

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Trabajo Fin de Máster en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y

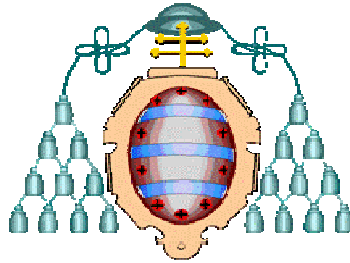
Contenidos: Educación Infantil y Primaria.

**Motivación y ansiedad en el aprendizaje
de una lengua extranjera: análisis
comparativo entre el aula bilingüe y el
aula tradicional en niños de 6º de
primaria**

Autor: Eva Rozas González

Tutor: Javier Fernández Río

Julio, 2014



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Trabajo Fin de Máster en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y

Contenidos: Educación Infantil y Primaria.

**Motivación y ansiedad en el aprendizaje
de una lengua extranjera: análisis
comparativo entre el aula bilingüe y el
aula tradicional en niños de 6º de
primaria**

Autor: Eva Rozas González

Tutor: Javier Fernández Río

Julio, 2014

AGRADECIMIENTOS

Ha sido un largo proceso, pero llegado este momento ha merecido mucho la pena. Y me gustaría que este trabajo comenzara con unos agradecimientos a los que han hecho posible su realización.

Para empezar, este trabajo no hubiera sido posible sin los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas y a través de los diferentes profesores del Master, pero sobretodo no hubiera sido lo mismo sin la inestimable ayuda de mi tutor y profesor Don Javier Fernández Río, quien me ha apoyado y orientado en todo momento y con gran disposición. Y lo mismo ocurre, con la gran colaboración de los colegios participantes en el estudio: “C.P. San Pedro de los Arcos”, “C.P. Baudilio Arce”, “C.P. Parque infantil”, “C.P. La Gesta II” y “Colegio Santo Domingo de Guzmán” que han colaborado muy amable y desinteresadamente.

Y por último, agradecer y mencionar a otras muchas personas como es mi familia y amigos, en especial a María y a Pablo, que han dedicado gran parte de su tiempo apoyándome y ayudándome. A todos ellos ¡Muchas gracias!

ÍNDICE

1. INTRODUCTION	5
2. GOALS	7
2.1. Main goal.....	7
2.2. Secondary goals	7
3. MARCO TEÓRICO.....	8
3.1. Motivación	8
3.1.1 Motivación y educación	10
3.1.2. Motivación y lengua extranjera	11
3.2. Ansiedad en educación bilingüe	20
3.2.1. Definición	21
3.2.2. ¿Cómo se manifiesta la ansiedad?.....	21
3.2.3. Ansiedad y lengua extranjera	23
4. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	28
4.1. Objetivo de la investigación.....	28
4.2. Participantes.....	28
4.3. Instrumentos de evaluación.....	30
4.4. Procedimiento	31
4.5. Análisis estadístico de los datos	32
4.6. Discusión	34
5. CONCLUSIONS	36
6. BIBLIOGRAFÍA	38
7. ANEXOS	41

1. INTRODUCTION

In 1995, the European Commission approved a document on education called: “The White Book. Teaching and learning. Towards a learning society” (Morales Gálvez, 2009). This book reflects that the fluency in three European languages is a priority. It also suggests that teaching curricular subjects in a foreign language is the way to achieve this aim, which is multilingualism. That is, it begins to emerge a major interest for the learning process and the dissemination of a second language in the society, and it should start from the earliest ages through school education.

Many studies on bilingualism, Gardner (1985) or Uribe (1999) among others, believe that learning a second language is highly beneficial for the students, because it helps them understand better the world around them. There are several ways to learn a foreign language, but it will all be conditioned by the interest and motivation that children themselves have towards learning it.

Students’ motivation when they are learning is very important. They need to be open and receptive to the classroom activities. Lack of motivation is largely responsible for school failure and learning disabilities (Dávila, 2009). So, it is necessary to address motivation in school. On the other hand, anxiety is a consequence of the difficulty to adapt to a change. Acquiring a second language is a very important change for students. It is a new language, with completely different codes and we must take into account how it affects students. Therefore, the study of motivation and anxiety in education are very important, as they are very influential affective factors in second language learning (L2) (Minera Reyna, 2009).

CLIL methodology (Content Language Integrated Learning) is based on the idea that students should use the time they spend learning curricular contents learning a foreign language. Nevertheless, it is not clear if students who are in bilingual educational programs are more motivated and/or have less anxiety than students who learn English in traditional contexts. Both are the main ideas of this research work: assess motivation and anxiety while learning English in students who are in CLIL classes and students who are in traditional classes.

2. GOALS

2.1. Main goal

Assess students' motivation and anxiety towards learning English in two different contexts: CLIL and traditional.

2.2. Secondary goals

- Compare students' motivation when learning English in a CLIL context versus a traditional one.

- Compare students' anxiety level when learning English in a CLIL context versus a traditional one.

- Know the effectiveness of CLIL methodology in relation to motivation and anxiety.

3. MARCO TEÓRICO

Krashen (1987) afirma que los factores emotivos influyen en la adquisición de lenguas. Y en relación con esto, hay tres variables que se deben tener en cuenta: la ansiedad, la motivación y la autoconfianza. Los tres están relacionados entre sí, pero va a ser en los dos primeros – ansiedad y motivación- en los que nos vamos a centrar en esta investigación.

3.1. Motivación

El concepto de motivación es de difícil clarificación ¹ y por ello numerosos autores han realizado sus definiciones sobre motivación que vamos a ver a continuación. De entre todas las variables afectivas, se destaca como la de mayor trascendencia en el ámbito de la educación (Barrios Espinosa, 1997). La motivación está constituida por varios componentes estrechamente interrelacionados y a ello se refieren Gardner y MacIntyre (1993), cuando definen la motivación como un conjunto de factores que incluyen el deseo de lograr un objetivo, el esfuerzo dirigido a esa consecución y el refuerzo asociado con el acto de aprendizaje.

A partir de la definición de Minera Reina (1999), sobre motivación que dice que es un estado interno que está influenciado por determinadas necesidades y/o creencias que propician actitudes e intereses favorables que le mueven hacia una meta, podemos diferenciar tres fases del proceso motivacional o tres estados motivacionales:

¹ Ortiz Maldonado, Catena & Campos 1990: El difícil avance en la investigación sobre motivación probablemente tenga su origen en la dificultad de referenciar de forma adecuada el término. Los manuales tradicionales sobre el tema tienden bien a obviar el problema o bien a resolverlo mediante una aproximación indirecta (Bolles 1967, 1975; Cofer y Appley 1964).

a) La motivación *inicial*, previa a la acción, refleja el estado mental del sujeto a partir de las experiencias previas que tiene sobre la meta que se propone por sus creencias, opiniones y percepciones.

b) La motivación sobre la acción o *accional*, depende de la inicial y actúa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta fase, los estados motivacionales sufren cambios importantes y aumentan, se mantienen o disminuyen dependiendo del tipo de situaciones de enseñanza y aprendizaje que experimenten los sujetos: si son positivas, se mantendrá o aumentará la dedicación, el esfuerzo, la constancia y persistencia respecto a la meta, mientras que si son negativas y el individuo no obtiene los resultados deseados puede que desaparezca el interés y el esfuerzo y abandone la actividad, entrando en la fase tercera del ciclo.

c) La motivación *post-accional*, ocurre en la fase final del ciclo y se da cuando el sujeto ha conseguido la meta en mayor o menor grado. En ese caso se produce una reacción emocional más o menos positiva, indiferente o negativa que satisface o frustra sus necesidades, creencias y sentimientos iniciales y, por consiguiente, aumenta, mantiene o disminuye la motivación.

