

# Adaptando la enseñanza del inglés al enfoque AICLE: el efecto del Literacy Approach en la motivación de los estudiantes

## Cliling ELT: The effect of the Literacy Approach on students' motivation

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-610>

**Ana Halbach**

<https://orcid.org/0000-0003-3172-061X>

Universidad de Alcalá

**Manuel Aenlle**

Universidad de Alcalá

### Resumen

Este artículo examina el efecto de la implementación del Literacy Approach, un enfoque de enseñanza del inglés desarrollado en el contexto de los programas AICLE, sobre la motivación de los estudiantes. El Literacy Approach se implementó en las clases de inglés de 5º (N=50) y 6º (N=36) de primaria en un colegio concertado de tamaño medio con un programa AICLE en un pueblo del norte de la Comunidad de Madrid. El análisis de la motivación se llevó a cabo mediante un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), estudiando este constructo de varias maneras: en primer lugar, centrándonos en la motivación en sí misma desde una perspectiva holística. En segundo lugar, distinguiendo entre sus componentes extrínsecos e intrínsecos. Por último, centrándonos en cómo evoluciona este constructo en grupos especiales de alumnos: los que tienen un mayor nivel de inglés y los que tienen dificultades para aprender el idioma. Los resultados parecen reflejar un impacto positivo del Literacy Approach en la motivación de los alumnos: se observa un alto nivel general de motivación a lo largo del curso académico. El mayor impacto se observa en los tipos de motivación más interiorizados, muy en línea con lo que se había encontrado para los programas AICLE en un proyecto de

investigación anterior. El aumento de esta motivación de carácter más intrínseco es especialmente notable en los alumnos más flojos del grupo.

*Palabras clave:* Literacy Approach, enseñanza del inglés como lengua extranjera, educación primaria, motivación, AICLE.

### **Abstract**

This article examines the of the application of the Literacy Approach, an approach to English language teaching developed in the context of CLIL programs, on student motivation. The Literacy Approach was implemented in the English lessons in year 5 (N=50) and 6 (N=36) of primary education in a medium-sized charter school with a CLIL program in a village in the north of Madrid. Motivation analyses were carried out using a mixed approach (quantitative and qualitative), studying this construct in various ways: firstly, studying motivation itself in a holistic view. Secondly, distinguishing between its extrinsic and intrinsic components. Lastly, focusing on how this construct evolves in special groups of learners: those with a higher level of English and those who struggle learning the language. Results seems to reflect a positive impact of the Literacy Approach on students' motivation: an overall high level of motivation is noted throughout the academic year. The highest impact can be seen in the more internalized types of motivation, very much in line with what had been found for CLIL programs in an earlier research project. The increase in this more internalized motivation is especially noticeable in the weaker students in the group.

*Keywords:* Literacy Approach, ELT, primary education, motivation, CLIL.

## **Introducción**

Durante más de dos décadas, los programas AICLE se han aplicado en muchos países europeos y fuera de ellos, con buenos resultados en la mejora del dominio de lenguas extranjeras por parte de los estudiantes. Sin embargo, más allá de este efecto esperado, y bastante obvio, en los niveles de lengua de los estudiantes, el enfoque también ha mostrado un impacto en la metodología de enseñanza, especialmente en contextos de enseñanza más tradicionales como España. Dado que la lengua vehicular en las asignaturas de contenido no es la lengua materna de los estudiantes, el AICLE requiere que los profesores sitúen a sus alumnos con mayor claridad en el centro de su enseñanza (Madrid & Pérez Cañado, 2018) asegurándose de que consolidan su comprensión y, al mismo tiempo,

proporcionan a los estudiantes las herramientas lingüísticas necesarias para su aprendizaje e interacción en clase (Coyle, Hood and Marsh, 2010). Curiosamente, y a pesar de que la lengua extranjera es fundamental para la decisión de implementar un programa AICLE, la enseñanza de lenguas extranjeras no parece haberse visto afectada por su implantación: las clases de lengua extranjera han seguido siendo prácticamente las mismas y la investigación no se ha centrado en el efecto que tiene en los estudiantes el aumento de sus competencias lingüísticas (Halbach, 2014). Aunque el impacto del AICLE en la enseñanza de contenidos y asignaturas es más evidente, dejar la enseñanza de lenguas extranjeras fuera de la ecuación no tiene mucho sentido, ya que los alumnos acuden a sus clases de lenguas extranjeras con necesidades, expectativas y una motivación diferentes a las de sus compañeros de los centros monolingües.

Este artículo informa sobre los resultados de la aplicación del Literacy Approach (Halbach, 2022), un nuevo enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras desarrollado en el contexto de los programas AICLE para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes para los que la lengua extranjera es la puerta de entrada al aprendizaje de sus asignaturas de contenido. Aunque el efecto del Literacy Approaches midió en relación con diferentes aspectos (destreza en lectura, destreza en escritura y motivación), aquí nos centramos en el impacto del enfoque en la motivación de los estudiantes a lo largo de todo un curso académico.

## **El Literacy Approach**

Para los alumnos de los programas AICLE, la lengua extranjera ya no es sólo eso, una lengua “extranjera”. Más bien, es la herramienta que les permitirá acceder al conocimiento y expresar su comprensión de las materias de contenido o, en otras palabras, la herramienta que les posibilitará el éxito académico. Aunque la metodología más práctica, centrada en el alumno y sensible a la lengua que se propone para enseñar las materias de contenido en una lengua extranjera (Pérez Cañado, 2018) contribuirá en cierta medida a salvar la brecha lingüística, es fundamental que los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar sus estrategias de comunicación y comprensión de la lengua.

Tomando estas necesidades como punto de partida, y en consonancia con otros enfoques que sitúan el desarrollo de la alfabetización en el

centro del aprendizaje como Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning (Coyle & Meyer, 2021) o Text-based Teaching (Mickan, 2012), el Literacy Approach, desarrollado para la enseñanza de idiomas en contextos AICLE, trabaja en el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para comprender y producir con destreza una serie de tipos de textos de diferentes formas. Cada unidad guiará a los estudiantes en la producción de un tipo específico de texto de un modo particular. Al centrarse en las producciones de los alumnos, el Literacy Approach utiliza un modelo de planificación regresiva, en el que la determinación del resultado final de una unidad es el primer paso del proceso de planificación. De este producto final se derivan los contenidos y los procedimientos (Richards, 2013).

Para conocer las especificidades del tipo de texto y su modalidad, los alumnos utilizarán un texto modelo como punto de partida para su trabajo. Este texto modelo se analiza a diferentes niveles, centrándose en la estructura del texto y en características específicas como, por ejemplo, el uso de la imagen y la música para apoyar el mensaje. La comprensión del texto de entrada a diferentes niveles allana el camino para la propia producción de los estudiantes, que se trabaja a través de una ruta de aprendizaje cuidadosamente secuenciada que asegura la comprensión y la práctica necesarias para que todos los estudiantes elaboren con éxito el texto final. Al mismo tiempo, el itinerario de aprendizaje garantiza que todas las tareas realizadas en clase tengan sentido para los alumnos, ya que todas convergen en la tarea final. Esto significa que los alumnos ven inmediatamente la utilidad de lo que aprenden.

