adecuada, sino que debemos adaptarla al contexto y a las circunstancias del entorno educativo.

Dicho esto, en palabras de C. Baker y A. F. Ada (2001), el objetivo principal de los programas de inmersión lingüística es conseguir personas que estén en mejores condiciones de conseguir un buen empleo, de crear un buen futuro. Es decir, una persona bilingüe culta, bien educada, conocedora de su historia y cultura, estará en posición no sólo de triunfar individualmente, sino de contribuir a crear un mundo mejor.

3. 2. Motivación

3. 2. 1. La motivación aplicada a la educación

La motivación es un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educación. La motivación orienta las acciones y se conforma así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige. De acuerdo con Santrock (2002), la motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen.

Así, podemos decir que la motivación tiene dos dimensiones. Por un lado, la dirección de la motivación, que sería la acción particular que llevaría a la motivación. Y por otro lado, la intensidad, es decir, las ganas y la perseverancia por realizar la acción.

En palabras de García y Moreno (1998), la motivación es aquello que permite establecer las metas (objetivos o lo que se intenta hacer) de la conducta de un individuo determinando el inicio de la conducta, su mantenimiento o su finalización. Cuando el objetivo de la conducta es el aprendizaje de una lengua, la motivación se entiende como aquello que explica la acción, la

intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico (Lorenzo Bergillos, 2004).

De este modo, cada estudiante valora las tareas de estudio y aprendizaje que se le plantean de una forma peculiar. Cuanto más positiva sea la valoración de estas situaciones y tareas, más fácil será que el estudiante opte por dedicar tiempo, esfuerzo y recursos a la actividad, y mayores serán las posibilidades de buscar soluciones y alternativas para hacer frente a las dificultades y los problemas que acarree la tarea (Carver & Scheier, 2000). Igualmente, cuando más negativa sea la valoración motivacional que realice el estudiante, mayores serán las posibilidades de evitar una implicación profunda en la tarea.

Cuando al estudiante se le plantea una tarea novedosa o de cierta dificultad, valora motivacionalmente las exigencias de dicha tarea. Esta valoración que el estudiante realiza antes de implicarse o no en la tarea, responde a tres tipos de cuestiones, que son:

- Interés de la tarea
- Capacidad para realizar la tarea
- Sentimientos afectivos que produce la tarea.

No hay duda de que es el propio conocimiento de uno mismo el que va a permitir responder a estas preguntas, reconociendo las propias posibilidades y limitaciones.

Sin embargo, el concepto de motivación es de difícil clarificación. De entre todas las variables afectivas, la motivación se destaca como la de mayor trascendencia en el ámbito de la educación. Ahora bien, debemos considerar que la motivación está constituida por varios componentes estrechamente interrelacionados. A ello se refieren Gardner y MacIntyre (1993) cuando definen la motivación como un conjunto de factores que incluye el deseo de lograr un objetivo, el esfuerzo dirigido a esa consecución y el refuerzo asociado con el acto de aprendizaje.

De este modo, observamos tres aspectos descriptivos del comportamiento motivado, que son el entusiasmo, la persistencia y la adecuación del propósito. Así, consideramos que el estudiante está motivado cuando toma una decisión entre una serie de posibilidades y persevera en esa elección para conseguir el objetivo planteado (Beltrán, 1998).

Para aclarar la complejidad del término, Pintrich y DeGroot (1990) propusieron la diferenciación de tres componentes básicos de la motivación académica:

- El *componente de valor*, que hace referencia a los motivos o razones por los que se va a llevar a cabo una tarea, es decir, el valor que el estudiante le otorga a la tarea y las metas de logro que va a conseguir al realizarla.

- El *componente de expectativa*, referido a las creencias y percepciones que el estudiante tiene sobre sí mismo y sobre la actividad a la que se enfrenta tratando de valorar la capacidad que tiene para abordar la tarea.
- Y el *componente afectivo*, donde se recogen aquellas variables afectivas y emocionales que el estudiante asocia a la actividad.

Así, los estudiantes no estarán motivados si se consideran incapaces de hacer las tareas académicas, si piensan que el resultado final en las mismas no depende de su trabajo, si las tareas no son interesantes o si realizarlas les genera ansiedad y tristeza.

Por lo tanto, asumiendo que todas las tareas son percibidas como valiosas o útiles, el estudiante acabará comprometiéndose en la actividad cuando alcance un balance positivo entre las emociones generadas, las consideraciones personales sobre la posibilidad de afrontarla con éxito y del interés personal en la misma (Rodríguez Fuentes, 2009).

3. 2. 2. La motivación aplicada al aprendizaje de un segundo idioma

Al centrarnos en el aprendizaje de un segundo idioma, podemos observar la estrecha relación que se establece entre dicho aprendizaje, y la motivación que éste suscita. Así, Richard y Schmidt (2002), definen la motivación como una de las primeras causas de éxito y/o fracaso en el aprendizaje de un segundo idioma.

De hecho, la enseñanza de una lengua resulta ser una labor muy difícil si en el aula hay alumnos desmotivados. Estos alumnos ocasionan dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque en muchos casos no presentan un motivo que les estimule para conseguir el aprendizaje de una L2. En cambio, los alumnos motivados muestran interés en las actividades, sienten una autoeficacia alta, se esfuerzan para ser exitosos en el aprendizaje, persisten en las actividades y, normalmente, utilizan estrategias eficaces de aprendizaje (Pintrich & Schunk, 2002).

Como postula Tragant y Muñoz (2000), en el campo del aprendizaje de una segunda lengua se manejan especialmente 4 tipos de motivación, los cuales se clasifican en dos categorías respectivamente. Por un lado, la motivación intrínseca y la extrínseca, y, por el otro, la motivación integradora y la motivación instrumental.

- La *motivación intrínseca* se manifiesta cuando la experiencia de hacer algo genera interés y placer y el motivo para realizar la actividad reside dentro de la actividad misma, es decir, el solo hecho de llevar a cabo algo es gratificante en sí mismo (Deci, 1976).
- La *motivación extrínseca* se observa cuando se realiza una actividad específica, porque ayuda a obtener lo que se quiere. Esto significa que el motivo para realizar algo es conseguir una meta determinada fuera de la actividad misma, puesto que se lleva a cabo con el fin de conseguir objetivos externos.

- La *motivación instrumental* se caracteriza por el deseo de obtener un objetivo pragmático al estudiar una segunda lengua. Es decir, cuando un individuo está motivado instrumentalmente para estudiar la L2, tiene generalmente un propósito utilitario, por ejemplo, cumplir requisitos educativos, solicitar un empleo en el que se necesita dicha lengua o conseguir un estatus social más alto (Gardner & Lambert, 1972).
- La *motivación integradora* se aprecia cuando una persona aprende la L2, porque desea identificarse o interactuar con el grupo que practica la L2, o incluso integrarse en la comunidad meta, como en el caso de los emigrantes (Gardner & Lambert, 1972).

Otras de las variables afectivas importantes son las actitudes, puesto que son consideradas componentes de la motivación, junto con el deseo y esfuerzo que se realiza para conseguir el objetivo (Gardner, 1985). Las actitudes —al igual que la motivación— juegan un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2, ya que algunas veces una mala predisposición puede empeorar hasta el punto que los estudiantes abandonen por completo el estudio de la lengua (Larsen-Freeman & Long, 1994).

Resumiendo, la motivación y las actitudes son variables afectivas que no solamente favorecen el aprendizaje de los elementos lingüísticos de la L2, sino que influyen en la perseverancia del aprendizaje y en el deseo de interactuar con la comunidad lingüística objeto, así como también de comunicarse en dicha lengua. Asimismo, pueden determinar las diferencias en los resultados del aprendizaje de una L2. Además, las investigaciones de las variables afectivas proporcionan información relevante que permite crear condiciones más adecuadas para que el aprendizaje en clase se produzca de modo más eficaz, puesto que los motivos están relacionados con las necesidades lingüísticas. Si el profesorado los conoce, podrá dirigir la enseñanza en función de dichas necesidades y motivos. En síntesis, conocer el tipo de motivación que tienen nuestros alumnos, facilita a la comunidad educativa ofrecer una enseñanza más significativa y eficaz.

Para conseguir que los alumnos estén motivados, los docentes debemos tener en cuenta lo que Dörnyei (2001) describe como estrategias de motivación. Se trata de una serie de técnicas para promover el comportamiento individual relacionado con nuestras metas. Es decir, son las influencias que están siendo conscientemente ejercidas sobre los alumnos para conseguir algún efecto duradero y sistemático.

Si nos situamos en el caso de un alumno que aprende un 2L, nuestro papel como profesores sería ejercer esas influencias. Esto no quiere decir que debamos controlar el proceso de adquisición de la 2L, sino que las estrategias se basarán en facilitar esa adquisición. De hecho, las intervenciones motivacionales que no respetan las metas, emociones y creencias u opiniones

personales que una persona da a una situación, pueden producir efectos a corto plazo, pero a largo plazo suelen fracasar (Ford, 1992).

A la hora de concretar cómo podemos generar motivación en las clases de un segundo idioma, debemos tener en cuenta tres tipos de factores relacionados con la actitud hacia el aprendizaje, que son los que provocan la motivación en los alumnos. Estos factores se distinguen perfectamente según su finalidad y están relacionados con los tipos de motivación que participan en el aprendizaje de una L2, anteriormente citados.

En primer lugar, encontramos los factores intrínsecos (Deci, 1976). Podemos deducir que estos valores son los que se asocian con el interés del alumno el proceso de aprendizaje de un 2L y las actividades relacionadas con ese aprendizaje. Para reforzar estos factores, el maestro de 2L deberá presentar la asignatura como interesante y divertida por sí misma, y transmitirá una imagen positiva del proceso de aprendizaje. Por ejemplo, puede conectar las actividades con temas del gusto de sus alumnos, o presentar brevemente tareas que se vayan a realizar a lo largo del curso que llamen su atención – excursiones, juegos, etc.

Los factores de integración, sin embargo, se refieren al interés de los estudiantes por la interacción con elementos o personas del grupo social del 2L (Gardner & Lambert, 1972). Este tipo de factores, de tipo social, podrán ser reforzados si promovemos una disposición abierta hacia el 2L, su cultura y sus gentes. Además, podremos promover el contacto con hablantes de 2L, así como mostrar a nuestros alumnos productos relacionados con el 2L, como música, lecturas, películas o recursos multimedia.

Y en tercer lugar, encontramos los factores instrumentales, relacionados con los beneficios pragmáticos que puede aportar el manejo de la L2 (Gardner & Lambert, 1972). Para ello, ofreceremos en la medida de lo posible situaciones de la vida real y actividades en las que los estudiantes pongan en práctica su conocimiento general del 2L, y les transmitiremos el papel que tiene hoy en día el manejo de la L2, tanto para su vida cotidiana como para encontrar oportunidades de trabajo en un futuro.

3. 3. Programas Bilingües en Castilla y León

En la Comunidad Autónoma de Castilla y León se practican diferentes tipos de Programas Bilingües en un total de 305 centros educativos, de los cuales 260 son de Educación Primaria. Así, encontramos tres modalidades diferentes en este territorio, que son; español-inglés, español-francés y español-alemán. Para nuestro estudio vamos a centrarnos en la modalidad español-inglés.

Dos son los modelos que se aplican a esta modalidad. Por un lado encontramos el modelo de currículo integrado hispano-británico, procedente del desarrollo del convenio MEC/British Council, implantado en 1996. Y por otro lado, el más reciente modelo de Secciones Bilingües español-inglés.

Respecto al primero, el modelo de currículo integrado hispano-británico, tiene como objetivo principal el fomento del conocimiento de la cultura británica y la adquisición de la lengua inglesa a través de la enseñanza en inglés de contenidos no lingüísticos. Este modelo es minoritario en Castilla y León, habiendo tan sólo diez centros de Educación Primaria que lo imparten -en comparación, existen 230 centros en los que se practica el modelo de Secciones Bilingües español-inglés.

En los centros del currículo integrado hispano-británico se imparten dos áreas o materias en inglés por profesores especialistas en lengua inglesa y profesores de lengua británicos o bilingües que enseñan contenidos específicos del currículo británico (*National Curriculum*). Además, los centros están hermanados con centros británicos, con el fin de facilitar el contacto e intercambio de experiencias entre profesores y alumnos de los dos países.

Por su parte, el modelo de Secciones Bilingües español-inglés persigue el fomento del plurilingüismo y de la integración cultural. Desde el año 2006, la Consejería de Educación de Castilla y León consideró necesaria la implantación de proyectos bilingües en los centros públicos, por lo que propuso el modelo de Secciones Bilingües (que utiliza la metodología CLIL, – Content and Language Integrated Learning – Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, que explicaremos posteriormente), que consiste en utilizar un idioma extranjero para la enseñanza de contenidos de determinadas áreas o materias no lingüísticas.

En los centros en los que se instaura, se inicia el programa en el primer curso del nivel educativo correspondiente, y se imparten entre dos y tres materias en el segundo idioma (inglés), ocupando como máximo un total del 50% del horario escolar de los alumnos. Los centros tienen la posibilidad de aumentar su horario escolar en dos horas más si lo desean, que serán destinadas a las áreas del idioma de la Sección.