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

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

- *El componente de expectativa*, se refiere a las creencias y percepciones que el estudiante tiene sobre sí mismo y sobre la actividad a la que se enfrenta, valorando la capacidad que tiene para abordar la tarea.

- *El componente afectivo*, donde se recogen aquellas variables afectivas y emocionales que el estudiante asocia a la actividad.

Así, considerando que todas las actividades son percibidas como valiosas o útiles, el estudiante acabará comprometiéndose en la actividad cuando alcance un balance positivo entre las emociones generadas, las consideraciones personales sobre las posibilidades de afrontar con éxito la actividad y del interés personal en la misma (Rodríguez Fuentes, 2009).

3.1.1 Motivación y educación

En toda actividad o tarea en la que exista un aprendizaje, el estudiante siempre estará más interesado e involucrado hacia la consecución de los objetivos de la tarea cuanto mayor sea la motivación. Cada estudiante valorará las tareas de estudio y aprendizaje que se plantean de una forma especial según su estado emocional o motivacional en este caso. Cuanto más positiva sea la valoración de éstas, más fácil será que el estudiante opte por dedicar tiempo y esfuerzo a la actividad, y mayores serán las posibilidades de buscar soluciones y alternativas para hacer frente a las dificultades y los problemas que acaree la tarea (Carver & Scheier, 2000). Igualmente, en el caso contrario, cuando más negativa sea la valoración motivacional que el estudiante realiza hacia la tarea, menores serán las posibilidades de participación por parte del individuo.

Cuando empleamos el término “motivación” debemos ser conscientes también de las limitaciones y de los problemas que sugiere en educación (Rodicio, 1999):

- Debemos tener en cuenta su carácter hipotético. Es decir, no podemos observar directamente la motivación de una persona, todo lo que podemos hacer es observar la conducta de la persona y el ambiente en el que dicha persona actúa. La motivación es algo que va por dentro del individuo y actúa en reciprocidad con el ambiente.

- No es posible demostrar por que los individuos se comportan de una manera concreta, sólo podemos describir su comportamiento cuando actúan recíprocamente con su entorno. Después de todo, sólo trabajamos con las descripciones del comportamiento de las personas a partir de instrumentos de control como: observaciones directas, cuestionarios, entrevistas, reacciones a ciertos estímulos, etc.

- No se debe olvidar que la motivación no es el único elemento que determina el comportamiento. Además, es ante todo un asunto de grado por eso hablamos con frecuencia de “grados de motivación”.

- Manipulando y controlando la motivación del alumnado en el aula, el profesorado ayuda a formar la personalidad del niño. La conducta del profesor y ciertas formas de organizar las clases producen cambios en la motivación del alumno (Alonso Tapia y Caturla Fitos, 1996).

- El estudio de la motivación empieza y acaba con el estudio del comportamiento.

La motivación es por tanto un pilar clave en educación, en cualquier asignatura, tarea o actividad que se plantee. Si la motivación es positiva siempre favorecerá la predisposición, el interés y el rendimiento del alumnado. Pero no sólo hay que tener en cuenta la motivación positiva, sino también en los casos en los que sea negativa, para abordarla y reducirla o cambiarla a tiempo, ya que la motivación influye notablemente en el aprendizaje y en los resultados.

3.1.2. Motivación y lengua extranjera

Como hemos visto anteriormente, la motivación en educación es muy importante para el rendimiento de los alumnos y si hablamos de motivación en una segunda lengua, cobra aún más importancia.

Numerosos estudios han demostrado una relación positiva entre el éxito en la adquisición de una segunda lengua y la existencia de una motivación elevada hacia esa segunda lengua. Los factores motivacionales que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera son aspectos de una importancia crucial en el proceso de enseñanza- aprendizaje de un idioma y a continuación vamos a pasar a analizarlos a partir de los estudios de diferentes autores.

Richard y Schmidt (2002) definen la motivación como una de las primeras causas de éxito y/o fracaso en el aprendizaje de un segundo idioma. De hecho, la enseñanza de una lengua resulta ser una labor muy difícil si en el aula hay alumnos desmotivados, ya que presentan dificultades en el proceso de enseñanza- aprendizaje porque en muchos casos no presentan un motivo que les estimule para conseguir el aprendizaje de una L2. Y a veces esa falta de motivación se transmite a otros estudiantes. En cambio, los alumnos motivados muestran interés en las actividades, sienten una autoeficacia alta, se esfuerzan para ser exitosos en el aprendizaje (Pintrich & Schunk, 2002).

Cuando el objetivo de la conducta es el aprendizaje de una lengua, la motivación se entiende como aquello que explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de esos nuevos conceptos (Lorenzo Bergillos, 2004). Según Gardner (1985), la motivación para aprender una segunda lengua es una combinación del deseo de aprender la lengua, el esfuerzo desarrollado en esa dirección y las actitudes favorables hacia el aprendizaje.

Tragant y Muñoz (2000), diferencian entre 4 tipos de motivación, los cuales se clasifican en dos grupos respectivamente. Por un lado, la motivación intrínseca y la extrínseca, y, por el otro, la motivación integradora y la motivación instrumental:

- La *motivación intrínseca* define un interés personal que posee el aprendiz por la adquisición-aprendizaje de la LE, sin estímulos externos que influyan en la motivación (De Beni, 2000). Es decir, se manifiesta cuando la experiencia de hacer algo genera interés y placer y el motivo para realizar la actividad reside dentro de la actividad misma, es decir, el solo hecho de llevar a cabo algo, es gratificante en sí mismo.

- La *motivación extrínseca* se observa cuando el motivo para realizar algo es conseguir una meta fuera de la actividad misma, es decir, se lleva a cabo la actividad, con el fin de conseguir unos objetivos externos y se caracteriza por los premios, elogios, incentivos y/o aprobación social. El sujeto realiza ciertas conductas para obtener la aprobación o evitar sanciones (González, 1997).

- La *motivación instrumental* se caracteriza por el deseo de obtener un objetivo práctico al estudiar una L2/LE. Es decir que cuando un individuo está motivado instrumentalmente para estudiar la L2 por razones de utilidad, por ejemplo, cumplir requisitos educativos, solicitar un empleo en el que se necesita la L2 o conseguir un estatus social más alto.

- La *motivación integradora* se aprecia cuando una persona aprende la LE/L2, porque desea identificarse o interactuar con otro grupo etnolingüístico, o incluso integrarse en su comunidad y sociedad (Chini, 1996).