Hacer que los alumnos sean conscientes de las características específicas de los distintos tipos y modos de texto aumentará su capacidad tanto para comprender como para producir textos como herramientas para la elaboración de significados. Además, trabajar a nivel de texto permite contextualizar el lenguaje de manera significativa e integrar las distintas destrezas comunicativas de forma natural, ya que los textos pueden escucharse, verse o leerse, e identificar sus características implicará un gran debate. Los alumnos no practican las destrezas comunicativas de forma aislada como “tareas de escucha”, por ejemplo, sino que lo hacen porque el trabajo sobre el texto modelo o sobre la producción de su propio texto requiere utilizarlas.

El Literacy Approach se ha utilizado en centros de primaria de Polonia, Eslovenia y España, y los profesores participantes han diseñado una serie de unidades basadas en distintos tipos de texto para diferentes niveles.

Aunque los resultados obtenidos hasta la fecha son muy prometedores y los profesores consideran que trabajar con el Literacy Approach es un reto pero con resultados muy satisfactorios, su efecto no se ha evaluado de forma sistemática, ni en lo que se refiere a sus resultados de aprendizaje ni a su impacto en la motivación de los alumnos. En este último aspecto se centra el presente artículo.

## **AICLE y motivación**

La implantación de programas AICLE se relaciona desde hace tiempo con mayores niveles de motivación. Empezando por el estudio de Seikkula-Leino (2007) sobre la motivación en Finlandia, estudios realizados por investigadores de varios países europeos (Lasagabaster, 2011; Mede and Çinar, 2019; Navarro Pablo and García Jiménez, 2018; San Isidro and Lasagabaster, 2020; Shepherd and Ainsworth, 2017) han demostrado este efecto de AICLE.

Sin embargo, varios investigadores han cuestionado recientemente si el aumento de la motivación que caracteriza a los estudiantes de programas AICLE puede atribuirse realmente al programa (Dallinger et al., 2018; Mearns, et al., 2020; Rumlich, 2017). Según Rumlich (2017), el supuesto efecto de AICLE puede deberse al hecho de que solo los mejores y más motivados estudiantes eligen formar parte de las corrientes de AICLE, de modo que, en lugar de ser un efecto del programa, el aumento de la motivación puede ser un efecto de la selección de estudiantes a los que se permite unirse a los programas de AICLE.

En la mayoría de los contextos, el debate sobre si la motivación es el resultado de AICLE o una característica de los alumnos de AICLE antes de entrar en el programa es difícil de resolver, ya que la mayoría de las investigaciones carecen de los datos de referencia necesarios. Sin embargo, dado que los programas AICLE en la Comunidad de Madrid, donde tiene lugar este estudio, se están generalizando y comienzan cada vez más a los 3 años, es menos probable que los alumnos o sus padres elijan el programa AICLE debido a su mayor motivación. En este sentido, es razonable suponer que los resultados obtenidos en los centros de educación primaria de Madrid pueden atribuirse a las características especiales de AICLE.

La mayoría de las investigaciones sobre la motivación en AICLE se basan en el uso de cuestionarios y comparan a los alumnos de

programas AICLE con grupos similares de alumnos de grupos no AICLE en un momento dado. Apenas existen estudios que analicen la evolución de la motivación en un grupo de alumnos a lo largo del tiempo, con la notable excepción del estudio de Lasagabaster and Doiz (2017) que indicó que la motivación en los programas AICLE parece variar con el tiempo, y el de San Isidro and Lasagabaster (2020) con el resultado contrario. Esta falta de datos procedentes de estudios longitudinales constituye una importante laguna que debe cubrir la investigación, sobre todo porque

[m]otivation is not stable but changes dynamically over time as a result of personal progress as well as multi-level interactions with environmental factors and other individual difference variables. It is therefore questionable how accurately a one-off examination (e.g. the administration of a questionnaire at a single point in time) can represent the motivational basis of a prolonged behavioural sequence such as L2 learning. (Dörnyei and Ushioda, 2021, p. 179)

Aunque esta naturaleza polifacética y dinámica de la motivación dificulta el establecimiento de una relación causa-efecto, Lasagabaster (2020) se aventura a proponer tres razones principales para explicar el impacto positivo de AICLE en la motivación:

CLIL provides a cognitively challenging situation which is associated with a meaningful use of the foreign language and an improved sense of achievement. Secondly, CLIL seems to promote fruitful discussion on pedagogic issues and practices. And thirdly, it provides teachers and students with a sense of ownership of their teaching practice and the learning process (p. 16)

En línea con el último aspecto mencionado, la apropiación, Halbach and Iwaniec (2022) relacionan los mayores niveles de motivación encontrados en los programas AICLE con el hecho de que satisfacen las necesidades básicas de autonomía, competencia y relación de los alumnos, tal y como se identifican en la teoría de la autodeterminación de Deci and Ryan (1985). Así, el hecho de que AICLE parezca cubrir estas necesidades fundamentales permite a los alumnos identificarse con los objetivos didácticos de la enseñanza bilingüe de una forma diferente a la que es típica en la enseñanza monolingüe (Buckingham, et al., 2022), y por tanto “apropiarse” de ellos.

Esta identificación con los objetivos de enseñanza de un programa se explica en mayor medida por el continuo de formas extrínsecas de motivación de Ryan and Deci (2020), en el que cuanto más interioriza el alumno los objetivos de enseñanza, más débil es el efecto del control externo y más autorregulada se vuelve la motivación de los alumnos (véase la figura I).

FIGURA I. Taxonomía de motivación de Ryan y Deci (adaptado de Ryan and Deci, 2020)

| TAXONOMÍA DE MOTIVACIÓN DE LA TEORÍA DE AUTODETERMINACIÓN |  |   |   |   |  |   |
|---|--|---|---|---|--|---|
| Motivación  | DESMOTIVACIÓN  | MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA   |   |   |  | MOTIVACIÓN INTRÍNSECA                               |
| Estilo regulador  |  | Regulación externa  | Introyección  | Identificación  | Integración  |   |
| Atributos   | - Percepción de falta de competencia<br>- Falta de valor<br>- Irrelevancia | - Recompensas o castigos externos<br>- Cumplimiento<br>- Reactancia | - Implicación del ego<br>- Centrarse en la aprobación de uno mismo y de los demás | - Importancia personal<br>- Valoración consciente de la actividad.<br>- Autoafirmación de objetivos | - Congruencia<br>- Síntesis y consistencia de identificaciones | - Interés<br>- Disfrute<br>- Satisfacción inherente |
| Locus de causalidad percibido                             | Impersonal   | Externo   | Ligeramente externo   | Ligeramente interno   | Interno  | Interno   |

Queda por ver si el Literacy Approach, como enfoque de la enseñanza del inglés en contextos AICLE, puede tener en los alumnos un efecto similar al observado en los propios programas AICLE.

