

Motivación al aprendizaje del español en hijos de emigrantes españoles residentes en Escocia y eficacia de la metodología AICLE para estimularla

Nelia Losada García

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

nelia.losada@gmail.com

Nelia Losada García es Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Córdoba (2014). Obtuvo el Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla en 2016, y el Máster en Profesorado de E.S.O y Bachillerato por la Universidad de Córdoba en 2017. Durante el curso 2014/15 ejerció de Teaching Assistant en el Departamento de Español de Wellesley College (Massachusetts, Estados Unidos) y, un año más tarde, becada por la fundación ARGO, de Ayudante de Educación en la Asesoría Técnica del MECD en Edimburgo. Sus intereses investigadores se centran en los programas de educación bilingüe, la enseñanza del español a extranjeros y la producción de materiales didácticos para estos fines.

Resumen

Este artículo sintetiza e interpreta los resultados de un estudio sobre la motivación para aprender español como lengua extranjera de alumnos de Educación Primaria hijos de parejas formadas por un progenitor español y otro de distinta nacionalidad pero mayoritariamente británica, así como los efectos en dicha motivación de una intervención docente de corta duración diseñada por la autora y basada en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE).¹ La motivación anterior y posterior a la intervención se valoró mediante cuestionarios de elaboración propia que se utilizaron, junto con información recabada de los sujetos y sus familias, para estimar la influencia motivacional de distintos factores o variables. Los resultados confirman una vez más los beneficios de AICLE para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; asimismo, apuntan a la conveniencia de fomentar su uso en el marco de las iniciativas oficiales de nuestro país en el exterior con vistas a facilitar la pervivencia del español entre los descendientes de nuestros emigrantes.

Palabras clave

AICLE, motivación, bilingüismo, español como lengua extranjera, ELE, Educación Primaria.

¹ El texto íntegro del estudio, defendido como TFM ante un tribunal del Máster en Enseñanza de ELE en la Universidad Pablo de Olavide, está a disposición de cualquier lector interesado.

Abstract

This paper discusses the results of a study on motivation for learning Spanish as a foreign language among Primary Education students born to Spanish emigrants with partners of a different but primarily British nationality, as well as the effects on the subjects' motivation of a brief course of Content and Language Integrated Learning (CLIL) sessions designed by the author. Motivation prior to and after the course was assessed through self-produced questionnaires that were additionally used in combination with information obtained from the subjects and their families to estimate the influence of various types of variables. Based on the results, CLIL is a useful tool for teaching and learning a foreign language, so it should be promoted in the framework of official initiatives of our country with a view to helping Spanish survive among the descendants of our emigrants.

Keywords

CLIL, motivation, bilingualism, Spanish as a Foreign Language, Primary Education.

1. Introducción

La palabra «motivación» parece estar hoy en día con frecuencia en boca de docentes y alumnos, y omnipresente en materiales didácticos e incluso en la normativa sobre Educación. Sin embargo, la investigación en materia de motivación no es nada reciente pues ya desde los años 50 se ha venido analizando su papel como factor determinante del éxito o fracaso en el dominio de una lengua extranjera o LE. A pesar de las muchas y complejas perspectivas desde las que se ha estudiado, y de la aparente falta de consenso en cuanto a su definición, lo cierto es que pocos son ya los autores que no atribuyen a la motivación un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras; tanto es así que, según Dörnyei (1998:117), sin motivación ni siquiera las personas mejor dotadas pueden alcanzar metas a largo plazo.

El *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* (AICLE) ha ido extendiéndose progresivamente por Europa en respuesta a los pobres resultados que recogen los Eurobarómetros² en materia de lenguas extranjeras año tras año. A esta novedosa forma de entender la enseñanza se le han atribuido numerosas ventajas frente a los métodos tradicionales, mejoras entre las que se incluyen un aumento general de la competencia lingüística en la lengua extranjera (LE), un desarrollo más profundo de las capacidades cognitivas de los alumnos (Marsh, 2008) y la contribución a que tomen conciencia del mundo multilingüe y multicultural que les rodea. No solo eso: AICLE ha adquirido gran auge en las últimas décadas entre otros motivos porque facilita el tan deseado plurilingüismo en unos tiempos en los que estudiar en una única lengua se considera cada vez más «educación de segunda» (Lorenzo, 2007:35).

² Los Eurobarómetros son encuestas realizadas por el Parlamento Europeo para conocer las prioridades de los ciudadanos de la UE en diversas materias a fin de orientar las políticas comunes de los países miembros.

A pesar de que numerosos autores mencionan la influencia de AICLE en la motivación (*e.g.*, Lasagabaster, 2011; Coyle, 2008), la gran mayoría de los estudios en este campo se han centrado en el impacto de esta metodología en variables como las destrezas comunicativas o la competencia lingüística. Tal es el caso, por ejemplo, de los realizados en comunidades autónomas bilingües como el de Lasagabaster y Sierra (2009) en el País Vasco o el de San Isidro (2010) en Galicia, ambos con conclusiones claramente positivas sobre los efectos de AICLE. Pero, ¿qué se conoce hasta el momento sobre el impacto de AICLE en la motivación gracias a las pocas excepciones a este tipo generalizado de estudios?

Por encargo del Centro de Estudios Andaluces, adscrito a la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía, Lorenzo et al. (2009) analizaron los resultados del Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía. Observaron que los alumnos que habían recibido enseñanzas curriculares en una LE (inglés, francés o alemán) presentaban mayor motivación y actitudes más positivas hacia el aprendizaje de dicha lengua que los que estudiaban solo en español (sobre todo en Primaria).

En el País Vasco, Alonso et al. (2008) llevaron a cabo un estudio longitudinal en alumnos de Secundaria que cursaban algunas materias del currículo en inglés o francés, además de en español y en vasco, y descubrieron que mostraban mayor motivación hacia el aprendizaje de la LE y que tenían mayor conciencia de su utilidad que sus compañeros no-AICLE.

Lasagabaster (2011) investigó la relación entre motivación, destrezas comunicativas y competencia lingüística en inglés como LE en alumnos de Secundaria y encontró que los estudiantes AICLE no solo estaban más motivados que sus compañeros no-AICLE, sino que además tenían mejor dominio lingüístico, lo que atribuyó a una mayor exposición a la lengua.

En un estudio posterior, Doiz et al. (2014) compararon la motivación de estudiantes de 1.º y 3.º de E.S.O. para aprender inglés como LE y la influencia del tipo de metodología (AICLE o no-AICLE) en relación con las variables edad y sexo de los alumnos, y el nivel de estudios de sus padres. Los resultados revelaron una vez más que los grupos AICLE tenían índices de motivación más altos que los no-AICLE.

Por su parte, Fernández Fontecha y Canga Alonso (2014) valoraron el impacto de las clases con AICLE en la motivación de alumnos de Primaria de La Rioja y observaron, en contradicción con los autores anteriores, que los estudiantes que no recibían clases con esa metodología se mostraban bastante más motivados que los que sí la utilizaban. Según estos autores, la discordancia fue fruto, entre otras circunstancias, de la pobre planificación del programa AICLE y de la escasa formación en la metodología del profesorado participante.

En Navarra, Heras y Lasagabaster (2015) estudiaron el impacto de AICLE en la motivación y autoestima de alumnos de 4.º de E.S.O. mediante cuestionarios basados en el *Sistema Motivacional del Yo* de Dörnyei³. Al contrario de lo esperado, no hubo diferencias significativas entre los alumnos AICLE y los no-AICLE (según los autores, probablemente por el pequeño tamaño de la muestra y por la baja intensidad del programa AICLE).