Para el ingreso del profesorado que imparta dichas áreas, debe acreditar un nivel de competencia lingüística igual al B2 (en Castilla y León), de las escalas del Marco Común de Referencia para las Lenguas, y puede ser citado para una prueba práctica oral –entrevista– realizada por profesores de la Escuela Oficial de Idiomas. Así mismo, la Junta de Castilla y León pone a disposición de los docentes una formación de acceso en la metodología propia de las aulas CLIL para mejorar la fluidez y confianza en el idioma de la Sección. Igualmente, se les oferta una formación permanente que consiste en cursos tanto en los centros como en el extranjero.

Si nos referimos a la evaluación del programa, el equipo directivo de cada Centro deberá incluir en su Memoria Anual de curso una valoración de la puesta en práctica del modelo, así como

propuestas de mejora y modificación. Posteriormente es revisada por la Dirección Provincial de Educación y por la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa.

Modelo de currículum integrado hispano-británico	Modelo de Secciones Bilingües
<u>Objetivo</u> : fomento del conocimiento de la cultura británica y adquisición de la lengua inglesa	<u>Objetivo</u> : fomento del plurilingüismo y de la integración cultural
<u>Metodología</u> : CLIL (Content and Language Integrated Learning)	<u>Metodología</u> : CLIL (Content and Language Integrated Learning)
<u>Año de implantación</u> : 1996	<u>Año implantación</u> : 2006
<u>Nº de centros en Castilla y León</u> : 10	<u>Nº de centros en Castilla y León</u> : 230
<u>Nº de materias en inglés</u> : 2	<u>Nº de materias</u> : 2 - 3 (máx. 50% horario escolar)
<u>Profesorado</u> : profesores especialistas en lengua inglesa y profesores de lengua británicos o bilingües	<u>Profesorado</u> : profesores con nivel de competencia lingüística B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
<u>Contenidos</u> : específicos del currículum español + específicos del currículum británico (National Curriculum)	<u>Contenidos</u> : específicos del currículum español
<u>Otros</u> : centros españoles hermanados con centros británicos para el intercambio de experiencias	<u>Otros</u> : formación de acceso a la metodología CLIL para los profesores, formación permanente.

3. 4. CLIL (Content and Language Integrated Learning)

3. 4. 1. CLIL. Definición del concepto

Tal y como afirma Zikova, el aprendizaje de un idioma “debe estar enfocado principalmente hacia la clasificación de sonidos y estructuras del lenguaje, así como hacia el aprendizaje de formas gramaticales y vocabulario” –p. 9, (2008), pero debe incluir también oportunidades para aprenderlo y ponerlo en práctica, es decir, que propicie la oportunidad de experimentar situaciones de la vida real, de tener conversaciones, de recibir explicaciones en el idioma, etc.

Para ello, en numerosas ocasiones se ha intentado determinar un único método eficaz, pero se ha llegado a la conclusión de que no hay unos mejores que otros, sino que el que vayamos a utilizar ha de adaptarse al entorno y circunstancias del alumnado. Sin embargo, sí se ha llegado a concluir que para que el método de enseñanza de una lengua sea efectivo, ha de tratar de motivar al

alumno, y esto se consigue haciendo que las enseñanzas sean atractivas y los materiales y recursos sean de su interés.

El método CLIL (Content and Language Integrated Learning – Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, en español), pretende ese objetivo. Según K. Widle (2005), este método utiliza una segunda lengua como medio para enseñar otras áreas curriculares, es decir, una combinación de la segunda lengua con otras disciplinas, ya que de esta forma el idioma se aprende en situaciones discursivas que van a ser utilizadas en la vida real, por lo que además, los alumnos van a socializarse con este tipo de discursos.

Igualmente, D. Marsh (2002), define el método CLIL como la integración de una lengua con contenidos que no son propios de la enseñanza lingüística, en un entorno de aprendizaje enfocado de manera dual. Este concepto, aunque parezca novedoso, ya lleva practicándose desde hace tiempo, como cuenta Darn (2005), con denominaciones como “Instrucción basada en contenidos”, “Inglés a través del currículo” o “Educación Bilingüe”.

Así, algunos profesores, como Sygmund (2005), apuntan que el método CLIL se considera como tal cuando al menos el 25% del horario escolar de los alumnos es impartido en una segunda lengua. Según esta profesora de inglés de un centro educativo de Austria, para que este método sea satisfactorio, es necesaria la cooperación y trabajo en equipo por parte del profesorado.

3. 4. 2. Puesta en práctica del método CLIL

La aplicación del método CLIL consiste principalmente en enseñar y aprender contenidos de diferentes áreas o materias en un idioma extranjero que no es utilizado normalmente por los alumnos y no es su primera lengua. De esta forma se plantean situaciones de la vida real para el alumno en un segundo idioma, por lo que pueden aprenderlo de una forma más natural.

Para este método, son esenciales sobre todo dos capacidades lingüísticas: saber leer y saber hablar. De hecho, la fluidez del lenguaje oral es considerada más relevante que el correcto uso del lenguaje, ya que con la práctica el aprendizaje del segundo idioma se va adquiriendo y perfeccionando poco a poco. Como hemos citado anteriormente, los errores son necesarios en las clases porque presentan situaciones de aprendizaje del día a día.

Es de gran interés la anotación que Zikova (2008) hace en su tesis, pues afirma que la posibilidad de que los alumnos aprendan asignaturas que les gustan en un segundo idioma, les hace sentirse motivados, y además sus resultados suelen mejorar en ambas materias -segundo idioma y materia no lingüística.

Para llevar a cabo correctamente la puesta en marcha del modelo CLIL, son necesarios cuatro factores determinantes (Zikova, 2008):

- Contenidos relacionados con la materia no lingüística que permitan progresar tanto en el desarrollo de conocimientos como en el de habilidades lingüísticas.
- La comunicación e interacción, es decir, el uso de la segunda lengua para aprender, y valga la redundancia, de esa manera aprender a usar esa segunda lengua.
- La progresión en el manejo de las habilidades mentales (cognición) para crear conceptos, adquirir habilidades y entender y aprender el propio lenguaje.
- 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.

Por otra parte, la metodología que se utiliza no es la tradicional. En lugar de aprender desde lo más básico e ir aumentando el nivel de dificultad hacia lo más complejo, en este caso desde el primer momento de contacto con el idioma se utiliza el lenguaje de forma completa y real, y de hecho, los alumnos, al estar obligados a asimilarlo, aprenden más rápido y de forma más natural. Sin embargo, no debemos olvidar que el profesor deberá tener en cuenta el nivel de conocimientos de la segunda lengua de los alumnos, pues no será lo mismo impartir clase a estudiantes de primer curso de Educación Primaria, que a alumnos de Educación Secundaria.

4. MARCO METODOLÓGICO

4. 1. Diseño y tipo de investigación

La metodología seleccionada para este estudio ha sido minuciosamente escogida con el fin de conseguir unos resultados lo más objetivos posibles que den respuesta a la hipótesis que a continuación planteamos.

Al tratarse de un trabajo de investigación de carácter abierto y en ocasiones difícilmente cuantificable, hemos utilizado herramientas tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, es decir, que por un lado nos revelasen datos observables y posibilidades de generalización de resultados –metodología cuantitativa–, y por otro lado, que justificasen comportamientos o respuestas concretas que nos ayudasen a comprender la realidad –metodología cualitativa. Por ejemplo, para establecer la relación entre motivación y aprendizaje en una segunda lengua, no es suficiente con una serie de datos numéricos, sino que se hace necesario tener en cuenta las opiniones tanto de docentes como de discentes. Por ello, hemos puesto a disposición de ambos una serie de preguntas abiertas a modo de cuestionario en las que podían exponer su opinión con respecto a las cuestiones que les planteamos.

Respecto a nuestra intervención a la hora de realizar el estudio, podemos decir que ha sido de carácter observacional, ya que los datos reflejan la evolución natural del aprendizaje de la lengua inglesa y su relación con la motivación a lo largo del tiempo –tanto los alumnos como los profesores nos han hablado de su experiencia a lo largo de los años que llevan practicando el modelo CLIL en el centro seleccionado.

De este modo, la planificación de la recogida de datos ha sido de tipo prospectivo, al haber recopilado la información a propósito de la investigación mediante herramientas que explicaremos posteriormente. Además, la investigación es de tipo transversal, debido a que las variables con las que se trabaja han sido medidas una sola vez, más concretamente al final del curso escolar 2011/2012.

Por último, según el número de variables de interés, la variable principal que hemos considerado es la motivación. Así, hemos pretendido establecer la relación entre el modelo bilingüe CLIL para el aprendizaje del inglés y la influencia de este sobre la motivación. Por lo tanto, la variable “motivación” ha sido la que ha sustentado nuestro estudio.

No obstante, una serie de variables derivadas de la adquisición de un segundo idioma, han sido también relacionadas con la motivación, como por ejemplo la actitud hacia el aprendizaje, las relaciones entre iguales, la autoconfianza, los tipos de agrupaciones, etc., con el fin de especificar qué factores influyen en dicha adquisición de un segundo idioma - inglés.

4. 2. Preguntas de la investigación e hipótesis inicial

El conocimiento de un segundo idioma resulta imprescindible para poder desenvolvernos en la sociedad actual. Por ello, para favorecer la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera los centros educativos están estableciendo programas bilingües en los que se impartan contenidos de otras materias en lengua inglesa (modelo CLIL), con el fin de formar futuros ciudadanos europeos competentes en cualquier ámbito de su vida, ya sea el profesional, personal, relacional, etc.

Para que la adquisición de la segunda lengua sea lo más satisfactoria y eficiente posible, es necesario que la enseñanza sea motivadora en todos los aspectos. Es decir, la motivación deberá estar presente tanto en las relaciones sociales del grupo, como en la planificación de los aprendizajes o en el ambiente del aula.

Por lo tanto, las cuestiones fundamentales que pretendemos clarificar con esta investigación son:

- Determinar de qué modo la motivación estimula el aprendizaje de un segundo idioma.
- Establecer en qué medida las condiciones básicas que hemos señalado para la motivación sirven como incentivo para el aprendizaje de un segundo idioma.
- Conocer la efectividad que tiene el modelo CLIL en el aprendizaje del segundo idioma en el centro escogido para la investigación.
- Establecer diferencias en líneas generales entre los alumnos de la Sección Bilingüe y los alumnos del modelo único en castellano.

En base a estas preguntas que nos planteamos, fundamos una serie de hipótesis que esperábamos, cotejases los datos obtenidos. Las hipótesis de que partíamos eran las siguientes:

- Que la información recopilada mostrara que los alumnos del centro rural escogido que cursaban el modelo CLIC se sentían motivados al aprender otras materias en lengua inglesa.
- Que la planificación de los aprendizajes, las relaciones sociales y el ambiente en el aula fueran motivadores tanto para los alumnos como para los maestros, proporcionando así a los estudiantes un mejor desarrollo y adquisición de la segunda lengua.
- Que los resultados de la adquisición y aprendizaje de la lengua inglesa fueran mejores en los alumnos que cursaban el modelo CLIL, que en los alumnos que cursaban el modelo único en castellano. Para esta última conjetura nos hemos basado en las opiniones de los maestros, que imparten o han impartido clases también en el modelo monolingüe en castellano.

4. 3. Población y muestra del estudio

Este estudio ha sido llevado a cabo en un centro rural de la provincia de Soria, del cual no daremos datos concretos para proteger la identidad de los participantes. Muchos de los centros escolares de la provincia son de características muy semejantes a las del centro escogido, con lo cual podremos generalizar los resultados en ese aspecto. Debemos tener en cuenta que el número de habitantes de la población es de 950, por lo que en las aulas del centro el alumnado asciende a unos noventa estudiantes, contando los pertenecientes a segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria.

El Modelo bilingüe CLIL fue establecido en el centro en el curso 2008/2009 para los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria, y ha sido cursado en el año escolar 2011/2012 hasta cuarto de Educación Primaria, por un total de unos treinta alumnos. Destacar que en el segundo ciclo Educación Infantil se imparten dos horas semanales de inglés, por lo que los alumnos que comienzan Educación Primaria se encuentran familiarizados con el idioma.

Debido al escaso número de alumnos del centro, las agrupaciones se hacen por ciclos, es decir, 1º y 2º de Primaria, 3º y 4º de Primaria, y 5º y 6º de Primaria conviven en un mismo aula durante el curso, realizando desdobles o trabajando contenidos por separado (uno u otro curso) en función de las asignaturas que se estén impartiendo a lo largo del horario escolar.

Como ya hemos señalado, el Modelo CLIL ha sido practicado en el centro hasta 4º de Educación Primaria, siendo las asignaturas impartidas en lengua inglesa English, Science y Arts & Crafts, que vendrían a ser Inglés, Conocimiento del Medio Natural y Social, y Educación Artística, en el modelo monolingüe en castellano. En dichas asignaturas, los alumnos son separados por

cursos, si bien en ocasiones realizan actividades por ciclos para que el grupo de alumnos sea más numeroso.