## Método

### El estudio

Durante el curso 2021-2022, se implementó el Literacy Approach en las clases de inglés de 5º (N=50) y 6º (N=36) de educación primaria en un

colegio concertado de tamaño medio con un programa AICLE en un pueblo del norte de Madrid. Ambos cursos estaban divididos en dos grupos (A y B) a los que impartía clase el mismo profesor. El profesor a cargo del 5º curso había recibido cierta formación en el Literacy Approach a través de su participación en un proyecto Erasmus+ sobre el tema y había tenido alguna experiencia previa con él, mientras que el profesor del 6º curso era nuevo en el enfoque. Ambos profesores participaron en un seminario interno de desarrollo profesional sobre el Literacy Approach durante el curso académico. A los alumnos de 5º curso ya se les había enseñado el Literacy Approach en 4º curso, mientras que para los alumnos de 6º curso esta forma de enseñar inglés era completamente nueva.

## Pregunta de investigación e hipótesis

La pregunta principal que guiaba el proyecto de investigación en su conjunto era “¿Cuál es el efecto de utilizar el Literacy Approach para la enseñanza del inglés en una escuela primaria con un proyecto AICLE?”, y, como ya se ha mencionado, esta pregunta se desglosó para centrarse en diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje de los alumnos y su motivación. En este artículo, la atención se centra en este último aspecto, por lo que la pregunta de investigación es:

**RQ:** ¿Cómo influye en la motivación de los alumnos el uso del Literacy Approach a la hora de aprender inglés?

Basándonos en evaluaciones informales previas del efecto del enfoque y en la revisión de estudios anteriores sobre la motivación, y específicamente la motivación en los programas AICLE, formulamos las siguientes hipótesis:

**H1:** la motivación de los alumnos expuestos al Literacy Approach será elevada a lo largo del curso académico

**H2:** se producirá una transformación de los motivadores primarios de los estudiantes a lo largo del curso, mostrando un aumento de su motivación intrínseca según la taxonomía de Ryan and Deci (2020)

**H3:** la motivación dependerá de la capacidad de aprendizaje de idiomas de los estudiantes, con una mayor expectativa de crecimiento en el grupo de estudiantes más aventajados en comparación con aquellos con mayores dificultades de aprendizaje.



## Diseño de la investigación

Esta investigación se ha planteado desde un punto de vista observacional descriptivo en el que se ha investigado la evolución de la motivación de los alumnos para estudiar inglés a través del Literacy Approach a lo largo de un curso académico. Las dos primeras hipótesis de este estudio pueden abordarse desde esta perspectiva observacional utilizando una combinación de datos cuantitativos y cualitativos. En el caso de la última hipótesis, se ha abordado desde un diseño mixto (transversal y longitudinal) que compara la evolución de la motivación en alumnos que fueron clasificados por sus profesores en general como “alumnos de alto rendimiento” y “alumnos con dificultades”. Se seleccionaron 5 alumnos de alto rendimiento y 3 de bajo rendimiento entre los 50 alumnos de 5º curso. No fue posible hacer el mismo análisis para el 6º curso, ya que en este caso los alumnos no habían escrito su nombre en los cuestionarios.

## Instrumentos

El instrumento utilizado para esta investigación es un cuestionario de motivación (véase el Apéndice 1), dividido en tres partes, la primera de las cuales mide algunas variables demográficas como el género y la edad, pero también cuestiones relacionadas con el uso de la lengua en la vida de los estudiantes, como las lenguas habladas en casa o las visitas a países de habla inglesa. La segunda parte del cuestionario, formado por una escala Likert de cinco puntos con 26 ítems, se tomó de Doiz et al. (2014) y medía los constructos de motivación instrumental e intrínseca, fuerza motivacional, ansiedad, apoyo parental/familiar e interés por las lenguas y culturas extranjeras. Los ítems k, r y v se codificaron de forma inversa para evitar que los estudiantes eligieran mecánicamente una respuesta determinada a los ítems. La última parte del cuestionario contenía tres preguntas abiertas en las que se preguntaba a los alumnos qué era lo que más y lo que menos les gustaba de sus clases de inglés, y se les daba la oportunidad de añadir cualquier otra opinión sobre sus clases. El cuestionario se sometió a una prueba piloto con un grupo de siete alumnos de 1º de bachillerato del mismo centro y, a partir de sus comentarios, se introdujeron ajustes para garantizar su claridad. El cuestionario final fue cumplimentado por alumnos de 5º y 6º curso en

tres ocasiones, al principio (octubre), a mediados (febrero) y al final (mayo) del año académico.

Las dos primeras partes de los cuestionarios se codificaron y analizaron con ayuda de SPSS versión 27.0. Durante la fase de análisis se decidió eliminar las escalas de ansiedad y apoyo de los padres, ya que los resultados no arrojan información relevante sobre la motivación en la forma abordada en este estudio. Esto es coherente con los resultados de Doiz et al. (2014) que encontraron que los dos grupos de estudiantes de su estudio (AICLE y no AICLE) no variaban significativamente en estas dos dimensiones. Teniendo esto en cuenta, finalmente trabajamos con una herramienta compuesta por 4 subescalas. Tres de ellas estaban formadas por 4 ítems, por lo que se sitúan en una escala de 4-20, mientras que la escala “Fuerza motivacional” estaba compuesta por 5 ítems. Se realizó una ponderación para transformar la escala “Fuerza motivacional” en una escala 4-20 dándole el mismo peso que al resto de aspectos medidos con cada una de las escalas de motivación. Así, tenemos un cuestionario de escala 16-80 que mide la motivación general de los alumnos, y que se divide en 4 subescalas (4-20): “Motivación intrínseca”, “Orientación instrumental”, “Interés por las lenguas y culturas extranjeras” y “Fuerza motivacional”.

Para abordar las dos primeras hipótesis, se realizó un análisis descriptivo de las medias obtenidas por los distintos grupos de alumnos en cada una de las variables de interés. Para el estudio de la tercera hipótesis se realizó un análisis descriptivo de la misma naturaleza y, adicionalmente, se aplicó un ANOVA de 2 factores con medidas repetidas en un factor para estudiar si las diferencias observadas en la evolución de la motivación intrínseca de los alumnos a lo largo del curso eran significativas.

Las preguntas abiertas produjeron un conjunto de datos de 8037 palabras (lo que más me gusta: 3504; lo que menos me gusta: 2504; otros: 2029), que se analizó mediante el software NVivo para su codificación. Para identificar los temas se utilizó una mezcla de procesos *emic* y *etic*, ya que los atributos de los diferentes estilos de regulación de la taxonomía de Ryan y Deci se utilizaron como primer conjunto de códigos (véase la Tabla I), que luego se complementó con los temas que surgieron de la lectura de las respuestas de los alumnos. Así, los diferentes estilos de regulación se relacionaron con los siguientes temas:

TABLA I. Palabras clave asociadas a los distintos estilos normativos

| Estilo regulador        | Regulación externa                             | Introyección  | Identificación  | Integración                     | Motivación Intrínseca   |
|-------------------------|--|---|---|---------------------------------|---|
| <b>Palabras clave</b>   | Notas<br>Importancia del inglés para su futuro | Lo que los otros piensan<br>Conciencia de sí mismo<br>Vergüenza | Objetivos de aprendizaje<br>Identificación con los objetivos de aprendizaje | Importancia personal del inglés | Disfrutar de las actividades de aprendizaje<br>Satisfacción con los logros de aprendizaje |
| <b>Locus de control</b> | <b>Externo</b>                                 | <b>Ligeramente externo</b>                                      | <b>Ligeramente interno</b>  | <b>Interno</b>                  | <b>Interno</b>  |

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Para evaluar los niveles generales de motivación de los alumnos a lo largo del curso, se presentan por separado los resultados derivados del análisis de la motivación en los grupos de 5º y 6º, distinguiendo entre las distintas escalas del cuestionario. También se calculó la motivación general como suma de las puntuaciones obtenidas en las 4 escalas. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla.