Lasagabaster y López Beloqui (2015) llevaron a cabo un estudio con alumnos de Primaria para valorar los efectos del tipo de metodología (AICLE y enseñanza de inglés como LE) y el entorno de aprendizaje en distintos tipos de motivación, y observaron una motivación intrínseca especialmente alta, pero una extrínseca más baja, en los alumnos AICLE.

En esta misma línea, pero a nivel internacional, destaca la figura de Seikkula-Leino (2007), que estudió la influencia de AICLE en la motivación de alumnos de Educación Primaria finlandeses y comprobó que los que recibían clases con ella tenían una menor confianza en sus destrezas lingüísticas en la LE pero una mayor motivación para estudiarla.

En definitiva, no parece que se haya analizado con anterioridad la influencia de AICLE en la motivación para estudiar español como lengua extranjera (ELE) en alumnos de Primaria ni en sujetos con algún vínculo bien definido con la lengua que estudian. Ante esta situación, surgió la idea de profundizar en la investigación sobre AICLE y motivación pero en sujetos con un perfil muy diferente del de los que simplemente estudian ELE con AICLE: hijos de emigrantes españoles a un país angloparlante con un progenitor español y otro de nacionalidad distinta. Estos sujetos son especiales en tanto en cuanto el español no es imprescindible en su día a día pues reciben educación en inglés, la mayoría de sus amigos habla en inglés y el inglés es con frecuencia la lengua que utilizan preferentemente en el hogar. Estas características distan mucho de las de los hijos de inmigrantes que llegan a España y estudian español aquí, pues para ellos existe una clara necesidad de aprender la lengua como vehículo hacia su integración social o su futura inserción laboral.

El estudio se llevó a cabo en Escocia, hacia donde la contracción del mercado laboral ha empujado a muchos españoles en busca de nuevas oportunidades. Tanto es así que, según datos del *Edinburgh Council*, la española se ha convertido en pocos años en la comunidad internacional más populosa de la región y, sobre todo, de su capital: Edimburgo. A pesar de su natural disposición a aprender la lengua del país que les acoge, nuestros emigrantes

³ El *Sistema Motivacional del Yo* es un modelo de análisis que proporciona una visión global de la motivación de un sujeto a estudiar una LE y está integrado por tres elementos: el *yo ideal* (concepción que al sujeto le gustaría tener en el futuro como hablante de esa LE), el *yo necesario* (la imagen que el estudiante cree que debería proyectar para cumplir sus expectativas y objetivo) y la *experiencia en el aprendizaje* (la relación con componentes del entorno inmediato en el que se estudia la LE como el profesor o el currículo).

conservan la impronta de su lengua materna y el deseo de preservarla como nexo de unión con su tierra. Igualmente, desean que sus hijos aprendan a hablar con fluidez la lengua del país receptor, pero también la de sus padres para contribuir a perpetuarla. Pero, ¿qué ocurre cuando cada progenitor habla una lengua distinta? ¿Qué efecto tiene esta previsible «tensión» lingüística en la motivación de los hijos para aprender una lengua que no les es indispensable en su día a día? ¿Cómo podría inclinarse la balanza del lado de nuestra lengua en un entorno así? Encontrar respuesta a estas y otras preguntas fue el principal motor de este trabajo, para lo que se utilizaron dos tipos de cuestionarios a fin de valorar la motivación de los sujetos antes y después de una intervención docente apoyada en la metodología AICLE y dirigida a estimularles a profundizar en su conocimiento del español.

Asimismo, y mediante información recabada de los sujetos y sus familias por medio de los cuestionarios, se examinó la influencia en la motivación del género y la edad de los discentes, dos variables personales que han sido objeto de análisis en diversos estudios anteriores (e.g., Djigunović, 1993; Dörnyei y Clement, 2001; Williams et al., 2002; Henry, 2009; Fernández Fontecha y Canga Alonso, 2014). Por otro lado, para obtener una imagen lo más fiel posible de los potenciales influjos en la disposición al estudio del español de nuestros sujetos se analizó también el efecto del sexo del progenitor español y el del nivel de estudios de los padres como variables familiares, así como el de variables contextuales que englobaban la lengua principal utilizada en el hogar, el estudio o no de ELE en el colegio y el contacto cotidiano con otros españoles.

2. Sujetos y métodos

2.1. Muestra

El grupo de alumnos participantes estaba formado por 7 niñas y 5 niños de entre 9 y 11 años, hijos de padres de nacionalidad distinta y todos residentes en Edimburgo. Los sujetos habían nacido fuera de España (la mayoría en Escocia) y estaban escolarizados en centros angloparlantes, por lo que el español que habían aprendido procedía casi exclusivamente de alguno de sus progenitores y del contacto que mantenían en su caso con otros compatriotas en la ciudad. De los 12 alumnos, solo 4 estudiaban ELE en el colegio, todos ellos durante 3 horas a la semana. Ninguno estudiaba nuestra lengua en una academia de idiomas o como actividad extraescolar.

Por su parte, la mayoría de los progenitores españoles había llegado a Escocia directamente desde España por motivos laborales y para mejorar su nivel de inglés. Todos decían hablarlo con fluidez y 4 dominar además otra lengua (francés, alemán o polaco). De

los progenitores no españoles, 5 habían nacido en Escocia. Además de 3 ingleses, entre el resto había 2 irlandeses, un polaco y un francés. Sin embargo, solo 3 de los 12 progenitores no españoles, decían hablar español con fluidez y 2 haber vivido en España varios años. En la Tabla 1 se resumen las características demográficas de los sujetos.

Tabla 1. Circunstancias personales, familiares y contextuales de los alumnos

Alumno	Sexo	Edad	Progenitor español	Estudios padres*	Lengua hogar	Español en currículo	Contacto con españoles
1	Niña	10	Madre	U/U	Español	No	Sí
2	Niña	11	Madre	S/U	Inglés	No	No
3	Niña	11	Madre	S/U	Español	Sí	Sí
4	Niña	10	Madre	S/S	Inglés	Sí	No
5	Niño	9	Madre	U/U	Español	No	Sí
6	Niño	10	Madre	S/S	Español	No	Sí
7	Niño	10	Padre	U/S	Inglés	No	No
8	Niña	11	Padre	U/U	Español	No	Sí
9	Niña	9	Padre	S/U	Inglés	No	No
10	Niña	10	Padre	U/U	Inglés	No	Sí
11	Niño	11	Padre	S/S	Español	Sí	Sí
12	Niño	10	Padre	S/U	Inglés	Sí	No

* U = Universitarios S = Educación Secundaria

2.2. Instrumento de valoración

La motivación de los sujetos y el cambio en la misma por presunto efecto de la intervención docente se valoraron mediante cuestionarios de elaboración propia pues la adopción de un cuestionario motivacional preexistente se vio dificultada por las especificidades de la muestra. En efecto, la gran mayoría de los cuestionarios disponibles, como la muy difundida *Batería de Pruebas sobre Actitud y Motivación* de Gardner (1985), se ha venido utilizando para evaluar la motivación de sujetos que estudian formalmente una LE con la que no tienen ningún vínculo aparente. Sin embargo, solo un tercio de los sujetos de la muestra estudiaba ELE en el colegio y todos tenían vínculos más o menos fuertes con nuestra lengua al ser uno de sus progenitores español. Por otro lado, aunque los múltiples cuestionarios basados en el *Sistema Motivacional del Yo* de Dörnyei han sido ampliamente validados como instrumentos de evaluación de la motivación en estudiantes de LE de diversas zonas geográficas [*e.g.*, China, Japón e Irán (Taguchi et al., 2009); Paquistán (Islam et al., 2013) o Indonesia (Lamb, 2004)], un niño de la edad de nuestros sujetos difícilmente puede tener una imagen de su *yo futuro* o *yo ideal* tan clara y fiel como un adolescente o un adulto joven ya que para los más pequeños el futuro no deja de ser un tiempo muy cercano, casi inmediato.