Una vez establecida la población del estudio, la muestra que decidimos seleccionar para la recogida de datos fue la formada por los alumnos y profesores del modelo CLIL del segundo ciclo de Educación Primaria, es decir, los alumnos de 3º y 4º de Primaria. A nuestro parecer, esta agrupación de alumnos era la más adecuada para el estudio dentro de la población que cursaba el modelo CLIL, ya que los alumnos del primer ciclo fueron considerados demasiado pequeños como para completar una encuesta sencilla de manera más o menos objetiva. La muestra de alumnos está formada por un total de: seis alumnos de 3º de Educación Primaria y cuatro alumnos de 4º de Educación Primaria (concretamente seis niños y cuatro niñas). La encuesta que se les practicó fue la misma para todo el colectivo seleccionado, por lo que trataremos los datos obtenidos de forma conjunta.

Respecto a los profesores, se seleccionó a aquellos que impartían las materias que forman parte del Modelo CLIL que hemos citado anteriormente. En concreto, nos encontramos con que la maestra que impartía Science también impartía Arts & Crafts, con lo que la encuesta fue enfocada de manera global, mientras que la otra maestra que formó parte del estudio impartía la asignatura English a los alumnos. Un total de dos maestras han respondido a las preguntas que hemos planteado en el cuestionario.

Recalamos en este punto que somos conscientes del reducido número de encuestados, y no pretendemos generalizar nuestras conclusiones. Así, debemos tener en cuenta que el estudio ha sido específicamente pensado para un centro rural que tiene un total de 90 alumnos, por lo que los resultados obtenidos en todo caso deberían expresar datos objetivos sobre las características de la población de los centros rurales de la provincia de Soria que impartan el modelo CLIL y tengan unas características similares a las del centro escogido.

4. 4. Tipos de variables

Independientes

Hemos considerado como variable independiente la principal de la investigación, que es:

- El aprendizaje, desarrollo y adquisición de un segundo idioma (L2).

Dependientes

En base a la variable independiente, establecemos como variable dependiente la siguiente:

- La motivación de los alumnos hacia el aprendizaje del L2.

Así, el aprendizaje, desarrollo y adquisición de un L2 variará en función de la existencia o no de motivación por parte de los alumnos.

En la relación de ambas variables –aprendizaje del L2 y motivación- aparecen implícitas otras variables que consideramos secundarias, debido a que, al relacionarse dichas variables secundarias con las primarias (motivación y aprendizaje de L2), obtuvimos otros datos que ayudarían a concretar la investigación. Estas variables dependientes secundarias son:

- ~ Utilización del L2 en las clases,
- ~ Competencia en habilidades lingüísticas
- ~ Relaciones sociales con el grupo
- ~ Planificación de los aprendizajes
- ~ Ambiente en el aula

Finalmente pedimos a las maestras que establecieran una pequeña comparativa entre los alumnos que cursan la Sección Bilingüe y los que cursan el modelo único en castellano, y las consecuencias del aprendizaje de la L2 y de la motivación en cada uno de los grupos. Igualmente, les pedimos que aportasen su opinión personal acerca de la aplicación del Modelo CLIL.

4. 5. Técnicas e instrumentos de investigación empleados

En esta investigación, utilizamos como herramienta única y principal el cuestionario. Para ello, elaboramos dos cuestionarios, uno para alumnos (Anexo 1) y otro para profesores (Anexo 2), adecuados a las competencias de cada uno de los grupos encuestados.

Dentro de dichos cuestionarios se incluyeron tanto preguntas a valorar de forma numérica –para la obtención de datos cuantitativos-, como preguntas de respuesta abierta – para la obtención de datos cualitativos de difícil cuantificación.

El contenido de los cuestionarios aparece explicado en el marco empírico.

4. 4. Procedimiento

Para la puesta en práctica de la recogida de información, al tratarse de una medida de variables de carácter transversal, sólo fue necesaria una intervención de aproximadamente una hora con los alumnos, con el objetivo de rellenar los cuestionarios.

A las maestras se les entregó los cuestionarios, que rellenaron por su propia cuenta.

Posteriormente, recogimos el material y trabajamos en su estudio, obteniendo los resultados que expresamos a continuación en el análisis de datos.

5. MARCO EMPÍRICO: ANÁLISIS DE DATOS

5. 1. Cuestionario de los alumnos

Teniendo en cuenta que el cuestionario elaborado está destinado a los alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria (entre 8 y 10 años), hemos procurado que el diseño del mismo fuera en un formato sencillo, a modo de ficha escolar. De hecho, las preguntas han sido introducidas en una tabla (Anexo 1), de tal forma que ayudan a delimitar el espacio de las respuestas de los alumnos.

La primera parte del cuestionario está formada por nueve ítems de respuesta cerrada, donde los alumnos deben escoger entre las respuestas ofrecidas (sí/no, bien/regular/mal, siempre/a veces/nunca, etc.).

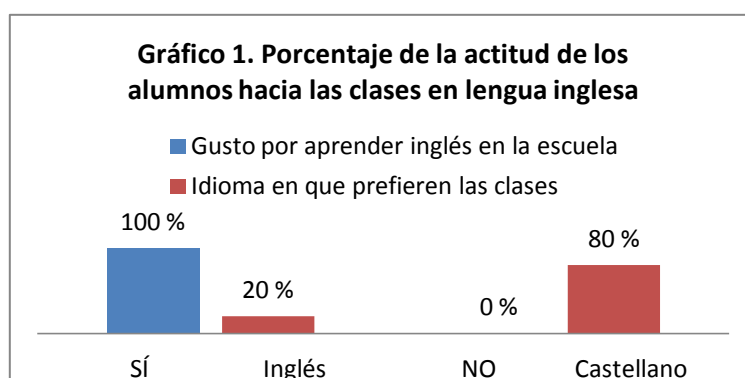
En referencia a la segunda parte del cuestionario de los escolares, hemos elaborado ocho preguntas de respuesta abierta sobre algunos aspectos relevantes para la investigación, con el fin de obtener datos cualitativos. Con estas cuestiones pretendemos que los alumnos nos proporcionen información acerca de sus gustos y dificultades en las asignaturas en las que reciben la enseñanza en lengua inglesa (English, Science y Arts & Crafts).

I. 1 y 2. El primer ítem del cuestionario pregunta a los alumnos si les gusta aprender la lengua inglesa en el colegio, mientras que el segundo pregunta por la preferencia en el idioma en que son impartidas las clases (inglés/castellano).

Los datos obtenidos reflejan que al 100% del alumnado le agrada poder aprender una segunda lengua, en este caso el inglés, en la escuela. Todos los alumnos seleccionados para la muestra contestaron que sí les gustaba aprenderlo durante el horario escolar.

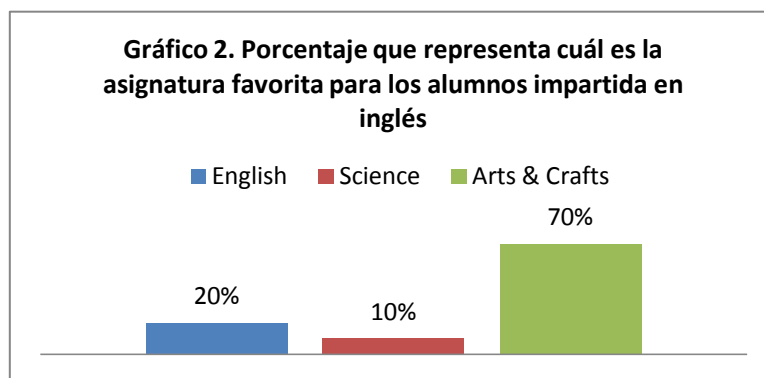
Sin embargo, al preguntar a los encuestados por su preferencia en el idioma en que son impartidas las clases, un 80% del alumnado contestó que prefiere las clases que son en castellano a las que son en inglés.

Podemos entonces afirmar que la actitud de los alumnos hacia las clases que son impartidas en lengua inglesa es buena. No obstante, si pudieran elegir, preferirían que las clases se impartieran en castellano, ya que comprenden mejor el idioma por ser éste su lengua materna.



I.3. El tercer ítem pregunta por la asignatura que más les gusta a los alumnos entre las que cursan en lengua inglesa.

Al parecer, la asignatura que los alumnos prefieren de las tres que se imparten en lengua inglesa, es Arts & Crafts (70% les gusta más), seguida por English (20%) y Science (10%). Tal y como esperábamos, estos resultados se deben a que el nivel de dificultad de las asignaturas es inversamente proporcional a los gustos de los alumnos. Es decir, al ser Arts & Crafts la asignatura más sencilla para los alumnos, es la que les gusta más.



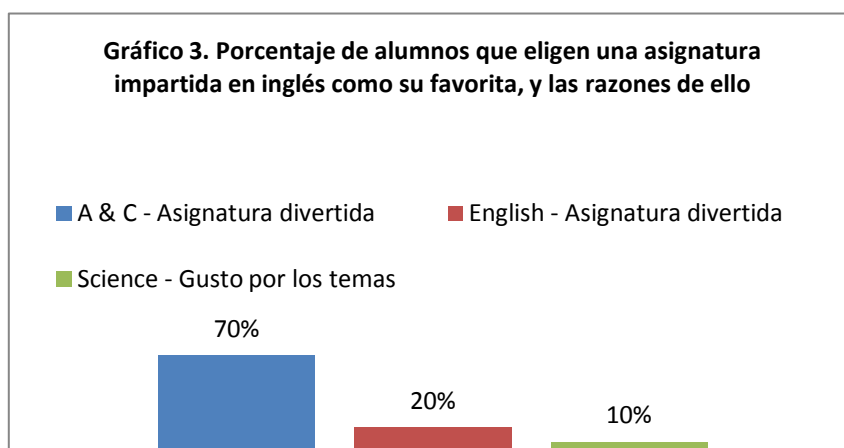
I.4. El cuarto ítem pregunta por las razones de haber elegido una u otra asignatura impartida en inglés como la preferida.

Los alumnos deben rodear la respuesta que consideran, es más acorde con su opinión. Las posibles respuestas son: porque me gustan los temas que damos; porque me parece fácil; porque es divertida; porque hacemos juegos; porque me gusta mucho el profesor.

Los alumnos que han escogido English como asignatura favorita de las impartidas en inglés (20%), coinciden en que es divertida.

Los alumnos que prefieren Arts & Crafts también están de acuerdo en que es su favorita principalmente porque es divertida (70%).

Respecto al 10% que ha escogido Science (un solo alumno), opina que los temas son de su agrado, así como el profesor.



I. 5. El quinto ítem pregunta por las relaciones sociales entre los miembros del grupo.

Según los datos obtenidos en esta pregunta, en general las relaciones sociales entre los miembros del grupo son buenas, factor primordial para que los alumnos se sientan motivados durante las clases.

Así, el 80% de los encuestados calificó sus relaciones con los miembros del grupo como buenas, el 20% las valoró como regulares, y ningún alumno las calificó como malas relaciones sociales. Por lo tanto, podemos afirmar que existe cohesión grupal entre los componentes del grupo encuestado.

I. 6 y 7. Los ítems 6 y 7 valoran el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Así, el sexto ítem pregunta a los alumnos si hablan en inglés cuando están en clase, mientras que el séptimo pregunta a los alumnos por la timidez que sienten al hablar en inglés y la razón de ello.

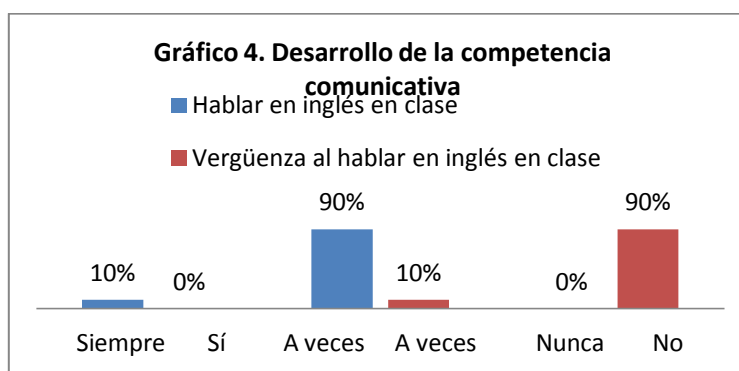
En el sexto ítem se les ha preguntado a los alumnos si hablan en inglés cuando están en clase, y se les ofrece tres respuestas: 1. Siempre; 2. A veces, si el profesor me pregunta; 3. Nunca.

La mayoría de los encuestados (90%) contestaron que hablan en inglés cuando el profesor se lo requiere, frente al 10 % que hablan en inglés de forma habitual. Esta respuesta nos indica que a los alumnos aún les falta fluidez y práctica para poder hablar el segundo idioma durante las clases de la misma forma que lo harían en las clases impartidas en castellano.