Como podemos observar, la motivación general de los alumnos a lo largo del curso se mantiene relativamente estable, con incrementos muy pequeños entre los tres momentos en los que se realizaron las mediciones (octubre, febrero y mayo). Las puntuaciones obtenidas en el grupo de 5º son 62,68, 62,35 y 63,43 en octubre, febrero y mayo, respectivamente. Las puntuaciones obtenidas en el grupo de 6º son ligeramente superiores, de 64,99, 64,80 y 65,31 en los mismos meses. Teniendo en cuenta que la escala que define la motivación total tiene un rango de puntuaciones entre 16 y 80, los niveles generales de motivación son muy altos.

Si analizamos los resultados de las diferentes escalas de motivación en ambos grupos, encontramos que en ambos casos, “Interés por las lenguas y culturas extranjeras” es la escala que obtiene las puntuaciones más altas a lo largo del curso (17,09 en 5º y 17,74 en 6º), mientras que la escala de “Orientación instrumental” muestra las puntuaciones más bajas (14,71 en 5º y 14,81 en 6º), con una diferencia de casi 3 puntos entre ambas. En el medio, se sitúan las escalas de “Motivación intrínseca” y “Fuerza motivacional” (véase la Tabla II).

TABLA II. Medias de motivación de los estudiantes por año académico

| Curso | Motivación                                     | Octubre      | Febrero      | Mayo         | Global       |
|-------|--|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 5°    | Motivación intrínseca                          | 15.96        | 15.61        | 16.78        | 16.12        |
|       | Orientación instrumental                       | 14.80        | 14.67        | 14.66        | 14.71        |
|       | Interés por las lenguas y culturas extranjeras | 17.00        | 17.24        | 17.04        | 17.09        |
|       | Fuerza motivacional                            | 14.92        | 14.83        | 14.95        | 14.90        |
|       | <b>Total</b>                                   | <b>62.68</b> | <b>62.35</b> | <b>63.43</b> | <b>62.82</b> |
| 6°    | Motivación intrínseca                          | 17.03        | 17.03        | 17.46        | 17.17        |
|       | Orientación instrumental                       | 14.63        | 14.64        | 15.16        | 14.81        |
|       | Interés por las lenguas y culturas extranjeras | 17.58        | 17.61        | 18.03        | 17.74        |
|       | Fuerza motivacional                            | 15.75        | 15.52        | 15.50        | 15.59        |
|       | <b>Total</b>                                   | <b>64.99</b> | <b>64.80</b> | <b>66.15</b> | <b>65.31</b> |

Fuente: Elaboración propia.

Como consecuencia de los altos niveles de motivación observados en todas las puntuaciones, entre 14,63 y 18,03 puntos en una escala de 20 puntos, las variaciones a lo largo del curso son leves. Así, en 6° curso se observan ligeros incrementos en “Interés por las lenguas y culturas extranjeras”, “Orientación instrumental” y “Motivación intrínseca”, aunque las variaciones observadas son muy modestas, mientras que “Fuerza motivacional” se mantiene estable. En 5° curso se observan puntuaciones casi constantes en “Fuerza motivacional” y “Orientación instrumental” e “Interés por las lenguas y culturas extranjeras”, al tiempo que se produce un pequeño incremento en “Motivación intrínseca” a final de curso.

Las respuestas de los alumnos a las preguntas abiertas confirman los altos niveles de motivación y ponen de relieve la fuerza de su motivación intrínseca y regulada más internamente. Por ejemplo, el concepto de “nota” sólo aparece dos veces en todo el conjunto de datos, lo que demuestra que el motivador extrínseco de recompensa o castigo desempeña un papel muy secundario para los alumnos. El otro motivador más extrínseco de la importancia del inglés para el futuro de los alumnos está un poco más presente en comentarios como “aprendemos mucho inglés para nuestro futuro” (6° curso, octubre, lo que más me gusta), pero no hay más de 5 menciones de la palabra “futuro” en todo el conjunto de

datos y la mayoría de ellas proceden de la primera serie de cuestionarios de octubre. Esto coincidiría con las puntuaciones relativamente más bajas dadas a “Motivación instrumental”.

No es sorprendente, dada la edad de los alumnos, que el autoconocimiento sea un tema que aparece con bastante frecuencia en sus respuestas, especialmente en relación con el hecho de hablar delante de la clase, y es un tema mencionado a lo largo del año por un pequeño número de alumnos que expresan su miedo a “tener que hablar delante de la clase porque tengo miedo de equivocarme” (5º curso, junio) ya que “a veces cuando pronuncias mal una palabra se ríen de ti, pero no siempre” (6º curso, junio). Sin embargo, para otros alumnos, hablar es una de sus actividades preferidas, aunque se pongan nerviosos: “Aunque me pongo nervioso cuando hablo, me gusta cuando tenemos que hablar” (6º curso, junio, otro). Este comentario es interesante porque muestra cómo, en este caso concreto, el disfrute de la actividad (hablar) prevalece sobre la timidez y el nerviosismo de los alumnos. Para otros estudiantes, hablar es una fuente de conflicto no por su timidez, sino porque sienten que no tienen suficientes oportunidades de hablar, como se expresa en la queja de este estudiante: “Que algunos compañeros siguen hablando y a mí no me dejan hablar” (5º curso, octubre, lo que menos me gusta).

Varios comentarios de los alumnos denotan la identificación con los objetivos de aprendizaje de la asignatura, por ejemplo valorando “que hacemos trabajos en grupo para entender mejor la asignatura” (6º curso, febrero, lo que más me gusta), o mencionando que el Literacy Approach les ayuda a aprender mucho más que la metodología utilizada en años anteriores (“ganamos mucho mejor así, al menos yo” 6º curso, junio, lo que más me gusta). En general, la raíz verbal “aprend” (aprender, aprendemos, etc.) aparece 83 veces en la pregunta sobre lo que más les gusta a los alumnos, y 33 veces en el espacio destinado a otros comentarios, y sólo 9 veces en la pregunta sobre lo que menos les gusta a los alumnos. Esta conciencia de su propio aprendizaje e identificación con los objetivos de aprendizaje va de la mano con otros comentarios en los que los alumnos expresan objetivos de aprendizaje muy personales como “Me gusta ver series y películas sobre coches sin subtítulos y conocer a mis actores favoritos y viajar a Dallas, Houston y San Antonio y otros lugares de EE.UU.” (5º curso, octubre, otros comentarios).