En esta tesitura, se decidió crear un cuestionario adaptado a las características y el entorno de aprendizaje de los sujetos y distinguir sendos bloques de elementos para cada uno de los tipos de motivación que describen Ryan y Deci: *motivación intrínseca* y *motivación extrínseca*. Para estos autores (Ryan y Deci, 2000), la motivación intrínseca se manifiesta cuando realizamos una actividad (en este caso, el estudio de una LE) simplemente por el placer que produce, mientras que la extrínseca nace del deseo de alcanzar un objetivo externo o de evitar ciertas consecuencias negativas (por ejemplo, conseguir un premio, congraciarse con los profesores o evitar el rechazo de los padres).

Tabla 2. Enunciados del bloque motivacional del cuestionario de los alumnos

Motivación intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> • En general, me gusta hablar español • Me gusta hacer actividades (como ver la televisión o leer cuentos) en las que se usa el español • Nunca me pongo nervioso cuando hablo español con alguien que no conozco bien • Quiero mejorar mi español para usarlo más • Prefiero hablar en español que en inglés con mis padres y mis amigos • Me gusta ir a España y pasar tiempo con mi familia española • Me gustaría vivir en España o en algún país donde se hable español • Quiero ir a otros países en los que se hable español • Sé muchas cosas sobre España y los españoles • Quiero saber más cosas sobre España y los españoles
Motivación extrínseca	<ul style="list-style-type: none"> • Hablo en español porque me obliga mi padre o mi madre • Mis padres me animan a que hable en español • Es importante estudiar español en el colegio • Si hablo bien español sacaré mejores notas en el colegio • Creo que hablar español es muy útil aquí en Edimburgo • Creo que cuando sea mayor hablaré español en mi trabajo • Creo que es más fácil encontrar un buen trabajo si hablas español • Me gusta hablar en español porque la mayoría de mis amigos lo habla • Quiero llegar a hablar español como mi padre o mi madre • Me gusta que mis padres me feliciten cuando me esfuerzo por hablar español

Antes de comenzar la intervención docente los alumnos respondieron un cuestionario de motivación y preguntas personales. Este cuestionario inicial sirvió para evaluar la motivación de partida, así como para conocer los intereses de los alumnos y las destrezas que más necesitaban practicar. El bloque motivacional (Tabla 2) consistía en 20 afirmaciones (10 de cada tipo de motivación) con las que cada alumno debía mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo marcando la casilla correspondiente en una escala reducida de *Likert* de 3 niveles en forma de pictogramas (emoticonos) en lugar de los típicos números a fin de reducir el abanico de matices de opinión y facilitar la elección de la respuesta. En cualquier caso, los

pictogramas se convirtieron en valores numéricos del 3 (máximo grado de acuerdo) al 1 (mínimo) a la hora de realizar los análisis cuantitativos.

Al finalizar las siete sesiones, los sujetos completaron nuevamente la parte motivacional del primer cuestionario. El cuestionario final se utilizó para comparar la motivación de partida de los alumnos con la que tenían una vez concluida la intervención docente a fin de valorar el impacto de la aplicación de la metodología AICLE (es decir, para comparar las situaciones pre y post-AICLE). Este análisis constituye otra novedad con respecto a estudios anteriores ya que en lugar de comparar un grupo AICLE y otro no-AICLE se estudió al mismo grupo de alumnos antes y después de exponerlo a la metodología.

Por su parte, a los progenitores se les administró un único cuestionario inicial antes de comenzar el estudio para recabar información personal y familiar que pudiera facilitar el análisis de las distintas variables estudiadas.

2.3. Procedimientos de análisis

Las puntuaciones numéricas resultantes de convertir los pictogramas elegidos por los alumnos en respuesta a los distintos elementos de los cuestionarios se trasladaron a hojas de cálculo del programa Microsoft Excel para obtener los valores medios de las distintas variables y la potencial significación estadística de las diferencias entre las puntuaciones de niños y niñas (variable sexo), niños de 11 años o de 9/10 (variable edad), etc., tanto en la situación de partida como en la de llegada (esto es, antes y después de la intervención AICLE) a fin de valorar el impacto de la intervención en los alumnos.

La fiabilidad y consistencia interna de los bloques de motivación intrínseca y extrínseca de los cuestionarios se comprobaron por separado, llevando sus puntuaciones a una hoja de cálculo prediseñada de Excel elaborada por el Dr. Del Siegle, de la Universidad de Connecticut.⁴ El valor resultante de la α de Cronbach fue superior a 0,70 para ambos bloques y no mejoró sensiblemente con la eliminación de ninguno de los elementos, por lo que se decidió utilizar todos los incluidos inicialmente en los cuestionarios en el análisis estadístico.

Por economía de lenguaje, en adelante se emplean los términos «significativo» y «significativa» para referirse exclusivamente a significación estadística, que fue determinada por medio de la función «Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales» de Excel. Así, se califican como «significativas» y «muy significativas» las diferencias entre medias con un nivel de probabilidad del 95 % ($p < 0,05$) y 99 % ($p < 0,01$), respectivamente.

⁴ Disponible en <http://researchbasics.education.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/1215/2015/06/Siegle-Reliability-Calculator.xls>.

3. Intervención docente

La intervención docente se organizó en 7 sesiones de unas 2 horas de duración cada una en las que se enseñaron contenidos curriculares de Ciencias en español. Para diseñar las sesiones se tuvieron muy presentes los «diez mandamientos» de Dörnyei y Csizér (1998) para motivar a los alumnos, entre los que se encuentran crear un clima agradable y relajado, establecer una buena relación con ellos, favorecer su autonomía y familiarizarles con nuestra cultura. Además, se utilizó el *Modelo de las 4 Cs*, un marco de planificación ideado por Coyle (2005) según el cual toda intervención didáctica con AICLE debe combinar y relacionar cuatro elementos fundamentales: Contenidos, Cognición, Comunicación y Cultura.

Los *Contenidos* de la intervención se inspiraron en el currículo nacional de educación básica en Escocia, conocido como *Curriculum for Excellence* («Currículo para la Excelencia») y la materia escogida para su desarrollo fue la asignatura de *Sciences* (Ciencias).

Para delimitar el componente cognitivo de las clases de AICLE, Coyle (2005) recomienda utilizar la *taxonomía de Bloom*, un sistema de clasificación de destrezas cognitivas asociadas a distintos tipos de objetivos educativos. Aunque el diagrama descriptivo de la taxonomía ha sido objeto de diversas actualizaciones desde su formulación original en 1956, casi todas sus versiones distinguen seis niveles que van, en orden ascendente, desde las llamadas «destrezas de pensamiento de orden inferior» (recordar, comprender y aplicar) a las más complejas «destrezas de pensamiento de orden superior» (analizar, evaluar y crear).