Respecto al séptimo ítem, la gran mayoría de los encuestados (el 90%) contestaron que no les da ninguna vergüenza hablar inglés en clase, exponiendo como justificaciones más destacables las siguientes:

- “Porque así aprendemos a hablar en otro idioma”
- “Porque es lo mismo que hablar en español”
- “Porque es un idioma como el español”
- “Porque cuando estamos en clase de inglés todos hablamos en inglés y no nos da vergüenza”
- “Porque cada vez pronuncio mejor las palabras y frases”
- “Porque me gusta el inglés”.

Sin embargo, tan solo un 10% contestó que en ocasiones sí son tímidos al hablar en inglés “porque están mis compañeros delante”, y ningún encuestado contestó que sí siente vergüenza al hablar en inglés.



Así, podemos calificar el desarrollo de la competencia comunicativa como adecuado, pero con posibilidades de mejora, ya que los alumnos deberían hablar en inglés durante sus clases más a menudo y por iniciativa propia, es decir, no solo cuando el profesor les pregunte. Sin embargo, los alumnos en general no sienten vergüenza al hablar en inglés en el aula, datos que demuestran que en este centro se están superando las barreras que anteriormente los alumnos tenían a la hora de poner en práctica la oralidad de un segundo idioma.

I. 8. y I. 9. El octavo ítem pregunta por la habilidad lingüística preferida por los alumnos, determinada por el tipo de actividades, y el noveno ítem pregunta por la razón de haber elegido dicha habilidad.

Para este ítem se les ofreció a los alumnos cuatro respuestas, que son las siguientes:

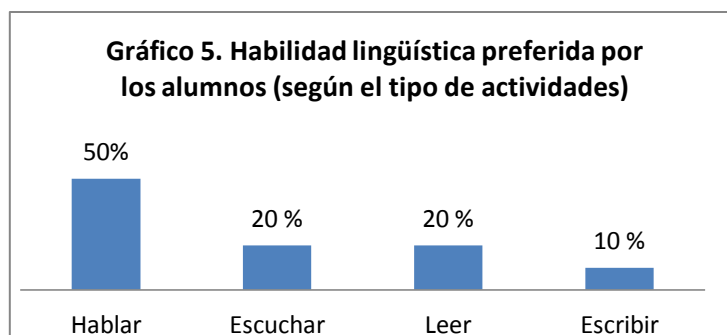
- Actividades de hablar en inglés (con el profesor, con tus compañeros...).
- Actividades de escuchar en inglés (por ejemplo dictados, ejercicios de CD...).
- Actividades de leer en inglés (en voz alta, cuentos...).
- Actividades de escribir en inglés.

La mitad de los alumnos contestó que prefiere las actividades que desarrollan la habilidad de producción oral, con razones como “porque son actividades fáciles”, “porque me divierto hablando con mis compañeros en inglés” o “porque así no tengo que escribir”.

La habilidad de producción escrita es la que menos adeptos tuvo, con tan solo un 10%, justificando que “las palabras que estudiamos son fáciles”.

Sin embargo, las habilidades receptivas (leer y escuchar), obtuvieron los mismos resultados (un 20% cada una), y las razones principales que dan los encuestados se reducen a que en ambos tipos de actividades a penas tienen que escribir, les cuesta poco hacerlas o las consideran fáciles.

Estos resultados demuestran que los alumnos prefieren las actividades que requieren menos esfuerzo. Además, basándonos en sus respuestas, podemos deducir que hablar en inglés les supone incluso menor trabajo que leer, escribir o escuchar en lengua inglesa.

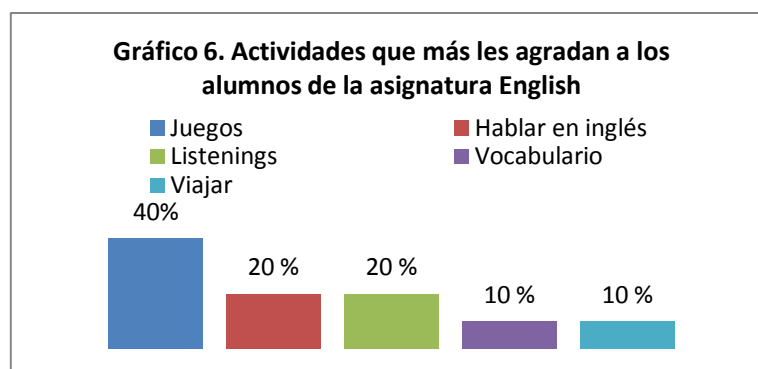


(Al tratarse de datos de carácter cualitativo, en la segunda parte del cuestionario trataremos de ofrecer la máxima información posible de forma objetiva).

I.10. El décimo ítem pregunta a los alumnos qué es lo que más les gusta de las clases de la asignatura English, y la razón de ello.

El 40% de los alumnos contestó que lo que más les agrada de las clases de la asignatura English son los juegos, seguidos de los ejercicios de listening (20%) y la posibilidad de comunicarse en otro idioma (20%).

El resto de encuestados ofrecieron otros motivos, como el gusto por el vocabulario en inglés, o la facilidad a la hora de viajar a otros países en los que se hable el idioma.

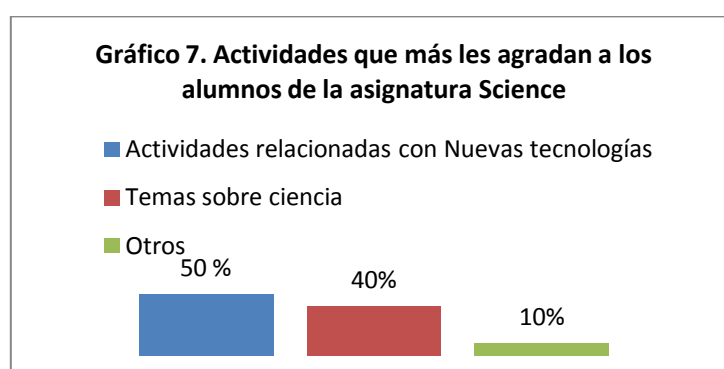


I. 11. El undécimo ítem pregunta qué es lo que más les agrada a los alumnos de la asignatura Science, y la razón de ello.

En esta cuestión, el 40% de los alumnos respondieron que lo que más les gusta son los llamados “libros vivos”. Se trata de una herramienta interactiva on-line, ofrecida por la editorial SM, que consiste en una serie de juegos educativos con el fin de que los alumnos refuercen los contenidos de la asignatura. Además, un 10% destacó los repasos en la pizarra digital, por lo que podemos englobar estos dos colectivos como actividades relacionadas con las nuevas tecnologías.

El 40% de los alumnos encuestados destacó que entre sus preferencias se encuentran los temas relacionados con la naturaleza y las ciencias (seres vivos, animales, minerales, etc.), y un 10% contestó que lo que más le gusta son las preguntas de la profesora, porque eran fáciles.

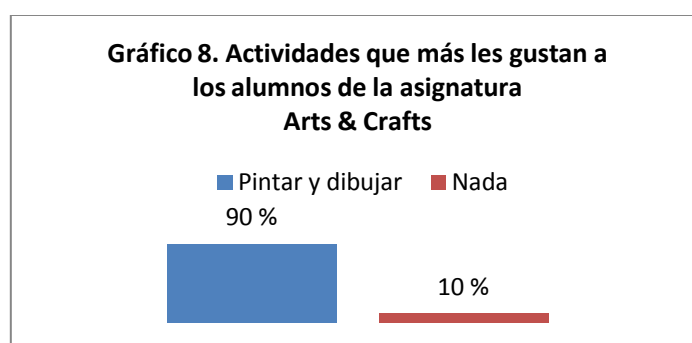
Así, podemos afirmar que generalmente los alumnos prefieren actividades que traten temas que sean de su interés y actividades participativas que desarrollen la competencia digital.



I. 12. El duodécimo ítem pregunta qué es lo que más les gusta a los alumnos de la asignatura Arts & Crafts, y la razón de ello.

En este caso, el 90% de los alumnos coinciden en que lo que más les agrada de esta materia es pintar y dibujar, detallando en ocasiones algunas técnicas, como la acuarela o los dibujos de sombras, y únicamente un 10% declara que no hay nada que le guste de esta asignatura.

Deducimos que el gusto por la expresión artística y plástica de los alumnos se debe a que es una actividad distendida, en la que posiblemente se sientan más relajados y con mayor libertad para practicar el inglés que en Science o English, que son materias que exigen el conocimiento de una mayor cantidad de contenidos conceptuales.

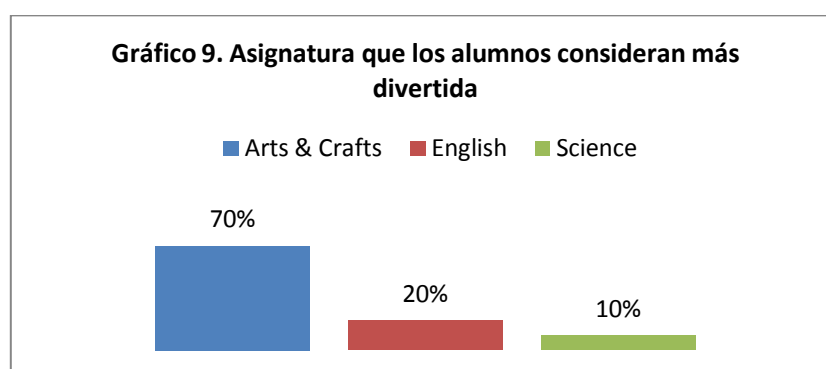


I. 13. El treceavo ítem pide a los encuestados que valoren cuál de las tres asignaturas que cursan en lengua inglesa les resulta más divertida, y el motivo de ello.

Encontramos que el 70% de los alumnos consideran que Arts & Crafts es la asignatura más divertida, aportando razones como el gusto por pintar, la facilidad de los contenidos de la asignatura, porque se lo pasan bien, etc.

Respecto a la asignatura English, el 20% la han elegido como lo más entretenida, con motivos como que les resulta fácil el vocabulario o su carácter lúdico.

Y tan solo el 10% ha escogido Science como la más divertida, alegando un gusto por la materia que no siente por las otras dos.



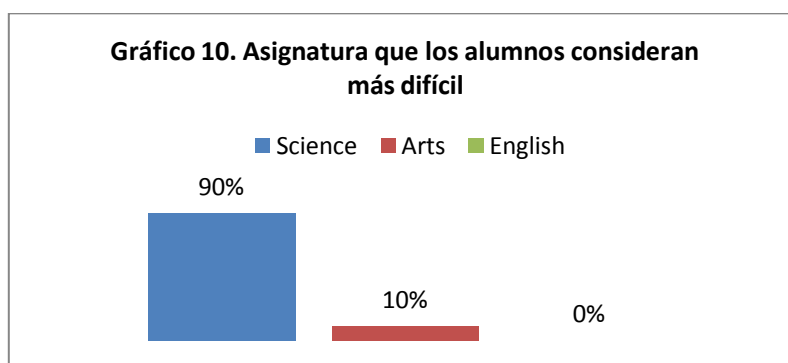
I. 14. El catorceavo ítem pide a los alumnos que valoren en este caso cuál de las tres asignaturas que cursan en lengua inglesa les resulta más difícil y el motivo de ello.

Podemos decir que casi la mayoría de los alumnos han declarado que la asignatura más difícil de las tres que cursan en lengua inglesa es Science, con un 90% de apoyo. Los motivos que alegan son varios, pero destacan principalmente aquellos que consideran complicados los contenidos de la asignatura en inglés, el vocabulario, la dificultad de las preguntas que realiza la profesora, o el saber explicar en inglés aquello que se les pregunta.

El 10% restante considera que Arts & Crafts es la más complicada, porque no se le da bien dicha asignatura.

Ninguno de los participantes ha considerado English como la asignatura más difícil para ellos.

Con estos resultados apreciamos las dificultades que se les presentan a los alumnos con la asignatura Science, tanto a nivel de contenidos –más numerosos y conceptuales–, como a nivel de complejidad del idioma –vocabulario específico, que además han de aprender tanto en inglés como en castellano.

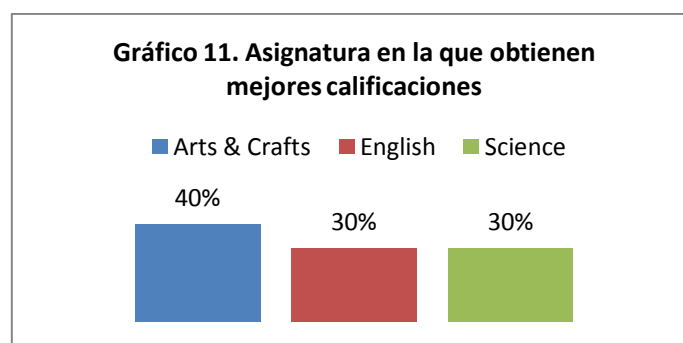


I. 15. El quinceavo ítem pregunta a los alumnos en cuál de las asignaturas que cursan en lengua inglesa obtienen mejores calificaciones.

Debemos advertir que en general los alumnos obtienen buenas calificaciones en las tres asignaturas, si bien el 40% han señalado que Arts & Crafts es la asignatura en la que mejores calificaciones obtienen.