La identificación con los objetivos de aprendizaje del sujeto también está relacionada con el alto nivel de “Interés por las lenguas y culturas

extranjerías”, lo cual se puede ver reflejado en los datos cuantitativos y apoyado por comentarios como “Aprendo un idioma y me gusta aprender muchos idiomas” (curso 5º, octubre, lo que más me gusta). Sin embargo, al analizar el conjunto de datos en su conjunto, los comentarios que mencionan el aprendizaje de idiomas como algo positivo y deseable son escasos (sólo 3 comentarios en todo el conjunto de datos). Parece que el interés por aprender idiomas está más relacionado con el aprendizaje específico del inglés: “Por último, otra muestra de regulación interna se encuentra en los comentarios que reflejan la satisfacción de los alumnos con sus logros en el aprendizaje: “A veces, cuando hablo en inglés, siento que sé mucho” (6º curso, febrero, Lo que más me gusta), una conciencia bastante notable en alumnos que acaban de entrar en la adolescencia.

Sin embargo, el mayor número de comentarios encontrados en las preguntas abiertas se refiere al hecho de que los alumnos disfrutaban haciendo las tareas en sus clases de inglés. Este es el comentario más frecuente, y la palabra “div” (divertido, divertido, etc.) aparece 143 veces en los datos: “Son muy divertidas y me gusta mucho lo que tratamos” (5º curso, mayo, lo que más me gusta). No es sólo que las clases y las tareas sean divertidas, sino que los alumnos también valoran que impliquen un uso significativo de la lengua que no se limite a aprenderla: “salimos fuera y hacemos actividades muy curiosas, incluso experimentos con los que aprendemos” (5º curso, octubre, lo que más me gusta). Los alumnos obtienen placer y motivación de poder utilizar el inglés, de aprender el idioma y de las tareas que realizan en clase.

En este sentido, los alumnos también valoran el esfuerzo de los profesores por crear estas tareas y diseñar sus materiales didácticos: “Me encanta que los profesores se esfuercen en crear los libros y que sean muy chulos y divertidos” (curso 6º, junio, lo que más me gusta). En general, expresan su admiración por sus profesores (85 comentarios positivos a lo largo del curso), especialmente los alumnos de 6º, de los que a los 11 años cabría esperar una actitud más crítica: “La profesora, porque a mí antes no me gustaba el inglés pero la forma de enseñar de mi profesora hace que me encante porque hace juegos, nos trata bien y para mí lo más importante es que explica súper bien y cuando llegas a casa ya te has aprendido los contenidos” (6º, octubre, lo que más me gusta). Este efecto no desaparece a lo largo del curso, como cabría esperar cuando los alumnos conocen a una profesora y se acostumbran a su metodología.

Para observar la motivación en los dos grupos de alumnos más y menos avanzados de 5º curso, se repitieron las mismas medidas que para el grupo completo, analizando las puntuaciones de las diferentes escalas de motivación y la puntuación global de motivación en los tres momentos en los que se recogieron datos. Observando los diferentes tipos de motivación podemos, una vez más, ver niveles muy altos en el caso de los alumnos con altas capacidades (de 14,80 a 19,40 en una escala de 20), y niveles más bajos en el caso de los alumnos con bajo rendimiento (entre 12,00 y 18,00). De hecho, como puede verse en la Tabla III, la media de las puntuaciones de motivación de los alumnos menos aventajados es de 61,87 frente a 69,70 en el grupo de los alumnos más aventajados, lo que muestra una diferencia de casi 8 puntos. Esta diferencia se reduce ligeramente durante el curso académico, ya que el crecimiento de la motivación de los alumnos menos aventajados es de 6,27, mientras que en el caso de los alumnos más aventajados se observa un aumento de 3,32 puntos. Más importante que esta ligera diferencia de crecimiento es el hecho de que la motivación global crece a lo largo del curso académico, y que los dos grupos evolucionan de forma diferente.

La información contenida en la Tabla III muestra la evolución de las puntuaciones en los diferentes aspectos de la motivación medidos a lo

TABLA III. Motivación media de los alumnos de alto y bajo rendimiento en los tres momentos

| Grupo                         | Motivación                                     | Octubre      | Febrero      | Mayo         | Global       |
|-------------------------------|--|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Alumnos aventajados( 5º)      | Motivación intrínseca                          | 19.40        | 18.20        | 19.40        | 18.87        |
|                               | Orientación instrumental                       | 14.80        | 14.60        | 16.40        | 15.27        |
|                               | Interés por las lenguas y culturas extranjeras | 17.20        | 19.00        | 19.00        | 18.40        |
|                               | Fuerza motivacional                            | 17.20        | 16.80        | 17.12        | 17.04        |
|                               | <b>Total</b>                                   | <b>68.60</b> | <b>68.60</b> | <b>71.92</b> | <b>69.70</b> |
| Alumnos con dificultades (5º) | Motivación intrínseca                          | 12.00        | 13.67        | 16.00        | 13.89        |
|                               | Orientación instrumental                       | 16.00        | 15.00        | 14.67        | 15.22        |
|                               | Interés por las lenguas y culturas extranjeras | 17.33        | 17.33        | 18.00        | 17.55        |
|                               | Fuerza motivacional                            | 13.60        | 15.47        | 16.53        | 15.22        |
|                               | <b>Total</b>                                   | <b>58.93</b> | <b>61.47</b> | <b>65.20</b> | <b>61.87</b> |

Fuente: Elaboración propia.

largo del curso escolar para los dos grupos de alumnos seleccionados. Esta evolución puede observarse mucho más claramente en los gráficos I y II.

Los gráficos muestran una combinación de líneas muy poco variables con otras que muestran algunos cambios a lo largo del tiempo. Así, en el caso de los alumnos más aventajados, la fuerza motivacional y la motivación intrínseca se mantienen estables a lo largo del tiempo, mientras que las otras dos escalas muestran algunas ligeras variaciones positivas (véase el Gráfico I). El primer tipo de motivación que crece es el “Interés por las lenguas y culturas extranjeras” de los alumnos. Como se vio en el caso de todo el grupo, este interés reforzado puede estar relacionado con la naturaleza de las tareas que realizan en sus clases de inglés, que este grupo de alumnos describe como “divertidas” e “interesantes”. De hecho, los alumnos aprecian “que aprendamos cosas nuevas que no sabía” (S, mayo, lo que más me gusta), lo que podría referirse tanto al idioma como a los temas tratados, como se hace visible en el análisis de las respuestas de todo el grupo.