La motivación es, por tanto, una herramienta que juega un papel primordial en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Ha sido el psicólogo canadiense Robert Gardner uno de los autores que más se ha involucrado en torno a la motivación. Entre sus teorías relacionadas con la motivación en la segunda lengua, se destaca el modelo socio-educativo, que se resume en: “Success in language learning is a function of the learner’s positive attitudes towards the linguistic cultural community of

the target language”. Es decir, Gardner (1978) considera de gran relevancia los aspectos socioculturales del medio en que se desenvuelven los sujetos y que relacionado con las diferencias individuales tales como la inteligencia, la aptitud para las lenguas, la motivación y las situaciones de ansiedad, y de los contextos donde tienen lugar los procesos de enseñanza (formal o informal), pueden explicar los resultados finales del aprendizaje. En síntesis, el modelo socio-educativo de Gardner (1978) está integrado por:

- *Creencias culturales.* Partiendo de que el aprendizaje de la L2 tiene lugar en contextos culturales específicos, las creencias de los sujetos sobre la importancia y el sentido que tiene aprender la L2 y su actitud hacia la comunidad de hablantes de L2, ejerce una influencia importante en su motivación y en los resultados que obtienen.

- *Diferencias individuales.* Gardner destaca la influencia directa de 4 características personales de los individuos sobre su rendimiento final en la L2. Estas características son:

- a) *Inteligencia*, que determina la eficacia y la rapidez con que los sujetos realizan las tareas de clase y la rapidez de su aprendizaje.

- b) *La aptitud para las lenguas.* Incluye capacidades verbales y cognitivas.

- c) *Motivación*, que influye en el grado de compromiso que adquieren los sujetos respecto al aprendizaje de la L2 e integra tres componentes básicos:

- Deseo de aprender.

- Esfuerzo hacia la meta.

- Satisfacción por aprender (componente afectivo).

- d) *Contextos de aprendizaje.* Podemos diferenciar dos tipos: el formal, que se produce cuando el aprendizaje de la L2 tiene

lugar en el aula. El informal, que incluye situaciones más espontáneas y más naturales de la vida.

- *Resultado de tipo lingüístico* (conocimiento de la gramática, vocabulario, pronunciación, etc.) y no lingüísticos (se refieren al componente afectivo, es decir, a las actitudes y valores que han desarrollado los sujetos).

El mismo Gardner, junto a sus colaboradores, han sido los que más atención han dedicado al tema de la motivación (Gardner y Lambert, 1972; Gardner, 1985; Tremblay y Gardner, 1995) y los que aportan mayor cantidad de información respecto a la interacción de las múltiples variables que intervienen en los procesos motivacionales. Partiendo del modelo anterior, ha sido el propio Gardner (1985) quien ha demostrado la correlación que existe entre determinadas variables que interaccionan a diario en el aula de idiomas:

- Motivación y actitud hacia el aprendizaje de la L2.
- Motivación y deseo de aprender la L2.
- Motivación y rendimiento.
- Rendimiento y conocimiento del vocabulario de la L2.
- Orientación (motivación) integradora e interés hacia la L2 correspondiente.
- Importancia de los objetivos de la asignatura y la percepción del estudiantado sobre dichos objetivos.
- Actitudes hacia las situaciones de aprendizaje y evaluación de la asignatura.
- Rendimiento y las calificaciones obtenidas en la L2.
- Actuación del profesor y ansiedad del alumno.
- Actuación del profesor y nivel de competencia de los estudiantes.

	Contextos de aprendizaje	Resultados de aprendizaje
Fuera de los individuos (motivación extrínseca)	Materiales Tareas de enseñanza y aprendizaje	Recompensas Éxitos y fracasos
Dentro de los individuos (motivación intrínseca)	Éxitos y fracasos durante el proceso	Metas

Cuadro 1. Relación entre las cuatro fuentes de motivación (Skehan, 1989).

Crookes and Schmidt (1985, 1991), por su parte, se han decantado por un enfoque menos influenciado por los factores sociales de la comunidad que el de Gardner y más centrado en el aula. El modelo que sugieren establece una conexión entre la motivación y el aprendizaje de la L2 en cuatro niveles:

1) *Micronivel*. Basado en la relación entre atención y motivación. La atención es una condición necesaria para que se produzca aprendizaje de la L2 y a su vez, la atención está muy relacionada con el interés, las disposiciones del sujeto, metas, intenciones y expectativas de los individuos.

2) *Nivel de aula*. Los acontecimientos que ocurren en el aula son susceptibles de aumentar, mantener o disminuir la motivación del alumnado en todo momento. Las tareas de clase, la metodología, la forma de enseñar, el tipo de interacción entre profesor y alumnos o los posibles estados de ansiedad.

3) *Nivel curricular*. Con la llegada del enfoque comunicativo, se ha generalizado también la necesidad de explorar las necesidades del alumnado como paso previo a la planificación e implementación curricular.

4) *Aprendizaje a largo plazo fuera del aula*. Los alumnos que están motivados para el aprendizaje de una segunda lengua buscan oportunidades para practicarla fuera del aula en situaciones informales. Este tipo de motivación influye mucho en su actitud y rendimiento hacia el aprendizaje de la L2 y se ve reflejada positivamente en el aula.

Entre los modelos que también tratan de explicar la motivación hacia la L2 en un contexto de aprendizaje, hay uno que diferencia tres niveles, Dörnyei (1994):

1) *Nivel lingüístico*. En este nivel se encuentran los motivos por los que el alumnado se siente interesado por la L2 y las razones por las que estudian y se esfuerzan para aprenderla.

2) *Nivel relacionado con el sujeto* (que aprende). En este nivel se incluyen las necesidades y creencias de los aprendices, tales como:

- Necesidad de logro.
- Autoconfianza y seguridad: ansiedad, autoestima, atribuciones causales, autoeficacia, etc.

3) *Nivel relacionado con la situación de aprendizaje*. A este nivel operan varios factores:

- Potencial motivador de la asignatura: interés, relevancia, expectativas y satisfacción.
- Potencial motivador del profesor: personalidad, comportamiento, estilos de enseñanza.

- Factores motivacionales en relación con el grupo: cohesión del grupo, estructura de clase.

El inglés es una asignatura peculiar y que requiere cierta interacción entre profesor y alumnos para comunicarse en clase. En muchos casos la propia asignatura en sí o el usar el segundo idioma como medio para aprender otras asignaturas ya resulta motivante, pero a veces no es así y el profesor necesita tenerlo en cuenta a la hora de escoger los materiales, los tipos de actividades o el método de enseñanza. El problema de impartir una asignatura en otro idioma recae en que si a los alumnos ya tienen problemas para afrontar con éxito esa asignatura en castellano, en otro idioma lo perciben como algo imposible de alcanzar. Muchas veces los buenos o malos resultados conseguidos por los estudiantes en una segunda lengua, vienen directamente relacionados con una serie de factores afectivos como el interés, la motivación y la disposición hacia la misma. Varios trabajos de investigación han puesto de manifiesto que los factores afectivos desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y condicionan el rendimiento de los alumnos (Gardner, 1985; Nicholls, 1985; Stipek, 1985). Los alumnos que presentan un bajo rendimiento en el segundo idioma, lo irán arrastrando año tras año y si a ello le sumamos una falta de motivación y apoyo por parte de su entorno, se hace más difícil que llegue a conseguir unos conocimientos óptimos en la L2. Y a partir de este punto, nace también un debate bastante común en muchas clases: en muchos colegios la implantación del programa CLIL es algo nuevo y tras amoldar el currículo, los objetivos, los contenidos y demás adaptaciones, se les comunica a los padres la opción, ya que en la mayoría de los colegios es opcional participar en el programa, y es ahí, en la decisión de los padres dónde muchas veces está el error. Un colegio bilingüe aporta enormes beneficios, pero creo que lo primero de todo es ser conscientes

del nivel del niño/a y sobretodo es importante tener en cuenta su opinión, debería ser él quien decidiera a partir de su motivación y predilección.