La gran premisa del elemento de *Comunicación* es que, con AICLE, la lengua se utiliza para aprender mientras se aprende a usar la lengua misma. El lenguaje AICLE es un lenguaje muy contextualizado y específico pues está diseñado para la resolución de problemas y para tratar con éxito los contenidos conceptuales de cada materia. Asimismo, no se sigue un orden estricto como en el método tradicional para la enseñanza de lenguas; en su lugar, los elementos lingüísticos nuevos se introducen a medida que se hacen necesarios. A cada contenido le corresponde un lenguaje concreto con un léxico y unas estructuras gramaticales y sintácticas propias. Aunque el lenguaje que se les presentó a los alumnos en las sesiones de la intervención docente se planificó minuciosamente, se procuró no simplificarlo en exceso dado que la mayoría ya tenía una competencia media–alta en nuestra lengua.

Por último, la *Cultura* en el modelo de las 4 Cs va más allá de la concepción tradicional como el conjunto de tradiciones o visiones del mundo de un grupo social determinado ya que se refiere al entendimiento intercultural y la ciudadanía global (Coyle et

al., 2010). Con este componente se espera que el alumno AICLE interprete y comprenda la relevancia del contenido y la lengua que estudia, así como el modo en el que ambos enriquecen su identidad y autonomía personal.

A continuación se muestra sintéticamente la programación de las siete sesiones atendiendo a los cuatro elementos anteriormente descritos.

Sesión 1. Un museo al aire libre

<p><i>Contenidos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Clasificación de los animales en vertebrados e invertebrados • Características de los mamíferos, reptiles, anfibios, aves y peces <p><i>Comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario propio de los contenidos • Expresión de gustos y preferencias • Expresiones para comentar datos y resultados (<i>la mayoría, algunos, la tercera parte...</i>) 	<p><i>Cognición</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Clasificar y dar ejemplos • Exponer una opinión personal • Hacer una encuesta • Comentar y analizar resultados <p><i>Cultura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomento del respeto por el medio ambiente y por los animales
---	--

Sesión 2. El reino animal

<p><i>Contenidos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de hábitats y sus características • El impacto de la actividad humana en el medio ambiente • Animales extintos y en peligro de extinción <p><i>Comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario propio de los contenidos • Los condicionales (<i>si conservásemos su hábitat..., si respetásemos su espacio...</i>) 	<p><i>Cognición</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir • Explicar causas y efectos • Formular hipótesis • Proponer soluciones a un problema <p><i>Cultura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Consecuencias de la actividad humana en el medio ambiente • Toma de conciencia de la importancia del medio ambiente para nuestra supervivencia
---	---

Sesión 3. Geólogos por un día

<p><i>Contenidos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Características básicas de los minerales • Nombres de algunos minerales conocidos • Clasificación de los minerales según sus propiedades (dureza, textura, brillo y color) <p><i>Comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario propio de los contenidos • Expresiones de comparación y contraste • Expresión del grado superlativo 	<p><i>Cognición</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Clasificar • Comparar y contrastar • Analizar • Llevar a cabo un experimento <p><i>Cultura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La presencia e importancia de los minerales en nuestras vidas • Nociones básicas del trabajo de un geólogo
--	---

Sesión 4. Como pez en el agua

Contenidos

- Tipos de cubierta corporal de los animales y su función
- La cadena alimentaria

Comunicación

- Vocabulario propio de los contenidos
- Conectores del discurso
- Expresiones coloquiales con nombres de animales

Cognición

- Identificar
- Comparar
- Clasificar
- Inventar una historia

Cultura

- Fomentar un comportamiento adecuado en un museo
 - Aprender algunas expresiones de uso frecuente en español
-

Sesión 5. ¡Cierra el grifo!

Contenidos

- Los estados de la materia y sus cambios
- El ciclo del agua
- Consecuencias del consumo de agua descontrolado

Comunicación

- Vocabulario propio de los contenidos
- La expresión del futuro en español
- Las preposiciones (filtrarse *a través de*, desembocar *en*, caer *desde*)

Cognición

- Describir y explicar procesos
- Proponer soluciones a un problema
- Predecir resultados
- Llevar a cabo un experimento

Cultura

- Reflexión sobre el consumo de agua descontrolado
 - Medidas para controlar el derroche de agua
-

Sesión 6. El reino de las plantas

Contenidos

- Partes de una planta
- El ciclo de las plantas
- Cuidados de las plantas

Comunicación

- Vocabulario propio de los contenidos
- Los imperativos (*Riega tus plantas por la noche*)

Cognición

- Reconocer y nombrar
- Describir y explicar procesos
- Inferir consecuencias y desencadenantes
- Diseñar un póster

Cultura

- Los cuidados básicos de una planta
-

Sesión 7. Nos despedimos cumpliendo años

Contenidos

- Las unidades de medida tradicionales
- Medidas de peso en la cocina (*gramos, mililitros, cucharada, pizca...*)
- La pirámide alimenticia

Comunicación

- Vocabulario propio de los contenidos
- Uso del impersonal (*se baten los huevos, se deja reposar*)

Cognición

- Identificar
- Poner ejemplos
- Escribir (la lista de la compra)
- Crear (una receta con dibujos explicativos)

Cultura

- La importancia de mantener una alimentación saludable
-

4. Resultados

4.1. Situación de partida

La motivación extrínseca inicial media del grupo de alumnos (23,3 puntos sobre 30 posibles) superó a la intrínseca (21,5 puntos); la diferencia, sin embargo, fue solo moderada (1,8 puntos, equivalente al 8,4 %) y carente de significación estadística.

A continuación se desglosan los resultados globales con arreglo a los factores o variables que podrían haber contribuido a las diferencias de motivación intrínseca y extrínseca en el grupo de alumnos:

- Factores personales: sexo y edad de los alumnos.
- Factores familiares: sexo del progenitor español y nivel de estudios de los padres.
- Factores contextuales (exposición a la LE):
 - Internos: lengua principal de comunicación en el hogar.
 - Externos: presencia del español en el colegio y contacto con otros españoles.

La Figura 1 muestra los resultados de los distintos factores según el tipo de motivación. Se han señalado con un asterisco las diferencias significativas y con dos asteriscos las muy significativas.