Con respecto a Science y English, han obtenido el 30% de las opiniones cada una.

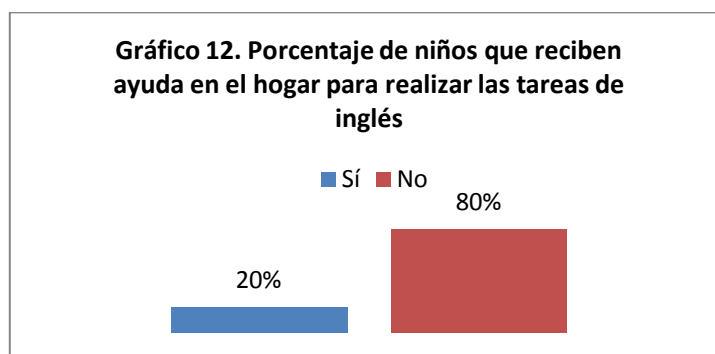
Estos resultados nos indican que no existe una asignatura en la que los alumnos destaquen más que en otra ni al contrario, sino que en las tres materias hay un equilibrio en los resultados.



I. 16. En este ítem preguntamos a los alumnos por la ayuda que reciben en el hogar a la hora de realizar las tareas de las asignaturas que cursan en inglés.

El 80% de los encuestados afirma que en casa no recibe ayuda alguna para realizar las tareas de las asignaturas en lengua inglesa, mientras que tan sólo un 20% responde que sí les suelen ayudar (hermanos o padres).

Esta falta de ayuda puede que se deba a que los padres y familiares de los alumnos no tienen una base de conocimientos de inglés adecuada como para ayudar a los alumnos en estas materias como les gustaría.

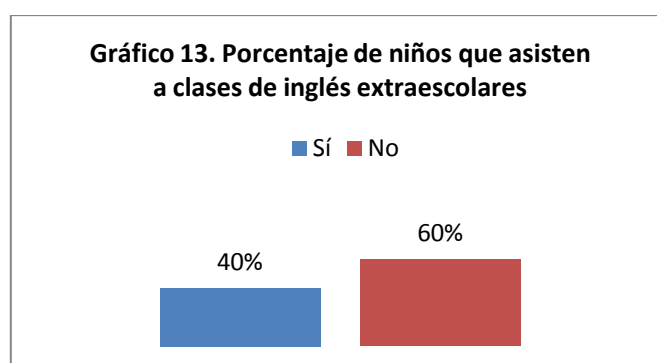


I. 17. En el último ítem del cuestionario se pregunta a los alumnos por su asistencia a clases de inglés extraescolares.

Como señala el último gráfico, el 40% de los alumnos encuestados sí asiste a clases de inglés extraescolares, en las que les ayudan a realizar las tareas o a repasar los conceptos impartidos en la escuela, mientras que el 60% no asiste a clases de inglés extraescolares.

Cabe destacar que dos de los seis alumnos que notificaron su no asistencia a clases de inglés de forma extraescolar, apuntan que anteriormente sí han asistido, pero que al haber mejorado su nivel de inglés, sus padres han considerado que ya no es necesario recibir clases de inglés extraescolares.

Posiblemente, estos alumnos que asisten a clases extraescolares de inglés lo hacen porque al no recibir ayuda en el hogar para realizar las tareas en inglés (ver ítem I. 16.), los padres o familiares consideran que es mejor para sus hijos tener una ayuda extra fuera de la escuela para promocionar adecuadamente en las asignaturas cursadas en inglés dentro del horario escolar.



Conclusiones:

Una vez analizados los datos exponemos a continuación una serie de conclusiones.

En general, a los alumnos les gustan las clases que son impartidas en lengua inglesa, pero como es natural, prefieren las que son impartidas en castellano, ya que es su idioma materno, comprenden mejor los contenidos impartidos y siguen el ritmo de las clases sin problemas.

Respecto a las asignaturas en lengua inglesa (English, Science y Arts & Crafts), la mayoría de los encuestados prefieren la asignatura Arts & Crafts, ya que es la que consideran más divertida. Entendemos que, comparada con las otras dos asignaturas impartidas en inglés, Arts & Crafts es la asignatura con contenidos más fáciles para los alumnos y en la que tienen mayor libertad de expresión, así como en la que el ambiente del aula es más relajado. Todos estos factores favorecen que los alumnos se encuentren motivados a la hora de aprender.

El desarrollo de la competencia comunicativa, como hemos comentado anteriormente, es adecuado en el grupo. Como muestran los datos recabados, los alumnos hablan en inglés cuando el profesor se lo requiere, pero no sienten vergüenza alguna al hacerlo. Este dato nos ha sorprendido gratamente, y más aún lo han hecho las justificaciones de los estudiantes, que expresan claramente como los niños asumen que el inglés es un idioma igual que el castellano y deben aprenderlo para ser más competentes el día de mañana. Sin embargo, deberían hablar en la lengua extranjera el mayor tiempo posible y no solo cuando el profesor les pregunta.

Si hacemos referencia a las cuatro habilidades lingüísticas necesarias para el desarrollo y adquisición de un segundo idioma, la habilidad lingüística que los alumnos prefieren practicar es la de producción oral (hablar), seguida de la de recepción oral (escuchar), la de recepción escrita (leer) y la de producción escrita (escribir). De nuevo los resultados obtenidos nos sorprenden, y podemos relacionar también este resultado con la timidez de los alumnos. Los estudiantes no sienten vergüenza al hablar en inglés, por lo tanto prefieren hacerlo, antes que escribir o leer en inglés, actividades que requieren de un mayor esfuerzo por parte del alumno. Digamos que los alumnos, al buscar tareas en las que no tienen que realizar un “gran esfuerzo” – como al leer o escribir -, prefieren aquellas en las que “solo” haya que hablar. Debemos decir que lo que ellos consideran “mínimo esfuerzo” es muy positivo para el desarrollo del segundo idioma, pero no podemos restar importancia a ninguna de las cuatro habilidades lingüísticas.

En las cuestiones sobre los motivos por los que les gusta una asignatura u otra, encontramos diferentes resultados según la materia de la que tratemos. Así, la asignatura English es descrita como una materia de carácter lúdico en la que la producción oral está muy presente, motivos por los cuales a los alumnos les gusta.

Science destaca por el uso de las TICs en las actividades. Al presentarse dichas actividades con juegos y al tratar de temas atractivos para los alumnos, éstos se sienten interesados en la materia, considerada la más difícil de las tres por la gran mayoría del colectivo. La dificultad que todos destacan se debe a que es una asignatura con una gran carga de contenidos, quizás de mayor complejidad que aquellos que se enseñan en English o en Arts & Crafts. Además, la mayoría de dichos contenidos es de tipo conceptual, por lo que a los alumnos de estas edades les cuesta más asimilarlos. Por todo ello, creemos que el uso de actividades relacionadas con la competencia digital es muy motivador para los estudiantes, que tendrán una visión más lúdica de la materia.

Pero si hay una asignatura en la que haya unanimidad de opiniones a la hora de conocer las preferencias del alumnado, esa es Arts & Crafts. La totalidad de los encuestados afirman que lo que más les gusta de la materia es dibujar y pintar, tareas que, como decíamos, dejan mayor libertad de expresión y se practican en un ambiente relajante y distendido, características que motivan el aprendizaje de los alumnos.

Las cuestiones que quizá pueden mostrarnos qué asignatura es la más motivadora para los alumnos, son las que preguntan qué asignatura les parece más divertida y cuál les resulta más difícil. No podemos establecer una relación directa entre asignatura más divertida y asignatura más motivadora y asignatura más difícil y asignatura menos motivadora, ya que existen otros factores que determinan que los alumnos consideren divertida o no una asignatura, como el nivel de dificultad de las tareas, el nivel de exigencia de las mismas, los tipos de actividades, etc. Sin embargo, sí podemos establecer una aproximación para saber qué motiva a los alumnos. Con todo, la asignatura que la gran mayoría considera más divertida es Arts & Crafts, seguida de English y por último, Science. Y respecto a nivel de dificultad, la asignatura consideran más difícil es Science, con un resultado del 90% de los encuestados. Como hemos comentado, no podemos afirmar que Arts & Crafts sea la asignatura en inglés en la que los alumnos estén más motivados, ni que Science sea en la que menos lo estén, pero podemos decir que los alumnos prefieren una asignatura de carácter lúdico, creativo, con libertad de expresión, etc. como es Arts & Crafts, antes que una asignatura con un enfoque más conceptual y teórico, como puede ser Science.

Pero para demostrar que en las tres asignaturas impartidas en inglés, los alumnos trabajan por igual y se procura que las tres sean motivadoras, podemos observar las calificaciones de los estudiantes. En las tres materias existe un equilibrio entre los resultados de los alumnos, por lo que podemos decir que no dependen de si son o no impartidas en lengua inglesa, sino que dependen de las habilidades de los estudiantes para una u otra materia, igual que ocurriría si se impartieran en castellano.

La última reflexión que extraemos de los cuestionarios de los alumnos trata sobre la ayuda extraescolar que reciben al salir de la escuela. Podemos observar que la mayoría de los estudiantes no recibe ayuda en casa por parte de sus padres para realizar las tareas en inglés, pero sin embargo,

casi la mitad de los encuestados reciben o han recibido clases de inglés extraescolares. Esta situación es debida a que los padres no tienen un nivel de conocimientos en el idioma extranjero suficiente como para ayudar a sus hijos a realizar las tareas, pero para solventarlo, sus hijos reciben clases de inglés extraescolares.

5. 2. Cuestionario de los profesores

El cuestionario diseñado para los profesores es de mayor extensión, y recoge un total de veintinueve ítems. Los ítems se han dividido en seis bloques, atendiendo a diferentes aspectos de la investigación.

El primer bloque contiene información de carácter genérico con los datos personales y demográficos del profesor, tales como nacionalidad, nº de alumnos por aula, asignaturas que imparte y nº de horas.

El segundo bloque recoge los ítems relacionados con el uso del inglés en el aula (proporción en que usa el profesor el inglés y el castellano en sus clases, actitud de los alumnos al hablar en inglés, etc.).

El siguiente bloque evalúa el nivel de competencia de los alumnos en las cuatro habilidades lingüísticas básicas. Los ítems de este bloque están diseñados de acuerdo con la escala de Likert del 1 al 5, donde el 1 es “no presentan ninguna dificultad”, mientras que el 5 es “presentan numerosas dificultades”.

El cuarto bloque se centra en los ítems dirigidos hacia la evaluación de la motivación, y se divide a su vez en tres subbloques:

- Relaciones sociales en el grupo (entre los alumnos, alumno-profesor, normas grupales...).
- Planificación de los aprendizajes (recursos didácticos con los que trabaja, utilización de otros recursos...).
- Ambiente en el aula (el aula física, incentivos para mantener la motivación...).

El quinto bloque tiene como objetivo que los profesores nos den su opinión acerca del modelo CLIL mediante ítems de respuesta abierta (puesta en práctica de dicho modelo, beneficios que ofrece a los alumnos, etc.).

Y finalmente, el último bloque de cuestiones pretende establecer semejanzas y diferencias en la adquisición de la segunda lengua entre los alumnos que atienden a la Sección Bilingüe, y aquellos que cursan todas las áreas en castellano, así como las ventajas o desventajas de asistir a uno u otro modelo. La fuente de datos en este caso es únicamente la proporcionada por la experiencia de los profesores.

Recordamos que la información recogida ha sido proporcionada por las dos profesoras que imparten las asignaturas del modelo bilingüe del centro rural. La profesora A imparte la asignatura English, mientras que la profesora B imparte las asignaturas de Science y Arts & Crafts.

II. 1. Bloque 1. En este bloque se pregunta por información general del profesor y del grupo de alumnos.

Las dos profesoras encuestadas, ambas de nacionalidad española, presentan un perfil de edad joven, de menos de 30 años. Ambas imparten clase a los alumnos del 2º ciclo de Educación Primaria. Debemos señalar que las asignaturas English y Science se imparten por separado al grupo de 3º (6 alumnos) y al grupo de 4º (4 alumnos) en diferente horario en un aula anexa a la habitual, mientras que la asignatura Arts & Crafts se imparte a los dos cursos a la vez en el aula común, es decir, a los 10 alumnos juntos, ya que los contenidos han sido orientados al ciclo en su conjunto y no tanto a cada curso, como ocurre con Science e English.

En el centro rural escogido para el estudio, la asignatura English ocupa 3 horas semanales del horario escolar, mientras que la asignatura Arts & Crafts ocupa 2 horas. La asignatura Science ocupa 4 horas semanales del horario escolar, sin embargo, en dos de ellas se imparten los contenidos en castellano principalmente, mientras que en las otras dos, se imparten esos mismos contenidos en inglés – generalmente una vez que los conocen y comprenden en castellano, son introducidos en inglés. Por lo tanto, el total de horas que los alumnos reciben sus clases en lengua inglesa es de 9 horas semanales (dos de estas horas son combinación de castellano e inglés, en la asignatura Science, como ya hemos explicado).