La motivación instrumental también crece en el caso de estos alumnos más aventajados, de 14,80 puntos a 16,40 puntos, pero sólo en el

GRÁFICO I. Evolución de las distintas escalas de motivación en los alumnos aventajados de 5º

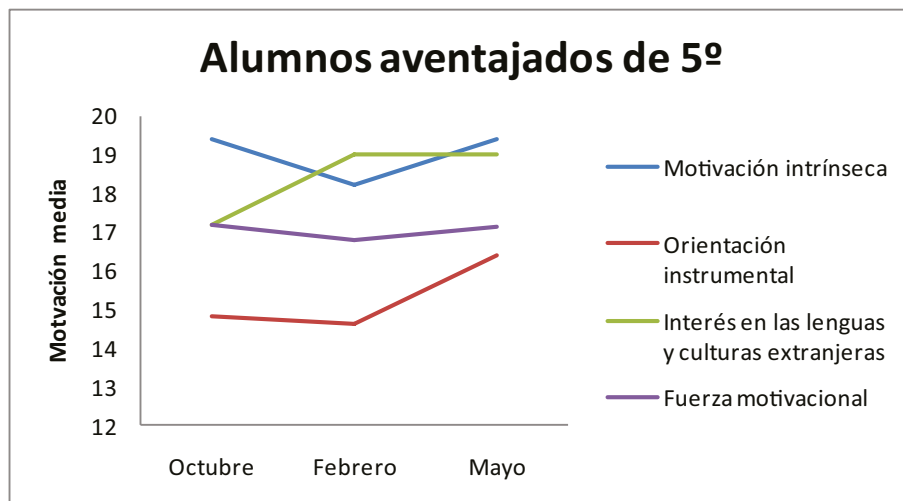
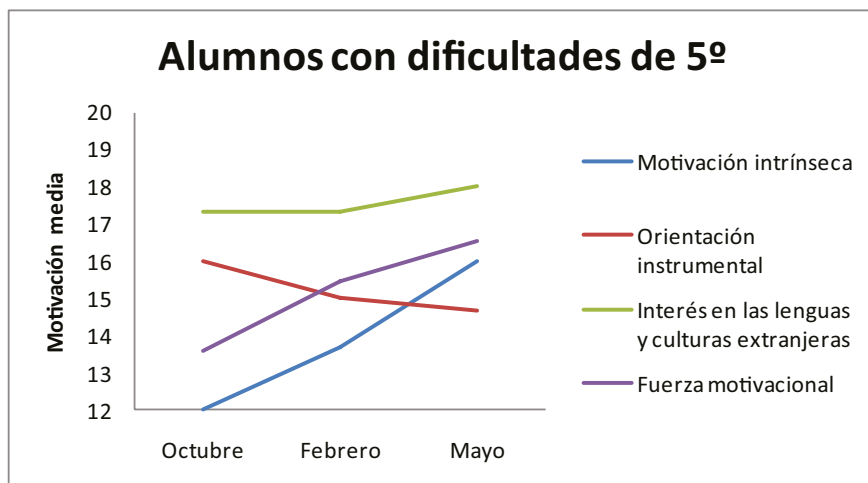




GRÁFICO II. Evolución de las distintas escalas de motivación en los alumnos con dificultades de 5º



cuestionario de mayo. Esto podría estar relacionado con el examen externo al que se presentaban los alumnos unas semanas después de rellenar este último cuestionario, o con su mayor preocupación por las notas en este momento del curso académico, como puede verse en esta respuesta a un cuestionario de mayo: “Me gustaría tener más ‘tareas extra’ como el año pasado para poder sacar mejor nota” (S, mayo, lo que menos me gusta).

Los cambios experimentados a lo largo del tiempo en la motivación de los alumnos con más dificultades son algo más complejos, ya que muestran un “Interés por las lenguas y culturas extranjeras” relativamente estable, una motivación instrumental decreciente (de 16,00 a 14,67) y subidas muy pronunciadas en la “Fuerza motivacional” (de 13,60 a 16,53 puntos) y la “Motivación intrínseca” (de 12,00 a 16,00 puntos; véase el Gráfico II). Este aumento de 4 puntos, aunque todavía pequeño, es muy superior a cualquier otro que hayamos podido observar en el estudio, por lo que merece un análisis más detallado. Se realizó un ANOVA de 2 vías y los resultados mostraron diferencias significativas en los 2 efectos principales (tiempo, sig.=0.017; grupo, sig.=0.014) y en el efecto de interacción (sig.=0.023), lo que nos lleva a concluir que existen diferencias significativas en el nivel de “Motivación Intrínseca” entre los 3 momentos en los que se recogieron los datos (factor tiempo), entre ambos grupos (factor grupo) y en la evolución de la motivación

intrínseca a lo largo del curso (efecto interacción). Observando las preguntas abiertas, podemos encontrar que para los alumnos con más dificultades, el principal motivador es la diversión, y mencionan explícitamente “juegos y canciones” como algo positivo. Sin embargo, hacia el final del curso, podemos observar que estos alumnos también mencionan explícitamente el aprendizaje como algo positivo del método de enseñanza: “Que [las clases] son muy entretenidas y aprendo lo mismo que con un libro de texto pero divirtiéndome” (W, mayo, otros comentarios). El aprendizaje ya no se relaciona sólo con la diversión, sino también con el logro, alineando así las percepciones de los alumnos con los objetivos de la asignatura.

## Discusión

Si analizamos los datos recogidos a través del cuestionario, observamos que, en general, como era de esperar, la motivación de los alumnos en relación con sus clases de inglés es muy alta. En el caso del 5º curso, las puntuaciones globales de motivación se mantienen estables a lo largo del curso, mientras que en el 6º curso se observa un ligero pero constante aumento. Esto está en consonancia con los estudios que encuentran que la motivación en los programas AICLE, y específicamente la motivación hacia el inglés en los programas AICLE, tiende a ser alta (Shepherd and Ainsworth, 2017). Estos altos niveles de motivación se mantienen a lo largo del curso con ligeras variaciones si nos fijamos en los grupos en general, y mayores variaciones si nos fijamos en grupos específicos de estudiantes. Esto es algo contraintuitivo, ya que la motivación está sujeta a la influencia de un gran número de factores, por lo que es de esperar que varíe a lo largo del tiempo (Lazarides and Raufelder, 2017). Al mismo tiempo, coincide con el hallazgo de San Isidro and Lasagabaster (2020) de una motivación sostenida en el tiempo en los programas AICLE.

Las puntuaciones de motivación de 6º curso son ligeramente superiores a las de 5º curso, lo que podría estar relacionado con la novedad del Literacy Approach para este grupo de alumnos, pero el hecho de que en este grupo las puntuaciones también aumenten a lo largo del curso parece indicar que son más que el resultado de la novedad del Literacy Approach, ya que ésta desaparecería con el tiempo. Las respuestas de los

alumnos a las preguntas abiertas del cuestionario también se mantienen igualmente positivas a lo largo del curso, especialmente en relación con las tareas realizadas en clase y la cercanía, el trabajo y el compromiso de los profesores. Esto parece indicar que tanto los altos niveles como el ligero aumento de la motivación mostrados en 6º curso pueden relacionarse con el efecto del Literacy Approach.