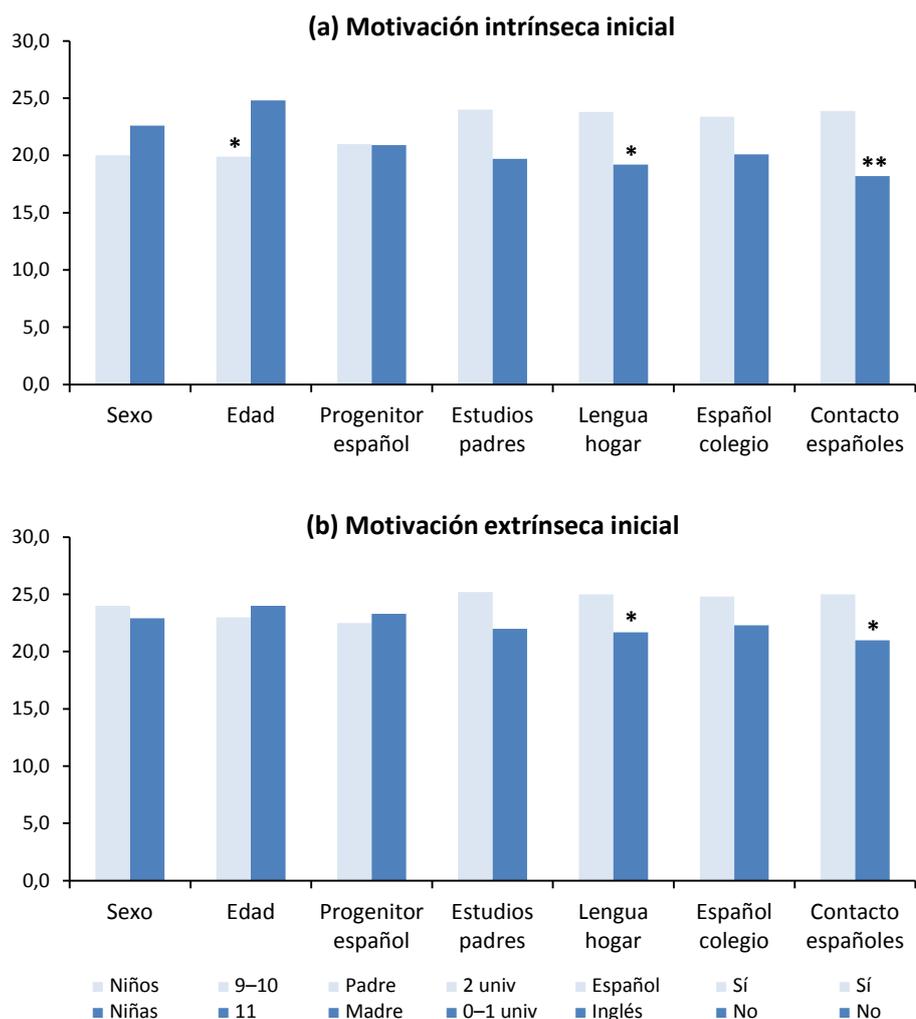


Figura 1. Puntuaciones medias iniciales de motivación intrínseca (a) y extrínseca (b) del grupo de sujetos en relación con los distintos factores. * Diferencias significativas. ** Diferencia muy significativa.

4.1.1. Motivación inicial y factores personales

Como se desprende de la Figura 1, la motivación intrínseca inicial fue mayor en las niñas que en los niños, mientras que la extrínseca mostró la tendencia opuesta. En cualquier caso, ninguna de las diferencias entre sexos fue sustancial ni significativa.

En cuanto al factor edad, los alumnos mayores (11 años) mostraron mayor motivación extrínseca y, sobre todo, intrínseca, que los menores (9 o 10 años).⁵ La diferencia entre los dos grupos de edad solo resultó ser significativa para la componente intrínseca.

⁵ Aunque en el estudio participaron alumnos de tres edades diferentes, solo dos tenían nueve años. Para evitar analizar una submuestra tan reducida y la necesidad de utilizar técnicas estadísticas más complejas a fin de comparar las medias de más de dos grupos, se decidió incluir a esos alumnos en el siguiente de edad para estudiarlos conjuntamente. Este criterio se aplicó también al factor «nivel de estudios de los padres».

4.1.2. Motivación inicial y factores familiares

El hecho de que el progenitor español fuese el padre o la madre apenas influyó en el grado de motivación de los alumnos (Figura 1). Además de ser muy pequeñas, las diferencias carecieron de significación estadística.

Por el contrario, que ambos progenitores tuviesen estudios de nivel universitario dio lugar a una mayor motivación de ambos tipos en sus hijos, aunque las diferencias con los alumnos que tenían solo uno o ningún progenitor titulado no fueron significativas.

4.1.3. Motivación inicial y factores contextuales

Como puede deducirse de la Figura 1, que la lengua principal de comunicación en el hogar fuese el español influyó favorable y significativamente en la motivación tanto intrínseca como extrínseca de los alumnos.

Como también se desprende de la figura, el hecho de que algunos alumnos tuviesen clases de español en el colegio influyó positiva, pero no significativamente, en ambos tipos de motivación. Sí que fueron significativas, y bastante holgadas, las diferencias en motivación tanto intrínseca como extrínseca entre aquellos alumnos que mantenían contacto con otros españoles fuera del hogar y los que no.

4.2. Situación de llegada. Impacto de la intervención AICLE

Los resultados globales de los cuestionarios inicial y final (Figura 2) apuntan a que la intervención docente tuvo un impacto favorable en ambas componentes de la motivación, que aumentaron aproximadamente un 13 %. La diferencia entre la situación de partida (pre-AICLE) y la de llegada (post-AICLE) fue significativa para la componente intrínseca y muy significativa para la extrínseca.

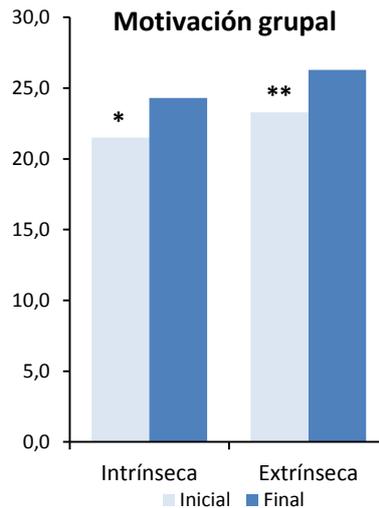


Figura 2. Puntuaciones grupales medias de ambos tipos de motivación antes (situación de partida) y después (situación de llegada) de la intervención AICLE. * Diferencia significativa. ** Diferencia muy significativa.

4.2.1. Motivación final y factores personales

Como puede deducirse de la Figura 3, el sexo de los alumnos apenas influyó en la magnitud del cambio en la motivación intrínseca entre las situaciones pre y post-AICLE, pero sí en la variación de la motivación extrínseca en las niñas, variación que fue bastante mayor y significativa.

El factor edad afectó sensiblemente al grado de cambio en la motivación intrínseca de los alumnos menores, pero no al de los mayores; para los primeros, la diferencia entre la situación de partida y la de llegada fue significativa. La variación de la motivación extrínseca, sin embargo, fue más pareja en los dos grupos de edades y significativa tanto en los menores como en los mayores.

4.2.2. Motivación final y factores familiares

Que el progenitor español fuese el padre o la madre influyó más en la variación de la motivación intrínseca que en la de la extrínseca. No obstante, la variación solo fue significativa para la motivación extrínseca y, dentro de ella, exclusivamente para los hijos de padre español.

En cuanto al nivel de estudios de los progenitores, los sujetos que solo tenían uno o ningún progenitor con estudios universitarios experimentaron un cambio mayor en ambos tipos de motivación que los hijos de padre y madre titulados universitarios. Sin embargo, las diferencias con la situación de partida solo fueron significativas para la motivación extrínseca de los primeros.