II. 2. Bloque 2. En el segundo bloque se pregunta por la utilización del segundo idioma –inglés- durante las clases, tanto por parte del profesorado como del alumnado.

Tras analizar las respuestas de ambas profesoras, determinamos que el inglés siempre es utilizado por ellas de forma oral durante las clases, excepto en los momentos en que a los alumnos les surge alguna dificultad con el idioma, que entonces es aclarada en castellano con palabras clave o breves explicaciones.

En opinión de las docentes, generalmente los alumnos comprenden el idioma cuando las profesoras se comunican con ellos, y no suelen ser tímidos a la hora de preguntar dudas. Sólo en las ocasiones en las que no se sienten seguros de sí mismos o sienten que lo están haciendo mal, tienen vergüenza, pero por lo general la mayoría utiliza el segundo idioma sin problemas en clase.

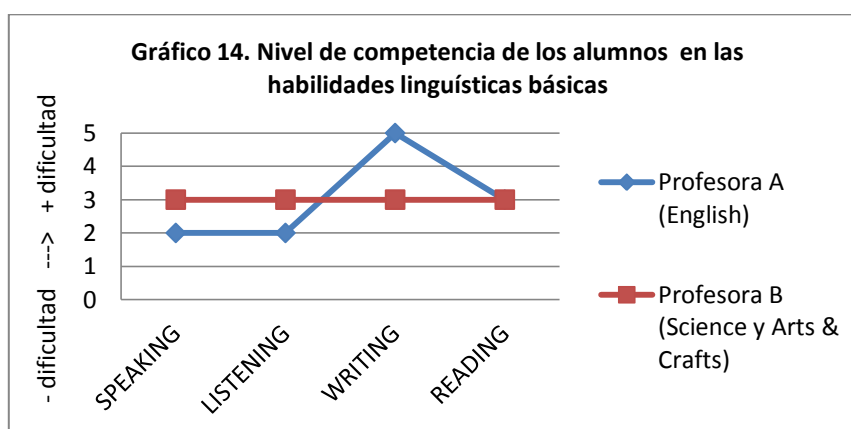
Además, a la hora de realizar las tareas, las profesoras suelen facilitar ayuda a los alumnos para entender el idioma, como diccionarios, recursos en el ordenador, o les proporcionan un listado de vocabulario específico al comienzo de cada tema, que también es escrito en la pizarra.

II. 3. Bloque 3. En el tercer bloque se valora la competencia de los alumnos en cada una de las habilidades lingüísticas básicas mediante una escala de valoración de Likert.

En este bloque de preguntas las opiniones de las dos profesoras difieren la una de la otra. En el caso de la profesora A (English), considera que las habilidades orales (producción oral –speaking- y recepción oral –listening) son en las que los alumnos presentan menos dificultades,

puntuando ambas con un 2. Sin embargo, respecto a las habilidades escritas existen diferencias, ya que mientras que en lectura –reading- los alumnos obtienen un 3 en la escala (dificultades medias normales), en escritura –writing-, obtienen un 5 (presentan numerosas dificultades). Es decir, en la escritura en lengua inglesa los alumnos tienen más problemas que en ninguna otra habilidad lingüística, según la profesora de English.

No obstante, la profesora B (Science y Arts & Crafts), opina que los alumnos tienen el mismo nivel de competencia en las cuatro habilidades lingüísticas básicas, valorando todas ellas con una puntuación de 3 en la escala de Likert, que hemos considerado como dificultades medias normales. Esta profesora apunta que en la producción oral, la mayor dificultad que tienen los alumnos es la falta de fluidez y decisión a la hora de hablar, y con respecto a la producción escrita, el problema principal se presenta en las estructuras gramaticales, debido a que aún los alumnos las están adquiriendo.



Al preguntar a las profesoras por las habilidades lingüísticas en las que creen que sus alumnos sienten mayor capacidad y autoconfianza, las respuestas también varían, ya que la profesora A (English), considera que son el Listening y el Speaking, por ser las más practicadas durante sus clases, mientras que la profesora B (Science y Arts & Crafts) cree que es el Reading, debido a que considera que es en la que más apoyo externo pueden encontrar.

En el ítem que hace referencia al tiempo que se dedica a cada una de las habilidades lingüísticas, las dos profesoras coinciden en que dedican aproximadamente el mismo tiempo a las habilidades orales que a las escritas. Señalan también que en el 2º ciclo se comienza a trabajar más la habilidad de producción escrita que en el primer ciclo -en el que se trabajan más las habilidades orales-, con el fin de que al final de la etapa de Primaria los alumnos adquieran el mismo nivel de competencia en las cuatro habilidades lingüísticas.

II.4. Bloque 4. En el cuarto bloque se valoran las condiciones que hemos considerado básicas para que los alumnos estén motivados, y las hemos dividido en tres subbloques.

El primer subbloque trata las relaciones sociales entre los miembros del grupo. Así, las relaciones, tanto entre profesor-alumno como entre los propios alumnos, son calificadas como

buenas por las profesoras, que además procuran utilizar técnicas de trabajo grupal siempre que es posible, con el fin de que los alumnos trabajen de forma cooperativa con sus compañeros y también pierdan el miedo al inglés.

Por otra parte, ambas profesoras afirman haber establecido una serie de normas básicas de comportamiento en el aula que fueron consensuadas con los alumnos a principio de curso. Se trata de normas de disciplina y buen trato hacia los compañeros y profesores, así como pautas para mantener el orden en clase, como pedir permiso para hablar o levantarse. Señalan las docentes que al inicio del curso preguntan a sus alumnos cuáles creen que deberían ser las normas del aula y sus consecuencias, y comentan que utilizan herramientas de refuerzo positivo y negativo, como un cuadro de puntos rojos y verdes con los que pueden conseguir premios o castigos, o realizar deberes extra cuando tienen un mal comportamiento.

En el segundo subbloque se pregunta sobre la planificación de los aprendizajes, es decir, sobre los recursos que se utilizan en clase para impartir conocimientos. Respecto a los recursos didácticos materiales, ambas profesoras utilizan los libros de texto de la editorial escogida, siempre apoyados por materiales, fichas y proyectos de elaboración propia. Además, destacan la utilización de las TICs en la planificación de sus clases “para crear motivación y mostrar una ayuda más visual”, como indica la profesora de Science y Arts & Crafts.

De hecho, en el ítem que pregunta sobre el uso de los recursos tecnológicos para motivar a los alumnos, las profesoras han contestado que sobre todo utilizan la pizarra digital para realizar actividades interactivas, así como páginas de internet que les ayudan a practicar los contenidos aprendidos en casa (como los “libros vivos” que comentaban los alumnos de la asignatura Science – ver Marco empírico: alumnos).

Al preguntar a las docentes con qué tipo de actividades creen que sus alumnos se sienten más motivados, ambas destacan que las actividades más motivadoras son en las que se establecen relaciones de interacción con sus compañeros, como los juegos de competición por equipos o las actividades manipulativas que implican interacción con los demás, ya que apuntan que a los alumnos les gusta descubrir cosas nuevas por sí mismos a la vez que se socializan con sus compañeros. También las profesoras afirman tener en cuenta el gusto de sus alumnos a la hora de planificar sus clases, para que los estudiantes se sientan más motivados y poder atraer más fácilmente su atención.

Respecto al establecimiento de relaciones entre los aprendizajes impartidos y situaciones de la vida real, de nuevo ambas profesoras coinciden en que sí las utilizan para el aprendizaje. Por ejemplo, la profesora de Science y Arts & Crafts propone a sus alumnos buscar información extra preguntando a familiares o contando experiencias propias, mientras que la profesora de English pone como ejemplo el tema de los alimentos, en el que trabajaron la pirámide nutricional o jugaron

a las compras en el mercado. De esta forma los alumnos observan que lo que aprenden es cercano a las situaciones de la vida real, con lo que se sienten más motivados para seguir aprendiendo.

Otro elemento para la motivación en el aprendizaje de un segundo idioma es el conocimiento de las culturas de los países de habla inglesa. En este caso las profesoras dicen utilizar elementos culturales siempre que lo creen conveniente. Así, señalan que suelen leer cuentos a los alumnos, ofrecerles curiosidades de la cultura anglosajona, o trabajar festivales propios de dichos países. Como ejemplo la profesora de English señala que celebran Saint Patrick's Day para introducir elementos de la cultura irlandesa.

Por último, el tercer subbloque trata sobre el ambiente que se crea en el aula. En referencia a los aspectos materiales, así como la profesora de Science y Arts & Crafts considera que los recursos y materiales que existen en el aula son suficientes para impartir sus asignaturas, la profesora de English opina que, al no tener un aula exclusiva para su asignatura, el espacio para la decoración es limitado y la distribución del mismo no siempre es adecuada, por lo tanto, se podría mejorar.

No obstante, en el ítem sobre la utilización de incentivos o refuerzos para la motivación de los alumnos, ambas profesoras utilizan refuerzos positivos de diferentes tipos, como por ejemplo, positivos canjeables por puntos para subir nota en los exámenes, premios inmediatos como cromos, diplomas para los alumnos más trabajadores, etc. Destacan las docentes que con estos incentivos los alumnos se esfuerzan mucho más al realizar las tareas y al tener un buen comportamiento, por lo que cumplen con el objetivo de motivar a los estudiantes.

II. 5. Bloque 5. En este bloque los profesores han de dar su opinión sobre la implantación y el funcionamiento del modelo CLIL (Content and Language Integrated Learning).

En este caso, las profesoras mantienen una opinión crítica hacia el modelo. Básicamente, creen que con el modelo sí se consigue el objetivo del plurilingüismo y la integración cultural, pero no del todo, porque la inmersión hacia el segundo idioma dicen, no es absoluta.

A pesar de que el modelo permite mejorar los conocimientos de los alumnos considerablemente desde el punto de vista lingüístico (mayor vocabulario en el idioma y mayor fluidez a la hora de expresarse), las profesoras advierten que hay muchos aspectos a mejorar, ya que a menudo se observan carencias en cuanto a que quedan limitados y reducidos los contenidos de algunas áreas (como en Science, pues en inglés los contenidos no se desarrollaban igual que en castellano – ese fue el motivo por el cual en este centro se decidió impartir dos horas en castellano y dos en inglés de esta asignatura, para afianzar primero los contenidos en castellano y después ser transferidos al inglés).

Por otra parte, las maestras procuran que el ambiente que se cree en sus clases sea lúdico y sociable, y opinan que los padres están satisfechos con la implantación del programa bilingüe.

II. 6. Bloque 6. En el último bloque se trata de establecer diferencias entre los alumnos del modelo bilingüe y los alumnos del programa monolingüe, basándonos en la experiencia docente de las profesoras.

En este apartado las profesoras debían ofrecer su opinión sobre la implantación del modelo bilingüe en comparación con el monolingüe. De este modo, la profesora de English opinaba que los alumnos que asistían a la sección bilingüe se sentían más motivados en sus clases que los alumnos del programa monolingüe, que únicamente atendían en inglés a las clases de la asignatura English. El motivo por el que ella había observado dicho comportamiento era porque los alumnos de la sección bilingüe comprenden mucho mejor el idioma que aquellos que reciben todas sus clases en castellano menos las de la asignatura English. Además, apuntaban ambas docentes que al estudiar los alumnos varias signaturas en inglés, aprendían el idioma mucho más rápido, debido a que están expuestos mucho más tiempo a él y mejora su competencia en las cuatro habilidades lingüísticas básicas.

De hecho, la profesora de Science explicaba que su metodología a la hora de dar las clases en la sección bilingüe venía siendo la misma que la que utilizaba con los alumnos monolingües, con la diferencia de que las clases en inglés eran más dinámicas y se incrementaba notablemente tanto su expresión verbal como no verbal, con el fin de que los alumnos entendieran mejor las explicaciones.

Y finalmente, se pidió a las profesoras que hicieran una valoración sobre el desfase de los contenidos en las asignaturas que eran impartidas en inglés. Su opinión fue que sí existe un desfase de contenidos entre los alumnos de la sección bilingüe y monolingüe, por ejemplo en la asignatura Science, ya que los alumnos que la cursan en castellano tienen más conocimientos en la materia que los que la cursan en inglés. Sin embargo, los alumnos de la sección bilingüe saben más inglés que los estudiantes monolingües.

A raíz de esta reflexión, la duda que una de las profesoras se plantea es si en realidad merece la pena que los alumnos tengan más conocimientos de inglés pero menos de otras asignaturas, ya que comenta que con el tiempo, normalmente el desfase en inglés sí se solventa en los alumnos monolingües, pero pone en duda que ocurra lo mismo con el desfase en otras áreas, como ocurre con los alumnos de la sección bilingüe.

Conclusiones:

Una vez analizada la información recogida, ofrecemos una serie de conclusiones.

Al hablar los alumnos y las profesoras siempre que pueden en inglés, consideramos que la competencia comunicativa en la lengua extranjera se trabaja adecuadamente en este centro rural. Es más, al igual que comentaban los alumnos en sus respuestas, las profesoras reafirman que los estudiantes no sienten timidez al hablar el segundo idioma, lo que nos ha sorprendido gratamente.