Una de las capacidades menos desarrolladas en la mayoría de los alumnos, es la capacidad oral. Y esta falta de fluidez en la expresión oral va a provocar que la motivación del alumnado decaiga de tal forma que ante una situación real y diaria, él o ella no van a ser capaces de desenvolverse con naturalidad y sobretodo con una adecuada fluidez, que es una de las principales preocupaciones de los alumnos actualmente. Algunos ejemplos de actividades para paliar esta deficiencia podrían ser: actividades con canciones, realizar aprendizajes en contextos reales, aumentar el vocabulario, repasar el vocabulario que ya se sabe, presentar alguno de los aspectos más importantes de la cultura inglesa, practicar todas las destrezas de una forma divertida, ver películas, leer cómics, folletos, periódicos y revistas (muy efectivos ya que están muy conectados con la vida diaria y así los aprendizajes son más rápidos, ya que se trata de aprendizajes significativos)(Tena Dávila, M., 2009). Aunque por otro lado como hemos visto previamente, esto actualmente está cambiando a favor de la fluidez verbal, ya que una de las características de la metodología CLIL es que está basada en desarrollar más la capacidad oral que el resto de capacidades.

Todos los autores que han escrito sobre este tema (Gardner, 1985; Nicholls, 1985; Stipek, 1985; Lambert, 1972 y Tremblay, 1995, entre otros) coinciden en señalar que, con el fin de promover el interés en el aula de idiomas, las tareas y las actividades deberían ser interesantes, ofrecer retos a la inteligencia y a la imaginación, compensar el esfuerzo, y derivar sus objetivos a partir de las necesidades comunicativas de los alumnos. Como señalan Hutchinson y Waters (1987: 48), la motivación no se reduce a intentar paliar las necesidades detectadas. Toda buena enseñanza ha de ser intrínsecamente motivadora: "learners should get satisfaction from the actual experience of learning, not just from the

prospects of eventually using what they have learnt”. Fairbairn y Pególo (1983) confirman que la motivación se fomenta de forma más apropiada en clases donde existe un énfasis en el uso de la lengua a través de una amplia gama de actividades prácticas.

Bernaus, Wilson y Gardner (2009) estudiaron que la motivación del profesor está relacionada con el uso que éste hace de estrategias motivadoras y que, a su vez, se relacionan con la motivación del alumnado y sus logros en inglés. Algo natural, ya que al igual que los alumnos se ven influenciados por la motivación, las estrategias y la metodología empleado por el profesor, éste se verá influenciado por la motivación y la predisposición que alumnos muestren hacia la tarea, actividad o ejercicio y hacia la asignatura o la segunda lengua en general. Estos mismos autores, estudiaron las siguientes variables con el objetivo de ver la relación entre la motivación de profesores y alumnos: logros en inglés, integración, actitudes hacia la situación de aprendizaje, motivación, preocupación por el lenguaje, orientación instrumental, ánimo de los padres, estrategias tradicionales e innovadoras de los profesores, estrategias tradicionales e innovadoras del alumnado y motivación del profesor.

3.2. Ansiedad en educación bilingüe

Para concluir con el marco teórico sobre el que se asienta este trabajo, y para poder comprender mejor el estudio, vamos a ver que es la ansiedad, como afecta en una segunda lengua y como podríamos reducirla o eliminarla. Ya que, al igual que la motivación, la ansiedad es un estado que afecta a muchos individuos a la hora de aprender o utilizar una segunda lengua, ya sea de forma positiva o negativa y es por tanto, importante abordarla.

3.2.1. Definición

Perez Paredes (1999) define la ansiedad, desde el punto de vista psicológico, como una variable afectiva desagradable o como una emoción subjetiva o respuesta emocional, sin una causa concreta, con resultados negativos que producen en quien la experimenta, un gran malestar. Es decir, es una respuesta emocional o patrón de respuestas, que engloba (García Galindo, 1989):

- **Aspectos cognitivos** displacenteros, de tensión, aprensión preocupación, temor, miedo, inseguridad, pensamientos negativos, dificultad para concentrarse, desorganización, etc. .
- **Aspectos fisiológicos** (síntomas cardiovasculares, respiratorios, gastrointestinales, genitourinarios, musculares, etc.) caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo.
- **Aspectos motores** (hiperactividad, paralización motora, movimientos torpes o repetitivos, conductas de evitación, dificultades de expresión verbal, etc.) que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos.

Podríamos decir que hay dos tipos de ansiedad principalmente (García Galindo, 1989): la *ansiedad positiva*, que es consecuencia de peligros reales, y la *ansiedad negativa*, que responde a miedos que sólo están en nuestra imaginación. La primera es buena porque nos moviliza y nos lleva a buscar una solución, mientras que la segunda es negativa porque nos bloquea y nos impide sacarle gratificación a la vida.

3.2.2. ¿Cómo se manifiesta la ansiedad?

La ansiedad negativa se produce porque el cerebro piensa que hay un peligro, cuando la realidad es que no hay nada que esté poniendo en

peligro tu vida. El problema de la ansiedad está en pensamientos que el cerebro interpreta erróneamente como reales. Tú sabes racionalmente que no son verdad, pero te los crees a nivel emocional, "sientes que son verdad". Si tu cerebro cree que algo grave va a suceder, empieza a enviar síntomas de ansiedad. Ese pensamiento puede ser una imagen mental (de ti mismo o de otra persona o situación), un sonido (tu propia voz, las palabras de alguien, un ruido o música...), o una sensación en el cuerpo (cosquilleo) (García Galindo, 1989).

La ansiedad se presenta de muchas maneras y ha sido la misma autora de las ideas anteriores, García (1989) la que ha creado cinco grandes grupos a partir de los síntomas manifestados:

- **Huida/Evitación:** Evitar situaciones de la vida diaria o escapar de ellas.

- **Respuestas físicas y psicológicas:** Palpitaciones, sacudidas del corazón o aceleración del pulso, sudoración, temblores o sacudidas, sensación de ahogo o falta de aliento, sensación de atragantarte, opresión o malestar torácico, náuseas o molestias abdominales, inestabilidad, mareo o desmayo, sensación de irrealidad o de estar separado de ti mismo, sensación de embotamiento, desapego o ausencia de reactividad emocional, falta de concentración o sensación de mente en blanco.

- **Sensación de pérdida de control:** Temor a perder el control, a volverte loco o miedo a hacer algo sin poderte controlar.

- **Miedos:** miedo a lo desconocido, a equivocarse, al error o a hacer el ridículo.

- **Pensamientos repetitivos:** Pensamientos, impulsos o imágenes que aparecen en la cabeza y no se pueden evitar, comportamientos irracionales, acciones repetitivas de acuerdo con determinadas reglas.

La ansiedad, en definitiva, se produce como consecuencia de dificultades a la hora de adaptarnos a los cambios que se van produciendo en nuestra vida. El cerebro responde emocionalmente y repetitivamente ante hechos que tiene importancia para nosotros, ya sea de forma buena o mala y crea una respuesta o acto reflejo, que se repetirá continuamente ante ese mismo estímulo. Es decir, nuestro cerebro no olvida que creó esa ansiedad, y por tanto, ésta volverá a aparecer cada vez que el cerebro la recuerde. A veces incluso, aunque ya no esté presente el peligro real, la ansiedad sigue activa por que nuestro cerebro aún sigue recordando el suceso.

3.2.3. Ansiedad y lengua extranjera

Es a partir de los setenta, cuando surgen las primeras investigaciones sobre la influencia de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera, y seguirían evolucionando a lo largo de los ochenta con la aparición del concepto «Foreign Language Anxiety» según Horwitz, Horwitz y Cope (1991), adquiriendo su mayor difusión en los años noventa. Fueron, por tanto, más de tres décadas de investigación sobre la influencia de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, en el ámbito español, Rubio Alcalá (2001) señaló que aquí los estudios son más escasos y que los realizados en Estados Unidos no siempre se pueden aplicar, por tratarse de contextos bastante diferentes.

En primer lugar, a la hora de hablar de ansiedad en lengua extranjera es conveniente distinguir entre las distintas definiciones, tipos y perspectivas desde la que se aborda este concepto (Pérez Paredes, 1999).

Desde el punto de vista lingüístico, y más concretamente del aprendizaje de una lengua extranjera (Ros, 1989), la ansiedad se define como la emoción que interviene de forma negativa en el proceso cognitivo

de la nueva lengua, pues una de las consecuencias de la ansiedad es la dificultad de concentrarse y recordar, lo que lleva a una disminución del rendimiento. Por su parte Horwitz y Cope (1991) definen la ansiedad específica en una lengua extranjera de la siguiente forma: “we conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process”. Esto quiere decir que los alumnos relacionan las clases de lengua extranjera con sus propias percepciones, creencias y sentimientos hacia ese idioma y las interpretan de determinada manera.

Entre las razones que explican la existencia de esta variable afectiva negativa en el aprendizaje de una nueva lengua, Allwright y Bailey (1991) destacan las dos siguientes: por un lado, al no tener un dominio completo de dicha lengua, se priva a los estudiantes de su medio de comunicación (de ahí que las destrezas más afectadas sean la producción oral y la comprensión auditiva) y, al no poder demostrar sus conocimientos de forma natural y espontánea, se produce un malestar que puede provocar ansiedad. Por otro lado, el método didáctico empleado en el proceso de aprendizaje también puede ser causa de ansiedad, pues si los estudiantes no son capaces de seguir las instrucciones, o el ambiente no es lo bastante distendido para que exista intercambio de opiniones e ideas, la situación será de más ansiedad. Otra razón que podría explicar el por qué de la ansiedad en la clase de lengua extranjera es la dificultad que supone hablar en público para muchas personas, circunstancia que queda agravada cuando no se posee una competencia comunicativa completa para hacerlo en otra lengua. Es decir, si el mismo hecho de hablar en público, para muchos individuos ya supone una situación de ansiedad, si a ello le sumamos que deben hacerlo en otro idioma, esa ansiedad se verá incluso agrandada. No obstante, para algunos autores la ansiedad también puede tener efectos positivos en el aprendizaje de la nueva

lengua. Pérez Paredes (1999), afirma que cierto grado de ansiedad es beneficioso para la realización de tareas de aprendizaje de una L2; esta afirmación se basa en la distinción que los investigadores Alpert y Haber ya hacían en 1960 entre “ansiedad debilitadora” y “ansiedad facilitadora”, siendo la primera la que conduce al malestar antes mencionado, mientras que la segunda se refiere a el tipo de ansiedad que estimula al sujeto a resolver una tarea específica mediante la movilización de recursos de tipo fundamentalmente cognitivos. Por su parte, Bodnar (2000), también afirma que siempre ha de haber algo de ansiedad presente, un mínimo de estrés representando la necesidad o motivación por aprender.

MacIntyre y Gardner (1991), Ellis (1994) y Pérez Paredes (1999) proponen otra clasificación de los diferentes tipos de ansiedad:

- *Ansiedad rasgo*, característica permanente de la persona que puede afectar al plano cognitivo, afectivo y de comportamiento en función de cada situación.

- *Ansiedad estado o temporal*, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, es la que anteriormente denominamos *Foreign Language Anxiety (FLA)*, que puede estar suscitada por diversos factores, como por ejemplo la metodología o el tipo de actividad.

- *Ansiedad específica/situacional*, que refleja el estado de una persona en un contexto y situación determinada, como puede ser en un examen o una situación en la que el individuo tenga que hablar en público por ejemplo.

Como hemos visto, hoy en día existe abundante información en torno a la ansiedad en general y han sido muchos los autores que han dedicado su tiempo a investigarla, pero en relación con la influencia que ejerce a la hora de aprender una lengua extranjera, han sido Horwitz y Cope (1991) los primeros en formular una teoría al respecto. Según estos autores, las actividades de producción oral y comprensión auditiva son las que

despiertan una mayor ansiedad, de hecho muchos alumnos para evitar hablar se sientan en la última fila o incluso llegan a faltar a la clase de lengua extranjera. Estos autores señalan que la ansiedad en una lengua extranjera está compuesta principalmente por tres elementos:

1) El miedo a comunicarse en una lengua distinta a la materna, de la que se posee un conocimiento limitado.

2) Miedo a fallar en los exámenes.

3) Miedo a una evaluación negativa.

Se produce en todos los casos, una situación de ansiedad para el estudiante hacia la lengua extranjera, que se verá reflejada como una experiencia incómoda que reducirá notablemente su participación en las clases, por miedo a equivocarse o bien por miedo a la evaluación negativa. Y esa falta de participación podría derivarse en un abandono de interés total hacia esa segunda lengua.

La psicología, también trata de diferenciar entre *trait anxiety* (ansiedad característica) y *state anxiety* (estado de ansiedad). La ansiedad característica, es parte de la personalidad estable de un individuo, mientras que el estado de ansiedad está relacionado con eventos específicos o situaciones tales como miedo a hablar en frente de una clase o temor a no ser capaz de interactuar con hablantes nativos, o sentimientos de ansiedad ante la desaprobación de un examen. La investigación ha demostrado que las personalidades introvertidas tienden a experimentar más ansiedad que los extrovertidos (Ehrman, 1994).

La importancia de la ansiedad en el aprendizaje de una nueva lengua la señala Krashen (1982) en su teoría sobre la adquisición de una segunda lengua, dentro del aspecto afectivo. Llega a la conclusión de que se logrará un aprendizaje más efectivo si la clase goza de un ambiente relajado y los alumnos no se sienten presionados, pues toda información procedente de la segunda lengua pasa por el filtro afectivo antes de proceder a otros

niveles cognitivos. Además, puntualiza que funciona de forma distinta dependiendo la edad de los estudiantes; los niños desarrollan mayores niveles de competencia a lo largo del tiempo que los que empiezan a aprender una nueva lengua desde adultos, quienes parecen que aprenden más rápido al principio, pero a medida que avanza el proceso disminuyen sus competencias. La ansiedad suele ser más pronunciada en alumnos adultos no porque su nivel cognitivo no les permita retener más información, sino debido a factores sociales y psicológicos.

Como conclusión de este apartado, podemos decir que la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras está presente en un porcentaje importante del alumnado (entre un 30% y un 23%), provocando reacciones de ansiedad que pueden entorpecer o impedir el normal proceso de adquisición de la lengua extranjera. Por ello se hace necesario que tanto profesores como instituciones le den la importancia que se merece, se impliquen y creen los medios y las técnicas necesarias para reducir esa ansiedad, incrementar la eficacia y que se integren de la forma más natural en el sistema de aprendizaje de los estudiantes.

4. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación era comprobar las diferencias de motivación y ansiedad hacia la L2, en alumnos de colegios con programa bilingüe (CLIL) y alumnos de colegios que solo aprenden la L2 en la clase ordinaria de lengua extranjera. Se trata de dos variables muy importantes del componente afectivo y muy relacionadas entre sí, pues un bajo grado de motivación puede ir acompañado de un mayor grado de ansiedad hacia el idioma.

Se hace evidente la realización de este estudio, por la importancia de corroborar la percepción emocional que los alumnos poseen hacia el segundo idioma dependiendo en que grupo se encuentren, CLIL ó clase de inglés estándar.

4.2. Participantes

En la provincia de Asturias hay un total de 408 centros escolares de primaria, de los cuales más de la mitad están inmersos en un programa bilingüe, ya sea de forma más intensa o menos. Oviedo y Mieres han sido las ciudades en la que nos hemos centrado para realizar el estudio, en el caso de Oviedo hay 48 colegios en total y en el caso de Mieres hay 10.

En el estudio, nos hemos encontrado con dos tipos de colegios, colegios con programa bilingüe (CLIL) y colegios tradicionales, sin programa bilingüe. El primer tipo, tal y como viene indicado en el Boletín Oficial N°115 del lunes 19 de mayo del 2008, donde se clarifica que serán bilingües todos aquellos centros públicos, privados o concertados que incorporen al currículo la enseñanza de áreas, materias o módulos no lingüísticos en una lengua extranjera. Es decir, un colegio es bilingüe cuando aparte de la propia clase de inglés, también imparte al menos otra asignatura en la L2. Dentro de esta modalidad de colegio, podríamos

encontrar dos tipos de clases: clases dónde todos los alumnos participaban en el programa bilingüe y clases donde unos alumnos participaban y otros no (la minoría).

La muestra empleada para el estudio ha estado formada por alumnos y alumnas de 6º de primaria de varios colegios: dos de ellos sin CLIL, únicamente con inglés como medio de contacto con la segunda lengua y tres colegios con programa CLIL. Estos colegios se caracterizan por poseer sólo una asignatura más dentro del programa bilingüe, *Science*, excepto uno de ellos que también imparte *Arts*.

De los 162 participantes, 82 pertenecen a colegios CLIL y 80 a colegios no bilingües. En cuanto a la edad, en colegios CLIL la media de edad fue de $11,37 \pm 0,48$ años y por su parte, en colegios que no tienen la modalidad CLIL la media de edad fue de $11,50 \pm 0,63$ años. Se decidió que 6º sería el curso ideal para llevar a cabo la investigación por el tipo de cuestionarios e ítems con los que contábamos. En edades inferiores, quizá los cuestionarios no serían tan objetivos, ni se podrían tener resultados fiables de los mismos.

Estadísticos descriptivos

Colegio	N	Media	DT
CLIL	82	11,37	,48
Inglés	80	11,50	,63

Cuadro 2. Edad media de la muestra

En cuanto a la edad de los sujetos evaluados en función de su género, de los 94 varones encuestados su edad media era de $11,46 \pm 0,59$ años, mientras que de la edad media de las estudiantes mujeres era de $11,39 \pm 0,52$ años.

Estadísticos descriptivos

Género	N	Media	DT
varón	94	11,46	,59
mujer	68	11,39	,52

Cuadro 3. Edad media de la muestra en función del género.

4.3. Instrumentos de evaluación

Como herramienta de estudio de la muestra, hemos utilizado dos cuestionarios, uno sobre motivación y otro sobre ansiedad.

- “Cuestionario de motivación” de Lasagabaster (2010): es un cuestionario compuesto por 13 ítems o preguntas, a través de las cuales se pretende evaluar el grado de motivación que los alumnos tienen hacia la asignatura de lengua extranjera, inglés (Ver anexo 1).

- “Cuestionario de ansiedad” de Horwitz (1986): es un cuestionario formado por 33 ítems o preguntas, con las que se pretende determinar si los alumnos sienten ansiedad hacia una segunda lengua y en que grado (Ver anexo 2).

En ambos cuestionarios, cada pregunta cuenta con cinco posibles respuestas de valoración (desde el 1 = totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3 = indiferente; 4= de acuerdo y el 5 = totalmente de acuerdo), es decir, son cuestionarios basados en la escala de Likert, que permite medir el sentido y la intensidad de las actitudes y acepciones que los individuos tienen hacia lo que se está evaluando, es decir, los alumnos dan su conformidad o disconformidad a lo que se les está preguntando.

Cada cuestionario, a parte de todos los ítems a los que tenían que responder, también tenía varias casillas en las que los alumnos debían indicar si eran varones o mujeres, su edad y un código, para identificar si pertenecían a la modalidad bilingüe o no, es decir, los que pertenecían al

programa bilingüe escribían un dos y los que no pertenecían al programa escribían un uno. Estos datos nos facilitaron el análisis de las muestras.

4.4. Procedimiento

Una vez que los cuestionarios estaban listos, el primer paso fue ir a colegios (tanto con programa CLIL como los que no tenían el programa bilingüe) y pedir permiso al jefe de estudios o al director para poder pasarlos a los alumnos. Éste proceso fue más complicado de lo que me esperaba, muchos colegios están saturados de estudiantes con las mismas intenciones que nosotros, y por esa razón en muchos se echaron para atrás. En aquellos en los que aceptaron, el director o el jefe de estudios procedían a hablar con las o los tutores de los grupos de sexto, ya que son los responsables finales de cada uno de los estudiantes de los grupos de 6º. Les dejábamos los cuestionarios y después de verlos se ponían en contacto con nosotros, tanto para confirmar como para denegar la petición. Una vez que estos accedían, concretábamos un día y una hora para que pasáramos por las clases a realizarlos.

A la hora de pasar los cuestionarios a los alumnos el procedimiento era el siguiente: primero se les explicaba cuál era el objetivo del cuestionario y que era lo que se pretendía evaluar con él; es decir, se les explicaba que eran cuestionarios para evaluar su motivación y su ansiedad hacía un segundo idioma, en este caso el inglés. Luego se les aclaraba que era totalmente anónimo y que no iba a influir en sus notas, por lo que tenían libertad total para contestarlo. Y finalmente, se les aclaraba cómo realizarlo, explicándoles que en cada pregunta tenían cinco posibilidades de respuesta, del 1 al 5 (ya explicado anteriormente). Son cuestionarios sencillos y los alumnos no tuvieron problemas a la hora de

realizarlos, exceptuando alguna pregunta en la que dudaban a que se refería (se les aclaró las dudas).

Una vez finalizado el proceso de pasar los cuestionarios a los distintos colegios, lo que se hizo fue recoger todos los resultados en una hoja de cálculo (Excel), pasar los mismos a una base del programa SPSS para su posterior análisis y valoración.

4.5. Análisis estadístico de los datos

Los datos fueron introducidos y analizados mediante el programa informático SPSS, versión 19.0. La fiabilidad del cuestionario fue de α de Cronbach=0,775, lo que indica una alta consistencia interna, es decir, que las diferentes preguntas de la escala están relacionadas entre sí y podrían contribuir a una puntuación única.

Seguidamente se solicitó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para valorar la normalidad de todas las variables, obteniéndose valores de *Sig.* < .05 en casi todas ellas. Este dato señalaba que no se cumplía el criterio de normalidad en su distribución. Por tanto, en los análisis subsiguientes se emplearon pruebas no paramétricas.

A continuación se solicitó la estadística descriptiva de todos los ítems del cuestionario. Es decir, se realizaron los análisis descriptivos básicos (media y desviación típica) de ambos grupos de alumnos. Los valores obtenidos fueron:

Estadísticos descriptivos				
Colegio		N	Media	DT
CLIL	MOTIVACIÓN	82	4,60	,32
	ANSIEDAD	82	2,44	,75
Inglés	MOTIVACIÓN	80	4,25	,63
	ANSIEDAD	80	2,62	,84

Cuadro 4. Análisis descriptivo básico de ambos grupos (CLIL e inglés).

Como había resultados diferentes entre los dos grupos (inglés y CLIL) se solicitó la prueba *U* de Mann Whitney de muestras independientes con el objeto de comparar estos resultados y comprobar si existían diferencias significativas entre ellos. La prueba mostró que la diferencia en motivación entre los alumnos de CLIL y los de inglés era significativa: $Z = -3,637$, Sig. Asintót (bilateral) = ,000. Por el contrario, no existían diferencias significativas respecto a la ansiedad entre ambos grupos.

Estadísticos de contraste^a

	MOTIVACIÓN	ANSIEDAD
U de Mann-Whitney	2197,000	2861,000
W de Wilcoxon	5437,000	6264,000
Z	-3,637	-1,404
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,160

a. Variable de agrupación: Colegio

Cuadro 5. Datos estadísticos de contraste por colegios.

Posteriormente, también se realizó el análisis descriptivo básico (media y desviación típica) de los alumnos en función del género. Los datos obtenidos fueron:

Estadísticos descriptivos

Género	N	Media	DT
varón MOTIVACIÓN	94	4,33	,57
ANSIEDAD	94	2,61	,77
mujer MOTIVACIÓN	68	4,56	,42
ANSIEDAD	68	2,41	,83

Cuadro 6. Datos estadísticos descriptivos básicos por sexo (varones y mujeres).

Nuevamente, como había resultados diferentes entre los dos grupos (varones y mujeres) se solicitó la prueba *U* de Mann Whitney de muestras independientes con el objeto de comparar estos resultados y comprobar si existían diferencias significativas entre ellos. La prueba mostró que la diferencia en motivación entre los chicos y las chicas era significativa a favor de las chicas: $Z = -2,757$, Sig. Asintót (bilateral) = ,006. Por el contrario, no había diferencias significativas en relación a la ansiedad entre ambos grupos.

Estadísticos de contraste ^a		
	MOTIVACIÓN	ANSIEDAD
U de Mann-Whitney	2385,500	2686,000
W de Wilcoxon	6850,500	5032,000
Z	-2,757	-1,731
Sig. asintót. (bilateral)	,006	,083

a. Variable de agrupación: Género

Cuadro 7. Datos estadísticos de contraste por género.

4.6. Discusión

Podemos señalar que los 82 alumnos pertenecientes al programa CLIL ($4,60 \pm 0,32$) están más motivados (diferencia significativa) que los 80 alumnos que sólo reciben inglés como asignatura de L2 ($4,25 \pm 0,63$). Estos datos coinciden con los obtenidos en anteriores estudios como es el caso del estudio de Fidalgo García, A. (2012) o de Minera Reyna, L. E. (2005), en los que se ha corroborado que aquellos alumnos que participan en el programa CLIL están más motivados hacia el aprendizaje del idioma y de las asignaturas, aparte de conseguir mejores resultados. Y todos ellos destacan la importancia de la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L2.

Respecto a la ansiedad, ocurre lo contrario, los alumnos de colegios bilingües ($2,44 \pm 0,75$) tienen menos ansiedad que los de colegios no bilingües ($2,62 \pm 0,84$), aunque la diferencia entre ambos grupos no es significativa. Estudios como los de García Galindo, G. (2010) han corroborado dicho resultado. En base a lo estudiado, la ansiedad es un tema presente en ambos grupos pero no parece ser un aspecto a tener en cuenta a la hora de diferenciar entre unos y otros.

Tras analizar ambos cuadros, podemos concluir que la motivación y la ansiedad guardan una relación proporcionalmente inversa, es decir, cuánto más aumenta una más disminuye la otra. Un alumno que esté muy motivado por aprender una segunda lengua, tendrá reducida su ansiedad hacia ella. Lo mismo ocurre en el caso contrario, si un alumno tiene mucha ansiedad a la hora de usar la L2, su grado de motivación será más bajo.

En cuanto al género, el estudio mostró que las mujeres estaban más motivadas ($4,56 \pm 0,42$) que los varones ($4,33 \pm 0,57$) y esta diferencia era significativa. En cuanto a la ansiedad era más alta en varones ($2,61 \pm 0,57$) que en mujeres ($2,41 \pm 0,83$), aunque la diferencia entre ambos grupos no era significativa.

5. CONCLUSIONS

In this section we are going to summarise the most important highlights of the investigation that allowed us to cover the objectives of this project: to assess motivation and anxiety effects in students who are learning English as a second language, in a CLIL and a traditional context. For this purpose, we will sum up the results in section 4, that we have obtained from the questionnaires.

After having surveyed 162 children, 82 of them attending bilingual schools and 80 to International schools, we came to the conclusion that CLIL students are more motivated and have less anxiety those students attending traditional schools. I want to point out that I am analysing these two terms together, motivation and anxiety, because it has a proportionally inverse relations in the majority of the cases. But in this study, the anxiety of both groups ha been so small that we could consider that it is the same for both groups.

This data make us think about the positive influence that CLIL methodology has in students. It doesn't matter how many subjects CLIL students have in the foreign language, they are generally more motivated. This could be caused by the fact of being exposed to an L2 and different methodology for a longer period of time. They are able to improve their listening and production skills, which increases their motivation in the L2 and the subject itself.

As for the results of motivation and anxiety by gender, we have gathered the students of both groups and the results that have been obtained is that women are more motivated than men and have less anxiety when faced with one or more subjects in the second language. This result is hardly surprising, because in the PISA (2009) report revealed that women always stand out more than men in certain subjects

and among them involves learning or practicing a language. We need to make our pupils understand the importance of learning a second language and make them feel comfortable. It doesn't matter their level, we need to convince them that they can reach a minimum decent level in order to achieve the objectives.

Even though students involved in a CLIL methodology are more motivated, as teachers we should be careful when we plan our lessons. In many situations, some of the students are not motivated to learn via a foreign language because they don't think the L2 is useful for their lives. If we introduce this into a CLIL classroom, we are not just talking about the negative repercussion for the language, but also for the subject itself. As Sandrock (2002) wrote, when students are willing to learn, they learn faster. This must be our goal with our students either in a traditional class or a bilingual one.

Once we have obtained these results, a second investigation would be really helpful and interesting to find out all the outstanding aspects that increase motivation and anxiety in a bilingual class. This investigation would improve our teaching methods.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Ainciburo, M.C. (2005). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/ segunda lengua*. Universita Degli di Siena. Pp. 107- 115.
- Barrios Espinosa, M.E. (1997). *Motivación en el aula de lengua extranjera*. Encuentro. Vol. 9, pp. 17- 30.
- Braun, E.N. (2005). *El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. UNLpam, Vol. 7, pp. 245- 250.
- Del Castillo Negrete, Y.E. (2010) *La motivación en el estudiantes de idiomas en los primeros dos semestres*. Argentina.
- Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz & Cope, J. (1986). *Foreign language Classroom Anxiety*. Vol.70 (2), pp. 125-132.
- Espi, M.J. & Azurmendi, M. J. (1996). *Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera*. RESLA. Vol. 11., pp. 63-76.
- Fidalgo garcía, A. (2012). *Análisis de la motivación suscitada por el programa bilingüe CLIL en los alumnos de educación primaria de un centro de Soria*. Soria.
- García Agustín, O. (2007). *El uso de L1 y L2 en la enseñanza a alumnos bilingües*. Vol.1, pp. 541- 554.
- García Galindo, M. (2010). *La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua*. Autodidacta. Vol.1 (5), pp. 41-55.
- García Pascual, E. (2008). *Consideraciones metodológicas y organizativas para el desarrollo de videoconferencias con metodología CLIL en el marco de la Convergencia Europea*. Vol. 11 (1), pp. 107- 133.

- García Sánchez, M.E. & Cruz Vargas, M.L. (2013). *Factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos en el aula de inglés. Análisis empírico*. Portal Linguaron. N°19, pp. 275- 297.
- Gardner, R.C. (2007). *Motivation and Second language Acquisition*. *Porta Linguarum*. N° 8, pp. 9-20.
- Jenny Denman, A, Rosie Tanner, B & Rick de Graff, C. (2013). *CLIL in junior vocational secondary education: challenges and opportunities for teaching and learning*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 16 (3), pp. 285- 300.
- Lasagabaster, D. (2011). *English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings*. Vol. 5 (1), pp. 3-18.
- Madrid Fernández, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada. Grupo editorial Geu.
- Manzaneda, F. y Madrid, D. (1997). *Actitudes y motivaciones en la clase de inglés*. *The Grove*. N° 4, pp. 153- 171.
- Minera Reyna, L. E. (2009). *El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes*. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*. Vol. 6 (3), pp. 58- 73.
- Rose Arana, A. (2008). *Las actitudes hacia la educación bilingüe y aprendizaje del español: un estudio de estudiantes de inmersión y estudiantes tradicionales*. IUPUI.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). *Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés extranjera: diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura*. Universidad del País Vasco. Pp. 413-419.
- Silva Ros, M.J. (2005). *La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones*. *Interlingüística*. Vol. 16 (2), pp. 4029- 4039.

- Tena Dávila, M. (2009). *La motivación en el aula de idiomas*. Revista digital. N° 16 (263).

7. ANEXOS

1. CUESTIONARIO MOTIVACIÓN LASAGABASTER (2010).

1. Es importante aprender inglés.
2. Quiero aprender mucho inglés.
3. Estoy interesado en aprender inglés.
4. Aprender inglés es una pérdida de tiempo.
5. Saber inglés será muy útil cuando vaya a obtener un trabajo.
6. Realmente quiero aprender inglés bien.
7. Me gustaría hablar y escribir inglés muy bien.
8. Quiero tener dominio del inglés para conseguir un buen trabajo.
9. Me gusta aprender inglés.
10. Aprender inglés es aburrido.
11. Me divierto en las clases de inglés.
12. Hago todo lo que puedo para aprender inglés.
13. En mis clases de inglés intento aprender todo lo que puedo.

2. CUESTIONARIO ANSIEDAD DE HORWITZ (1986).

1. No me siento bastante seguro de mí mismo cuando hablo en clase de inglés.
2. No me preocupa cometer errores en clase inglés.
3. Tiemblo cuando se que voy a ser preguntado en clase de inglés.
4. Me asusto cuando no entiendo que está diciendo el profesor en clase de inglés.
5. No me molesta tener más clases en inglés.
6. Durante la clase de inglés, pienso en cosas que no tienen nada que ver con el curso.
7. No dejo de pensar que otros estudiantes son mejores en idiomas que yo en idiomas.
8. Normalmente estoy a gusto durante los exámenes en mi clase en mi clase de inglés.
9. Siento pánico cuando tengo que hablar en la clase en inglés sin haberlo preparado.
10. Estoy preocupado sobre las consecuencias de fallar en mi clase de inglés.
11. No entiendo por que algunos compañeros están tan molestos en las clases de inglés.
12. En clase de inglés, puedo llegar a estar tan nervioso que olvido las cosas que se.
13. Me da vergüenza responder voluntariamente en las clases de inglés.
14. Estaría nervioso/a hablando inglés con gente nativa.
15. Me molesto cuando no entiendo lo que el profesor está corrigiendo.

16. Incluso si estoy bien preparado para la clase de inglés, me siento ansioso al respecto.
17. A menudo no tengo ganas de ir a clase de inglés.
18. Me siento confiado cuando hablo en clase de inglés.
19. Tengo miedo de que mi profesor de inglés esté listo para corregirme todos los errores que hago.
20. Puedo sentir mi corazón latiendo fuerte cuando voy a ser preguntado en clase de inglés.
21. Cuanto más estudio para un examen de inglés, más confuso me siento.
22. No siento presión para preparar muy bien una clase de inglés.
23. Siempre siento que otros estudiantes hablan inglés mejor que yo.
24. Me siento muy segura hablando en inglés delante de los otros estudiantes.
25. Las clases de inglés van tan rápido que me da miedo quedarme atrás.
26. Me siento más tenso y nervioso en mi clase de inglés que en las otras clases.
27. Me siento nervioso y confuso cuando hablo en mi clase de inglés.
28. Cuando estoy de camino a mis clases de inglés, me siento muy seguro y relajado.
29. Me siento nervioso cuando no entiendo todas las palabras que dice la profesora.
30. Me siento abrumado por el número de reglas que tengo que aprender para hablar una lengua extranjera.
31. Me asusta que otros estudiantes se rían de mi cuando hablo en inglés.
32. Probablemente me sienta cómodo rodeado de nativos de otra lengua.

33. Me siento nervioso cuando el profesor de inglés me hace preguntas, las cuales no he preparado antes.