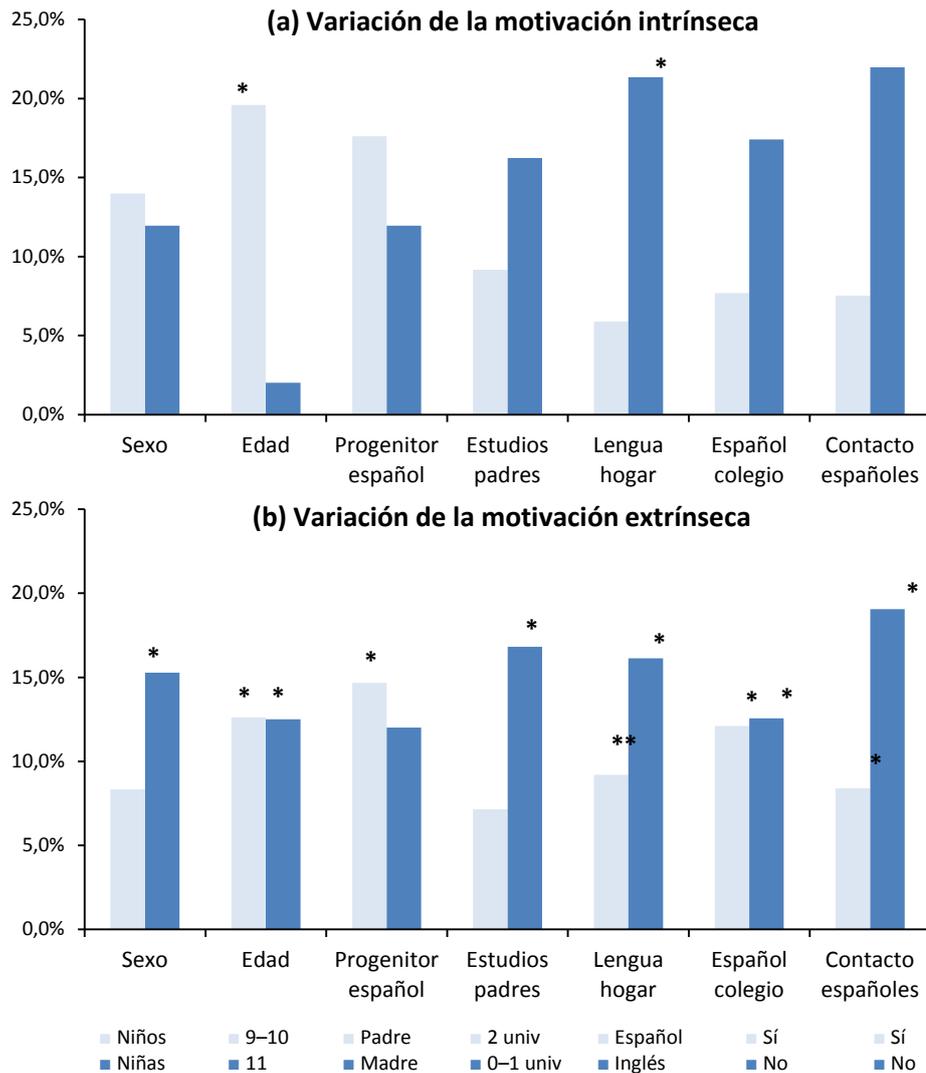


Figura 3. Variación porcentual de la motivación intrínseca (a) y extrínseca (b) entre la situación de partida (pre-AICLE) y la de llegada (post-AICLE) en relación con los distintos factores. * Diferencias significativas. ** Diferencia muy significativa.

4.2.3. Motivación final y factores contextuales

La lengua hablada en el hogar influyó muy marcadamente en la magnitud del cambio en la motivación intrínseca de los alumnos que utilizaban preferentemente el inglés en casa, para los que la diferencia entre la situación pre y post-AICLE fue significativa. La misma tendencia mostró el cambio en la motivación extrínseca, pero la variación con respecto a la situación de partida fue significativa independientemente de la lengua dominante en el hogar.

Por otra parte, los alumnos que estudiaban español en el colegio experimentaron un cambio menos marcado en la motivación intrínseca que el resto y uno parecido en la extrínseca. Las diferencias entre la situación anterior y posterior a la intervención docente solo fueron significativas para la componente extrínseca.

Por último, relacionarse con otros españoles fuera del hogar influyó poderosamente en la magnitud del cambio de motivación tanto intrínseca como extrínseca. El cambio fue sensiblemente más acentuado en los alumnos que no mantenían contactos pero solo resultó significativo para la componente extrínseca.

5. Discusión

5.1. Situación de partida

La motivación extrínseca del grupo antes de la intervención docente superó ligeramente a la intrínseca, probablemente porque hasta ese momento los sujetos habían utilizado el español movidos por influencias externas (sobre todo, por sus padres). En efecto, el elemento de motivación extrínseca «Me gusta que mis padres me feliciten cuando me esfuerzo por hablar español» fue el que obtuvo la mayor puntuación posible en el cuestionario inicial, lo que deja entrever la importancia para los alumnos del premio y de la aprobación de sus padres.

5.1.1. Influencia de los factores personales y familiares

El hecho de que la motivación general de las niñas fuese mayor que la de los niños (Figura 1) parece estar en sintonía con los resultados de diversos estudios (*e.g.*, Spolsky, 1989; Dörnyei y Clement, 2001; Williams et al., 2002; Henry, 2009) en base a los cuales se sabe que las mujeres están normalmente más motivadas que los varones para aprender una LE. En cualquier caso, las diferencias en motivación intrínseca y extrínseca entre sexos fueron solo moderadas, posiblemente porque la influencia de este factor va ligada a la edad de los discentes (Henry, 2009; Williams et al., 2002) y los nuestros eran demasiado jóvenes como para que existiera una brecha apreciable entre niños y niñas. Por otra parte, según San Isidro (2010:62), la variable sexo del discente no influye por sí sola, sino en combinación con una serie de factores personales y culturales, en el aprendizaje de otra lengua.

Que el factor edad no influyera apenas en la motivación extrínseca pero sí en la intrínseca (Figura 1) puede achacarse tal vez a la muy corta diferencia entre el subgrupo de menores (9 o 10 años) y el de mayores (11 años), suficiente quizá para crear distancias en los elementos que conformaban la segunda pero no en los de la primera. Autores como Chambers (1999) han observado que la motivación hacia el aprendizaje de lenguas suele disminuir a medida que crecemos y avanzamos en nuestra etapa escolar debido probablemente a los cambios metodológicos entre la Educación Primaria y la Secundaria, y a la sustitución gradual de la identidad familiar por otra más personal y parecida a la del grupo de iguales del discente

(Heras y Lasagabaster, 2015). En nuestro caso, fueron los alumnos mayores los que mostraron una motivación general superior, aunque las diferencias con los menores no fueron sustanciales.

En cuanto a los factores familiares, la hipótesis inicial era que las madres españolas tendrían mayor influencia en la motivación de sus hijos que los padres pues por algo se conoce como «lengua materna» a aquella que adquirimos durante la infancia. Sin embargo, el sexo del progenitor español tuvo muy poca influencia en la motivación de nuestros sujetos (Figura 1), posiblemente porque, con la gradual incorporación de la mujer al mercado laboral, la tarea de educar a los hijos se ha ido repartiendo, al menos sobre el papel, de manera más equitativa entre ambos cónyuges. Además, si tenemos en cuenta que el español no es lengua oficial en el Reino Unido, cabe esperar que las madres de nuestros alumnos hayan tenido que «competir» más con los padres angloparlantes para dejar su impronta lingüística en la prole.

Sí que influyó en la motivación de los sujetos el nivel de estudios de los padres (Figura 1). Autores como Desforges y Abouchar (2003; en Doiz et al., 2014) han constatado que los padres con un nivel de estudios alto se implican más en la educación de sus hijos y que estos obtienen mejores resultados académicos. Por consiguiente, si los progenitores hacen ver a sus hijos la importancia de conocer otras lenguas, estos no solo estarán más dispuestos a satisfacer la voluntad familiar de estudiarlas, sino que también serán más conscientes de la utilidad práctica de hacerlo. Probablemente por esta razón, los alumnos cuyos progenitores eran ambos titulados universitarios mostraron mayor motivación (no solo extrínseca como cabía esperar, sino también intrínseca).

5.1.2. Influencia de los factores contextuales

Como era previsible, los alumnos que estaban expuestos al español y lo utilizaban con frecuencia tanto en casa como fuera de ella estaban también más motivados (Figura 1), lo que sugiere que, cuanto mayor es la exposición a una LE, más positivas son las actitudes hacia ella y su aprendizaje. Por otra parte, las tan solo moderadas diferencias en motivación entre los alumnos que estudiaban ELE en el colegio y los que no pueden deberse a que los primeros llevaban recibiendo esas clases relativamente poco tiempo⁶ y a que, como se explica más adelante, no las encontrasen atractivas.

Murtagh (2007) comparó la competencia lingüística y motivación al aprendizaje del irlandés en alumnos angloparlantes y observó que los que estaban expuestos y utilizaban la

⁶ Hay que tener en cuenta que, antes de la entrada en vigor de la nueva política educativa escocesa en materia de idiomas en 2014, la adopción de una segunda lengua extranjera por los colegios en niveles inferiores al equivalente a nuestro 5.º de Primaria era voluntaria.

LE en situaciones reales fuera del aula mostraban índices de motivación más altos y tenían mejor competencia lingüística que los que solo la empleaban en clase. Extrapolar estos resultados a nuestro estudio nos permite entender por qué la motivación general y, sobre todo, la intrínseca de los alumnos que ya utilizaban el español con regularidad tanto en el hogar como con otros españoles fuera de él, resultó mayor que la de aquellos que no lo hacían.

5.2. Situación de llegada. Impacto de AICLE en la motivación

Los resultados de los cuestionarios finales ponen de manifiesto nuevamente los beneficios de la metodología AICLE como estrategia dinámica y motivadora para la enseñanza de lenguas extranjeras. En efecto, casi todos los alumnos mostraron mayor motivación tanto intrínseca como extrínseca (o, al menos, mantuvieron sus índices motivacionales) tras la intervención docente.

Si analizamos las puntuaciones de cada bloque, los elementos de motivación intrínseca «Nunca me pongo nervioso cuando hablo español» y «Me gusta hacer actividades en las que se usa el español» experimentaron el mayor cambio entre los cuestionarios iniciales y finales, lo que sugiere que los alumnos disfrutaron con las sesiones de la intervención y que, además, ganaron confianza a la hora de utilizar nuestra lengua.

Sin embargo, la motivación extrínseca grupal continuó siendo algo más alta que la intrínseca a pesar de que muchos autores consideran que esta última influye de manera más positiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Fernández Fontecha y Canga Alonso, 2014:23).

5.2.1. Influencia de los factores personales y familiares

El hecho de que en el cuestionario final las niñas mantuvieran una motivación general mayor (Figura 3) refuerza una vez más la teoría ya mencionada sobre la predisposición de las mujeres hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, nuestros resultados contradicen en parte los de un estudio de Fernández Fontecha y Canga Alonso (2014) con alumnos de 4.º de Primaria en el que observaron una motivación general ligeramente superior en los chicos del grupo AICLE que en las chicas del mismo grupo. La explicación de los autores fue que los alumnos utilizaban esta metodología para estudiar Ciencias Naturales (una materia que se ha considerado tradicionalmente más atrayente para los varones) a pesar de hacerlo en un contexto que los estereotipos han venido ligando a las mujeres como es la enseñanza de lenguas extranjeras.

Casualmente, los sujetos del presente estudio también recibieron contenidos de

Ciencias con AICLE, por lo que, dada la disparidad de conclusiones, quizás sea más razonable achacar las diferencias a las variables personales de cada sujeto en su conjunto más que exclusivamente a su sexo.

Por otra parte, la edad apenas influyó en la variación de la motivación extrínseca pero contribuyó a un mayor cambio en la intrínseca en los sujetos más pequeños (9 o 10 años). Aunque para poder atribuir con certeza la magnitud del cambio a la edad de los sujetos sería necesario un análisis longitudinal, podemos pensar que los menores resultaron más impresionados con la intervención, lo que les animó en mayor medida que a los mayores a usar nuestra lengua e implicarse en las actividades por placer personal.

En cuanto a la influencia de los factores familiares, no es fácil en principio explicar los patrones de variación observados. Un análisis detallado de las gráficas nos revela que aquellos grupos de alumnos que superaron a su opuesto en el cuestionario inicial experimentaron un cambio menos drástico en el final. Así, los resultados parecen haber sido fruto de un efecto «techo», es decir, de la menor probabilidad de aumento de unas puntuaciones de partida ya de por sí altas (de los sujetos con madres españolas por un lado y de aquellos con dos progenitores universitarios por otro).

5.2.2. Influencia de los factores contextuales

Que la motivación extrínseca y, sobre todo, la intrínseca aumentase en mayor medida entre los alumnos que hablaban preferentemente en inglés en el hogar (Figura 3) nos sugiere de nuevo la presencia de un «techo» motivacional para las altas puntuaciones de partida de los que hablaban mayoritariamente español en casa.

En cuanto a los factores contextuales externos, la presencia o ausencia del español en el currículo no influyó prácticamente en el cambio de motivación general, lo que parece indicar que las clases de ELE que recibían los alumnos en el colegio no les resultaban interesantes. En efecto, los cuatro alumnos que estudiaban ELE formalmente lo hacían únicamente en la clase de lengua extranjera y con el método tradicional de enseñanza, método que muchos autores consideran poco motivador puesto que no proporciona muestras de lengua auténticas ni suficientes (Lasagabaster, 2011). Por lo tanto, parece que esta fue la primera vez que los alumnos emplearon una LE para aprender contenido curricular.

Por último, que la existencia de contactos de nuestros sujetos con otros españoles tuviera un efecto parecido al de la lengua dominante en el hogar sugiere que fue la exposición directa y personal a nuestra lengua la que contribuyó fundamentalmente a aumentar la motivación a continuar su aprendizaje tanto en el hogar como fuera de él. En definitiva, la

intervención docente influyó aparentemente más en aquellos sujetos que no estaban tan «acostumbrados» a utilizar el español con asiduidad.

6. Conclusiones

En este estudio valoramos los cambios producidos por una intervención docente de siete sesiones basada en la metodología AICLE en la motivación intrínseca y extrínseca para aprender ELE de un grupo de 12 alumnos hijos de parejas formadas por un progenitor español y otro de nacionalidad distinta residentes en Escocia. El estudio es novedoso en cuanto a la combinación de tipología de los sujetos, edad, identidad de la LE, ámbito geográfico y situaciones comparadas (el mismo grupo de alumnos antes y después de la intervención docente en lugar de un grupo AICLE y otro no-AICLE). En esencia, nuestros resultados son concordantes con los de estudios anteriores sobre motivación y AICLE en lo relativo a la influencia de determinados factores que solapan con los analizados aquí.

El aumento sustancial de la motivación intrínseca entre las situaciones pre y post-AICLE en nuestros sujetos apunala las conocidas ventajas de la doble vertiente (curricular y lingüística) de esta metodología y el aprendizaje incidental que facilita: los alumnos centran su atención en la actividad más que en su miedo a cometer errores lingüísticos, al tiempo que mejoran su dominio de la lengua. Su favorable impacto tuvo probablemente mucho que ver con el amplio abanico de materiales y actividades utilizados, recursos que cautivaron la atención de los sujetos y les incitaron a implicarse en las tareas. Programadas con acierto, las actividades AICLE pueden llegar a motivar a los discentes hasta el punto de hacerles querer seguir avanzando en lo aprendido fuera de clase por puro placer personal. Y, si el alumno está interesado en trabajar los contenidos en casa, es muy probable que lo haga en la lengua en que los ha aprendido.

La intervención docente también influyó positivamente en la motivación extrínseca, posiblemente porque con la metodología AICLE se pueden recrear situaciones comunicativas muy variadas y pertinentes para la vida real, lo que no siempre es posible con los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas. Además, las actividades permiten a los alumnos tomar conciencia de la utilidad futura de lo que están aprendiendo y les llevan a mostrar una actitud más positiva hacia el aprendizaje de la LE.

No obstante, la validez de estas conclusiones está sujeta a algunas limitaciones del estudio como el tamaño reducido de la muestra, impuesto por las circunstancias, y la ausencia de significación estadística en las diferencias entre subgrupos de algunos de los factores analizados. En conjunto, estas limitaciones pueden haber llevado a que la muestra no fuese

todo lo representativa que hubiera sido deseable de la población objeto de estudio. Por otra parte, la intensidad y concentración en el tiempo de la experiencia AICLE puede haber dado lugar a un «sobreimpacto» en la motivación de nuestros sujetos (algo así como un «efecto vamos de excursión» que podría disiparse con el tiempo).

En cualquier caso, y con las aludidas reservas en cuanto a fiabilidad y extrapolabilidad de los resultados, AICLE volvió a mostrarse como una herramienta de gran utilidad para la enseñanza de una lengua extranjera, en el presente caso en alumnos vinculados con ella a través de uno de sus progenitores. En efecto, la interacción de los alumnos con otros compañeros y con la docente durante las sesiones sirvió, junto con los contenidos impartidos, la metodología y el contexto de desarrollo, para estimular su interés en profundizar en el aprendizaje del español.

Por tanto, la conclusión práctica más relevante del presente estudio es la constatación de la utilidad de AICLE para ayudar a la pervivencia del español entre los descendientes de nuestros emigrantes, sobre todo en entornos anglófonos, donde la lengua oficial es la más hablada del mundo y está omnipresente en su rutina diaria. Esta dificultad añadida puede llevar a sus padres (o al progenitor español en casos como el de nuestros sujetos) a claudicar en su empeño inicial de preservar su lengua materna y transmitirla a sus hijos. Y es aquí donde pueden entrar en juego nuestras instituciones en el exterior para evitarlo. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte lleva años promoviendo medidas como parte de la llamada Acción Educativa en el Exterior destinadas a favorecer el estudio del español por nuestros emigrantes en el extranjero. Tal es el caso, por ejemplo, de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, los centros de titularidad del Estado Español o las Secciones Españolas. Sin embargo, en el Reino Unido solo tenemos constancia de que se impartan clases con AICLE, y desde hace apenas unos años, en la Sección Española de Liverpool y en la de Cumbria. Más recientemente, la Consejería de Educación del MECD en Escocia ha puesto en marcha un programa de formación y pilotaje AICLE⁷ (el primero en el Reino Unido) para un grupo de docentes de Secundaria británicos, algo perentorio a juzgar por las manifestaciones de los sujetos de este estudio que cursaban español en su colegio y que en mayor o menor medida puede achacarse a la falta de preparación del profesorado. En un momento en que el Reino Unido, y en particular Escocia, parecen haber apostado decididamente por el

⁷ Este programa se inició en 2015 en las ciudades de Stirling y Clackmannanshire en respuesta a las recomendaciones formuladas por los expertos de adoptar la metodología AICLE para cumplir los objetivos de la nueva política escocesa en materia de lenguas extranjeras. Inicialmente se instruyó a profesores de ocho centros de Secundaria en los fundamentos y manejo de la metodología para después poner en marcha en ellos varias aulas de Ciencias Sociales en español. El proyecto, que continúa desarrollándose, ha tenido muy buena acogida y despertado el interés de otros centros escoceses en participar.

plurilingüismo en sus nuevas políticas educativas, un firme apoyo a iniciativas como la de este programa, aún en fase de rodaje, puede contribuir a revitalizar el estudio del español entre los descendientes de nuestros emigrantes antes de que la universalidad del inglés les haga desertar del empeño.

7. Bibliografía

Alonso, E., J. Grisaleña y A. Campo (2008): Plurilingual education in secondary schools: analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1 (1): 36–49.

Chambers, G.N. (1999): *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Coyle, D. (2005): *CLIL planning tools for teachers*. Nottingham: University of Nottingham.

Coyle, D. (2008): Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review* (13): 1–18. Disponible en: blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf.

Djigunović, J. M. (1993): Effects of gender on some learner-related variables in foreign language learning. *Studia Romanica et Anglica Zagrebiensia*, 38: 169–180.

Doiz, A., D. Lasagabaster y J. M. Sierra (2014): CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42 (2): 209–224.

Dörnyei, Z. (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31 (3): 117–135.

Dörnyei, Z. y R. Clement (2001): Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.) *Motivation and second language acquisition*. Technical Report #23. Honolulu, HI: University of Hawaii. 399–432.

Dörnyei, Z. y K. Csizér (1998): Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2 (3): 203–229.

Fernández Fontecha, A. y A. Canga Alonso (2014): A preliminary study of motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction. *International Journal of English Studies*, 14 (1): 21–36.

Gardner, R. C. (1985): *The attitude/motivation test battery: Technical report*. London, ON: University of Western Ontario.

- Henry, A. (2009): Gender differences in compulsory pupils' L2 self-concepts: A longitudinal study. *System*, 37: 177–193.
- Heras, A. y D. Lasagabaster (2015): The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19: 70–88.
- Islam, M., M. Lamb y G. Chambers (2013): The L2 motivational self-system and national interest: A Pakistani perspective. *System*, 41 (2): 231–244.
- Lamb, M. (2004): Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32 (1): 3–19.
- Lasagabaster, D. (2011): English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (1): 3–18.
- Lasagabaster, D. y R. López Belouqui (2015): The impact of type of approach (CLIL versus EFL) and methodology (book-based versus project work) on motivation. *Porta Linguarum*, 23: 41–57.
- Lasagabaster, D. y J. M. Sierra (2009): Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1 (2): 4–17.
- Lorenzo, F. (2007): The sociolinguistics of CLIL: Language planning and language change in 21st century Europe. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1 (Extra): 27–38.
- Lorenzo, F., S. Casal, P. Moore y T. Afonso (2009): *Bilingüismo y educación. Situación de la Red de Centros bilingües en Andalucía*. Centro de estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia. Junta de Andalucía.
- Marsh, D. (2008): Language awareness and CLIL. En Cenoz, J. y N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about language* (2^a edn.), vol. 6. New York: Springer Science + Business Media, LLC.
- Murtagh, L. (2007): Out-of-school use of Irish, motivation and proficiency in immersion and subject-only post-Primary programmes. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 10 (4): 428–453.
- Ryan, R. y E. Deci (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1): 54–67.

San Isidro, X. (2010): An insight into Galician CLIL: provision and results. En Lasagabaster, D. e Y. Ruiz de Zarobe (eds.): *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars.

San Isidro, X (2015): CLIL en español en Stirling y Clackmannanshire. *TECLA. Revista de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda*, 3: 26–27.

Seikkula-Leino, J. (2007): CLIL learning: achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21 (4): 328–341.

Spolsky, B. (1989): *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Taguchi, T., M. Magid y M. Papi (2009): The L2 motivational self-system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: a comparative study. En Dörnyei, Z. y E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Buffalo, NY: Multilingual Matters. 66–97.

Williams, M., R. Burden y U. Lanvers (2002): ‘French is the Language of Love and Stuff’: Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28 (4): 503–528.