De hecho, las profesoras consideran que las habilidades lingüísticas en las que los alumnos tienen menos dificultades son el speaking y el listening, seguido del reading y por último el writing, en la que presentan mayores dificultades. De nuevo podemos darnos cuenta de que las habilidades más fáciles para ellos son en las que no tienen que realizar esfuerzo, es decir, en el writing, por ejemplo, el esfuerzo que han de llevar a cabo es mayor porque tienen que escribir y además pensar qué estructuras gramaticales son las correctas. Sin embargo, al hablar o escuchar el esfuerzo que los niños consideran que realizan es menor.

En este punto volvemos a sorprendernos, ya que las habilidades que los alumnos antes consideraban más difíciles para ellos (producción y recepción oral) ahora se han convertido en las más fáciles. Esto nos lleva a pensar que con la puesta en marcha del programa bilingüe los alumnos realmente sí están adquiriendo el segundo idioma como se esperaba, ya que primero dominan las habilidades orales para después dominar las escritas, como ocurre cuando un niño aprende su propia lengua materna (primero aprende a hablar, y después, a escribir).

Respecto a la motivación que suscitan las clases impartidas en inglés, al parecer en este centro sí se cumplen las condiciones que hemos considerado para que el ambiente en el aula sea motivador, ya que:

- ~ Existen buenas relaciones grupales,
- ~ Hay respeto a las normas básicas, previamente consensuadas,
- ~ Uso de recursos materiales motivadores y uso de las TICs,
- ~ Actividades motivadoras adecuadas a los gustos de los alumnos, situaciones de la vida real, conocimiento de elementos de la cultura anglosajona, y
- ~ Distribución y espacios del aula adecuados, pero se podrían mejorar.

Por lo tanto, el único problema que se plantea es el del uso de los espacios, pero al tratarse de un centro rural con un número reducido de aulas, el problema no es de fácil solución. Sin embargo, debemos destacar que la organización de la distribución de las aulas en el horario escolar es una tarea bien resuelta en este centro.

Y por último, a la hora de valorar los beneficios y/o perjuicios que provoca el modelo CLIL, destacamos que el programa sí cumple con el objetivo del plurilingüismo y la integración social, pero deja mucho que desear en cuanto al aprendizaje de las áreas que trabaja del currículo, sobretodo en la asignatura de Science. De hecho, el horario de esta asignatura tuvo que ser modificado de 4 horas semanales en inglés a 2 horas en castellano y 2 en inglés, ya que los resultados obtenidos cuando la asignatura era impartida únicamente en inglés eran deficitarios en castellano (un testimonio nos contó que los alumnos conocían vocabulario de los elementos geográficos en inglés, pero no en castellano, por ejemplo). Con esta situación, se decidió reajustar el horario de esta asignatura al que ya hemos explicado con anterioridad.

Creemos que este problema no se da en la asignatura de Arts & Crafts debido a que los contenidos conceptuales son menos numerosos que en Science.

En nuestra opinión, este conflicto entre contenidos lingüísticos y contenidos de otras áreas viene dado por la inexistencia de una metodología unificada o un número de horas impartidas en inglés determinado por igual para todos los centros, sino que cada centro es responsable de su propio programa. De hecho, los únicos requisitos que se exigen a todos los centros en los que exista sección bilingüe son que el número de horas impartidas en el segundo idioma no supere el 50% del horario total y que las asignaturas con contenidos no lingüísticos que se impartan en inglés no sean más de dos, con lo que el resto de características del programa queda abierto a las decisiones de la comunidad escolar de cada centro.

Así y con todo, pensamos que el programa bilingüe es beneficioso para los alumnos en cuanto a que adquieren un segundo idioma más rápido y en mejores condiciones que los alumnos que asisten a programas monolingües, pero también creemos firmemente que los déficits que se producen en otras asignaturas deberían ser estudiados por los responsables educativos estatales para ser solventados y para que realmente haya una educación de calidad, tanto a nivel lingüístico como en el resto de áreas.

6. CONCLUSIONES GENERALES

Este estudio tenía como objetivo el análisis del impacto producido por el programa bilingüe CLIL en el desarrollo de la motivación en los alumnos de Educación Primaria de un centro rural de la provincia de Soria. Tras la recopilación de información mediante la herramienta del cuestionario tanto a profesores como a alumnos que habían participado en el modelo bilingüe, analizamos los resultados de los datos obtenidos. A continuación, exponemos las conclusiones generales extraídas a raíz del estudio realizado.

➤ *Modalidades de enseñanza bilingüe español-inglés en la provincia de Soria*

En la provincia de Soria encontramos dos modelos de enseñanza bilingüe español-inglés.

El primero, el modelo de currículo integrado hispano-británico, fue implantado en Castilla y León en 1996, y tiene como objetivo el fomento del conocimiento de la cultura británica y la adquisición de la lengua inglesa mediante la enseñanza en inglés de contenidos no lingüísticos. En este modelo dos asignaturas no lingüísticas son impartidas en inglés y cabe destacar que los centros están hermanados con centros británicos, para que exista un contacto más directo entre los alumnos y profesores. Este modelo es minoritario en Castilla y León.

El segundo modelo que se practica en dicha Comunidad Autónoma es el de Secciones Bilingües español-inglés, instaurado en 2006. Este modelo pretende el fomento del plurilingüismo y la integración cultural, y utiliza la metodología CLIL para su puesta en práctica (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua). Al igual que el modelo anterior, en

las Secciones Bilingües se utiliza la segunda lengua para la enseñanza-aprendizaje de contenidos de áreas no lingüísticas. En este caso las asignaturas impartidas en inglés pueden ser entre dos y tres, con la condición de que como máximo el 50% del horario escolar sea en inglés. Con este modelo se pretende ofrecer a los alumnos situaciones de la vida real en el segundo idioma para que lo aprendan de una forma natural.

El centro de nuestro estudio puso en práctica el modelo de Secciones Bilingües en el curso 2008/2009, por lo que el modelo durante el curso 2011/2012 abarca el primer y segundo ciclo de Educación Primaria.

➤ *Motivación que suscita en los alumnos el programa bilingüe CLIL en los estudiantes de un centro rural de la provincia de Soria*

Vemos confirmada la hipótesis inicial que consistía en que el programa bilingüe CLIL procurara una mayor motivación en los estudiantes, ya que hemos podido observar que con la metodología CLIL los alumnos sí se sienten más motivados a la hora de aprender el segundo idioma que aquellos que siguen el modelo monolingüe. Los alumnos de la Sección Bilingüe aprenden el idioma mucho más rápido y con mayor fluidez, por lo que se sienten motivados para seguir aprendiendo contenidos de otras áreas en inglés. De hecho, a los alumnos les agrada comunicarse en lengua inglesa y no sienten vergüenza a la hora de hacerlo. Además, las materias impartidas en inglés son lúdicas y atractivas para ellos, pues los datos nos revelan que los alumnos consideran estas asignaturas divertidas. Así, podemos hablar de que existe mayoritariamente motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la lengua inglesa por parte de los alumnos, que, al parecer, sienten interés y placer por realizar actividades e interactuar en dicho idioma; es decir, el hecho de aprender la segunda lengua es gratificante en sí mismo.

➤ *Competencia comunicativa*

Respecto al desarrollo de la competencia comunicativa, destacamos que en este centro rural sí se está desarrollando adecuadamente, aunque podría mejorar, ya que los alumnos reconocen que no siempre hablan en inglés con sus compañeros. Posiblemente se deba a que aún no tienen desarrollada completamente la capacidad para hablar de forma espontánea en un segundo idioma, pero posiblemente al final de la etapa de Educación Primaria este objetivo haya mejorado (debemos tener en cuenta que los testimonios de alumnos alcanzan hasta el segundo ciclo de Educación Primaria porque en el tercer ciclo aún no se ha implantado el modelo de Sección Bilingüe).

➤ *Asignatura favorita de los alumnos de las impartidas en lengua inglesa*

En lo que se refiere a las preferencias de los alumnos sobre las asignaturas impartidas en inglés, los estudiantes prefieren la asignatura de *Arts & Crafts*, al considerarla la más fácil y divertida, mientras que *Science* es para ellos la más difícil. Creemos que esto se debe a que *Arts & Crafts*

es una asignatura que ofrece mayor libertad de expresión a los alumnos en un ambiente relajado, creativo y natural, mientras que *Science* sigue siendo una asignatura de tipo básicamente conceptual y teórica, a pesar de que la profesora procura aportar un enfoque lúdico-experimental y suele utilizar las nuevas tecnologías.

➤ *Habilidades lingüísticas básicas*

Por otra parte, los datos nos revelan que las cuatro habilidades lingüísticas básicas que son la base del aprendizaje de un segundo idioma son trabajadas por igual con el modelo bilingüe de este centro, pero tanto alumnos como profesoras coinciden en que la habilidad que les resulta más fácil a los alumnos es la producción oral, mientras que la más difícil es la producción escrita. Es decir, los alumnos prefieren hablar en inglés antes que escuchar, leer o escribir en inglés. Por lo tanto, los alumnos sí están aprendiendo el idioma como se esperaba con la implantación del modelo de Sección Bilingüe, ya que lo están adquiriendo de forma natural como le ocurre a un niño cuando aprende su idioma materno -primero comienzan a hablar, y cuando ya van obteniendo las estructuras gramaticales, se disponen a escribir.

➤ *Cumplimiento del objetivo principal del programa CLIL*

Por lo tanto, la implantación del modelo de Sección Bilingüe en este centro sí está cumpliendo con el objetivo del plurilingüismo y la integración social. Sin embargo, hemos encontrado que existen algunas deficiencias en la enseñanza de otras áreas no lingüísticas, como ocurre en *Science*.

Para solucionar las posibles carencias de las áreas no lingüísticas que se dan en el modelo de Secciones Bilingües, proponemos que desde los organismos centrales se unifiquen las características de los programas bilingües, así como otros aspectos relacionados con ellos (metodología, horarios, etc.), que hoy en día quedan abiertos a las decisiones de cada centro.

➤ *Impacto que se ha producido en el centro rural con la implantación del programa bilingüe CLIL*

Y por último, como esperábamos, podemos afirmar que la implantación del modelo metodológico CLIL en el centro rural del estudio ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de la motivación en los alumnos de Educación Primaria, ya que las características que se dan en su puesta en práctica son favorables para que los alumnos se sientan motivados a la hora de aprender un segundo idioma. Estas características son: la existencia de buenas relaciones grupales, el respeto entre iguales, el uso de recursos didácticos motivadores y uso de las TICs, las actividades que tienen en cuenta los gustos de los alumnos, los aprendizajes en situaciones de la vida real, el conocimiento de la cultura anglosajona, el buen ambiente en el aula, etc.

7. PROPUESTAS PARA FUTUROS DESARROLLOS

Con el estudio que tenemos entre manos hemos pretendido analizar el impacto de los programas bilingües en un centro rural de Educación Primaria, pero entendemos que se trata de un trabajo modesto que en todo caso podría ser generalizable para los centros rurales de la provincia de Soria con características semejantes al escogido.

Sin embargo, creemos que el tema es novedoso y puede ofrecer muchos otros puntos de partida a través de los cuales seguir investigando. Como sabemos, la implantación del modelo CLIL en España es un fenómeno muy moderno y existen muchas preguntas sin resolver al respecto, pues aún nos encontramos al principio del camino.

A pesar del gran trabajo realizado, como ya hemos señalado, somos conscientes de las limitaciones de nuestro estudio, como son el reducido número de encuestados o la posibilidad de extraer información de un solo centro. Por tanto, para realizar un trabajo más completo y obtener resultados más fiables, sería necesario hacer un estudio comparativo en varios centros rurales.

Por otra parte, sería interesante que este mismo estudio se volviera a realizar en el mismo centro dentro de unos cursos, para así poder ver los resultados del impacto del programa CLIL sobre el desarrollo de la motivación de los alumnos en la etapa educativa de Educación Primaria de forma completa, ya que, como antes hemos indicado, en este momento abarca el primer y segundo ciclo.

Igualmente, hemos planteado algunos interrogantes que por ahora no tienen respuesta, como la posible presencia de carencias en los contenidos de las asignaturas impartidas en inglés a largo plazo, o la adquisición del idioma al finalizar los estudios. Para contestar a estas cuestiones, sería necesario conocer si siguen existiendo deficiencias en las áreas no lingüísticas después de varios años de experiencia con el modelo bilingüe, así como analizar si los alumnos alcanzan un nivel de conocimiento del segundo idioma adecuado y fluido al finalizar la etapa educativa.

Por otro lado, sería interesante realizar un estudio similar al que tenemos entre manos basado en el modelo de currículo integrado hispano-británico, para posteriormente hacer un estudio comparativo entre los dos programas bilingües que estableciera semejanzas y diferencias en cuanto a la motivación que suscitan uno y otro modelo y al nivel de adquisición de la segunda lengua de ambos.

Y finalmente, podría resultar interesante ampliar el estudio a diferentes tipos de centros - rurales y urbanos- y en diferentes etapas educativas -Educación Primaria y Secundaria Obligatoria-, para así poder extraer generalizaciones en cuanto a la motivación que suscitan los programas bilingües en la educación obligatoria en general.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnau, J., Comet, C., Serra, J. M., & Vila, I. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE / Horsori.
- Asociación Canadiense de Educación. (1991). *Heritage Language Programs in Canadian School Boards*. Toronto: Canadian Education Association.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En L. e. al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (págs. 105-129). Madrid: Edelsa.
- Baker, C. (1997). *Bilingual Education in Ireland, Scotland and Wales*. The Netherlands: Kluwer Academic.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. En *Bilingualism: Definitions and Distinctions*. UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). The Effectiveness of Bilingual Education. En *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). Types of Bilingual Education. En *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. UK: Multilingual Matters.
- Baker, C., & Ada, A. F. (2001). Sección E: Preguntas sobre pedagogía. En *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. UK: Multilingual Matters.
- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). *Perspectives on personality*. Needham Heights: MA: Allyn & Bacon.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19 , 121-129.
- Darn, S. (2005). *Content and Language Integrated Learning*. Recuperado el 25 de julio de 2012, de <http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/clil.shtml>
- Deci, E. L. (1976). Notes on the theory and metatheory on intrinsic motivation. En *Organization behaviour and human performance*.
- Deuchar, M., & Quay, S. (2000). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. New York: Oxford University Press.
- Diccionario Cervantes*. (2012). Recuperado el 9 de mayo de 2012, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilinguindiv.htm
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21 , 43-59.
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: goals, emotions and personal agency beliefs*. USA: Sage Publications Inc.
- García, J., & Moreno, S. (1998). *Conceptos fundamentales de Psicología*. Madrid: Alianza Editorial.

- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. C. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part 11: Affective variables. *Language Teaching*, 26 .
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36 , 3-15.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Michigan: Pergamon Press.
- Lanza, E. (1997). *Language mixing in infant bilingualism*. New York: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lindholm, K. J., & Padilla, A. M. (1978). Language mixing in bilingual children. *Journal of Child Language*, 5 , 327-335.
- Lorenzo Bergillos, F. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En S. Lobato, & S. Gallardo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (págs. 305-328). Madrid: SGEL.
- Marsh, D. (2002). *CLIL / EMILE - The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. DG Education & Culture, European Commission.
- Meisel, J. M. (2004). *The bilingual child. The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Peal, & Lambert. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological monographs*, 76 , 1-23.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1) , 33-50.
- Pintrich, R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Application*. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Richard, J., & Schmidt, R. W. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres: Arnold.
- Rodríguez Fuentes, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* La Coruña: Universidad de la Coruña.
- Sánchez, M. P., & Rodríguez, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*, 33 , 3-26.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

- Skutnabb-Kangas, T. (1988). En *Multilingualism and the education of minority children* (págs. 9-44). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sygmund, D. (2005). *Reflection on Content and Language Learning (CLIL), COMENIUS projects focusing on EFL learning and ICT and CLIL*. Recuperado el 24 de julio de 2012, de http://www.mapec.at/docs/MApEC_Proceedings.pdf
- Tragant, E., & Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En C. Muñoz, *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (págs. 81-105). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Uribe Martínez, D. (1999). Diferencias entre motivación y orientación dentro del campo de la adquisición de lenguas extranjeras. *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar. Actas del I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo*, (págs. 591-596). Granada.
- Vila, I. (1998). Educación y bilingüismo en el Estado español. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 18 , 103-116.
- Volterra, & Taeschner. (1979). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of child language*, 5 , 311-326.
- Widle, K. (2005). *The Discussion List Archive: CLIL*. U.K.: Aston University.
- Zikova, V. (2008). En *CLIL at Grammar School, diploma Thesis*. (pág. 9). Brno, República Checa: Masaryk University.
- Zikova, V. (2008). *CLIL an Grammar School, diploma thesis*. Recuperado el 29 de julio de 2012, de http://es.scribd.com/doc/5643491/CLIL-at-grammar-school?classic_ui=1#page=75

9. BIBLIOGRAFÍA

- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa, en Llobera *et al.* 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado. Recuperado en mayo de 2012, de http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142623372595&language=es&pageid=1142433296186&pagename=PortalEducacion%2FCM_InfPractica_FA%2FEDUC_InfPractica
- Genesee, F. (1995). *Classroom based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge University Press.
- Gordillo, L. M. (2011). La necesidad de una clase de Inglés motivadora. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, (38). Recuperado en mayo de 2012, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/LOURDES_MARIA_GORDILLO_SANTOFIMIA_01.pdf

Listado de centros participantes de ambos programas en la provincia de Soria, publicado en www.educa.jcyl.es

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*, 2nd. Ed., New York, Harper & Row.

Naranjo Pereira, M.L. (2009). *Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. *Revista Educación* 33 (2), 153 -170. Recuperado en julio de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44012058010.pdf>.

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 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 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.

Ordorica, D. (2010). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera. *Leaa Lenguas en Aprendizaje Autodirigido*. *Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*. México: UNAM, CELE, 2010. Año 3, Núm. 2. Recuperado en julio de 2012, de [http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/año_03/num01/Nombre del archivo/0302a04.pdf](http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/año_03/num01/Nombre_del_archivo/0302a04.pdf)

Pérez, C.J. (2006). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de Inglés de la ULA Táchira. *Revista Acción Pedagógica*, (15), 64-76.

10. ANEXOS**Anexo 1: Cuestionario alumnos**

Nombre:	
Curso:	

Rodea:

¿Te gusta aprender inglés en el colegio?	Sí	No	
¿Qué clases te gustan más?	Las de inglés	Las de español	
¿Qué asignatura te gusta más?	English	Science	Arts
¿Por qué esa es la que más te gusta?	<ul style="list-style-type: none"> - Porque me gustan los temas que damos. - Porque me parece fácil. - Porque es divertida. - Porque hacemos juegos. - Porque me gusta mucho el profesor. 		
¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase?	Bien	Regular	Mal
Cuando estás en clase, ¿hablas en inglés?	Siempre	A veces, si el profesor me pregunta	Nunca
¿Te da vergüenza hablar en inglés?	Sí	A veces	No
¿Por qué?			
¿Qué actividades te gustan más de las clases que son en inglés?	<ul style="list-style-type: none"> - Las de hablar en inglés (con el profesor, con tus compañeros...). - Las de escuchar en inglés (por ejemplo, dictados, ejercicios de CD...). - Las de leer en inglés (en voz alta, cuentos,...). - Las de escribir en inglés. 		

De la que has elegido, ¿por qué es la que más te gusta?

Completa:

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

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

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

¿Cuál de las tres (English, Science, Arts) te parece más divertida? ¿Por qué?

¿Cuál de las tres (English, Science, Arts) te parece más difícil? ¿Por qué?

¿En cuál de las tres tienes mejores notas?

¿Te ayudan en casa a hacer los deberes de inglés?

¿Vas a clases de inglés después del colegio?

Anexo 2: Cuestionario profesores

Análisis de la motivación suscitada por el programa bilingüe C.L.I.L. en los alumnos del C.R.A. "Pinar Grande" de Navaleno (Soria)

PROFESORES

INSTRUCCIONES:

- Por favor, rellene el cuestionario. Si se le ocurre algún dato o información que considere relevante para la investigación, no dude en apuntarlo.
- Le rogamos la mayor objetividad posible.
- Esta encuesta es totalmente anónima y su único objetivo es la recogida de información para la elaboración del estudio.

Gracias por su colaboración.

Nacionalidad: _____

Asignatura que imparte en el programa de la Sección Bilingüe: _____

Cursos a los que imparte dicha asignatura: _____

Nº de horas semanales que imparte dicha asignatura al grupo de 3º/4º y nº de alumnos: _____

¿Qué recursos didácticos utiliza para dar sus clases? (Editorial, elaboración propia, recursos de Internet, etc.). Cítelos.

¿Qué enfoque o metodología utiliza en sus clases? (Sesiones magistrales, por descubrimiento, a base de preguntas, de forma inductiva o deductiva, etc.).

¿Suele variar el enfoque de sus clases o siempre utiliza más o menos el mismo guión?

¿Qué recursos utiliza para que sus alumnos estén motivados? (Juegos, música, etc.).

¿Suele hablar en inglés en sus clases? ¿Utiliza el castellano? ¿En qué proporción?

¿Cree que sus alumnos le comprenden cuando habla con ellos en inglés?

¿Sienten sus alumnos vergüenza al hablar en inglés? Si es así, ¿qué hace para que esto no ocurra?

¿Muestran interés los alumnos cuando no comprenden algo de lo que usted dice y le plantean dudas al respecto?

¿Les facilita a sus alumnos algún tipo de ayuda para entender el idioma en sus clases? (Diccionario, cuaderno de vocabulario estudiado en clase, listado de palabras nuevas en la pizarra, resolución de las dudas por su parte, etc.).

Del 1 al 10, ¿qué nivel de competencia lingüística en general diría que tienen sus alumnos?

Del 1 al 10, ¿qué nivel de competencia diría que tienen en general sus alumnos en la habilidad de *Speaking*?

Del 1 al 10, ¿qué nivel de competencia diría que tienen en general sus alumnos en la habilidad de *Listening*?

Del 1 al 10, ¿qué nivel de competencia diría que tienen en general sus alumnos en la habilidad de *Writing*?

Del 1 al 10, ¿qué nivel de competencia diría que tienen en general sus alumnos en la habilidad de *Reading*?

¿En cuál de las cuatro habilidades lingüísticas (*Speaking, Listening, Writing y Reading*) cree que sus alumnos se sienten con más capacidad y autoconfianza? ¿Por qué?

Sus clases, ¿suelen combinar actividades que desarrollen varias habilidades lingüísticas o prefiere trabajarlas por separado?

¿Con qué tipo de ejercicios cree que sus alumnos están más motivados? ¿Por qué?

¿Suele relacionar los contenidos que trabaja en sus clases con situaciones de la vida real? Indique algún ejemplo si es posible.

¿Utiliza recursos tecnológicos en sus clases para motivar a sus alumnos? (Uso de la pizarra digital, sala de ordenadores, webquests, búsquedas de información en Internet para casa, etc.).

¿Existen buenas relaciones entre usted y el grupo clase? ¿Y entre los miembros del grupo?

¿Utiliza técnicas de trabajo grupal con el fin de que sus alumnos trabajen con sus compañeros y pierdan el miedo al inglés?

¿Ha establecido unas normas para el grupo desde un principio? Si es así, ¿podría describir en qué consisten en general?

Si ha establecido unas normas grupales ¿han sido consensuadas con sus alumnos o las ha establecido usted solo? ¿Suelen respetarse dichas normas? Si una norma no se respeta, ¿qué consecuencias conlleva?

¿Utiliza los errores de sus alumnos como oportunidades de aprendizaje para ellos?

¿Utiliza el humor en sus clases para romper el hielo?

La atmósfera que hay en sus clases, ¿cree que es adecuada o se podría mejorar (por ejemplo, decoración del aula, disposición de los elementos del aula, más recursos, tener un aula propia para su asignatura, etc.).

¿Suele tener en cuenta el gusto de sus alumnos en sus clases?

¿Intenta introducir elementos de otras culturas y de la cultura inglesa en sus clases? (Por ejemplo, música, libros, películas en inglés, etc.).

¿Utiliza algún tipo de incentivo para motivar a sus alumnos? (Con refuerzos positivos, como por ejemplo un positivo, ánimos y felicitaciones en el momento, etc.). Si es así, ¿Cree que sus alumnos se sienten más motivados al hacerlo?

Respecto a la evaluación, ¿qué elementos del proceso valora?

¿Colabora con ustedes algún profesor nativo? Si es así, ¿en qué sentido (sesiones orales, etc.)?

¿Cree que la puesta en práctica del modelo CLIL (Content and Language Integrated Learning) cumple con el objetivo del plurilingüismo y la integración cultural?

¿Cree que es beneficiosa para sus alumnos la puesta en práctica de este modelo? ¿Por qué?

Si ha impartido o imparte esta asignatura en castellano, ¿cree que los alumnos de la Sección Bilingüe están más motivados, igual o menos que los alumnos que reciben las clases en castellano? ¿Por qué?

Si ha impartido o imparte esta asignatura en castellano, ¿ha cambiado su metodología para dar las clases en lengua inglesa? ¿En qué aspectos?

Si ha impartido o imparte esta asignatura en castellano, ¿cree que en los alumnos de la Sección Bilingüe se produce algún tipo de desfase en la adquisición de conocimientos con respecto a los alumnos que reciben las clases en castellano? Si es así, ¿nota que a lo largo del proceso de aprendizaje ese desfase se solventa, o por el contrario permanece?

¿Cree que las familias están satisfechas con la implantación de este modelo bilingüe para sus hijos? ¿Prestan su colaboración cuando se les solicita?

¿Cree que la actitud de sus alumnos es positiva en su asignatura al ser impartida en lengua inglesa?

Al estudiar inglés en varias asignaturas, ¿cree que sus alumnos aprenden el idioma más rápidamente que aquellos que únicamente lo practican en la asignatura *English*?