Las variaciones en las puntuaciones de las distintas escalas motivacionales a lo largo del curso académico son demasiado pequeñas para extraer conclusiones, pero observando las puntuaciones globales podemos ver que en ambos grupos “Fuerza motivacional” y “Orientación instrumental” obtienen puntuaciones por debajo de 16, mientras que “Motivación intrínseca” y especialmente “Interés por las lenguas y culturas extranjeras” obtienen puntuaciones por encima de 16. Estos dos últimos tipos de motivación podrían situarse en el extremo de mayor regulación interna de la taxonomía de Ryan and Deci (2020), confirmando así la segunda hipótesis que predecía que el Literacy Approach fomentaría tipos de motivación más intrínsecos. Esto también se refleja en las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas del cuestionario, en particular en su mención de las actividades como divertidas e interesantes. Dadas las características del Literacy Approach descritas anteriormente, también podemos plantear la hipótesis de que el elevado interés por las lenguas y culturas extranjeras podría estar relacionado con el uso de distintos tipos de textos, en su mayoría auténticos, en diferentes modalidades. Esta mayor variedad de textos no sólo proporciona a los alumnos un acceso más directo a la cultura, sino que también permite diferentes situaciones de aprendizaje que incluyen actividades divertidas e interesantes, y que hacen posible vincular las clases de inglés con el mundo real (“Hacer cosas inusuales como viajes o artes” curso 5º, octubre, lo que más me gusta). Parece que, como argumentó Lasagabaster (2020) para AICLE, el Literacy Approach permite “el uso significativo de la lengua extranjera y un mayor sentido del logro” (p. 16). Mientras que en el AICLE el significado de la lengua proviene de la necesidad de utilizarla para aprender las materias de contenido, en el Literacy Approach proviene de la contextualización del estudio de la lengua y la práctica de las destrezas comunicativas en el camino hacia la producción hábil de textos con un claro enfoque en el éxito de todos los alumnos.

Esta naturaleza “inclusiva” del enfoque explicaría entonces el rendimiento de las escalas de motivación en el caso de los alumnos

más aventajados y con mayores dificultades estudiados. Como era de esperar, los alumnos más aventajados mostraron mayores niveles de motivación, aunque contrariamente a nuestra hipótesis, este grupo no muestra un aumento significativo de sus niveles de motivación a lo largo del curso. El grupo que sí muestra un aumento significativo, sobre todo en los niveles de “Motivación intrínseca”, es el de los estudiantes con dificultades. Esto es interesante, ya que va de la mano con una disminución de la motivación instrumental, como si estos estudiantes con más dificultades sustituyeran los motivadores externos, por ejemplo las (malas) notas, por otros más internos, en este caso la naturaleza divertida de las tareas o la sensación de que son capaces de tener éxito. En términos del Literacy Approach, esta evaluación de las tareas como divertidas y conducentes al aprendizaje podría estar relacionada con la significatividad resultante de la contextualización de todo aprendizaje y práctica dentro del Literacy Approach. También podría ser el resultado de la orientación del enfoque hacia el éxito, ya que el hecho de que la planificación se produzca a partir del final del proceso de enseñanza, es decir, a partir de la producción esperada del alumno, y a partir de ahí determine los contenidos y los procedimientos de la unidad de trabajo, permite dotar a todos los alumnos de los conocimientos, la comprensión y las habilidades que necesitarán para la producción exitosa del output final. A su vez, el carácter abierto de esta producción permitirá a todos los alumnos rendir a su nivel. Así, tanto los alumnos avanzados como los que tienen dificultades llegarán al final de una unidad didáctica habiendo elaborado un texto del que puedan sentirse orgullosos. Los resultados obtenidos en la parte de lectura del proyecto de evaluación, recogidos en Fernández-Fernández and Halbach (2023), demuestran que también han mejorado sus competencias lingüísticas.

Volviendo a la controversia en AICLE sobre si el aumento de la motivación es el resultado o una condición para la participación en el programa, podemos decir, en primer lugar, que en el caso de la escuela de esta investigación, la participación en el programa AICLE no se limita a los alumnos más aptos. En cuanto al Literacy Approach en sí, los datos sugieren que es especialmente motivador para los alumnos más débiles, cuyas puntuaciones de motivación intrínseca muestran una mayor mejora, y que, sobre todo, fomenta un tipo de motivación más integradora. Dada la mayor exigencia cognitiva inherente al aprendizaje de nuevos contenidos a través de una lengua extranjera, desarrollar un enfoque de ELT que motive a los alumnos de todos los niveles de capacidad, fomente

el crecimiento de los motivadores internos y tenga un efecto positivo en los niveles de lengua de los alumnos será especialmente importante precisamente para estos alumnos con dificultades.

Aunque los resultados de este estudio son prometedores, la investigación en educación se caracteriza por su desorden y su dependencia de un contexto particular. En este caso, la recogida de datos en varias ocasiones a lo largo de un solo curso académico resultó todo un reto, lo que provocó la pérdida de información vital, como los nombres de los alumnos de 6º curso. Además, la escuela en la que se llevó a cabo el estudio estaba dirigida por un equipo directivo muy decidido que había adoptado claramente el desarrollo de la alfabetización como el camino a seguir, hasta el punto de que la aplicación del Literacy Approach y sus efectos habían aparecido en el periódico local. Todas estas variables contextuales pueden haber influido en los resultados obtenidos. No obstante, junto con los resultados obtenidos sobre el desarrollo de las habilidades lectoras de los alumnos (Fernández-Fernández and Halbach, 2023), los hallazgos de este estudio parecen confirmar un efecto positivo del Literacy Approach. Esperemos que sigan otros estudios que nos permitan comprender mejor el impacto de este enfoque de la ELT.

## Conclusión

Aunque no se centra en los programas AICLE como tal, este artículo ha evaluado el impacto en la motivación de los alumnos de un enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras desarrollado por primera vez en contextos AICLE, el Literacy Approach. Los resultados parecen apuntar hacia un impacto positivo del enfoque en la motivación de los estudiantes, particularmente en los tipos de motivación más interiorizados, muy en línea con lo que se había encontrado para los programas AICLE en un proyecto de investigación anterior (Buckingham et al., 2022; Halbach and Iwaniec, 2022). Más allá de este efecto general, también fue posible observar cómo son especialmente los estudiantes que son identificados como alumnos con dificultades por sus profesores los que parecen desarrollar esta forma más internalizada e intrínseca de motivación, contradiciendo así la afirmación de que los programas AICLE en general benefician a los estudiantes más capaces y superdotados. Por otro lado, mientras que el efecto de AICLE sobre la motivación estaba relacionado con el hecho de que parece atender a lo que Deci y Ryan (1985) describieron como las necesidades básicas

de dominio, autonomía y relación, parece que en el caso de la lengua extranjera lo que fomenta el Literacy Approach está relacionado sobre todo con el placer derivado de realizar tareas divertidas e interesantes que los alumnos perciben como relevantes para el aprendizaje. En palabras de uno de los alumnos de 6º curso “El método que estamos utilizando es muy interesante ya que siempre estamos jugando y se tratan temas que normalmente no conocemos. Me gustaría que siempre nos enseñaran con este método” (año 6, mayo, otros).

## Referencias Bibliográficas

- Buckingham, L., Fernández, M. & Halbach, A. (2022). Differences between CLIL and non-CLIL students: motivation, autonomy and identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL*. Cambridge University Press.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., & Hollm, J. (2018). Selectivity of content and language integrated learning programmes in German secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 93-104. doi:10.1080/13670050.2015.1130015
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., and Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: The effect of Individual and contextual variables. *Language Learning Journal*, 42, 209–224. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889508>
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. Routledge.
- Fernández-Fernández, R., Halbach, A. (2023). Giving ELT a Content of Its Own: How Focusing on Literacy Development Impacts Primary CLIL Students' Reading Performance. *English Teaching & Learning*. <https://doi.org/10.1007/s42321-023-00148-7>
- Halbach, A. (2014). Teaching (in) the foreign language in a CLIL context: Towards a new approach. In Breeze, R. et al. (eds.) *Integration of theory and practice in CLIL*. Amsterdam: Rodopi: 1-14.
- Halbach, A. (2022). *The Literacy Approach to teaching foreign languages*. Palgrave Macmillan.

- Halbach, A., & Iwaniec, J. (2022). Responsible, competent and with a sense of belonging: an explanation for the purported levelling effect of CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1609-1623.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18. doi: 10.1080/17501229.2010.519030
- Lasagabaster, D. (2020). Motivation in content and language integrated learning (CLIL) research. *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (pp. 347-366). Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-28380-3\_17
- Lasagabaster, D., and Doiz, A. (2017). A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors. *Applied Linguistics*, 38, 688-712. doi.org/10.1093/applin/amv059
- Lazarides, R. & Raufelder, D. (2017). Longitudinal effects of student-perceived classroom support on motivation - a Latent Change model. *Frontiers in Psychology*, 8, doi: 10.3389/fpsyg.2017.00417
- Madrid, D., and Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in attending to diversity through CLIL. *Theory Into Practice*, 57(3): 241-249.
- Mearns, T., de Graaff, R. and Coyle, D. (2020). Motivation for or from bilingual education? A comparative study of learner views in the Netherlands. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(6), 724-737. doi:10.1080/13670050.2017.1405906
- Mede, E., & Çınar, S. (2019). Implementation of content and language integrated learning and its effects on student motivation. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 11(2), 215-235. doi:10.5294/laclil.2018.11.2.3
- Mickan, P. (2012) *Language Curriculum Design and Socialization*. Multilingual Matters.
- Navarro Pablo, M., & García Jiménez, E. (2018). Are CLIL students more motivated? An analysis of affective factors and their relation to language attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71-90.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction? *International Journal of Applied Linguistics*, 28, 369-390.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5-33. doi:10.1177/0033688212473293

- Rumlich, D. (2017). CLIL theory and empirical reality - two sides of the same coin? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 110-134.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- San Isidro, X., & Lasagabaster, D. (2020). Students' and families' attitudes and motivations to language learning and CLIL: A longitudinal study. *Language Learning Journal*, 50(1), 119-134. doi:10.1080/09571736.2020.1724185
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21, 328-341. <https://doi.org/10.2167/le365.0>
- Shepherd, E., & Ainsworth, V. (2017). *English Impact. An evaluation of English language capability*. Retrieved from <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british-council-english-impact-report-madrid-web-opt.pdf>

**Información de contacto:** Ana Halbach. Facultad de Filosofía y Letras, departamento de Filología Moderna, Universidad de Alcalá. C/Trinidad 3, 28100, Alcalá de Henares. (Madrid, España). E-mail: ana.halbach@uah.es



## ANEXO

### Apéndice 1. Cuestionario utilizado en el estudio (adaptado de Doiz et al, 2014)

En este cuestionario queremos preguntarte sobre cómo aprendes inglés. Verás que **no te pedimos ningún dato personal** para que sea confidencial. Nos gustaría que intentaras contestar a todas las preguntas con **sinceridad y confianza**.

#### Gracias por tu ayuda.

1. ¿Eres...

- CHICO
- CHICA

2. ¿Cuántos años tienes? \_\_\_\_\_

3. ¿Cuál es tu lengua materna, la que hablas con tu familia?

- Español
- Inglés
- Otras (escríbelas aquí): \_\_\_\_\_

4. ¿Qué lenguas se hablan en tu casa?

- Español
- Inglés
- Otras (escríbelas aquí): \_\_\_\_\_

5. ¿Has viajado alguna vez a un país de habla inglesa?

- Sí, frecuentemente
- Sí, he ido alguna vez
- 3. Sí, he ido una vez
- 4. No, no he ido todavía

## 6 ¿Qué actividades realizas en inglés?

- Voy a una academia a mejorar inglés después de clase
- Juego a videojuegos en inglés
- Leo libros o revistas en inglés
- Utilizo redes sociales
- Veo películas y series en versión en inglés
- Otras (escríbelas aquí): \_\_\_\_\_

## 7. Te vamos a indicar algunas frases para que nos digas si estás de acuerdo o no con ellas. Por ejemplo:

- Estudiar inglés es importante porque lo necesitare para mis estudios en el futuro  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- A veces los materiales que utilizamos en clase de inglés no son interesantes, pero siempre termino mi trabajo.  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- Me gusta utilizar inglés en clase  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- No me gusta aprender inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- Me esfuerzo mucho en aprender en la asignatura de inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- Estudiar inglés es una parte importante de mi educación  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- Estudiar inglés es importante para mí porque me ayudará a encontrar trabajo  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- Me siento con más tensión y nerviosismo en la clase de inglés que en las demás asignaturas  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- Aprendo inglés para entender las películas, vídeos, música, juegos y poder hablar a través de las redes sociales e internet

- Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- j. Me siento con nervios cuando tengo que hablar en inglés en clase  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- k. No me preocupa cometer errores cuando hablo delante de la clase en inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- l. Me gusta conocer y hablar con gente de diferentes países y culturas  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- m. Me gusta aprender inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- n. Mi familia intenta ayudarme con el inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- o. Siempre pienso que los demás estudiantes hablan inglés mejor que yo  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- p. Mis padres piensan que debería dedicar más tiempo al inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- q. Mis padres me animan a estudiar inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- r. No me gusta que me obliguen a hablar en la clase de inglés, prefiero sentarme y escuchar  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- s. Mis padres siempre me recuerdan lo importante que será el inglés cuando salga del colegio  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- t. Trabajo mucho en mi clase de inglés incluso cuando no me gusta lo que estamos haciendo  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- u. Estudiar inglés es importante para mí porque la gente me respetará más si sé hablar inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*

v. Me gustan mis clases de inglés

*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*

w. Mi familia muestra mucho interés en todo lo que hago en la clase de inglés en el colegio

*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*

x. Me gustaría aprender varios idiomas

*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*

y. Me aburro cuando estudio inglés

*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*

z. Estudiar inglés es importante para mí porque puedo conocer y hablar con más gente

*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*

**9. ¿Qué es lo que más te gusta de tus clases de inglés en el colegio? Cuéntalo aquí.**

**10. ¿Qué es lo que menos te gusta de tus clases de inglés en el colegio? Cuéntalo aquí**

**11. ¿Quieres decirnos algo más sobre las clases de inglés?**

**MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN**