



Universidad de Granada

2017

TESIS DOCTORAL

Generalización de la motivación en AICLE entre los dominios
de Educación Física y aprendizaje en lengua extranjera en
centros bilingües andaluces

ELISEO FERNÁNDEZ BARRIONUEVO

**PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

Directores de la tesis:

DR. ANTONIO BAENA EXTREMERA

DR. JAVIER VILLORIA PRIETO

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Eliseo Fernández Barrionuevo
ISBN: 978-84-9163-154-5
URI: <http://hdl.handle.net/10481/45493>

El doctorando / the doctoral candidate [**Eliseo Fernández Barrionuevo**] y los directores de tesis / and the thesis supervisor/s: [**Antonio Baena Extremera y Javier Villoria Prieto**]

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores al ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications has been used) has been respected.

Lugar y fecha / Place and date:

Granada 22 de Enero de 2017

Director/es de la Tesis / *Thesis supervisors*; Doctorando / *Doctoral candidate*:



Firma / *Signed*

Firma / *Signed*

“Once upon a time there were two countries, at war with each other. In order to make peace after many years of conflict, they decided to build a bridge across the ocean.

But because they never learned each other’s language properly, they could never agree on the details, so the two halves of the bridge they started to build never met.

To this day the bridge extends far into the ocean from both sides, and simply ends half way, miles in the wrong direction from the meeting point.

And the two countries are still at war.”¹

— Vera Nazarian, *The Perpetual Calendar of Inspiration*.

Shall we now connect the bridges?

¹ “Había una vez dos países en guerra. Para firmar la paz después de muchos años de conflicto decidieron construir un puente sobre el océano. Pero como nunca aprendieron adecuadamente el idioma del otro, no se pusieron de acuerdo en los detalles, así que las dos mitades del puente que empezaron nunca se encontraron. Hoy en día el puente se extiende a lo largo del océano desde los dos lados y simplemente termina a mitad, a millas de distancia del punto de encuentro. Y los dos países siguen en guerra”
¿Deberíamos ya conectar los puentes?

AGRADECIMIENTOS

Sí, Marta y Oscar, ya he terminado la tesis y por fin podré salir de esa “cueva” para jugar. Aunque en lugar de cueva, prefiero imaginarme que ese lugar dónde he estado encerrado trabajando es más bien como una cápsula espacial, quizás porque está llena de monitores y programas, quizás porque cuando entro en ella inicio un viaje con un fin incierto o quizás porque me gusta pensar que allí arriba, en el espacio, estoy más cerca de ti, Marta, hermana.

Al igual que los primeros tripulantes del programa Apolo yo he estado al mando del módulo de vuelo de mi tesis, aunque el verdadero mérito está en los ingenieros de Houston sin los cuales el cohete ni siquiera hubiera podido despegar, o aun peor, sin sus direcciones en la distancia hubiera estado perdido eternamente en el universo sin alcanzar jamás el destino. Gracias Antonio y Javier por haberme hecho volar.

¿Qué sentido tiene embarcarse en una odisea si no se pueden compartir las vivencias?. En estos últimos años he llegado a comprender que es el amor incondicional por los hijos. Esta misma fuerza ha hecho que de alguna forma, mis padres compartieran la cápsula conmigo, apoyándome en esta aventura, pero sobre todo fascinándose con cada pequeño hallazgo sintiéndolo como suyo propio. Gracias, vuestra compañía y refuerzo me han hecho mantener la ilusión.

En esta expedición he ido encontrando compañeros de viaje que me han dado indicaciones para no perder el rumbo. Gracias al colectivo de profesores de EF bilingüe por participar de este proyecto, gracias a mis alumnos por su colaboración desinteresada, gracias, Luis Parras, por tu ayuda con la estadística, gracias, Ramí, por tus pacientes revisiones, gracias, Luis Barrionuevo, por tu ayuda en las traducciones y gracias, Ana María Ramos, por acompañarme en la partida de esta travesía.

Para realizar tal misión mi vehículo espacial necesita una fuente de energía, un combustible que desde el propio interior de la maquinaria desencadene el movimiento de cada engranaje impulsando toda la nave con determinación a lo largo del trayecto. María, tú alimentas cada parte de mí mecanismo interior y juntos surcamos la vida en este y otros viajes descubriendo galaxias nuevas cada día.

RESUMEN

Introducción

Dentro del actual debate sobre las políticas educativas, la enseñanza de idiomas, y de manera específica la metodología AICLE (aprendizaje integrado contenido y lengua extranjera) está jugando un papel fundamental. Esto se manifiesta en el fuerte impulso de esta enseñanza en España (Coyle, 2010), y mas concretamente en el caso de Andalucía, donde en el curso 2015/2016 han llegado a haber 321.685 alumnos escolarizados con estudios bilingües (Andalucía, 2015). No obstante, Marina, Pellicier, y Manso (2015) afirman que “la enseñanza bilingüe a pesar de los esfuerzos, no es de calidad” (p. 10), lo que justificaría un el desarrollo de investigaciones que permitan evaluar los avances realizados en este campo.

Marco teórico

Puesto que el objetivo principal de la presente tesis se centra en la transferencia de las diferentes manifestaciones motivacionales entre la Educación Física (EF) y el aprendizaje en lengua extranjera (LE), el primer punto del marco teórico describe cómo se ha estudiado esta transferencia entre dominios utilizando diferentes enfoques: la generalización trans-dominio, el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997) y el Modelo Trans-Contextual (MTC; Hagger & Chatzisarantis, 2016). Todo ello nos aporta las bases para poder definir y acotar los dos dominios en los que se centra este trabajo: la EF y el aprendizaje en una LE.

Los siguientes apartados se han centrado en el análisis de los dominios de nuestro estudio. En primer lugar se describen los aspectos fundamentales del enfoque AICLE así como su implementación en el mundo, prestando especial atención al caso de Andalucía. En segundo lugar se analizan los rasgos distintivos de la puesta en práctica de la metodología AICLE a través del área de EF.

Una vez realizada dicha contextualización del ámbito del estudio analizamos los distintos enfoques y conceptos que son la base de la presente investigación,

prestando especial atención a la EF AICLE:

- La Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000).
- La disposición a comunicarse en LE (DAC-LE; MacIntyre, Dörnyei, Clément, y Noels, 1998).
- El clima de apoyo a la autonomía.
- La satisfacción intrínseca y el aburrimiento.

Estudio

El presente estudio se desarrolla con una muestra de 3355 estudiantes de EF en inglés como LE procedentes de 27 Institutos de Enseñanza Secundaria andaluces públicos que fueron seleccionados aleatoriamente manteniendo la proporcionalidad por provincias. El objetivo es analizar la generalización en un contexto de EF AICLE de la motivación y satisfacción intrínseca entre la EF y el aprendizaje en LE, así como estudiar cómo esta generalización es predicha por la percepción del clima de apoyo a la autonomía, y como predice la DAC-LE y las calificaciones en LE.

Para ello se ha seguido un proceso de traducción, adaptación y validación al contexto del aprendizaje en LE para AICLE los instrumentos de medida LLOS-IEA, ISC-LE y WTC in the classroom. Posteriormente, mediante el uso de diversos análisis, tales como el análisis de correlaciones, modelos lineales de regresión multinivel o modelos de ecuaciones estructurales se realizaron los estudios en torno al objetivo anteriormente mencionado. Distintos factores como el sexo o la edad también han sido tenidos en cuenta para hacer el estudio más detallado.

Conclusiones

Tras el estudio se concluye, además de la validez y fiabilidad de las adaptaciones y traducciones de los instrumentos utilizados, la existencia de cierto grado de generalización de la motivación entre los dominios de la Educación Física y el aprendizaje en LE.

Así mismo, se demuestra que el apoyo a la autonomía es un predictor de la

motivación autodeterminada tanto en EF como en aprendizaje en LE. Además, la motivación autodeterminada en el aprendizaje en LE se muestra predictora de la DAC-LE para la expresión escrita, expresión oral y comprensión auditiva. Por último, la DAC-LE para la expresión escrita y la comprensión lectora predicen positivamente la calificación en la asignatura de inglés. Otros resultados son también discutidos en el presente trabajo.

Para concluir se lleva a cabo una descripción de las implicaciones del estudio, así como recomendaciones didácticas en base a los resultados obtenidos.

PALABRAS CLAVE

Motivación, Educación Física, lengua extranjera, AICLE.

ABSTRACT

Introduction

Within the current debate about educational politics, language learning and, specifically, CLIL (Content and Language Integrated Learning) is playing a central role. As a consequence, this methodology has widely developed in Spain (Coyle, 2010), particularly in Andalucía where 321.685 students take part in bilingual programmes (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2015).

However, Marina, Pellicier and Manso (2015) assure that “though the effort, there is not a quality bilingual teaching” (p. 10). This would justify the development of research that allows monitoring the advances in this field.

Theoretical framework

Given that the core objective of this thesis is centred on the motivational transfer between Physical Education (PE) and learning in a foreign language (FL), the first section will describe the transference between these domains by the statement of various approaches: the trans-domain generalisation, the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation (Vallerand, 1997) and the Trans-Contextual Model (TCM; Hagger & Chatzisarantis, 2016). This will allow to lay out the foundations of the study in order to define and frame the two domains on which this work is based: PE and learning in a FL.

The following sections develop the analysis of those two domains.

First, the fundamentals of CLIL approach, which will be expounded as well as its implementation in the world and specifically, in Andalucía.

Second, it is described the distinctive features of CLIL implementation through PE.

Once the domains of the study are contextualized, with a focus on the PE

CLIL, we proceed analysing the main approaches that support the work:

- Self-Determination theory (Deci & Ryan, 2000).
- Willingness to communicate in a foreign language (WTC-FL; MacIntyre, Dörnyei, Clément, & Noels, 1998).
- Climate of autonomy support.
- Intrinsic satisfaction and boredom.

Study

This study is carried out with a sample of 3355 students of PE in English as a FL, coming from a total of 27 Secondary Public Schools from Andalucía that were randomly selected maintaining the proportionality of the provinces. The objectives of this study are, first of all, to analyse, in a PE context, the generalisation of motivation and intrinsic satisfaction between PE and learning in a FL; second, to study how this generalisation is predicted by the perception of the autonomy support climate; and finally how this generalisation predicts the WTC-FL and the grades in FL.

In order to achieve these objectives, a process of translation, adaptation and validation of the scales LLOS-IEA, ISC-LE y WTC in the classroom has been performed. Subsequently, through various analyses such as correlation analysis, structural equation modelling and linear mixed models, several studies around the objective previously stated have been conducted. Various factors such as age and sex have also been taken into consideration in order to obtain more detailed results.

Conclusions

After this study, we conclude that, in addition to the validity and reliability of the scales adapted, motivation generalizes between the domains of PE and learning in a FL.

Besides, it is proved that the autonomy support is a predictor of the self-determined motivation in both, PE and learning in FL. Additionally, the self-determined motivation in learning in a FL predicts the WTC-FL for writing, reading

and listening. Finally, the WTC-FL for writing and reading positively predicts the grades in the subject of English as a FL.

Other results are also discussed in this work, apart from the implications of this study and, as well as some pedagogical recommendations based on these results.

KEY WORDS

Motivation, Physical Education, Foreign Language, CLIL.

ÍNDICE

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS.....	9
ÍNDICE DE FIGURAS	11
GLOSARIO DE ABREVIATURAS.....	15
PRÓLOGO	21
INTRODUCCIÓN.....	25
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	29
1.1. La educación física y el aprendizaje de la lengua extranjera como dominios	30
1.1.1. La generalización/especificidad trans-dominio	30
1.1.2. El modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997)	33
1.1.3. El Modelo Trans-Contextual	36
1.1.4. Los dominios de EF y aprendizaje de una LE en AICLE	41
1.2. La enseñanza de EF AICLE en Andalucía.....	44
1.2.1. La enseñanza AICLE.....	44
1.2.2. La implementación del modelo AICLE en España: el caso de Andalucía	50
1.3. La EF AICLE	61
1.3.1. Beneficios para de la inclusión del área de EF en la enseñanza AICLE....	62
1.3.2. Dificultades/retos.....	70
1.3.3. Factores que influyen en la integración de lengua y contenido de EF.....	72
1.3.4. Modelos de aplicación de EF AICLE	78
1.3.5.EF AICLE: aplicaciones prácticas	81
1.4. La teoría de la autodeterminación.....	82
1.4.1. La motivación intrínseca y extrínseca en AICLE y aprendizaje de LE.....	88
1.4.2. Motivación intrínseca en EF AICLE.....	91
1.4.3. Instrumentos de medida de la motivación.....	92
1.5. La disposición a comunicarse en le	94
1.5.1. La disposición a comunicarse en le en AICLE.....	97

1.5.2. Instrumentos de medida de la DAC.....	100
1.6. El clima de apoyo a la autonomía.....	100
1.7. Satisfacción intrínseca y aburrimiento en EF y LE.....	105
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA	113
2.1. Hipótesis.....	113
2.1. Objetivos	114
2.3. Muestra	116
2.4. Variables y descripción de instrumentos	117
2.5. Procesos de adaptación y traducción	121
2.6. Diseño y procedimiento	122
2.7. Análisis de datos.....	124
CAPÍTULO 3. RESULTADOS	131
3.1. Traducir, adaptar y validar al aprendizaje en LE en AICLE los instrumentos de medida LLOS-IEA, ISC-LE y WTC in the classroom.....	131
3.1.1. Validación de la versión en español del LLOS-IEA para el aprendizaje en LE.....	131
3.1.1.1. Análisis de ítems y homogeneidad de la escala	131
3.1.1.2. Análisis de la estructura interna	133
3.1.1.3. Análisis factorial confirmatorio.....	136
3.1.1.4. Escala fiabilidad y validez del LLOS-IEA	138
3.1.2. Validación de la versión en español del WTC in the classroom para el aprendizaje en LE	141
3.1.2.1. Análisis de ítems y homogeneidad de la escala	141
3.1.2.2. Análisis de la estructura interna	143
3.1.2.3. Análisis factorial confirmatorio.....	144
3.1.2.4. Escala fiabilidad y validez del WTC in the classroom.....	145
3.1.3. Validación de la versión ISC para el aprendizaje en LE	147
3.1.3.1. Análisis de ítems y homogeneidad de la escala	147
3.1.3.2. Análisis de la estructura interna	149
3.1.3.3. Análisis factorial confirmatorio.....	149
3.1.3.4. Escala fiabilidad y validez del ISC-LE.....	151

3.2. Analizar la generalización trans-dominio entre la EF y el aprendizaje en LE tanto en la satisfacción intrínseca como en las diferentes manifestaciones motivacionales	153
3.2.1. Análisis de correlaciones.....	153
3.2.2. Análisis mediante ecuaciones estructurales.....	154
3.3. Analizar la predicción del apoyo a la autonomía, MI, ME y AM en EF sobre la MI al aprendizaje en la LE	156
3.3.1. Media, desviación típica y análisis de correlación	156
3.3.2. Diferencias según la variable sexo y edad.....	156
3.3.3. Modelo de ecuaciones estructurales.....	158
3.4. Estudiar el grado en que tanto las manifestaciones motivacionales en EF y aprendizaje en LE, cómo la satisfacción intrínseca en aprendizaje en EF predicen la satisfacción/diversión y el aburrimiento para el aprendizaje en la LE en ambos sexos	161
3.5. Estudiar la relación entre la disposición a comunicarse en LE en el aula a través de las diferentes destrezas y las diferentes manifestaciones motivacionales tanto en los dominios de la EF y del aprendizaje en LE	163
3.6. Estudiar la relación entre la percepción de un clima de apoyo a la autonomía, la motivación autónoma en EF y el aprendizaje en LE, la DAC-LE para las cuatro destrezas lingüísticas, y las calificaciones en el área de LE...165	
3.6.1. Media, desviación típica y análisis de correlación	166
3.6.2. Modelo de ecuaciones estructurales.....	167
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN	173
4.1. Objetivo 1: Traducir, adaptar y validar al aprendizaje en LE en AICLE los instrumentos de medida LLOS-IEA, ISC-LE y WTC in the classroom...173	
4.2. Objetivo 2: Analizar la generalización trans-dominio entre la EF y el aprendizaje en LE tanto en la satisfacción intrínseca como en las diferentes manifestaciones motivacionales	182
4.3. Objetivo 3: Analizar la predicción del apoyo a la autonomía, MI, ME y AM en EF sobre la MI al aprendizaje en la LE	186
4.4. Objetivo 4: Estudiar el grado en que tanto las manifestaciones motivacionales en EF y aprendizaje en LE, cómo la satisfacción intrínseca en	

aprendizaje en EF predicen la satisfacción/diversión y el aburrimiento para el aprendizaje en la LE en ambos sexos.....	189
4.5. Objetivo 5: Estudiar la relación entre la disposición a comunicarse en LE en el aula a través de las diferentes destrezas y las diferentes manifestaciones motivacionales tanto en los dominios de la EF y del aprendizaje en LE	191
4.6. Objetivo 6: Estudiar la relación entre la percepción de un clima de apoyo a la autonomía, la motivación autónoma en EF y el aprendizaje en LE, la DAC-LE para las cuatro destrezas lingüísticas, y las calificaciones en el área de LE	196
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	203
CAPÍTULO 6. APORTACIONES DEL ESTUDIO Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	209
6.1. Implicaciones y recomendaciones en política educativa.....	210
6.2. Implicaciones y recomendaciones didácticas.....	212
6.3. Implicaciones epistemológicas: perspectivas de futuro	218
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	223
REFERENCIAS A TEXTOS EN LENGUA ORIGINAL.....	261
ANEXOS.....	269

**ÍNDICE DE TABLAS Y
FIGURAS**

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Variables, instrumentos de medida y procesos previos a la validación.....	118
Tabla 2. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad del LLOS-IEA	132
Tabla 3. Saturaciones factoriales y comunalidades (h^2) del modelo de siete factores del LLOS-IEA.....	134
Tabla 4. Saturaciones factoriales y comunalidades del modelo de cinco factores del LLOS-IEA	135
Tabla 5. Índices de ajuste de cada modelo del LLOS-IEA.....	137
Tabla 6. Escala fiabilidad y validez del LLOS-IEA	139
Tabla 7. Resultados del modelo de regresión mixto.....	140
Tabla 8. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad del WTC in the Classroom	142
Tabla 9. Saturaciones factoriales y comunalidades de la WTC in the classroom.....	143
Tabla 10. Índices de ajuste del modelo del WTC in the classroom.....	144
Tabla 11: Escala y fiabilidad del WTC in the classroom.....	145
Tabla 12: Resultados del modelo de regresión mixto.....	147
Tabla 13. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad del ISC-LE.....	148
Tabla 14. Saturaciones factoriales y comunalidades de la ISC-LE	149
Tabla 15. Índices de ajuste del modelo del ISC-LE.....	150
Tabla 16: Escala y fiabilidad del ISC-LE	151
Tabla 17: Resultados del modelo de regresión mixto.....	152
Tabla 18. Generalización de las dimensiones motivacionales entre EF y LE para chicos	154
Tabla 19. Generalización de las dimensiones motivacionales entre EF y LE para chicas	154
Tabla 20. Índices de ajuste de cada modelo del estudio de la generalización transdominio	155
Tabla 21. Media, desviación típica y correlaciones entre las dimensiones analizadas para el objetivo 3.....	156
Tabla 22. Resultados del modelo de regresión mixtos	157

-

Tabla 23. Análisis Regresivo Lineal Multivariado: modelos que predicen significativamente la satisfacción/diversión y aburrimiento en EF para chicos y chicas en función de satisfacción intrínseca en el deporte (SSI-EF), la Motivación en la práctica físico deportiva en EF (SMS-EF) y la Motivación en el aprendizaje en una LE (LLOS-IEA)	161
Tabla 24. Correlación (Pearson) entre las variables de la escala WTC in the classroom y las diferentes manifestaciones motivacionales por sexo.....	164
Tabla 25. Media, desviación típica y correlaciones entre las dimensiones analizadas para el objetivo 6.....	167

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo jerárquico de Vallerand (1997) de motivación intrínseca (MI), motivación extrínseca (ME) y amotivación (AM).....	34
Figura 2. Modelo Trans-Contextual (Hagger & Chatzisarantis, 2016)	36
Figura 3. Adaptación del MTC propuesto	41
Figura 4. Instrumentos y variables para cada uno de los dominios del estudio.....	42
Figura 5. Modelos explicativos de la enseñanza AICLE.....	45
Figura 6. Implementación de la metodología AICLE en Europa para el curso 2010/2011	51
Figura 7. Evolución de los centros públicos bilingües en Andalucía	53
Figura 8. Distribución de los centros bilingües con EF en Andalucía.....	54
Figura 9. Distribución del alumnado de EF bilingüe por niveles de Secundaria.....	56
Figura 10. Continuum de la autodeterminación que muestra los tipos de motivación con sus estilos regulatorios, loci de causalidad y sus correspondientes procesos.....	85
Figura 11. Instrumentos de medida de los tipos de motivación en la TAD.....	94
Figura 12. Modelo Heurístico de las variables que influyen en la DAC de MacIntyre et al. (1998).....	96
Figura 13. Descripción no exhaustiva de las relaciones entre variables en estudios de clima de apoyo a la autonomía en EF y LE.	104
Figura 14. Evolución de los instrumentos de medida de la satisfacción intrínseca... ..	109
Figura 15. Path Diagram del AFC del modelo 3, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del LLOS-IEA.	138
Figura 16. Path Diagram del AFC del modelo de cinco factores, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del WTC <i>in the classroom</i>	145
Figura 17. Path Diagram del AFC con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del ISC-LE.....	151
155	
Figura 18. Modelos estructurales de la generalización trans-dominio para las diferentes dimensiones.....	155
Figura 19. Modelo estructural compuesto por cinco factores hipotetizados	160

-

Figura 20. Correlación (Pearson) entre las variables de la escala WTC in the classroom y las diferentes manifestaciones motivacionales en EF y LE.....	165
Figura 21. Modelo estructural compuesto por ocho factores hipotetizados basado en el MTC.....	169

**GLOSARIO DE
ABREVIATURAS**

GLOSARIO DE ABREVIATURAS

AFE	Análisis factorial exploratorio
AICLE	Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera
AICOLE	Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera
AM	Amotivación
AMBT	Attitude/Motivation Battery Test
AMS	Academic Motivation Scale
ANL	Área no lingüística (normalmente hace referencia a las áreas no lingüísticas impartidas total o parcialmente a través de una LE)
ANOVA	Analysis Of Variance
AVE	Average Variance Extracted
BOJA	Boletín Oficial de la Junta de Andalucía
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CC	Correlación del ítem con su dimensión
CCIT-c	Coefficiente de correlación corregido ítem-total
CEIP	Colegio Educación Infantil y Primaria
CFI	Comparative fit index (índice de ajuste comparativo)
CIL	Currículum Integrado de las Lenguas
CLIL	Content and Language Integrated Learning
DAC	Disposición a comunicarse
DAC-LE	Disposición a comunicarse en lengua extranjera
DT	Desviación típica
ECVI	Expected cross-validation index (validación cruzada esperada)
EF	Educación Física
ELL	English Language Learner
ELLMS	English Language Learner Motivation Scale
EME	l'Échelle de Motivation en Éducation
EMILE	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère
ÉMS	Échelle de Motivation dans les Sports
ESO	Enseñanza Secundaria Obligatoria

GCSE	General Certificate of Secondary Education
GFI	Goodness of Fit Index (índice de bondad de ajuste)
H	Hipótesis
h^2	Communalidad
HCCQ	Health-Care Climate Questionnaire
HOTS	Higher Order Thinking Skills
IAD	Índice de autodeterminación
IAR	Índice de autonomía relativa
IES	Instituto de Enseñanza Secundaria
IGCSE	International General Certificate of Secondary Education
ISC	Intrinsic Satisfaction Scale
ISC-LE	Intrinsic Satisfaction Scale para LE
ITC	International Test Commission
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
LCQ	Learning Climate Questionnaire
LE	Lengua extranjera
LLOS-IEA	Language Learning Orientations Scale-Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Amotivation Subscales
LOTS	Lower Order Thinking Skills
M	Media
Mac OS	Macintosh Operating System
MANOVA	Multivariate Analysis of Variance
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
ME	Motivación extrínseca
MI	Motivación intrínseca
MTC	Modelo Trans-Contextual
n	Tamaño de la muestra
NFI	Normed Fit Index (índice de ajuste normalizado)
NNFI	Non-Normed Fit Index (índice de ajuste no normativo)
NPB	Necesidades psicológicas básicas

PALE	Programa de Apoyo a La Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras
PAU	Prueba de Acceso a la Universidad
PCA	Principal Component Analysis (extracción de componentes principales)
PFPA	Plan de Fomento de Plurilingüismo en Andalucía
PMAR	Programa de Mejora de Aprendizaje y Rendimiento
r	Correlación de Pearson
R ²	Correlación individual
RMK	Relative Multivariate Kurtosis (curtosis multivariante relativa)
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation (error de aproximación cuadrático medio)
SCQ	Sport Climate Questionnaire
SEM	Structural Equation Modeling (modelo de ecuaciones estructurales)
SMS	Sport Motivation Scale
SMS-EF	Sport Motivation Scale para EF
SSI	Sport Satisfaction Instrument
SSI-EF	Sport Satisfaction Instrument para EF
TAD	Teoría de la Autodeterminación
TCP	Teoría del Comportamiento Planificado
TPR	Total Physical Response
WLS	Weighted Least Squares (estimación por mínimos cuadrados ponderados)
WTC	Willingness to communicate
WTC-FLS	Willingness to Communicate in a Foreign Language Scale
WTCS	Willingness to communicate Scale
α	alfa de Cronbach
β	Beta estandarizada
χ^2	Chi-cuadrado

PRÓLOGO

PRÓLOGO

Ya desde que era niño, lo normal a la hora de cenar era tener que esperar pacientemente a que mis padres terminaran de hablar de los intercambios, seminarios permanentes o “la reforma” antes de poder charlar de temas más mundanos. En aquella época, todo aquello me parecía algo intrascendente, lejano y que no llegaba a comprender del todo, pero parece ser que el goteo continuo de las conversaciones sobre educación dejaron un poso en mí que no se podría borrar.

Los años fueron pasando, y a la hora de tener que decantarme por una carrera, sin saber el porqué, pero con total determinación decidí estudiar INEF. No fue hasta años más tarde cuando me di cuenta que detrás de esta elección estaba mi hallazgo de que el deporte no es otra cosa que la forma en la que los adultos seguimos jugando.

En esa época de descubrimiento fue cuando algo que había sido impuesto hasta el momento empezó a transformarse en un puente hacia un universo oculto hasta entonces. El uso de otras lenguas había pasado de ser una carga a ser la llave que me daba acceso a un nuevo mundo fascinante donde podía conocer a gente que paradójicamente era al mismo tiempo igual que yo y diferente a mí. Poder comunicarme me permitía sentir que ese mundo era un lugar sin barreras al que por primera vez tenía acceso. Los idiomas me hicieron sentir libre.

Así, ya hace muchos años me enfrenté al siguiente gran dilema de mi vida, el trabajo, y evidentemente dados mis antecedentes me encaminé hacia la docencia. Se dice que un profesor pasa por diferentes fases: fantasía, supervivencia, maestría e impacto². Yo siempre he creído que mis comienzos fueron directamente a la fase de supervivencia. No tenía control de la situación, me encontraba perdido en una labor que me desbordaba y no sentía que los alumnos tuvieran el más mínimo interés por hacer nada de lo que yo les planteara. Fue en ese momento cuando surgió en mí una pregunta que a día de hoy sigo tratando de responder: “¿Qué puedo hacer para que los alumnos estén motivados?”. La reflexión en torno a esta cuestión ha sido la que me ha hecho mejorar como profesor y pasar de la desesperación a la pasión por mi trabajo.

² Wong y Wong (2005) mencionan este proceso citando a K. Ryan (1986).

Y cosas de la vida, varios años después llegó la moda de la enseñanza AICLE que, como comento en el presente trabajo, precisamente en Andalucía ha tenido un gran impulso. Este programa parecía un traje hecho a mi medida, que me permitía aunar tres de los elementos fundamentales de mi vida: la docencia como modo de ayudar a los demás, los idiomas como pasarela a la libertad y el deporte como la manera de seguir disfrutando como un niño.

Es en ese contexto cuando me planteé una nueva pregunta: “¿Podría yo conseguir a través del juego que mis alumnos estuvieran más motivados hacia el aprendizaje de idiomas?”. De alguna forma siempre he sabido la respuesta a esta cuestión, pero ha llegado a obsesionarme tanto que decidí, con la ayuda de mis directores, a transformarla en una tesis. Me siento afortunado por haber dado con la gente que no solo tenía los conocimientos necesarios, sino que ha estado dispuesta a compartirlos conmigo para poder darme alas en este viaje.

Un viaje con un incierto destino a lo desconocido, no tanto por la naturaleza de las teorías y conceptos que se han utilizado, sino por la forma en que se han interrelacionado. Aunque existía un extenso corpus sobre cada uno de los elementos estudiados, muy pocos investigadores han afrontado una visión interdisciplinar en el estudio de la motivación en EF AICLE. He sentido las mismas palpitaciones de un explorador cuando llega al límite de lo descubierto y da un paso más allá para adentrarse en un territorio virgen.

Por lo tanto, toda la investigación y análisis ha ido encaminada a responder a esta pregunta con certeza científica. Ha sido una satisfacción ver cómo en el todo el proceso de lectura muchos de mis pensamientos y conocimientos intuitivos sobre el tema ya habían sido estudiados, pero que aún quedaba mucho margen para el estudio. Las raíces de esta investigación se ahondan en mi día a día y la meta no es otra que la pura satisfacción que se siente al descubrir algo nuevo.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Después de años de letargo, se está retomando el debate público sobre la educación, la cual, a la luz de posibles reformas futuras, ha pasado de ser un tema casi olvidado a ser uno de los aspectos que más preocupa a la ciudadanía³. Dentro de este debate, la enseñanza de idiomas y más concretamente la enseñanza bilingüe está jugando un papel central.

El Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar es posiblemente uno de los documentos que mejor diagnostica los problemas de la escuela en España y plantea ciertas directrices para las futuras políticas educativas. En este, y en relación a las nuevas competencias que el profesorado ha de tener, se señala que “vivimos en un mundo globalizado, con grandes intercambios de todo tipo y gran movilidad, lo que hace necesaria una comprensión de otras culturas y la necesidad de un vehículo de comunicación –de una lingua franca- que en este momento es el inglés” (Marina, Pellicier, & Manso, 2015, p. 17), sin embargo afirman que “la enseñanza bilingüe a pesar de los esfuerzos, no es de calidad” (Marina et al., 2015, p. 10).

En este contexto se hacen necesarias investigaciones sobre el bilingüismo en nuestro país que sirvan como guía tanto para las políticas educativas como para los programas de formación del profesorado.

Otro tema de actualidad es el efecto del sedentarismo en la salud pública. La Organización Mundial de Salud (OMS, 2010) recomienda que los niños de 5 a 17 años acumulen un mínimo de 60 minutos diarios de actividad física moderada o vigorosa. Precisamente, en esta línea, el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía ha aprobado el Anteproyecto de Ley para la Promoción de una Vida Saludable y una Alimentación Equilibrada, que establecerá las bases de las políticas contra la obesidad en Andalucía (Consejería de Salud. Junta de Andalucía, 2016) que entre otras medidas establece en su artículo 10 el “fortalecimiento de los programas de Educación Física, y establecimiento de un tiempo mínimo recomendable de cinco horas efectivas semanales

³ El porcentaje de los ciudadanos que consideran la educación uno de los tres primeros problemas que existen en España ha mantenido una tendencia muy constante al alza en los últimos 10 años, pasando del 3.3 de la encuesta de julio de 2006 (CIS, 2006) al 10.4 en la encuesta de julio de 2016 (CIS, 2016), llegando a ser el quinto problema para la población española.

de ejercicio físico y/o actividad física”.

Teniendo como trasfondo esta coyuntura social, donde la enseñanza de idiomas y la Educación Física (EF) están teniendo un papel primordial, la presente tesis se centra en analizar cómo a través de la EF bilingüe se puede mejorar la motivación hacia el aprendizaje en una lengua extranjera (LE) en centros bilingües de Andalucía, para lo cual estructuramos el presente trabajo en cinco capítulos.

En el primer capítulo se desarrolla un marco teórico donde en primer lugar se ha realizado una revisión bibliográfica sobre cómo pueden interrelacionarse diferentes dominios, prestando especial atención a la EF y al aprendizaje en una lengua extranjera. A continuación se desarrollan ciertos aspectos teóricos sobre la enseñanza AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera), primero de forma general y más tarde centrándonos en la EF. En los cuatro últimos apartados del capítulo se realiza una descripción y análisis, en torno a la EF y el aprendizaje en LE, de los diferentes enfoques que son la base para esta tesis: la Teoría de la Autodeterminación (TAD), la disposición a comunicarse en LE (DAC-LE), el clima de apoyo a la autonomía, la satisfacción intrínseca y el aburrimiento.

En el segundo capítulo se plantean los objetivos, hipótesis y proceso metodológico de esta tesis. Todo el trabajo ha ido encaminado a desgranar la forma en que las diferentes variables motivacionales se transfieren entre la EF y el aprendizaje de una LE dentro en un entorno AICLE. Como siguiente paso, se analiza cómo esta “transferencia” puede ser influida desde el apoyo a la autonomía, así como las consecuencias que tiene en la DAC-LE y las calificaciones en la asignatura de LE. Uno de los escollos a superar ha sido la carencia de instrumentos que se ajustaran a nuestras hipótesis por lo que el primer objetivo se ha centrado en la validación de los instrumentos necesarios para llevar a cabo la investigación.

El tercer capítulo recoge la exposición de los resultados de los análisis realizados.

En el cuarto capítulo se centra en la discusión del análisis, mientras que en el quinto capítulo explora las aportaciones de la presente investigación y las perspectivas de futuro tanto en política educativa como en didáctica y epistemología.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

- 1.1. La Educación Física y lengua extranjera como dominios**
- 1.2. La enseñanza AICLE en Andalucía**
- 1.3. La EF AICLE**
- 1.4. La Teoría de la Autodeterminación**
- 1.5 La disposición a comunicarse en LE**
- 1.6. El clima de apoyo a la autonomía**
- 1.7. Satisfacción intrínseca y aburrimiento en EF y LE**

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

Puesto que el objetivo central de la presente tesis se basa en la transferencia de las diferentes manifestaciones motivacionales entre la EF y el aprendizaje en LE, el primer punto del marco teórico trata de describir cómo se ha estudiado la transferencia entre dominios utilizando diferentes enfoques: la generalización trans-dominio, el Modelo Jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca y el Modelo Trans-Contextual (MTC). Esto nos ha dado las bases para poder definir y acotar los dos dominios en los que se centra este trabajo: la EF y el aprendizaje en una LE, así como para entender la manera en la que otros autores han estudiado los procesos de generalización o de trans-contextualización.

Los siguientes apartados se centran en el análisis de los dominios de nuestro estudio:

- En primer lugar se describen los aspectos fundamentales del enfoque AICLE así como su implementación, prestando especial atención al caso de Andalucía.
- En segundo lugar se analizan los rasgos distintivos de la puesta en práctica de la metodología AICLE a través del área de EF. Para ello, en primer lugar analizamos los beneficios y dificultades que pueden derivar de la enseñanza integrada de la lengua y los contenidos de EF. En segundo lugar estudiamos los factores que pueden condicionar la puesta en práctica de la enseñanza de EF AICLE. A continuación, pasamos a describir algunos ejemplos de cómo se ha implementado la EF AICLE en distintas regiones del mundo en función del contexto y del objetivo buscado. Por último, se hace una breve revisión de diferentes propuestas de aplicación práctica.

Una vez contextualizado el ámbito de estudio analizamos los distintos enfoques y conceptos que son la base de la presente investigación, prestando especial atención a la EF AICLE:

- La Teoría de la Autodeterminación.
- La disposición a comunicarse en LE.

- El clima de apoyo a la autonomía.
- La satisfacción intrínseca y el aburrimiento.

1.1. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA COMO DOMINIOS

El enfoque AICLE se caracteriza por el uso de una o varias ANL (área no lingüística) para la enseñanza de idiomas.

Muchos de los estudios realizados hasta la fecha (Lasagabaster, 2011; Lasagabaster & Sierra, 2009b; Menezes & Juan-Garau, 2015; Seikkula-Leino, 2007) analizan diversos aspectos afectivo/cognitivos (e. g. motivación, ansiedad, rendimiento, disposición a comunicarse...) de forma global, en ocasiones comparando alumnado AICLE y no AICLE. Sin embargo, son menos los estudios que se centran en cómo un área determinada, con sus características específicas, interacciona con el aprendizaje de la lengua extranjera (LE).

El punto de partida de este trabajo se centra en que, para obtener una visión más completa de los procesos que el alumnado experimenta en el enfoque AICLE, es necesario el estudio de la interacción de algunos aspectos afectivos (en nuestro estudio: motivación, satisfacción, etc.) con aprendizaje integrado entre contenidos de las ANL específicas y la LE. Para el análisis de esta interrelación nos basaremos en diferentes enfoques:

- La generalización tras dominio.
- El Modelo Jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca.
- El Modelo Trans-Contextual

1.1.1. La generalización/especificidad trans-dominio

El estudio de la generalización o de la especificidad de determinados rasgos a través de diferentes dominios no es nuevo, y ha sido ya abordado desde diversos enfoques o disciplinas, desde Thorndike hasta Vygotski (Hirschfeld & Gelman,

1994). En relación a este debate sobre la dicotomía de si los rasgos son generalizables o específicos para un dominio, Bem y Allen (1974) señalaron que es posible apoyar ambas posturas. En esta línea, Mischel (1979) afirmó que mientras que algunas variables eran específicas para determinadas situaciones, otras se podían generalizar.

Afrontando este tema desde el ámbito educativo, existen diversos estudios que analizan la especificidad o generalización de diferentes constructos entre dominios académicos (asignaturas). En lo relativo al autoconcepto verbal y matemático H. W. Marsh (1990) y H. W. Marsh y Hau (2004) señalaron la existencia de especificidad trans-dominio para distintas edades al no encontrar correlaciones entre las mismas variables para los diferentes dominios. Similares resultados obtuvieron Smith y Fouad (1999) en su estudio sobre la autoeficacia, intereses y metas para las Matemáticas, Ciencias y Ciencias Sociales. En el lado opuesto, Goetz, Frenzel, Pekrun, y Hall (2006) concluyeron que las emociones (diversión, ansiedad y aburrimiento) eran más específicas del dominio (principalmente la diversión) que las calificaciones de las asignaturas analizadas en su estudio.

Existen otros tantos estudios que se centran en la especificidad trans-dominio concluyendo que puede darse un comportamiento diferente para cada constructo. Así, Bong (2001) concluyó que las metas de rendimiento estaban altamente correlacionadas entre dominios, mientras que el valor de la tarea y las metas de dominio u orientadas al aprendizaje eran más independientes. Basándose, entre otros, en estos estudios y en su propia investigación, J. Green, Martin, y Marsh (2007) concluyeron que los constructos específicos de rasgos personales presentarán una mayor generalización trans-dominio mientras que los constructos más relevantes para la asignatura presentarán una mayor especificidad trans-dominio. Recientemente en un estudio con los dominios de lenguaje y matemáticas Hornstra, van der Veen, y Peetsma (2016) han confirmado que el grado de generalización o especificidad trans-dominio depende tanto del constructo a estudiar como de la edad.

Si nos centramos en la EF, en un estudio realizado por Shen, McCaughy, y Martin (2008) en las asignaturas de EF y Matemáticas, se da una mayor asociación entre los dominios académicos de las metas de logro, mientras que valor de la tarea

mostró una correlación más débil; la motivación autónoma y la competencia percibida presentaron valores intermedios. Estos resultados corroboraron las observaciones de Bong (2001) de que las creencias motivacionales en la escuela son específicas del dominio académico (asignatura) y de que algunas creencias se pueden generalizar a través de unas situaciones de aprendizaje más que de otras. En esta línea, (J. Green et al., 2007) Shen et al. (2008) aportaron evidencias de que la motivación en la escuela no era un rasgo global de la personalidad, de manera que determinadas asignaturas pueden funcionar como un marco para la motivación del alumnado.

Siguiendo con la EF, la generalización al dominio del tiempo libre ha sido analizada desde numerosos estudios. Así, Duda y Nicholls (1992), en una investigación que posteriormente sería replicada en España (Castillo, Duda, Balaguer, & Tomas, 2009), concluyeron, en la línea de la mayoría de estudios mencionados anteriormente, que algunos constructos se generalizan más que otros. Específicamente hallaron que la correlación entre la satisfacción/diversión y la habilidad percibida fue más baja que las orientaciones de meta y las creencias sobre las causas^{*1}. A partir de este punto fueron publicados multitud de estudios en torno al análisis de esta generalización entre EF y tiempo libre (e. g. Chung & Phillips, 2002; Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes, & Martínez-Molina, 2014; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003; Taylor, Ntoumanis, Standage, & Spray, 2010).

Podemos concluir que, en mayor o menor medida, existe generalización de diferentes constructos entre el dominio de la EF y otros dominios (e. g. otras asignaturas o actividad física en tiempo libre) con los que comparte ciertas características: el ámbito académico en el primer ejemplo y la actividad física en el segundo. Partiendo de esta conclusión y teniendo en cuenta la existencia de diversos estudios que demuestran cierta integración entre diferentes rasgos de la LE con la EF (ver apartado 1.4.2.), prevemos que existirá generalización trans-dominio de los diferentes tipos de motivación y la satisfacción/diversión entre el dominio de la EF y el dominio del aprendizaje en LE⁴.

^{*1}Las notas a pie de página marcadas con un asterisco hacen referencia la versión en la lengua original del texto traducido. Pueden ser encontradas todas al final de este trabajo. Se ha optado por indicar tanto las citas literales como los términos cuya traducción puede dar lugar a confusión.

Considerando las peculiaridades desde la perspectiva motivacional del área de EF (ver apartado 1.3.), es plausible que puede existir una “transferencia positiva” que se manifestaría, por ejemplo, en que la motivación de ciertos alumnos hacia el área de la EF tendría un efecto positivo en la motivación hacia la LE, lo que daría lugar a una serie de consecuencias positivas.

Esa “transferencia positiva” iría más allá de una correlación entre factores propios de los dos dominios, y se referiría a cómo características o rasgos de distintos constructos se transfieren desde la EF hacia el aprendizaje en LE. Por ejemplo, la manera en que la motivación autodeterminada en LE es predicha por la motivación autodeterminada en EF por el hecho de realizar una enseñanza integrada.

Para entender y estudiar esta transferencia, a continuación se explicarán dos modelos que se ajustan a la perfección a nuestro objetivo y que además son la base del presente trabajo: el Modelo Jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca y el MTC.

1.1.2. El modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997)

El modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (figura 1) supone un respaldo teórico para el presente trabajo al plantear el estudio de la motivación desde distintos niveles relacionados entre ellos. Basándose en la TAD y teniendo en cuenta múltiples estudios realizados hasta la época, Vallerand (1997) describe su modelo jerárquico a través de varios postulados y colorarios que pasamos a resumir a continuación:

⁴ En cuanto a la LE y la L2 (segunda lengua), según Muñoz (2002) “Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz”. (p. 112). Por lo tanto, en el presente trabajo utilizaremos de forma genérica el término LE salvo que en la fuente original se use el término L2 o cuando queramos referirnos a una lengua que se hable en la comunidad en que el aprendiz vive.

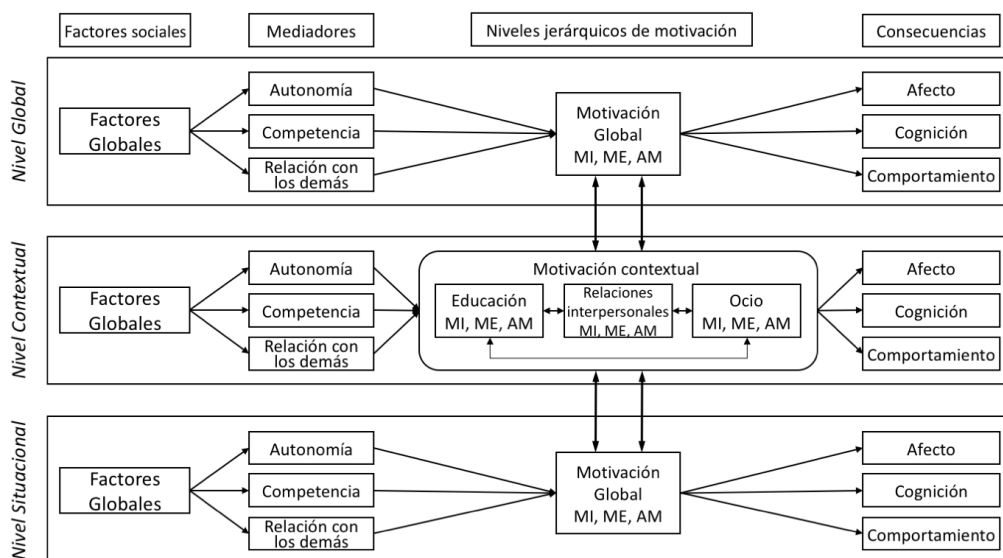


Figura 1. Modelo jerárquico de Vallerand (1997) de motivación intrínseca (MI), motivación extrínseca (ME) y amotivación (AM)
Fuente: Vallerand (1997)

Primer postulado: Un análisis completo de la motivación debe incluir tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, además de la amotivación.

Segundo postulado: La motivación intrínseca, extrínseca y amotivación existen en tres niveles de generalidad: niveles globales, contextuales y situacionales. Esta afirmación tiene especial importancia puesto que además del nivel global (motivación general del alumno) y del situacional (motivación del alumno en una situación concreta), se contempla un nivel contextual. Tal y como se cita en Vallerand (1997, p. 290), el contexto se refiere a “una esfera específica de la actividad humana”^{*2} (Emmons, 1995), siendo la base del presente trabajo el estudio de la motivación en los contextos de la EF y del aprendizaje en una LE.

Tercer postulado: La motivación viene determinada por los factores sociales y se relaciona con los niveles superiores e inferiores. Este postulado viene concretado en tres corolarios:

Corolario 3.1: La motivación está condicionada por factores sociales globales, contextuales o situacionales dependiendo del nivel de generalidad⁵.

Corolario 3.2: El impacto de los factores sociales en la motivación actúa a través de la mediación de la percepción de competencia, autonomía y relación con los demás (ver apartado 1.4.). En este sentido, y basándome también en el MTC, en esta tesis analizo cómo la percepción de un clima de autonomía afecta a la motivación autodeterminada.

Colorario 3.3: La motivación de un nivel está influida por la motivación del nivel superior.

Cuarto postulado: Hay una relación recursiva entre la motivación en un nivel determinado y su nivel superior en modelo jerárquico.

Quinto postulado: La motivación da lugar a importantes consecuencias. Este postulado se concreta en dos corolarios:

Colorario 5.1: Las consecuencias positivas van en disminución desde la motivación intrínseca a la amotivación. En este sentido, más adelante (objetivo 5 del presente estudio) plantearemos la hipótesis de que la DAC-LE (la consecuencia positiva que se analiza en el presente estudio) se vinculará en mayor medida con los tipos de motivación más autodeterminada.

Colorario 5.2: Las consecuencias motivacionales existen en los tres niveles del modelo jerárquico y el grado de generalización dependerá del nivel motivacional que las ha producido. Esta afirmación justifica que la presente investigación se desarrolle centrándose en el nivel contextual, tanto en la EF como en el aprendizaje en una LE.

⁵ En este caso el término generalidad se utiliza para describir el nivel de la motivación. No confundir con el término generalización utilizado anteriormente con un significado diferente, como antónimo a la especificidad.

1.1.3. El modelo trans-contextual

El modelo trans-contextual de la motivación (figura 2) es un modelo integrado multi-teoría que especifica el proceso por el cual la motivación en actividades educativas (trabajo, participación en clase o trabajo cooperativo) en un contexto educativo se transfiere a motivación hacia actividades relacionadas (e. g. deberes para casa, lectura adicional, estudio para exámenes) en un contexto extracurricular o de ocio. (Hagger & Chatzisarantis, 2012; Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang, & Baranowski, 2005; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003; Hagger & Chatzisarantis, 2007).

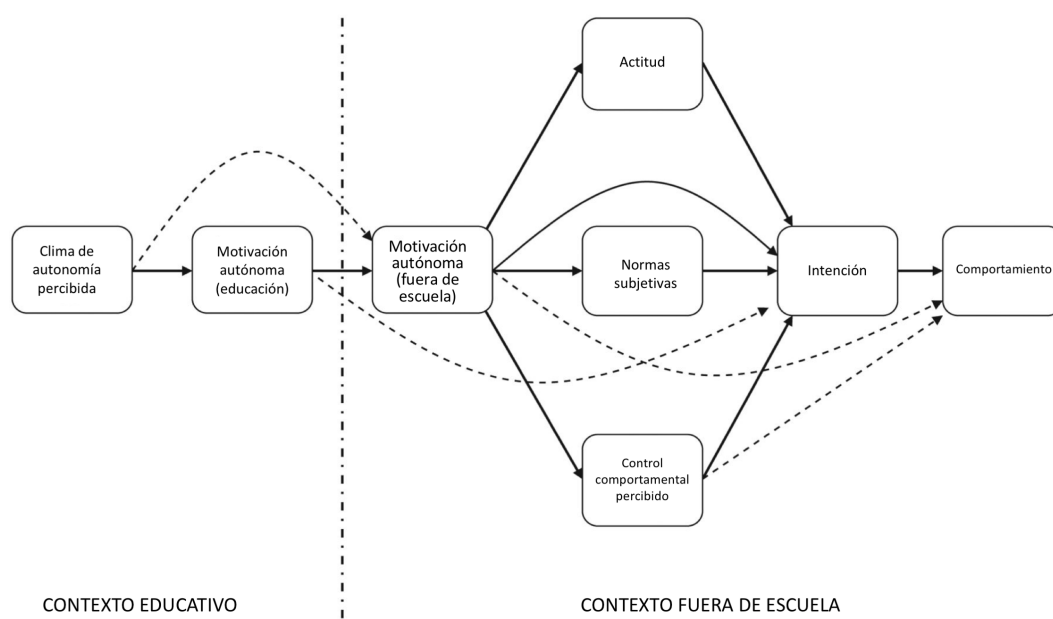


Figura 2. Modelo Trans-Contextual (Hagger & Chatzisarantis, 2016)
Fuente: Hagger y Chatzisarantis (2016)

Teniendo en cuenta que este es un modelo “generalizable y universal” (Hagger & Chatzisarantis, 2012, p. 197) en el que los efectos de la trans-contextualización motivacional podrán ser aplicados a diferentes contextos educativos, podemos usarlo como base para el estudio del uso de la LE en EF AICLE. Por lo tanto, planteamos que la enseñanza integrada de EF y LE sería el contexto educativo en el presente estudio, mientras que la actividad relacionada hacia la cual se transfiere la motivación sería la comunicación en LE.

El punto de partida de este modelo es que el soporte de los agentes sociales (en este caso profesores de EF AICLE) podrá favorecer una percepción de apoyo a la autonomía del alumnado que será lo que prediga la motivación autónoma o autodeterminada en la clase (Hagger & Chatzisarantis, 2012). Esta motivación autodeterminada se generalizará a otros contextos (en nuestro estudio el aprendizaje en la LE) y será lo que dé lugar a que el alumno tenga intención de realizar una actividad determinada (en nuestro caso la disposición o intención de comunicarse en LE), condicionando en última instancia el hecho de que se produzca dicha conducta (la comunicación en LE).

El modelo ha sido fundamentalmente utilizado en diversos estudios en relación a la actividad física y el tiempo de ocio (ver meta-análisis Hagger y Chatzisarantis, 2016), algunos de ellos, al igual que el presente estudio, se desarrollan en el contexto educativo español. Como el caso de González-Cutre et al. (2014) que ampliaron el modelo con las necesidades psicológicas básicas (NPB), o González-Cutre, Sicilia, Beas-Jiménez, y Hagger (2014) que proporcionaron una replicación cros-cultural del MTC. Así mismo, otros estudios lo han utilizado en el campo de la enseñanza de Matemáticas y la realización de deberes en casa (Hagger, Sultan, Hardcastle, & Chatzisarantis, 2015), lo que nos hace pensar que este es un modelo válido tanto para el estudio de la EF AICLE como para el contexto español.

Este modelo tiene soporte en tres teorías: La TAD (Deci & Ryan, 1985) y el Modelo Jerárquico de la Motivación (Vallerand, 1997) que son explicadas en otros apartados de este trabajo, además de la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP; Ajzen, 1991) que pasamos a resumir a continuación.

La TCP se centra en que la intención para la realización de una determinada actividad es el predictor más importante de dicho comportamiento. La intención está condicionada por tres conjuntos de constructos cognitivos: actitudes (creencia de que el comportamiento dará lugar a las consecuencias deseadas), normas subjetivas (creencia de que los demás esperan que uno desarrolle un determinado comportamiento) y control comportamental percibido (creencia de que uno mismo

posee las capacidades, facultades y recursos para la realización del comportamiento; Hagger & Chatzisarantis, 2012).

Esta teoría tiene mucha similitud con los diferentes modelos utilizados en el aprendizaje de idiomas para el estudio de la disposición a comunicarse (DAC). Concretamente, si nos centramos en el modelo heurístico de MacIntyre, Dörnyei, Clément, y Noels (1998), encontramos un paralelismo evidente. Por una parte, ambos enfoques se basan en que la disposición o la intención de realizar una determinada conducta es el precursor inmediato para la realización de una conducta: la comunicación, en el caso del modelo de MacIntyre et al. (1998). Por otra parte, esta intención o disposición se verá condicionada por una serie de factores que son similares para ambos modelos. Así, las actitudes, normas subjetivas y control comportamental (propios de la TCP) presentan cierto paralelismo respectivamente con los conceptos de los antecedentes situacionales y la motivación interpersonal (propios del modelo heurístico). MacIntyre et al. (1998) señalan las similitudes entre ambos modelos indicando que su “modelo es más detallado que el de Ajden (1988)”^{*3}. (p. 548)

En el presente estudio nos basaremos en el modelo heurístico por centrarse de manera más específica en el ámbito lingüístico, no obstante, en el aspecto práctico no existirá una gran diferencia puesto que en el presente trabajo no utilizamos ninguna variable intermedia entre la motivación autodeterminada y la DAC.

El MCT se basa en tres premisas (Hagger & Chatzisarantis, 2016) que, teniendo en cuenta el nuevo marco del estudio (EF AICLE), y basándonos en el modelo heurístico de MacIntyre et al. (1998) para la DAC, serían:

Premisa 1: La percepción de apoyo hacia la motivación autónoma predice la motivación autónoma en contextos educativos.

En base al MTC, la percepción del alumnado hacia un clima de apoyo a la autonomía en la clase de EF predecirá la motivación autónoma o autodeterminada (locus de control interno) hacia la EF. Esta premisa revaloriza la labor del profesor puesto que es responsable del clima del aula (ver apartado 1.6.).

Premisa 2: La motivación autónoma hacia actividades en un contexto educativo predice la motivación autónoma hacia actividades similares en contextos no escolares.

Dentro de nuestro estudio no consideramos la EF como un área aislada, sino como una materia en la que existe una enseñanza integrada de los contenidos de EF y de LE en donde se trabaja de manera comunicativa. De hecho, la aplicación de un enfoque comunicativo llega a ser incluso obligatoria por norma (ver apartado 1.2.2.). Por lo tanto la aplicación del MTC en un contexto AICLE daría lugar a que la motivación autónoma hacia la EF prediga la motivación autónoma por aprendizaje en una LE.

Premisa 3: La motivación autónoma en contextos no escolares predecirá la intención futura de abordar actividades fuera del contexto escolar y a su vez esta intención será la precursora de la práctica en sí.

En el ámbito de esta investigación se estudiará cómo la motivación autónoma hacia el aprendizaje de una lengua extranjera influye en la Disposición a Comunicarse en Lengua Extranjera (DAC-LE) en el ámbito escolar.

Es necesario puntualizar aquí, en relación a la “lengua de enseñanza”^{*4} usada en AICLE, que a diferencia de la inmersión, “no es una lengua hablada localmente”^{*5} (Lasagabaster & Sierra, 2009a, p. 370). En el caso del alumnado andaluz que participa en el modelo AICLE, apenas tendría oportunidades de comunicarse en la lengua adicional⁶ (inglés, francés o alemán) fuera del contexto escolar. Contrariamente, el alumnado, por ejemplo, vasco o catalán escolarizado en un modelo de inmersión, sí tendría la opción de usar la lengua adicional (vasco o catalán) en el lugar donde viven.

⁶ El término “lengua adicional”^{*6} es usado para referirse tanto a la LE como a la L2 (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 1), podemos por lo tanto en este contexto considerarlo sinónimo de “lengua de enseñanza”. Estos autores hacen referencia a “lengua vehicular AICLE”^{*7} para referirse a la lengua de aprendizaje en AICLE. Teniendo en cuenta que en Andalucía la enseñanza AICLE se hace a través de dos lenguas vehiculares o de instrucción (la L1 o primera lengua y la LE), utilizaremos el término LE para referirnos a la lengua vehicular extranjera en enseñanza integrada. Como ya hemos indicado anteriormente en determinadas ocasiones también usaremos el término L2.

Son por lo tanto los entornos de las ANL AICLE y de la clase de idiomas los únicos lugares donde el alumnado de manera general puede tener la posibilidad de comunicarse en LE, siendo consecuentemente este el contexto de nuestro estudio.

Podemos concluir que esta “transferencia” de la motivación autodeterminada hacia la LE solo podría manifestarse en la DAC dentro del entorno educativo. Por lo que en este estudio no contemplamos “salto” fuera del contexto escolar (por no tener sentido) pero sí fuera del ámbito de la EF o de la clase de idiomas.

Hagger et al. (2016), a partir de su estudio donde se aplica el MTC a las Matemáticas, afirman que éste “puede servir de puente para futuras aplicaciones del modelo en otros dominios académicos como la ciencia o la lengua”^{*8} (p. 174), y, teniendo en cuenta que el MTC puede servir como un “marco flexible para nuevos modelos que profundizarán en la comprensión de los efectos de la motivación trans-contextual”^{*9} (Hagger & Chatzisarantis, 2016, p. 20), proponemos una adaptación del modelo para el estudio de la motivación autónoma en EF y aprendizaje de LE en contextos AICLE (figura 3).

Nuestra adaptación del modelo también se basa en el análisis de las tres premisas:

- La percepción de apoyo a la autonomía predice la motivación autónoma en EF.
- La motivación autónoma en EF predice la motivación autónoma en el aprendizaje de LE.
- La motivación autónoma en el aprendizaje de la LE predice la DAC-LE para todas las destrezas lingüísticas estudiadas.

En esta última premisa la Teoría del Comportamiento Planificado⁷ es sustituida por el modelo heurístico. Por último, aunque en nuestro modelo no se analiza el comportamiento final (que se referiría a la comunicación fuera del aula de EF), sí tenemos en cuenta la calificación en LE.

⁷ En relación al los factores relacionados con la Teoría del Comportamiento Planificado Hagger y Chatzisarantis (2016), señalan que “es posible desarrollar un modelo alternativo con buen ajuste que proporcione una explicación razonable de los datos donde las creencias socio-cognitivas asociadas al modelo fueran excluidas”^{*10}(p. 18).

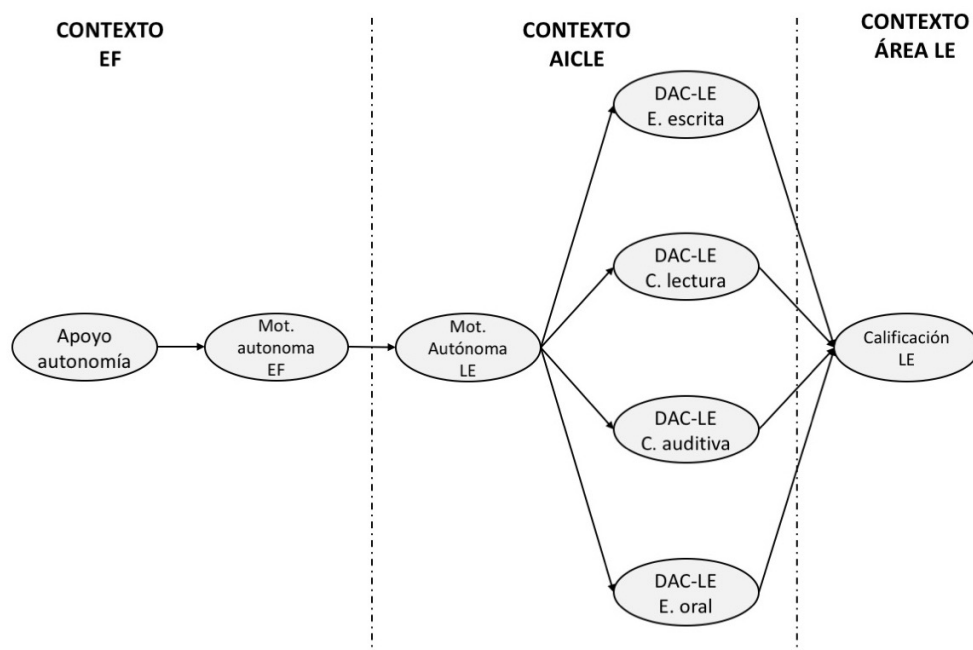


Figura 3. Adaptación del MTC propuesto
Fuente: elaboración propia

1.1.4. Los dominios de EF y aprendizaje de una LE en AICLE

En primer lugar, sería importante señalar, tal y como se puede apreciar en este apartado del marco teórico, que los conceptos “dominio” y “contexto” en la literatura analizada resultan muy similares. Mientras que ciertos autores (Castillo et al., 2009; Duda & Nicholls, 1992) utilizan el término “dominio”, otros autores como Vallerand (1997) o (Hagger & Chatzisarantis, 2012, 2016) se decantan por el término “contexto” (dando de hecho nombre al Modelo Trans-Contextual). En el presente trabajo los utilizaremos de manera indistinta.

Por otro lado, el término generalización tras-situacional también ha sido utilizado (Bem & Allen, 1974; Castillo et al., 2009) para expresar este concepto, no obstante, nosotros no lo usaremos porque en base al modelo de Vallerand (1997) podría entenderse con un significado diferente, o sea, como la interacción de la motivación situacional en dos situaciones diferentes en lugar de contextos (un nivel inferior).

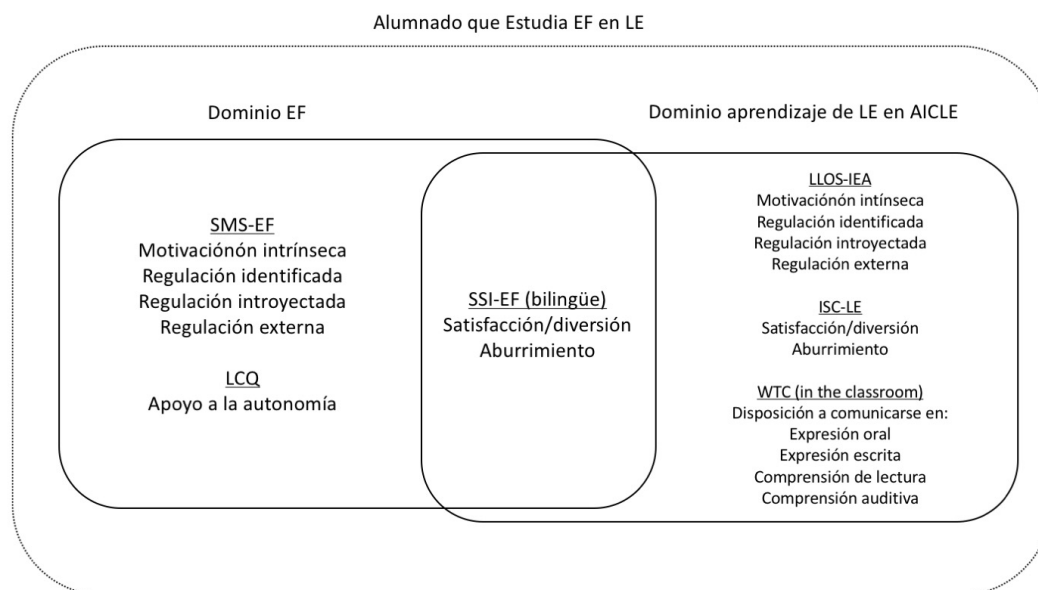


Figura 4. Instrumentos y variables para cada uno de los dominios del estudio.
Fuente: elaboración propia

En este trabajo analizamos diferentes variables pertenecientes a dos dominios, la EF y el aprendizaje en la LE (figura 4), que pasamos a conceptualizar a continuación:

- El primero de ellos se refiere a un “dominio académico definido como asignaturas o áreas educativa e institucionalmente reconocido”^{*11}(Alexander & Jetton, 2000), en este caso la EF. Existen multitud de investigaciones centradas en la motivación en este dominio (ver meta-análisis de Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith, & Wang, 2003), incluso como hemos visto anteriormente, analizando cómo la motivación de este dominio puede ser transferida. En el caso del estudio de la satisfacción intrínseca se ha optado por el uso de una versión del instrumento Sport Satisfaction Instrument para EF (SSI-EF; Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015) que está contextualizado específicamente en la EF bilingüe.
- El otro dominio sobre el que se trabaja en el presente estudio es el del aprendizaje en una LE en AICLE. En este caso se va más allá de una sola asignatura puesto que, como detallaremos más adelante (ver apartado 1.2.), el aprendizaje de una LE (el inglés en este caso) se afronta desde diferentes asignaturas o ANL, además de la propia materia de inglés. Aunque existen numerosos estudios basados en el

aprendizaje de idiomas a nivel general o en el ámbito escolar centrados en la asignatura de inglés, no se encontraron los cuestionarios necesarios para el contexto en español. Por lo tanto, en la validación de instrumentos que se ha realizado se han llevado a cabo las adaptaciones necesarias para que los ítems de los cuestionarios reflejen el contexto con precisión. Por ejemplo, en el Language Learning Orientations Scale-Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Amotivation Subscales (LLOS-IEA) se pide al alumnado que señale en qué grado coinciden las razones especificadas con las suyas propias para estudiar “en” inglés, o en el Intrinsic Satisfaction Scale para LE (ISC-LE) se pide a los encuestados que muestren su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones que comienzan por: “En mis clases bilingües...”.

Aunque la EF y el aprendizaje en la LE son dos dominios diferentes e independientes, en este estudio consideramos que ambos se encuentran solapados. Esto explica que, debido a las exigencias normativas, el trabajo de la EF y la LE se realiza de forma integrada en el aula, y por lo tanto la EF AICLE estará enmarcada para el alumnado tanto en el dominio de la EF como en el dominio del aprendizaje en LE. En este sentido, Lorenzo (2007) afirma que “el contenido y el lenguaje están tan íntimamente interrelacionados que no se puede trazar una línea entre el aprendizaje de contenidos y el desarrollo lingüístico”^{*12} (p. 34). Dicho solapamiento o interrelación entendemos que puede ser una de las causas subyacentes de que la motivación en EF influya en la motivación en el aprendizaje en una LE.

Dentro de esta tesis también se tienen en cuenta las calificaciones en LE (inglés) como variable. En este caso no consideramos que pertenezcan al dominio aprendizaje de LE en AICLE por dos razones:

- En primer lugar porque las calificaciones se refieren sólo a una de las asignaturas que pueden ser enseñadas en LE (la asignatura de inglés), no evaluando el contexto de aprendizaje de LE en AICLE en su conjunto.
- En segundo lugar porque el foco del área se centra en la enseñanza *del* idioma y no la enseñanza *en el* idioma.

1.2. LA ENSEÑANZA DE EF AICLE EN ANDALUCÍA

1.2.1. La enseñanza AICLE

Mehisto, Marsh, y Frigols (2008) definen el término AICLE, acuñado en 1994 como “un enfoque educativo donde el contenido curricular es enseñado a través de una lengua extranjera, normalmente a estudiantes de educación regular en Primaria, Secundaria y superior”^{*13} (p. 9). Por otro lado, Coyle et al. (2010) definen el término como “un enfoque educativo dual en el que una lengua adicional es usada para la enseñanza-aprendizaje tanto de contenidos como de la lengua”^{*14} (p. 1).

A nivel institucional, el informe Eurydice Network (2006) define el acrónimo como un término genérico para describir todos los tipos de provisión escolar en los que una segunda lengua (extranjera, regional o minoritaria, u otra lengua oficial) es usada para la enseñanza de determinadas asignaturas en el currículum, aparte de las referidas a las áreas lingüísticas.

De forma general, el término AICLE puede “significar muchas cosas y crear confusión en la mente del lector” (Lasagabaster & Sierra, 2009a, p. 367). A modo de ejemplo, según estos autores, en ocasiones se hace referencia a las últimas letras “LE” del acrónimo como lengua, mientras otros autores consideran que se refieren a las palabras Lengua Extranjera. Además, el término puede encontrarse en diferentes formatos tales como AICOLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera), CLIL (Content and Language Integrated Learning) para el inglés, o EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) para el francés.

Para facilitar la conceptualización, Lasagabaster y Sierra (2009a) indican ciertas características que diferenciarían el término AICLE del término inmersión, entre las que destacan que el primer concepto se utiliza cuando la lengua no se habla localmente, los profesores no son nativos, la edad de comienzo suele ser más tardía y

existen materiales adaptados al nivel lingüístico del alumnado⁸.

A estas diferencias Dalton-Puffer (2011) añade que en AICLE normalmente un 50% de la lengua es enseñada a través de la lengua meta y que normalmente la implementación se hace a través de asignaturas las cuales se denominan ANL. No obstante, tanto Coyle et al. (2010) como Mehisto et al. (2008) hacen clasificaciones de modelos para el uso del AICLE que incluyen, además de la enseñanza de la LE a través de una determinada área, muchas otras opciones, como proyectos internacionales, campamentos semanales, etc.

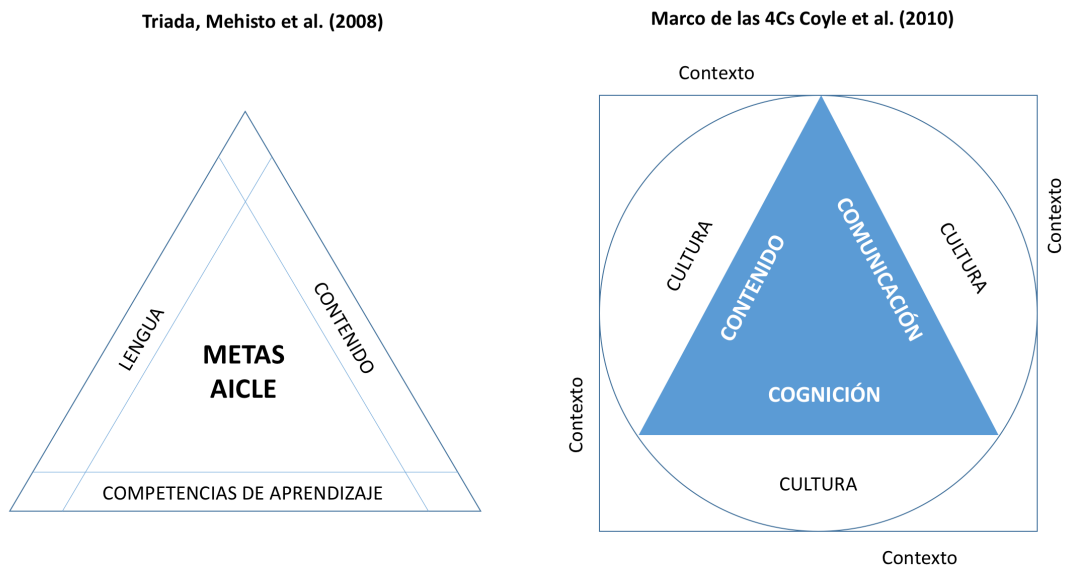


Figura 5. Modelos explicativos de la enseñanza AICLE

Mehisto et al. (2008) conceptualizan el modelo AICLE a través de lo que denominan la “*triada AICLE*” (p. 11), que se compone de tres elementos constituyentes: contenido, lenguaje y destrezas de aprendizaje. No obstante, para el desarrollo de este marco teórico, siguiendo la estructuras de otras tesis también

⁸ Esta diferenciación entre CLIL e inmersión chocaría con otros autores como Mehisto et al. (2008) que incluyen la inmersión total temprana^{*15}, similar a los modelos duales de EEUU, como un modelo CLIL.

centradas en la EF AICLE (Coral, 2012a; Hernando Garijo, 2015; Zindler, 2013)⁹, utilizaremos otro modelo similar, el de las 4Cs de Coyle et al. (2010). En base a este marco, cuatro son los aspectos fundamentales del enfoque AICLE: contenido, cognición, comunicación y cultura.

a. El contenido

Coyle et al. (2010) señalan que el contenido va más allá de la selección de una determinada ANL y que depende del contexto de la institución. Así, estos autores presentan una serie de ejemplos de modelos de aplicación que pueden ir más allá de los propuestos en el Diseño Curricular Base, tales como los presentes en proyectos integrados o proyectos interdisciplinarios. También se indica, como base del aprendizaje de contenidos, que el enfoque socio-constructivista, basado en una enseñanza-aprendizaje activa, ha de llevar la enseñanza más allá de los modelos receptivos y repetitivos. En resumidas cuentas, el contenido se refiere a “la materia o el tema del proyecto”¹⁶(Coyle, 2008, p. 5).

b. La cognición

Según Espinosa y García (2006), la cognición supone la activación de procesos cognitivos superiores o complejos asociados a un aprendizaje de calidad.

Coyle et al. (2010) indican que los estudiantes necesitan tanto habilidades en resolución de problemas como pensamiento creativo y de rango superior para construir un marco a través del cual interpretar el significado y la comprensión. Para la organización y programación de estos aspectos proponen el uso de la dimensión cognitiva de la adaptación de Anderson y Krathwohl de la taxonomía de Bloom, que divide las habilidades cognitivas en dos bloques: de procesamiento de bajo requerimiento (recordar, entender y aplicar) y de procesamiento de alto requerimiento (analizar, evaluar y crear). Especificando en la EF AICLE, Coral (2013a) utilizará estas HOTS (Higher Order Thinking Skills) y LOTS (Lower Order Thinking Skills)

⁹ Los trabajos señalados, con diferentes matices, desarrollan cómo se puede aplicar el modelo de las 4Cs al área de EF. En el presente marco teórico se ha tratado de dar una visión diferenciadora y resumida que haga ver los fundamentos del enfoque AICLE.

en su propuesta para el diseño de plantillas de programación y de intervención docente.

c. Comunicación

Basado en un enfoque comunicativo¹⁰, la enseñanza AICLE integra la lengua y el contenido, por lo que para la programación, según Coyle et al. (2010, p. 36), el profesorado deberá hacer “explícita la interrelación entre objetivos de contenidos y objetivos lingüísticos”¹⁷. Para clarificar este punto y facilitar la planificación didáctica, estos autores clasifican el lenguaje en tres ámbitos: lengua del aprendizaje, lengua para el aprendizaje y lengua a través del aprendizaje:

- La lengua del aprendizaje se refiere a la lengua necesaria para que el alumnado acceda a los conceptos o contenidos de aprendizaje.
- La lengua para el aprendizaje es la lengua necesaria para operar en un entorno de LE tanto para la realización de tareas como para la gestión o la organización de la clase.
- La lengua a través del aprendizaje se basa en el principio de que la enseñanza-aprendizaje no se puede dar sin interacción, lo que da lugar a situaciones no planificadas que implican el uso de nuevo vocabulario o estructuras.

d. Cultura

Para Coyle et al. (2010), la cultura en el modelo de las 4Cs, se refiere a “el desarrollo de la comprensión intercultural y ciudadanía global”¹⁸ (p. 41).

La inclusión de elementos culturales dentro de la metodología AICLE permite por lo tanto vincular el contenido con aspectos reales de la sociedad de la lengua meta, permitiendo dotar a la enseñanza de significatividad y realismo. Más adelante desarrollaremos cómo determinados autores vinculan la cultura con la EF AICLE.

Partiendo de estos elementos de las 4Cs, el enfoque AICLE se construye en

¹⁰ La relación entre AICLE y el enfoque comunicativo no queda del todo claro en la literatura. Mientras que algunos autores lo sitúan de manera independiente (Wiesemes, 2009), otros enmarcan el AICLE dentro del enfoque comunicativo (Richards, 2013). No obstante, lo más habitual parece ser considerar la enseñanza AICLE como una evolución del enfoque comunicativo (Moate, 2010; Pérez-Vidal, 2013).

base a siete principios (Coyle et al., 2010):

1. El aprendizaje del contenido no se centra solo en adquirir conocimientos y habilidades, sino que trata también de que el alumno cree sus propios aprendizajes, comprensión y desarrollo de habilidades.
2. El contenido se relaciona con el aprendizaje y la cognición.
3. Es necesario analizar el proceso de pensamiento a través de sus demandas lingüísticas.
4. Es necesario aprender el lenguaje, lo que se relacionaría con el contexto de aprendizaje, aprender a través de ese idioma, reconstruir el contenido y la relación de procesos cognitivos.
5. La interacción en el contexto de aprendizaje es un factor fundamental.
6. La relación entre cultura y lenguaje es compleja. La concienciación intercultural es primordial en AICLE.
7. El AICLE está encuadrado en un contexto educativo más amplio, por lo que hay que tener en cuenta otras variables contextuales para una puesta en práctica efectiva.

Concretando en aspectos específicos de la docencia, Mehisto et al. (2008) señalan las treinta características centrales de la metodología AICLE clasificadas en 6 bloques que presentan una imagen de cómo ha de ser la enseñanza basada en este enfoque:

Enfoque múltiple

- Apoyar el aprendizaje de la lengua en las clases de contenido.
- Apoyar el aprendizaje de contenido en las clases de lenguas.
- Integrar varias asignaturas.
- Organizar el aprendizaje a través de temas interdisciplinares y proyectos.
- Apoyar la reflexión del proceso de aprendizaje.

Ambiente de aprendizaje seguro y enriquecedor

- Usar el dialogo y actividades rutinarias.

- Exponer la lengua y el contenido a lo largo de la clase.
- Construir la confianza del alumno para experimentar con el contenido y la lengua.
- Usar centros de aprendizaje en clase.
- Proporcionar acceso guiado a materiales y ambientes auténticos.
- Aumentar la concienciación lingüística.

Autenticidad

- Dejar preguntar a los alumnos por la ayuda lingüística que necesiten.
- Acomodar la lengua a los intereses de los alumnos.
- Conectar la lengua y la vida de los alumnos.
- Conectar con otros hablantes de la lengua AICLE.
- Usar materiales actualizados de los medios de comunicación y otras fuentes.

Aprendizaje activo

- Los estudiantes se comunican más que el profesor.
- Los estudiantes ayudan a establecer el contenido, el lenguaje y los productos de aprendizaje.
- Los estudiantes evalúan el progreso de logro de los productos de aprendizaje.
- Priorización del trabajo cooperativo entre compañeros.
- Negociación del significado del lenguaje y contenido con estudiantes.
- Los profesores actúan como facilitadores.

Andamiaje

- Construcción a partir del conocimiento, habilidades, actitudes e intereses del alumno.
- Reorganización de la información para hacerla más accesible.
- Dar respuesta a distintos estilos de aprendizaje.
- Fomento del pensamiento creativo y crítico.
- Desafiar a los estudiantes para que den un paso adelante y no permanezcan en

su zona de confort.

Cooperación

- Planificación de las programaciones, unidades didácticas y sesiones en cooperación entre los profesores que usen y que no usen la metodología AICLE.
- Implicación de los padres en el aprendizaje, la metodología AICLE y la ayuda al alumnado.
- Implicación de la comunidad, autoridades y trabajadores.

A nivel institucional, el informe Eurydice Network (2006) señala que los objetivos de la implementación de la metodología AICLE en los distintos sistemas educativos son los siguientes:

- Preparar a los alumnos para una vida en una sociedad más internacionalizada y ofrecerles mejores perspectivas de trabajo en el mercado laboral (objetivos socio-económicos).
- Comunicar al alumnado los valores de tolerancia y respeto de cara a otras culturas a través del uso de la lengua meta en AICLE (objetivos socio-culturales).
- Hacer posible que el alumnado desarrolle:
 - Las habilidades lingüísticas que enfatizan la comunicación efectiva motivando a los alumnos al aprendizaje de idiomas para el uso de propósitos reales y prácticos (objetivos lingüísticos).
 - El Conocimiento de contenidos y aprendizaje de habilidades a través de la estimulación de la asimilación de contenidos de materias basados en enfoques diferentes e innovadores (objetivos educativos)^{*19}. (p. 22)

1.2.2. La implementación del modelo AICLE en España: el caso de Andalucía

Previamente al impulso de la enseñanza AICLE de los años 90 ya existían diversos ejemplos “pre-AICLE”, por ejemplo la enseñanza en latín como lengua académica, la enseñanza multilingüe de las clases acomodadas en Europa o el bilingüismo en la provincia canadiense de Quebec (Mehisto et al., 2008).

Es a partir de esta década cuando diversas propuestas en Europa como el Marco

Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL; Consejo de Europa, 2002) o el Libro Blanco sobre la Educación y Formación (Comisión Europea, 1995) han determinado la política lingüística Europea. La metodología AICLE destacada en una serie de declaraciones en los años 1995, 2003 o 2008 (Dalton-Puffer, 2011, p. 184), llegando a aportar “una gran contribución a realizar para alcanzar los objetivos lingüísticos de la UE”^{*20} (Comisión Europea, 2003, p. 8). Fue tal el impulso de la metodología, que ya para el curso 2010/2011 llegó a estar presente en casi todos los países europeos (figura 6; Eurydice Network, 2012, p. 39).

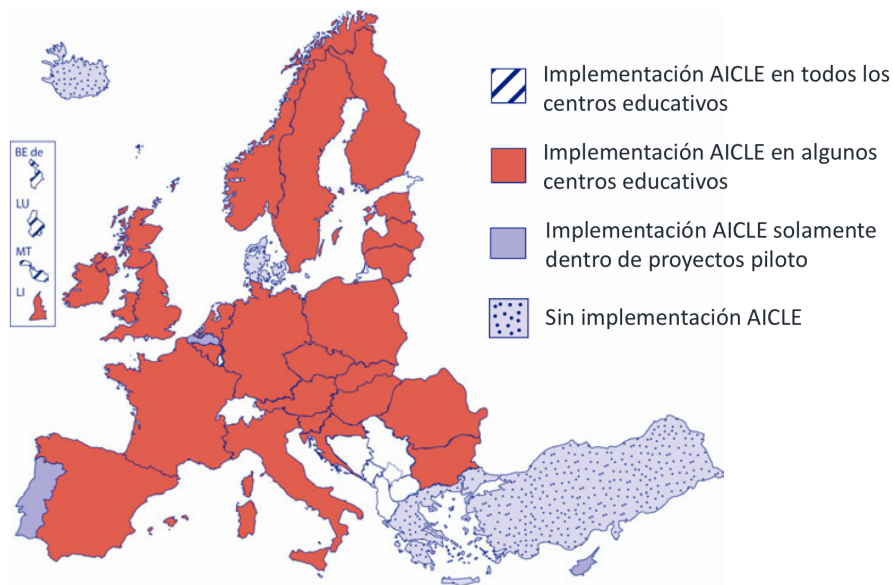


Figura 6. Implementación de la metodología AICLE en Europa para el curso 2010/2011
Fuente: Eurydice Network (2012)

Dentro del Estado español, el convenio entre el ministerio de Educación y Ciencia y el British Council firmado en 1996, y renovado en 2008, 2010 y 2013, (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & British Council, 2013) supuso un punto de inflexión. En base a este acuerdo alumnado de Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) y Colegios de Infantil y Primaria (CEIP) de todo el territorio nacional cursaba parte de los contenidos en inglés optando en algunas materias a exámenes International General Certificate of Secondary Education (IGCSE) certificados por el British Council (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Fernández-Fontecha (2009) señala otra serie de acciones oficiales que de forma paralela supusieron un impulso del AICLE a nivel estatal, como el “Programa

de Inmersión Lingüística” en el que los estudiantes disfrutaban de una estancia en el extranjero, el Programa de Apoyo a la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE) o el “Programa de Aulas Europeas” centrado en la formación lingüística y metodológica del profesorado de ANL.

No obstante, han sido las comunidades autónomas las que, en estos últimos años, están tomando la iniciativa en cuanto a la enseñanza integrada de lenguas y contenidos. De este modo, muy recientemente, diferentes comunidades han asumido iniciativas con una normativa y denominación diversas, como por ejemplo el Programa de secciones bilingües en Aragón, Murcia o Navarra, las secciones europeas en Baleares o Castilla la Mancha, la Educación bilingüe en Cantabria o el programa CLIL en Canarias (Consejería de Educación Juventud y Deporte & Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010). A pesar de esta diversidad, los programas AICLE implementados en las autonomías, según este último informe, comparten una serie de características, entre ellas:

- El uso de ciertas ANL como vehículo para la enseñanza de la segunda lengua (L2).
- Cierta libertad por parte de los centros para implementar estos programas y para seleccionar las áreas, la formación lingüística y metodológica del profesorado.
- La certificación para el alumnado participante.
- La colaboración de asistentes de conversación en clase.

Si a todos estos factores añadimos que, en base al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE Núm. 3, del 3 de enero de 2015), una gran parte de los contenidos son fijados a nivel estatal, podemos concluir que, a pesar de algunos factores como la existencia de otras lenguas cooficiales, los programas son bastante homogéneos dentro de España.

Centrándonos en el caso de Andalucía, hay que comenzar mencionando que en el año 2005 se aprobó el Plan de Fomento de Plurilingüismo en Andalucía (PFPA) en el Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno (BOJA núm 65, del 5

de abril de 2005) dentro del conjunto de iniciativas denominadas “Segunda Modernización de Andalucía”. Este plan tomó como punto de partida para su diseño documentos europeos tales como el Libro Blanco sobre la Educación y Formación (Comisión Europea, 1995), editar que estableció el objetivo de hablar tres lenguas comunitarias, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL; Consejo de Europa, 2002) y la guía para la elaboración de las políticas lingüísticas en Europa (2003), entre otras referencias europeas.

El PFFA supuso un hito en el camino hacia el bilingüismo equilibrado en Andalucía, siendo el punto de partida para una gran inversión económica en los modelos AICLE de Andalucía (Pérez-Cañado, 2011). Para la consecución de sus objetivos, este plan propuso un conjunto de 74 acciones concretas entre las que destacamos la nº 2 (creación de una red de 400 centros bilingües) y la nº67 (creación de un currículo integrado para todas las lenguas).

Desde el curso escolar 2005/2006 el número de centros públicos bilingües en Andalucía ha ido progresivamente aumentando (figura 7; Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2015a), hasta alcanzar los 947 en el curso 2015/16 de un total de 3923, (Portal Averrores. Junta de Andalucía, 2015), siendo 876 de ellos los que utilizan el idioma inglés.

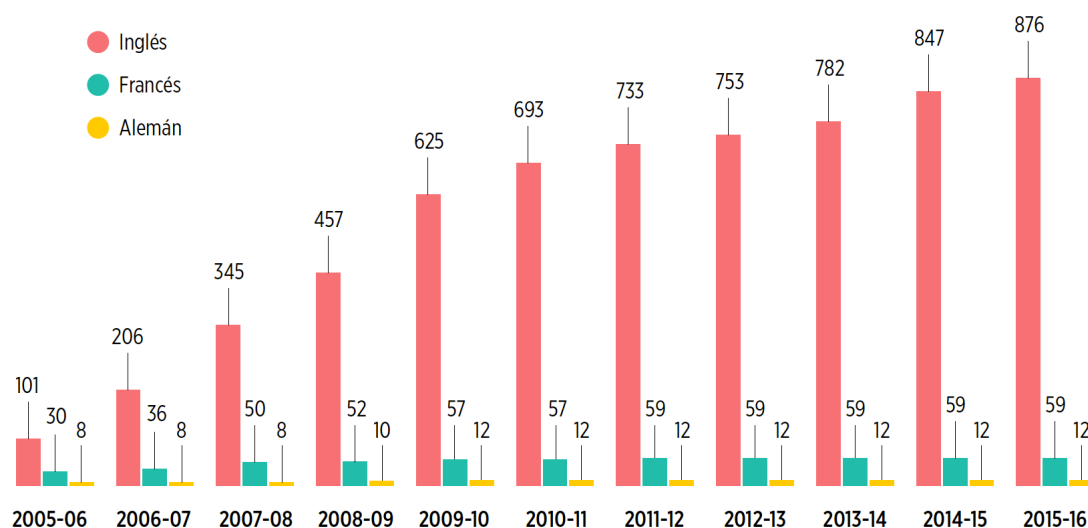


Figura 7. Evolución de los centros públicos bilingües en Andalucía
Fuente (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2015a)

De un total de 876 centros públicos bilingües de inglés (figura 8), 431 tienen Enseñanzas Secundarias (Portal Averroes. Junta de Andalucía, 2015), siendo 154 los que tienen EF como área enseñada en inglés en alguna de sus líneas (Orden de 6 de mayo de 2015, por la que se aprueban las plantillas orgánicas del los centros docentes públicos y la Resolución de 30 de junio de 2015 por la que se publican las adjudicaciones definitivas de destinos provisionales en el Cuerpo de Enseñanza Secundaria para Andalucía).

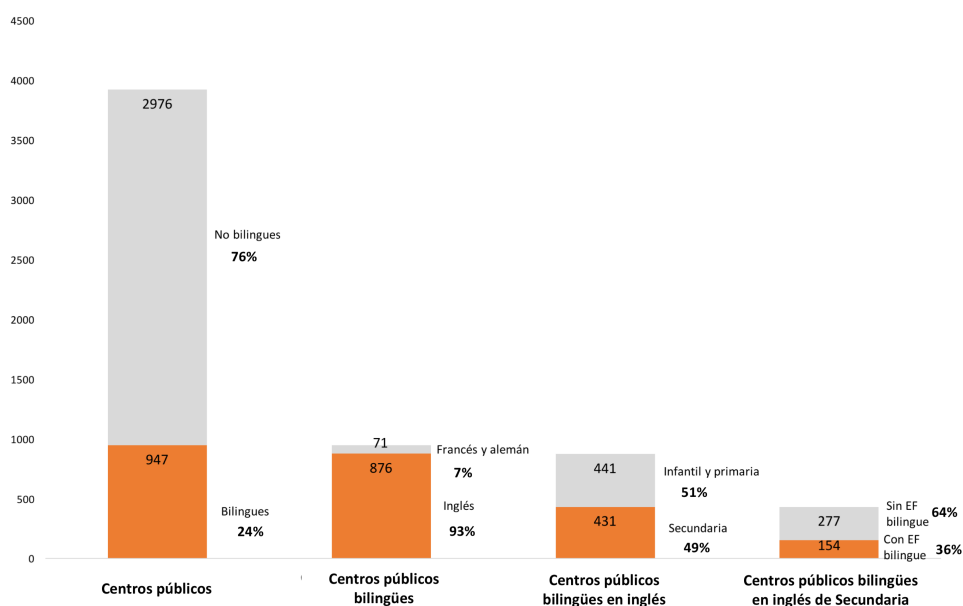


Figura 8. Distribución de los centros bilingües con EF en Andalucía
Fuente: Elaboración propia

En el curso 2015/16 había un total de 321.685 alumnos escolarizados con estudios bilingües (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2015a), de los cuales 82.582 (25,7%) cursaban estudios bilingües en centros públicos de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) y de estos 25.951 (31,4%) contaban con la asignatura de EF en inglés. En cuanto al bachillerato, la EF solo está presente en primer curso, con 3035 estudiantes sobre un total de 5645 (53,7%). Datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a través del portal pid@información)

La distribución por provincias andaluzas del alumnado que cursa EF en inglés

en enseñanzas postobligatorias es de: Almería 3552 (12,2%), Cádiz 3257 (11,2%), Córdoba 1868 (6,5%), Granada 4302 (14,9%), Huelva 2176 (7,5%), Jaén 2235 (7,7%), Málaga 3189 (10,9%) y Sevilla 8457 (29,2%). Datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a través del portal [pid@información](#).

En la figura 9 podemos observar cómo el número de alumnos bilingües (con o sin EF) decrece para los niveles superiores, lo que podría explicarse por varias razones:

- En primer lugar, debido a que los centros de Secundaria que se han ido incorporando al proyecto bilingüe en Andalucía (ver figura 7) comienzan sus enseñanzas bilingües por 1º de ESO¹¹ y anualmente añaden al programa los nuevos niveles¹² (artículo 18: implantación progresiva de la Orden de 28 de junio de 2011). Podemos encontrar que muchos centros aún no han terminado de incorporar la enseñanza bilingüe en todos sus niveles.
- La segunda razón que explica esta acumulación en los primeros cursos es que, últimamente algunos centros han aumentado el número de líneas¹³ bilingües empezando por primero de ESO para dar cumplimiento al artículo 5 de las Instrucciones de 20 de mayo de 2015 conjuntas de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, y de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente, sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2015-2016 (Consejería de Educación Cultura y Deporte, 2015). Por lo tanto, es posible encontrar centros donde todas las líneas de los niveles inferiores sean bilingües, mientras que en los cursos superiores solamente lo sean algunos de los grupos¹⁴.

¹¹ Muchos centros que se han incorporado al bilingüismo en Andalucía han comenzado por un “año 0” en el que aún no se impartía docencia bilingüe, pero existía preparación y diseño de materiales por parte del profesorado.

¹² El término nivel es utilizado como sinónimo de curso. Por ejemplo en un centro con ESO encontramos cuatro niveles: 1º, 2º, 3º y 4º de ESO.

¹³ El término línea se refiere al número de grupos que hay para un determinado nivel o centro educativo. Por ejemplo, un centro que contara con una línea bilingüe en la ESO contaría con un grupo bilingüe para 1º, 2º, 3º y 4º de ESO.

¹⁴ El término grupo hace referencia a una clase determinada (e. g. 1º de ESO A).

- Por último, el menor número de alumnos bilingües en bachillerato se explica porque no todos los centros de Secundaria cuentan con estas enseñanzas o no tienen autorizada la enseñanza bilingüe en esta etapa.

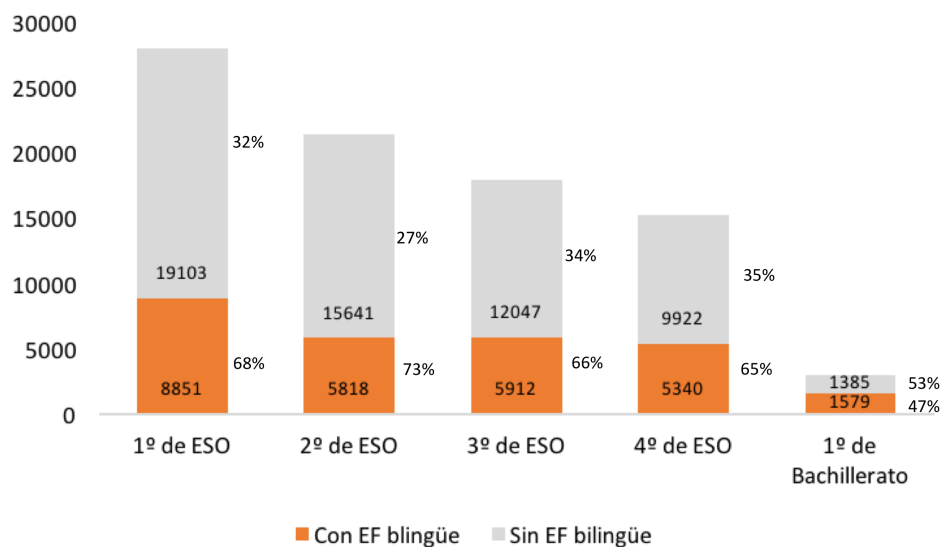


Figura 9. Distribución del alumnado de EF bilingüe por niveles de Secundaria
Fuente: Elaboración propia

Si observamos la figura 9, podemos ver cómo en 3º y 4º de ESO y fundamentalmente en 1º de Bachillerato (superando el 50%) es donde existe un mayor porcentaje de estudiantes que cursan EF en los grupos bilingües. Son varias las razones que pueden explicar esta distribución:

- En primer lugar, las instrucciones de 20 de mayo de 2015 señalan el área de EF como una de las tres únicas opciones (junto con las áreas de Filosofía y Cultura Científica) comunes a todas las modalidades de bachillerato en las que se autoriza la enseñanza bilingüe. En consecuencia, al ser tan pocas las opciones de “materias bilingües”, muchos de los centros que cuentan con el bachillerato bilingüe optan por la EF como ANL.
- En segundo lugar, en el curso de 4º de la ESO, el área de EF es una de las pocas materias comunes en todas las modalidades, lo que permite flexibilizar los agrupamientos. Por ejemplo, si las horas de EF coinciden en el horario, esto permite aunar los alumnos bilingües procedentes de varios grupos en uno solo porque de forma paralela se puede constituir un grupo no bilingüe de EF.

Por ello, y al existir tantas optativas, en determinados centros optan por incluir la EF bilingüe en 4º de ESO.

- Por último, otro factor que puede influir en que el área bilingüe de EF esté más presente en bachillerato, posiblemente tenga que ver con la preferencia por parte de los centros de utilizar ANL que no tengan exámenes PAU (prueba de acceso a la universidad), en donde el uso de la LE podría ralentizar el desarrollo del temario. Autores de otras regiones (Admiraal, Westhoff, & de Bot, 2006) también recogen la preferencia del uso de la EF cuando existen pruebas de evaluación externa (ver apartado 1.3.4.).

Más allá de los datos cuantitativos sobre el nivel de implementación del programa bilingüe en Andalucía, podemos encontrar diversos estudios que aportan información sobre el desarrollo y aplicación práctica de este programa en esta comunidad autónoma.

Una de las investigaciones más destacables (Casal & Moore, 2009; Lorenzo, Casal, & Moore, 2009; Lorenzo, Casal, Moore, & Alonso, 2009) evaluó a 1768 estudiantes de 61 centros bilingües, con entrevistas a coordinadores y cuestionarios a padres y profesores, concluyendo con una visión muy positiva respecto a la implementación del AICLE en Andalucía. Algunas de las conclusiones de los estudios fueron entre otras:

- Que el alumnado bilingüe alcanzó mejores resultados en pruebas lingüísticas que el grupo de control (obteniendo además un desarrollo equilibrado en las destrezas).
- Que existió en el aula un mayor uso de la LE por parte de profesorado de L2, de ANL y asistentes lingüísticos
- Y que los encuestados expresaron de forma muy generalizada que existía un incremento de conocimientos en áreas curriculares en el alumnado bilingüe.

Posteriormente, Bruton (2011a, 2011b) apunta ciertas limitaciones en este estudio como la carencia de pre-tests, diferentes características entre el grupo experimental y el de control, o el apoyo extra con el que contaban los estudiantes

AICLE.

Madrid y Hughes (2011) realizarían otro estudio con 314 estudiantes de Primaria y Secundaria dónde se compararon distintos modelos, siendo la escuela monolingüe la que obtuvo los peores resultados en competencia en lengua inglesa, lengua española y contenidos de área (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Otra investigación desarrollada por Méndez García (2012), partiendo de un estudio de casos, demuestra el potencial del AICLE para el desarrollo de actitudes interculturales, de la conciencia cultural crítica y de la competencia de orientación para la acción.

Con una metodología basada en entrevistas a profesores y coordinadores, otros autores (Cabezas Cabello, 2010; Rubio Mostacero, 2009) señalaron la existencia de ciertas debilidades del programa como la falta de recursos y de formación metodológica y lingüística del profesorado de ANL. No obstante, estos autores mencionan ciertas fortalezas del programa, como el reto profesional que supone para el profesorado o los beneficios cognitivos, culturales, sociales e intelectuales para el alumnado.

En la actualidad, la enseñanza AICLE en Andalucía está prevista por la Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía (BOJA núm 252 de 26 de diciembre de 2007) en los artículos 53, 58, 64 y 69 donde se prevé la impartición de determinadas áreas, materias o módulos profesionales en una lengua extranjera en Educación Primaria, Educación Secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.

En base a esta ley, la Orden de 28 de junio de 2011 por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA núm 135, de 12 de julio de 2011), que derogó la Orden de 24 de julio de 2006 de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los centros bilingües (BOJA núm. 156, de 11 de agosto de 2006), amplió la anterior normativa detallando diversos aspectos de organización y metodología que no habían sido legislados hasta el momento.

La Orden de 28 de junio de 2011 está organizada en cinco capítulos, los cuatro primeros de especial importancia para este trabajo y además nos puede dar una imagen de cómo es el bilingüismo en Andalucía según la ley.

El capítulo I trata sobre disposiciones generales, siendo especialmente interesante el artículo 3 que recoge que los centros bilingües serán aquellos en los que ciertas áreas o asignaturas sean impartidas en al menos un 50% en L2. Así mismo, en el artículo 6, que habla de la admisión del alumnado, se recoge que los criterios de admisión serán los generales, teniendo esto especial importancia porque impide la realización de cualquier tipo de selección por parte del centro.

El capítulo II se centra en los requisitos de los centros bilingües, siendo destacable que es necesario contar con profesorado de ANL con al menos un nivel B2 del MCERL (Consejo de Europa, 2002) en la L2, además de tener que adaptar el proyecto educativo y modelo de organización y funcionamiento.

Quizás el capítulo III sea el que tiene más interés, ya que regula la ordenación y requisitos de acceso (artículo 8), los métodos pedagógicos (artículo 9), y las funciones específicas del profesorado (artículo 11) que desarrollamos a continuación:

- En relación a la ordenación y requisitos de acceso, se contempla la evaluación de las ANL, donde se señala que primará el currículo del área sobre las producciones lingüísticas, pudiendo estas últimas ser tenidas en cuenta para mejorar los resultados obtenidos por el alumno y promoviendo un registro de las cinco destrezas lingüísticas.
- En cuanto a los métodos pedagógicos, se recoge que los centros bilingües atenderán a las recomendaciones recogidas en el MCERL (Consejo de Europa, 2002) y desarrollarán un currículum integrado de las lenguas además de materiales para el aprendizaje integrado de lenguas y contenidos.
- Las funciones del profesorado quedan especificadas en el artículo 11, destacando el diseño de materiales y del currículo integrado de las lenguas así como el uso de la enseñanza de las lenguas como un instrumento de comunicación.

En el capítulo IV, el rasgo más relevante queda reflejado en los artículos 14 y 15 donde se especifica que al menos deberá de haber dos áreas bilingües y un 30% del horario semanal por nivel en la ESO, y cuatro áreas para los dos cursos de bachillerato.

Buscando un documento con un enfoque más práctico y que facilitara el desarrollo metodológico de la enseñanza AICLE, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía presentó la Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2011) que recoge de forma práctica diversos aspectos sobre la aplicación de la metodología, evaluación o el papel y formación del profesorado.

Durante el curso escolar 2015/2016, simultáneamente al trabajo de campo de la presente investigación, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía presentó el Plan Estratégico de las Lenguas en Andalucía 2016-2020 (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2015b), aún pendiente de publicación en BOJA, que se mantiene en la línea del Plan de Fomento del Plurilingüismo del 2005. No obstante, este nuevo plan introduce ciertas novedades como la fuerte apuesta por la metodología AICLE, marcando como objetivo que el 50% de los centros andaluces sean bilingües, o el fomento “del uso de métodos innovadores en el convencimiento de que pueden aumentar la motivación y crear actitudes positivas” (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2015b, p. 5).

En este sentido, el presente trabajo aporta evidencias muy útiles para el diseño de esos “métodos innovadores”, consiguiendo además que el vínculo con la motivación hacia el aprendizaje de las lenguas y las actitudes positivas no responda solamente a un “convencimiento”, sino que esté apoyado por evidencias científicas.

1.3. LA EF AICLE

La implementación de los programas AICLE a través de áreas de contenido que se enseñan mediante la LE (ANL) es la práctica más común en los programas bilingües en España¹⁵ (Consejería de Educación Juventud y Deporte & Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010). En virtud de las características organizativas de cada centro escolar y de su capacidad de gestión autónoma, a los institutos y colegios se les plantea la disyuntiva de cuáles son las ANL más adecuadas para su proyecto.

Para la toma de una decisión justificada, se hace necesario una reflexión sobre cuáles son las características, beneficios y limitaciones de cada área dentro del enfoque AICLE. En la misma línea Zindler (2013, p. 1) señala que “mientras que hay ciertas características comunes a todas las ANL, cada materia tiene unas características y metodologías particulares que tiene que ser analizadas para revelar su potencial AICLE y su problemática”^{*21}. En una comparativa realizada por Abuja (2007) se señala que, aunque todas las asignaturas estudiadas son aptas para la enseñanza a través de la LE, cada una de ellas ofrece ciertas ventajas en base a unas características que las diferencian y particularizan. En este sentido, en el presente apartado realizaremos un análisis multidisciplinar de las especificidades de EF AICLE.

Por otro lado, partiendo de un enfoque de investigación para el AICLE que considere cada ANL como un dominio particular y diferenciador y que por lo tanto interactúe de forma diferente con el aprendizaje de idiomas, el presente apartado planteará las características que hacen de la EF un área específica con sus beneficios, dificultades y retos para la enseñanza AICLE.

Mehisto et al. (2008) señalan que “es necesario que los profesores de ANL también enseñen algo de lengua”^{*22} (p. 11). Más concretamente, los profesores de

¹⁵ En base a la normativa de las diferentes comunidades autónomas normalmente son ciertas áreas las que se enseñan parcialmente en LE. No obstante, ya sea a través de proyectos auspiciados por las instituciones (ver apartado 1.2.1.) o en base a la flexibilidad organizativa del centro, esta forma de organización puede complementarse con otros modelos como la educación escolar dual, enfoques interdisciplinarios o proyectos lingüísticos ver (Coyle et al., 2010, p. 21).

ANL necesitan apoyar el conocimiento de la lengua que no esté al alcance del alumnado y que dificultaría la comprensión del contenido. Si a esto añadimos la necesidad de planificar de forma específica los contenidos lingüísticos en las ANL (Coyle et al., 2010) y otros requisitos normativos especificados en el apartado anterior, el área de EF cobra un nuevo matiz cuando es enseñada en el entorno AICLE. Por ello, el primer paso en este apartado será acotar el concepto de EF AICLE para lo cual tomaremos la definición de (Coral, 2012):

“El aprendizaje integrado de la Educación Física y la lengua inglesa es un planteamiento didáctico donde la actividad motriz y el deporte se aprenden, enseñan y se practican utilizando una lengua extranjera. Es una propuesta educativa holística, que parte de los principios del aprendizaje con la práctica, que incide en el aprendizaje motor y la salud, que impulsa habilidades cognitivas y que desarrolla las relaciones interpersonales y sociales”^{*23}. (p. 27)

Teniendo en cuenta que el enfoque de EF AICLE puede ser aplicado a cualquier idioma, nosotros aceptamos esta definición aunque sustituimos lengua inglesa por LE.

1.3.1. Beneficios para de la inclusión del área de EF en la enseñanza AICLE

Sin tratar de realizar un análisis exhaustivo, el presente apartado trata de poner sobre la mesa determinadas características específicas del área de EF que hacen que la enseñanza integrada con la LE resulte beneficiada.

a. Comunicación apoyada por el lenguaje corporal

Douglas (1987) afirma que “una clase de Educación Física proporciona la oportunidad para una variedad de lenguaje oral”^{*24} (p. 28). Asimismo, en un estudio sobre el lenguaje oral en clases de EF en Alemania se reveló que más de la mitad de las lecciones de EF se dedicaban a la comunicación oral conectada parcialmente con movimientos (Kuhlmann, 1986). Por lo tanto, en la enseñanza AICLE, la naturaleza de la EF ayuda a la clarificación de explicaciones verbales complejas a través de gestos, movimientos y demostraciones (Lightner, 2013).

En esta línea, el enfoque del Total Physical Response (TPR; Asher, 1969), que utiliza el lenguaje corporal como herramienta para el aprendizaje de una LE, puede resultar una aproximación relevante en la enseñanza de EF en AICLE debido a la importancia que se le otorga a la competencia motriz para el desarrollo de la EF el RD 1105/2014. En este sentido, esta referencia normativa señala que la finalidad fundamental de la EF es el desarrollo de la competencia motriz, que define como:

“...la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados sobre todo a la conducta motora; para su consecución no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno: de este modo, el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas, además de integrar conocimientos y habilidades transversales como el trabajo en equipo, el juego limpio, el respeto a las normas, y la seguridad entre otras” (RD 1105/2014, anexo II, p.480).

Por lo tanto, la puesta en práctica de una metodología basada en TPR en EF que utilice el lenguaje corporal para apoyar el desarrollo de la competencia motriz, iría más allá de la simple ejecución de movimientos asociados a expresiones en LE (e. g. el típico juego de “Simón dice”), ya que permitirá abordar el aprendizaje de la LE con múltiples finalidades como por ejemplo, comprender aspectos afectivos, perceptivos y emotivos relacionados con las acciones motrices o gestionar los sentimientos relacionados con estas.

Previamente a la eclosión de la metodología AICLE, Hewitt y Linares (1998) realizaron un estudio donde se integraba la EF con la lengua extranjera a partir de una metodología basada en el TPR, mostrando los beneficios lingüísticos producto de la asociación del movimiento con el uso de la LE. En un contexto más actual, diversos autores han teorizado sobre la aplicabilidad del TPR en EF AICLE (Coral, 2012a; Devos, 2016), señalando la facilidad de uso de esta metodología dado la importancia que tiene la expresión corporal y la motricidad en el área de EF.

b. Tareas reales y orientadas a la acción

En relación al área de EF, Fernández-Barrionuevo (2011), en la línea de otros autores (Bergermann, 2004; Ramos & Ruiz Omeñaca, 2011; Rottmann, 2006), afirma que la EF AICLE puede facilitar un entorno lúdico en el que el trabajo, con alto grado de realismo, facilite un aprendizaje más natural y menos tenso. En última instancia, la comunicación dentro de la clase de EF puede ser, según estos autores, más real y significativa para el alumnado.

Así, Coral y Lleixà (2013) señalan que “las estructuras lingüísticas objeto de desarrollo tienen que estar incrustadas en el juego proporcionando un contexto comunicativo significativo y real” (p. 83). Por otro lado, “debido a la orientación a la acción, el carácter práctico y el enfoque en el contenido, la EF AICLE siempre se refiere a situaciones que han sido, son o serán experimentadas. Desde esta perspectiva los contenidos de EF AICLE son incluso más auténticos que los de otras situaciones AICLE”^{*25} (Devos, 2016, p. 54). Otros autores como Mentz (2010) señalan que este carácter orientado a la acción en la EF AICLE consigue además que los alumnos vinculen la comunicación con las actividades prácticas. Por lo tanto, este enfoque orientado a la acción y realismo de las tareas de EF puede ser un ejemplo de lo que Cummins (2000) denomina como “actividades encuadradas en contenido”^{*26} (p. 68), que favorecen el aprendizaje lingüístico y que se refiere a que las actividades en el aprendizaje de la LE estarían alojadas o respaldadas por un contenido real que da sentido a la tarea.

Este realismo y carácter pragmático queda especialmente patente en un estudio exploratorio realizado por Zindler (2013) en el que se analizaban diferentes propuestas de EF AICLE en el Reino Unido, donde se concluyó que los alumnos percibían el lenguaje como real y relevante, lo que la autora vincula con la motivación hacia el aprendizaje de idiomas.

A la hora de explicar el realismo de las tareas, Devos (2016) destaca, además de este beneficio referido a la autenticidad en el lenguaje, el hecho de que el lenguaje aprendido sea de relevancia e interés para el alumnado (el autor pone el ejemplo de que el tema deportivo suele ser incluido en los libros de texto). En este sentido el

lenguaje asociado a los deportes es un tema muy real y cercano al alumnado que, de acuerdo con Machunsky (2007), es un muy buen punto de partida a la hora de enseñar nuevos contenidos lingüísticos en una LE.

c. Ambiente de trabajo distendido, reducción de la ansiedad y mejora de la confianza.

Según Woodrow (2006) “la ansiedad es un aspecto importante en el aprendizaje de idiomas que minimiza las interacciones orales en algunos estudiantes. Por ello es importante que los profesores sean sensibles a las interacciones en la clase y ayuden a minimizar la ansiedad para el aprendizaje de una LE”^{*27} (p. 323).

En un estudio sobre la enseñanza integrada de lenguaje y EF desarrollado por McGuire, Parker, y Cooper (2001) se señala que la gran mayoría de los profesores se dieron cuenta de que cuando una clase iba bien y la ansiedad se reducía, el ambiente podía ser favorable para la mejora del lenguaje. Por lo tanto varias pueden ser las causas que favorezcan el uso de los idiomas en EF, tales como que los estudiantes no se sientan juzgados por el uso de la LE (Zindler, 2013), que se sientan en un espacio protegido donde pueden experimentar libremente con la LE (Rottmann, 2006), que se utilicen expresiones más espontáneas, coloquiales y naturales que en materias más académicas (Toscano & Rizopoulos, 2013), o que, a través de ciertos contenidos de EF como la expresión corporal, se pueda superar el miedo al ridículo y la baja autoestima que limitan la comunicación en L2 (Montávez, Mariscal, & López, 2002).

Así, diversos estudios han resaltado cómo la enseñanza de idiomas en EF AICLE puede desembocar en una mejora de la confianza para el uso de la LE (Christopher, Dzakiria, & Mohamed, 2012; García-Calvo Rojo, 2015; Zindler, 2013).

d. La facilidad de oportunidades de comunicación a través de la metodología de EF.

Devos (2016) señala que las interacciones comunicativas en EF existen en una variedad de formas: “entre oponentes, durante la tarea, fuera de la tarea, en discusiones de gran grupo y de pequeño grupo, en grupos, etc.”^{*28} (p. 42), a lo que

Fernández-Barrionuevo (2010) añade que durante las lecciones de EF encontramos múltiples interacciones alumno-profesor (de carácter grupal e individual, ya sean de tipo de información inicial o de conocimiento de resultados) y alumno-alumno.

Así, la organización en la práctica o los estilos de enseñanza seleccionados por el profesor pueden condicionar los patrones comunicativos que se den dentro del aula. Por lo tanto un determinado enfoque metodológico en la clase puede condicionar la cantidad de “input” e “output”. En este sentido Rottmann (2006, p. 322) distingue entre actividades tipo “Ser parte de”^{*29}, que se refieren a tareas no reflexivas de reproducción o imitación de un movimiento o una determinada expresión y “participativas”^{*30}, que se relacionan más con la autonomía y la creatividad del alumno.

Algunos autores señalan las bondades de los estilos de enseñanza más tradicionales, como es el caso de Fernández-Barrionuevo (2009a), que propone el mando directo¹⁶ para estadios iniciales del aprendizaje, o Devos (2016) que aboga por el uso del TPR para alumnos más jóvenes, debido a que el lenguaje más complejo es difícil de ser representado por medio de acciones. Otros autores como Fazio, Isidori, y Bartoll (2015) defienden el uso de estilos de enseñanza como el descubrimiento guiado, la resolución de problemas, o los estilos creativos (Mosston & Ashworth, 1999), que facilitarían una “pedagogía crítica” en el uso del AICLE para la EF y que permitirían procesos como comparar, contrastar, planificar, etc.

Por otro lado, en un estudio de Coral (2012b) se concluye que es una combinación de trabajo cooperativo y colaborativo con estilos más directivos lo que promueve una mejora de la competencia oral en EF AICLE.

Podemos concluir afirmando que diferentes estilos de enseñanza o metodologías propias de la EF pueden ser utilizados en distintas situaciones con una gran variedad de finalidades enfocadas a la mejora de la LE en EF AICLE.

¹⁶ El mando directo es un estilo de enseñanza utilizado generalmente en EF en el cual el profesor ordena o demuestra y el alumnado ejecuta de acuerdo a las indicaciones. Estableciendo un paralelismo con la metodología de la enseñanza de idiomas, tiene cierta similitud con el método gramática-traducción tanto en el papel autoritario del profesor como en la poca implicación cognoscitiva de los estudiantes.

e. Inclusión del elemento cultural

En relación al papel que juega la cultura en la enseñanza de idiomas Miquel López (2004) señala que muchos de sus elementos “pertenecen a una clase, un periodo, una comunidad, una familia, un territorio, pero otros son sustrato común de todos. Ese sustrato es el objetivo de todo proceso de enseñanza de una lengua extranjera” (p. 517).

De manera más concreta, en el enfoque AICLE, la cultura es uno de los cuatro pilares en los que se basa el modelo de las 4Cs (Coyle et al., 2010) explicado anteriormente. Además, en base a otro modelo específico para la EF AICLE diseñado por Nietsch y Vollrath (2003), se señala que el aprendizaje de LE en EF bilingüe se desarrolla en tres niveles diferentes: el contenido, que estaría en el lugar central, la lengua y la cultura.

Bergermann (2004) va un paso más lejos al argumentar que el aprendizaje intercultural no solo se da a través del aprendizaje de otras culturas. El potencial se basa más bien en verse a uno mismo en un medio extranjero, esa perspectiva en uno mismo ayuda a entender otras culturas. En este sentido, autores de distintas nacionalidades han identificado la importancia del elemento cultural y la posibilidad de vivenciarlo en EF AICLE a través de distintos contenidos del área: Dillon (2009) en Irlanda, a través de los juegos y danzas tradicionales para la enseñanza del gaélico; Gruber (2015) en Austria, a través de los deportes británicos y norteamericanos; Devos (2016) en Alemania, para la conexión del beisbol con el inglés o el parkour con el francés, o Rueda, Zagalaz, López, y Sánchez (2015) en España, mediante los juegos tradicionales ingleses.

f. Mejora de la motivación

Un enfoque basado en el juego puede ser un aspecto fundamental para el aprendizaje de idiomas. En un estudio realizado por Evans y Fisher (2009) se señaló que eran las actividades lúdicas y las de interacción las que los alumnos disfrutaban más y por tanto las más beneficiosas para el aprendizaje. En otro estudio realizado por Vazou, Gavrilou, Mamalaki, Papanastasiou, y Sioumala (2012), en el que se introdujo

actividad física durante la docencia de varias áreas, se concluyó que esta integración impactó positivamente en la motivación académica del alumnado.

Centrándonos en la EF AICLE, algunos autores (Devos, 2016; Fernández-Barrionuevo, 2012) han realizado una aproximación teórica tomando como partida distintos enfoques motivacionales (Teoría de las Metas del Logro, Teoría de la Autodeterminación, Flujo Disposicional, Teoría Motivacional de Gardner...) tratando de establecer una vinculación teórica entre la puesta en práctica de EF AICLE y la motivación en el aprendizaje de idiomas. De este modo, aspectos que pueden estar presentes durante la enseñanza integrada de EF con una LE, como la propia motivación intrínseca por el aprendizaje de EF, la novedad, el carácter vivencial (Ramos & Ruiz Omeñaca, 2011), el carácter lúdico, la cooperación o el realismo (Devos, 2016), podrían tener un efecto positivo en la motivación hacia el aprendizaje de la LE.

Tomando como punto de partida esta idea, ponemos de relieve cómo varios estudios (Coral, 2010; Figueras Comas, Flores, & González Davies, 2011; García-Calvo Rojo, 2015; Zindler, 2013) han destacado que la motivación hacia el área de EF tiene influencia positiva en el aprendizaje de la LE. Tal y como señala McCall (2011) en las conclusiones de su estudio, donde se utilizó la enseñanza integrada de fútbol y de una LE (francés) con 634 estudiantes en el Reino Unido, este efecto positivo en la motivación hacia la LE se debe a un mayor interés por el tema y una mayor relevancia en la vida cotidiana de los alumnos. En relación a lo anterior Coral (2012b) puntualiza que las tareas eficientes para la enseñanza de una LE a través de la EF, además de ser cooperativas, han de mantener la motivación por el movimiento.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en el apartado sobre la TAD (1.4.) se profundizará más sobre la motivación en EF centrándonos fundamentalmente en el análisis de la motivación intrínseca.

g. Mejora de la competencia comunicativa en LE

Ciertos autores como Glakas (1993, p. 15) limitan el valor lingüístico del área de EF al referirse a ella como “sin alto fundamento lingüístico”^{*31}, Skutnabb-Kangas

y McCarty (2008) al clasificarla como una materia de tipo “cognitivamente menos exigente”^{*32} (p. 3) o Bergermann (2004) al señalar el limitado potencial de la EF en el pasado en cuanto al uso del lenguaje en general o de las Cognitive Academic Language Proficiency (CALP; Cummins, 1979). No obstante, quizás esto se deba a una visión sesgada y más tradicional del área, donde predominen estilos de enseñanza tradicionales como el mando directo, modificación del mando directo o asignación de tareas.

Lo cierto es que los estudios encontrados detectan en el alumnado una mejora en el léxico (García-Calvo Rojo, 2015; Gruber, 2015; Salazar Miranda, 2013) o una mejora de la competencia oral (Coral, Lleixà, & Ventura, 2016). Además, el uso de estilos de enseñanza creativos, de resolución de problemas o descubrimiento guiado pueden favorecer procesos relacionados con las HOTS (Fazio et al., 2015). En este sentido, en el estudio de Coral et al. (2016) se señala que los resultados en LE mejoran cuando se combina la enseñanza de idiomas con la metodología de EF que utiliza estas HOTS. Por lo tanto, se podría considerar a tenor de los trabajos existentes que la aplicación de la metodología AICLE en el área de EF puede desembocar en una mejora de la competencia comunicativa.

h. Beneficios para la EF

Mientras que los anteriores apartados se han centrado en el efecto positivo de la enseñanza de EF AICLE en la lengua extranjera, en este punto se desarrollan algunos de los beneficios que diversos autores señalan para la EF.

En primer lugar, según Rottmann (2006) la enseñanza integrada de la LE y los contenidos del área de EF implica una adaptación en la comunicación que puede dar lugar a que el profesorado se centre en los aspectos fundamentales de la tarea, pero además, por parte del alumnado también se da un mayor esfuerzo para poder comprender los mensajes del docente y por lo tanto se interioriza el mensaje a un nivel más profundo. Este hecho apoyaría las conclusiones del estudio de casos de García-Calvo Rojo (2015) donde se identifica la existencia de una mayor implicación cognoscitiva en el alumnado de EF AICLE. Zindler (2013) se refiere a esta idea como un “valor añadido”^{*33} (p. 33) que resulta especialmente valioso en las tareas de tipo

rutinario de EF, en las que la inclusión del elemento lingüístico puede hacerlas más atractivas.

En segundo lugar, el efecto positivo que el uso de la metodología AICLE puede tener en la motivación hacia la EF también ha sido tratado en diferentes publicaciones. Coyle et al. (2010) señalaban un “doble efecto de la materia y AICLE”³⁴ (p. 89) que implica que, además de un aumento motivacional hacia el aprendizaje de idiomas, existe un aumento de interés hacia la EF por parte del alumnado que no está atraído por la ANL (en este caso la EF), pero que siente predilección por el aprendizaje de idiomas. En este sentido, en una investigación de Schumacher (1999) se señala que, debido a un trabajo integrado de la EF con la lengua, existe un efecto positivos en alumnos desmotivados en EF por no encontrarle sentido a la asignatura. Este hecho también ha sido observado en el campo de la EF AICLE en la investigación de Rottmann (2006), donde el alumnado con talento en lenguas y un nivel más bajo en EF participaba con más frecuencia que en las clases sin integración de lengua y contenidos.

No obstante, Ramos y Ruiz Omeñaca (2011) señalan que “también debe tenerse en cuenta que este idioma puede transformarse involuntariamente en un elemento extraño que afecte negativamente al interés de los alumnos por la Educación Física” (p. 158). Esta preocupación la han compartido otros autores como Coral (2012a) o Hernando Garijo (2015), en cuyos estudios se ha determinado la no existencia de un efecto negativo en la motivación hacia el área de EF debido al trabajo integrado de lenguas y contenidos. En el extremo opuesto, en un estudio cualitativo de Von Dahlen (2013) citado por Devos (2016) con estudiantes de séptimo grado, no se pudo identificar este “doble efecto de la materia y AICLE” al que hacía referencia Coyle et al. (2010, p. 89).

1.3.2. Dificultades/retos

En los apartados precedentes se ha planteado la manera en que alguna de las características específicas del área de EF pueden hacer que la integración de LE con

EF se vea potenciada. Sin embargo, en la literatura analizada se han encontrado ciertas referencias que ponen sobre la mesa determinadas dificultades, inconvenientes o retos en la puesta en práctica de la EF AICLE.

Desde la perspectiva del profesor, la enseñanza AICLE implica el conocimiento de otro idioma, lo que supone una dificultad (Mehisto et al., 2008). Precisamente Gruber (2015) señala que, al contrario que Austria, Alemania o Suecia, en ciertos países como el Reino Unido o España, el hecho de que no exista profesorado con una doble habilitación (EF y LE) supone una dificultad específica, por lo que es necesaria una mayor formación tanto lingüística como metodológica de la enseñanza de idiomas. Así, Devos (2016) puntualiza que la necesidad de esta formación junto con la carga extra de trabajo que supone la programación integrada con otro idioma son razones que explican la poca difusión de la EF AICLE en países como Alemania. En España, y más concretamente en Andalucía la labor del profesor de EF AICLE también está condicionada, puesto que a pesar del esfuerzo de las administración en la formación lingüística y metodológica del docente¹⁷, el nivel de formación en enseñanza de idiomas queda aun lejos del profesorado de las áreas lingüísticas.

Desde el ángulo del alumnado, también existen ciertos aspectos que suponen un reto en la implementación de la enseñanza integrada de EF y LE:

- Como se ha señalado anteriormente, autores como Ramos y Ruiz Omeñaca (2011) señalan la posibilidad de una desmotivación hacia la EF debido a la inclusión de la LE.
- La ralentización en el proceso de aprendizaje es otro factor que se ha tenido en cuenta. En este sentido, un estudio realizado por Anghel, Goitia, y Carro (2013) indica la existencia de un efecto negativo en el aprendizaje de las materias

¹⁷ Aunque originariamente no era un requisito para los profesores de ANL estar en posesión de un título que acreditara un nivel B2 en la LE según el MCERL para participar en los programas bilingües, ha habido un esfuerzo por parte de la administración andaluza para formar lingüísticamente al profesorado con medidas como la creación de los “cursos de adaptación lingüística” (CAL) en las Escuelas Oficiales de Idiomas, las licencias de estudio remuneradas o las estancias de inmersión lingüística (estas dos últimas no convocadas desde el comienzo de la crisis económica). En cuanto a la formación metodológica, aunque existen algunas iniciativas por parte de los Centros de Profesorado (CEP), no existe ningún requisito específico para poder ser profesor con perfil bilingüe en la comunidad autónoma de Andalucía.

enseñadas en inglés.

- En un análisis sobre las áreas más aptas para la enseñanza AICLE, Mentz (2010) señala que, aunque el área de EF puede ser apta para la metodología AICLE, fundamentalmente debido a la conexión de la comunicación con actividades prácticas, el uso de una LE en un entorno de cierto riesgo como la EF puede dar lugar a lesiones del alumnado debido a los malentendidos o falta de comprensión de las normas de seguridad.
- En un estudio citado por Devos (2016) del Ministerio de Educación Alemán, se señala que el área de EF no es adecuada para la enseñanza debido a que las instrucciones son demasiado breves y a la falta de oportunidades para la comunicación.
- Además, paradójicamente, el alto grado de implicación del alumnado en las clases de EF puede suponer un problema. En este sentido, Tomlinson y Masuhara (2009) indican que cuando el alumnado está demasiado absorto en el juego pueden dejar de usar la LE o incluso dejar de prestar atención a la propiciación (Bell & Lorenzi, 2004).
- Por último, Devos (2016) señala que debido a la libertad especial propia del área, el profesor tiene poco control sobre el uso que se hace de LE pudiendo dar lugar a varios efectos negativos como el excesivo uso de la L1, fosilización de errores o el poco uso de las CALP necesarias para el avance en la educación post-secundaria.

1.3.3. Factores que influyen en la integración de lengua y contenido de EF

La validez externa trata de analizar “hasta qué punto se pueden generalizar las conclusiones del estudio derivadas de los datos obtenidos” (Madrid, 2001, p. 33). En este sentido, para poder interpretar hasta qué punto los resultados de la presente investigación serían generalizables fuera del ámbito del estudio (Andalucía), realizamos un análisis de los factores que pueden influir en la integración de la LE con el contenido de EF.

Existe una gran variedad de características específicas de cada contexto

(peculiaridades del área, contenidos, enfoques metodológicos, formas de organización escolar, modelos AICLE, etc.), que hace que sea muy difícil generalizar cual es el rol que el área de Educación Física tiene en la enseñanza integrada de lenguas y contenidos. A continuación se señalan algunos de los factores que pueden influir en la integración:

a. Elementos del currículo de EF

El Consejo Internacional para la Salud, Educación Física, Recreación, Deporte y Danza define la EF como:

“Un área de contenidos comprometida con dos componentes fundamentales: el movimiento humano y la condición física (relacionado motrizmente y con la salud); y está basado en las siguientes disciplinas: aprendizaje motor, desarrollo motor, kinesiología, psicología del ejercicio, psicología del deporte, sociología del deporte y la estética”^{*35}. (ICHPER•SD, 2012)

Aunque exista una conceptualización internacional del término EF a nivel mundial, según Hardman (2008) no solamente hay diferencias en los contenidos, sino que existen variables como la dotación horaria y de recursos, los objetivos o el estatus de la materia y del profesorado que difieren según el sistema educativo. En este estudio de Hardman (2008) se señalan algunas de las diferencias curriculares entre diferentes países: a modo de ejemplo, mientras que el 91% de escuelas de Secundaria y el 96% de Primaria incluyen los deportes de equipo como contenido, tan solo el 54% y el 53% respectivamente incluyen contenidos relacionados con actividades en la naturaleza. Las diferencias llegan incluso al hecho de que el mismo contenido se trabaje en diferentes áreas, por ejemplo la dramatización o la danza en España estarían incluidas dentro del currículo de la EF en Secundaria según el Real Decreto 1105/2014, mientras que en el Reino Unido serían áreas independientes para el equivalente a la ESO¹⁸ que incluye alumnos de 14 a 16 años (Education and Inspection Act 2006).

Por lo tanto, asumiendo que diferentes bloques de contenidos pueden tener

¹⁸ Key stage 4

diferentes connotaciones y características (e. g. juegos y deportes y expresión corporal), el predominio de uno u otro contenido puede condicionar el cariz de la asignatura y por lo tanto su relación con el dominio de aprendizaje en una LE.

b. La metodología de EF predominante en el área

La metodología utilizada por cada profesor de EF puede variar incluso dentro del mismo centro educativo. Como se ha señalado anteriormente, un determinado estilo de enseñanza puede condicionar el uso que se haga de la L2. Además, el uso de cada estilo de enseñanza en EF puede tener una finalidad lingüística específica (ver Clavellinas, 2011a).

Por otro lado, Devos (2016) hace un estudio de cómo los distintos tipos de tareas y actividades condicionan la comunicación en LE. En este sentido, la metodología o tipos de actividades utilizadas puede condicionar el uso que se haga de los LOTS y los HOTS en EF AICLE. Precisamente autores como Salvador García (2015) o Polok (2014) utilizan en sus propuestas de modelos de programación estos LOTS y HOTS vinculados a otros elementos curriculares como por ejemplo las tareas.

En cuanto a las destrezas lingüísticas, el uso predominante de estilos tradicionales como el mando directo o mando directo modificado daría lugar a un predominio de la comprensión auditiva, mientras que por ejemplo, el uso de estilos de enseñanza socializadores podría dar lugar a una mayor puesta en práctica de la interacción oral.

En definitiva, las opciones metodológicas que asuma el profesor pueden condicionar el uso que se hace de LE en la clase de EF.

c. La organización en el centro

Como hemos mencionado anteriormente, tanto Coyle et al. (2010) como Mehisto et al. (2008) hacen referencia a diferentes modelos organizativos en AICLE. Centrándonos en la EF, en un estudio de casos publicado por Zindler (2013) en Reino Unido se presentan varias propuestas en centros educativos que utilizan la EF como

núcleo central del modelo AICLE: jornadas interdisciplinarias de un día con un tema central como los juegos olímpicos (Centro A), proyectos interdisciplinarios basados en los estilos de vida saludable (Centro B) o unidades didácticas de competiciones deportivas (centro C).

Además de estos programas cortos, Gruber (2015) menciona la existencia de modelos de larga duración en Austria, en los que se hace necesaria una comunicación oficial al servicio de inspección por parte de la dirección y se implementa un cambio oficial de idiomas en hasta la mitad de las áreas (similar a la mayoría de las comunidades autónomas en España).

Es decir, las diferentes formas de integrar la LE con los contenidos de área a nivel de centro (proyectos integrados¹⁹, integración curricular²⁰...) pueden afectar al desarrollo de la EF AICLE.

d. El estatus de la asignatura de EF o tiempo de enseñanza

Según el Informe Mundial sobre la Educación Física (UNESCO, 2014), aún hoy en día, en un 33% de los países el área de EF tiene un estatus legal diferente al resto de asignaturas, alcanzando un 54% cuando nos referimos a un estatus percibido inferior en comparación al resto de áreas. El mencionado informe pone de relieve otras diferencias en el campo de dedicación horaria, recursos o integración del alumnado que pueden afectar a la enseñanza de idiomas en entornos AICLE.

Este menor estatus puede resultar un factor limitante en el uso de la L2 en clase o en las posibilidades por parte del profesor de implementar una metodología novedosa como es el AICLE.

e. Nivel lingüístico del alumnado en LE

Además de la edad, el nivel lingüístico del alumnado implicado en estos

¹⁹ Nos referimos a proyecto integrado como una propuesta de actividades en torno a un tema en la que participan varias áreas y que da lugar a una producción final común.

²⁰ Nos referimos a la integración curricular como las modificaciones que se realizan en los elementos del currículo de una materia para facilitar un aprendizaje interdisciplinar (e. g. adelantar el trabajo de la enseñanza del pasado en el área de inglés para que coincida con el estudio de textos históricos en CCSS).

programas puede condicionar diferencias en la implementación de un programa de EF AICLE. A modo de ejemplo, a diferencia de Andalucía (Orden de 28 de junio de 2011), en comunidades como Navarra (Consejería de Educación, Juventud y Deporte y Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010) o en países como Bulgaria (Eurydice Network, 2006a), para el acceso a la Enseñanza Secundaria en centros con programas bilingües se exige al alumnado su procedencia de un centro de Educación Primaria bilingüe o la superación de una prueba de nivel. De esta manera, en distintas regiones el profesorado se puede encontrar con una realidad diferente que condicione su labor docente.

Por otro lado, tomando como ejemplo las políticas educativas en torno al bilingüismo en Andalucía (Orden de 28 de junio de 2011), es destacable la generalización del modelo implantado, dado que se aplica a todo tipo de alumnado (e. g. alumnado de apoyo, formación profesional básica, programas de mejora de aprendizaje y rendimiento²¹ ...), incluso en la misma aula. Esta generalización del modelo bilingüe presenta una doble cara, por un lado se implementa potencialmente el programa en toda la población escolar dando respuesta a las inquietudes planteadas por Bruton (2011b), pero plantea la dificultad o reto de la enseñanza a través del idioma en un mismo grupo a alumnos con dificultades de aprendizaje o con muy diversos niveles de competencia lingüística o interés por la LE.

f. El impulso institucional a la enseñanza integrada de lenguas y contenidos

Las instituciones de diferentes regiones impulsan de manera muy desigual los programas AICLE, influyendo en la capacidad para desarrollar programas de EF AICLE por centros y/o profesorado. Contrastando con el impulso de los programas AICLE en países como España (Coyle, 2010), nos encontramos países como el Reino Unido donde, a pesar de contar con los denominados “Language Colleges” (centros especializados en enseñanza de idiomas; Consejería de Educación, Juventud y Deporte y Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010, p. 179), en el estudio

²¹ El PMAR (Programa de Mejora de Aprendizaje y Rendimiento), es un programa que sustituye en Andalucía a los antiguos Programas de Diversificación Curricular, que da comienzo en el equivalente de 2º de ESO y está centrado en poner en práctica una metodología específica para el alumnado con dificultades relevantes de aprendizajes no imputables a la falta de estudio.

de casos sobre la EF AICLE de Zindler (2013) ninguno de los profesores participantes conocía el término AICLE ni tenía formación en este campo.

g. Las lenguas oficiales y el número de lenguas incluidos en el programa

No siempre los programas AICLE cuentan con una L1 y una LE sobre la cual se organiza el programa AICLE como sería el caso de la Comunidad de Murcia (según la Orden de 14 de mayo de 2013, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el programa de enseñanza bilingüe en centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros, Boletín Oficial de la Región de Murcia núm. 119, de 25 de mayo de 2013), en ocasiones, la LE del programa AICLE tiene que convivir con dos lenguas cooficiales, como por ejemplo, el caso de la Comunidad Valenciana, de acuerdo a la Orden de 19 de mayo de 2009, de la Conselleria d'Educació, por la que se establece la organización, estructura y funcionamiento de un programa experimental plurilingüe en la Comunitat Valenciana (Diari Oficial de la Comunitat Valenciana núm 6034, de 12 de junio de 2009), o Galicia según, el Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia (DOG núm 97, de 25 de mayo de 2010).

Incluso en otras ocasiones se pueden adoptar modelos plurilingües, como el caso de Andalucía (Orden de 28 de junio de 2011), en la que conviven dos LE dentro de la enseñanza AICLE. Esta diversidad lingüística ha dado lugar a diferentes acciones para dar cabida a todas las lenguas en programas integrados de lenguas y contenidos (ver Fernández-Fontecha, 2009). Todo ello implica un esfuerzo de adaptación organizativa que puede suponer, dependiendo de cada caso, un papel diferente para el área de EF.

h. El modelo bilingüe adoptado

Cummins (1994) señala la diferencia entre el bilingüismo aditivo, en el cual la L1 y su cultura se desarrollan al tiempo que se aprende la L2; y el bilingüismo sustractivo, donde la L2 se introduce a costa de la L1. Puesto que la enseñanza AICLE es un enfoque para la enseñanza tanto del contenido como de una “lengua

adicional” (Coyle et al., 2010, p. 1), podemos afirmar que este enfoque se sitúa en el polo opuesto de los modelos sustractivos que tratan de buscar una transición rápida de los estudiantes al nuevo idioma (tómese como ejemplo los inmigrantes hispanos en EEUU en algunos estados). En este sentido, el rol del profesor que utiliza una lengua adicional para la enseñanza de un contenido en EF AICLE contrasta con el papel del profesorado de EF que ha de tener ciertos conocimientos en la LE para facilitar un rápido proceso de aculturación, detallado en varios estudios en regiones norteamericanas (Burden, Columna, Hodge, & Martínez de la Vega Mansilla, 2013; Curwen & Hodge, 2013, 2016; Delk, 2015; Sato & Hodge, 2016).

1.3.4. Modelos de aplicación de EF AICLE

Mientras que en el anterior apartado se han descrito los factores que pueden afectar a la variabilidad en la implementación de la EF dentro de programas AICLE, el presente punto se centra en presentar desde un enfoque más práctico, el papel que la EF puede jugar dentro de diversos sistemas educativos en cuanto a la enseñanza de una LE.

a. La EF como modo de integración

Tomando como referencia las escuelas bilingües basadas en modelos aditivos y sustractivos en EEUU, se puede establecer que tanto unas como otras pueden utilizar la EF como medio de integración de las minorías étnicas. Así, De Jong (2002) o , Hewlett-Gómez y Solís (1995) señalan el casos en escuelas que siguen un modelo “dual de doble vía”^{*36} que integra estudiantes hispanoparlantes y angloparlantes, en el que el español se usa en la EF para el mantenimiento de la identidad de los hablantes English Language Learners (ELL).

No obstante, a pesar del aumento de la diversidad en las poblaciones étnicas escolares, las políticas en las escuelas estadounidenses han cambiado de un enfoque bilingüe a una perspectiva centrada en el uso “exclusivo del inglés”^{*37} (Burden et al., 2013, p. 171). En este contexto se han realizado diversos estudios sobre las

dificultades de la atención a la diversidad en EF de los denominados ELL (Burden et al., 2013; Curwen & Hodge, 2013, 2016; Delk, 2015; Sato & Hodge, 2016). Dichos estudios comparten el diagnóstico de la dificultad que implica la integración de estos estudiantes y recomiendan una mayor formación cultural y en metodología en la enseñanzas de idiomas.

b. La EF como modo de introducción de una LE

Utilizando en este caso el contexto de las Escuelas Europeas, tres principios son señalados como guía para la progresión de la enseñanza de la L2 (Fishman & Garcia, 2011, p. 197):

- De lo conocido a lo desconocido.
- De la enseñanza de la lengua a la enseñanza a través de una lengua.
- De la enseñanza de asignaturas cognitivamente menos exigentes y encuadradas en el contexto a asignaturas cognitivamente exigentes y descontextualizadas, como por ejemplo la EF (Skutnabb-Kangas & Dunbar, 2010).

Así, en la progresión para la inclusión de las lenguas en las Escuelas Europeas, la L2 se enseña como asignatura desde los niveles 1 a 12, “la L2 se convierte ya en un medio de educación en tercer grado, pero solo en una o dos asignaturas que son cognitivamente menos exigentes y encuadradas en el contenido”^{*38}, tales como la EF (Skutnabb-Kangas & Dunbar, 2010, p. 101).

Este mismo principio se ha utilizado para justificar la selección del área de EF como instrumento para la introducción de una LE en otros contextos. Por ejemplo, en el Reino Unido para la enseñanza del galés, debido a que la EF no es altamente dependiente del idioma (Eurydice Network, 2006d) o en Finlandia, donde las áreas manipulativas tienen un alto grado de importancia, sobre todo en Primaria, para la enseñanza de idiomas (D. Marsh, Nikula, & Takala, 1998).

c. La EF como modo de motivar/innovar hacia el aprendizaje de las lenguas

La EF se ha utilizado con otras finalidades, por ejemplo, la experiencia mencionada en el estudio británico realizado por McCall (2011), donde se utilizaba la enseñanza integrada del fútbol y del francés para motivar al alumnado de género masculino. Dicho autor concluye que la inclusión de un tema de interés y relevante en la vida diaria afecta positivamente a la actitud hacia el aprendizaje de idiomas. En el estudio de casos llevado a cabo por Zindler (2013), también en el Reino Unido, todos los profesores entrevistados que trabajaban mediante EF AICLE señalaron la motivación, el aumento del interés o la innovación como motivos para la integración.

d. La EF AICLE y las pruebas de evaluación externa

En ciertas regiones de Holanda, en los dos últimos cursos de bachillerato, el bilingüismo está más restringido porque la opcionalidad hace más complicado el reagrupamiento cuando son solo algunas áreas las que se enseñan a través de una LE. Además, debido a la importancia de los exámenes finales, los padres y las propias escuelas prefieren el neerlandés como lengua vehicular (Admiraal et al., 2006). Contrariamente a este enfoque, el estudio de Zindler (2013) describe un caso en el que el vocabulario aprendido en clases de EF AICLE era utilizado posteriormente para la preparación de los temas orales y escritos del examen General Certificate of Secondary Education²² (GCSE) de español en el Reino Unido.

e. Como búsqueda de equilibrio entre diferentes tipos de áreas

Con la puesta en práctica del enfoque AICLE, en algunos sistemas educativos de diferentes países se intenta buscar un equilibrio entre distintos tipos de áreas de conocimiento para así proporcionar un abanico más grande de experiencias al alumnado.

En Holanda (Eurydice Network, 2006c), durante el comienzo de la enseñanza AICLE, para asegurar que los estudiantes aprendan una variedad de registros y

²² Para la obtención del Certificado General de Educación Secundaria o GCSE el alumnado ha de realizar unos exámenes estandarizados en algunas asignaturas elegidas al final del 11º curso.

estilos, se les ofrece una asignatura basada en las ciencias naturales, otra en las ciencias sociales y una asignatura creativa donde estaría incluida la EF. En Suecia (Eurydice Network, 2006b) también se incluyen actividades de varios tipos: ciencias sociales, ciencias naturales, asignaturas estéticas (música, economía del hogar o manualidades) y deportes.

En el ámbito totalmente diferente de los programas duales en EEUU, Howard, Sugarman, Christian, Lindhom-Leary, y Rogers (2007) señalan que una medida ejemplar es la “división de idiomas tanto dentro de las asignaturas académicas como de las especiales”³⁹ (p. 63; donde está encuadrada la EF), que modo que la L2 (en este caso el español), debería utilizarse como instrumento comunicativo en las clases de EF.

1.3.5. EF AICLE: aplicaciones prácticas

Con el desarrollo de los programas bilingües en España, ha habido un esfuerzo por parte de ciertas instituciones, editoriales y profesores para aplicar la metodología AICLE al campo de la EF. Este impulso ha dado lugar a una serie de publicaciones que toman como eje distintos elementos curriculares. En este apartado haremos un resumen de las propuestas prácticas de diversos autores para el desarrollo de la enseñanza integrada de lenguas y contenidos de EF.

Desde la perspectiva de la metodología, varios artículos desarrollan temas como la aplicación de diferentes estilos de enseñanza en la EF AICLE (Fernández-Barrionuevo, 2009c, 2009d), las características de las tareas para que resulten exitosas (Coral & Lleixà, 2013), o las estrategias que mejoran la competencia lingüística (Coral et al., 2016).

Otras publicaciones se han centrado en la planificación y programación de la EF integrada con la enseñanza de idiomas (Clavellinas, 2011b; Coral, 2013a; Fernández-Barrionuevo, 2009b), mientras que las aportaciones de otros autores como Machunsky (2007), se han centrado en los criterios para el diseño de materiales de EF

AICLE. Incluso algunas editoriales han publicado libros de texto específicos para el área de EF AICLE (Boroadbridge et al., 2015; Coral, 2013b).

Desde un punto de vista lingüístico, Ortiz Calvo (2013a) se centra en el análisis de las unidades fraseológicas en la clase de EF bilingüe, mientras que Devos (2016) plantea en su libro un análisis a partir de las “operaciones de aprendizaje de idiomas”^{*40}, que define como “las producciones orales en LE durante las interacciones por parejas que son usadas para alcanzar un determinada meta-lingüística, social o de contenido”^{*41}(p. 129).

Por otro lado, tomando como referencia los contenidos de EF, además de diversos libros que publican una serie de recursos basados en mayor o menor medida en un enfoque teórico (Amor Pérez, 2012; García Jiménez, Ruíz de Adana Garrido, Ambrosio Sánchez, & Trillo Jiménez, 2011; Magdaleno Viejo, 2011; Ortiz Calvo, 2013b; Ramos Calvo & Ruiz Omañeca, 2012), existen una serie de publicaciones que aportan aplicaciones prácticas centradas en actividades en la naturaleza (Martín Rosado, 2013; Salvador García & Chiva-Bartoll, 2015), deportes de lucha (Chiva-Bartoll, Isidori, & Fazio, 2015), juegos populares (Rueda et al., 2015), atletismo (Alcalá & Garijo, 2015; Nietsch & Vollrath, 2003), fútbol (Baldwin, 2010; Gruber, 2015), actividades en el medio acuático (Campo Castro, 2016), la expresión corporal (Montávez et al., 2002; Pascual Cardero, 2011), salud (Jiménez, Pellicer, & Lucas, 2012) o competencia digital (Cepero González, García Pérez, & López López, 2013).

1.4. LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La motivación en el aprendizaje de idiomas es un factor con relevancia en el ámbito de la educación que puede ser estudiada desde diversos enfoques y cuyo estudio ha evolucionado según Dörnyei y Ushioda (2011) desde un “periodo socio-psicológico”^{*42} (Gardner & Lambert, 1959, 1972; Masgoret & Gardner, 2003) hasta unas “perspectivas socio-dinámicas”^{*43}. Dentro de este progreso, y encuadrado dentro del “periodo cognitivo”^{*44}, “durante los últimos años, la Teoría de la Autodeterminación (TAD), y particularmente sus dos ejes motivación intrínseca y

extrínseca han supuesto uno de los constructos más influyentes en la psicología motivacional. Así, mientras que se han hecho numerosos intentos en el campo de la L2 para incorporar elementos de la Teoría de la Autodeterminación para entender mejor la motivación hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras”⁴⁵ (Dörnyei & Ryan, 2015, p. 81). Asimismo la TAD es “uno de los marcos teóricos más ampliamente usados en el estudio de la EF lo que no resulta sorprendente ya que sus principios y constructos son altamente relevantes para la EF”⁴⁶ (Ntoumanis & Standage, 2009, p. 195).

Esta teoría representa un marco de trabajo para el estudio de la motivación humana y la personalidad. Se basa en la existencia de tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) cuya satisfacción adecúa el funcionamiento de las tendencias naturales para la integración y el crecimiento, así como para el desarrollo social y el bienestar personal (Deci & Ryan, 2000). La satisfacción de estas necesidades promueve una motivación de tipo volitivo y de alta calidad que condiciona el rendimiento, persistencia y creatividad: la motivación intrínseca.

Analizando la TAD se podría entender como una macroteoría esta compuesta por varias mini-teorías²³ que fueron desarrolladas para explicar los fenómenos motivacionales a partir de diferentes investigaciones:

a. Teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci & Ryan, 1985)

Esta teoría tiene cómo objetivo explicar la manera en que factores externos repercuten en la motivación intrínseca, centrándose en las necesidades fundamentales de competencia y autonomía.

De forma más concreta, Moreno-Murcia y Martínez (2006) citando a Mandigo, Nicholas, y Holt (1999) proponen cuatro puntos que ayudan a explicar el nivel de

²³ Aunque en muchos artículos se han mencionado la existencia de cuatro mini-teorías (e. g. Moreno-Murcia & Martínez, 2006), posteriormente otros autores señalan que son cinco al añadir la Teoría de los Contenidos de Metas (Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010), incluso actualmente se ha desarrollado una sexta: la Teoría de la Motivación de las Relaciones (Deci & Ryan, 2014). Las publicaciones más actuales también reincidenten en la existencia de seis mini-teorías (Deci & Ryan, 2017).

motivación intrínseca de un alumno en EF. Para ello indican que la motivación intrínseca aumentará:

- Cuando los individuos participan en una actividad que han elegido y sobre la que tienen control.
- Cuando los individuos se sienten competentes.
- Cuando los individuos reciben feedback positivo o los factores extrínsecos se perciben como informativos.
- Cuando los alumnos están orientados hacia la tarea en lugar de hacia el ego: en el primer caso realizarán la tarea por el goce de la actividad mientras que en el segundo sentirán más presión y control para mantener su autoestima.

b. Teoría de la Integración Orgánica

Con esta teoría Deci y Ryan (1985, 2000) proponen que la motivación se ha de entender como un continuum en función de los diferentes niveles de autodeterminación (figura 10). En la taxonomía que presentan estos autores la conducta evoluciona de un nivel de autodeterminación inferior a uno superior, siendo la motivación extrínseca (ME) y la amotivación (AM) las que condicionan una conducta menos autodeterminada, y la motivación intrínseca (MI) la que más. También jerarquiza los tipos de regulación para la motivación extrínseca (de menos a más autodeterminada): externa, introyectada, identificada e integrada.

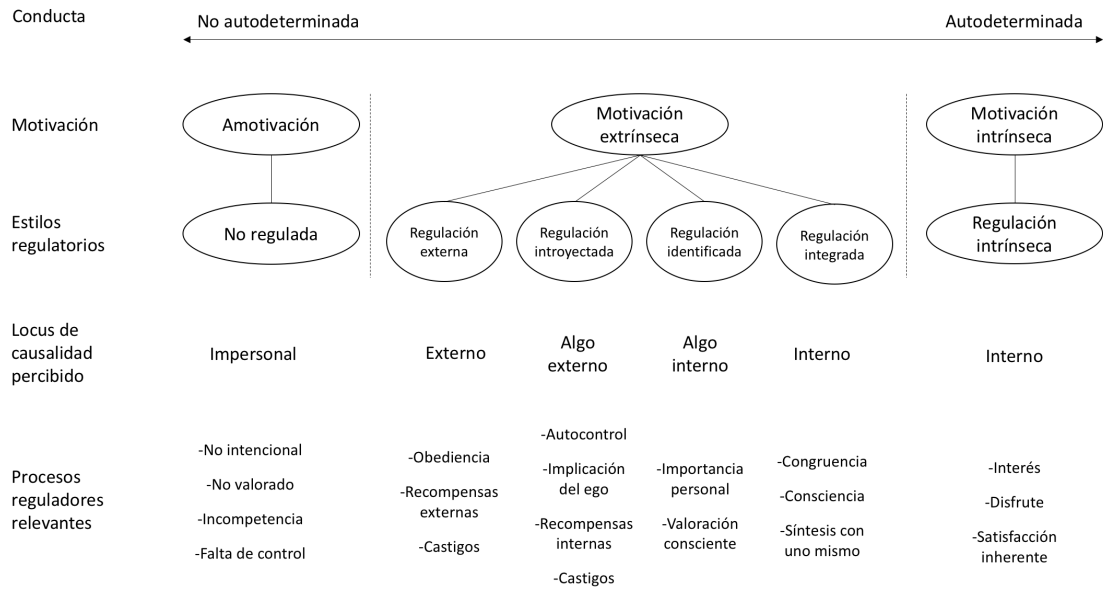


Figura 10. Continuum de la autodeterminación que muestra los tipos de motivación con sus estilos regulatorios, loci de causalidad y sus correspondientes procesos

Fuente: Ryan y Deci (2000)

Diversos factores como la posibilidad de elección o el feedback positivo condicionarán una motivación intrínseca y por lo tanto, conductas más autodeterminadas.

c. Teoría de la Orientación de Causalidad

Esta teoría señala las diferencias individuales en la tendencia de los sujetos a orientar y regular el comportamiento dependiendo del tipo de orientación causal:

- Orientación hacia la autonomía, cuando los sujetos actúan en función del interés y de lo que está ocurriendo.
- Orientación al control, en la que los sujetos actúan basándose en recompensas externas o internas o aprobación.
- Orientación impersonal, que se caracteriza por la incapacidad de regular la conducta, cuando existe un origen de control desconocido o externo.

d. Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)

Las necesidades psicológicas básicas son definidas como algo innato, universal y esencial para la salud y el bienestar (Deci & Ryan, 2000). Son, por lo tanto, un aspecto natural de los seres humanos que se aplica a todas las personas sin tener en cuenta género, grupo o cultura. En la medida que estas sean satisfechas, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de manera saludable, además de lograr un desarrollo social, constructivo y de bienestar personal. Por el contrario, si estas no son satisfechas, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo. Estas NPB son mediadores entre los factores ambientales y la motivación, en consecuencia influirán en última instancia en una serie de aspectos cognitivos, afectivos y conductuales que están relacionados con la motivación intrínseca.

El estudio de las NPB se ha realizado relacionándolo con diversas variables como la reducción de la ansiedad (Niemic, Ryan, & Deci, 2009; Thøgersen-Ntoumani & Ntoumanis, 2007), el bienestar (Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante, & Sheldon, 2016; Milyavskaya & Koestner, 2011; Milyavskaya, Philippe, & Koestner, 2013) o diversos factores relacionados con la salud (Ibarra-Rovillard & Kuiper, 2011; Kasser & Ryan, 1999; G. C. Williams, Hedberg, Cox, & Deci, 2000).

A continuación describiremos cada una de las tres NPB:

- La primera de estas tres necesidades es la **competencia** que se refiere a la sensación de eficacia en las interacciones entre el sujeto y el ambiente social y a la puesta en práctica de oportunidades para poder ejercer sus capacidades. La necesidad de satisfacción de la competencia lleva a las personas a buscar desafíos óptimos para sus capacidades e intentar mantener y mejorar esas habilidades.
- En segundo lugar, la **relación con los demás** se identifica con sentimiento de conexión y aceptación por otros.
- Por último, la necesidad de **autonomía** es satisfecha cuando el sujeto se percibe a sí mismo como iniciador y regulador de las acciones que realiza,

siendo estas una expresión del ego.

Debido al estudio que hacemos en esta tesis de la percepción de un clima de apoyo a la autonomía (ver apartado 1.6.), la necesidad de autonomía cobra especial importancia. En este sentido, en la EF, la motivación intrínseca se ha vinculado a la satisfacción de la autonomía (Moreno-Murcia, Hernández Paños, & González-Cutre, 2009) y a su vez en la percepción de un clima de autonomía por parte de los alumnos (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, & Sánchez Fuentes, 2014).

Por otro lado, dentro del aprendizaje de LE, la satisfacción de la necesidad de autonomía también se ha vinculado con conductas más autodeterminadas (Carreira, 2012). No obstante, en otro estudio McEown, Noels, y Saumure (2014), no encontraron relación entre las conductas autodeterminadas y la percepción de apoyo a la autonomía por parte del profesor. Los autores recalcan lo sorprendente de los resultados dada la importancia de la autonomía en el mantenimiento de altos niveles de autodeterminación y mencionan varias posibles explicaciones:

- El hecho de que los sujetos universitarios del estudio ya gozaban de un alto nivel de autonomía.
- Que para este tipo de alumnos adultos el profesor no sea el sujeto más importante en el apoyo a la autonomía de los estudiantes.
- Que el apoyo a un clima de autonomía no influya directamente en formas autodeterminadas de motivación, sino que lo haga de manera indirecta a través de la satisfacción de la competencia y la relación con los demás.

e. Teoría de los Contenidos de Metas

Esta teoría se basa en la distinción entre metas intrínsecas y extrínsecas y su influencia en la motivación y bienestar. Las metas intrínsecas, como son las relaciones íntimas o el crecimiento personal, están asociados con mayores niveles de bienestar y contrastan con las metas de tipo extrínseco, como el éxito financiero o la popularidad.

f. Teoría de la Motivación de las Relaciones

Esta teoría se centra en cómo las relaciones personales más cercanas (e. g. de pareja o amigos íntimos) son deseables para los procesos de adaptación y para el bienestar personal, ya que satisfacen la necesidad de relaciones con los demás y en menor grado las necesidades de autonomía y competencia (Deci & Ryan, 2014).

1.4.1. La motivación intrínseca y extrínseca en AICLE y aprendizaje de LE

Uno de los fundamentos de la TAD es el eje de la motivación intrínseca/extrínseca. La MI refleja la inclinación natural hacia la búsqueda de retos, aprendizaje o para ampliar las capacidades propias. Explica, desde el momento del nacimiento, los comportamientos activos y curiosos incluso en la ausencia de recompensas. Esta motivación, que es fundamental para el desarrollo social y cognitivo, representa la principal fuente de disfrute a lo largo de la vida (R. M. Ryan & Deci, 2000).

Diversos autores (Brière, Vallerand, Blais, & Pelletier, 1995; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000; Pelletier et al., 1995) clasifican esta motivación en tres sub-tipos:

- La motivación intrínseca hacia el conocimiento, que se refiere a aquella en la que el sujeto se compromete con una actividad por la satisfacción que experimenta en su aprendizaje.
- Motivación intrínseca hacia la ejecución, en la que el sujeto se compromete con la tarea por el placer que siente al ver como esta mejora.
- Motivación intrínseca hacia la estimulación, en la que el sujeto se compromete con una actividad debido a las sensaciones experimentadas.

En el extremo opuesto, la motivación extrínseca está determinada por recompensas, agentes externos o razones instrumentales. Dentro del marco de la teoría de la integración orgánica, en función del grado de autodeterminación se

pueden distinguir distintos tipos de regulación: integrada, identificada, introyectada y externa (Deci & Ryan, 1985, 2000).

- La regulación externa es la menos autodeterminada, pues la conducta se realiza debido a recompensas o para satisfacer una demanda externa como castigos o evitación de los mismos.
- La regulación introyectada se asocia a expectativas de auto-aprobación, a mejoras del ego o a la intención de evitar sentimientos como la culpa o la ansiedad.
- En la regulación identificada, el comportamiento se asocia a tareas que el sujeto percibe como importantes o beneficiosas, aunque no suponga un placer inherente a la tarea o no resulte agradable.
- La regulación integrada es, dentro de la motivación extrínseca, la que regula conductas más autodeterminadas. En esta los motivos son identificados y han sido integrados dentro del sistema de valores del sujeto. Es decir, se actuará de acuerdo con los principios o valores, y no debido al placer por la realización de la conducta, lo que lo diferenciaría de la motivación intrínseca.

Por último, la amotivación se caracteriza por la percepción de que no existe vínculo entre la realización de la tarea y el objetivo propuesto, por lo que el sujeto no estaría motivado ni intrínseca ni extrínsecamente.

Dentro de la teoría de la integración orgánica, los procesos de internalización juegan un papel importante, condicionando la motivación extrínseca que explica cómo los sujetos aceptan valores establecidos por el orden social pero que no tienen por qué ser intrínsecamente atrayentes.

Centrándonos en el aprendizaje de la LE, las actitudes positivas hacia el aprendizaje de idiomas ya se habían asociado a una serie de consecuencias beneficiosas dentro del modelo socio-educacional de Gardner (1985) que Dörnyei y Ryan (2015) sitúan dentro de un periodo socio-psicológico^{*42}. A partir de los años 90 y dentro de lo que Dörnyei denomina periodo cognitivo^{*44}, el estudio de la motivación (más concretamente la motivación intrínseca) se enmarca dentro de la TAD, que se

muestra como una teoría útil para predecir los resultados^{*25} en el aprendizaje de la L2 (Noels et al., 2000).

Así, altos niveles de motivación intrínseca (en contraposición a la extrínseca) en L2 se han vinculado con una mayor persistencia en el aprendizaje de LE (Noels, 2001b; Ramage, 1990), mayor autoeficacia (Ehrman, 1996), menor ansiedad percibida (Harter & Connell, 1984), mayor DAC (Nishida, 2012), mejores calificaciones en lectura y escritura LE (Ehrman, 1996; Vandergrift, 2005), y en general con un mayor dominio de la L2 (M. Williams, Burden, & Lanvers, 2002).

Dentro del enfoque AICLE, un considerable número de autores en diferentes contextos han vinculado este enfoque con una mejora motivacional en el alumnado, como es el caso de Lasagabaster (2011) o Doiz, Lasagabaster, y Sierra (2014) en el País Vasco, Seikkula-Leino (2007) en Finlandia, Sylvén y Thompson (2015) en Suecia, Mearns (2012) y Hunt (2011) en Inglaterra o Hewit y García-Sánchez (2012) en la provincia de Almería en España. No obstante, como se ha comentado anteriormente, es la motivación de tipo intrínseco la que tendrá unos mayores beneficios y por lo tanto sería necesario que los estudios tuvieran en cuenta esta variable de forma independiente.

En este sentido encontramos dos estudios con resultados contrapuestos. Por un lado en un estudio de Fontecha y Alonso (2014), la motivación extrínseca en AICLE fue mayor que la intrínseca, justo a la inversa que en otro estudio desarrollado por Lasagabaster y López (2015). Independientemente de los diferentes contextos o las posibles limitaciones de ambos estudios, se podría argumentar que el aumento de la motivación o MI se produce por una serie de factores relacionados con la implementación de la metodología AICLE, y no por la simple integración de LE y contenidos per sé.

Dentro de esta implementación, tenemos que tener en cuenta que estamos integrando contenidos procedentes de diversas áreas de conocimiento que son percibidos de manera muy diferente por el alumnado. Por ejemplo, probablemente los alumnos afronten desde el punto de vista motivacional o afectivo de manera diferente contenidos AICLE de áreas de EF, Matemáticas, Música o Ciencias Sociales.

Por lo tanto, en el siguiente punto se tratará de explicar cómo ciertos estudios han intentado dar respuesta a la forma en que interactúan dos áreas tan diferentes como la EF y la LE en la enseñanza integrada, y al efecto que puede tener en la motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la LE.

1.4.2. Motivación intrínseca en EF AICLE

Al igual que en el aprendizaje de la LE, la TAD también ha sido aplicada al estudio de la EF encontrando relaciones entre una gran variedad de resultados como el desarrollo motor, factores afectivos (e. g. diversión), comportamentales (e. g. compromiso, esfuerzo o niveles de actividad) (ver revisión de Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, y Haerens, 2014).

No obstante, cuando afrontamos el estudio motivacional de la EF AICLE tenemos que tener en cuenta además del dominio de la EF el dominio del aprendizaje en una LE. En este ámbito son dos las principales preguntas que nos pueden surgir ¿existen diferencias entre lo que motiva a un alumno en clases de EF y en el aprendizaje en una LE?, y ¿pueden interactuar los motivos del aprendizaje si se integran ambos dominios?.

En un estudio que analizaba la percepción de los alumnos al ser identificados como talentosos en EF o aprendizaje de LE, encontraron que para la LE las motivaciones eran más de tipo extrínseco mientras que para la EF eran de tipo más intrínseco (Graham, Macfadyen, & Richards, 2012). Por otro lado, otro estudio de Vazou et al. (2012) mostró que la integración de actividad física en asignaturas académicas hizo aumentar la motivación académica, lo cual es un signo de que los efectos positivos que puede tener la actividad física pueden transferirse hacia otras áreas.

Si nos centramos en la integración de la EF y el aprendizaje de la LE, un estudio de Coral (2010) demostró que en el contexto de EF AICLE, la motivación intrínseca hacia el movimiento tuvo un efecto positivo en el aprendizaje de idiomas.

Por otro lado, en el estudio mencionado anteriormente de McCall (2011) se concluyó que tras la realización de un programa donde se integraba el fútbol con una LE (francés), un 48% de chicos y un 45% de chicas declararon que el francés les gustaba más. Esto podría indicar que ese efecto positivo en el aprendizaje de idiomas al que Coral (2010) se refiere puede estar relacionado con el aumento de la motivación intrínseca en LE y por lo tanto con una cierta generalización trans-dominio de la MI entre los dominios de la EF y del aprendizaje en la LE. En este sentido, diversos autores (Devos, 2016; Fernández-Barrionuevo, 2012; Machunsky, 2007; Ramos & Ruiz Omeñaca, 2011; Rottmann, 2006) han teorizado sobre las posibles causas de este aumento de la MI hacia el aprendizaje de la LE en AICLE. Algunas de las razones argumentadas han sido: la MI por el movimiento, el realismo, el carácter lúdico de la asignatura, el carácter social de la EF, el sentimiento de autoeficacia o el carácter cooperativo de la asignatura que puede favorecer la autonomía, el sentimiento de competencia y las relaciones interpersonales, entre otras.

1.4.3. Instrumentos de medida de la motivación

Dentro de la TAD, diversos autores han diseñado instrumentos para la medición del grado de autodeterminación, los cuales han ido evolucionando para adaptarse a las diferentes contextos y características de los estudios. A continuación veremos algunos de los instrumentos de medida motivacional en base a la TAD en el ámbito escolar, deportivo, de la EF y de aprendizaje de LE (figura 11).

En el diseño de este tipo de instrumentos, el punto de partida lo marcaron Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier (1989) con el diseño de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME), adaptada al contexto educativo que posteriormente sería traducida a la lengua inglesa con el nombre de Academic Motivation Scale (AMS; Vallerand et al., 1992). Esta escala estaba formada por 28 ítems agrupados en 7 factores: las tres manifestaciones de la MI (conocimiento, logro y estimulación) y los tres tipos de ME (regulación externa, introyectada e identificada), además de la AM.

A partir de este instrumento se realizaron diversas adaptaciones entre las que destacamos las que se centran en el ámbito deportivo, el de la EF y el del aprendizaje de la LE.

En relación al ámbito deportivo, a partir de la AMS, Brière et al. (1995), crearon la Échelle de Motivation dans les Sports (ÉMS), que sería posteriormente traducida al inglés por Pelletier et al. (1995) con el nombre de SMS (Sport Motivation Scale), siendo posteriormente validada en varios países como Grecia (Doganis, 2000); Alemania (Burtscher, Furtner, Sachse, & Burtscher, 2011); Brasil (Andrade, Miranda, Núñez, Martín-Albó, & Ribas, 2011) o España (Balaguer, Castillo, & Duda, 2007).

Tomando como partida el SMS, diversos autores (Li & Harmer, 1996; Ntoumanis, 2001) han concluido que es posible estimar modelos del SMS con cinco factores (aunando las tres manifestaciones de la motivación intrínseca), o con tres factores (motivación intrínseca, extrínseca y amotivación; Guzmán, Carratalá, García-Ferriol, & Carratalá, 2006; Martens & Webber, 2002).

A pesar de que en diversas ocasiones se ha utilizado la escala SMS dentro del ámbito de la EF (e. g. Moreno-Murcia, Crevelló, Zomeño, Marín, & de Oliveira, 2009; Moreno-Murcia, González-Cutre, Chillón, & Parra, 2008; Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, Ruiz, & Crevelló, 2013), no fue hasta el 2014 cuando se realizó una adaptación de la versión de Balaguer et al. (2007) específica para el área de EF en España (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Gómez-López, & Abraldes, 2013; Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Gómez-López, Sánchez-Fuentes, & Abraldes, 2014) al igual que previamente se había hecho en el Reino Unido (Goudas, Biddle, & Fox, 1994) o Grecia (Zahariadis, Tsorbatzoudis, & Grouios, 2005).

Por otro lado, en relación a la LE, partiendo de la AMS, Noels et al. (2000), diseñaron la LLOS-IEA centrándose en el aprendizaje de la LE con 7 factores al igual que la SMS pero con tres ítems por factor.

A partir de este trabajo diversos autores diseñaron o adaptaron diversos cuestionarios de la L2 dentro del campo de la TAD: Maherzi (2011) propuso la validación transcultural para estudiantes universitarios de Arabia Saudí; Lucas et al.

(2010) crearon otra versión cuyos factores se refieren a la motivación intrínseca en cada una de las destrezas lingüísticas en L2 (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora); y para contextos bilingües pre-universitarios, Ardasheva, Tong, y Tretter (2012) diseñaron la English Language Learner Motivation Scale (ELLMS).

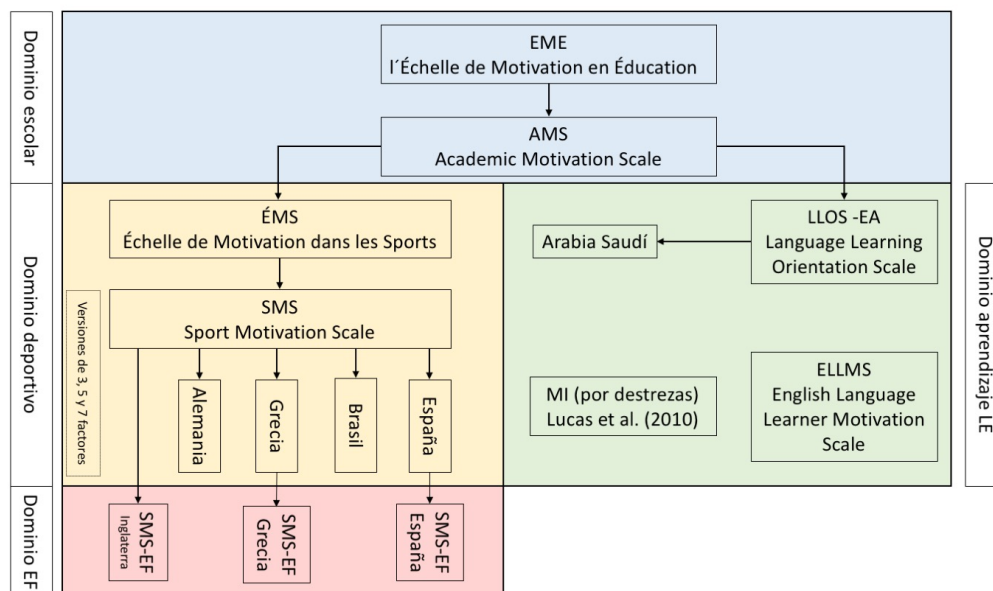


Figura 11. Instrumentos de medida de los tipos de motivación en la TAD
Fuente: elaboración propia

1.5. LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN LE

Tras el impulso al enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas del MCERL (Consejo de Europa, 2002), que supone un pilar fundamental dentro del enfoque AICLE (Coyle et al., 2010), el estudio de factores que condicionan la comunicación cobra vital importancia en el aprendizaje de la LE. Dentro de este contexto el estudio de la DAC juega un papel primordial como factor volitivo (depende de la voluntad del individuo; MacIntyre, 2007) que supondría el último paso psicológico en la preparación para la comunicación efectiva en una L2 y que, por lo tanto, tiene una importancia vital en los procesos comunicativos.

Dentro del ámbito de la LE, MacIntyre et al. (1998) definen la DAC como la “disponibilidad para comenzar a dialogar en un momento determinado con una persona específica utilizando la L2”^{*48} (p. 547). Para conceptualizar las variables que influyen en la DAC, MacIntyre et al. (1998) propusieron un modelo heurístico piramidal en donde los factores relacionados con la DAC estaban clasificados en siete niveles. El acto comunicativo estaría representado en la cúspide de dicha pirámide y estaría condicionado por diferentes variables organizadas en estratos (figura 12):

- El primer nivel supondría el acto comunicativo en sí y estaría sustentado por el segundo estrato que se referiría a la propia DAC.
- A partir de este punto, el tercer nivel se refiere a los antecedentes situacionales que son dos precursores inmediatos: el deseo de comunicarse con una persona específica y el estado de autoconfianza comunicativa.
- El nivel cuarto desarrolla las propensiones motivacionales basadas en contextos afectivos y cognitivos que engloban la motivación interpersonal, la motivación intergrupala y la confianza en la L2.
- El quinto nivel se centra en el contexto afectivo-cognitivo que comprende las actitudes intergrupales, la situación social y la competencia comunicativa.
- El sexto nivel, que es la base de la pirámide, trata sobre el contexto social e individual de la comunicación. El contexto individual se refiere a las características estables de la personalidad que influyen la comunicación, y el contexto social se refiere al clima intergrupos.

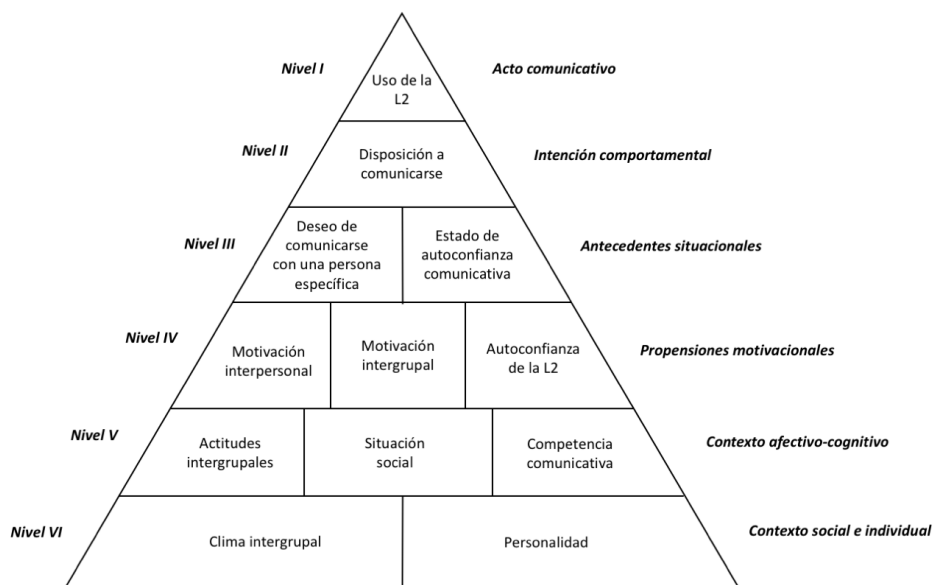


Figura 12. Modelo Heurístico de las variables que influyen en la DAC de MacIntyre et al. (1998)
Fuente: MacIntyre et al. (1998)

Posteriormente, MacIntyre y Doucette (2010) estudiaron la DAC relacionándola con la Teoría de Control de la Acción^{*49} de Kuhl (1994), introduciendo aspectos no tenidos en cuenta hasta el momento, como la duda (inhabilidad para transformar las decisiones en acciones), la preocupación (grado en que los pensamientos intrusivos o permanentes hacen que una persona no inicie o cambie un comportamiento) y la volatilidad (capacidad para mantener las actividades que uno mismo ha iniciado sin cambiar permanentemente a otras).

Además del modelo heurístico, existen otras propuestas como la de Kang (2005) que “profundiza en la relación con las variables situacionales, al considerar el entorno conversacional, los temas y los interlocutores” (Santos Menezes, 2014, p. 118) o el modelo de Wen y Clément (2003) que según los autores proporcionaba un mejor ajuste a las características sumisas y de respeto a la autoridad propias de los estudiantes chinos.

El análisis de la DAC-LE ha sido ampliamente estudiado relacionándolo, entre otros, con factores como las actitudes y la motivación (Baker & MacIntyre, 2000; MacIntyre, Baker, Clément, & Donovan, 2002; Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu, 2004), la MI (Nishida, 2012), factores más inherentemente relacionados con el sujeto como la personalidad, edad o género (MacIntyre & Charos, 1996), la competencia

percibida (MacIntyre et al., 2002), factores contextuales como el tamaño del grupo o los interlocutores (Cao & Philp, 2006; Kang, 2005), el ambiente de clase (Peng & Woodrow, 2010) o el apoyo social (MacIntyre, Baker, Clément, & Conrod, 2001).

1.5.1. La disposición a comunicarse en LE en AICLE

En relación al enfoque AICLE, la comunicación es un de los cuatro pilares que sustentan el modelo de las “4Cs” (Coyle et al., 2010), por lo tanto, el estudio de la DAC-LE resulta fundamental desde un punto de vista académico y de aplicación práctica. No obstante son pocos los estudios existentes en programas de AICLE y aunque existe alguna excepción (e. g. Vanderveen, 2015), de forma general la implementación de esta enseñanza está vinculada con el aumento de la DAC-LE (MacIntyre et al., 2002; Menezes & Juan-Garau, 2015; Pihko, 2007; Sylvén & Thompson, 2015; Wu, 2014). Algunas de las causas que citan para explicar esta relación son: la mayor exposición a la L2 en programas AICLE, la imagen de estos estudiantes como futuros usuarios competentes de la L2 y con las prácticas propias de la metodología AICLE (Menezes & Juan-Garau, 2015).

Profundizando en las prácticas propias de la metodología AICLE, el área de EF tiene unas características específicas (ver apartado 1.3.1.) que pueden condicionar la DAC del alumnado. Partiendo de esta idea y tomando como referencia alguno de los apartados del modelo heurístico de MacIntyre et al. (1998), a continuación detallaremos cómo aspectos concretos de la EF pueden influir en los diferentes variables presentes en el modelo y por lo tanto repercutir en la DAC-LE del alumnado.

Dentro del apartado de actitudes intergrupales en el modelo heurístico se señalan tres aspectos a tener en cuenta: la integratividad^{*50}, el miedo a la asimilación y la motivación por el aprendizaje de la L2. En relación a esta última, MacIntyre et al. (1998) señalan “que esta actitud se puede desarrollar como resultado positivo de experiencias en la clase de idiomas y otros contextos donde se ha tenido la oportunidad de aprender y usar la lengua”^{*51} (p. 552). En este sentido, las experiencias

positivas vividas dentro de una clase de EF AICLE pueden afectar a la motivación del alumnado. En el apartado 1.3.1. se describen algunas de las características específicas del área de EF para la metodología AICLE que pueden dar lugar a esa motivación, y en el apartado 1.4.2.f. exponemos cómo dentro del la TAD, la EF puede estar vinculada a la motivación intrínseca hacia el área y hacia la LE.

El apartado sobre la motivación interpersonal analiza los motivos para la comunicación entre personas, entre los cuales destacan el control y la afiliación. Poniendo como ejemplo una clase de EF AICLE, el control se referiría al deseo de la comunicación para dominar una situación determinada, por ejemplo para obtener información que permita poder realizar una determinada tarea deportiva, mientras que la afiliación se refiere al deseo del uso de la L2 para establecer una relación determinada con el interlocutor. Partiendo de la idea de que la Educación Física es un espacio de libertad individual y espacial para la comunicación (Devos, 2016), el área de EF AICLE puede presentarse como un lugar en el tenga cabida el uso de la LE con una finalidad de afiliación.

El apartado que se refiere al estado de autoconfianza comunicativa incluye dos conceptos: la competencia percibida (para una situación concreta) y la falta de ansiedad. Tal y como se ha tratado en el apartado 1.3.1.c. el área de EF AICLE se desarrolla en un ambiente distendido que puede dar lugar a una mayor autoconfianza y reducción de la ansiedad.

El apartado que se centra en el deseo para comunicarse con una persona específica, se entiende como el interés para comunicarse con un sujeto con el que se siente algún tipo de afinidad. Este apartado incluye factores como la cercanía, los encuentros frecuentes, el atractivo físico o la similitud entre sujetos. Así, la EF AICLE puede favorecer múltiples encuentros durante la clase, debido a su flexibilidad y a las oportunidades comunicativas que ofrece, además de por tratar un tema que resulta de interés para alumnos como es el deporte (ver apartado 1.3.1.b.). En relación a este tema, tras un minucioso estudio de la interacción entre iguales^{*29} en el entorno de la EF AICLE, Devos (2016) señala que se pueden dar situaciones que ayuden al proceso de andamiaje lingüístico o de contenido, o al uso autónomo de la LE, que

puedan ayudar a superar los retos lingüísticos o de contenido. Por otro lado Coral (2012b) menciona que son las estrategias cooperativas y colaborativas las que, junto con el mando directo, fomentan la competencia oral en EF AICLE. Esta afirmación cobra sentido en el marco del modelo heurístico, ya que entendemos que este tipo de estrategias son las que favorecen en mayor medida el deseo para comunicarse con una persona específica.

En otro orden de cosas, como se mencionará más adelante, una de las fortalezas de este estudio y que nos permite obtener información más detallada de los procesos relacionados con la DAC-LE, es el hecho de que el instrumento seleccionado (MacIntyre et al., 2001) permita realizar un análisis para cada una de las destrezas lingüísticas²⁴.

En relación al uso de estas destrezas en la clase de EF AICLE, un estudio desarrollado por Hernando Garijo (2015) concluye que la materia de EF “se desarrolla fundamentalmente a través de destrezas de comprensión y expresión oral en inglés y escasamente se trabajan las habilidades de comprensión y expresión escrita, algo que contradice la concepción inicial del docente” (p. 387). Sin embargo, según Douglas (1987) la comprensión de lectura y la expresión e interacción escritas también pueden ser puestas en práctica durante las clases de EF. De hecho, en ciertas comunidades autónomas como la andaluza, la normativa (Artículo 9 de la Orden de 28 de junio de 2011 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), insta a un trabajo comunicativo en las áreas AICLE donde se trabajen todas las destrezas. Por tanto, aunque debemos entender que el desarrollo de la EF AICLE se ha de hacer a través de todas las destrezas, existe cierta controversia en cuanto a su puesta en práctica de forma equilibrada (similar en todas las destrezas), por lo que consideramos que el estudio de la DAC-LE debe ser afrontado con un instrumento que permita obtener datos diferenciados para cada destreza.

²⁴ A pesar de que recientemente se tiende a considerar la interacción oral como una destreza lingüística independiente (Centro Virtual Cervantes Cervantes, 1997-2016), en el presente trabajo, en congruencia con el diseño original del instrumento de medida utilizado (MacIntyre et al., 2001) nos referimos a ellas como cuatro diferentes: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura.

1.5.2. Instrumentos de medida de la DAC

En cuanto a los instrumentos de medida de la DAC-LE, existen diversas propuestas. Uno de los instrumentos más utilizados, es la Willingness to communicate Scale (WTCS; McCroskey, 1992; McCroskey & Baer, 1985) que consta de 20 ítems, con tres sub-escalas para distintos destinatarios (extraños, conocidos y amigos) y otras cuatro sub-escalas basadas en diferentes tipos de entornos comunicativos (en público, en reunión, en grupo y en pareja). Basado en el contexto español, Díaz Pinto (2009), realizó una versión de 10 ítems con respuestas dicotómicas (sí/no) que posteriormente sería adaptada (Santos Menezes, 2014) para el uso de respuestas Likert 7. Además de este instrumento, existen otros tales como el WTC-meter (Kamprasertwong, 2010) adaptado de la versión de MacIntyre y Gardner (1991), el cuestionario para la medida de la DAC en la clase de idiomas (Weaver, 2004) o el Willingness to Communicate in a Foreign Language Scale (WTC-FLS; Baghaei, Dourakhshan, & Salavati, 2012). Además de estos cuestionarios consideramos que, por su adaptación al contexto escolar y por la diferenciación por destrezas, la escala Willingness to communicate (WTC) in the classroom desarrollada por MacIntyre et al. (2001) resulta de gran utilidad docente e interés académico. Aunque usado en escasos estudios (e. g. Alemi, Tajeddin, & Mesbah, 2013), la gran ventaja de este instrumento es contemplar factores independientes para la DAC-LE en cada una de las destrezas lingüísticas descritas en el MCERL (Consejo de Europa, 2002): expresión oral, comprensión auditiva, comprensión de lectura y expresión escrita²⁵.

1.6. EL CLIMA DE APOYO A LA AUTONOMÍA

Como ya se comenta en otros apartados de este trabajo (ver apartado 1.4.), la motivación autodeterminada juega un papel fundamental para el aprendizaje, tanto de la LE como en la EF, al condicionar aspectos como el aprendizaje, autoeficiencia,

²⁵ El autor se refiere estas destrezas lingüísticas^{*53} como “áreas de destrezas”^{*54} (MacIntyre et al., 2001, p. 375).

esfuerzo, etc. Precisamente, un clima de apoyo a la autonomía puede condicionar, como veremos a continuación, entre otras variables, la citada motivación autodeterminada.

Comenzando por conceptualizar la autonomía en el ámbito del aprendizaje, es necesario señalar que esta puede ser comprendida con dos acepciones diferentes (Lamb, 2007; Ushioda, 2011): como la responsabilidad por mantener y regular el aprendizaje de uno mismo o como la necesidad psicológica experimentada con comportamientos autodeterminados.

El apoyo a la autonomía describe a una persona en un rol de autoridad (e. g. un profesor) poniéndose en el lugar de los otros (e. g. alumnos), reconociendo sus sentimientos y percepciones al tiempo que se proporciona información y libertad de actuación y se minimiza la presión y control (G. C. Williams & Deci, 1996). En el extremo opuesto, el control por parte del profesorado se puede definir como la presión generada a los estudiantes para que aprendan y se comporten de una forma determinada (G. C. Williams, Saizow, Ross, & Deci, 1997).

En relación a lo anterior, el clima en el aula se puede definir como el “ambiente físico, social y emocional en el que nuestros alumnos aprenden, habiendo un abanico amplio de factores que influyen en él como: las interacciones profesor-alumno, el tono de los docentes, los estereotipos...”⁵⁵ (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, & Norman, 2010, p. 170). Por consiguiente, el profesor juega un papel activo en el desarrollo de un clima de aula determinado, pudiendo estar centrado en la autonomía que es un elemento importante en las relaciones de alta calidad entre estudiante y profesor (Reeve, 2006).

En entornos académicos, Deci y Ryan (1991) sostienen que el apoyo a la autonomía implicaría que los profesores dieran posibilidades de elección a los alumnos y minimizaran la presión para comportarse de una manera determinada, lo que fomentaría la iniciativa del alumnado. En este sentido, como sería de esperar, diferentes estudios vinculan el clima de apoyo a la autonomía con comportamientos autónomos (G. C. Williams, Saizow, Ross, & Deci, 1996), pero también también se ha vinculado con otras variables tales como la competencia percibida e interés (G. C.

Williams et al., 1997), la creatividad (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984) o el aprendizaje conceptual (Grolnick & Ryan, 1987).

En relación a la motivación, el apoyo a la autonomía condiciona un aumento de la de tipo intrínseco (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2000; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004), lo que puede dar lugar una serie de consecuencias positivas en el ámbito escolar que desarrollamos en el apartado 1.4. del presente trabajo.

De forma más específica en los dominios de EF y LE, el clima de apoyo a la autonomía se ha estudiado relacionándolo con múltiples variables (figura 13). Dentro del ámbito de la EF, el estudio de Ntoumanis (2005), mediante un modelo de ecuaciones estructurales, demostró cómo la percepción de apoyo a la autonomía en EF predice las necesidades psicológicas básicas de autonomía y control y esta a su vez la motivación autodeterminada. Siendo, por tanto, esta secuencia predictora de la intención de optar por la participación en la asignatura opcional de EF. Parecidos resultados se obtuvieron en una investigación similar basada en el MTC (Barkoukis, Hagger, Lambropoulos, & Tsorbatzoudis, 2010). Otros estudios, muchos de ellos también basados en el MTC (ver apartado 1.1.3.), han desarrollado modelos similares que confirman total o parcialmente la secuencia (apoyo a la autonomía > satisfacción de las NPB de autonomía y control > motivación autodeterminada), introduciendo diferentes variables como la intención de práctica de actividad física (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes, & Martínez-Molina, 2014; Hagger et al., 2003; Lim & Wang, 2009), la autonomía en EF y la satisfacción/diversión y la importancia hacia la asignatura (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes, et al., 2014), entre otras.

De igual manera que se ha hecho en el ámbito de la EF, diversos autores se han basado en la TAD para el estudio de la importancia del apoyo a la autonomía en el aprendizaje de lenguas.

En un estudio de Noels, Clement, y Pelletier (1999), la MI estaba correlacionada de forma positiva con un factor que presenta similitudes con la percepción de apoyo a la autonomía: la percepción de profesores de tipo informativo

(que proporciona feedback de manera positiva). Inversamente, la MI se correlacionaba negativamente con los profesores de tipo controlador y con un ambiente controlado. A su vez y siguiendo un patrón similar al de la EF, la percepción de un profesor informativo estaba correlacionada con la intensidad motivacional y con la intención de continuar estudiando la LE. Posteriormente en otro estudio en el que se utilizaron modelos ecuaciones estructurales se confirmó la secuencia: percepción de profesor informativo > percepción de competencia > manifestaciones motivacionales autodeterminadas (Noels, 2001a), es decir, en última instancia la percepción de un profesor informativo predice la motivación autodeterminada.

En otra investigación, Noels et al. (2000) estudiaron cómo la percepción de libertad se correlacionaba con las distintas manifestaciones de la MI y estas su vez con la intención de seguir estudiando la L2 y con la reducción de la ansiedad. Otros estudios han seguido un modelo de análisis similar demostrando la relación entre la percepción del clima de apoyo a la autonomía, la MI y esta a su vez con diferentes consecuencias, como la mejora lingüística (O'Reilly, 2014) o la participación en clase, la competencia percibida y los logros académicos (Dincer, Yesilyurt, & Takkac, 2012).

Si tenemos en cuenta el estudio de Carreira (2012) que relaciona la satisfacción de las NPB con las formas más autodeterminadas de motivación, y teniendo en cuenta las investigaciones anteriormente citadas, podemos establecer una secuencia muy similar a la del MTC (Hagger & Chatzisarantis, 2016), donde el clima del aula favorecedor de la autonomía se relaciona con las motivación autodeterminada, que estaría relacionada con la satisfacción de las NPB, todo lo cual estaría a su vez relacionado con las consecuencias positivas mencionadas en el párrafo anterior (muchas de las cuales exceden el dominio o contexto del aula).

Por lo tanto, el clima de apoyo a la autonomía es una variable que puede depender de la labor del profesor y que tanto en la EF como en la LE puede desencadenar aspectos tales como MI o satisfacción de las NPB del alumnado, lo que en última instancia tendrá las consecuencias positivas en el aprendizaje anteriormente expuestas (ver 1.6.1.).

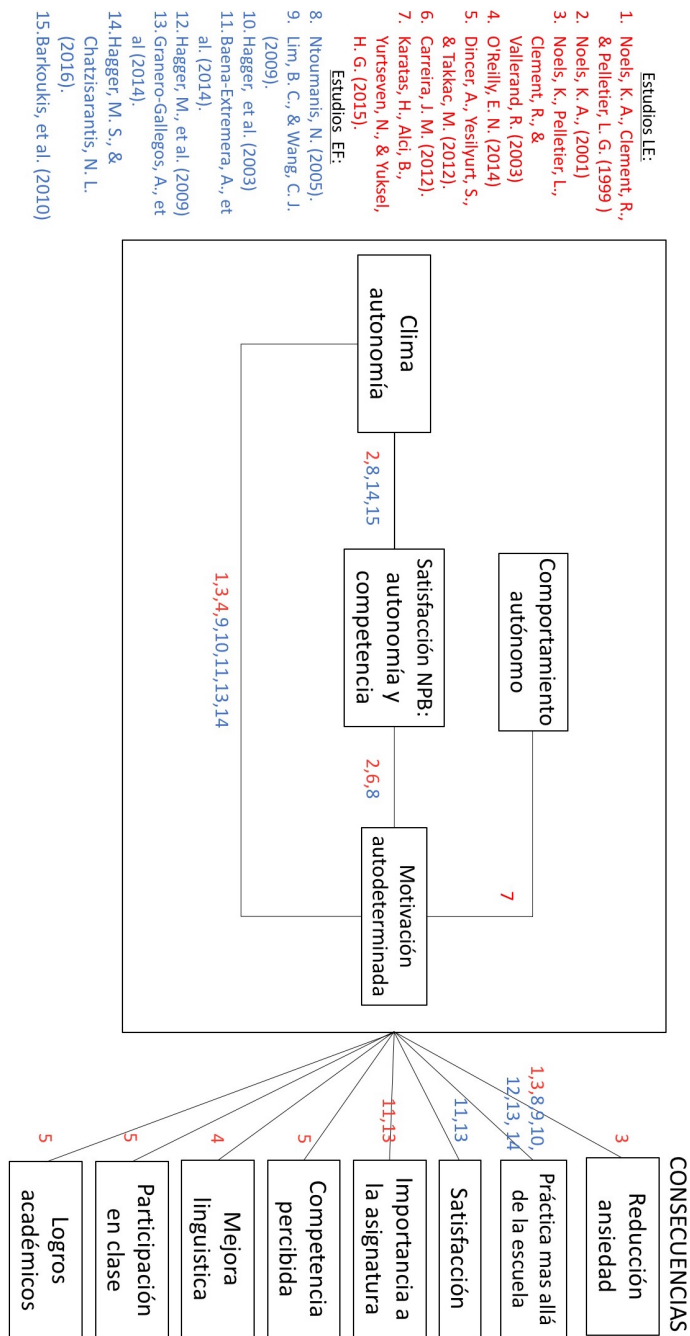


Figura 13. Descripción no exhaustiva de las relaciones entre variables en estudios de clima de apoyo a la autonomía en EF y LE²⁶.
Fuente: elaboración propia

²⁶ En este gráfico solo se detallan variables propias de estudios donde se estudia la percepción del clima de apoyo a la autonomía en EF o LE.

En cuanto a la medición, originariamente (G. C. Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996) diseñaron el Health-Care Climate Questionnaire (HCCQ) que constaba de 15 ítems donde los pacientes indicaban su percepción de apoyo a la autonomía en un estudio sobre un programa de pérdida de peso. Poco después, para el ámbito escolar G. C. Williams y Deci (1996), a partir de este instrumento diseñaron el Learning Climate Questionnaire (LCQ). Partiendo de este cuestionario se han realizado adaptaciones al ámbito deportivo con versiones de 15 ítems (G. C. Williams, Grow, et al., 1996) y de 6 ítems, dando lugar al Sport Climate Questionnaire (SCQ) que posteriormente serían adaptados al contexto español por Balaguer, Castillo, Duda, y Tomás (2009).

En el ámbito de la EF encontramos las versiones de Hagger et al. (2003) y Ntoumanis (2005), o de Granero-Gallegos, Baena-Extremera, y Sánchez Fuentes (2014) para el ámbito español.

1.7. SATISFACCIÓN INTRÍNSECA Y ABURRIMIENTO EN EF Y LE

Duda y Nicholls (1992) definieron la satisfacción e interés intrínseco como el grado de diversión o aburrimiento experimentado por las personas en una actividad, definiendo dos factores (satisfacción/diversión y aburrimiento) para su análisis. Este concepto ha estado vinculado desde distintas perspectivas a la motivación.

Partiendo del estudio de la motivación en el aprendizaje de idiomas, diferentes enfoques la han vinculado de una u otra forma a la satisfacción y/o diversión. Por ejemplo, para Gardner (1985) la motivación por la L2 se define como “el grado en que un individuo trabaja para aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción experimentada”⁵⁶ (p. 10). En esta línea, Dörnyei (1998) señala que el concepto de motivación en la teoría de Gardner se refiere a un “motor mental central” que incluye el esfuerzo, la voluntad y la

diversión o disfrute por la tarea (afecto). Posteriormente, Crookes y Schmidt (1991) diseñaron un modelo que sintetizaba las investigaciones con aplicación docente realizadas hasta el momento en el ámbito de la motivación en lenguas extranjeras. Este marco constaba de cuatro componentes: el interés, la relevancia, la expectativas y la satisfacción. Esta última tendría que ver con el producto de una actividad, refiriéndose a una combinación de recompensas externas tales como las alabanzas o buenas notas, e intrínsecas como el disfrute o el orgullo. Por último, en el ámbito de la TAD, la MI se asocia a una “fuente principal de vitalidad y diversión a lo largo de la vida”⁵⁷ (R. M. Ryan & Deci, 2000, p. 70) y que se desarrolla debido al interés en una determinada actividad (Deci & Ryan, 1985, 2008; Vallerand, 1997).

En el ámbito escolar se ha afrontado el estudio de la satisfacción intrínseca vinculándolo con distintos aspectos como los niveles de satisfacción en la vida de los estudiantes (Huebner, Valois, Paxton, & Drane, 2005), el estrés (Hui & Sun, 2010), el rendimiento académico (Huebner & Gilman, 2006) o el compromiso del estudiante con su trabajo escolar (Danielsen, Breivik, & Wold, 2011), lo que indica lo relevante del estudio de esta variable para investigaciones relacionadas con la mejora de la docencia.

Si nos centramos en el área de la EF, ciertos estudios han vinculado la satisfacción/diversión del alumnado con un concepto propio de la TAD: la MI. Así, Ntoumanis (2005) concluyó que cuando un alumno se divierte tiende a estar intrínsecamente motivado, lo que suponía una mayor participación en clases de EF e incluso una mayor práctica de actividad física en su tiempo libre. Por otro lado, mediante un análisis por clústeres en Andalucía oriental, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho, y Bracho-Amador (2012) señalaron que los perfiles más autodeterminados de motivación son los que más se relacionan con la satisfacción. Incluso Moreno-Murcia y Vera (2011) han demostrado cómo esta vinculación entre satisfacción intrínseca y motivación en EF predice la satisfacción con la vida. En otro estudio muy reciente ciertas dimensiones de conductas disruptivas en EF predicen negativamente la

satisfacción intrínseca (Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2016), lo que hace ver la importancia del estudio de esta variable en estudios encaminados a la mejora de la docencia.

Por otra parte, diversos estudios destacan la importancia de la satisfacción y/o diversión en entornos AICLE en comparación con el aprendizaje clásico de la LE (e. g. Lasagabaster, 2011), señalando el tipo de actividades cooperativas como un factor fundamental para su desarrollo (Hunt, 2011; Mearns, 2012). En el aprendizaje de idiomas la satisfacción intrínseca juega un papel crucial, tal y como demuestran investigaciones que la vinculan con la efectividad de las tareas (J. M. Green, 1993), la participación activa y comunicativa en actividades (Schmidt, Boraie, & Kassabgy, 1996), o, de manera inversa, con la ansiedad (Dewaele & MacIntyre, 2014). Por tanto, teniendo en cuenta el mayor grado de satisfacción y/o diversión en enseñanza AICLE y el hecho de que ésta se vincula a aspectos como la efectividad en las tareas, la participación activa o la reducción de la ansiedad, podemos inferir algunas de las consecuencias positivas de la enseñanza AICLE (ver apartado 1.2.1.).

La satisfacción intrínseca puede ser, al igual que la motivación autodeterminada, una variable que se generalice entre el dominio de EF y otros contextos. Así, Duda y Nicholls (1992) señalaron cierto grado de generalización trans-dominio para la satisfacción/diversión en los dominios de la enseñanza y el deporte, estudio que posteriormente sería replicado en España por Castillo et al. (2009). No obstante, la correlación entre la satisfacción/diversión en EF y su equivalente en educación fue menor que las correlaciones entre otras variables que comparaban el dominio escolar y deportivo (e. g. motivación/esfuerzo, habilidad percibida o orientación al ego o a la tarea). Castillo et al. (2009) señalan que, por lo tanto, la satisfacción/aburrimiento podrían ser consideradas como específicas del dominio.

No obstante, el contexto de estos estudios no es totalmente equiparable a la EF AICLE, puesto que el deporte (dominio en el que se centran los anteriores estudios) tiene un componente competitivo (Duda & Nicholls, 1992) que no

necesariamente ha de estar en la EF (dominio del presente estudio) y menos aun en AICLE. Además, el hecho de que exista integración entre lengua y contenidos de EF invita a pensar que va a haber generalización trans-dominio más fuerte entre la EF y LE que entre el dominio escolar y deportivo. En este sentido, diversos estudios nos hacen pensar que es posible que también exista una generalización trans-situacional en EF AICLE entre la satisfacción/diversión en EF y LE. Esta hipótesis viene apoyada por un estudio en el ámbito universitario (Figueras Comas et al., 2011) donde se subrayaba la existencia de un alto nivel de satisfacción en los estudiantes de EF AICLE. Por otro lado, Vazou et al. (2012) demostraron en su trabajo que la inclusión de la actividad física en el trabajo de los contenidos académicos puede aumentar la motivación académica.

En cuanto a la medición de la satisfacción intrínseca (figura 14), uno de los instrumentos más utilizados es el Intrinsic Satisfaction Scale (ISC; Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnick, 1989; Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985), centrado en el dominio académico y que contiene dos factores: la satisfacción/diversión con cinco ítems y el aburrimiento con tres.

Esta escala sería posteriormente adaptada a la EF y Deporte (Duda & Nicholls, 1992), creando el Sport Satisfaction Instrument (SSI) para un estudio basado en la generalidad trans-situacional de, entre otros factores, la satisfacción/diversión y el aburrimiento, tanto para el dominio del deporte como para el académico.

En España, Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno, y Duda (1997) realizaron un análisis factorial confirmatorio (AFC) del SSI dando lugar a una versión en español que posteriormente sería utilizada en un estudio de Castillo, Balaguer, y Duda (2002) donde la eliminación de uno de los ítems del factor aburrimiento hizo aumentar el alfa de Cronbach con adecuados índices de bondad de ajuste tras el AFC. Partiendo de este instrumento Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador, y Pérez-Quero (2012) adaptaron la SSI de deporte a la EF dando lugar a la SSI-EF, a partir de la cual se ha diseñado recientemente una escala para centros bilingües en inglés (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015).

Para la versión en español centrada en el dominio académico, Castillo, Balaguer, y Duda (2001) desarrollaron una versión de la ISC en base a los trabajos de Nicholls et al. (1985, 1989). En la elaboración de este instrumento también se eliminó uno de los ítems para la mejora del alfa de Cronbach.

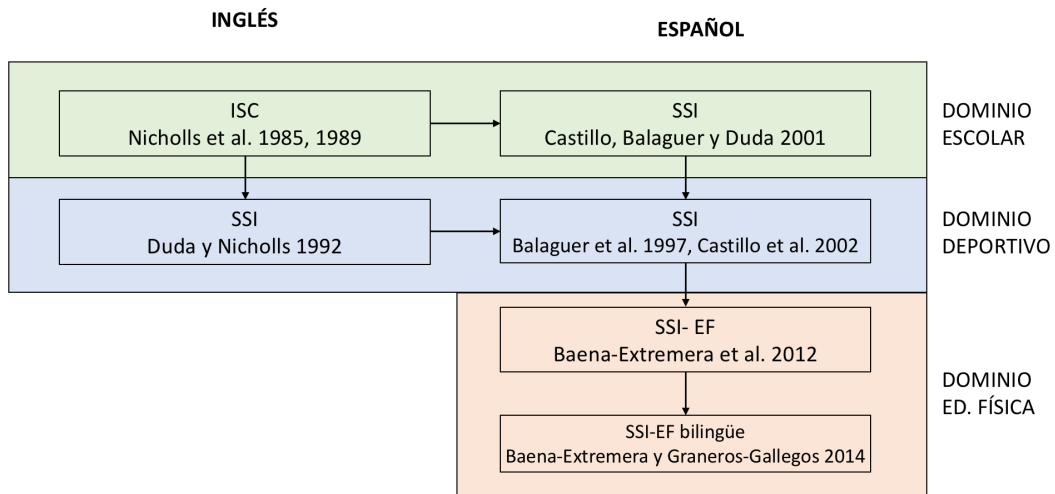


Figura 14. Evolución de los instrumentos de medida de la satisfacción intrínseca

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

2.1. Hipótesis

2.2. Objetivos

2.3. Muestra

**2.4. Variables y descripción de
instrumentos**

2.5. Procesos de adaptación y traducción

2.6. Diseño y procedimiento

2.7. Análisis de datos

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

Una vez contextualizado el problema de la investigación y el marco teórico, en el presente capítulo desarrollaremos la metodología comenzando por señalar las hipótesis y objetivos de este trabajo. A continuación expondremos el diseño de la investigación, los instrumentos y el procedimiento, para terminar con la explicación del análisis de datos realizado.

2.1. HIPÓTESIS

En este trabajo nos planteamos las siguientes hipótesis generales:

1. Tanto los tipos de motivación como la satisfacción intrínseca se generalizarán entre los dominios de la EF y el aprendizaje en LE.
2. Esta generalización, estará predicha por la percepción de un clima de apoyo a la autonomía y predecirá tanto la DAC-LE como las calificaciones en el área de LE.

En base a estas hipótesis generales, se establecen las siguientes hipótesis específicas:

Hipótesis 1:

Tras el proceso de traducción y/o adaptación de los instrumentos LLOS-IEA, ISC-LE y WTC in the classroom, éstos presentarán un ajuste y validez suficientes que permitirá su uso en contextos AICLE.

Hipótesis 2:

Los tipos de motivación, la satisfacción intrínseca y el aburrimiento se generalizarán en los dominios de EF en AICLE y en el aprendizaje en la LE.

Hipótesis 3:

La MI en EF será la variable que se prediga en mayor medida por el apoyo a la autonomía en EF y será la que presente una mayor predicción de la MI en el aprendizaje de LE.

Hipótesis 4:

La satisfacción/diversión para el aprendizaje en LE será predicha de mayor a menor grado por la satisfacción/diversión en EF, por las manifestaciones motivacionales más autodeterminadas en LE y por las manifestaciones motivacionales más autodeterminadas en EF. Las variables que predicen el aburrimiento presentarán un comportamiento inverso.

Hipótesis 5:

La DAC-LE para las distintas destrezas lingüísticas se correlacionará en mayor medida con las manifestaciones motivacionales relativas al aprendizaje de la LE que con las relativas a la EF y con las manifestaciones motivacionales más autodeterminadas.

Hipótesis 6:

La percepción de un clima de apoyo a la autonomía predecirá la motivación autónoma en EF y esta la motivación autónoma en el aprendizaje en LE. La motivación autónoma en el aprendizaje en LE predecirá la DAC-LE para las distintas destrezas lingüísticas y por último estas predecirán la calificación en el área de LE.

2.1. OBJETIVOS

En base a las hipótesis planteadas nos hemos marcado los siguientes objetivos de trabajo:

Objetivo general

1. Analizar la generalización en un contexto de EF AICLE de la motivación y satisfacción intrínseca entre la EF y el aprendizaje en LE.
2. Estudiar como esta generalización es predicha por la percepción del clima de apoyo a la autonomía, y cómo predice la DAC-LE y las calificaciones en LE.

Objetivo para la Hipótesis 1:

Traducir, adaptar y validar al aprendizaje en LE en AICLE los instrumentos de medida LLOS-IEA, ISC-LE y WTC in the classroom.

Objetivo para la Hipótesis 2:

Analizar la generalización trans-dominio entre la EF y el aprendizaje en LE tanto en la satisfacción intrínseca como en las diferentes manifestaciones motivacionales.

Objetivo para la Hipótesis 3:

Analizar la predicción del apoyo a la autonomía, MI, ME y AM en EF sobre la ME al aprendizaje en la LE.

Objetivo para la Hipótesis 4:

Estudiar el grado en que tanto las manifestaciones motivacionales en EF y aprendizaje en LE, cómo la satisfacción intrínseca en aprendizaje en EF predicen la satisfacción/diversión y el aburrimiento para el aprendizaje en la LE en ambos sexos.

Objetivo para la Hipótesis 5:

Estudiar la relación entre la disposición a comunicarse en LE en el aula a través de las diferentes destrezas y las diferentes manifestaciones motivacionales tanto en los dominios de la EF y del aprendizaje en LE.

Objetivo para la Hipótesis 6:

Estudiar la relación entre la percepción de un clima de apoyo a la autonomía, la motivación autónoma en EF y el aprendizaje en LE, la DAC-LE para las cuatro destrezas lingüísticas, y las calificaciones en el área de LE.

2.3. MUESTRA

Para el cálculo de la muestra, se ha tenido en cuenta que el universo a estudiar era de 28.956 casos que corresponde al total de estudiantes de EF bilingüe en la ESO y Bachillerato en los centros públicos de Andalucía durante el curso escolar 2015/2016 (datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a través del portal [pid@información](mailto:pid@informacion)).

El tamaño de la muestra se obtuvo suponiendo el caso más desfavorable, con un nivel de significación del 1% (nivel de confianza del 99%) y un error máximo admisible de 0.025, lo cual nos proporcionó un mínimo de 2654 casos, teniendo en cuenta la población finita (28.956 casos) el valor corregido sería de 2438 casos para conseguir una representatividad del universo.

Puesto que en el momento del muestreo no se conocía el número de alumnos por centro, se hizo un diseño manteniendo la proporcionalidad de centros por provincias. Es decir, para asegurarnos una muestra superior al número mínimo de casos, se hizo una selección aleatoria de centros manteniendo la proporcionalidad por provincias de los centros que cuentan con enseñanza de EF Bilingüe en inglés, para ello se tuvo en cuenta los datos de la Orden de 6 de mayo de 2015, por la que se aprueban las plantillas orgánicas de los centros docentes públicos y la Resolución de 30 de junio de 2015 por la que se publican las adjudicaciones definitivas de destinos provisionales en el Cuerpo de Enseñanza Secundaria para Andalucía (BOJA núm. 97, del 22 de mayo de 2015). De este modo, fueron seleccionados 27 centros en toda la comunidad autónoma: 3 de Almería, 2 de Cádiz, 3 de Córdoba, 5 de Granada, 2 de Huelva, 3 de Jaén, 3 de Málaga y 6 de Sevilla.

Finalmente, la muestra de este estudio estuvo compuesta por un total de 3355 estudiantes (1797 sexo femenino=53.6%; 1558 sexo masculino=46.4%) que cursan la asignatura de EF en inglés en E.S.O. y Bachillerato en centros públicos de Andalucía. El rango de edad estuvo comprendido entre 11 y 17 años con una media (M) de 13.77 y una desviación típica (DT) de 1.483, siendo la edad media de las chicas 13.75 ($DT=1.486$) y la de los chicos 13.79 ($DT=1.479$). La distribución por cursos fue de 1051 para 1º de ESO (31.3%), 595 para 2º de ESO (17.7%), 571 para 3º de ESO (17.0%), 681 para 4º de ESO (20.3%) y 457 para 1º de Bachillerato (13.6%).

2.4. VARIABLES Y DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS

Se han utilizado diversos instrumentos para el desarrollo del presente estudio, con algunos ha sido necesario realizar un proceso de traducción, adaptación y validación (tabla 1).

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos ha sido el estudio de la generalización de las variables motivacionales entre los dominios de la EF y del aprendizaje en LE, ha sido necesario seleccionar cuestionarios que evaluaran las mismas variables pero referidas a diferentes dominios. A la hora de realizar este tipo de análisis, para el diseño de instrumentos, otros estudios (e. g. Bong, 2001; Duda & Nicholls, 1992; Shen et al., 2008) han optado por adaptar el cuestionario de uno de los dos dominios al otro, sustituyendo en el enunciado o en los ítems un dominio por el otro (en el ámbito de nuestro estudio se sustituiría EF por aprendizaje en LE). De esta forma los encuestados cumplimentaban un instrumento en el que existen dos cuestionarios casi idénticos.

En el ámbito de nuestro estudio, hemos considerado que incluir en el mismo cuestionario dos escalas de redacción casi exacta puede favorecer el “efecto halo” (Dörnyei, 2003, p. 13) o la tendencia de los estudiantes a sobregeneralizar. Por lo tanto, a la hora de seleccionar y adaptar los cuestionarios para un determinado constructo en diferentes dominios (tipos de motivación o satisfacción intrínseca), nos hemos inclinado por seleccionar instrumentos con redacción diferenciada. Por ejemplo, en el caso de los tipos de motivación, en lugar de realizar una adaptación del SMS-EF al aprendizaje en la LE hemos optado por realizar una traducción y adaptación del LLOS-IEA. De esta forma garantizamos que los instrumentos utilizados ya han sido empleados previamente en estudios con dominios similares.

A continuación (tabla 1) se detallan los instrumentos de medida originales para precisar en el siguiente apartado los procesos de adaptación, traducción y validación.

Tabla 1. Variables, instrumentos de medida y procesos previos a la validación

Variables	Instrumento de medida	Procesos previos a la validación
Apoyo a la autonomía	LCQ (Learning Climate Questionarie)	-
Tipos de motivación y regulación en EF	SMS-EF (Sport Motivation Scale) para EF.	-
Tipos de motivación y regulación en LE	LLOS-IEA (Language Learning Orientations Scale- Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Amotivation Subscales)	Traducción y adaptación
Satisfacción/diversión y aburrimiento en EF bilingüe	SSI-EF (Sport Satisfaction Instrument para EF)	-
Satisfacción/diversión y aburrimiento en aprendizaje en LE	ISC-LE (<i>Intrinsic Satisfaction Classroom Scale</i>) para el aprendizaje en LE	Adaptación
Disposición a comunicarse en LE en clase en las cuatro destrezas	WTC (willingness to communicate) <i>in the classroom</i>	Traducción y adaptación

Se utilizó la adaptación del LLOS-IEA diseñada por Noels et al. (2000) basada en los ítems de la “Academic Motivation Scale” creada por Vallerand et al. (1989) y adaptada al inglés por Vallerand et al. (1992). El instrumento en su versión original evaluaba la “AM” ($\alpha=.82$), los tres tipos de ME: “externa” ($\alpha=.75$), “introyectada” ($\alpha=.67$) e “identificada” ($\alpha=.87$), así como los tres tipos de MI: “conocimiento” ($\alpha=.85$), “maestría” ($\alpha=.88$) y “estimulación” ($\alpha=.85$). En total la escala incluye tres ítems para cada uno de los siete factores donde los encuestados tienen que responder el grado en el que estaban de acuerdo con cada ítem propuesto utilizando una escala Likert de 7 puntos, de 1 (totalmente) a 7 (nunca).

Se empleó la versión adaptada de la escala WTC in the classroom que originalmente fue diseñada como contrapeso a la Willingness to Communicate Outside the Classroom (MacIntyre et al., 2001). Esta presentaba veintisiete situaciones donde el alumnado tenía que responder en una escala de ítems politómicos de uno a

cinco (1=casi siempre y 5 =casi nunca), su disposición a comunicarse en distintas tareas dentro de la clase de francés como L2. Los ítems en el trabajo de MacIntyre et al. (2001) estaban agrupados en cuatro factores que corresponden a destrezas lingüísticas: expresión oral ($\alpha=.81$), comprensión oral ($\alpha=.83$), comprensión de lectura ($\alpha=.83$) y expresión escrita ($\alpha=.85$).

Se utilizó una adaptación de la ISC para el aprendizaje en LE que denominaremos ISC-LE, partiendo de la versión en español que Castillo et al. (2001) diseñaron a partir del instrumento original (Nicholls et al., 1989). Esta escala contenía los factores “satisfacción/diversión” ($\alpha=.80$) con 5 ítems y “aburrimiento” ($\alpha=.76$) con 2 ítems donde los encuestados tenían que responder utilizando una escala de tipo Likert de 5 puntos con rango de puntuación entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo).

Se utilizó la versión del SMS para la EF (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Gómez-López, et al., 2014) denominada SMS-EF (Sport Motivation Scale para EF), que se basaba en la versión española del SMS de Balaguer et al. (2007). Al igual que la escala LLOS-IEA, esta escala tiene su origen en la escala ÉMS (Brière et al., 1995), cambiando su denominación a SMS en su proceso de traducción al inglés (Pelletier et al., 1995).

Esta versión utilizada consta de los mismos siete factores que la escala LLOS-IEA, pero adaptados a la EF en lugar de al aprendizaje de idiomas: “AM” ($\alpha=.75$), los tres tipos de ME, es decir, “externa ($\alpha=.79$), “introyectada” ($\alpha=.76$) e “identificada” ($\alpha=.83$); así como los tres tipos de MI: “conocimiento” ($\alpha=.72$), “maestría” ($\alpha=.78$) y “estimulación” ($\alpha=.84$). En el modelo de cinco factores el valor de alfa para la MI fue de .91. Este instrumento comparte con el LLOS-IEA las respuestas puntuadas en una escala de ítems politómicos con rango de puntuación entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo), pero a diferencia de la escala LLOS-IEA, se contemplan cuatro ítems por cada factor.

Los valores de alfa de Cronbach en nuestro estudio²⁷ fueron: amotivación=

²⁷ En nuestro estudio fue utilizado el modelo de 5 factores del SMS-EF.

.66, regulación externa = .77, regulación introyectada = .62, regulación identificada = .76 y motivación intrínseca = .92.

Se utilizó la versión española del SSI-PE adaptada a la EF bilingüe (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015) basada en la versión de Baena-Extremera et al. (2012), cuyos ítems están fundamentados en la versión española de la SSI desarrollada por Balaguer et al. (1997). Originariamente la escala fue desarrollada por Duda y Nicholls (1992) en base a la ISC (Nicholls et al., 1989), que estaba referida al contexto escolar.

La escala utilizada es de tipo Likert con 5 niveles y con dos factores: “satisfacción/diversión” ($\alpha=.83$) y “aburrimiento” ($\alpha=.71$). El instrumento contaba con cinco ítems para el primero y tres para el segundo. En nuestro estudio los valores de alfa de Cronbach fueron de satisfacción/diversión= .86 y aburrimiento= .76.

Se usó una versión en español del cuestionario original de LCQ diseñado por Williams y Deci (1996) que a su vez se basaba en el “*Health-Care Climate Questionnaire*” (Williams, Saizow, Ross, & Deci, 1996) y que fue adaptada a la EF por Granero-Gallegos, Baena-Extremera, y Sánchez Fuentes (2014).

Esta escala, que contenía una única dimensión, “apoyo a la autonomía” ($\alpha=.95$), constaba de quince ítems donde los encuestados tienen que responder a través de una escala de ítems politómicos de 7 puntos que oscila desde 1 (Muy desacuerdo) a 7 (Muy de acuerdo) . El valor de alfa de Cronbach en este estudio para el apoyo a la autonomía fue =.93.

El cuestionario incluyó otras preguntas para recabar información del encuestado en cuanto a la edad, grupo y sexo y notas en base a otros cuestionarios validados por Sánchez Fuentes (2015). En cuanto a la nota, se pidió a los encuestados que indicaran sus dos últimas notas trimestrales en el área de inglés en una escala de 0 a 10. Para el uso de la calificación en LE se ha utilizado una media entre las dos respuestas (referentes a las dos últimas notas).

2.5. PROCESOS DE ADAPTACIÓN Y TRADUCCIÓN

Los procesos de traducción del LLOS-IEA y WTC *in the classroom* se realizaron de acuerdo a los estándares metodológicos internacionales recomendados por la International Test Commission (ITC) para adaptar correctamente test y escalas de unas culturas a otras (Hambleton, Merenda, & Spielberger, 2005; Muñiz, 2000; Muñiz & Bartram, 2007). Con la finalidad de asegurar la máxima exactitud se combinaron los diseños de traducción directa e inversa de los ítems (Brislin, 1970, 1986). De acuerdo con el procedimiento de traducción inversa paralela^{*58} (Brislin, 1986), dos traductores realizaron la versión a la lengua meta de manera independiente, para luego realizar una comparación de los trabajos que fueron sometidos a una re-traducción por dos profesionales desconocedores del trabajo original. La bondad de la traducción se juzgó en función del grado de coincidencia con la versión original (Hambleton et al., 2005), y se realizaron las modificaciones en aquellos ítems que los resultados así lo recomendaban, aunque la coincidencia fue prácticamente total.

En cuanto al proceso de adaptación y traducción del LLOS-IEA y WTC *in the classroom* y de la escala ISC al nuevo contexto (aprendizaje en LE), se realizó una evaluación cualitativa de ítems (validez de contenido) que se efectuó mediante el juicio de cinco expertos (Osterlind, 1989): dos en construcción de escalas y tres conocedores del constructo a evaluar. Se les entregó una tabla de especificaciones de los ítems (Calabuig & Crespo, 2009; Spaan, 2006) que incluía la definición semántica del constructo a evaluar, la de su componente, el listado de ítems originales y sus adaptaciones. Los expertos emitieron un juicio sobre la univocidad y la pertinencia del ítem y utilizando una escala de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo), además juzgaron su importancia teniendo la oportunidad de aportar observaciones, anotaciones y una redacción alternativa de los ítems.

Se realizó una revisión al menos de los ítems con valores medios <2.5 (Nuviala Nuviala, Tamayo Fajardo, Iranzo Llopis, & Falcón Miguel, 2008) en importancia teniendo en cuenta las observaciones de los expertos, así mismo si el ítem no era clasificado por al menos cuatro de los cinco expertos dentro de las dimensiones

teóricas era nuevamente revisado, analizando posibles problemas antes de proponer una redacción alternativa que recogiese la dimensión teórica de forma más clara y precisa. La concordancia global de los cinco expertos sobre la pertinencia y la importancia de los ítems se midió mediante el Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) a partir de un modelo de efectos mixtos y asumiendo una definición de acuerdo absoluto. Para el LLOS-IEA se obtuvieron valores de CCI=.56 para la pertinencia y de CCI=.83 para la importancia; En el caso de la escala *WTC in the classroom*, CCI=.871 para la univocidad, de CCI=.780 para la pertinencia y de CCI=.894 para la importancia; y en el caso de la escala ISC, CCI=.933 para la univocidad, y de CCI=.625 para la importancia.

La nueva versión fue administrada a cincuenta y cinco alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato con edades entre 12 y 18 años, utilizando diferentes formatos en los que se variaron aspectos como la densidad, separación de los ítems y organización (Dörnyei, 2003) que dieron lugar a modificaciones menores sobre las instrucciones, forma de redacción y formato de presentación. Con este trabajo se llegó a la versión final del LLOS-IEA, *WTC in the classroom* e ISC-LE a partir de los resultados psicométricos obtenidos y una última revisión por parte del equipo de investigación.

2.6. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

En relación al diseño de la presente investigación, se puede definir como observacional en el aula, en la que “se realiza un análisis sistemático de lo que ocurre en clase para poder comprender los procesos de enseñanza aprendizaje” (Madrid, 2001, p. 21), en este caso relacionado con la motivación. Por otro lado, siguiendo la clasificación de Dörnyei y Ushioda (2011, p. 203), esta tesis se basa en un “estudio cuantitativo que utiliza procedimientos de recogida de información que darán lugar fundamentalmente a información numérica la cual será analizada principalmente utilizando métodos estadísticos”⁵⁹.

Siguiendo la terminología de Sierra (2001), el diseño ha sido no experimental,

descriptivo y seccional (no se contempla diversidad de observaciones habiendo solo una observación de un grupo en un momento determinado).

En cuanto a la investigación en el aula, siguiendo el modelo de Madrid (2001), el presente estudio tiene en cuenta variables del espectro completo (presagio, proceso y producto):

- Se estudian variables de tipo “presagio” tales como la edad, el sexo o el curso, incluso consideramos que el clima de apoyo a la autonomía podría estar clasificado dentro de esta categoría.
- Dentro de nuestro estudio la mayoría de las variables se clasifican como de “proceso”: tipos de motivación en EF y LE, satisfacción, aburrimiento, etc.
- Por último, consideramos la DAC-LE y las calificaciones en lengua extranjera como las variables de “producto” en nuestra investigación ya que el objetivo general es la comprensión de cómo predicen las variables de proceso la DAC-LE²⁸.

A pesar de la existencia de un muy amplio campo de investigación que utiliza técnicas similares a las puestas en práctica en este estudio, hemos de tener en cuenta las limitaciones de los métodos cuantitativos, del uso del cuestionario como instrumento de medida y del estudio de la motivación.

En relación a los métodos cuantitativos Dörnyei y Ushioda (2011) señalan que su desventaja es que “promedian las respuestas a lo largo del total del grupo de participantes observado, y a través del trabajo de conceptos basados en promedios es imposible hacer justicia a las variaciones subjetivas de una vida individual”⁶⁰ (p. 204).

Por otro lado, el uso del cuestionario como método de investigación también presenta una serie de limitaciones que tenemos en cuenta, entre otras (Dörnyei, 2003):

²⁸ Según Madrid (2001) “el estudio de las variables de producto facilita el conocimiento de los resultados finales y nos permite establecer relaciones entre las variables de presagio y de proceso y su efecto o incidencia en los conceptos, procedimientos y actitudes que han desarrollado los alumnos como resultado de cada periodo de instrucción”(p. 14). Si consideramos la disposición a comunicarse como una actitud del alumnado podremos entonces encuadrar la DAC-LE dentro de las variables de producto.

la simplicidad y superficialidad de las respuestas, la falta de confianza de los encuestados, problemas de comprensión, conveniencia social, prejuicios, efecto fatiga o efecto halo.

En cuanto al procedimiento, tras el informe favorable del Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Granada, se informó sobre los objetivos del estudio y la aceptación por los responsables de cada centro escolar, se procedió a la recogida de datos informando previamente a los participantes y tutores del carácter anónimo y voluntario del estudio y solicitándoles el máximo de sinceridad.

Los cuestionarios se pasaron durante los meses de enero a marzo del 2016. Cumplimentarlos supuso con una duración de unos 40 minutos durante los cuales se atendieron todas las dudas en cuanto a la comprensión del texto. Se dio la oportunidad al alumnado a abandonar estudio en cualquier momento y se siguieron las recomendaciones de los derechos de los encuestados de la Declaración de Helsinki (2008).

2.7. ANÁLISIS DE DATOS

En el presente apartado realizaremos la descripción del análisis de los datos para cada uno de los objetivos del trabajo.

Objetivo 1 Traducir, adaptar y validar al aprendizaje en LE en AICLE los instrumentos de medida LLOS-IEA, ISC-LE y WTC in the classroom

El proceso de validación para cada uno los instrumentos de medida (LLOS-IEA, ISC-LE y WTC *in the classroom*) ha seguido la misma estructura.

En primer lugar se llevó a cabo un análisis de ítems y homogeneidad de la escala, donde se calculó para cada dimensión el alfa de Cronbach (α) y para cada ítem la media (M), la desviación típica (DT), el coeficiente de correlación corregido ítem-total (CCIT-c), la correlación del ítem con su dimensión (CC), el valor de α si el ítem fuera eliminado, la asimetría y la curtosis. Para estos análisis se utilizó el SPSS

v. 21 de Mac OS (Macintosh Operating System) X.

Seguidamente, como parte de un análisis factorial exploratorio (AFE), mediante el programa SPSS v. 21 de Mac OS X, se usó el método de extracción de componentes principales (PCA) utilizando el mismo número de factores a extraer que el de los instrumentos originales:

- Siete factores para el LLOS-IEA (Noels et al., 2000),
- Cuatro factores para el WTC in the classroom (MacIntyre et al., 2001).
- Dos factores para el ISC-LE (Balaguer et al., 1997).

En el caso del LLOS-IEA se realizó un segundo análisis PCA sin determinar un número fijo de factores a extraer.

Seguidamente, se realizó para cada uno de los instrumentos, un test de normalidad basado en la curtosis multivariante relativa (RMK) de PRELIS del programa LISREL 8.80.

Una vez conocido si se cumplía el principio de normalidad o no, se utilizó el método de estimación weighted least squares (*WLS*) del programa LISREL 8.80 de Jöreskog y Sörbom (1993). A continuación, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) para estudiar las propiedades psicométricas de la dimensionalización de los instrumentos. La estructura factorial propuesta fue en todo caso la del instrumento original, no obstante en el caso del LLOS-IEA se compararon otros dos modelos de cinco y siete factores.

En relación a los índices de fiabilidad, para cada uno de los instrumentos se calculó los datos de la fiabilidad compuesta, Average Variance Extracted (AVE) y alfa de Cronbach.

Por último, en cuanto a la validez de constructo, se procedió a realizar Modelos Lineales de Regresión Multinivel^{*61} para cada uno de los instrumentos (LLOS-IEA, WTC in the classroom e ISC-LE). Teniendo en cuenta que la estructura del diseño de estudio y el método empleado suponen una relación entre las respuestas

del alumnado dentro de una misma clase (puesto que todo el alumnado en dicha clase tiene en común un mismo docente), es conveniente realizar un análisis multinivel, por lo que se llevó a cabo un análisis multinivel. Como variable dependiente, se estimaron, según el caso, los factores del LLOS-IEA, del WTC in the classroom o del ISC-LE, siendo los factores del modelo mixto el género del alumno y la edad. La selección del modelo lineal mixto se realizó mediante el criterio Bayesiano de Schwarz (BIC). Cuanto menor es este criterio, mejor se ajusta el modelo. Así, se probaron los modelos diferenciando por provincia, por centro educativo y por curso, siendo en los tres casos el estimado por centro y curso, el que obtuvo menor valor de criterio BIC.

Objetivo 2. Analizar la generalización trans-dominio entre la EF y el aprendizaje en LE tanto en la satisfacción intrínseca como en las diferentes manifestaciones motivacionales

Se calcularon las M y DT de las variables de las escalas SSI-EF, ISC-LE, SMS-EF y LLOS-IEA para chicos y para chicas. A continuación se realizó un análisis de correlación (Pearson) entre las variables del dominio de la EF y sus equivalentes en el dominio del aprendizaje en LE.

Por último, para el estudio de la generalización trans-dominio se realizó mediante modelos de ecuaciones estructurales con el método de *WLS* para variables ordinales del programa LISREL 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 2003) buscando la correlación entre cada una de las variables del dominio de EF y su equivalente en el dominio del aprendizaje en LE.

Objetivo 3. Analizar la predicción del apoyo a la autonomía, MI, ME y AM en EF sobre la ME al aprendizaje en la LE

En primer lugar, se calculó la M y DT de todas las dimensiones. A continuación se hizo un análisis de correlación (Pearson) entre estas subescalas.

Posteriormente se realizó un Modelo Lineal de Regresión Multinivel, al igual que para la validez de constructo del objetivo 1 en base a un modelo por centro y curso, según el criterio BIC.

Por último, para el estudio de la predicción del apoyo a la autonomía según los tipos de motivación en EF y la MI en aprendizaje de LE, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales con el método de WLS para variables ordinales del programa LISREL 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 2003).

Objetivo 4. Estudiar el grado en que tanto las manifestaciones motivacionales en EF y aprendizaje en LE, cómo la satisfacción intrínseca en aprendizaje en EF predicen la satisfacción/diversión y el aburrimiento para el aprendizaje en la LE en ambos sexos

Para la consecución de este objetivo, se realizaron análisis de regresión **lineal** multivariados tomando como variable dependiente la satisfacción/diversión y aburrimiento en LE tanto para chicos como para chicas y como variables productoras cada una de las variables de las escalas SSI-EF, SMS y LLOS IEA. Para estos análisis se utilizó el programa SPSS v. 21 de Mac OSX.

Objetivo 5. Estudiar la relación entre la disposición a comunicarse en LE en el aula a través de las diferentes destrezas y las diferentes manifestaciones motivacionales tanto en los dominios de la EF y del aprendizaje en LE

En primer lugar, se hizo un análisis de estadísticos descriptivos de las cuatro variables de la DAC-LE: expresión oral, comprensión de lectura, expresión escrita y comprensión auditiva.

Posteriormente, se realizó un análisis de correlación para cada sexo entre las DAC-LE a través de las diferentes destrezas lingüísticas y las manifestaciones motivacionales (subescalas del SMS, LLOS-IEA, ISC-LE y SSI adaptado a EF bilingüe).

Por último, se realizó otro análisis de correlación entre las DAC-LE a través de las manifestaciones lingüísticas y las diferentes subescalas del SMS-EF y LLOS-

IEA.

Para estos análisis se utilizó el programa SPSS v. 21 de Mac OSX.

Objetivo 6. Estudiar la relación entre la percepción de un clima de apoyo a la autonomía, la motivación autónoma en EF y el aprendizaje en LE, la DAC-LE para las cuatro destrezas lingüísticas, y las calificaciones en el área de LE

En primer lugar, se calcularon las M y DT del apoyo a la autonomía, la motivación autónoma en EF y en LE, DAC-LE para cada una de las cuatro destrezas comunicativas y la calificación en LE. A continuación se hizo un análisis de correlación (Pearson) entre todas estas variables, utilizando el programa SPSS v. 21 de Mac OSX.

Por último, para el estudio de la adaptación del MTC propuesto y la relación predictiva entre las variables, se realizó mediante modelos de ecuaciones estructurales con el método de *WLS* para variables ordinales del programa LISREL 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 2003).

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

- 3.1. Traducir, adaptar y validar al aprendizaje en le en aicle los instrumentos de medida LLOS-IEA, ISC-LE y WTC in the classroom**
- 3.2. Analizar la generalización trans-dominio entre la EF y el aprendizaje en LE tanto en la satisfacción intrínseca como en las diferentes manifestaciones motivacionales**
- 3.3. Analizar la predicción del apoyo a la autonomía, MI, ME y AM en EF sobre la MI al aprendizaje en la LE**
- 3.4. Estudiar el grado en que tanto las manifestaciones motivacionales en EF y aprendizaje en LE, cómo la satisfacción intrínseca en aprendizaje en EF predicen la satisfacción/diversión y el aburrimiento para el aprendizaje en la le en ambos sexos**
- 3.5. Estudiar la relación entre la disposición a comunicarse en LE en el aula a través de las diferentes destrezas y las diferentes manifestaciones motivacionales tanto en los dominios de la EF y del aprendizaje en LE**
- 3.6. Estudiar la relación entre la percepción de un clima de apoyo a la autonomía, la motivación autónoma en EF y el aprendizaje en LE, la DAC-LE para las cuatro destrezas lingüísticas, y las calificaciones en el área de LE**

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

3.1. TRADUCIR, ADAPTAR Y VALIDAR AL APRENDIZAJE EN LE EN AICLE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA LLOS-IEA, ISC-LE Y WTC IN THE CLASSROOM

3.1.1. Validación de la versión en español del LLOS-IEA para el aprendizaje en LE

3.1.1.1. Análisis de ítems y homogeneidad de la escala

En el análisis estadístico de los ítems se mantuvo la distribución ítem-factor observada del instrumento original. Los criterios que se tuvieron en cuenta para conservar un ítem fueron: $CCIT-c \geq .30$, $DT > 1$, y todas las opciones de respuesta usadas en algún momento (Nunnally & Bernstein, 1995). Los índices de asimetría y curtosis deben ser próximos a 0 y < 2 (tabla 2).

Los ítems del factor 1 (AM) presentaron valores medios entre 1.58 del ítem 19 a 1.75 del ítem 4. Las DT fueron > 1 . La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .78$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .58$.

En relación a la ME, los ítems del factor 2 (ME regulación externa) presentaron valores medios desde 5.89 del ítem 21 a 6.43 del ítem 14. Las DT fueron > 1 . La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .78$), no obstante la eliminación del ítem 21 haría aumentar el valor de α hasta .81. Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .58$. Para el factor 3 (ME regulación introyectada) se dieron valores medios desde 3.10 del ítem 11 a 4.36 del ítem 15. Las DT fueron > 1 . La consistencia interna de esta dimensión fue casi adecuada ($\alpha = .69$), aunque la eliminación del ítem 15 haría aumentar el valor de α hasta .71. Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .42$. Por último, para el factor 4 (ME regulación identificada) se dieron valores medios que van de 5.34 del ítem 5 a 5.80 del ítem 1. Las DT fueron > 1 . La consistencia interna de esta dimensión fue casi adecuada ($\alpha = .63$), no obstante, el valor de α sin el ítem 11 aumentaría hasta .80. Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .33$.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad del LLOS-IEA

Escala: LLOS-IEA (<i>n</i> = 3355)	<i>M</i>	<i>DT</i>	CCIT- c	CC	α sin ítem	Asimetría	Curtosis
Amotivación ($\alpha=.78$)							
4. No llego a entender por qué estudio en inglés y sinceramente me da igual.	1.75	1.48	.64	.85	.68	2.16	3.80
10. No lo sé. No puedo llegar a entender por qué tengo que estudiar en inglés	1.74	1.50	.65	.86	.67	2.20	3.92
19. Honestamente no lo sé, tengo la impresión de estar perdiendo el tiempo cuando estudio en inglés.	1.58	1.33	.58	.80	.75	2.58	6.00
Motivación Extrínseca, regulación externa ($\alpha=.78$)							
14. Para conseguir en un mejor trabajo en el futuro.	6.43	1.09	.62	.90	.73	-2.44	6.53
20. Para conseguir un trabajo más prestigioso en el futuro.	6.26	1.24	.73	.93	.61	-2.09	4.41
21. Para tener un mejor sueldo en el futuro.	5.89	1.55	.58	.58	.81	-1.52	1.64
Motivación extrínseca, regulación introyectada ($\alpha= .69$)							
9. Porque me sentiría culpable si no consiguiera hablar en inglés.	3.34	2.12	.56	.89	.53	.38	-1.24
11. Porque me daría vergüenza si no pudiera hablar en inglés.	3.10	2.02	.55	.87	.55	.57	-.95
15. Porque me siento importante cuando puedo hablar en inglés.	4.36	1.96	.42	.42	.71	-.27	-1.07
Motivación extrínseca, regulación identificada ($\alpha=.63$)							
1. Porque creo que es bueno para mi desarrollo personal.	5.80	1.38	.33	.33	.80	-1.13	.90
5. Porque elijo ser la clase de persona que puede hablar más de una lengua.	5.34	1.76	.59	.92	.53	-.90	-.17
6. Porque elijo ser el tipo de persona que puede hablar inglés.	5.43	1.64	.61	.91	.41	-.93	.03
Motivación intrínseca, conocimiento ($\alpha=.69$)							
2. Por el sentimiento de satisfacción que tengo al descubrir nuevas cosas.	4.91	1.60	.49	.75	.62	-.47	-.45
16. Por el placer que siento sabiendo más acerca de la música, series o literatura en inglés.	4.70	1.94	.48	.80	.64	-.45	-.95
18. Porque me gusta la sensación de adquirir conocimientos sobre lugares donde se habla inglés y sobre su forma de vida.	4.94	1.78	.56	.82	.53	-.55	-.70
Motivación intrínseca, estimulación ($\alpha=.84$)							
3. Por la sensación que experimento cuando hablo en inglés.	4.53	1.75	.65	.84	.82	-.31	-.77
7. Por la sensación que siento cuando oigo hablar en inglés.	4.29	1.77	.76	.89	.73	-2.17	-.88
8. Por el placer que siento al escuchar el inglés por hablantes nativos.	4.22	1.92	.71	.88	.78	-.15	-1.09
Motivación intrínseca, logro ($\alpha= .80$)							
12. Por el placer que siento cuando me supero a mi mismo en los estudios en inglés	5.43	1.67	.68	.86	.70	-.93	.01
13. Por la satisfacción que siento cuando estoy resolviendo ejercicios difíciles en inglés.	5.02	1.86	.67	.87	.71	-.70	-.54
17. Por el placer que experimento cuando comprendo un concepto diferente sobre algo en inglés.	4.93	1.71	.60	.85	.79	-.57	-.48

Nota. *n*=tamaño de la muestra. *M*= Media. *DT*=Desviación Típica. CCIT-c=Coficiente de Correlación Corregido ítem-total. CC=Correlación de cada ítem con su dimensión.

En relación a la MI, los ítems del factor 5 (MI conocimiento) presentaron valores α medios desde 4.70 del ítem 16 a 4.94 del ítem 18. Las DT fueron >1 . La consistencia interna de esta dimensión fue casi adecuada ($\alpha = .69$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .48$. Para el factor 6 (MI estimulación) presentaron valores medios desde 4.22 del ítem 8 a 4.53 del ítem 3. Las DT fueron >1 . La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .84$). Todos los CCIT-c presentaron

valores $\geq .65$. Finalmente, los ítems del factor 7 (MI logro) presentaron valores medios entre 4.93 para el ítem 17 y 5.43 para el ítem 12. Las DT fueron >1 . La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .80$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .60$.

Autores como Carretero y Pérez (2005) recomiendan realizar un estudio de correlación para asegurar la homogeneidad de cada dimensión (CC). En el presente trabajo, la correlación entre la puntuación de cada ítem y la puntuación total en cada uno de los componentes fueron $CC \geq .33$ (ítem 1), mostrando correlaciones positivas con las dimensiones teóricas a las que pertenecen. Hay que destacar, que con respecto a la asimetría y curtosis, algunos de los ítems muestran valores superiores, como los ítems 4, 10, 19, 14 y 20 lo cual ha sido tenido en cuenta para los siguientes análisis. No obstante autores como Curran, West, y Finch (1996), señalan que los valores de curtosis pueden ser de hasta 7.0. El resto de valores se mantienen en los rangos establecidos para evitar su eliminación.

3.1.1.2. Análisis de la estructura interna

Siguiendo la mayoría de trabajos publicados sobre este instrumento, en primer lugar se llevó a cabo un AFE para el modelo de siete factores utilizando el método de PCA, requiriéndose una correlación mínima de .40 para que cada ítem fuese importante dentro del factor (Stevens, 1992). La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue buena (.892) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ($\chi^2_{(210)} = 29186.601, p < .000$), lo que permitió concluir la pertinencia de la aplicación del AFE. Los resultados confirman la extracción en siete factores con un porcentaje total de varianza explicada del 70.432% (tabla 3).

Los resultados confirmaron una estructura dimensional en siete factores con saturaciones por encima de .41, no obstante, los ítems en relación a los factores relacionados con la MI conocimiento y logro se encontraron dentro de la misma dimensión, además los ítems 1 y 2 no están situados dentro de los factores de

regulación identificada y de MI conocimiento respectivamente como en el instrumento original. Además el ítem presentó un valor de saturación factorial de algo bajo (.41).

Tabla 3. Saturaciones factoriales y comunalidades (h^2) del modelo de siete factores del LLOS-IEA
Escala: LLOS-IEA

Amotivación	Saturaciones factoriales	h^2
4. No llego a entender por qué estudio en inglés y sinceramente me da igual.	.82	.72
10. No lo sé. No puedo llegar a entender por qué tengo que estudiar en inglés	.84	.73
19. Honestamente no lo sé, tengo la impresión de estar perdiendo el tiempo cuando estudio en inglés.	.78	.66
Motivación Extrínseca, regulación externa		
14. Para conseguir en un mejor trabajo en el futuro.	.75	.71
20. Para conseguir un trabajo más prestigioso en el futuro.	.86	.80
21. Para tener un mejor sueldo en el futuro.	.84	.73
Motivación extrínseca, regulación introyectada		
9. Porque me sentiría culpable si no consiguiera hablar en inglés.	.82	.72
11. Porque me daría vergüenza si no pudiera hablar en inglés.	.85	.75
15. Porque me siento importante cuando puedo hablar en inglés.	.54	.53
Motivación extrínseca, regulación identificada		
5. Porque elijo ser la clase de persona que puede hablar más de una lengua.	.86	.85
6. Porque elijo ser el tipo de persona que puede hablar inglés.	.80	.82
Motivación intrínseca, estimulación		
3. Por la sensación que experimento cuando hablo en inglés.	.72	.71
7. Por la sensación que siento cuando oigo hablar en inglés.	.80	.80
8. Por el placer que siento al escuchar el inglés por hablantes nativos.	.76	.74
Motivación intrínseca, logro y motivación intrínseca conocimiento		
2. Por el sentimiento de satisfacción que tengo al descubrir nuevas cosas.	.41	.67
12. Por el placer que siento cuando me supero a mi mismo en los estudios en inglés	.72	.66
13. Por la satisfacción que siento cuando estoy resolviendo ejercicios difíciles en inglés.	.69	.60
16. Por el placer que siento sabiendo más acerca de la música, series o literatura en inglés.	.66	.53
17. Por el placer que experimento cuando comprendo un concepto diferente sobre algo en inglés.	.76	.70
18. Porque me gusta la sensación de adquirir conocimientos sobre lugares donde se habla inglés y sobre su forma de vida.	.64	.60
Ítems fuera del modelo teórico		
1. Porque creo que es bueno para mi desarrollo personal.	.82	.80
2. Por el sentimiento de satisfacción que tengo al descubrir nuevas cosas.	.60	.67

Teniendo en cuenta que los dos factores que se han fusionado pertenecen al grupo de la MI, y que en otros estudios se ha analizado un modelo de cinco factores para instrumentos similares (Li & Harmer, 1996; Ntoumanis, 2001), se realizó otro análisis PCA (tabla 4), en este caso sin determinar un número fijo de factores a extraer, requiriéndose una correlación mínima de .40 para que cada ítem fuese

importante dentro del factor (Stevens, 1992). La medida de adecuación muestral de KMO fue buena (.890) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ($\chi^2_{(210)} = 29278.425$ $p < .000$), lo que permitió concluir la pertinencia de la aplicación del AFE. Los resultados confirman la extracción en cinco factores con un porcentaje total de varianza explicada del 62.287%.

Tabla 4. Saturaciones factoriales y comunalidades del modelo de cinco factores del LLOS-IEA

Escala: LLOS-IEA		
	Saturaciones factoriales	h^2
Amotivación		
4. No llego a entender por qué estudio en inglés y sinceramente me da igual.	.81	.70
10. No lo sé. No puedo llegar a entender por qué tengo que estudiar en inglés.	.84	.73
19. Honestamente no lo sé, tengo la impresión de estar perdiendo el tiempo cuando estudio en inglés.	.78	.64
Motivación Extrínseca, regulación externa		
14. Para conseguir en un mejor trabajo en el futuro.	.78	.71
20. Para conseguir un trabajo más prestigioso en el futuro.	.86	.79
21. Para tener un mejor sueldo en el futuro.	.79	.66
Motivación extrínseca, regulación introyectada		
9. Porque me sentiría culpable si no consiguiera hablar en inglés.	.81	.69
11. Porque me daría vergüenza si no pudiera hablar en inglés.	.83	.70
15. Porque me siento importante cuando puedo hablar en inglés.	.58	.49
Motivación extrínseca, regulación identificada		
5. Porque elijo ser la clase de persona que puede hablar más de una lengua.	.84	.82
6. Porque elijo ser el tipo de persona que puede hablar inglés.	.78	.81
Motivación intrínseca		
1. Porque creo que es bueno para mi desarrollo personal.	.46	.34
2. Por el sentimiento de satisfacción que tengo al descubrir nuevas cosas.	.73	.56
3. Por la sensación que experimento cuando hablo en inglés.	.75	.61
7. Por la sensación que siento cuando oigo hablar en inglés.	.73	.63
8. Por el placer que siento al escuchar el inglés por hablantes nativos.	.72	.60
12. Por el placer que siento cuando me supero a mi mismo en los estudios en inglés	.64	.54
13. Por la satisfacción que siento cuando estoy resolviendo ejercicios difíciles en inglés.	.65	.53
16. Por el placer que siento sabiendo más acerca de la música, series o literatura en inglés.	.59	.41
17. Por el placer que experimento cuando comprendo un concepto diferente sobre algo en inglés.	.73	.61
18. Porque me gusta la sensación de adquirir conocimientos sobre lugares donde se habla inglés y sobre su forma de vida.	.70	.53

Destacar como en este segundo análisis PCA, el ítem 1 que anteriormente se hallaba fuera de del modelo teórico, ahora si se sitúa dentro del factor de la MI con bajo valor de saturación factorial y de h^2 . Esto nos indica que debería tenerse en cuenta para futuros análisis.

3.1.1.3. Análisis factorial confirmatorio

Para estudiar las propiedades psicométricas de la dimensionalización original del LLOS-IEA (Noels et al., 2000), se aplicaron modelos de ecuaciones estructurales. Se calcularon varios índices de ajuste para la evaluación de los modelos, combinando índices de ajuste absolutos y relativos (Bentler, 2007; Markland, 2007). Entre los índices absolutos se tuvieron en cuenta: el valor p , asociado con el estadístico chi cuadrado (χ^2); la ratio entre χ^2 y grados de libertad (gl ; χ^2/gl); y el índice de bondad de ajuste (GFI) que ha de presentar valores $\geq .90$ para un ajuste aceptable o $\geq .95$ para un mejor ajuste (Hooper, Coughlan y Mullen (2008). Entre los índices relativos: el índice de ajuste normalizado (NFI), el índice de ajuste no normativo (NNFI) y el índice de ajuste comparativo (CFI). Autores como Hu y Bentler (1999) señalan que valores $\geq .95$ en los índices incrementales indican un buen ajuste. El uso de RMSEA (error de aproximación cuadrático medio) es recomendable (Kline, 2005) siendo los valores $\leq .06$ los que indican un buen ajuste (Hu & Bentler, 1999). Los parámetros estimados se consideran significativos cuando el valor asociado al valor t es > 1.96 ($p < .05$).

Para hacer el estudio confirmatorio, primeramente se llevó a cabo un análisis de la normalidad multivariante de esta escala. Se realizó el test de normalidad basado en la curtosis multivariante relativa de PRELIS, del programa LISREL 8.80. El valor de la curtosis normalizada multivariante del LLOS-IEA Mardia-Based-Kappa fue de .317. El valor crítico considerado del test fue 1.96 (5%). Los resultados del test mostraron que no se puede aceptar la normalidad multivariante (límite superior=1.006; límite inferior=.994), lo que implica la utilización de estimadores robustos. Por ello, se utilizó el método de estimación weighted least squares del programa LISREL 8.80 de Jöreskog y Sörbom (1993). La matriz de correlaciones policóricas y la matriz de covarianzas asintóticas fueron utilizadas como input para el análisis de los datos. Atendiendo a las recomendaciones de Markland (2007), que sugieren formular y analizar varios modelos si los datos lo aconsejan, se hipotetizó un modelo para siete factores que respetara la distribución ítem/factor del instrumento original, otro modelo que no tuviera en cuenta los ítems 1, 15, 17 y 21 cuya eliminación hace aumentar los valores de α de su factor (tabla 2) y otro modelo de

cinco factores (figura 15) con los ítems 2, 11, 16, 17, 18, 14, 20, 4, 10, 19, 9, 11, 5, y 6, donde sólo se contempla un único tipo de MI en la línea de otros trabajos realizados en el ámbito deportivo (Li & Harmer, 1996; Ntoumanis, 2001) o en el ámbito del aprendizaje de una LE (Ardasheva et al., 2012).

Todos los ítems presentaron valores $>.5$ en la fiabilidad individual (R^2) en los tres modelos, a excepción de algunos, siendo los más bajos el ítem 16 ($R^2=.431$) para el modelo 1 y el ítem 2 tanto para el modelo 2 ($R^2=.431$), como para el modelo 3 ($R^2=.406$).

Tabla 5. Índices de ajuste de cada modelo del LLOS-IEA

	χ^2	df	χ^2/df	p	GFI	NFI	$NNFI$	CFI	$RMSEA$	$ECVI$	$Aike$
Modelo 1	1851.3	168	11.01	<.000	.98	.94	.93	.95	.05	9.48	671.271
Modelo 2	561.27	98	5.72	<.000	.99	.98	.98	.98	.03	7.76	439.786
Modelo 3	205.40	54	4.63	<.000	.99	.99	.99	.99	.03	5.06	279.403

Nota:

- Modelo 1: modelo de 7 Factores contiene todos los ítems del instrumento original.
- Modelo 2: modelo de 7 factores se han eliminado los ítems 1, 15, 17 y 21.

Modelo 3: modelo de 5 factores incluye los ítems 2, 11, 16, 17, 18, 14, 20, 4, 10, 19, 9, 11, 5, y 6.

Nota. χ^2 =Chi-Square. df =Grado de libertad. $\chi^2/df <.5$. $p <.05$. GFI =Índice de Bondad de Ajuste.

NFI =Índice de Ajuste Normalizado. $NNFI$ =Índice de Ajuste no Normalizado. CFI =Índice de Ajuste Comparativo. $RMSEA$ =Error de Aproximación Cuadrático Medio. $ECVI$ =Validación Cruzada Esperada.

En la tabla 5 se detallan los índices de bondad de ajuste, tanto relativos como absolutos del modelo 1 (siete factores con todos los ítems del instrumento original), el modelo 2 (siete factores donde se eliminaron los ítems 1, 15, 17 y 21) y el modelo 3 (cinco factores, incluye los ítems 2, 11, 16, 17, 18, 14, 20, 4, 10, 19, 9, 11, 5, y 6.). A pesar de que los valores de los índices de bondad, ajuste normalizado y no normalizado, ajuste comparativo y error de aproximación cuadrático medio muestran valores aceptables para las tres propuestas, la ratio entre χ^2 y grados de libertad sólo muestra valores <5.00 en el modelo de cinco factores indicando un buen ajuste de este modelo (Hu & Bentler, 1999). Además se calculó el índice de validación cruzada esperada (ECVI) de cada modelo y el Aike, que tiene en cuenta tanto el ajuste como la parsimonia, siendo el modelo que presenta cinco factores el que mejor se ajusta al tener un valor inferior.

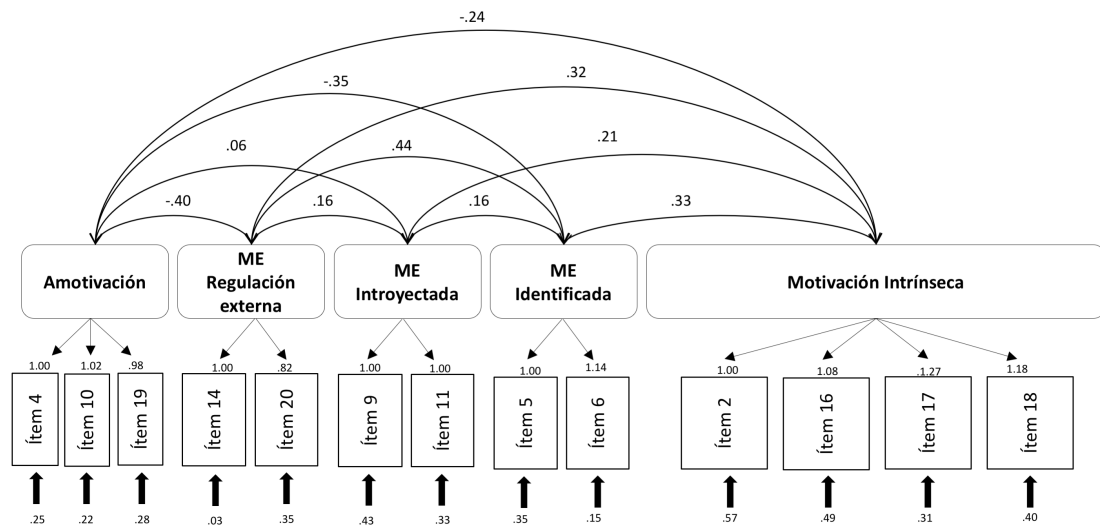


Figura 15. Path Diagram del AFC del modelo 3, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del LLOS-IEA.

3.1.1.4. Escala fiabilidad y validez del LLOS-IEA

En la tabla 6 se presenta un análisis de fiabilidad y validez del modelo 3, teniendo en cuenta también el modelo 2 debido a que a excepción de los datos de χ^2/df presenta buen ajuste para el resto de indicadores para que pueda ser tenido en cuenta para posibles futuros estudios.

Para este análisis, además de los datos del alfa de Cronbach se calcularon los de fiabilidad compuesta y AVE de cada dimensión, teniendo que presentar unos valores mínimos de .70 y .50 respectivamente (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2009). Podemos considerar que en el modelo 3, los factores 3 y 4 podrían ser cuestionados al presentar valores $\alpha < .70$, no obstante, el hecho de que presenten un número reducido de ítems por factor (2) hace que los valores puedan ser aceptables (Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008), además habría que tener en cuenta, que por otro lado, la fiabilidad compuesta se considera más adecuado que el alfa de Cronbach porque no depende del número de atributos asociados a cada concepto (Vandenbosch, 1996).

Tabla 6. Escala fiabilidad y validez del LLOS-IEA

Dimensiones	Modelo de 2 (7 Factores)			Modelo 3 (5 Factores)		
	Fiabilidad compuesta	<i>AVE</i>	α	Fiabilidad compuesta	<i>AVE</i>	α
Amotivación	.90	.75	.78	.90	.75	.78
ME, regulación externa	.90	.82	.79	.89	.81	.79
ME, regulación introyectada	.77	.63	.69	.80	.66	.69
ME, regulación identificada	.87	.76	.63	.86	.75	.63
MI, conocimiento	.77	.53	.69			
MI, estimulación	.89	.73	.84			
MI, logro	.85	.74	.80			
MI				.82	.56	.89

Nota. *AVE* = *Average Variance Extracted*. α =alfa de Cronbach.

3.1.1.5. Validez de constructo: Diferencias por sexo y edad

Se llevó a cabo un Modelo Lineal de regresión multinivel siendo los factores del LLOS-IEA la variable dependiente y los factores del modelo mixto el género del alumno y la edad categorizada por ciclos. Tras realizar pruebas de varios modelos diferenciando por provincia, por centro educativo y por curso, siendo el estimado por centro y curso, el que obtuvo menor valor de criterio BIC (10224.732).

La Tabla 7 muestra los resultados del modelo de regresión mixto (multinivel) ajustado. Se muestran las medias estimadas según sexo y edad (agrupada por ciclos) ajustada al centro y curso escolar. En la tabla 7 se observan las medias, errores típicos, intervalos de confianza al 95%, la prueba estadística correspondiente al modelo donde se contrasta la hipótesis de igualdad de medias en las dimensiones entre las categorías de variable independiente, las diferencias entre las categorías de respuesta y la categoría de referencia, así como el p-valor asociado a las pruebas estadísticas de comparación de medias marginales corregidas por múltiples comparaciones mediante SIDAK.

Tabla 7. Resultados del modelo de regresión mixto.

		95% IC		Pruebas Estadísticas Modelo Mixto Ajustado			SIDAK			
		Media Ajustada	Error Típico	Inferior	Superior	Diferencias Ajustadas con respecto al valor de referencia	F	Gl	P-valor	P-valor
AM	Chico	1.940	.067	1.808	2.072	.310*	56.606	3351	.000	.000
	Chica	1.630	.067	1.499	1.760					
	1 Ciclo	1.723	.026	1.673	1.774	.079	2.878	3351	.056	.190
	2 Ciclo	1.644	.035	1.576	1.713	-.343				.197
	Bachillerato	1.987	.186	1.622	2.352	.263				.409
ME Regulación externa	Chico	6.146	.06	6.028	6.264	-.153*	17.151	3351	.000	.000
	Chica	6.299	.059	6.182	6.416					
	1 Ciclo	6.400	.023	6.355	6.445	.151*	9.554	3351	.000	.000
	2 Ciclo	6.249	.031	6.188	6.310	.230				.436
	Bachillerato	6.019	.166	5.693	6.345	-.381				.068
ME Regulación introyectada	Chico	3.371	.103	3.169	3.573	.016	.067	3351	.796	.796
	Chica	3.355	.102	3.155	3.554					
	1 Ciclo	3.184	.039	3.107	3.262	-.085	1.906	3351	.149	.484
	2 Ciclo	3.270	.053	3.165	3.374	-.365				.502
	Bachillerato	3.635	.285	3.076	4.193	.451				.312
ME Regulación identificada	Chico	5.046	.088	4.873	5.219	-.113*	4.376	3351	.037	.037
	Chica	5.159	.087	4.988	5.329					
	1 Ciclo	5.423	.034	5.357	5.489	.083	7.108	3351	.001	.366
	2 Ciclo	5.339	.045	5.250	5.429	.795*				.004
	Bachillerato	4.545	.243	4.068	5.021	-.878*				.001
MI	Chico	4.565	.076	4.415	4.715	-.379*	65.73	3351	.000	.000
	Chica	4.944	.075	4.796	5.092					
	1 Ciclo	4.943	.029	4.885	5.00	.229*	11.640	3351	.000	.000
	2 Ciclo	4.713	.039	4.636	4.791	.105				.947
	Bachillerato	4.608	.211	4.194	5.022	-.335				.310

En relación a la dimensión AM, solo se observan diferencias significativa en el género del alumno (p-valor .000), siendo mayor en los chicos (M=1.940; ET=.067; Diferencia ajustada=.310), con valor de F muy importante (F=56.60).

Respecto a la regulación externa, se encontraron diferencias con respecto al género (p<.000) obteniendo las chicas un valor mayor y al curso de 1 ciclo de la ESO (p<.000).

En relación a la regulación identificada, solo se hallaron diferencias con respecto al curso, concretamente en 2 ciclo (M= 5.339, ET=.045) siendo mayor en

.795 a Bachillerato (M=4.545, ET=.243).

En la variable regulación introyectada, no se hallaron diferencias significativa ni por sexo ni por curso. Finalmente, en la MI, se encontraron importantes diferencias significativas en el género (F=65.73; $p<.000$) y en curso (F=11.640; $p<.000$), siendo la media mayor en primer ciclo (M=4.943; ET=.029).

3.1.2. Validación de la versión en español del WTC in the classroom para el aprendizaje en LE

3.1.2.1. Análisis de ítems y homogeneidad de la escala

En el análisis estadístico de ítems se mantuvo la distribución ítem-factor observada del instrumento original. Al igual que en el LLOS-IEA, los criterios que se tuvieron en cuenta para conservar un ítem fueron: CCIT-c $\geq .30$, desviación típica (DT) >1 , y todas las opciones de respuesta usadas en algún momento (Nunnally y Bernstein, 1995). Los índices de asimetría y curtosis deben ser próximos a 0 y <2 (tabla 8).

Los ítems del factor 1 (expresión oral) presentaron valores medios entre 2.56 del ítem 2 y 3.45 del ítem 4. Las DT fueron >1 . La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .75$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .36$.

En relación al segundo factor (comprensión de lectura) los valores medios oscilaron entre 2.61 del ítem 1 y 3.49 del ítem 4. Las DT fueron >1 . La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .83$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .50$.

En cuanto al tercer factor (expresión escrita) los valores medios han variado desde 2.54 del ítem 1 hasta 3.41 del ítem 5. Las DT fueron >1 . La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .85$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .54$.

Por último los valores ítems del cuarto factor (comprensión auditiva)

presentaron valores medios entre 3.24 del ítem 2 y 3.67 del ítem 1.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad del WTC in the Classroom

Escala:	<i>M</i>	<i>DT</i>	CCIT- c	CC	α sin ítem	Asimetría	Curtosis
<i>WTC in the Classroom</i>							
Expresión oral ($\alpha = .755$)							
1. Hablar en grupo acerca de las vacaciones de verano.	2.63	1.40	.51	.66	.72	.34	-1.19
2. Hablar a tu profesor sobre los deberes.	2.56	1.29	.51	.64	.72	.36	-.98
3. Un extraño entra en tu aula. ¿Cuántas ganas tendrías de tener una conversación si fuera él el que hablara primero?	2.97	1.34	.45	.61	.73	-.03	-1.14
4. Estás confuso acerca de una tarea que tienes que completar. ¿Cuántas ganas tendrías de pedir instrucciones o aclaraciones?	3.45	1.27	.37	.53	.74	-.41	-.85
5. Hablando con un amigo mientras estás esperando en una fila.	2.97	1.49	.42	.59	.74	.01	-1.41
6. ¿Cuántas ganas tendrías de ser actor en una obra de teatro?	2.72	1.51	.36	.54	.75	.24	-1.39
7. Describir las reglas de tu juego favorito.	3.00	1.39	.52	.66	.72	-.03	-1.23
8. Jugar un juego en la lengua extranjera. por ejemplo Monopoly.	3.44	1.43	.48	.64	.72	-.44	-1.14
Comprensión de lectura ($\alpha = .83$)							
1. Leer una novela.	2.61	1.49	.59	.73	.80	.37	-1.28
2. Leer un artículo de un periódico.	2.68	1.39	.68	.79	.78	.25	-1.20
3. Leer cartas o emails de un amigo escritas en inglés.	3.20	1.40	.67	.79	.78	-.22	-1.21
4. Leer mensajes o emails escritos específicamente para ti en las que el escritor ha utilizado a propósito palabras y construcciones sencillas.	3.49	1.35	.57	.71	.80	-.49	-.93
5. Leer un anuncio en un periódico para encontrar una buena oferta para una bicicleta.	2.80	1.42	.50	.66	.82	.12	-1.29
6. Leer críticas de películas populares.	3.09	1.46	.56	.71	.81	-.14	-1.34
Expresión escrita ($\alpha = .85$)							
1. Escribir un anuncio para vender una bici vieja.	2.54	1.37	.54	.67	.84	.38	-1.09
2. Apuntar las instrucciones de tu pasatiempo favorito.	2.80	1.35	.65	.76	.82	.12	-1.16
3. Escribir un texto de tus animales favoritos y de sus hábitos.	3.13	1.40	.63	.74	.83	-.13	-1.23
4. Escribir una historia.	3.19	1.43	.62	.74	.83	-.21	-1.26
5. Escribir una carta a un amigo.	3.41	1.36	.65	.76	.82	-.43	-1.01
6. Escribir a una revista para participar en un concurso.	2.94	1.41	.62	.74	.83	.00	-1.26
7. Escribir una lista de cosas que tienes que hacer mañana.	2.80	1.42	.56	.69	.84	.14	-1.30
Comprensión auditiva ($\alpha = .80$)							
1. Escuchar las instrucciones para completar la tarea.	3.67	1.26	.52	.70	.78	-.65	-.62
2. Cocinar un pastel si las instrucciones no fueran en español.	3.24	1.39	.57	.75	.77	-.27	-1.16
3. Rellenar un formulario de solicitud.	3.25	1.30	.62	.77	.75	-.26	-.99
4. Seguir instrucciones en inglés.	3.42	1.28	.70	.82	.73	-.40	-.89
5. Entender una película en inglés.	3.65	1.35	.52	.71	.78	-.63	-0.84

Nota. n=tamaño de la muestra. *M*= Media. *DT*=Desviación Típica. CCIT-c=Coficiente de Correlación Corregido ítem-total. CC=Correlación de cada ítem su dimensión.

Siguiendo las recomendaciones de (Carretero & Pérez, 2005) se realizó un estudio de correlación para asegurar la homogeneidad de cada dimensión (CC). En el presente trabajo, la correlación entre la puntuación de cada ítem y la puntuación total en cada uno de los componentes fueron $CC \geq .53$, mostrando correlaciones positivas con las dimensiones teóricas a las que pertenecen.

3.1.2.2. Análisis de la estructura interna

En base a los trabajos previos con este instrumento, en primer lugar se llevó a cabo un AFE para el modelo de cuatro factores utilizando el método PCA (tabla 9), requiriéndose una correlación mínima de .40 para que cada ítem fuese importante dentro del factor (Stevens, 1992). La medida de adecuación muestral de KMO fue buena (.941) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ($\chi^2_{(325)} = 332271.932, p < .000$), lo que permitió concluir la pertinencia de la aplicación del AFE.

Tabla 9. Saturaciones factoriales y comunalidades de la WTC in the classroom

Escala: <i>WTC in the Classroom</i>		
	Saturaciones	h^2
Expresión oral		
	Factoriales	
1. Hablar en grupo acerca de las vacaciones de verano.	.66	.49
2. Hablar a tu profesor sobre los deberes.	.58	.43
3. Un extraño entra en tu aula. ¿Cuántas ganas tendrías de tener una conversación si fuera él el que hablara primero?	.54	.40
4. Estás confuso acerca de una tarea que tienes que completar. ¿Cuántas ganas tendrías de pedir instrucciones o aclaraciones?	.43	.32
5. Hablando con un amigo mientras estás esperando en una fila.	.62	.41
6. ¿Cuántas ganas tendrías de ser actor en una obra de teatro?	.45	.34
7. Describir las reglas de tu juego favorito.	.59	.48
8. Jugar un juego en la lengua extranjera, por ejemplo Monopoly.	.50	.39
Comprensión de lectura		
1. Leer una novela.	.76	.64
2. Leer un artículo de un periódico.	.70	.62
3. Leer cartas o emails de un amigo escritas en inglés.	.71	.67
4. Leer mensajes o emails escritos específicamente para ti en las que el escritor ha utilizado a propósito palabras y construcciones sencillas.	.59	.48
5. Leer un anuncio en un periódico para encontrar una buena oferta para una bicicleta.	.59	.46
6. Leer críticas de películas populares.	.49	.45
Expresión escrita		
1. Escribir un anuncio para vender una bici vieja.	.75	.61
2. Apuntar las instrucciones de tu pasatiempo favorito.	.67	.60
3. Escribir un texto de tus animales favoritos y de sus hábitos.	.57	.47
4. Escribir una historia.	.40	.46
5. Escribir una carta a un amigo.	.44	.49
6. Escribir a una revista para participar en un concurso.	.54	.49
7. Escribir una lista de cosas que tienes que hacer mañana.	.57	.45
Comprensión auditiva		
1. Escuchar las instrucciones para completar la tarea.	.67	.51
2. Cocinar un pastel si las instrucciones no fueran en español.	.66	.51
3. Rellenar un formulario de solicitud.	.70	.61
4. Seguir instrucciones en inglés.	.77	.69
5. Entender una película en inglés.	.63	.52

Los resultados confirman la extracción en cuatro factores con un porcentaje total de varianza explicada del 49.914%. Los resultados con una estructura dimensional en cuatro factores presentaron saturaciones por encima de .40, no obstante el ítem 5 de la comprensión de lectura y el ítem 4 de la expresión escrita aparecen situados respectivamente en los componentes expresión escrita y comprensión de lectura.

3.1.2.3. Análisis factorial confirmatorio

Para estudiar las propiedades psicométricas de la dimensionalización original de la escala WTC in the classroom (MacIntyre et al., 2001), se aplicaron modelos de ecuaciones estructurales. Al igual que con el LLOS-IEA, se calcularon varios índices de ajuste para la evaluación de los modelos, combinando índices de ajuste absolutos y relativos (Bentler, 2007; Markland, 2007): χ^2 , gl; χ^2 /gl, GFI, NFI, NNFI y CFI y RMSEA.

Para hacer el estudio confirmatorio, primeramente se llevó a cabo un análisis de la normalidad multivariante de esta escala. Se realizó el test de normalidad basado en la RMK de PRELIS, del programa LISREL 8.80. El valor de la curtosis normalizada multivariante del LLOS-IEA Mardia-Based-Kappa fue de 1.254. El valor crítico considerado del test fue 1.96 (5%). Los resultados del test mostraron que no se puede aceptar la normalidad multivariante (límite superior = 1.006; límite inferior = .994), lo que implica la puesta en práctica de estimadores robustos. Por ello, se utilizó el método de estimación *WLS* del programa LISREL 8.80 de Jöreskog y Sörbom (1993). La matriz de correlaciones policóricas y la matriz de covarianzas asintóticas fueron utilizadas como input para el análisis de los datos.

Tabla 10. Índices de ajuste del modelo del WTC in the classroom

Escala:	χ^2	df	χ^2/df	p	GFI	NFI	NNFI	CFI	RMSEA
WTC in the classroom	1978,8	291	4.95	<.000	.98	.90	.95	.91	.04

Como puede observarse en la tabla 10 los índices de bondad de ajuste del

modelo de cuatro factores propuesto (figura 16) se encuentran dentro de los parámetros aceptables.

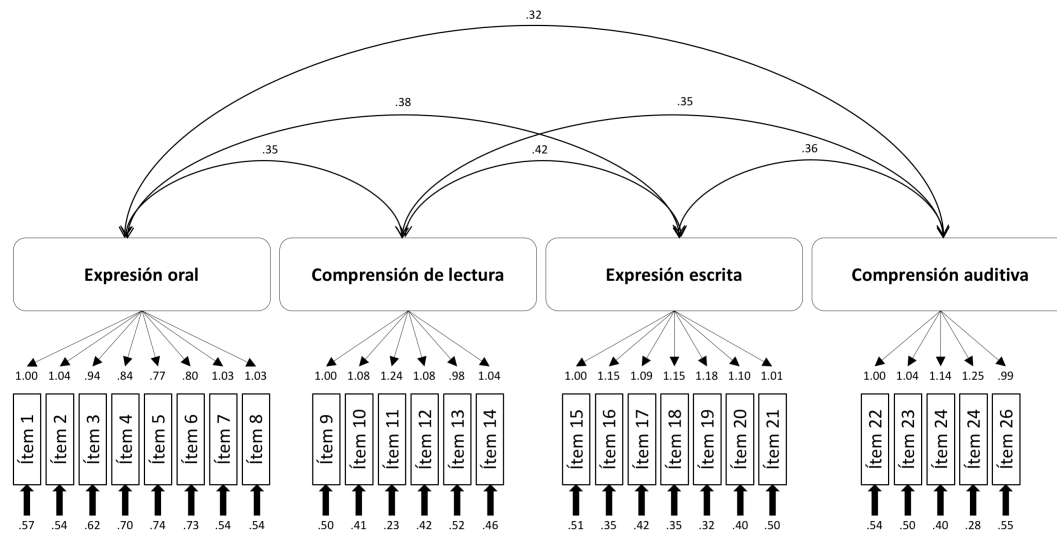


Figura 16. Path Diagram del AFC del modelo de cinco factores, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del WTC *in the classroom*

3.1.2.4. Escala fiabilidad y validez del WTC in the classroom

Al igual que en la escala LLOS-IEA, además de los datos del alfa de Cronbach se calcularon los de fiabilidad compuesta y AVE de cada dimensión (tabla 11), teniendo que presentar unos valores mínimos de .70 y .50 respectivamente (Hair et al., 2009).

Tabla 11: Escala y fiabilidad del WTC in the classroom

Dimensiones	Fiabilidad compuesta	AVE	α
DAC-LE expresión oral	.84	.68	.75
DAC-LE comprensión lectora	.89	.78	.83
DAC-LE expresión escrita	.92	.83	.85
DAC-LE comprensión auditiva	.85	.70	.80

Nota. AVE= Average Variance Extracted, α = alfa de Cronbach

3.1.2.5. Validez de constructo: Diferencias por sexo y edad

Al igual que con el LLOS-IEA, se llevó a cabo un Modelo Lineal de Regresión Multinivel siendo los factores del WTC in the classroom las variables dependientes y los factores del modelo mixto el género del alumno y la edad categorizada por ciclos. Tras realizar pruebas de varios modelos diferenciando por provincia, por centro educativo y por curso, siendo el estimado por centro y curso, el que obtuvo menor valor de criterio BIC (10224.732).

La Tabla 12 muestra los resultados del modelo de regresión mixto (multinivel) ajustado donde se indican medias estimadas según el género y ciclo del alumno, por centro y curso escolar. En esta tabla pueden observarse las medias, errores típicos, intervalos de confianza al 95%, la prueba estadística correspondiente al modelo donde se contrasta la hipótesis de igualdad de medias en las dimensiones entre las categorías de variable independiente, las diferencias entre las categorías de respuesta y la categoría de referencia, así como el p-valor asociado a las pruebas estadísticas de comparación de medias marginales corregidas por múltiples comparaciones mediante SIDAK.

En cuanto a la DAC-LE para la expresión oral encontramos diferencias significativas en el alumnado por ciclo (p-valor .000), siendo mayor en los alumnos de primer ciclo (M=3.060; ET=.018, Diferencia ajustada=.263), con valor de F de 37.66.

Al observar la DAC-LE para la comprensión lectora solo se hallaron diferencias significativas en cuanto al género (p-valor <.000), siendo menor en los chicos (M=2.823; ET=.058, Diferencia ajustada=-.267), con valor de F muy importante (F=55.94).

Respecto a la DAC-LE para la expresión escrita existen diferencias significativas tanto en cuanto al género (p-valor .000), siendo menor en los chicos (M=2.787; ET=.057, Diferencia ajustada=-.225; F=42.130) como en relación a la edad (p-valor .000), siendo el mayor valor el del primer ciclo (M=3.033; ET=.022, Diferencia ajustada=.189; F=13.91).

Finalmente, también se encontraron diferencias significativas por género en la DAC-LE para la comprensión auditiva (p-valor <.000) siendo menor en los chicos (M=3.360; ET=.056, Diferencia ajustada=-.154), con valor de F de 20.54.

Tabla 12: Resultados del modelo de regresión mixto.

DAC-LE		95% IC		Pruebas Estadísticas Modelo Mixto Ajustado				SIDAK		
		Media Ajustada	Error Típico	Inferior	Superior	Diferencias Ajustadas con respecto al valor de referencia	F		Gl	P-valor
Expresión Oral	Chico	2.895	.047	2.802	2.987	-.038	1.677	3351	.195	.195
	Chica	2.932	.047	2.841	3.024					
	1 Ciclo	3.060	.018	2.025	30.96	.263*	37.662	3351	.000	.000
	2 Ciclo	2.797	.024	2.749	2.845	-.086				.889
	Bachillerato	2.883	.131	2.627	3.139	-.177				.446
Comprensión lectora	Chico	2.823	.058	2.709	2.938	-.267*	55.941	3351	.000	.000
	Chica	3.090	.058	2.977	3.203					
	1 Ciclo	2.980	.022	2.936	3.024	.035	.434	3351	.648	.734
	2 Ciclo	2.945	.030	2.886	3.004	.000				1.00
	Bachillerato	2.946	.161	2.630	3.261	-.034				.995
Expresión escrita	Chico	2.787	.057	2.676	2.898	-.225*	42.130	3351	.000	.000
	Chica	3.012	.056	2.902	3.121					
	1 Ciclo	3.033	.022	2.990	3.075	.189*	13.908	3351	.000	.000
	2 Ciclo	2.844	.029	2.787	2.902	.023				.998
	Bachillerato	2.821	.156	2.515	3.127	-.212				.447
Comprensión auditiva	Chico	3.360	.056	3.251	3.469	-.154*	20.548	3351	.000	.000
	Chica	3.514	.055	3.407	3.622					
	1 Ciclo	3.437	.021	3.396	3.479	-.013	.069	3351	.933	.979
	2 Ciclo	3.450	.029	3.394	3.506	.026				.998
	Bachillerato	3.424	.154	3.123	3.725	-.014				1.00

3.1.3. Validación de la versión ISC para el aprendizaje en LE

3.1.3.1. Análisis de ítems y homogeneidad de la escala

En el análisis estadístico de ítems se mantuvo la distribución ítem-factor observada del instrumento original (Castillo et al., 2001). Los criterios que se tuvieron en cuenta para conservar un ítem fueron: (CCIT-c \geq .30, desviación típica (DT)>1, y

todas las opciones de respuesta usadas en algún momento (Nunnally y Bernstein, 1995). Los índices de asimetría y curtosis deben ser próximos a 0 y <2 (Tabla 13).

Tabla 13. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad del ISC-LE

Escala: ISC-LE	<i>M</i>	<i>DT</i>	CCIT-c	CC	α sin ítem	Asimetría	Curtosis
Satisfacción/diversión ($\alpha = .78$)							
1. Normalmente disfruto aprendiendo con las actividades en inglés.	3.50	1.17	.57	.80	.73	-.52	-.50
4. Normalmente encuentro el trabajo en inglés interesante.	3.48	1.12	.63	.79	.71	-.48	-.41
5. Cuando trabajamos en inglés noto que el tiempo vuela.	3.10	1.30	.55	.79	.74	-.10	-1.03
6. Normalmente participo activamente cuando trabajamos en inglés.	3.30	1.18	.37	.75	.79	-.24	-.77
7. Normalmente me divierto haciendo los deberes de asignaturas en inglés.	2.86	1.28	.65	.78	.70	.08	-.98
Aburrimiento ($\alpha = .65$)							
2. Durante las clases bilingües normalmente me aburro.	2.51	1.24		.91	.48	.45	-.79
3. Normalmente deseo que se acaben rápidamente las clases que son en inglés.	2.53	1.30		.92	.48	.42	-.91

Nota. n=tamaño de la muestra. *M*= Media. *DT*=Desviación Típica. CCIT-c=Coeficiente de Correlación Corregido ítem-total. CC=Correlación de cada ítem su dimensión.

Los ítems del factor 1 (satisfacción/diversión) presentaron valores medios entre 2.86 del ítem 7 a 3.50 del ítem 1. Las DT fueron >1. La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .78$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .37$.

Por otro lado, ítems del factor 2 (aburrimiento) presentaron valores medios de 2.51 del ítem 2 a 2.53 del ítem 3. Las DT fueron >1. La consistencia interna de esta dimensión fue casi adecuada ($\alpha = .65$), no obstante el hecho de que esté compuesto por solamente dos ítems puede hacer que este factor sea apto (Taylor et al., 2008). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .58$.

Los índices de asimetría y curtosis presentaron valores negativos para todos los ítems y los de asimetría para los ítems 1 a 6 del factor satisfacción/diversión, lo cual sería tenido en cuenta posteriormente en el AFC y en futuros análisis.

3.1.3.2. Análisis de la estructura interna

En base a trabajos previos sobre este instrumento, en primer lugar se llevó a cabo un AFE (tabla 14) para el modelo de dos factores utilizando el método de PCA, requiriéndose una correlación mínima de .40 para que cada ítem fuese importante dentro del factor (Stevens, 1992). La medida de adecuación muestral de KMO fue buena (.869) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ($\chi^2_{(21)} = 9477,900, p < .000$), lo que permitió concluir la pertinencia de la aplicación del AFE. Los resultados confirman la extracción en 2 factores con un porcentaje total de varianza explicada del 68.026%.

Tabla 14. Saturaciones factoriales y comunalidades de la ISC-LE

Escala: ISC-LE	Saturaciones	h^2
	Factoriales	
Satisfacción diversión ($\alpha = .78$)		
1. Normalmente disfruto aprendiendo con las actividades en inglés.	.70	.65
4. Normalmente encuentro el trabajo en inglés interesante.	.73	.63
5. Cuando trabajamos en inglés noto que el tiempo vuela.	.76	.62
6. Normalmente participo activamente cuando trabajamos en inglés.	.60	.60
7. Normalmente me divierto haciendo los deberes de asignaturas en inglés.	.77	.62
Aburrimiento ($\alpha = .65$)		
2. Durante las clases bilingües normalmente me aburro.	.88	.83
3. Normalmente deseo que se acaben rápidamente las clases que son en inglés.	.87	.82

3.1.2.3. Análisis factorial confirmatorio

Al igual que en el resto de AFC realizados, para estudiar las propiedades psicométricas de la dimensionalización original del ISC-LE se aplicaron modelos de ecuaciones estructurales. Se calcularon varios índices de ajuste para la evaluación de los modelos, combinando índices de ajuste absolutos y relativos (Bentler, 2007; Markland, 2007): χ^2 , gl; χ^2 /gl, GFI, NFI, NNFI y CFI y RMSEA.

Para hacer el estudio confirmatorio, primeramente se llevó a cabo un análisis de la normalidad multivariante de esta escala. Se realizó el test de normalidad basado en la RMK de PRELIS, del programa LISREL 8.80. El valor de del Test de Normalidad

basado en la curtosis relativa multivariada del ISC-LE Mardia-Based-Kappa fue de 1.185. El valor crítico considerado del test fue 1.96 (5%). Los resultados del test mostraron que no se puede aceptar la normalidad multivariante (límite superior = 1.006; límite inferior = .994), lo que implica la utilización de estimadores robustos. Por ello, se utilizó el método de estimación *WLS* del programa LISREL 8.80 de Jöreskog y Sörbom (2003). La matriz de correlaciones policóricas y la matriz de covarianzas asintóticas fueron utilizadas como input para el análisis de los datos.

Como puede observarse en la tabla 15, los índices de bondad de ajuste absolutos y relativos se encuentran dentro de los parámetros aceptables en el modelo presentado hipotetizado (figura 17), siendo la ratio entre χ^2 y grados de libertad <5.

Todos los ítems presentaron valores >.5 en la fiabilidad individual (R^2) el ítem 6 el que más problemas presentó el valor más bajo ($R^2=.615$) y el ítem 2 el mayor ($R^2=.890$).

Tabla 15. Índices de ajuste del modelo del ISC-LE

	χ^2	df	χ^2/df	p	GFI	NFI	$NNFI$	CFI	$RMSEA$
ISC-LE	405.9	82	4.95	<.000	.99	.97	.97	.97	.04

Nota. χ^2 =Chi-Square. df =Grado de libertad. $\chi^2 / df <.5$. $p <.05$. GFI =Índice de Bondad de Ajuste. NFI =Índice de Ajuste Normalizado. $NNFI$ =Índice de Ajuste no Normalizado. CFI =Índice de Ajuste Comparativo. $RMSEA$ =Error de Aproximación Cuadrático Medio.

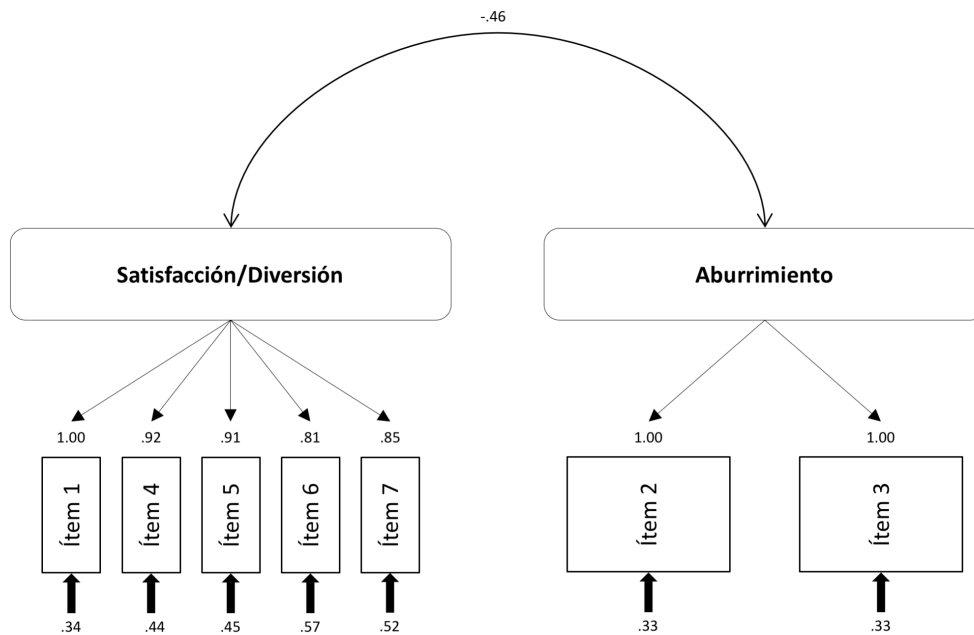


Figura 17. Path Diagram del AFC con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del ISC-LE

3.1.2.4. Escala fiabilidad y validez del ISC-LE

Al igual que en la escala de fiabilidad y validez del LLOS-IEA, además de los datos del alfa de Cronbach se calcularon los de fiabilidad compuesta y AVE de cada dimensión (tabla 16), teniendo que presentar unos valores mínimos de .70 y .50 respectivamente (Hair et al., 2009). Se podría considerar que la dimensión aburrimiento podría ser cuestionada al presentar valores $\alpha < .70$, no obstante, el hecho de que presenten un número reducido de ítems por factor (2) hace que los valores puedan ser aceptables (Taylor et al., 2008). Además habría que tener en cuenta que, la fiabilidad compuesta se considera más adecuado que el alfa de Cronbach para variables ordinales porque no depende del número de atributos asociados a cada concepto (Vandebosch, 1996).

Tabla 16: Escala y fiabilidad del ISC-LE

Dimensiones	Fiabilidad compuesta	AVE	α
Satisfacción/diversión	.89	.62	.78
Aburrimiento	.79	.56	.65

Nota. Ave= Average Variance Extracted, α = alfa de Cronbach

3.1.2.5. Validez de constructo: Diferencias por sexo y curso

Al igual que con el LLOS-IEA y el WTC in the classroom, se llevó a cabo un modelo lineal de regresión multinivel siendo los factores del ISC-LE las variables dependientes y los factores del modelo mixto el género del alumno y la edad categorizada por ciclos. Tras realizar pruebas de varios modelos diferenciando por provincia, por centro educativo y por curso, siendo el estimado por centro y curso, el que obtuvo menor valor de criterio BIC (10224.732).

En la tabla 17 se pueden observar los resultados del modelo de regresión mixto (multinivel) ajustados donde se indican medias estimadas según el género y el curso del alumno, por centro y curso escolar. En la tabla 17 también se pueden observar las medias, errores típicos, intervalos de confianza al 95%, la prueba estadística correspondiente al modelo donde se contrasta la hipótesis de igualdad de medias en las dimensiones entre las categorías de variable independiente, las diferencias entre las categorías de respuesta y la categoría de referencia, así como el p-valor asociado a las pruebas estadísticas de comparación de medias marginales corregidas por múltiples comparaciones mediante SIDAK.

Tabla 17: Resultados del modelo de regresión mixto.

DAC-LE		Media Ajustada	Error Típico	95% IC		Pruebas Estadísticas Modelo Mixto Ajustado			SIDAK	
				Inferior	Superior	Diferencias Ajustadas con respecto al valor de referencia	F	Gl		P-valor
Satisfacción/ Diversión	Chico	3.085	.085	2.981	3.189	-.117*	12.981	3351	.000	.000
	Chica	3.202	.052	3.100	3.305					
	1 Ciclo	3.338	.020	3.298	3.378	.260*	30.233	3351	.000	.000
	2 Ciclo	3.078	.027	3.024	3.132	.063				.965
	Bachillerato	3.015	.147	2.728	3.303	-.323				.085
Aburrimiento	Chico	2.755	.065	2.627	2.882	.276*	48.241	3351	.000	.000
	Chica	2.479	.064	2.353	2.604					
	1 Ciclo	2.458	.025	2.409	2.507	-.192*	11.359	3351	.000	.000
	2 Ciclo	2.650	.034	2.584	2.716	-.092				.943
	Bachillerato	2.742	.179	2.391	3.093	.284				.310

Respecto a la variable satisfacción/diversión se encontraron diferencias significativas tanto por género (p-valor .000), siendo menor en los chicos (M=3.085,

ET=.085, Diferencia ajustada=-.117; F=12.98), como por edad (p-valor .000), siendo mayor para los estudiantes de primer ciclo (M=2.755; ET=.065, Diferencia ajustada=.276; F=48.24).

Por otro lado, en relación a la variable aburrimiento también se encontraron diferencias significativas tanto por género (p-valor <.000), siendo mayor en los chicos (M=2.755, ET=.065, Diferencia ajustada=.276; F=48.24), como por edad (p-valor .000), siendo menor para los estudiantes de primer ciclo (M=2.458; ET=.025, Diferencia ajustada=-.192; F=11.359).

3.2. ANALIZAR LA GENERALIZACIÓN TRANS-DOMINIO ENTRE LA EF Y EL APRENDIZAJE EN LE TANTO EN LA SATISFACCIÓN INTRÍNSECA COMO EN LAS DIFERENTES MANIFESTACIONES MOTIVACIONALES

3.2.1. Análisis de correlaciones

Tras el análisis de correlación (Pearson), tanto para chicos (tabla 18), como para chicas (tabla 19), se puede observar como todas las variables estudiadas se generalizan en mayor o menor medida entre los dominios de EF y LE, siendo la satisfacción/diversión el factor con valores superiores para ambos sexos (.62***; .61***) seguido, por el aburrimiento para chicas (.50) y la MI en el caso de chicos (.50***). La regulación identificada y externa son respectivamente las dos variables con menor correlación para chicos (.18***; .18***) y chicas (.14***; .17***), y por tanto más específicas de los dominios.

En cuanto a los valores medios²⁹, la regulación externa presentó los valores superiores para chicos y chicas (M=6.26; 6.41) en LE, siendo para la EF la MI (M=5.24) la que presenta una media más alta en el caso de los chicos y la regulación introyectada para las chicas (M=5.05).

²⁹ Para interpretar los valores de M y DT hay que tener en cuenta que el rango de respuestas en las escalas SSI-EF y SSI-LE era de 1 a 5, mientras que en el caso del SMS-EF y del LLOS-IEA era de 1 a 7.

Tabla 18. Generalización de las dimensiones motivacionales entre EF y LE para chicos

Dimensión/escala	Correlación EF y LE	Educación Física		Aprendizaje LE	
		Chicos; n=1558	M	DT	M
SSI-EF/ISC-LE					
Satisfacción/diversión	.62***	3.32	.97	3.18	.95
Aburrimiento	.44***	2.47	1.04	2.67	1.15
SMS-EF/LLOS-IEA					
Motivación intrínseca	.50***	5.24	1.24	4.67	1.37
Regulación identificada	.18***	4.85	1.37	5.32	1.54
Regulación introyectada	.26***	5.14	1.22	3.22	1.84
Regulación externa	.18***	4.36	1.50	6.26	1.13
Amotivación	.38***	2.28	1.30	1.85	1.30

*(p<.05), **(p<.01), ***(p<.000).

Tabla 19. Generalización de las dimensiones motivacionales entre EF y LE para chicas

Dimensión/escala	Correlación EF y LE	Educación Física		Aprendizaje LE	
		Chicas; n=1789	M	DT	M
SSI-EF/ISC-LE					
Satisfacción/diversión	.61***	3.27	.96	3.30	.94
Aburrimiento	.50***	2.41	1.07	2.39	1.15
SMS-EF/LLOS-IEA					
Motivación intrínseca	.44***	5.00	1.27	5.05	1.34
Regulación identificada	.14***	4.56	1.37	5.43	1.57
Regulación introyectada	.26***	5.05	1.23	3.21	1.80
Regulación externa	.17***	3.86	1.49	6.41	1.00
Amotivación	.29***	2.44	1.33	1.54	1.09

*(p<.05), **(p<.01), ***(p<.000).

3.2.2. Análisis mediante ecuaciones estructurales

Se llevó a cabo el análisis de normalidad basado en la curtosis relativa multivariante, siendo el valor de RM para los factores de satisfacción/diversión y aburrimiento en EF y LE de 1.252 (límite superior=1.049; límite inferior=.951) y de 1.232 (límite superior=1.049; límite inferior=.951) para el SMS en EF y LE, con un valor de curtosis de normalidad multivariada de 14.596 (Mardia Based Kappa=.252) y de 13.43 (Mardia Based Kappa=.232) para el SMS.

Tabla 20. Índices de ajuste de cada modelo del estudio de la generalización trans-dominio

Modelo		χ^2 / gl	p	GFI	NFI	NNFI	CFI	RMSEA (90%)	ECVI
1	Satisfacción/ diversión EF-LE	4.22	.000	.94	.99	.98	.99	.070 (.0647-.0745)	11.862
2	Aburrimiento EF-LE	2.60	.034	.99	.99	.99	.99	.022 (.005-.038)	2.606
3	MI EF-LE	4.83	.000	.91	.98	.98	.98	.066 (.0627-.0684)	26.245
4	Regulación introyectada EF-LE	4.45	.000	.97	.96	.92	.96	.070 (.069-.089)	1.190
5	Regulación identificada EF-LE	4.25	.000	.95	.96	.92	.96	.10 (.095-.116)	2.065
6	Regulación externa EF-LE	3.79	.000	.99	.99	.99	.99	.029 (.018-.040)	1.743
7	AM EF-LE	4.58	.000	.96	.98	.97	.98	.063 (.055-.071)	3.011

Posteriormente se realizaron un modelo para cada una de las dimensiones, tanto del dominio de la EF como del aprendizaje en LE. En la tabla 20 se pueden observar los resultados del ajuste de cada uno de los modelos. En la figura 18 podemos observar cada uno de los modelos estructurales donde destacamos que el valor superior de phi en la satisfacción diversión ($\varphi = .46$), presentando la MI ($\varphi = .23$) el valor superior en los diferentes tipos de motivación.

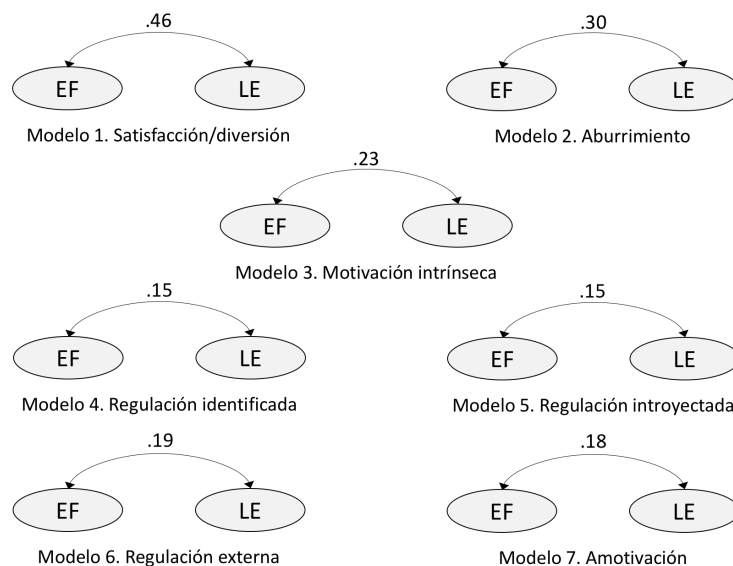


Figura 18. Modelos estructurales de la generalización trans-dominio para las diferentes dimensiones

3.3. ANALIZAR LA PREDICCIÓN DEL APOYO A LA AUTONOMÍA, MI, ME Y AM EN EF SOBRE LA MI AL APRENDIZAJE EN LA LE

Existen investigaciones que muestran como el apoyo a la autonomía en la clase de EF afecta a los distintos tipos de motivación, siendo fundamentalmente predictor de la MI en EF. En este objetivo no solo se busca corroborar este punto, sino que se tratará de analizar como, en EF AICLE, el apoyo a la autonomía influirá, en última instancia, también en la MI hacia el aprendizaje de una LE.

3.3.1. Media, desviación típica y análisis de correlación

En la tabla 21 se muestran los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las variables estudiadas siendo la media más alta la MI en EF (5.11) seguida del apoyo a la autonomía en EF (4.91) y la MI hacia el aprendizaje en la LE (4.87). Por otro lado, la AM en EF es la dimensión que claramente muestra valores más bajos (2.37). En cuanto al análisis de correlación es destacable el alto nivel de correlación entre la MI y ME en EF (.77**) y la correlación negativa entre la AM y el resto de dimensiones a excepción de la MI en LE donde no se encontró relación significativa. Resulta especialmente reseñable el hecho de que aunque el apoyo a la autonomía está significativamente correlacionado tanto con MI hacia la EF (.49**) y también aunque en menor medida hacia la LE (.24**).

Tabla 21. Media, desviación típica y correlaciones entre las dimensiones analizadas para el objetivo 3

Subescalas	M	DT	1	2	3	4	5
1. Apoyo a la autonomía	4.91	1,24	-	.49**	.39**	-.12**	.24**
2. MI en EF	5.11	1.26	-	-	.77**	-.19**	.45**
3. ME en EF	4.63	1.17	-	-	-	-.03*	.36**
4. AM en EF	2.37	1.32	-	-	-	-	-.01
5. MI en aprendizaje en LE	4.87	1.36	-	-	-	-	-

**La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

*La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral)

3.3.2. Diferencias según la variable sexo y edad

La Tabla 22 muestra los resultados del modelo lineal de regresión multinivel.

Se muestran las medias estimadas según el género y el curso del alumno, por centro y edad codificado por ciclos. En la tabla 22 se observan las medias, errores típicos, intervalos de confianza al 95%, la prueba estadística correspondiente al modelo donde se contrasta la hipótesis de igualdad de medias en las dimensiones entre las categorías de variable independiente, las diferencias entre las categorías de respuesta y la categoría de referencia, así como el p-valor asociado a las pruebas estadísticas de comparación de medias marginales corregidas por múltiples comparaciones mediante SIDAK.

Tabla 22. Resultados del modelo de regresión mixto

		95% IC		Pruebas Estadísticas Modelo Mixto Ajustado			SIDAK			
		Media Ajustada	Error Típico	Inferior	Superior	Diferencias Ajustadas con respecto al valor de referencia		F	Gl	P-valor
Apoyo a autonomía	Chico	5.125	.072	4.987	5.263	.099*	5.258	3351	.022	.022
	Chica	5.026	.069	4.890	5.162					
	1 Ciclo	4.940	.027	4.888	4.993	1.06	6.724	3351	.001	.056
	2 Ciclo	4.834	.036	4.763	4.905	-.618*				.005
	Bachillerato	5.542	.194	5.072	5.833	.512*				.027
MI EF	Chico	5.327	.070	5.191	5.464	.240*	31.646	3351	.000	.000
	Chica	5.088	.069	4.953	5.222					
	1 Ciclo	5.286	.027	5.234	5.338	.491*	62.752	3351	.000	.000
	2 Ciclo	4.795	.036	4.724	4.865	-.746*				.000
	Bachillerato	5.541	.192	5.164	5.918	.255				.465
ME EF	Chico	4.278	.083	4.116	4.440	.507*	100.731	3351	.000	.000
	Chica	3.771	.081	3.612	3.931					
	1 Ciclo	4.365	.032	4.304	4.427	.706*	88.957	3351	.000	.000
	2 Ciclo	3.659	.043	3.575	3.743	-.390				2.52
	Bachillerato	4.049	.228	3.602	4.496	-.316				.426
AMO EF	Chico	2.334	.075	2.188	2.480	-.155*	11.541	3351	.001	.001
	Chica	2.489	.074	2.345	2.633					
	1 Ciclo	2.341	.029	2.285	2.397	-.053	.841	3351	.431	.610
	2 Ciclo	2.394	.039	2.318	2.469	-.107				.941
	Bachillerato	2.500	.206	2.097	2.904	.160				.827
MI LE	Chico	4.565	.076	4.415	4.715	-.379*	65.73	3351	.000	.000
	Chica	4.944	.075	4.796	5.092					
	1 Ciclo	4.943	.029	4.885	5.00	.229*	11.640	3351	.000	.000
	2 Ciclo	4.713	.039	4.636	4.791	.105				.947
	Bachillerato	4.608	.211	4.194	5.022	-.335				.310

Para la dimensión apoyo a la autonomía encontramos diferencias significativas tanto en sexo (p-valor .022), siendo mayor en los chicos (M=5.125; ET=.072, diferencia ajustada=.099, F=5.26); como en edad (p-valor .001; F= 6.724), siendo menor para los estudiantes de segundo ciclo (M=4.834, ET=.036, Diferencia ajustada=-.618) y mayor para los estudiantes de bachillerato (M=5.542; ET=.194, Diferencia ajustada=.512).

En cuanto a la MI en la EF también encontramos diferencias significativas tanto en sexo (p-valor .000), siendo mayor en los chicos (M=5.327; ET=.070, Diferencia ajustada=.240, F=31.65); como en edad (p-valor .000; F=62.75), siendo mayor para el primer ciclo (M=5.286; ET=.027, Diferencia ajustada=.491) y menor para el segundo ciclo (M=4.795; ET=.036, Diferencia ajustada=-.746).

Igualmente, en relación a la ME en la EF encontramos diferencias significativas tanto en sexo (p-valor .001), siendo mayor en los chicos (M=4.278; ET=.083, Diferencia ajustada=.507, F=100.73); como en edad (p-valor .000), siendo mayor para el primer ciclo (M=4.365; ET=.032, Diferencia ajustada=.706, F=88.96).

Respecto a la AM en EF únicamente se han hallado diferencias significativas en cuanto a la edad (p-valor .001), siendo menor en los chicos (M=2.334; ET=.075, Diferencia ajustada=-.155, F=11.54).

Por último, en relación a la MI para el aprendizaje de LE, al igual que lo comentado anteriormente, se encontraron importantes diferencias significativas en el género (F=65.73; $p < .000$) y en curso (F=11.640; $p < .000$), siendo la media mayor en primer ciclo (M=4.943; ET=.029).

3.3.3. Modelo de ecuaciones estructurales

Se ha utilizado el método de dos pasos propuesto por Anderson y Gerbin (1988; paso 1: modelo de medida; paso 2: modelo de ecuaciones estructurales) con la finalidad de verificar la relación predictiva entre las dimensiones estudiadas. En base a un AFC donde se aplicaron ecuaciones estructurales, se evaluaron tanto las propiedades psicométricas de la dimensionalización original propuesta en cada una de

las escalas como la validez de constructo. Se utilizó el método de *WLS* para variables ordinales del programa LISREL 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 2003) debido a la falta de normalidad de los datos. La matriz de correlaciones policóricas y la matriz de covarianzas asintóticas fueron utilizadas como input para el análisis de los datos. Se partió de la hipótesis de un modelo de medida consistente en un modelo de factores que asumía la existencia de las variables latentes en base a los instrumentos originales.

Distintos índices absolutos y relativos fueron utilizados para evaluar el ajuste en base a las recomendaciones de Bentler (2007) y Markland (2007): χ^2 , gl ; χ^2/gl , GFI, NFI, NNFI y CFI y RMSEA.

El modelo de ecuaciones estructurales fue utilizado en última instancia para el estudio de las interacciones y relaciones entre las variables del modelo planteado. No obstante, es recomendable la formulación y análisis de varios modelos (Levy & Hancock, 2007; Markland, 2007), por lo que se llevaron a cabo diversos análisis intentando hallar la forma de predecir la MI en aprendizaje en LE. Finalmente, el modelo que mejor ajuste obtenía establecía por orden de predicción el mismo que se fija en la figura 19 A partir de aquí, se utilizaron los índices de modificación que, según Cea (2002), informan sobre aquellas relaciones que pueden ser suprimidas o incorporadas para que el modelo mejore su ajuste, debiendo cumplir, para ser aceptados estos índices, dos condiciones fundamentales: mejorar de forma sensible el nivel de ajuste del modelo y poder justificar teóricamente los cambios propuestos. De esta forma, se obtuvo como resultado final el modelo ideal según las variables estudiadas, tal como se representa en la figura 19 Los resultados de ajuste del modelo resultaron adecuados: $\chi^2 = 4108.13$, $gl = 1027$, $p < .000$, $\chi^2/gl = 3.91$, GFI = .95, NFI = .97, NNFI = .97, CFI = .97, RMSEA = .06. Los resultados ofrecidos en la figura 19 muestran cinco variables latentes con un total de cuarenta y cinco variables observadas.

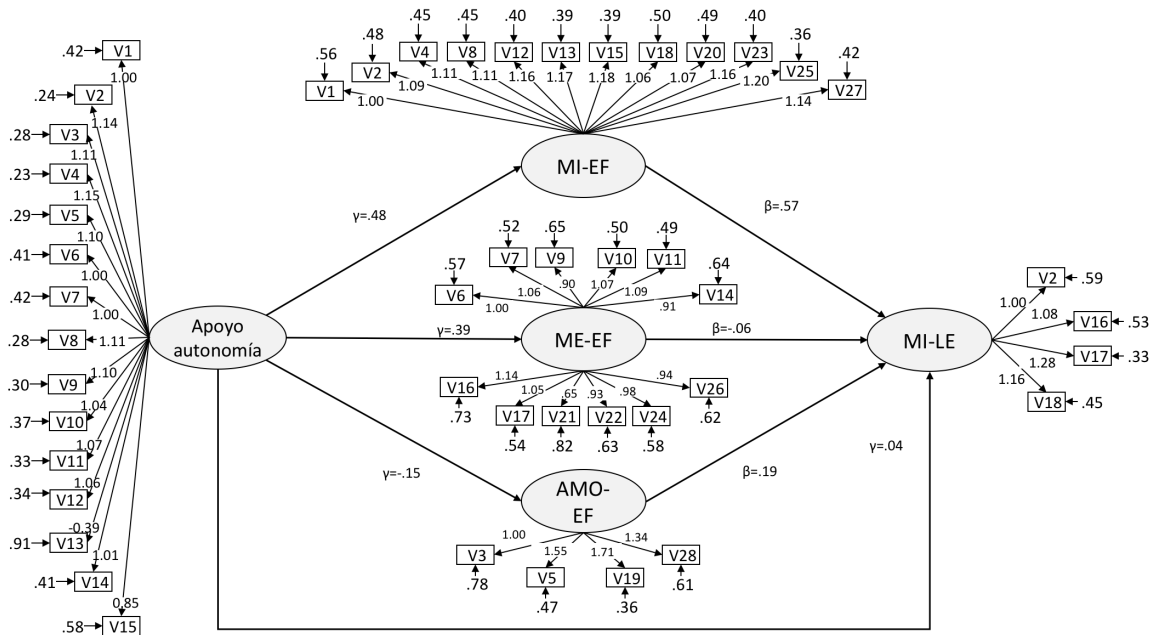


Figura 19. Modelo estructural compuesto por cinco factores hipotetizados

Nota: Los círculos representan los constructos latentes y los cuadrados las variables medidas. Todos los parámetros son estandarizados y significativos en $p < .05$.; Apoyo autonomía=apoyo a la autonomía en EF, MI-EF= motivación intrínseca en EF, ME-EF=motivación extrínseca en EF; AMO-EF = amotivación en EF; MI-LE = motivación intrínseca en lengua extranjera.

En la Figura 19 se observa como el apoyo a la autonomía predice en $\gamma = .04$ la MI en LE, mientras que en el caso de la MI en EF es de $\gamma = .48$ prediciendo esta a su vez la MI en LE ($\beta = .57$). En cuanto a los tipos de motivación en EF, la MI en EF ($\gamma = .48$) predice en mayor medida el apoyo a la autonomía que la ME en EF ($\gamma = .39$), siendo negativa hacia la AMO ($\gamma = -.15$).

3.4. ESTUDIAR EL GRADO EN QUE TANTO LAS MANIFESTACIONES MOTIVACIONALES EN EF Y APRENDIZAJE EN LE, CÓMO LA SATISFACCIÓN INTRÍNSECA EN APRENDIZAJE EN EF PREDICEN LA SATISFACCIÓN/DIVERSIÓN Y EL ABURRIMIENTO PARA EL APRENDIZAJE EN LA LE EN AMBOS SEXOS

Para el trabajo de este objetivo se realizaron análisis de regresión multivariados tomando como variable dependiente la satisfacción/diversión y aburrimiento en LE tanto para chicos como para chicas y como variables productoras cada una de las variables de las escalas SSI-EF, SMS y LLOS IEA.

Tabla 23. Análisis Regresivo Lineal Multivariado: modelos que predicen significativamente la satisfacción/diversión y aburrimiento en EF para chicos y chicas en función de satisfacción intrínseca en el deporte (SSI-EF), la Motivación en la práctica físico deportiva en EF (SMS-EF) y la Motivación en el aprendizaje en una LE (LLOS-IEA)

		Satisfacción/diversión-LE		Aburrimiento-LE		
		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
		(n=1558)	(n=1789)	(n=1558)	(n=1789)	
		<i>Beta</i> ^{sign}	<i>Beta</i> ^{sign}	<i>Beta</i> ^{sign}	<i>Beta</i> ^{sign}	
SSI-EF						
Educación Física	Satisfacción /diversión-EF	.47***	.50***	-.21***	-.20***	
	Aburrimiento-EF	-.02	.01	.25***	.32***	
	SMS-EF					
	MI en EF	.05	-.05	-.01	.04	
	ME r. identificada-EF	-.06*	.01	.03	.03	
	ME r. introyectada-EF	.05	.01	.03	.02	
	ME r. externa-EF	.01	.01	.08**	.08**	
	AM en EF	.02***	.03	.03	-.02	
LLOS-IEA						
Aprendizaje en LE	MI en LE	.22***	.33***	-.17***	-.20***	
	ME r. identificada-LE	.05***	.09***	-.04	-.04	
	ME r. introyectada-LE	.00	-.04*	.00	.02	
	ME r. externa-LE	-.03	-.05**	.08**	.05*	
	AM en LE	-.10***	-.09***	.28***	.21***	
		R ² =.48	R ² =.50	R ² =.34	R ² =.36	
		F=119.97	F=151.11	F=68.68	F=88.43	

*(p<.05), **(p<.01), ***(p<.001).

Nota: r= regulación.

Como resultado de este análisis se obtuvieron unos modelos sólidos que

explicaban la varianza oscilando entre el 34% y el 50%. De este análisis se ha extraído el valor R^2 para explicar la varianza, el valor $Beta$ para explicar la predicción entre variables y el valor F para la relación entre variables y su significatividad (tabla 23).

En los modelos para la satisfacción/diversión en LE para chicos y chicas (varianza= 48%; 50%) se puede observar como es la satisfacción/diversión en EF la variable que en mayor medida predice la satisfacción/diversión en aprendizaje en LE ($\beta=.47^{***}$; $.50^{***}$) seguido de la MI en LE ($\beta=.22^{***}$; $.33^{***}$) y en menor medida la ME regulación identificada ($\beta=.05^{***}$; $.09^{***}$) y la amotivación en EF para chicos ($\beta=.02^{***}$). La amotivación en LE es la variable con un mayor grado de predicción negativa para chicos y chicas ($\beta=.10^{***}$; $.09^{***}$) y en menor grado la regulación introyectada y externa para chicas ($\beta=-.04^*$; $-.05^{**}$) así como la amotivación en EF para chicos ($\beta=-.02^{***}$). Destaca el hecho de que el aburrimiento en EF no prediga significativamente de manera negativa la satisfacción/diversión en LE.

En relación al aburrimiento en LE, los modelos para chicos y chicas (varianza= 34%, 36%) muestran como el aburrimiento en EF ($\beta=.25^{***}$ y $.32^{***}$) y la amotivación en LE ($\beta=.28^{***}$, $.21^{***}$) son las variables que dan lugar a una mayor predicción seguido por la regulación externa en EF ($\beta=.08^{**}$, $.08^{**}$) y en LE ($\beta=.08^{**}$, $.05^*$). Tanto la satisfacción/diversión en EF ($\beta=.21^{***}$, $.20^{***}$) como la MI en LE ($\beta=.17^{***}$, $.20^{***}$) predicen negativamente la satisfacción/diversión en LE.

Es reseñable que la MI para EF, así como la mayoría de variables de la escala SMS-EF no arrojan valores significativos en la predicción de la satisfacción/diversión LE.

3.5. ESTUDIAR LA RELACIÓN ENTRE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN LE EN EL AULA A TRAVÉS DE LAS DIFERENTES DESTREZAS Y LAS DIFERENTES MANIFESTACIONES MOTIVACIONALES TANTO EN LOS DOMINIOS DE LA EF Y DEL APRENDIZAJE EN LE

En primer lugar se hizo un análisis de estadísticos descriptivos de las cuatro variables de la DAC-LE: expresión oral (M=2.97, DT=.86), comprensión de lectura (M=2.98, DT=1.04), expresión escrita (M=2.97, DT=1.01) y comprensión auditiva (M=3.45, DT=.99).

Posteriormente, se realizó un análisis de correlación entre las DAC-LE a través de las diferentes destrezas lingüísticas y manifestaciones motivacionales (tabla 24) donde se observaron patrones similares para ambos sexos. No obstante, se encontraron las mayores diferencias entre chicos y chicas en la correlación entre la MI en LE y DAC-LE para la comprensión auditiva y entre la satisfacción/diversión en EF y la DAC-LE para la comprensión de lectura. La mayor diferencia entre sexos en cuanto a la correlación negativa se ha dado entre el aburrimiento LE y la expresión oral y la comprensión de lectura.

En cuanto a la correlación entre la DAC-LE y las manifestaciones motivacionales (tabla 24), los valores superiores para ambos se ha encontrado entre la satisfacción-diversión en LE y la DAC-LE para cada una de las destrezas lingüísticas (expresión oral y escrita y comprensión auditiva y de lectura). Así mismo, los valores de correlación negativa más altos se han dado entre el aburrimiento en LE y la DAC-LE para cada una estas destrezas.

En cuanto al análisis de correlación entre manifestaciones motivacionales y la DAC-LE para cada destreza, (figura 20), los valores superiores tanto para la EF como la LE en cada una de las destrezas comunicativas se da en el caso de la MI. Contrariamente, los valores más bajos se observan en la amotivación también para todas las destrezas. Si comparamos los datos de los dominios de aprendizaje en LE (línea azul) y EF (línea naranja), podemos ver como los valores superiores e inferiores para todas las destrezas de la DAC-LE se encuentran respectivamente en la MI en

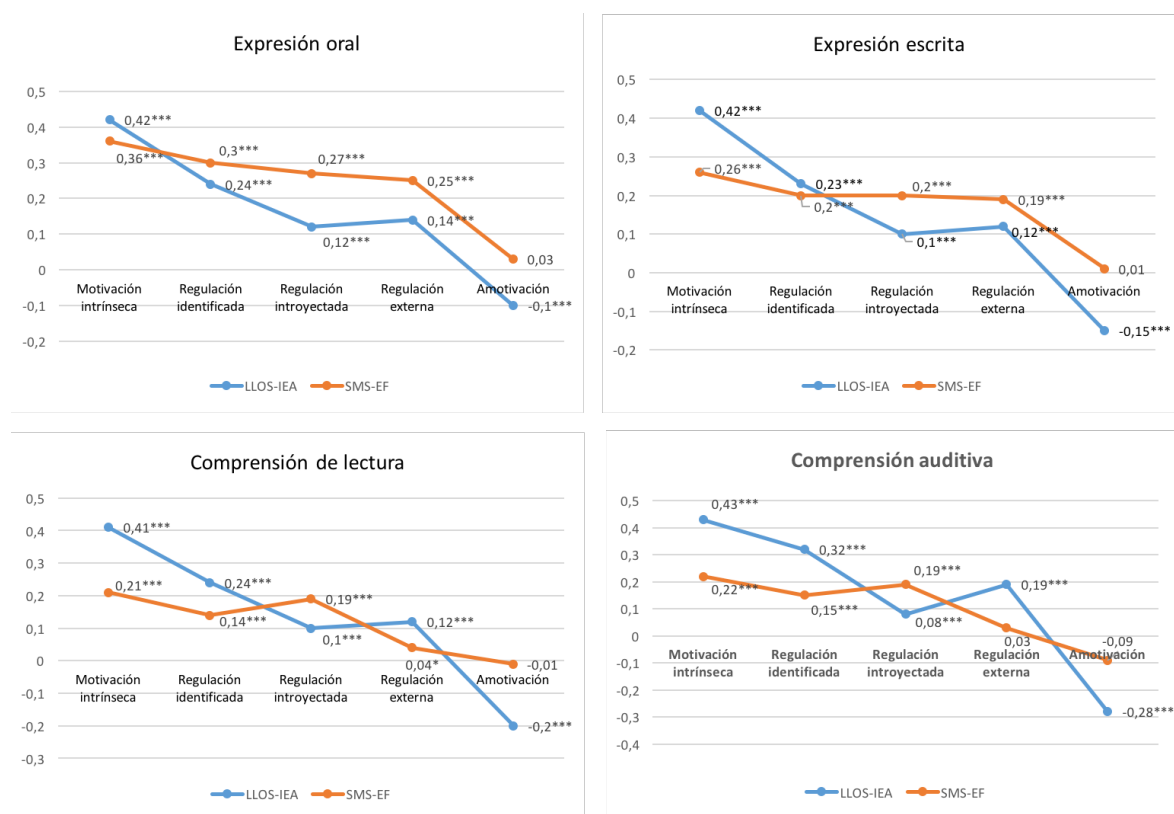
aprendizaje en LE y amotivación LE.

Tabla 24. Correlación (Pearson) entre las variables de la escala WTC in the classroom y las diferentes manifestaciones motivacionales por sexo.

		Expresión oral		Comprensión lectura		Expresión escrita		Comprensión auditiva	
		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
ISC-LE									
Aprendizaje en LE	Satisfacción/diversión	.53***	.54***	.47***	.46***	.49***	.50***	.51***	.54***
	Aburrimiento	-.27***	-.33***	-.28***	-.31***	-.28***	-.33***	-.34***	-.37***
LLOS-IEA									
Aprendizaje en LE	Motivación intrínseca	.43***	.42***	.37***	.42***	.40***	.42***	.39***	.47***
	Regulación identificada	.25***	.24***	.22***	.26***	.21***	.24***	.32***	.37***
	Regulación introyectada	.15***	.10***	.11***	.10***	.11***	.10***	.08**	.08***
	Regulación externa	.15***	.14***	.08**	1.0***	.09***	.13***	.17***	.18***
	Amotivación	-.08**	-.11***	-.16***	-.21***	-.13***	-.14***	-.28***	-.26***
SSI-EF									
EF	Satisfacción/diversión	.48***	.47***	.35***	.30***	.42***	.34***	.40***	.36***
	Aburrimiento	-.13***	-.19***	-.11***	-.17***	-.13***	-.18***	-.20***	-.22***
SMS-EF									
EF	Motivación intrínseca	.36***	.37***	.23***	.22***	.26***	.29***	.21***	.24***
	Regulación identificada	.31***	.31***	.18***	.14***	.21***	.23***	.16***	.17***
	Regulación introyectada	.28***	.26***	.20***	.19***	.21***	.21***	.17***	.21***
	Regulación externa	.27***	.25***	.08**	.06*	.15***	.15***	.05*	.03
	Amotivación	.11***	.04	.01	-.05*	.04	-.03	.07**	-.11***

*(p<.05), **(p<.01), ***(p<.000).

Como se puede observar en la figura 20 las líneas relativas a la EF (color naranja), presentan una mayor horizontalidad que las que se refieren al aprendizaje en LE (color azul). En cuanto a línea marcada por los distintos tipos de motivación en LE se observa un pequeño repunte en la regulación externa para las cuatro destrezas.



*($p < .05$), **($p < .01$), ***($p < .000$).

Figura 20. Correlación (Pearson) entre las variables de la escala WTC in the classroom y las diferentes manifestaciones motivacionales en EF y LE

3.6. ESTUDIAR LA RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DE UN CLIMA DE APOYO A LA AUTONOMÍA, LA MOTIVACIÓN AUTÓNOMA EN EF Y EL APRENDIZAJE EN LE, LA DAC-LE PARA LAS CUATRO DESTREZAS LINGÜÍSTICAS, Y LAS CALIFICACIONES EN EL ÁREA DE LE

Con la finalidad de mantener un número más reducido de factores para el presente objetivo se calculó el índice de autonomía relativa (IAR)³⁰ para la EF y LE, por el cual se le asignan a cada sub-escala del SMS y del LLOS-IEA un peso específico de acuerdo a su lugar en el continuum de la autodeterminación. Este peso

³⁰ El índice de autonomía relativa (IAR)⁶⁰ es equivalente al índice de autodeterminación (IAD)⁶¹ (Pelletier & Philippe, 2007; Sarrazin, Boiché, & Pelletier, 2007).

se multiplica por el valor de la escala, que serán sumados, obteniéndose un único valor (para la LE o EF). Por lo tanto cuanto mayor es el índice, más alto es el perfil motivacional del alumno, valores positivos indicarían que el participante considera las formas autodeterminadas de motivación más importante y viceversa en el caso de los valores negativos (Pelletier & Philippe, 2007).

Siguiendo otros estudios basados en el MTC (Chan et al., 2015; Chan & Hagger, 2012; Hagger et al., 2009; Hagger et al., 2015) los pesos asignados fueron MI =+2, regulación identificada =+1, regulación introyectada =-1 y regulación externa -2 de las escalas tanto del SMS-EF como del LLOS-IEA obteniéndose un único valor para la motivación autónoma en EF y otro para el aprendizaje en LE en base al procedimiento indicado (Vallerand, 1997, 2007).

Para los análisis en este objetivo, en primer lugar se realizó un cálculo de valores medios, desviación típica y de correlaciones (Pearson), para a continuación desarrollar un modelo con ecuaciones estructurales.

3.6.1. Media, desviación típica y análisis de correlación

En la tabla 25 se muestran los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las variables estudiadas. En cuanto al rango es necesario tener en cuenta que puede presentar valores diferentes para cada variable: apoyo a la autonomía (1:7), motivación autónoma (-19:19), DAC-LE (1:5) y calificación en LE (0:10). En este sentido, podemos destacar que en el caso de la motivación autónoma los valores en EF son positivos y en aprendizaje en LE negativos, el caso de la DAC-LE los valores medios superiores para la comprensión auditiva, siendo el resto de valores medios muy similares.

En cuanto al análisis de correlaciones se dan relaciones significativas en todos los casos, siendo las superiores las que se dan entre las distintas variables de la DAC-LE para las distintas destrezas. Es destacable el hecho de que el valor que se correlacione en mayor medida con el apoyo a la autonomía y con la calificación en

LE sea la DAC-LE para la comprensión auditiva. En el caso de la motivación autónoma en EF los valores superiores de correlación se dan en el apoyo a la autonomía y en la motivación autónoma en LE.

Tabla 25. Media, desviación típica y correlaciones entre las dimensiones analizadas para el objetivo 6

Subescalas	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Apoyo autonomía	4.91	1,24	-	.21**	.13**	.21**	.17**	.21**	.27**	.05**
2. Mot. autónoma EF	1.63	2.89		-	.21**	.11**	.12**	.15**	.09**	.14**
3. Mot. autónoma LE	-.78	3.57			-	.29**	.30**	.32**	.28**	.22**
4. DAC-LE-E. Escrita	2.97	1.01				-	.67**	.57**	.62**	.19**
5. DAC-LE-C. Lectura	2.98	1.04					-	.53**	.53**	.20**
6. DAC-LE-C. Auditiva	3.44	.98						-	.47**	.35**
7. DAC-LE-E.Oral	2.97	.84							-	.15**
8. Calificación LE	7.13	1.73								-

**La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

*La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral)

3.6.2. Modelo de ecuaciones estructurales

Con la finalidad de verificar la relación predictiva entre las dimensiones estudiadas, se ha utilizado el método de dos pasos propuesto por Anderson y Gerbing (1988) donde el primero se refiere al modelo de medida y el segundo al modelo de ecuaciones estructurales. La validez de constructo y las propiedades psicométricas de la dimensionalización propuesta en la escala fueron evaluadas mediante un AFC donde se aplicaron ecuaciones estructurales.

Se efectuó un análisis de normalidad multivariante obteniendo valor de Mardia-Based-Kappa de .174. Debido a la falta de normalidad de los datos el análisis se llevó a cabo utilizando el método de estimación *WLS* para variables ordinales del programa LISREL 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 2003). La matriz de correlaciones policóricas y la matriz de covarianzas asintóticas fueron utilizadas como input para el análisis de los datos.

Se partió de la hipótesis de un modelo de medida consistente en un modelo de factores que asumía la existencia de las variables latentes en base a los instrumentos originales.

Distintos índices absolutos y relativos fueron utilizados para evaluar el ajuste en base a las recomendaciones de Bentler (2007) y Markland (2007): χ^2 , gl; χ^2 /gl, GFI, NFI, NNFI y CFI y RMSEA. Cuando el valor asociado al valor t es superior a 1.96 ($p < .05$) se consideran significativos los parámetros estimados.

A continuación se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales para el estudio de las interacciones y las relaciones entre las variables del modelo planteado. Siguiendo las recomendaciones de Markland (2007) y Levy y Hancock (2007), se analizaron varios modelos tratando de verificar el MTC en EF AICL. En última instancia en la figura 21 se puede observar el modelo que mejor ajuste obtuvo. A partir de este momento, para un mejor ajuste del modelo, se utilizaron los índices de modificación que informan sobre las relaciones que pueden ser incorporadas o suprimidas (Cea, 2002), debiendo cumplir dos condiciones fundamentales para la aceptación de estos índices: la mejora sensible del nivel de ajuste del modelo y la posibilidad de justificar los cambios propuestos desde un punto de vista teórico. Finalmente se obtuvo un modelo ideal según las variables estudiadas.

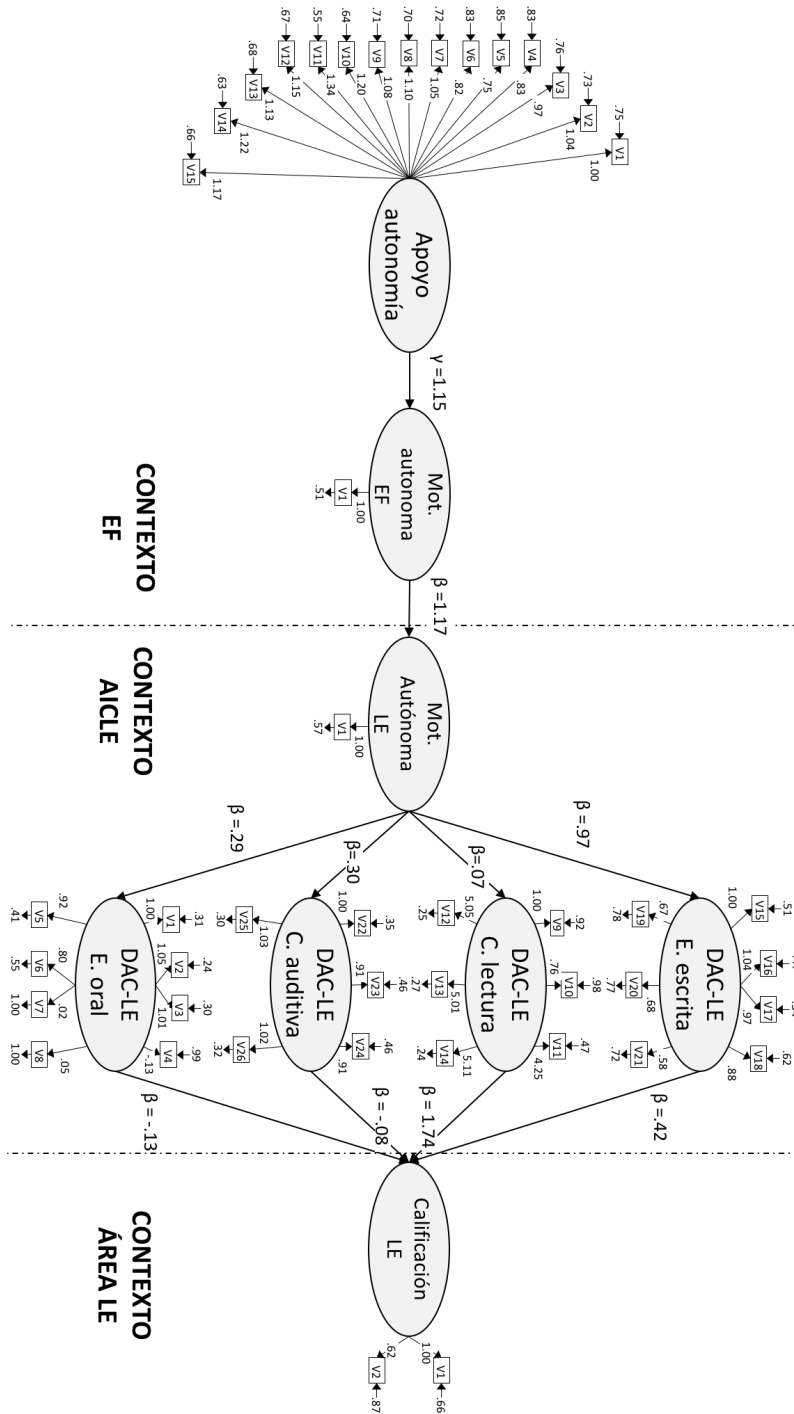


Figura 21. Modelo estructural compuesto por ocho factores hipotetizados basado en el MTC. Los círculos representan los constructos latentes y los cuadrados las variables medidas. Todos los parámetros son estandarizados y significativos en $p < .05$; Apoyo autonomía=apoyo a la autonomía en EF, Mot. autónoma EF= motivación autónoma en EF, Mot. autónoma LE= motivación autónoma en LE, DAC-LE E. Escrita= DAC-LE en expresión escrita, DAC-LE C. lectura= DAC-LE en comprensión lectora, DAC-LE C. auditiva= DAC-LE en comprensión auditiva, DAC-LE E. oral= DAC-LE en comprensión oral.

En la figura 21 se observa como el apoyo a la autonomía predice en ($\gamma=1.15$) la motivación autónoma en EF y esta a su vez la motivación autónoma en LE ($\beta=1.17$). En cuanto a la DAC-LE para las distintas destrezas, la mayor predicción se da para la expresión escrita ($\beta=.97$) y la menor para la comprensión lectora ($\beta=1.17$). En relación a la predicción de la calificación en el área de LE es destacable como la DAC-LE para las destrezas lingüísticas relacionadas con la interacción escrita (expresión escrita y comprensión lectora) son positivas ($\beta=.42$; $\beta=1.74$ respectivamente), presentando en el caso de la interacción oral (comprensión auditiva y expresión oral) valores negativos ($\beta=-.08$; $\beta=-.13$ respectivamente).

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN

4.1. Objetivo 1

4.2. Objetivo 2

4.3. Objetivo 3

4.4. Objetivo 4

4.5. Objetivo 5

4.6. Objetivo 6

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN

La discusión del presente trabajo se realiza basándose en los objetivos del estudio.

4.1. OBJETIVO 1: TRADUCIR, ADAPTAR Y VALIDAR AL APRENDIZAJE EN LE EN AICLE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA LLOS-IEA, ISC-LE Y WTC IN THE CLASSROOM

La finalidad del trabajo en relación a este objetivo ha sido la traducción y adaptación a centros bilingües de los cuestionarios LLOS-IEA y WTC in the classroom y la adaptación del ISC-LE, aportando evidencias de la dimensionalidad de todos ellos, y mostrando evidencias de validez a partir de las diferencias de sexo y edad.

A. Validación de la versión en español del LLOS-IEA para el aprendizaje en LE

Después de un primer análisis de la estructura interna con una varianza explicada del 70.432%, pudimos encontrar una estructura dimensional de siete factores similar a la del instrumento original (Noels et al., 2000) donde, no obstante, ciertos factores relacionados con la MI presentaron algunos aspectos a considerar. En primer lugar los ítems de la MI logro y conocimiento se presentaban en una única dimensión, y en segundo lugar los ítems 1 y 2 estaban agrupados en una dimensión que quedaba fuera del modelo teórico planteado. Por ello, se realizó otro análisis de la estructura interna sin determinar un número fijo de factores a extraer, obteniéndose cinco dimensiones: AM, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y MI (varianza explicada = 62,287%), en el cual todos los ítems quedaron encuadrados en su dimensión correspondiente. Por esta razón, se decidió realizar posteriormente un AFC de un modelo de cinco factores.

Mediante el análisis de los ítems y de la homogeneidad de la escala se encontró que los datos de asimetría y curtosis en los ítems de la AM y regulación

externa presentaban índices de asimetría y curtosis <2 , lo que se tuvo en cuenta en el posterior AFC, aunque Curran et al. (1996) indican que el valor puede llegar hasta 7. Además, la eliminación de los ítems 1, 15, 17 y 21 hacía mejorar los valores de alfa de Cronbach en sus respectivos factores, lo que se tendría en cuenta en el AFC para el cálculo de un modelo de siete factores sin estos ítems.

En base a los datos obtenidos se realizó un AFC donde se obtuvieron los índices de ajuste del modelo original (modelo 1), del modelo de siete factores sin los ítems cuya eliminación hacía mejorar los valores de α (modelo 2) y de un modelo de cinco factores donde se eliminaron ciertos ítems para la obtención de un mejor valor de χ^2 / gl (modelo 3). El valor de ECVI más reducido fue para el modelo 3, lo que indicó que era el que mejor ajuste presentaba. Así mismo, aunque en el modelo 2 el valor de χ^2 / gl fue próximo a 5, solamente el modelo 1 presentó un valor inferior a 5.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta que los valores de fiabilidad compuesta y del AVE son superiores a los valores mínimos necesarios (Hair et al., 2009), el modelo 1 presenta un buen ajuste. En cuanto al modelo 2, el hecho de que la mayoría de los valores estén dentro de los rangos aceptables y los valores de fiabilidad compuesta y AVE nos hace interpretar que este instrumento debiera ser tenido en cuenta en futuras investigaciones

Aunque no hemos encontrado ningún estudio en base a un modelo de cinco factores para el LLOS-IEA, existen instrumentos que, al igual que este, comparten como punto de partida en su diseño el EME (Vallerand et al., 1989). Tal es el caso del SMS (Duda, 2007; Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Gómez-López, et al., 2014), que sí puede contar con una configuración en cinco factores. Además, en cuanto a las LE, esta estructura en cinco factores es también compartida por el instrumento diseñado por Ardasheva et al. (2012) que, aunque su contextualización sea diferente, está también diseñado para alumnado de enseñanzas medias con estudios bilingües.

En cuanto a la comparativa por género a partir modelo de regresión mixto (multinivel) ajustado se destacan valores medios significativamente mayores en chicas en la MI, lo que estaría en la línea de otros trabajos (Kissau, 2006;

Okuniewski, 2014; M. Williams et al., 2002). En cuanto a la ME y la AM, puesto que la mayoría de los estudios que analizan la diferencia de género utilizan el AMBT (*Attitude/Motivation Battery Test*; Gardner, 1985) o alguna de sus variantes, resulta más complejo establecer vínculos con otros estudios, no obstante, en una investigación preliminar sin resultados significativos realizado por Fontecha y Alonso (2014) con alumnado “AICLE” en La Rioja, los valores medios en la ME para ambos géneros son muy similares, lo que podría estar en la misma línea del presente estudio³¹.

A excepción de la regulación introyectada, todos los valores de las manifestaciones motivacionales son significativamente superiores para chicas, contrariamente la AM es significativamente superior para chicos. Lo que nos indica que las chicas están más motivadas para el aprendizaje en una LE tanto intrínsecamente (con procesos reguladores de interés, disfrute y satisfacción inherente) como extrínsecamente con regulación externa (obediencias, recompensas externas o castigos) e identificada. De manera opuesta, los valores medios significativamente superiores para el género masculino en la variable AM nos indica, en base al continuum de la autodeterminación de la Teoría de la Integración Orgánica (Deci & Ryan, 1985, 2000), que los procesos reguladores relevantes de la conducta de los chicos son menos intencionales, menos valorados percibiendo una mayor falta de competencia y pérdida de control.

En cuanto a las diferencias por sexo de los valores medios en las variables motivacionales, la presión social puede jugar un papel importante. En este sentido, una asociación del uso de la LE con el género femenino, puede desencadenar un desinterés por parte de los alumnos varones al no querer ser identificados con el género contrario. Esta afirmación tendría cabida dentro del concepto de motivación integrativa propuesto por Gardner y Lambert (1972), así como los conceptos de “ideal L2 self” y de “ought-to L2 self” (Dörnyei & Ushioda, 2011) que representan respectivamente los atributos que uno cree que idealmente le “gustaría” y que “cree

³¹ La ME en el presente estudio presenta valores medios dispares. La regulación externa e identificada es significativamente superior para chicas, mientras que la regulación introyectada no presenta diferencias significativas por sexo.

que debería” poseer en el campo de la L2.

El “ideal L2 self” tradicionalmente se asocia a motivos instrumentales más interiorizados, mientras que el “ought-to L2 self” “implica los motivos instrumentales más extrínsecos”^{*65} para el aprendizaje de idiomas (Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 86). En este sentido, una imagen social del uso de las lenguas feminizada³² puede dar lugar en mayor medida en chicas, tanto a un “ideal self” como a un “ought-to self” relacionado con la LE. Por lo tanto, el deseo de reducir la discrepancia entre el “ideal- self” y el “self” actual daría lugar a una mayor regulación intrínseca en el aprendizaje en una LE para chicas, mientras que el interés por disminuir la diferencia entre el “ought-to self” y el “self” actual sería lo que daría lugar a una mayor regulación externa en chicas. Esta idea queda respaldada por el estudio anteriormente citado de McCall (2011) donde la introducción de un tema de interés para los chicos, como es el fútbol, hace aumentar la motivación intrínseca.

Otra razón que puede explicar las diferencias motivacionales por sexo puede tener que ver con la motivación general del alumnado. En el estudio de M. Williams et al. (2002, p. 522), donde también se encuentran diferencias motivacionales por sexo, se señala que “los comentarios surgidos de las entrevistas individuales sugieren que esto [la actitud positiva hacia el aprendizaje de idiomas] puede ser parte de una orientación hacia el trabajo escolar más que estar relacionado únicamente al aprendizaje de las lenguas”^{*66}. En el ámbito de nuestro estudio, una mayor motivación académica en general por parte de las chicas también podría ser una causa subyacente de la mayor motivación por parte de ellas en el aprendizaje en la LE. Extrapolando esta idea al modelo Jerárquico de Vallerand (1997) podríamos interpretar que una posible mayor motivación por parte de las chicas en el contexto escolar puede repercutir en el contexto del aprendizaje en una LE.

En cuanto a las diferencias por edad, no se observa un patrón claro, no obstante existe una cierta tendencia en todas las manifestaciones motivacionales (tanto intrínseca

³² M. Williams et al. (2002) hacen referencia al sesgo femenino del aprendizaje de la LE en el ámbito escolar debido a una variedad de factores sociales, familiares e incluso al menor número de profesores varones.

como extrínseca) a disminuir para los cursos superiores. Específicamente, en el caso de la regulación identificada se da una reducción de cerca de un punto (con un rango de 7 puntos) entre el segundo ciclo de la ESO y el bachillerato. Esto nos indica que los proceso reguladores relevantes de importancia personal y valoración consciente dejan de tener tanto sentido para el alumnado de bachillerato. En este aspecto, basándonos clasificación de Sakai y Kikuchi (2009) sobre los factores desmotivadores, podemos identificar algunos aspectos como:

- Características relacionadas a la competencia del profesor o de la propia metodología que no se ajustan al perfil de alumnado de bachillerato.
- Experiencias de fracaso o falta de experiencias de éxito a lo largo de la educación secundaria.
- Ambiente de clase inadecuado o materiales no adaptados a los intereses o necesidades de estos alumnos.
- Falta de interés en el idioma o por la cultura meta.

Se podría pensar que la presión por la PAU podría ser un factor que condicionara una evolución hacia manifestaciones motivacionales menos autodeterminadas, es decir que los alumnos desearan aprender en una LE para la recompensa externa de obtener una mejor calificación en esta prueba de evaluación externa. No obstante, los reducidos valores de la regulación externa en bachillerato respecto a cursos inferiores nos inducen a pensar que la PAU no necesariamente tiene un claro efecto en la motivación del alumnado.

En este sentido estamos de acuerdo con Dörnyei y Ryan (2015, p. 100) en “que lo que realmente revitalizaría el domino [de la desmotivación] sería en un nuevo énfasis en las dinámicas de la desmotivación, explorando como ciertas causas desmotivadoras interaccionan con ciertas características personales o situacionales dando lugar al descenso motivacional en unos casos pero no en otros”^{*67}. Por lo tanto, centrándonos en la TAD, creemos que serían necesarios más estudios que exploraran la disminución en la motivación (en sus diferentes tipos) tanto de acuerdo a la edad como a otros factores.

Para finalizar, señalaremos la importancia de la validación de este instrumento, que permitirá un análisis motivacional detallado en los centros con alumnado hispanoparlante que tengan enseñanzas AICLE en inglés, pudiendo así ahondar en una de las causas subyacentes más importantes en el aprendizaje de idiomas. Además, se abre un nuevo campo de estudio que permite afrontar el aprendizaje “en” una LE como un dominio específico.

B. Validación de la versión en español del WTC in the classroom para el aprendizaje en LE

En primer lugar se realizó un análisis de ítems y homogeneidad de la escala, así como un análisis la estructura interna que situó los ítems 13 y 18 en una dimensión diferente a la propuesta en el instrumento original. Sin embargo, tras el análisis del resto de indicadores del AFE y el AFC se puede resolver que el modelo presenta un ajuste adecuado de los datos tal y como se puede observar en la tabla 10.

En cuanto a la comparativa del DAC-LE por género, al igual que en otros estudios (Alemi et al., 2013; Santos Menezes, 2014) se han obtenido valores medios mayores no significativos en chicas respecto a la expresión oral. No obstante, la mayoría de los estudios sobre la DAC-LE utilizan el WTCS de McCroskey y Baer (1985) adaptado por MacIntyre y Charos (1996), que está basado en la interacción oral, por lo que los resultados habrían de compararse de forma conjunta con los factores de expresión y comprensión auditivas, ya que según el MCERL (Consejo de Europa, 2002) estos interactúan de forma “superpuesta y acumulativa” (p. 90) para dar lugar a la interacción oral. En base a esto y teniendo en cuenta que en nuestro estudio sí se han encontrado diferencias significativas en cuanto al género para la comprensión auditiva, podemos afirmar que los resultados de este estudio también están en la línea de otras investigaciones en las que la DAC-LE ha sido mayor en sujetos de género femenino (Baker & MacIntyre, 2000; Donovan & MacIntyre, 2004; Lin & Ranger, 2003; MacIntyre et al., 2002). Posiblemente la influencia de un ámbito de las lenguas extranjeras feminizado en los “ideal selves” o la mayor motivación por parte de las chicas a la que hemos hecho referencia en el apartado anterior, sea lo que da lugar una mayor DAC-LE para algunas destrezas lingüísticas. En esta línea, en la

discusión del objetivo 6 analizaremos como la motivación autónoma es predictor de la DAC-LE.

Por otro lado, es reseñable como la DAC-LE para la expresión oral, es la única destreza lingüística para la que los valores no son significativamente superiores. Como comentaremos más adelante, la ansiedad podría tener especial repercusión sobre esta destreza, por lo tanto un mayor nivel de ansiedad en chicas podría ser lo que hiciera disminuir su disposición a hablar en LE a pesar de sus mayores niveles de motivación por el aprendizaje en LE.

En cuanto a la edad, a diferencia de estudios procedentes de diferentes contextos (Donovan & MacIntyre, 2004; MacIntyre et al., 2002), hemos encontrado que en la presente investigación los valores de DAC-LE son menores para el alumnado de mayor edad respecto a las todas las destrezas lingüísticas, aunque de manera significativa solo en las relacionadas con la expresión (oral y escrita). Estos son unos resultados de especial interés puesto que lo lógico sería pensar que un mayor nivel lingüístico propio de cursos más avanzados podría dar lugar a una mayor DAC-LE. Por lo tanto propondríamos un mayor estudio sobre cuales podrían ser las variables que influyen en la disminución del DAC-LE (para la interacción oral) a lo largo de la Enseñanza Secundaria en centros bilingües y los efectos que puedan tener en el aprendizaje de la L2.

La validación de esta escala aportará información de mucha utilidad en futuros estudios puesto que, a diferencia de otros instrumentos (e. g. McCroskey, 1992; McCroskey & Baer, 1985), se considera la DAC-LE para las distintas destrezas lingüísticas de manera independiente. De esta forma se estudiarán las variables que influyen en la DAC-LE para cada una de las destrezas y en qué contextos se ven potenciadas o mermadas. Esto tiene especial interés puesto que, en el contexto del presente estudio (centros bilingües de Andalucía), según artículo 9 de la Orden de 28 de junio de 2011, se procederá al “diseño de tareas comunicativas de aprendizaje que se implementen en el aula para contribuir a que el alumnado pueda dominar las destrezas básicas de la competencia lingüística, tanto orales como escritas”, además en la evaluación del alumnado, según el artículo 8, se promoverá que el alumnado

demuestre el aprendizaje a través de un registro de consecución de objetivos para todas las destrezas lingüísticas.

MacIntyre (2007) señala que “quizás la decisión más importante a la que un aprendiz se enfrenta es si usar o no las destrezas incipientes cuando tenga la oportunidad” (p. 573). En este sentido, la validación de este instrumento nos permitirá realizar un análisis pormenorizado para cada una de las destrezas lingüísticas en entornos educativos hispanoparlantes de la DAC-LE, así como estudiar cuales son las variables relacionadas con la disposición a comunicarse en lengua extranjera. La información obtenida en estos estudios permitirá el diseño de programas, metodologías u orientaciones, que en última instancia ayuden al aprendiz a “dar el salto” usando las destrezas en el momento en que tenga la oportunidad.

C. Validación de la versión ISC para el aprendizaje en LE

En relación a este instrumento se respetó la distribución de ítems de la versión en español de Balaguer et al. (1997), donde se había eliminado un ítem para el factor aburrimiento de la escala original que hacía aumentar el alfa de Cronbach.

Destacar que todos los parámetros en el AFE se encontraban dentro del rango de valores aceptables. Se podría criticar que el factor aburrimiento presentara un valor de alfa de Cronbach reducido, no obstante el hecho de que esté compuesto por solamente dos ítems puede hacer que este factor sea apto (Taylor et al., 2008), además, los datos tanto de fiabilidad compuesta como AVE se situaron dentro del rango de valores aceptables. Seguidamente, el AFC confirmó la bondad de este instrumento.

En cuanto a la comparativa por género, a partir de análisis efectuado, se han obtenido datos significativamente mayores para chicas en el factor satisfacción/diversión y para chicos en el factor aburrimiento, lo que está en la línea de otros estudios (e. g. M. Williams et al., 2002). Debido a la vinculación conceptual entre el concepto de satisfacción intrínseca y MI desarrollada en el apartado 1.7., eran

de esperar resultados similares respecto a las diferencias por género. Por lo tanto, al igual que lo comentado en la discusión de la validación del LLOS-IEA, las diferencias por sexo se pueden deber tanto a la repercusión del sesgo femenino del ámbito de la LE sobre el “ideal self” como a la influencia del dominio académico sobre el dominio del aprendizaje en una LE.

En cuanto las diferencias por edad, los estudiantes de primer ciclo muestran significativamente más satisfacción/diversión y menos aburrimiento en el aprendizaje en LE. Pensamos que una enseñanza de idiomas más “académica” y menos lúdica y centrada en menor medida en el aprendizaje comunicativo puede ser lo que esté en la raíz de la disminución de la satisfacción y el aumento del aburrimiento en los estudiantes de segundo ciclo de la ESO y bachillerato. Los resultados expuestos anteriormente que señalan una mayor DAC-LE para la expresión oral y escrita en primer ciclo apoyarían esta hipótesis. En cualquier caso, como previamente se ha comentado, serían necesarias más investigaciones que indagaran sobre las causas de la disminución de la motivación y de la satisfacción/diversión en LE a lo largo de la Enseñanza Secundaria.

Como se puede ver en los resultados del objetivo 4, la satisfacción/diversión en EF es altamente predictora de la satisfacción/diversión en el aprendizaje en LE tanto para chicos ($\beta = .47$) como para chicas ($\beta = .47$). Por lo tanto, la potenciación del área de EF AICLE podría hacer mejorar la satisfacción/diversión del alumnado en general, y la de las chicas y del alumnado de mayor edad en particular por ser los que presentan valores más bajos de satisfacción/diversión.

Desde el punto de vista metodológico, la adaptación de este instrumento permitirá en la presente tesis realizar análisis de generalización trans-dominio en EF y aprendizaje en una LE. También permitirá analizar las variables que se relacionan con la satisfacción intrínseca y el aburrimiento en LE.

Por otro lado, desde diferentes enfoques del estudio de la motivación en el aprendizaje de idiomas, se han vinculado los conceptos de satisfacción y/o diversión con la motivación (ver apartado 1.7.). Por lo tanto, la adaptación de este instrumento

permitirá ampliar el campo de estudio analizando cómo estos factores se relacionan con diferentes variables en las teorías motivacionales.

Lasagabaster (2011) concluyó en su estudio que los estudiantes AICLE disfrutaban más de la experiencia del aprendizaje de idiomas que los alumnos que recibían docencia tradicional. La validación de este instrumento permitirá no solo ahondar en la investigación de las causas de esa diferencia, sino también proporcionar un instrumento útil para la evaluación de la implementación de los programas AICLE, tanto desde la perspectiva del profesor como a nivel institucional.

4.2. OBJETIVO 2: ANALIZAR LA GENERALIZACIÓN TRANS-DOMINIO ENTRE LA EF Y EL APRENDIZAJE EN LE TANTO EN LA SATISFACCIÓN INTRÍNSECA COMO EN LAS DIFERENTES MANIFESTACIONES MOTIVACIONALES

El enfoque AICLE está basado en la enseñanza de una LE de manera integrada con los contenidos lingüísticos. Uno de los modelos de implementación más extendidos es el de la integración a través de las ANL (Coyle et al., 2010; Mehisto et al., 2008). Partiendo de la premisa de que cada área, y en concreto la EF, tiene unas características específicas (ver apartado 1.3.), el modo en el que se de la integración puede depender de los rasgos particulares de las ANL implicadas en el proyecto bilingüe.

Por lo tanto, el punto de partida para el estudio del aprendizaje integrado de la EF y LE, ha de ser el conocimiento de si las diferentes manifestaciones motivacionales se generalizan entre el dominio del aprendizaje en la LE y el dominio académico de la EF.

Basándonos en otros estudios (Bong, 2001, 2004; J. Green et al., 2007), planteamos la hipótesis de que existirá generalización trans-dominio entre el aprendizaje en LE y la EF en las diferentes manifestaciones motivacionales. Más concretamente nos planteamos, en la línea de otros estudios (Castillo et al., 2009;

Duda & Nicholls, 1992), que la satisfacción/diversión y el aburrimiento serán variables más específicas de los dominios que las manifestaciones motivacionales basadas en la TAD (MI, ME regulación identificada, introyectada y externa y AM). La verificación de esta hipótesis cobra especial importancia por dos razones fundamentales:

En primer lugar, la constatación de la existencia de la generalización transdominio en AICLE es el punto de partida para la comprensión de cómo se interrelacionan las ANL en el aprendizaje en una LE. Esta certeza nos permitirá plantearnos otras cuestiones partiendo de una base de conocimiento sólida: ¿tendría sentido estudiar cómo la MI en EF mejora ciertos aspectos de la LE (e. g. comunicación, mejora lingüística...) si ni siquiera sabemos si la motivación se generaliza entre los dos dominios?. Hasta ahora este aspecto había sido planteado de forma teórica por Coyle et al. (2010) hablando del “*doble efecto de la materia y AICLE*”^{*15} (p. 89) o estudiado de manera indirecta por Coral (2010)³³. Han sido pocos los estudios que han afrontado el tema de manera directa como por ejemplo la investigación de Von Dahlen (2013).

En segundo lugar y a nivel práctico, en el caso de querer realizar intervenciones docentes para la mejora de las variables motivacionales (e. g. MI o satisfacción/diversión), el hecho de que estas se generalicen a través de diferentes dominios justificaría un trabajo a nivel de centro o al menos desde el grupo de profesores implicados en la enseñanza de las lenguas (áreas lingüísticas y ANL). En sentido contrario podemos afirmar, en la línea de las conclusiones de otros autores (Goetz et al., 2006; Shen et al., 2008), que si estas variables fuesen específicas de los dominios académicos, el tratamiento interdisciplinar tendría menos sentido.

Partiendo de la base de que, según Shen et al. (2008), la motivación académica no es un rasgo general de la personalidad y se ve influenciada específicamente por el

³³ En este artículo Coral (2010) plantea como hipótesis de su estudio: “Se mejorará significativamente la competencia lingüística en inglés de los alumnos de Primaria si se usa la motivación intrínseca de la actividad física y deporte”^{*64}. Nosotros sostenemos que la MI en EF se relacionará con la MI para el aprendizaje en inglés y está será la que haga mejorar la competencia lingüística. Por ello consideramos que de manera indirecta (sin un paso intermedio) el estudio de Coral (2010) estudia la generalización trans-dominio de la motivación intrínseca.

marco de diferentes áreas, hemos planteado un análisis con el coeficiente de Pearson en el que efectivamente se han encontrado correlaciones significativas entre todas las variables en EF y sus equivalentes para el aprendizaje de la LE, indicando cierto grado de generalización trans-dominio para todos los factores estudiados. Los resultados de los análisis de ecuaciones estructurales confirman un cierto nivel de generalización-trans dominio.

En la línea de J. Green et al. (2007), en nuestro estudio, se demuestran diferentes niveles de especificidad trans-dominio en función del constructo estudiado. Tras un estudio comparativo entre las áreas de EF y Matemáticas, Shen et al. (2008) afirmaron que la motivación autónoma o autodeterminada es un componente específico de la asignatura, que no obstante presenta cierto grado de generalización. Estos autores indicaron que la cultura dentro de los diferentes dominios puede influenciar a la motivación autónoma. Por lo tanto, se podría asumir que el trabajo del profesorado y la puesta en práctica del proyecto integrado (ver apartado 1.1.2.) por parte del “equipo de profesores plurilingüe” ayude a la creación de una cultura común para todas las áreas del proyecto plurilingüe, lo que en última instancia explica el grado de generalización trans-dominio hallado para las distintas manifestaciones motivacionales.

Centrándonos únicamente en las manifestaciones motivacionales específicas de la TAD, la MI fue la que presentó los valores superiores tanto de los análisis de correlación, como de β en los análisis de ecuaciones estructurales entre los dominios de EF y aprendizaje en LE. Partiendo de la afirmación de J. Green et al. (2007), que señalan que los constructos específicos de rasgos personales presentarían una mayor generalidad trans-dominio mientras que los más relevantes para la asignatura serían más específicos, podemos inferir que los motivos que condicionan la MI son más universales y propios de los rasgos personales y por lo tanto, tienden a que la MI presente una mayor generalización trans-dominio (mayor grado de correlación). Al contrario, los motivos que condicionan la ME (e. g. obtener mejores calificaciones, no sentirse culpable si no se trabaja, creer que es beneficioso para el futuro, etc.) son más específicos del dominio, lo que se explica por sus menores índices de correlación.

En diferentes estudios, la generalidad trans-dominio, la satisfacción y/o diversión y el aburrimiento se han mostrado más específicas que otras variables con las que se comparaban, como las calificaciones con otras asignaturas (Goetz et al., 2006), la motivación/esfuerzo, la habilidad o la orientación (al ego o la tarea; Castillo et al., 2009; Duda & Nicholls, 1992). Estos estudios condicionaron que en la hipótesis de trabajo planteáramos que la satisfacción intrínseca y el aburrimiento se generalizarían en menor medida que el resto de constructos. Sin embargo, tras el análisis efectuado, hemos hallado no sólo que se da generalización trans-dominio en esta variable, sino que en el caso de la satisfacción/diversión los valores de correlación son más altos que en cualquier otra variable analizada. Entre las posibles explicaciones de estos resultados en el presente estudio encontraríamos:

- Por un lado, los límites entre las diferentes áreas o dominios están difuminados, facilitando así la generalización de las variables entre la EF y el aprendizaje en una LE (ver apartado 1.1.4.), lo que puede ser debido al desarrollo del CIL (Currículum Integrado de las Lenguas; Orden 28 de Junio de 2011), a la puesta en práctica de proyectos integrados (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2011) o a otras iniciativas que favorezcan la cooperación entre profesores y el resto de la comunidad educativa (ver Mehisto et al., 2008, p. 30)
- Por otro lado, y desde el punto de vista metodológico, hay que tener en cuenta que mientras que el instrumento utilizado para la medida de las manifestaciones motivacionales en EF (SMS-EF) se centra en el dominio de la EF, en el caso de la versión utilizada para la evaluación de la satisfacción intrínseca y el aburrimiento (SSI-EF), se centra más específicamente en el dominio de la EF bilingüe, por lo que deberíamos ser cautos a la hora de comparar resultados.

Para terminar, un dato muy reseñable es el hecho de que los valores medios superiores en el caso del dominio de la EF los encontramos en la MI, mientras que en el caso del dominio para el aprendizaje en LE lo encontramos en la regulación externa (con valores muy superiores al resto de variables). Es posible que las altas expectativas externas por parte de los padres y profesores en los programas bilingües

de Andalucía (ver Lorenzo, Casal, & Moore, 2009; Lorenzo, Casal, Moore, et al., 2009) favorezcan una motivación controlada (locus de control externo) en el aprendizaje en la LE. Este tipo de motivación puede hacer sentir a los alumnos “presión para pensar, sentir o comportarse de una forma determinada”^{*68} (Deci & Ryan, 2008, p. 182) lo que podría manifestarse fundamentalmente en la regulación externa.

Este es un hallazgo que hay que tener en cuenta, puesto que es la motivación autodeterminada en el aprendizaje de LE la que se vincula con consecuencias positivas como el aprendizaje, persistencia, DAC-LE, etc. (ver apartado 1.4.1.). En base a esta argumentación recomendaríamos la adquisición de medidas metodológicas e institucionales que hagan potenciar en el alumnado la motivación intrínseca a costa de la regulación externa para el dominio del aprendizaje en LE.

4.3. OBJETIVO 3: ANALIZAR LA PREDICCIÓN DEL APOYO A LA AUTONOMÍA, MI, ME Y AM EN EF SOBRE LA MI AL APRENDIZAJE EN LA LE

Diversos estudios mencionan la importancia de la motivación en la enseñanza AICLE (ver apartado 1.4.2.). Centrándonos en la TAD y acotando el estudio a una sola área (EF), el presente apartado trata de discutir los resultados encontrado en torno a cómo el apoyo a la autonomía puede predecir esa MI tanto en el dominio académico (EF) como en el dominio del aprendizaje en una LE.

En este sentido, nuestra hipótesis plantea que la MI en EF será la variable que esté predicha en mayor medida por el apoyo a la autonomía en EF y será la que presente una mayor predicción de la MI en el aprendizaje en LE.

En la línea de otros trabajos (Granero-Gallegos et al., 2012; Moreno-Murcia & Crevelló, 2003; Vlachopoulos, Karageorghis, & Terry, 2000), tras el análisis realizado encontramos que, para la EF tanto la MI como la ME son significativamente mayores para chicos que para chicas y de manera inversa la amotivación es significativamente

más alta para chicas. Contrariamente, en el dominio del aprendizaje en la LE, la MI resultó significativamente superior en el caso de las chicas de manera similar a otros estudios (Fontecha & Alonso, 2014; Kissau, 2006; Lasagabaster & Sierra, 2009b; Okuniewski, 2014; M. Williams et al., 2002). Anteriormente se ha argumentado sobre cómo un ámbito de los idiomas feminizado puede influir en el “ideal self” y el “ought to self” del alumnado, y ser esta una de las causas que explican las diferencias entre sexos en el dominio del aprendizaje de la LE. De igual manera, el sesgo masculinizado de la EF y el deporte puede influir en los “ideal selves” y “ought to selves” del alumnado y por lo tanto en la MI y la ME respectivamente.

Resulta de gran importancia el hecho de que la motivación en la EF en todos sus tipos sea significativamente superior para chicos, de manera opuesta a la motivación en el aprendizaje en LE. Este dato nos indica las diferencias de género para ambos dominios y teniendo en cuenta el análisis de ecuaciones estructurales que se mencionará a continuación, la EF AICLE puede considerarse una “herramienta” para motivar intrínsecamente al alumnado, especialmente los chicos, que es el grupo que presenta una menor motivación (de todos sus tipos) en el aprendizaje en la LE, pero mayor motivación hacia la EF.

En cuanto al apoyo a la autonomía es reseñable cómo para el segundo ciclo los valores son significativamente inferiores, de igual manera que ocurre con la MI. Esto refuerza la idea que se desarrollará a continuación de que la percepción del apoyo a la autonomía es predictor de la MI.

A partir del análisis de ecuaciones estructurales, se ha hallado que el clima de apoyo a la autonomía es un factor predictor de la MI en EF lo que está en la línea con el corolario 3.2 del tercer postulado en el Modelo Jerárquico de Vallerand (1997; ver apartado 1.1.2.), además de con otros trabajos (Brickell, Chatzisarantis, & Pretty, 2006; Chatzisarantis et al., 2003; Hagger et al., 2003; Lim & Wang, 2009; Ntoumanis, 2001; Sanchez-Oliva, Sanchez-Miguel, Leo, Kinnafick, & García-Calvo, 2014; Taylor & Ntoumanis, 2007). Por lo tanto, planteamos que la mejora de la MI del alumnado se alcanza a través de la mejora de la autonomía como necesidad psicológica básica, la cual es predicha según otros estudios por el apoyo a la

autonomía (e. g. Reeve & Jang, 2006).

Por otro lado, el apoyo a la autonomía en la clase de EF, aunque en menor medida que la MI en EF, también es predictor de la MI en el ámbito de la LE, de manera similar a otros trabajos (Noels et al., 1999; Noels et al., 2000; O'Reilly, 2014). Resulta reseñable que el apoyo a la autonomía sea predictor de la MI en EF y en última instancia esta prediga la MI en el aprendizaje en una LE. Este hecho resulta especialmente interesante porque implica un “salto” de la MI del dominio de la EF al dominio de aprendizaje en una LE. Estos resultados estarían en la línea de otros estudios en los que hay cierta “transferencia” de la MI entre dominios diferentes (Chung & Phillips, 2002; Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes, et al., 2014; Hagger et al., 2005; Hagger et al., 2003; Hagger & Chatzisarantis, 2007; Hagger et al., 2015; Sanchez-Oliva et al., 2014; Standage et al., 2003). Por lo tanto, teniendo en cuenta que la MI en EF predice la MI en el aprendizaje en LE, podemos concluir que, de manera congruente con otros artículos (Coral, 2010; McCall, 2011), la motivación más autodeterminada que sienten ciertos alumnos hacia la EF puede servir como motor para que estos tengan una mayor predisposición hacia el aprendizaje de idiomas. Además señalamos cómo el apoyo a la autonomía puede ser una “herramienta” que puede desencadenar este proceso.

Esta “transferencia” de la MI tiene especial importancia puesto que puede implicar que, a través de la labor del profesor de EF apoyando la autonomía del alumnado, se puede incidir en última instancia en la mejora de la MI para el aprendizaje en una LE. Este aumento de la MI resulta trascendental para el aprendizaje de idiomas puesto que se ha vinculado con consecuencias como la mejora de la DAC-LE (objetivo 5), una mayor persistencia en el aprendizaje de LE (Noels, 2001b; Ramage, 1990), una mayor autoeficacia (Ehrman, 1996), una menor ansiedad percibida (Harter & Connell, 1984), una mayor DAC (Nishida, 2012), unas mejores calificaciones en lectura y escritura en LE (Ehrman, 1996; Vandergrift, 2005) y en general con un mayor dominio de la L2 (M. Williams et al., 2002).

4.4. OBJETIVO 4: ESTUDIAR EL GRADO EN QUE TANTO LAS MANIFESTACIONES MOTIVACIONALES EN EF Y APRENDIZAJE EN LE, CÓMO LA SATISFACCIÓN INTRÍNSECA EN APRENDIZAJE EN EF PREDICEN LA SATISFACCIÓN/DIVERSIÓN Y EL ABURRIMIENTO PARA EL APRENDIZAJE EN LA LE EN AMBOS SEXOS

Partiendo de diversos estudios que analizan cómo la satisfacción intrínseca y el aburrimiento se relacionan con distintas variables tanto en EF como en enseñanza AICLE y teniendo en cuenta la generalización trans-dominio de estas variables (objetivo segundo de esta tesis), la discusión de este objetivo trata ir un paso más allá al analizar los factores que predicen la satisfacción/diversión y aburrimiento en aprendizaje en una LE.

En base a otros estudios en el ámbito de la EF que vinculan la satisfacción/diversión con la MI (Granero-Gallegos et al., 2012; Moreno-Murcia & Vera, 2011; Ntoumanis, 2005) hipotetizamos que, en el dominio del aprendizaje en la LE en un contexto de EF AICLE, las manifestaciones motivacionales más autodeterminadas predecirán de forma positiva la satisfacción/diversión en el aprendizaje en LE y de manera negativa el aburrimiento. Por otro lado, también planteamos la hipótesis de que la satisfacción/diversión y aburrimiento en el aprendizaje en una LE será predicho por sus variables equivalentes en EF.

Tras el análisis multinivel, en relación al dominio del aprendizaje en una LE, se halló que efectivamente la MI resultó predictora de la satisfacción intrínseca, y que tanto la regulación externa como la amotivación predijeron el aburrimiento. La verificación de esta hipótesis daría respaldo a las vinculaciones teóricas entre motivación y satisfacción y/o diversión para el aprendizaje de lenguas extranjeras de Gardner (1985), Crookes y Schmidt (1991), Dörnyei y Ryan (2015) y R. M. Ryan y Deci (2000) recogidas en el apartado 1.7.

Por otro lado, el análisis realizado ha revelado también que la satisfacción intrínseca y el aburrimiento en EF predicen de forma positiva a sus equivalentes en el aprendizaje en LE, lo que estaría en la línea de los resultados del segundo objetivo de

la presente tesis donde se pone de manifiesto la generalización trans-dominio dentro de la EF AICLE. No obstante, aunque la variable satisfacción intrínseca en EF sí predice negativamente de manera significativa el aburrimiento en LE, no ocurre lo mismo entre el aburrimiento en EF y la satisfacción en LE. Pensamos que esto puede responder a que las causas que hacen la EF aburrida no tengan relación con la falta de satisfacción/diversión en LE.

Otro hallazgo interesante tras este análisis ha sido el hecho de que la regulación externa (tanto en LE como en EF) prediga de manera positiva el aburrimiento en el aprendizaje en LE, de forma similar a otros estudios en el ámbito de la EF o del aprendizaje de las lenguas (Ferriz, Sicilia, & Sáenz-Álvarez, 2013; González, Paoloni, & Rinaudo, 2013; Ntoumanis, 2002; Sanchez-Oliva et al., 2014). Incluso, para el caso de las chicas, la regulación externa en el aprendizaje en una LE predice negativamente la satisfacción/diversión en EF. Todo esto cobra especial importancia cuando, tal y como se constata en el análisis del segundo objetivo, la regulación externa es la manifestación motivacional con valores medios más altos tanto en chicos como en chicas, por lo que el efecto negativo que esta puede tener en el aburrimiento se ve potenciado.

Por otro lado, la satisfacción intrínseca en LE es el factor que más se correlaciona con la DAC-LE (ver análisis objetivo 5), además de vincularse con diferentes variables beneficiosas en otros estudios, tales como el rendimiento académico (González et al., 2013; Huebner & Gilman, 2006), el estrés (Hui & Sun, 2010) o el compromiso del estudiante con su trabajo escolar (Danielsen et al., 2011).

Por lo tanto, teniendo en cuenta que la regulación externa predice positivamente el aburrimiento y negativamente la satisfacción intrínseca (en chicas) y los beneficios asociados a la satisfacción intrínseca señalados en el párrafo anterior, se pone de manifiesto que la regulación externa puede tener influencia negativa en el aprendizaje en la LE en la muestra del estudio.

En base a los beneficios de la MI y los perjuicios de la regulación externa, al profesorado implicado en la enseñanza AICLE se le plantea el reto de favorecer el

proceso de internalización por el cual se transforman de manera activa motivos extrínsecos en valores personalmente asumidos, asimilando regulaciones comportamentales que originalmente eran externas. “En este sentido el apoyo a la relación con los demás, la autonomía y la competencia permitirá a los individuos transformar valores y regulaciones como propios y por lo tanto más autodeterminados”^{*69}(Deci & Ryan, 2000, p. 239).

4.5. OBJETIVO 5: ESTUDIAR LA RELACIÓN ENTRE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN LE EN EL AULA A TRAVÉS DE LAS DIFERENTES DESTREZAS Y LAS DIFERENTES MANIFESTACIONES MOTIVACIONALES TANTO EN LOS DOMINIOS DE LA EF Y DEL APRENDIZAJE EN LE

El estudio de la DAC-LE como factor previo al acto comunicativo cobra especial interés debido a la importancia del enfoque comunicativo en la enseñanza AICLE (Coyle et al., 2010) y de manera más concreta en los programas bilingües en Andalucía (Orden de 28 de Junio de 2011). Por ello, el presente objetivo se centra en el análisis de la relación de la DAC-LE en las distintas destrezas lingüísticas con las diferentes manifestaciones motivacionales. En el trasfondo del análisis de este objetivo está la búsqueda de factores que puedan ejercer una influencia positiva en la comunicación y por lo tanto, facilitar el aprendizaje de la L2, fundamentalmente en las ANL en AICLE, donde la LE se aprende en un entorno de “amplias oportunidades para los alumnos para usar la lengua” (Mehisto et al., 2008, p. 26).

Nuestra hipótesis plantea que la DAC-LE se correlacionará en mayor medida con las manifestaciones motivacionales relativas al aprendizaje en la LE que con las relativas a la EF, así como con las formas motivacionales más autodeterminadas

En primer lugar, tras observar los valores medios en el análisis, podemos ver cómo la DAC-LE para la comprensión auditiva es superior a la disposición a comunicarse en las otras tres destrezas. Estos resultados son opuestos a los presentados por MacIntyre et al. (2001) en un estudio realizado con una muestra

reducida de alumnos de inmersión en Canadá³⁴, donde, justo a la inversa de este estudio, la DAC-LE para la comprensión auditiva presentaba los valores medios inferiores. Creemos que uno de las causas de esta discrepancia puede venir de la legislación andaluza donde se incide en que el 50% de la docencia ha de ser en L2 (Orden 28 de junio de 2011). Puesto que esta norma puede ser interpretada en el sentido de que que la mitad de la comunicación por parte del profesor ha de ser en LE, la práctica de la destreza de la comprensión auditiva por parte del alumnado predominaría sobre las demás y posiblemente sería a la que se le otorgue más valor o en la que los alumnos estén más “entrenados”.

En segundo lugar, el programa bilingüe cuenta con gran apoyo por parte del alumnado y sus familias (ver Lorenzo, Casal, & Moore, 2009; Lorenzo, Casal, Moore, et al., 2009), pudiendo ser la DAC-LE para la comprensión auditiva, además de muy valorada, la que dé acceso a los contenidos de la materia y la que quizás se asocie en mayor medida al programa bilingüe. A modo práctico, este punto se entiende mejor si asumimos que para muchas familias y alumnos el programa bilingüe puede ser “donde se dan clases en inglés”, y como las familias y el alumnado tienen interés por el bilingüismo, los estudiantes manifiestan alta disposición a escuchar en la lengua extranjera. En otras palabras, al tener las familias una visión tradicional de la enseñanza donde el profesor imparte la clase y los alumnos atienden, puede que la importancia que den a la comprensión auditiva sea más alta que al resto de destrezas, y esto sea lo que puede condicionar la DAC-LE.

Otra causa que puede explicar los valores medios superiores en DAC-LE en la destreza de comprensión auditiva puede tener que ver con la ansiedad para la puesta en práctica de actividades de expresión oral. Por un lado señalamos que la DAC puede estar relacionada con la ansiedad (MacIntyre et al., 2002; MacIntyre & Doucette, 2010), incluso en entornos de enseñanza AICLE en España (Menezes & Juan-Garau, 2015). Por otro lado, hay que tener en cuenta que la expresión oral en una LE produce mayores niveles de ansiedad (Phillips, 1991, 1992; Woodrow, 2006) que el uso del resto de destrezas. Por lo tanto, el aumento de la ansiedad en la

³⁴ Tener en cuenta la diferencia entre inmersión y AICLE (Lasagabaster, 2009)

expresión oral puede hacer disminuir la DAC-LE para esta destreza en relación a las demás. Esto explicaría que, a pesar de que pensamos que la expresión oral en LE esté muy valorada en programas bilingües (al igual que la comprensión auditiva), sus valores en DAC-LE sean inferiores a los de la comprensión auditiva.

Por último, otra posible explicación para los niveles medios superiores de la DAC-LE en la destreza de comprensión auditiva puede ser el interés que el alumnado tiene en los contenidos expuestos en los medios de comunicación más actuales, para cuya comprensión se hace necesaria esta destreza lingüística. En este sentido Vandergrift (2007) menciona que “los aprendices de idiomas quieren entender la lengua meta (L2) de los hablantes además de tener acceso a una rica variedad de textos orales y visuales en L2 disponibles hoy en día en la red basados en recursos multimedia como el audio y vídeo online, YouTube, podcasts y blogs”^{*70}.

En otro orden de cosas, en relación al análisis de Pearson, se hallaron correlaciones significativas entre la DAC-LE y la mayoría de las manifestaciones motivacionales. Los niveles de correlación con la DAC-LE fueron mayores en las manifestaciones motivacionales del aprendizaje en LE que en EF, lo que posiblemente responda a que tanto las variables motivacionales en LE como la DAC-LE pertenecen al mismo contexto o dominio. El grado de generalización transdominio hallado entre el aprendizaje en LE y la EF (objetivo 2) puede ser la causa de que exista correlación significativa entre casi todas las variables de la EF y la DAC-LE (aunque en menor medida a LE y DAC-LE).

Por otro lado, en la figura 20, podemos observar cómo las manifestaciones más autodeterminadas tanto en EF como en LE tienden a correlacionarse en mayor grado con la DAC-LE. Este hecho podría explicarse desde tres perspectivas diferentes:

- En primer lugar, el modelo heurístico de MacIntyre et al. (1998) sitúa la MI por el aprendizaje de la LE dentro del apartado de actitudes intergrupales, dotándola de un papel importante en su modelo piramidal. Por lo tanto, entendemos que, debido al importante lugar que ocupa la MI en el modelo heurístico, puede condicionar en mayor medida la DAC-LE que el resto de

manifestaciones motivacionales.

- En segundo lugar, en base al Modelo de Integración Organísmica (Deci & Ryan, 1985, 2000), la motivación se entiende como un continuo en función de los niveles de autodeterminación. Normalmente, son las manifestaciones más autodeterminadas las que están correlacionadas en mayor medida con consecuencias positivas (ver apartados 1.4.1. y 1.4.2.), en este caso con un mayor aumento de la DAC-LE.
- En tercer lugar, el colorarlo 5.1 del Modelo Jerárquico de la MI y ME (Vallerand, 1997) señala que las consecutivas positivas derivadas de la motivación son mayores para la MI y van disminuyendo hasta la amotivación. En este estudio, la consecuencia positiva que hemos planteado es la DAC-LE por lo tanto, tal y como se puede observar en la figura 20, la correlación va en disminución a lo largo del continuum de la motivación.

Aunque son pocos los estudios encontrados que vinculen directamente la MI con la DAC-LE en base a la TAD (Nakahira, Yashima, & Maekawa, 2010; Nishida, 2012), sí existen numerosas investigaciones que vinculan la motivación con la DAC en base a otros constructos motivacionales (Baker & MacIntyre, 2000; MacIntyre et al., 2002; Yashima et al., 2004) fundamentalmente basados en la teoría de Gardner de motivación en L2 (ver revisión de Riasati y Noordin, 2011), que estarían en la línea de los resultados de este estudio.

Como ya hemos comentado, el nivel de correlación entre la DAC-LE y los tipos de motivación en el dominio del aprendizaje en una LE va en descenso de mayor a menor autodeterminación a lo largo del continuum (líneas azules en la figura 20). No obstante, para las cuatro destrezas lingüísticas encontramos un pequeño repunte en el caso de la regulación externa que rompe la tendencia descendente de las líneas. Posiblemente la causa de esta inflexión se deba a que la regulación externa sea la variable motivacional que se manifiesta con más intensidad. Esto queda de manifiesto en la tablas 18 y 19, donde se puede observar que los valores medios para esta regulación son superiores a los de cualquier otra variable y especialmente más altos que los de la regulación introyectada, que es la que precede a la regulación externa en el continuum. Esta afirmación se podría apoyar en el hecho de que para el caso de la

regulación externa en EF no existe ese repunte, posiblemente debido a que los valores medios son más bajos en EF.

Siguiendo con la discusión de la figura 20, observamos cómo la pendiente para el dominio del aprendizaje en una LE es mayor que para la EF. Ese hecho quiere decir que la correlación de la DAC-LE y las formas motivacionales más autodeterminadas son mayores en el dominio del aprendizaje de la LE, asimismo esta correlación presentará un valor negativo más elevado en el dominio del aprendizaje en LE. Interpretamos que la razón para que las manifestaciones motivacionales que se encuentran en los extremos del continuum (AM y MI) tengan una mayor correlación (positiva o negativa) entre las variables relacionadas con la LE y la DAC-LE es el hecho de pertenecer al mismo dominio.

Comparando la correlación entre la DAC-LE y las variables del SMS/LLOS-IEA y ISC-LE y SSI-PE hemos podido apreciar que la mayor correlación positiva se da en la satisfacción/diversión (tanto en EF como en aprendizaje en LE) y la mayor correlación negativa en el aburrimiento (tanto en EF como en aprendizaje en LE). Opinamos que la alta correlación (en comparación al resto de factores analizados) de la satisfacción/diversión y aburrimiento en EF y LE responde a su alto nivel de generalización trans-dominio (ver objetivo 2).

Si centramos la atención en la comparación por destrezas lingüísticas, encontramos que en el caso de la LE, el patrón es muy similar en todas las destrezas. No obstante, los valores de correlación con la amotivación en LE son algo mayores en las destrezas de comprensión que en las de expresión. Es decir, los alumnos que están amotivados están poco dispuestos a expresarse (oral y verbalmente), pero aún lo están menos a comprender (a través de la lectura y fundamentalmente de manera auditiva). Para tratar de explicar estos resultados destacamos dos puntos relevantes de la normativa que regula el bilingüismo en Andalucía (Orden de 28 de Junio de 2011). En primer lugar que el 50% de la docencia sea en LE, lo que puede interpretarse como que la mitad de los textos y de la comunicación oral por parte del profesor han de ser en inglés. Y en segundo lugar, que en ningún caso el contenido lingüístico puede penalizar en la evaluación. Esto implicaría que los alumnos no serán penalizados si no

se expresan en L2 (de forma oral o escrita), pero sí están obligados a leer y escuchar textos en L2. Por lo tanto, la presión que el alumnado amotivado puede sentir para comprender las explicaciones puede conllevar la existencia de una menor DAC-LE en comprensión auditiva si se compara con el resto de destrezas. Creemos que este alumnado amotivado no sentiría presión para poner en práctica el resto de destrezas puesto que, según la interpretación de la norma, la inactividad para la expresión en LE no puede ser evaluada de forma negativa.

4.6. OBJETIVO 6: ESTUDIAR LA RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DE UN CLIMA DE APOYO A LA AUTONOMÍA, LA MOTIVACIÓN AUTÓNOMA EN EF Y EL APRENDIZAJE EN LE, LA DAC-LE PARA LAS CUATRO DESTREZAS LINGÜÍSTICAS, Y LAS CALIFICACIONES EN EL ÁREA DE LE

El desarrollo de una adaptación del MTC para la EF AICLE ha permitido el estudio de:

- La motivación trans-contextualizada en EF y LE (premisa 2).
- La influencia del profesorado sobre esta motivación a través de la facilitación de un clima que favorezca la autonomía (premisa 1).
- Las consecuencias en la disposición a comunicarse (premisa 3).
- La predicción de la calificación en LE en base a la DAC-LE.

Aunque ciertos autores han explorado la influencia de variables como el apoyo del profesor en la DAC-LE (Wen & Clément, 2003; Zarrinabadi, 2014), el análisis que planteamos proporciona una información más completa en la que se tienen en cuenta más variables y se estudia de forma específica la DAC-LE para cada una de las destrezas.

Por un lado, en cuanto a los valores medios de las diferentes sub-escalas, en el caso de la EF, la motivación autónoma presenta valores positivos, lo que indica que los participantes consideran las formas autodeterminadas de motivación más importantes (Pelletier & Philippe, 2007), siendo negativos en el caso del aprendizaje

en LE. Estos valores negativos vienen condicionados fundamentalmente por los altos valores medios de regulación externa para la LE (ver discusión objetivo 2). Por otro lado, en la discusión del objetivo 5 hacemos una interpretación del hecho de que los valores medios en la DAC-LE para la comprensión aditiva sean superiores que para el resto de destrezas.

Una vez visto lo anterior, la discusión del resto de resultados se hará siguiendo las premisas del MTC (Hagger & Chatzisarantis, 2016):

Premisa 1: El apoyo a la autonomía predice la motivación autónoma en EF.

De acuerdo con otros estudios (Hagger & Chatzisarantis, 2016), tras el análisis de ecuaciones estructurales y el análisis de correlación, podemos afirmar que la percepción de un clima de apoyo a la autonomía en el área de EF es un factor predictor de la motivación autónoma en EF. Este resultado está en la línea de la discusión del objetivo 3, no obstante, en este caso no se ha tenido en cuenta la amotivación ya que en el IAR utilizado no se le asigna ningún peso a este factor.

Premisa 2: La motivación autónoma en EF predice la motivación autónoma en LE.

Al igual que lo discutido para los objetivos 2 y 3, podemos concluir en base a los análisis realizados que, en el caso de la motivación autónoma en EF AICLE, existe un “salto trans-contextual” del contexto de la EF al de la LE. Como ya se ha comentado anteriormente, aunque existen estudios que de manera indirecta aportan información sobre la generalización de la motivación entre EF y LE, el presente es el primer trabajo conocido que demuestre de forma directa y específica la trans-contextualidad en la motivación autónoma entre EF y el aprendizaje en la LE.

Premisa 3: La motivación autónoma en LE predice la DAC-LE.

En base al análisis de correlación y de ecuaciones estructurales, podemos observar cómo la motivación autónoma en LE está correlacionada significativamente y predice la DAC-LE para las cuatro destrezas. Si bien, a pesar de que los índices de correlación entre la motivación autónoma y la DAC-LE para cada una de las destrezas

son similares, en el modelo de ecuaciones estructurales podemos encontrar mayores diferencias. Mientras que en el caso de la comprensión de lectura la predicción es más débil, para la expresión escrita es más potente; la comprensión auditiva y la expresión oral se sitúan en un punto intermedio. En este sentido serían necesarios más estudios que ahonden en las causas de estas diferencias, ya que factores como la ansiedad, percepción de la competencia en la destreza lingüística o diversos factores asociados a la metodología AICLE pueden arrojar luz sobre estos resultados.

Predicción de las calificaciones en LE en base a la DAC-LE

Tras los análisis realizados, se halló que la DAC-LE en las cuatro destrezas estaba correlacionada significativamente con la calificación en LE. Aunque en el análisis de ecuaciones estructurales encontramos diferencias en el modo en que la DAC-LE en cada destreza predice la calificación en LE. Es destacable cómo la DAC-LE para las destrezas lingüísticas relacionadas con la interacción escrita (fundamentalmente la expresión escrita) predice positivamente las calificaciones en LE, mientras que en el caso de la DAC-LE, para las destrezas de la interacción oral (comprensión auditiva y expresión oral) la predicción es, aunque débil, negativa. Este hecho resulta paradójico porque cabría esperar que la DAC-LE para la interacción oral fuera un fuerte predictor de la calificación en LE (es lógico pensar que un alumno que está dispuesto a hablar y escuchar en la LE tienda a sacar mejores notas en la asignatura de LE). Pensamos que un hipotético mayor peso de las destrezas relacionadas con la interacción escrita en la nota de LE puede ser la causa de la mayor predicción de la DAC-LE en las destrezas de interacción escrita en la calificación. Estos datos nos invitan a realizar más investigaciones que se centren en estudiar si la docencia en el área de LE basada fundamentalmente en el código escrito, o con una evaluación en la que prevalezca la interacción escrita, condiciona que la DAC-LE para la interacción oral no prediga positivamente las calificaciones en LE.

Por otro lado, aunque no se pueda establecer una relación causa-efecto, el análisis de correlaciones realizado vincula de forma significativa las variables

-

estudiadas aportando información sobre las hipótesis (H) que definen el MTC³⁵ (Hagger & Chatzisarantis, 2016):

H3: percepción de apoyo a la autonomía - motivación autónoma en LE.

H20: percepción de apoyo a la autonomía - disposición a comunicarse (para las cuatro destrezas lingüísticas).

H22: motivación autónoma en EF - disposición a comunicarse (para las cuatro destrezas lingüísticas).

³⁵ A estas hipótesis habría que añadir las H1, H2 y H4 que se han verificado con respectivamente con las tres premisas.

CAPÍTULO 5
CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

En relación al objetivo 1:

Concluimos que tras los diferentes análisis del LLOS-IEA adaptado a la enseñanza en LE, el modelo 3 (cinco factores) es el único que presenta un buen ajuste, tratándose por lo tanto de un instrumento válido y fiable. No obstante los resultados sugieren llevar a cabo más investigaciones en cuanto al modelo 2 (siete factores con la eliminación de ciertos ítems) debido al buen ajuste de la mayoría de los índices.

En cuanto a la adaptación de las escalas WTC in the classroom e ISC-LE, tras los análisis realizados concluimos que en ambos casos también se da un buen ajuste y que por lo tanto se trata de instrumentos válidos y fiables

En relación análisis por género, se han detectado valores superiores en las chicas en todas las variables motivacionales en el dominio del aprendizaje en LE, así como en la DAC-LE para la mayoría de las destrezas lingüísticas.

Respecto a la edad, se han encontrado diferencias significativas para algunas de las variables por ejemplo mayor nivel en alumnado de primer ciclo en MI, regulación externa y DAC-LE en las destrezas de expresión oral y expresión escrita.

En conclusión, determinamos la verificación de la Hipótesis 1 en su totalidad.

En relación al objetivo 2:

Concluimos la existencia de cierto grado de generalización trans-dominio tanto de las variables motivacionales como de la satisfacción intrínseca entre el dominio de EF en AICLE y el del aprendizaje en LE. La variable satisfacción/diversión muestra la mayor generalización y dentro de los factores motivacionales la MI es la que presenta un mayor grado de generalización trans-dominio. Por lo tanto podemos determinar que la Hipótesis 2 es verificada en su totalidad.

En relación al objetivo 3

Dentro de los tres tipos de motivación en el dominio de EF, la MI es la que es predicha en mayor medida por la percepción de apoyo a la autonomía. A su vez, la MI en EF es la que predice en mayor medida la MI en el aprendizaje en lengua extranjera. Por lo tanto, podemos concluir que sería posible motivar al alumnado intrínsecamente hacia el aprendizaje en una LE, si mejorara su percepción de un clima de apoyo a la autonomía en EF AICLE. En este caso la MI en EF actuaría como un factor intermedio. En conclusión podemos resolver que la H3 está totalmente verificada.

En relación al objetivo 4

Concluimos en la línea de nuestra hipótesis que:

- La satisfacción intrínseca en EF es la variable que predice en mayor medida la satisfacción intrínseca en el aprendizaje en LE.
- Las manifestaciones motivacionales más autodeterminadas en LE son las que predicen en mayor medida la satisfacción intrínseca.
- La regulación externa en chicas y la amotivación en ambos géneros en LE predicen negativamente la satisfacción intrínseca en EF.
- Las variables que predicen el aburrimiento para el aprendizaje en LE presentan un comportamiento inverso a lo referido a la satisfacción intrínseca para el aprendizaje en LE.

No obstante, en lo relativo a la predicción de la satisfacción intrínseca y aburrimiento en aprendizaje en LE por los diferentes tipos de motivación en EF, no todos los resultados han arrojado valores significativos. Por lo tanto, aunque la mayoría de valores entrarían dentro de lo hipotetizado, no podemos concluir que esta parte de la hipótesis se haya verificado.

En conclusión, podemos concluir que la Hipótesis 4 es verificada parcialmente

En cuanto al objetivo 5

En la línea de lo planteado en nuestra hipótesis:

- La DAC-LE para las diferentes destrezas lingüística se correlaciona en mayor medida con las manifestaciones motivacionales relativas al aprendizaje de la LE que con las relativas a la EF.
- Las manifestaciones motivacionales más autodeterminadas se correlacionan en mayor medida con la DAC-LE para las diferentes destrezas.

Por lo tanto, puntualizando la existencia de un pequeño repunte en la correlación entre la DAC-LE y la regulación externa, concluimos que la Hipótesis 5 es verificada en su totalidad.

En cuanto al objetivo 6

En base a una adaptación del MTC y en la línea de lo hipotetizado concluimos que:

- El apoyo a la autonomía predice la motivación autónoma en EF.
- La motivación autónoma en EF predice la motivación autónoma en el aprendizaje en LE.
- La motivación autónoma en LE predice la DAC-LE para la expresión escrita, expresión oral y comprensión auditiva.
- La DAC-LE para la expresión escrita y la comprensión de lectura predicen positivamente la calificación en LE.

No obstante, no se han obtenido datos concluyentes que permitan afirmar la existencia de una predicción de la motivación autónoma en LE sobre la DAC-LE en comprensión de lectura. De forma inversa a lo hipotetizado, la DAC-LE para la comprensión auditiva y para la expresión oral predicen negativamente la calificación en LE. Por lo tanto, concluimos que la H6 del presente trabajo se verifica parcialmente.

-

CAPÍTULO 6
APORTACIONES DEL
ESTUDIO Y PERSPECTIVAS
DE FUTURO

- 6.1. Implicaciones y recomendaciones en política educativa**
- 6.2. Implicaciones y recomendaciones didácticas**
- 6.3. Implicaciones epistemológicas y perspectivas de futuro**

CAPÍTULO 6. APORTACIONES DEL ESTUDIO Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Muchos de los estudios realizados en contextos AICLE analizan los factores afectivos y motivacionales de forma general, pero no se centran en el efecto que tiene una determinada ANL en el aprendizaje de idiomas o viceversa. Sin embargo existen más referencias sobre el efecto que tiene la enseñanza integrada de lenguas y contenidos tanto en el rendimiento lingüístico (Lasagabaster, 2008; Lorenzo, Casal, & Moore, 2009; Lorenzo, Casal, Moore, et al., 2009), como en el de la ANL (Grisaleña, Campo & Alonso, 2008; Jäppinen, 2005).

Cada área de conocimientos tiene unas connotaciones diferentes, en la que incluso la metodología de trabajo en el aula también puede variar. Por lo tanto, es lógico pensar que, puesto que el trabajo de LE y los contenidos se realiza de forma integrada, en la motivación del alumnado intervienen factores relativos tanto a la ANL como al aprendizaje de idiomas. En consecuencia, estudiar Historia, Matemáticas o EF a través de una LE motivará de manera diferente a cada alumno en función del concepto que cada estudiante tenga de las diferentes áreas y de la metodología de trabajo. Por lo tanto, “algunos estudiantes que tienen una actitud negativa hacia la ANL o el idioma pueden aumentar su motivación hacia la otra asignatura y de esta forma mejorar su actitud hacia el elemento que menos guste”^{*71}(Coyle et al., 2010, p. 142).

Este estudio aporta un punto de vista novedoso puesto que no pretende analizar la motivación y demás factores afectivos de forma general, sino que se centrará en una sola ANL, ya que el efecto motivacional en el aprendizaje de una LE puede ser muy diferente si la ANL es Historia, Música o EF.

A continuación, señalaremos algunas de las implicaciones que el presente estudio puede tener en el campo de política educativa, en el campo de la enseñanza y en la epistemología.

6.1. IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES EN POLÍTICA EDUCATIVA

En el reciente escenario de enseñanza integrada de lengua y contenido, las administraciones educativas tendrán que tomar decisiones para adaptarse a la nueva situación que implica el desarrollo del enfoque AICLE. Por lo tanto, para optimizar la implementación de esta metodología, se hace necesaria información sobre el efecto de dicha integración entre la enseñanza de idiomas y cada una de las materias.

No todas las áreas se prestan de la misma manera a la integración. Por ejemplo, en las escuelas dependientes de la Unión Europea se comienza la enseñanza bilingüe con “asignaturas contextualizadas”^{*72}, como la EF, para, años más tarde, pasar a “asignaturas descontextualizadas verbalmente e intelectualmente demandantes”^{*73} (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008). En los programas bilingües de Suecia, también se entiende que cada área tiene sus beneficios específicos, de forma que suelen estar presentes varios tipos de materias diferentes: “ciencias sociales”, “asignaturas estéticas”^{*74}, “ciencias naturales” y “deportes” (Eurydice Network, 2006).

El conocimiento empírico de los beneficios y peculiaridades que presenta la integración de la enseñanza de la LE y la EF, permitirá conocer cuál es la mejor manera de introducir este área en los programas AICLE. De esta forma, el presente estudio aporta información que puede ayudar a las instituciones a responder preguntas del tipo ¿qué aporta cada asignatura al programa bilingüe?, ¿cuál es el mejor momento para introducir cada una de ellas? o ¿cómo interaccionan las ANL entre sí y con el dominio de aprendizaje en una LE? La respuesta a esta y otras cuestiones ayudará a las autoridades a una toma de decisiones justificada sobre el diseño de políticas educativas relacionadas con la enseñanza de la LE.

En este sentido, como ya se ha comentado en relación a la implementación de los programas bilingües, las instituciones de algunos países han tomado iniciativas que contemplan la peculiaridad de cada una de las áreas. Un ejemplo de ello son ciertas escuelas de Holanda donde, para asegurarse de que el alumnado aprende una variedad de registros y estilos, se incluye una asignatura del campo de las ciencias

naturales, otra del de ciencias sociales y una asignatura creativa (incluyendo la EF; Eurydice Network, 2006). Otro ejemplo serían los modelos duales estadounidenses, donde para proporcionar un estatus igualitario para la L1 y la L2, se recomienda un uso de la L2, además de en las asignaturas troncales, en las asignaturas especiales^{*75}, entre las que se encuentra la EF (Howard, Sugarman, Christian, Lindhom-Leary, Rogers, et al., 2007, p. 63).

Debido a que esta investigación se basa en factores actitudinales y afectivos, creemos que este estudio puede aportar información para el desarrollo de los programas basados en la metodología AICLE. En este sentido “investigaciones a gran escala de esta naturaleza proporcionarán hallazgos relevantes adicionales acerca de los efectos de las prácticas docentes de AICLE que contribuirán al mantenimiento y futuro desarrollo de los programas duales”^{*76} (Pérez-Cañado, 2012, p. 332).

No obstante, el presente estudio no solamente puede aportar información para futuras decisiones administrativas, sino que además evalúa alguno de los aspectos de la implementación del programa bilingüe en Andalucía. Como ya se ha comentado anteriormente en el apartado 1.2.2., la enseñanza bilingüe en esta comunidad autónoma está gozando de un enorme empuje. Pero la pretensión de esta administración va aún más allá, porque el objetivo de la administración es continuar en los próximos años con este impulso hasta lograr que el 50% de los centros públicos sean bilingües (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2015b). Las decisiones políticas en este campo por lo tanto afectarán para el curso 2016/2017 a 417.150³⁶ estudiantes, y pueden llegar a ser en torno a los 900.000³⁷ alumnos si se alcanzan los objetivos propuestos por la Junta de Andalucía. Por lo que los siguientes pasos en el desarrollo de un programa de tal magnitud deberían basarse en una serie de estudios científicos que realicen una evaluación de la situación actual desde distintas perspectivas. La presente tesis aporta información muy útil y actual en cuanto a determinados aspectos motivacionales y puede ayudar a obtener una imagen del

³⁶ Según la Consejería de Educación. Junta de Andalucía (2016, p121) para el curso 2016/2017 hay 417.150 alumnos escolarizados en centros bilingües y plurilingües financiados por fondos públicos.

³⁷ Teniendo en cuenta que el objetivo es lograr que el 50% de los centros públicos sean bilingües y que el número de estudiantes en centros educativos de enseñanzas no universitarias es de más de 1.800.000 (Consejería de Educación. Junta de Andalucía (2016, p5), Podría estimarse que con la consecución del objetivo alrededor de 900.000 estudiantes estarían matriculados en una enseñanza bilingüe.

programa bilingüe en la actualidad.

En consecuencia, instamos a los responsables políticos a que utilicen la información emanada de este y otros estudios que puedan realizarse, para la toma de decisiones con conocimiento de causa y basada en evidencias científicas. En este sentido recomendamos:

- Potenciar la EF AICLE en los centros bilingües, tanto aumentando el número de horas de EF semanales en los centros en los que ya esté instaurado, como introduciendo esta materia en los proyectos bilingües que aún no cuenten con ella. A la luz de los resultados de la presente investigación consideramos que esto tendría una repercusión positiva en el alumnado tanto en la MI en el aprendizaje en una LE como en la DAC-LE, además de otros beneficios que han sido desarrollados en el marco teórico del presente trabajo.
- Para poder implementar esta política de proliferación de la EF, se haría necesario desarrollar o potenciar el actual plan de formación específico para el profesorado de EF AICLE, tanto a nivel lingüístico como a nivel metodológico.
- Así mismo, para aumentar la implicación de la EF en programas bilingües sería necesario establecer un sistema que reconozca la labor del profesorado que desempeña un trabajo de especial dificultad en la enseñanza integrada de los contenidos de EF a través de la LE. Este reconocimiento creemos que debería repercutir en tiempo para la coordinación y diseño de materiales específicos, así como en facilidad para la participación en actividades formativas que se encaminen a la mejora docente y que en última instancia repercutan positivamente en la calidad de la enseñanza.

6.2. IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Además de ayudar a la toma de decisiones institucionales, los resultados obtenidos en este estudio permitirán apoyar la labor docente del profesorado. En el aula la motivación y demás factores actitudinales resultan fundamentales para el aprendizaje, “sin la motivación suficiente, ni siquiera los alumnos con las habilidades

más destacadas pueden alcanzar objetivos a largo plazo; ni un buen currículum o buenas prácticas educativas pueden conseguir por sí mismas logros en los estudiantes”^{*77} (Dörnyei, 2005, p. 65). No obstante, “aunque las clases AICLE están ampliamente consideradas como motivadoras, el compromiso de los participantes a utilizar la lengua meta parece variar enormemente”^{*78} (Dalton-Puffer, 2011, p. 191).

Es por ello que el profesorado AICLE debería conocer los factores que determinan la motivación para poder mejorar la disposición del alumnado a utilizar la LE en clase. En este sentido Coyle et al. (2010) afirman que “el conocimiento por parte del profesorado del lado afectivo de sus estudiantes es vital para el propio entendimiento de cómo determinar los estilos de las tareas y los resultados que inspirarán al alumnado y el nivel de andamiaje necesario para soportar el aprendizaje”^{*79}(p. 142).

El presente estudio, además de estudiar la generalización trans-dominio de algunos aspectos motivacionales entre el aprendizaje en LE y la EF, ha analizado la manera en que a partir de un clima de apoyo a la autonomía se puede influir en esta “transferencia, así como las consecuencias que ésta tiene en la DAC-LE para cada una de las destrezas lingüísticas.

En base a los resultados obtenidos en el presente trabajo proponemos una serie de recomendaciones encaminadas a la mejora de la labor docente que a continuación exponemos clasificadas en base a los objetivos de trabajo:

a. Objetivo 1

La validación de los instrumentos permite poner a disposición del profesorado de centros bilingües una herramienta de utilidad para valorar las variables motivacionales, la satisfacción intrínseca de la DAC-LE, permitiendo obtener información útil sobre el alumnado que pueda ser utilizada para la mejora de la calidad de enseñanza.

Además, a través de los análisis realizados se han encontrado diferencias significativas por sexo en muchas de las variables analizadas. El conocimiento de las

diferencias existentes entre alumnos y alumnas permitirá al profesor aplicar metodologías que den atención a la diversidad. Así, por ejemplo, el conocimiento de que los alumnos de género masculino estén intrínsecamente menos motivados hacia el aprendizaje en LE debe hacer que el profesor enfoque las estrategias hacia la mejora de la MI hacia este colectivo.

b. Objetivo 2

En cuanto a las aplicaciones prácticas relativas a este objetivo (referido al estudio de la generalización trans-dominio), planteamos que podrían ponerse en práctica intervenciones tanto por un grupo de docentes para la mejora de las manifestaciones motivacionales estudiadas, como por parte de un solo profesor.

En relación a las intervenciones metodológicas para la mejora de una variable motivacional, ciertos autores (Goetz et al., 2006; Shen et al., 2008) argumentan que cuando se trata de constructos predominantemente específicos del área estaría justificado un tratamiento centrado en una única área, además J. Green et al. (2007) señalan que en el caso de que las variables se generalicen, pueden ser más efectivas las estrategias que afecten a todas las áreas académicas. Por lo tanto, y puesto que en nuestro estudio existe cierto nivel de generalización trans-dominio, podríamos afirmar que el uso de estrategias por parte de los profesores implicados en el proyecto bilingüe (profesores de LE, EF y posiblemente del resto de ANL) de manera conjunta, puede resultar más eficaz para la mejora de estas variables motivacionales. Esto ha de repercutir en un mayor trabajo en equipo entre los docentes en general y particularmente entre los profesores integrantes del “proyecto bilingüe de centro” que desemboque en estrategias comunes para la mejora de la motivación.

No obstante, no consideramos que las estrategias para la mejora de las variables motivacionales llevadas a cabo a nivel de una sola ANL deban minusvalorarse, es más, el nivel de correlación hallado nos hace pensar que el efecto de estas estrategias podría trascender de la propia asignatura y tener un efecto positivo en el aprendizaje de una LE.

c. Objetivo 3

El tercer objetivo se centra en analizar como la percepción del apoyo a la autonomía predice la MI tanto en el dominio de la EF como de la LE. Por lo tanto, la puesta en práctica de estrategias por parte del profesorado de EF AICLE enfocadas a la mejora del apoyo a la autonomía del alumnado puede repercutir positivamente en la MI tanto para EF como para el aprendizaje en LE. En este sentido diferentes autores (ver meta-análisis de Su y Reeve, 2011) estudian cómo diversas condiciones interpersonales pueden suponer la base para el uso de recursos válidos del profesor de EF para el fomento del clima de apoyo a la autonomía como, por ejemplo:

- Proporcionar fundamento significativo para la práctica.
- Reconocer sentimientos negativos
- Usar un lenguaje no controlador.
- Proporcionar opciones de participación.
- Alimentar los recursos motivacionales internos.

Por último destacaremos que, no sólo el alumnado puede beneficiarse de un clima de apoyo a la autonomía en clase, sino que la satisfacción de las NPB, la motivación autónoma o la eficacia del profesorado también se pueden ver enriquecidos (Cheon et al., 2014).

d. Objetivo 4

En la discusión del cuarto objetivo, señalamos como las variables estudiadas predicen la satisfacción intrínseca en el aprendizaje en LE. Por lo tanto, debido a la importancia que cobra la satisfacción/diversión en EF AICLE tanto hacia el aprendizaje en LE como a la propia EF, las “estrategias pedagógicas para una mayor satisfacción con la vida a través del ejercicio” propuestas por González-Serrano et al. (2013) pueden suponer una guía de cómo mejorar la satisfacción en uno de los ámbitos vitales: el aprendizaje de idiomas. Así, la mejora de la satisfacción en el aprendizaje en una LE para la EF AICLE, podría alcanzarse a través de algunas de las estrategias mencionadas por estos últimos autores:

- El diseño de actividades basadas en la variedad.
- El establecimiento de objetivos de dificultad moderada.
- La elección de actividades.
- El fomento de actividades sociales.
- El fomento de la comunicación.
- El uso de criterios de evaluación relativos al progreso personal.

e. Objetivo 5

El quinto objetivo se centra en el análisis de los factores que predicen la DAC-LE para las diferentes destrezas lingüísticas. Debido a la vinculación entre la MI y la DAC-LE, la puesta en práctica de estrategias que mejoren la MI puede desembocar en una mejora de la DAC-LE. En este sentido Moreno-Murcia, Joseph, et al. (2013) proponen diversas estrategias para la mejora de la MI en la clase de EF:

1. Transmitir un clima motivacional que implique a la tarea y promover metas orientadas al progreso.
2. Promover actividades variadas.
3. Promover el reto personal en la tarea propuesta.
4. Alternar ejercicios y juegos cooperativos y competitivos.
5. Estructurar la información de la tarea.
6. Valorar la utilidad que la actividad a realizar tiene para el aprendizaje.
7. Explicar el propósito de la actividad.
8. Dar a conocer los objetivos a conseguir.
9. Proporcionar feedback positivo.
10. Usar refuerzos positivos.

Asimismo, sería un reto interesante aumentar la DAC-LE fundamentalmente de las tres destrezas que presentan valores medios inferiores (expresión oral, expresión escrita y comprensión de lectura). Opinamos que los valores medios superiores de la DAC-LE para la comprensión auditiva están condicionados por el predominio del uso de la comunicación oral por parte del docente, unido a una posible mayor ansiedad en el uso de la destreza de expresión oral en LE (destreza que

también podría definir el programa bilingüe). Por lo tanto, un trabajo más equilibrado de todas las destrezas lingüísticas junto con estrategias que hagan disminuir la ansiedad por hablar en LE (para un enfoque práctico ver Young, 1991), puede desembocar en un aumento equilibrado de la DAC-LE en todas las destrezas. En cualquier caso, sería necesaria la realización de más estudios que analicen los factores que inciden en la DAC-LE para cada una de las destrezas en AICLE.

f. Objetivo 6

El sexto objetivo analiza, en base a una adaptación del MTC, la interrelación entre el apoyo a la autonomía, la motivación autónoma en los contextos de EF y de aprendizaje en LE, así como la DAC-LE y las calificaciones en LE. Basándonos en las recomendaciones prácticas derivadas del MTC en EF (Hagger & Chatzisarantis, 2007) podemos extrapolar algunos aspectos específicos para la docencia de la EF AICLE:

- Los profesores de EF tienen que adoptar comportamientos de apoyo a la autonomía en relación a la comunicación en LE tales como escuchar al alumnado, darles libertad de expresarse en LE de diferentes formas, proporcionar feedback informativo, dar ánimos y estar abierto a responder preguntas.
- El profesorado debería dar oportunidades para que el alumnado pruebe nuevas actividades donde se introduzcan aspectos comunicativos en LE que hagan satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relación con los demás en EF AICLE. Esto es posible si se usa la comunicación en una gama de actividades diferentes y de formas variadas: en código escrito y oral, con compañeros o profesores, como información inicial o corrigiendo...
- El uso de una comunicación que tenga sentido dentro de los juegos o actividades (ver actividades encuadradas en el contenido en el apartado 1.3.1.b.) y el reconocimiento de conflictos son técnicas que propician formas autónomas de motivación. Por ejemplo, el profesor puede organizar una actividad donde los alumnos deben comunicarse en LE utilizando sus propios medios para conseguir un objetivo, la comunicación por tanto no es un

objetivo en sí, sino que sería un medio para conseguir la meta en equipo.

- Los profesores de Educación Física pueden ayudar al alumnado a plantearse metas de libre elección relacionados con la LE y la EF fuera del aula de EF. Esto puede conseguirse mediante el desarrollo del currículo integrado (ver apartado 1.2.2.) donde los alumnos, por ejemplo, puedan practicar las destrezas lingüísticas aprendidas en EF en relación a su deporte o actividad preferida en un proyecto final interdisciplinar. Esta ayuda del profesorado también puede plantearse para actividades fuera del horario escolar, como podría ser incentivar a un alumno que le guste el baloncesto a que siga los partidos de la NBA en versión original y como trabajo de clase, haga una crónica en LE en base a las estadísticas del partido.

6.3. IMPLICACIONES EPISTEMOLÓGICAS: PERSPECTIVAS DE FUTURO

Refiriéndose a futuras investigaciones, Coyle (2007) señala que una de las formas de mantener conectadas las comunidades científicas será “desatando un campo de investigación mucho más amplio que esté asociado con el aprendizaje de idiomas per se, incluyendo teorías de aprendizaje, teorías de aprendizaje de idiomas, procesos interculturales y sociales y proporcionando una óptica a través de la que el aprendizaje integrado puede ser interpretado”⁸⁰ (p. 558).

El presente estudio amplía el enfoque de la metodología AICLE introduciendo factores motivacionales provenientes de otros campos como la TAD. Precisamente, Pérez-Cañado (2012) señaló que los factores actitudinales y afectivos entre otros aspectos deberían figurar predominantemente en las agendas de investigación.

Otro aspecto novedoso de esta tesis es que, para el estudio de cualquier factor afectivo en un entorno AICLE, se deberán tener en cuenta condicionantes propias tanto del aprendizaje de idiomas como del contenido de la ANL en sí. Ello no implica que no aceptemos que exista integración, sino que en esta influirán factores individuales propios de la lengua y del contenido que serán analizados

individualmente. En esta línea, Dalton-Puffer (2011) señala:

“El interés sobre teorizar acerca de la interacción de lenguas y contenidos, en la actualidad está siendo un foco de atención para los investigadores AICLE. Aunque la expresión que más se utiliza tiende a ser la de “integración de lengua y contenido”, en mi opinión, una meta más apropiada sería ir más allá de tal entendimiento que conceptualiza el lenguaje y el contenido como entidades inertes separadas en lugar de pensar en ellas como un proceso”^{*81}. (p. 196)

Partiendo de esta idea, y teniendo en cuenta los resultados de esta tesis, se abre la puerta a una serie de futuras investigaciones que puedan tomar como punto de partida algunos de los hallazgos de esta tesis:

- En primer lugar, la validación de los tres instrumentos permitirá a investigadores realizar estudios en el campo de la enseñanza de idiomas o de la EF donde se amplíen las variables a estudiar o se desarrollen investigaciones en nuevos contextos (Educación Primaria, centros de inmersión, otros países, etc.). De manera específica, instamos a una adaptación del instrumento WTC in the classroom donde se incluya un nuevo factor para dar cabida a la destreza lingüística de la interacción oral.
- En segundo lugar, el presente estudio amplía el foco en la investigación AICLE teniendo en cuenta de manera específica cada una de las áreas. Creemos que las futuras investigaciones en el ámbito de la enseñanza integrada de lenguas y contenidos deberían tomar en consideración las características específicas de las áreas de contenidos o asignaturas a través de las cuales se enseña la LE. Por lo tanto, se haría necesario no solo que se realicen estudios específicos que tengan en cuenta las peculiaridades de cada materia, sino que, aquellas investigaciones en las que se analice la enseñanza AICLE en su conjunto se tengan en cuenta resultados específicos para cada asignatura. Al menos, con la finalidad de generalizar los resultados de los estudios en AICLE, proponemos que se identifiquen cuales son las ANL integrantes de futuras investigaciones. De esta forma evitaríamos, por ejemplo, establecer comparaciones entre estudios que se basen en una

enseñanza AICLE con Ciencias y Matemáticas y otros que utilicen la EF y la Música donde los resultados podrían ser muy diferentes.

- En tercer lugar, opinamos que sería necesario que el estudio de la generalización tran-dominio en AICLE debería ampliarse a nuevos contextos (programas de inmersión, Primaria...) o basarse en nuevos constructos más allá de la TAD por ejemplo la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984), El Sistema Motivacional del uno mismo para la L2^{*82} (Dörnyei & Ushioda, 2011) o la Teoría del Flujo (Csikszentmihalyi, 1990).
- En cuarto lugar, entendemos que sería necesario profundizar en el estudio de los diferentes factores que influyen en la generalización trans-dominio más allá del apoyo a la autonomía, de manera que se puedan obtener pautas concretas para la mejora de la docencia a través de la motivación del alumnado.
- En esta misma línea, sería necesario el estudio de diferentes consecuencias de esta generalización trans-dominio más allá de la DAC-LE o de las calificaciones en LE.
- Por último, abrimos la puerta al estudio de la DAC-LE teniendo en cuenta cada una de las destrezas de forma independiente. En primer lugar hay que tomar en consideración que en los últimos años no se han realizado demasiadas investigaciones que analicen la DAC-LE de forma separada para cada una de las destrezas comunicativas. En segundo lugar hay que tener en cuenta que, en este estudio, cada una de las destrezas en la DAC-LE ha incidido de forma diferente en la calificación en LE y además ha mostrado un comportamiento independiente (e g. los valores medios de la DAC-LE en comprensión auditiva han sido superiores al resto). Por lo tanto, creemos que el estudio de la DAC-LE basado en este enfoque puede arrojar luz a muchos de los procesos relacionados con la comunicación que estaban ocultos hasta ahora.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abuja, G. (2007). Austria. In A. Maljers, D. Marsh, y D. Wolff (Eds.), *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European spotlight* (pp. 14-24). Alkmaar: Ter Burg Offset.
- Admiraal, W., Westhoff, G., y de Bot, K. (2006). Evaluation of Bilingual Secondary Education in The Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation, 12*(1), 75-93.
- Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (BOJA núm 65, del 5 de abril de 2005).
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behaviour*. Chicago: The Dorsey Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes, 50*(2), 179-211.
- Alcalá, D. H., y Garijo, A. H. (2015). El atletismo bajo el enfoque metodológico CLIL en la educación física bilingüe. *Tándem: Didáctica de la educación física*(50), 54-58.
- Alemi, M., Tajeddin, Z., y Mesbah, Z. (2013). Willingness to communicate in L2 English: Impact of learner variables. *Research in Applied Linguistics, 4*(1), 42-61.
- Alexander, P. A., y Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of reading research, 3*, 285-310.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., y Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: John Wiley y Sons.
- Amor Pérez, T. (2012). *Actividades bilingües de Educación Física de base: Educación Física y bilingüismo*. Madrid: Editorial CCS.
- Anderson, J. C., y Gerbin, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: a review y recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*, 411-423.
- Andrade, D., Miranda, R., Núñez, J. L., Martín-Albó, J., y Ribas, P. R. (2011). Preliminary validation of a brazilian version of the sport motivation scale. *Universitas Psychologica, 10*(2), 557-566.
- Anghel, B., Goitia, A. C., y Carro, J. M. (2013). Evaluación de un programa de

- educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. *Documentos de trabajo (FEDEA)*(8), 1.
- Ardasheva, Y., Tong, S. S., y Tretter, T. R. (2012). Validating the English Language Learner Motivation Scale (ELLMS): Pre-college to measure language learning motivational orientations among young ELLs. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 473-483.
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2015). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado al aprendizaje de la Educación Física bilingüe en Inglés. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*(24), 63-76.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., y Pérez-Quero, F. J. (2012). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado a la Educación Física. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377-396.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., y Martínez-Molina, M. (2014). Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física Predictive model of the importance and usefulness of Physical Education Modelo predictivo da importância e utilidade da Educação Física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 14(2), 121-130.
- Baghaei, P., Dourakhshan, A., y Salavati, O. (2012). The relationship between willingness to communicate and success in learning English as a foreign language. *Elixir psychology*, 53, 12160-12164.
- Baker, S. C., y MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language learning*, 50(2), 311-341.
- Balaguer, I., Atienza, F. L., Castillo, I., Moreno, Y., y Duda, J. L. (1997). *Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish adolescents*. Paper presented at the Abstracts of 4th European Conference of Psychological Assessment, Lisbon.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de motivación en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 197-

207.

- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 78-83.
- Baldwin, C. (2010). CLIL PE: Football training. Consultado en <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-pe-football-training>
- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., y Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological need satisfaction. *British journal of educational psychology*, 80(4), 647-670.
- Bell, N. D., y Lorenzi, D. (2004). Facilitating second language acquisition in elementary and secondary physical education classes. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 75(6), 46-51.
- Bem, D. J., y Allen, A. (1974). On predicting some of the people some of the time: The search for cross-situational consistencies in behavior. *Psychological Review*, 81(6), 506.
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42, 825-829.
- Bergermann, S. (2004). Perspektiven Bilingualen Sportunterrichts. In E. Beckers y T. Schmidt-Millard (Eds.), *Jenseits von Schule: Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern*. Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Black, A. E., y Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740-756.
- Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 287-298.
- Boroadbridge, C., Chambers, K., Vizúete, M., Villada, P., Herráez, P., McKay, A., y Ordóñez, C. (2015). *Secondary Education. 1. Physical Education*. Madrid:

Anaya.

- Brickell, T. A., Chatzisarantis, N. L., y Pretty, G. M. (2006). Autonomy and Control Augmenting the Validity of the Theory of Planned Behaviour in Predicting Exercise. *Journal of Health Psychology, 11*(1), 51-63.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., y Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology, 26*, 465-489.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of cross-cultural psychology, 1*(3), 185-216.
- Brislin, R. W. (1986). Research instruments. *Field methods in cross-cultural research: Cross-cultural research and methodology series, 8*, 137-164.
- Bruton, A. (2011a). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied linguistics, 32*(2), 236-241.
- Bruton, A. (2011b). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System, 39*(4), 523-532.
- Burden, J. W., Columna, L., Hodge, S. R., y Martínez de la Vega Mansilla, P. (2013). Ethnolinguistically relevant pedagogy: Empowering English language learners in physical education. *Quest, 65*(2), 169-185.
- Burtscher, J., Furtner, M., Sachse, P., y Burtscher, M. (2011). Validation of a German version of the Sport Motivation Scale (SMS28) and motivation analysis in competitive mountain runners. *Perceptual and Motor Skills, 112*(3), 807-820.
- Cabezas Cabello, J. (2010). *A SWOT analysis of the Andalusian Plurilingualism Promotion Plan (APPP)*. Paper presented at the Proceedings of the 23rd GRETA Convention.
- Calabuig, F., y Crespo, J. (2009). Uso del método Delphi para la elaboración de una medida de la calidad percibida de los espectadores de eventos deportivos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(15), 21-25.
- Grisaleña, J., Alonso, E., Campo, A. (2008). Alumnado trilingüe en educación secundaria. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 1*(0), 87-104.

- Campo Castro, C. (2016). *La enseñanza de la lengua extranjera en un entorno diferente: el inglés en el medio acuático*. (Trabajo de Fin de Grado), Universidad de Segovia, Segovia.
- Cao, Y., y Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480-493.
- Carreira, J. M. (2012). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan. *System*, 40, 191-202.
- Carretero, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Casal, S., y Moore, P. (2009). The Andalusian Bilingual Sections Scheme: Evaluation and Consultancy. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 33-46.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280-287.
- Castillo, I., Duda, J. L., Balaguer, I., y Tomas, I. (2009). Cross-domain generality of achievement motivation across sport and the classroom: the case of spanish adolescents. *Adolescence*, 44(175), 569-580.
- Cea, M. A. (2002). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Centro Virtual Cervantes (1997-2016). *Diccionario de términos clave de ELE*
Consultado en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Cepero González, M., García Pérez, A., y López López, M. (2013). Diseño de un Programa de intervención bilingüe para el área de Educación Física basado en la competencia digital. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*(19), 257-274.
- Chan, D. K. C., Dimmock, J., Donovan, R., Hardcastle, S., Lentillon-Kaestner, V., y Hagger, M. S. (2015). Self-determined motivation in sport predicts anti-doping motivation and intention: A perspective from the trans-contextual model. *Journal*

- of *Science and Medicine in Sport*, 18(3), 315-322.
- Chan, D. K. C., y Hagger, M. S. (2012). Trans-contextual development of motivation in sport injury prevention among elite athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(5), 661-682.
- Chatzisarantis, N., Hagger, M. S., Biddle, S. J., Smith, B., y Wang, J. C. (2003). A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport, and physical education contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(3), 284-306.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., y Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 36(4), 331-346.
- Chiva-Bartoll, O., Isidori, E., y Fazio, A. (2015). Educación Física bilingüe y pedagogía crítica: una aplicación basada en el Judo. Bilingual Physical Education and Critical Pedagogy: an application based on Judo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 110-115.
- Christopher, A., Dzakiria, H., y Mohamed, A. (2012). Teaching English Thorough Sports: A Case Study. *Asian EFL Journal*, 59, 20-29.
- Chung, M.-h., y Phillips, D. A. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure-time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59(3), 126-138.
- CIS. (2006). *Estudio CIS nº 2651. Barómetro de julio. Ficha técnica*. Consultado en http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2640_2659/2651/Ft2651.pdf
- CIS. (2016). *Barómetro de julio 2016. Ficha técnica. Estudio nº 3146. Julio 2016*. Consultado en http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3140_3159/3146/FT3146.pdf
- Clavellinas, J. J. M. (2011a). De la Educación Física hacia la Educación Física bilingüe: un análisis desde el punto de vista metodológico. *EmásF: revista digital de educación física*(10), 7-16.
- Clavellinas, J. J. M. (2011b). La planificación de la Educación Física bilingüe: aspectos a tener en cuenta en la integración de los contenidos lingüísticos. *EmásF: revista digital de educación física*(9), 6-15.

- Consejería de Educación Cultura y Deporte (2015). Instrucciones de 20 de mayo de 2015 conjuntas de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, y de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente, sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2015-2016.
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía (2011). *Guía informativa para centros con modalidad de Enseñanza Bilingüe*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (2015a). *La Educación en Andalucía. Avance curso 2015-2016. Iniciativas, programas y datos*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía (2015b). *Plan Estratégico del desarrollo de las lenguas en Andalucía para el período 2014-2020*.
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía (2016). *La Educación en Andalucía. Avance curso 2016-2017. Iniciativas programas y datos*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Consejería de Eudcación Juventud y Deporte y Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid, Los. Un estudio comparado*. Madrid: Publicaciones Consejería de Educación.
- Consejería de Salud. Junta de Andalucía (2016). Anteproyecto de Ley para la Promoción de una Vida Saludable y una Alimentación Equilibrada, que establecerá las bases de las políticas contra la obesidad en Andalucía.
- Coral, J. (2010). L'aprenentatge de l'anglès a través de l'educació física: el programa 'Mou-te i aprèn'. *Temps d'educació*(39), 149-170.
- Coral, J. (2012a). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: educació física en AICLE al cicle superior de primària. Physical education and English integrated learning: PE-in-CLIL in 5th grade of primary school. Physical education and English integrated learning: PE-in-CLIL in 5th grade of primary school*. (Tesis Doctoral), Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Coral, J. (2012b). *Contribution of physical education in CLIL to english oracy*. Paper presented at the Better CLIL: more opportunities in primary, secondary and higher education.

- Coral, J. (2013a). Physical education and english integrated learning. How School Teachers Can Develop PE-in-CLIL. *Temps d'educació: revista de la Divisió de Ciències de l'Educació*(45), 41-64.
- Coral, J. (2013b). *Physical Education Year 6. P.E. World 6, Teacher's book*. Zaragoza: Grupo Editorial Luis Vives.
- Coral, J., y Lleixà, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(24), 79-84.
- Coral, J., Lleixà, T., y Ventura, C. (2016). Foreign language competence and content and language integrated learning in multilingual schools in Catalonia: an ex post facto study analysing the results of state key competences testing. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-12.
- Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M., y Sheldon, K. (2016). Factor structure and dimensionality of the balanced measure of psychological needs among Portuguese high school students. Relations to well-being and ill-being. *Learning and Individual Differences*, 47, 51-60.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D. (2008). CLIL—A pedagogical approach from the European perspective *Encyclopedia of language and education* (pp. 1200-1214): Springer.
- Coyle, D. (2010). Foreword. In D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. vii-viii). New Castle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crookes, G., y Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperPerennial.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic

- interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (1994). The Acquisition of English as a Second Language. In K. Spangenberg-Urbschat y R. Pritchard (Eds.), *Reading Instruction for ESL Students* (pp. 36-62). Delaware: International Reading Association.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Curran, P. J., West, S. G., y Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Curwen, T., y Hodge, S. R. (2013). Educators Challenging Poverty and Latino Low Achievement: Extending and Enriching the School Day. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 9, 65-77.
- Curwen, T., y Hodge, S. R. (2016). Elementary physical education teachers' experiences in teaching English language learners. *Education and Urban Society*, 48(3), 262-287.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31(1), 182-204.
- Danielsen, A. G., Breivik, K., y Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379-401.
- Declaración de Helsinki (2008). World Medical Association [en línea]. [revisado el 15 de noviembre de 2016]. Disponible en <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>.
- Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia (DOG núm 97, de 25 de mayo de 2010).
- De Jong, E. J. (2002). Effective bilingual education: From theory to academic achievement in a two-way bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 65-84.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality Edward L., Deci and. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Nebraska: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships Motivation Theory *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 53-73): Springer.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publications.
- Delk, D. W. (2015). *An Examination of the Practices and Experiences of Physical Education Teachers of English Language Learners*. (Tesis Doctoral), Auburn University, Auburn, Alabama.
- Devos, N. J. (2016). *Peer interactions in new content and language integrated settings*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Dewaele, J.-M., y MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.
- Díaz Pinto, E. R. (2009). *Estudio sobre las inteligencias inter-e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula de inglés*. (Tesis Doctoral), Universidad de Huelva, Huelva.
- Dillon, A. M. (2009). The CLIL approach in Irish primary schools; a multilingual perspective. In D. Marsh y P. Mehisto (Eds.), *CLIL Practice Perspectives from the Field* (pp. 14-20). Finland: CLIL Cascade Network (CCN). University of Jyväskylä.
- Dincer, A., Yesilyurt, S., y Takkac, M. (2012). The Effects of Autonomy-Supportive Climates on EFL Learner's Engagement, Achievement and Competence in English Speaking Classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46,

3890-3894.

- Doganis, G. (2000). Development of a Greek version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 90(2), 505-512.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42(2), 209-224.
- Donovan, L. A., y MacIntyre, P. D. (2004). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21(4), 420-427.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(03), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research Construction, Administration, and Processing* (2007 ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Douglas, M. (1987). An examination of the opportunities for language development through Physical Education. *Tutors of Advanced Courses for Teachers of Young Children*, 7, 27-33.
- Duda, J. L. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de motivación deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 197-207.
- Duda, J. L., y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Education and Inspection Act 2006, (2006).
- Ehrman, M. (1996). An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy and anxiety. In O. R.L. (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 81-103). Hawaii: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

- Emmons, R. A. (1995). Levels and domains in personality: An introduction. *Journal of Personality*, 63(3), 341-364.
- Espinosa, E. B., y García, J. (2006). *Formación en didáctica de lenguas extranjeras a través de la observación en el aula*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Europa, C. d. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Europea, C. (1995). *Libro Blanco sobre la educación y formación. Enseñar y aprender hacia la sociedad de conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Europea, C. (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006*. Bruselas.
- Eurydice Network. (2006a). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Bruselas: European Commission.
- Eurydice Network. (2006b). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Country report: Sweden*. Bruselas: European Commission.
- Eurydice Network. (2006c). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Country report: The Netherlands*. Bruselas: European Commission.
- Eurydice Network. (2006d). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Country report: UK*. Bruselas: European Commission.
- Eurydice Network. (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*.
- Evans, M., y Fisher, L. (2009). *Language Learning at Key Stage 3 The Impact of the Key Stage 3 Modern Foreign Languages Framework and Changes to the Curriculum on Provision and Practice*. London: University of Cambridge Consultado en <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR091.pdf>.
- Fazio, A., Isidori, E., y Bartoll, Ó. C. (2015). Teaching Physical Education in English using CLIL Methodology: A Critical Perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 918-926.
- Fernández-Barrionuevo, E. (2009a). Análisis del estilo de enseñanza de mando directo y modificación del mando directo en la clase de educación física bilingüe. *Revista*

- Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 21(1-13).
- Fernández-Barrionuevo, E. (2009b). La secuenciación de contenidos lingüísticos dentro de la Educación Física Bilingüe. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 23(1-9).
- Fernández-Barrionuevo, E. (2009c). Los estilos de enseñanza que promueven la creatividad en la educación física bilingüe: consideraciones teóricas y aplicaciones prácticas. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 23, 1-10.
- Fernández-Barrionuevo, E. (2009d). Uso del estilo de enseñanza de la microenseñanza para la elaboración de unidades didácticas de educación física bilingüe. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 19, 1-10.
- Fernández-Barrionuevo, E. (2010). *Justificación de una herramienta web con videos para la formación del profesorado de educación física bilingüe*. (Trabajo Fin de Máster), Pablo de Olavide, Sevilla.
- Fernández-Barrionuevo, E. (2011). El valor del realismo en las tareas de educación física bilingüe. *Revista Digital Educativa Wadi-red*, 1(1), 27-32.
- Fernández-Barrionuevo, E. (2012). Motivación en el aprendizaje de una LE a través del área de Educación Física. *Educación Secundaria: Revista de Investigación e Innovación Educativa (ESRIIE)*, 2(1), 1-12.
- Fernández-Fontecha, A. (2009). *Spanish CLIL: Research and Official Actions*. Paper presented at the Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe.
- Ferriz, R., Sicilia, A., y Sáenz-Álvarez, P. (2013). Predicting satisfaction in physical education classes: A study based on self-determination theory. *the Open Education Journal*, 6(1), 1-7.
- Figueras Comas, S., Flores, C., y González Davies, M. (2011). Educació Física en anglès: Percepcions dels estudiants entorn d'una experiència metodològica en el marc universitari. Percepcions dels estudiants entorn d'una experiència metodològica en el marc universitari. *Aloma Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i del'Esport*, 29, 61-80.
- Fishman, J., y Garcia, O. (2011). *Handbook of Language and Ethnic Identity: The Success-Failure Continuum in Language and Ethnic Identity Efforts* (Vol. 2):

Oxford University Press.

- Fontecha, A. F., y Alonso, A. C. (2014). A preliminary study on motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction. *International Journal of English Studies*, 14(1), 21-36.
- García Jiménez, F., Ruíz de Adana Garrido, M. A., Ambrosio Sánchez, R., y Trillo Jiménez, A. V. (2011). *Educación física bilingüe AICLE*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.
- García-Calvo Rojo, S. (2015). *CLIL curriculum design in Physical Education: transforming theory into practice*. (Trabajo Fin de Máster), Universidad de Jaen, Jaen.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres: Arnold.
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266.
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.
- Glakas, B. A. (1993). Teaching secondary physical education to ESL students. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 64(7), 20-25.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., y Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education*, 75(1), 5-29.
- González, A., Paoloni, V., y Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *anales de psicología*, 29(2), 426-434.
- González-Cutre, D., Ferriz, R., Beltrán-Carrillo, V. J., Andrés-Fabra, J. A., Montero-Carretero, C., Cervelló, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2014). Promotion of autonomy for participation in physical activity: A study based on the trans-contextual model of motivation. *Educational Psychology*, 34(3), 367-384.
- González-Serrano, G., Huéscar, E., y Moreno Murcia, J. A. (2013). Satisfacción con la vida y ejercicio físico. *European Journal of Human Movement*(30), 131-151.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Beas-Jiménez, M., y Hagger, M. S. (2014). Broadening

- the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian journal of medicine y science in sports*, 24(4), 306-319.
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British journal of educational psychology*, 64(3), 453-463.
- Graham, S., Macfadyen, T., y Richards, B. (2012). Learners' perceptions of being identified as very able: Insights from Modern Foreign Languages and Physical Education. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 323-348.
- Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2016). Validación española de la versión corta del Physical Education Classroom Instrument para la medición de conductas disruptivas en alumnado de secundaria. *Cuadernos de psicología del deporte*, 16(2), 89-98.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., y Abraldes, J. A. (2013). Análisis preliminar exploratorio del "Sport Motivation Scale (SMS)" adaptado a la Educación Física. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6(12), 3-14.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Sánchez-Fuentes, J. A., y Abraldes, J. A. (2014). Psychometric Properties of the "Sport Motivation Scale (SMS)" Adapted to Physical Education. *Journal of sports science & medicine*, 13(4), 801-807.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., y Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(4), 614-623.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., y Sánchez Fuentes, J. A. (2014). Validación española del "Learning Climate Questionnaire" adaptado a la Educación Física. *Psicología: Reflexao e Crítica*, 27(4), 625-633.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A., y Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de psicología del deporte*, 14(2), 59-70.
- Green, J., Martin, A. J., y Marsh, H. W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of

- multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17(3), 269-279.
- Green, J. M. (1993). Student Attitudes Toward Communicative and Non-Communicative Activities: Do Enjoyment and Effectiveness Go Together? *The Modern Language Journal*, 77(1), 1-10.
- Grisaleña, J., Alonso, E., Campo, A. (2008). Alumnado trilingüe en educación secundaria. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* 1(0), 87-104.
- Grolnick, W. S., y Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 977-1077.
- Gruber, K. (2015). *Improving students' foreign language competence through Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Physical Education. A case study conducted in a lower secondary school in Upper Austria*. (Tesis Doctoral), Uniwien, Wien.
- Guzmán, J., Carratalá, E., García-Ferriol, A., y Carratalá, V. (2006). Propiedades psicométricas de una escala de motivación deportiva. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 16, 85-98.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27(2), 195-212.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2016). The Trans-Contextual Model of Autonomous Motivation in Education Conceptual and Empirical Issues and Meta-Analysis. *Review of educational research*, 86(2), 1-48.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Barkoukis, V., Wang, C., y Baranowski, J. (2005). Perceived Autonomy Support in Physical Education and Leisure-Time Physical Activity: A Cross-Cultural Evaluation of the Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 360-407.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Culverhouse, T., y Biddle, S. J. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795.

- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Hein, V., Soós, I., Karsai, I., Lintunen, T., y Leemans, S. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health, 24*(6), 689-711.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2007). The trans-contextual model of motivation. In M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 53–70). Champaign: Human Kinetics.
- Hagger, M. S., Sultan, S., Hardcastle, S. J., y Chatzisarantis, N. L. (2015). Perceived autonomy support and autonomous motivation toward mathematics activities in educational and out-of-school contexts is related to mathematics homework behavior and attainment. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 111-123.
- Hagger, M. S., Sultan, S., Hardcastle, S. J., Reeve, J., Patall, E. A., Fraser, B. J., Chatzisarantis, N. L. (2016). Applying the trans-contextual model to mathematics activities in the classroom and homework behaviour and attainment. *Learning and Individual Differences, 45*, 166-175.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis*. New York: Pearson Prentice Hall.
- Hambleton, R., Merenda, P., y Spielberger, C. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment, 1*, 3-38.
- Hardman, K. (2008). Physical Education in schools: a global perspective. *Kinesiology, 40*(1), 5-28.
- Harter, S., y Connell, J. P. (1984). A model of the relationship among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In J. Nichols (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 219-250). Greenwich: JAI.
- Hernando Garijo, A. (2015). *Caracterización de los aspectos metodológicos empleados en la enseñanza de la materia de Educación Física en los centros públicos de secundaria con sección bilingüe en inglés de Castilla y León*. (Tesis Doctoral), Universidad de Burgos, Burgos.
- Hewit, E. C., y García-Sánchez, E. (2012). Evolución del Aprendizaje Integrado de

- Contenidos y Lengua (AICLE/CLIL) en España: Un Proyecto Empírico en la Universidad. *Latin American Journal of Content Language Integrated Learning*, 5(1), 57-67.
- Hewitt, E., y Linares, P. (1998). Actividad psicomotriz en el aprendizaje de inglés para niños. *Revista española de lingüística aplicada*, 13, 189-206.
- Hewlett-Gómez, M. R., y Solís, A. (1995). Dual language instructional design for educating recent immigrant secondary students on the Texas-Mexico border. *Bilingual Research Journal*, 19(3-4), 429-452.
- Hirschfeld, L. A., y Gelman, S. A. (1994). Toward a topography of mind: An introduction to domain specificity. *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, 3-35.
- Hornstra, L., van der Veen, I., y Peetsma, T. (2016). Domain-specificity of motivation: A longitudinal study in upper primary school. *Learning and Individual Differences*, 51, 167-178.
- Howard, E. R., Sugarman, J., Christian, D., Lindholm-Leary, K., y Rogers, D. (2007). *Guiding Principles for Dual Language Education* (Second ed.). Washington, DC: CAL.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation modeling*, 6, 1-55.
- Huebner, E. S., y Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150.
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. J., y Drane, J. W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 15-24.
- Hui, E. K., y Sun, R. C. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: the role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology*, 30(2), 155-172.
- Hunt, M. (2011). Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Educational Review*, 63(3), 365-378.
- Ibarra-Rovillard, M. S., y Kuiper, N. A. (2011). Social support and social negativity findings in depression: perceived responsiveness to basic psychological needs. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 342-352.
- ICHPER•SD. (2012). International Council for Health, Physical Education, Recreation

- and Dance. Consultado en <http://www.ichpersd.org/index.php/standards/international-standards>
- Jäppinen, A. K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitive development in content and language integrated learning (CLIL). *Language and Education*, 19(2), 147-168.
- Jiménez, J. G., Pellicer, J. G., y Lucas, J. L. Y. (2012). Educación Física en inglés. Una propuesta para trabajar la higiene postural en Educación Primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(22), 70-75.
- Kamprasertwong, M. (2010). *Willingness to communicate in English speech as a second language: A study of Thai, Chinese, and Dutch samples*. (Trabajo de Fin de Máster. No publicado), University of Groningen, Groningen.
- Kang, S.-J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277-292.
- Kasser, V. G., y Ryan, R. M. (1999). The Relation of Psychological Needs for Autonomy and Relatedness to Vitality, Well-Being, and Mortality in a Nursing Home¹. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935-954.
- Kissau, S. (2006). Gender differences in second language motivation: An investigation of micro-and macro-level influences. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 9(1), 73-96.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., y Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233-248.
- Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientations. In J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), (pp. 9-46). Seattle: Hogrefe and Huber.
- Kuhlmann, D. (1986). *Sprechen im Sportunterricht: Eine Analyse sprachlicher Inszenierung von Sportlehrern (Communication in physical education: An analysis of sports teachers' linguistic staging)*. Schorndorf: Karl Hoffmann.
- Lamb, M. (2007). Which came first, the worm or the cocoon? *Independence*, 40, 28–29.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics*, 1, 30-41.

- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.
- Lasagabaster, D., y López, R. (2015). The impact of type of approach (CLIL versus EFL) and methodology (book-based versus project work) on motivation. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 23, 41-57.
- Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2009a). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT journal*, 367-375.
- Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2009b). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Levy, R., y Hancock, G. R. (2007). A framework of statistical tests for comparing mean and covariance structure models. *Multivariate Behavioral Research*, 42, 33-66.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía (BOJA núm 252 de 26 de diciembre de 2007).
- Li, F., y Harmer, P. (1996). Testing the simplex assumption underlying the Sport Motivation Scale: A structural equation modeling analysis. *Research quarterly for exercise and sport*, 67(4), 396-405.
- Lightner, B. (2013). Sport. In W. Hallet y F. G. Königs (Eds.), *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (pp. 359-365). Seelze: Kallmeyer Klett.
- Lim, B. C., y Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60.
- Lin, Y., y Ranger, A. S. (2003). Sex differences in intercultural communication apprehension, ethnocentrism, and intercultural willingness to communicate. *Psychological Reports*, 92(1), 195-200.
- Lorenzo, F. (2007). The sociolinguistics of CLIL: Language planning and language change in 21th century europe. *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 27-38.
- Lorenzo, F., Casal, S., y Moore, P. (2009). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied linguistics*, 31(3), 418-442.

- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P., y Alonso, Y. (2009). *Bilingüismo y educación Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Lucas, R. I., Pulido, D., Miraflores, E., Ignacio, A., Tacay, M., y Lao, J. (2010). A study on the intrinsic motivation factors in second language learning among selected freshman students. *Philippine ESL Journal*, 4, 3-23.
- Machunsky, M. (2007). *Developing Material for Physical Education Lessons in CLIL*. Kassel: Grin Verlag.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., y Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in second language acquisition*, 23(3), 369-388.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., y Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language learning*, 52(3), 537-564.
- MacIntyre, P. D., y Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., y Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- MacIntyre, P. D., y Doucette, J. (2010). Willingness to communicate and action control. *System*, 38(2), 161-171.
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language learning*, 41(1), 85-117.
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. In M. E. García Sánchez y M. S. Salaberri (Eds.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa* (pp. 11-15). Almería: Universidad de Almería:

Secretariado de Publicaciones.

- Madrid, D., y Hughes, S. (eds) (2011). *Studies in Bilingual Education*. Bern: Peter Lang.
- Magdaleno Viejo, V. (2011). *Como enseñar educación física en inglés*. Sevilla: Wanceulen.
- Maherzi, S. (2011). Perception of classroom climate and motivation to study English in Saudi Arabia: Developing a questionnaire to measure perception and motivation. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(2), 763-798.
- Mandigo, J. L., Nicholas, L., y Holt, M. (1999). *Putting Theory Into Practice: How Cognitive Evaluation Theory Can Help Us Better Understand How To Motivate Children In Physical Activity Environments*. Faculty of Physical Education and Recreation, University of Alberta.
- Marina, J. A., Pellicier, C., y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar*.
- Markland, D. (2007). The golden rule is that there is no rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42, 852-858.
- Marsh, D., Nikula, T., y Takala, S. (1998). Language teacher training and bilingual education in Finland. Consultado en <http://userpage.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP6NatRepFI.pdf>
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational psychology review*, 2(2), 77-172.
- Marsh, H. W., y Hau, K.-T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 56.
- Martens, M. P., y Webber, S. N. (2002). Psychometric properties of the Sport Motivation Scale: An evaluation with college varsity athletes from the US. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(3), 254-270.
- Martín Rosado, A. (2013). *Educación Física bilingüe en el medio natural*. (Trabajo Fin de Máster), Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Masgoret, A. M., y Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language

- learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(1), 123-163.
- McCall, I. (2011). Score in French: motivating boys with football in Key Stage 3. *Language Learning Journal*, 39(1), 5-18.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16-25.
- McCroskey, J. C., y Baer, J. E. (1985). *Willingness to communicate: The construct and its measurement*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Denver, CO.
- McEown, M. S., Noels, K. A., y Saumure, K. D. (2014). Students' self-determined and integrative orientations and teachers' motivational support in a Japanese as a foreign language context. *System*, 45, 227-241.
- McGuire, B., Parker, L., y Cooper, W. (2001). Physical Education and Language: Do Actions Speak Louder than Words? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 6(2), 101-116.
- Mearns, T. L. (2012). Using, CLIL to enhance pupils' experience of learning and raise attainment in German and health education: a teacher research project. *The Language Learning Journal*, 40(2), 175-192.
- Mehisto, P., Marsh, D., y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Méndez García, M. d. C. (2012). The potential of CLIL for intercultural development: a case study of Andalusian bilingual schools. *Language and Intercultural Communication*, 12(3), 196-213.
- Menezes, E., y Juan-Garau, M. (2015). English learners' willingness to communicate and achievement in CLIL and formal instruction contexts. In M. Juan Garau y J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 221-236). Switzerland: Springer.
- Mentz, O. (2010). Alle Fächer eignen sich—oder doch nicht? Überlegungen zu einem bilingualen Fächerkanon. In S. Doff (Ed.), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe* (pp. 29-43). Tübingen: Narr Verlag.
- Milyavskaya, M., y Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality*

- and Individual Differences*, 50(3), 387-391.
- Milyavskaya, M., Philippe, F. L., y Koestner, R. (2013). Psychological need satisfaction across levels of experience: Their organization and contribution to general well-being. *Journal of Research in Personality*, 47(1), 41-51.
- Ministerio de Educación, C. y. D. (2016). Consultado en <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/ensenanza-idiomas/centros-bilingues.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y British Council. (2013). *Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council Para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas*.
- Miquel López, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. In J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). Madrid: SGEL.
- Mischel, W. (1979). On the interface of cognition and personality: Beyond the person-situation debate. *American Psychologist*, 34(9), 740.
- Moate, J. (2010). The integrated nature of CLIL: A sociocultural perspective. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 38-45.
- Montávez, M., Mariscal, A., y López, I. (2002). Desdramaticemos el inglés. Propuesta interdisciplinar: Educación Física (Expresión Corporal) y Lengua Extranjera. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 1, 29-36.
- Moreno-Murcia, J. A., y Crevelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*(21), 345-362.
- Moreno-Murcia, J. A., Crevelló, E., Zomeño, T., Marín, L., y de Oliveira, L. M. M. (2009). Predicción de las razones de disciplina en educación física [Prediction of the reasons for discipline in physical education]. *Acción Psicológica*, 6(2), 7-15.
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno-Murcia, J. A., Hernández Paños, A., y González-Cutre, D. (2009).

- Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno-Murcia, J. A., Joseph, P., y Hernández, E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*(1), 30-39.
- Moreno-Murcia, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno-Murcia, J. A., y Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Journal of Psychodidactics*, 16(2), 367-380.
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín, L., Ruiz, L. M., y Crevelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
- Mosston, M., y Ashworth, S. (1999). *La enseñanza de la Educación Física. Reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-europea.
- Muñiz, J. (2000). Adaptación de los tests de unas culturas a otras. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 2(2), 129-149.
- Muñiz, J., y Bartram, D. (2007). Improving international tests and testing. *European Psychologist*, 12(3), 206.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- Nakahira, S., Yashima, T., y Maekawa, Y. (2010). Relationships among motivation, psychological needs, FL WTC, and Can-Do statements of English language learning based on self-determination theory: preliminary study of non-English-major junior college students in Japan. *JACET*(12), 44-55.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., y Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1(1), 63- 84.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., y Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 683-692.

- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 291-306.
- Nietsch, P., y Vollrath, R. (2003). Physical Education. Sprachlernpotenzial im bilingualen Sportunterricht. In M. Wildhage y E. Otten (Eds.), *Praxis des bilingualen Unterrichts* (pp. 147-170). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nishida, R. (2012). *An empirical study on L2 ideal self, international posture, intrinsic motivation, willingness to communicate among EFL Japanese university students*. Paper presented at the JACET convention, Aichi, Japan.
- Noels, K. A. (2001a). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language learning*, 51(1), 107-144.
- Noels, K. A. (2001b). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei y R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). Honolulu: University of Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Noels, K. A., Clement, R., y Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., y Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 50(1), 57-85.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3), 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.
- Ntoumanis, N., y Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194-

202.

- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: Mcgraw- Hill.
- Nuviala Nuviala, A., Tamayo Fajardo, J., Iranzo Llopis, J., y Falcón Miguel, D. (2008). Creación, diseño, validación y puesta en práctica de un instrumento de medición de la satisfacción de usuarios de organizaciones que prestan servicios deportivos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(14), 10-16.
- O'Reilly, E. N. (2014). Correlations among perceived autonomy support, intrinsic motivation, and learning outcomes in an intensive foreign language program. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(7), 1313-1318.
- Okuniewski, J. E. (2014). Age and Gender Effects on Motivation and Attitudes in German Learning: The Polish Context. *Psychology of Language and Communication*, 18(3), 251-262.
- OMS. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Suiza: Organización Mundial de la Salud.
- Orden de 24 de julio de 2006 de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües (BOJA núm 156, de 11 de agosto de 2006).
- Orden de 19 de mayo de 2009, de la Conselleria d'Educació, por la que se establece la organización, estructura y funcionamiento de un programa experimental plurilingüe en la Comunitat Valenciana (Diari Oficial de la Comunitat Valenciana núm 6034, de 12 de junio de 2009).
- Orden de 28 de junio de 2011 por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA núm 135, de 12 de julio de 2011).
- Orden de 14 de mayo de 2013, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el programa de enseñanza bilingüe en centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros (Boletín Oficial de la Región de Murcia núm 119, de 25 de mayo de 2013).
- Orden de 6 de mayo de 2015, por la que se aprueban las plantillas orgánicas del los centros docentes públicos y la Resolución de 30 de junio de 2015 por la que se publican las adjudicaciones definitivas de destinos provisionales en el Cuerpo de

- Enseñanza Secundaria para Andalucía (BOJA núm. 97, del 22 de mayo de 2015).
- Ortiz Calvo, A. (2013a). Análisis contrastivo español-inglés de unidades fraseológicas usadas en la clase de educación física bilingüe. *Revista funcae digital*, 33, 1-12.
- Ortiz Calvo, A. (2013b). *Physical Education In Bilingual Projects - 2nd Cycle (Educación Física En Proyectos Bilingües - Segundo Ciclo)*. Barcelona: INDE.
- Osterlind, S. J. (1989). *Constructing Test Items*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Pascual Cardero, L. F. (2011). *Actividades bilingües de expresión corporal: Educación Física y bilingüismo*. Madrid: Editorial CCS.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: the Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L. G., y Philippe, S. (2007). Measurement Issues in Self-Determination Theory and Spor. In M.S. Hagger y Chatzisarantis. N.L.D (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign: Human Kintetics.
- Peng, J. E., y Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language learning*, 60(4), 834-876.
- Pérez-Cañado, M. L. (2011). The effects of CLIL within the APPP: lessons learned and ways forward. In M. R. Crespo Jiménez, M. A. García de Sola (Ed.), *ESP teaching and methodology English studies in honour of Ángeles Linde López* (Vol. 182, pp. 389-406). Granada: Universidad de Granada.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Pérez-Vidal, C. (2013). Perspectives and lessons from the challenge of CLIL experiences. *Bilingual and multilingual education in the 21st century. Building on experience*, 59-82.
- Phillips, E. M. (1991). Anxiety and oral competence: Classroom dilemma. *The French Review*, 65(1), 1-14.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Pihko, M. (2007). Foreign language anxiety in content and language integrated learning (CLIL) and in traditional foreign language classes. In S. Tella (Ed.), *From brawn*

- to brain: *Strong signals in foreign language education* (pp. 129-142). Helsinki: University of Helsinki.
- Polok, K. (2014). Sport as a Didactic Medium in CLIL Lessons. *Prace Jezykozawce (Papers in linguistics)*, 16(2), 63-80.
- Portal AVerrores. Junta de Andalucía (2015). Buscador de proyectos en los Centros docentes. Consultado en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes>
- Portal Pid@. Junta de Andalucía. Solicitud de acceso a la información pública. Procedimiento para la solicitud de información pública contemplado en la ley 1/2014, de 24 de junio, de transparencia pública de Andalucía. Consultado en <http://www.juntadeandalucia.es/transparencia.html>
- Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language learning*, 40(2), 189-219.
- Ramos Calvo, F., y Ruiz Omañeca, J. V. (2012). *La Educación Física en centros bilngües*. Sevilla: Wanceulen.
- Ramos, F., y Ruiz Omeñaca, J. (2011). La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. *Revista española de lingüística aplicada*, 24, 153-170.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE núm 3, del 3 de enero de 2015).
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reeve, J., y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169.
- Riasati, M. J., y Noordin, N. (2011). Antecedents of willingness to communicate: A review of literature. *Studies in Literature and Language*, 3(2), 74-80.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central,

- and backward design. *Relc Journal*, 44(1), 5-33.
- Rottmann, B. (2006). *Sport auf Englisch. Lerngelegenheiten im bilingualen Sportunterricht*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rubio Mostacero, M. D. (2009). *Language Teacher Training for Non-Language Teachers: Meeting the Needs of Andalusian Teachers for school Plurilingualism Projects. Design of a Targeted Training Course*. Jaen: Universidad de Jaen.
- Rueda, J. A. A., Zagalaz, J. C., López, R. C., y Sánchez, M. L. Z. (2015). Propuesta didáctica bilingüe para educación física en educación primaria. Juegos populares y tradicionales ingleses. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(28), 116-121.
- Ryan, K. (1986). *The Induction of New Teachers*. Bloomington (Ind): Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Sakai, H., y Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37(1), 57-69. Consultado en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X08001280>
- Salazar Miranda, C. (2013). *Efectos del aprendizaje integrado (AICLE) a través de la Educación Física* (Trabajo Fin de Máster), Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Salvador García, C. (2015). *Aprendizaje integrado de contenidos y lengua: aprendizaje de inglés en el área de educación física*. (Trabajo Fin de Máster), Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Salvador García, C., y Chiva-Bartoll, O. (2015). Innovación pedagógica en educación física: una propuesta de orientación basada en AICLE.
- Sánchez Fuentes, J. A. (2015). *Validación del Learning Climate Questionnaire y estudio de la dimensionalidad del Sports Motivation Scale adaptados a la Educación Física. Perfiles motivacionales y modelos predictivos de la importancia de la Educación Física y de la intención de práctica de actividad física en tiempo libre*. (Tesis doctoral), Universidad de Murcia, Murcia.
- Sanchez-Oliva, D., Sanchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Kinnafick, F. E., y García-Calvo, T. (2014). Physical education lessons and physical activity intentions within

- Spanish secondary schools: A self-determination perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 232-249.
- Santos Menezes, E. (2014). *Ansiedad y disposición a comunicarse en el aprendizaje del inglés como segunda lengua: estudio de las influencias del modelo formativo (AICLE y Enseñanza Formal)*. (Tesis Doctoral), Universitat de les Illes Balears, Palma.
- Sarrazin, P., Boiché, J. C. S., y Pelletier, L. G. (2007). A Self-Determination Theory Approach to Dropout in Athletes. In M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 229-242). Champaign: Human Kinetics.
- Sato, T., y Hodge, S. R. (2016). Elementary Physical Education Teachers' Experiences in Teaching English Language Learners. *Education and Urban Society*, 48(3), 262-287.
- Schmidt, R., Boraie, D., y Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. *Language learning motivation: Pathways to the new century*, 2, 9-70.
- Schumacher, J. (1999). *Integrating Physical Education and Language Arts: What Literature Do Physical Education Specialists Use, and How Are Physical Education and Language Arts Integrated?* (Proyecto Fin de Grado), San Diego State University, San Diego. California.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors. *Language and Education*, 21(4), 328-341.
- Shen, B., McCaughtry, N., y Martin, J. (2008). The influence of domain specificity on motivation in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 79(3), 333-343.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo Thomson Learning.
- Skutnabb-Kangas, T., y Dunbar, R. (2010). *Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a Crime Against Humanity? A Global View*. Kautokeino: Gáldu - Resource Centre for the Rights of Indigenous Peoples.
- Skutnabb-Kangas, T., y McCarty, T. L. (2008). Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. In J.

- Cummins y N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd edition ed., Vol. 5, pp. 3-17). New York: Springer.
- Smith, P. L., y Fouad, N. A. (1999). Subject-matter specificity of self-efficacy, outcome expectancies, interests, and goals: Implications for the social–cognitive model. *Journal of Counseling Psychology*, 46(4), 461.
- Spain, M. (2006). Test and item specifications development. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 3(1), 71-79.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 97-100(1), 97-110.
- Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Su, Y.-L., y Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational psychology review*, 23(1), 159-188.
- Sylvén, L. K., y Thompson, A. S. (2015). Language learning motivation and CLIL: Is there a connection? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 28-50.
- Taylor, I., y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 747-760.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., Standage, M., y Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(1), 99-120.
- Thøgersen-Ntoumani, C., y Ntoumanis, N. (2007). A self-determination theory approach to the study of body image concerns, self-presentation and self-perceptions in a sample of aerobic instructors. *Journal of Health Psychology*, 12(2), 301-315.

- Tomlinson, B., y Masuhara, H. (2009). Playing to learn: A review of physical games in second language acquisition. *Simulation & Gaming*, 40(5), 645–668.
- Toscano, L., y Rizopoulos, L. A. (2013). Making content accessible for English language learners (ELL) in the physical education classroom. *International Journal of Business and Social Science*, 4(14).
- UNESCO. (2014). *World-wide Survey of School Physical Education*. Fancia: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Ushioda, E. (2011). Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 221-232.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360.
- Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. In M. S. Hagger y N. L. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255-279,356-363). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., y Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121.
- Vandenbosch, M. (1996). Confirmatory Compositional Approaches to the Development of Product Spaces. *European Journal of Marketing*, 30(3), 23-46.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied linguistics*, 26(1), 70-89.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language teaching*, 40(03), 191-210.

- Vanderveen, T. N. (2015). *Life After French Immersion: Expectations, Motivations, and Outcomes of Secondary School French Immersion Programs in the Greater Toronto Area*. (Tesis Doctoral), York University, Toronto, Toronto, Ontario.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., y Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in motivation and achievement*, 16, 105-166.
- Vazou, S., Gavrilou, P., Mamalaki, E., Papanastasiou, A., y Sioumala, N. (2012). Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation? *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(4), 251-263.
- Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I., y Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research quarterly for exercise and sport*, 71(4), 387-397.
- Von Dahlen, J. (2013). *Content and language integrated learning in physical education: A study of students' attitudes and motivation*. (Trabajo Fin de Máster. No publicado.), Bielefeld University, Bielefeld.
- Weaver, C. (2004). Using the Rasch model to develop a measure of second language learners' willingness to communicate within a language classroom. *Journal of Applied Measurement*, 6(4), 396-415.
- Wen, W.-P., y Clément, R. (2003). A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL. *Language Culture and Curriculum*, 16(1), 18-38.
- Wiesemes, R. (2009). Developing theories of practices in CLIL: CLIL as post-method pedagogies. *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, 41, 41.
- Williams, G. C., y Deci, E. L. (1996). Internalization of Biopsychosocial Values by Medical Students: A test of Self-Determination Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 115-126.
- Williams, G. C., Hedberg, V. A., Cox, E. M., y Deci, E. L. (2000). Extrinsic Life Goals

- and Health-Risk Behaviors in Adolescents¹. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(8), 1756-1771.
- Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L., y Deci, E. L. (1996). Motivational Predictors of Weight Loss and Weight-Loss Maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 115-126.
- Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L., y Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social science & medicine*, 45(11), 1705-1713.
- Williams, M., Burden, R., y Lanvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28(4), 503-528.
- Willianms, G. C., Saizow, R., Ross, L., y Deci, E. L. (1996). Motivational Predictors of Weight Loss and Weight-Loss Maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 115-126.
- Willians, G. C., y Deci, E. L. (1996). Internalization of Biopsychosocial Values by Medical Students: A test of Self-Determination Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.
- Wong, H. K., y Wong, R., T. (2005). *How to be an effective teacher the first days of school*. Mountain View (CA): Harry K. Wong Publications.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *Relc Journal*, 37(3), 308-328.
- Wu, H.-p. (2014). How Early Bilingual Education Predicts Mandarin-Chinese Speaking English Language Learners' L2 Oral Communicative Competence Hsiao-ping Wu. *Texas Papers in Foreign Language Education (TPFLE)*, 16(1), 75-88.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., y Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language learning*, 54(1), 119-152.
- Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-437.
- Zahariadis, P. N., Tsorbatzoudis, H., y Grouios, G. (2005). The sport motivation scale for children: Preliminary analysis in physical education classes. *Perceptual and*

Motor Skills, 101(1), 43-54.

Zarrinabadi, N. (2014). Communicating in a second language: Investigating the effect of teacher on learners' willingness to communicate. *System*, 42, 288-295.

Zindler, K. (2013). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) and PE in England. An Exploratory Study* (Tesis Doctoral), University of Sheffield, Sheffield.

**REFERNCIAS A TEXTOS EN
LENGUA ORIGINAL**

REFERENCIAS A TEXTOS EN LENGUA ORIGINAL

- *1 goal orientations and beliefs about the causes
- *2 a distinct sphere of human activity
- *3 Our present model is more extensive than Ajzen's (1988) model
- *4 Language of instruction
- *5 The language used in CLIL is not a language spoken locally
- *6 additional language
- *7 CLIL vehicular language
- *8 The research may serve as a gateway for the future application of the model in other core academic domains such as science and language
- *9 The trans-contextual model could, therefore, be considered a flexible framework for new models that broaden and deepen understanding of trans-contextual motivational effects
- *10 It is possible to develop an alternative well-fitting model that would provide a reasonable explanation of data that excluded the social-cognitive beliefs associated with the model. Furthermore, a failure to find indirect effects of autonomous motivation on intention mediated by the belief-based constructs would not invalidate the model
- *11 Subject-matter domains are recognized and institutionalized as education fields or school subjects
- *12 Content and language learning are so closely intertwined that no line can be drawn between content learning and language development
- *13 CLIL can be described as an educational approach where curricular content is taught through the medium of a foreign language, typically to students participating in some form of mainstream education at the primary, secondary, or tertiary level
- *14 Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language
- *15 Total Early Immersion
- *16 Content is the subject or the project theme
- *17 For strategic planning such as this to take place, teachers need to make explicit the interrelationship between content objectives and language objectives

- *18 developing intercultural understanding and global citizenship
- *19 preparing pupils for life in a more internationalised society and offering them better job prospects on the labour market (socio-economic objectives); conveying to pupils values of tolerance and respect vis-à-vis other cultures, through use of the CLIL target language (socio-cultural objectives); enabling pupils to develop: language skills which emphasise effective communication, motivating pupils to learn languages by using them for real practical purposes (linguistic objectives); subject-related knowledge and learning ability, stimulating the assimilation of subject matter by means of a different and innovative approach (educational objectives)
- *20 a major contribution to make to the Union's language learning goals
- *21 The argument I want to put forward is that while there are certainly common CLIL features that apply to a range of subjects in general, each subject also has its own characteristics and methodologies which have to be looked at in detail to reveal the full CLIL potential but also the problems within each particular subject area
- *22 However, CLIL also calls on content teachers to teach some language
- *23 L'aprenentatge integrat de l'educació física i la llengua anglesa és un plantejament didàctic on l'activitat motriu i l'esport s'aprenen, s'ensenyen i es practiquen utilitzant una llengua estrangera. És una proposta educativa holística, que parteix dels principis de l'aprendre fent, que incideix en l'aprenentatge motor i la salut, que impulsa les habilitats cognitives i desenvolupa les relacions interpersonals i socials
- *24 A single P.E. lesson provides opportunity for a variety of oral language
- *25 Due to its action-oriented, hands-on, and content-based character, language practice in CLIL PE always refers to situations that have been, are, or will be experienced. Seen from this perspective, content in CLIL PE is even more authentic than that found in other CLIL classroom settings
- *26 content embedded activities
- *27 Anxiety is clearly an issue in language learning and has a debilitating effect on speaking English for some students. So it is important that teachers are sensitive to this in classroom interactions and provide help to minimize second language anxiety
- *28 PE interactions exist in a variety of different forms: in teams, between opponents, on-task, off-task, in whole-class discussions, in small groups, on the field, off the

-
- field, and so on
- *29 Teil-Sein
 - *30 Teil-Nehmen
 - *31 not highly-based language
 - *32 cognitively less demanding
 - *33 Added value
 - *34 double-subject effect of CLIL
 - *35 An academic content area, physical education is comprised of two major components: human movement and physical fitness (motor and health-related); and is based on the following disciplines: motor learning, motor development, kinesiology, biomechanics, exercise physiology, sport psychology, sport sociology, and aesthetics
 - *36 Two way dual language
 - *37 English-only
 - *38 The second language becomes a medium of education already in grade 3, but only in one or a couple subjects which are cognitively less demanding and context-embedded (such as «European hours» or Physical education).
 - *39 There is an even divide between academic subjects and specials taught in each language
 - *40 Language Learning Operation (LLO)
 - *41 Consequently, I specifically define LLOs in peer interactions as follows: They comprise the oral FL production during peer interactions that is used in the service of the action to reach a particular language, content, or social goal
 - *42 social psychological period
 - *43 socio-dynamic perspectives
 - *44 Cognitive situated period
 - *45 Over the years the theory—and particularly its two linchpins, intrinsic and extrinsic motivation —has become one of the most influential constructs in motivational psychology, and several attempts have been made in the L2 field to incorporate elements of self-determination to understand L2 motivation better
 - *46 Self-determination theory is one of the most widely used theoretical frameworks to study motivation in PE, which is not surprising given that its major propositions and constructs are highly relevant to PE
 - *47 Outcomes
 - *48 readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2

-
- *49 Action Control Theroy
- *50 integrativeness
- *51 This attitude could develop as a result of positive experiences in the language classroom and in other contexts where there has been opportunity to learn and use the language
- *52 Peer interaction
- *53 language skills
- *54 skill areas
- *55 By course climate we mean the intellectual, social, emotional, and physical environments in which our students learn. Climate is determined by a constellation of interacting factors that include faculty-student interaction, the tone instructors set, instances of stereotyping or tokenism, the course demographics (for example, relative size of racial and other social groups enrolled in the course), student-student interaction, and the range of perspectives represented in the course content and materials
- *56 the extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity
- *57 The construct of intrinsic motivation describes this natural inclination toward assimilation, mastery, spontaneous interest, and exploration that is so essential to cognitive and social development and that represents a principal source of enjoyment and vitality throughout life
- *58 parallel back translation
- *59 Quantitative research involves data collection procedures that result primarily in numerical data that are then analysed primarily with statistical methods
- *60 The downside of quantitative methods is that they average out responses across the whole observed group of participants, and by working with concepts of average it is impossible to do justice to the subjective variety of an individual life
- *61 linear mixed model
- *62 Relative Autonomy Index (RAI)
- *63 Self-determination Index (SDI)
- *64 Es millorarà significativament la competència lingüística en anglès dels alumnes de primària si es fa servir la motivació intrínseca de l'activitat física i l'esport
- *65 Involves the more extrinsic (i. e. less internalised) types of instrumental motives
- *66 Comments elicited within individual interviews suggest that this might be part of a more general orientation toward schoolwork rather than necessary relating only to learning languages
- *67 What would be needed to revitalize the domain is a new emphasis on the

- dynamics of demotivation, exploring how certain demotivational causes interact with personal and situational characteristics, leading to a decrease in motivation in some cases but not in others
- *68 they experience pressure to think, feel, or behave in particular ways
 - *69 In this sense, supports for relatedness, competence, and autonomy allow individuals to actively transform values and regulations into their own, and thus to be more self-determined
 - *70 Language learners want to understand target language (L2) speakers and they want to be able to access the rich variety of aural and visual L2 texts available today via network-based multimedia, such as on-line audio and video, YouTube, podcasts and blogs
 - *71 Some learners who have a more negative attitude towards either the content subject or the language may grater motivation towards the other subject and through this may improve their attitude toward the less-liked element. Thus, having a combination for a content subject and a language may create a more flexible self-view
 - *72 Context-embedded subjects
 - *73 decontextualized verbally and intellectually demanding subjects
 - *74 aesthetic subjects
 - *75 specials
 - *76 Large-scale investigations of this nature will provide additional relevant research findings about the effects of CLIL instructional practices which will contribute to the sustainability and future development of dual-focused programs
 - *77 Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student motivation
 - *78 Even though CLIL classrooms are widely considered as motivating, the actual commitment of participants to using the target language seems to vary enormously
 - *79 teachers' knowledge of the affective side of their learners is vital in their own understanding of how to determine both the task styles and outcomes which will inspire learners and also the degree of scaffolding needed to support their learning
 - *80 Uniting a much wider field of research than is associated with language learning per se, including theories, language learning theories, intercultural and social processes and provide a lens through which integrated learning can be interpreted

-
- *81 Concerns with theorizing the interaction of language and content are currently becoming a focus of attention for CLIL researchers. Although the most frequently used wording tends to be that of “content and language integration,” a more appropriate goal, I think, would be to transcend such an understanding that conceptualizes language and curricular content as separate reified entities and instead think of them as one process
 - *82 L2 Motivational Self System

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO I: ESCALAS TRADUCIDAS Y/O ADAPTADAS

a. Escala LLOS-IEA en español

	No corresponde	Corresponde muy poco	Corresponde un poco	Corresponde algo	Corresponde mucho	Corresponde casi exactamente	Corresponde exactamente
Esta sección contiene una serie de razones por las que una persona puede aprender en inglés. Junto a cada una de estas afirmaciones señala en qué grado coinciden con algunas de tus razones para estudiar en inglés.							
1. Porque creo que es bueno para mi desarrollo personal.	1	2	3	4	5	6	7
2. Por el sentimiento de satisfacción que tengo al descubrir nuevas cosas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Por la sensación que experimento cuando hablo en inglés.	1	2	3	4	5	6	7
4. No llego a entender por qué estudio en inglés y sinceramente me da igual.	1	2	3	4	5	6	7
5. Porque elijo ser la clase de persona que puede hablar más de una lengua.	1	2	3	4	5	6	7
6. Porque elijo ser el tipo de persona que puede hablar inglés.	1	2	3	4	5	6	7
7. Por la sensación que siento cuando oigo hablar en inglés.	1	2	3	4	5	6	7
8. Por el placer que siento al escuchar el inglés por hablantes nativos.	1	2	3	4	5	6	7
9. Porque me sentiría culpable si no consiguiera hablar en inglés.	1	2	3	4	5	6	7
10. No lo sé. No puedo llegar a entender por qué tengo que estudiar en inglés.	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque me daría vergüenza si no pudiera hablar en inglés.	1	2	3	4	5	6	7
12. Por el placer que siento cuando me supero a mi mismo en los estudios en inglés.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por la satisfacción que siento cuando estoy resolviendo ejercicios difíciles en inglés.	1	2	3	4	5	6	7
14. Para conseguir en un mejor trabajo en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque me siento importante cuando puedo hablar en inglés.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer que siento sabiendo más acerca de la música, series o literatura en inglés.	1	2	3	4	5	6	7
17. Por el placer que experimento cuando comprendo un concepto diferente sobre algo en inglés.	1	2	3	4	5	6	7
18. Porque me gusta la sensación de adquirir conocimientos sobre lugares donde se habla inglés y sobre su forma de vida.	1	2	3	4	5	6	7
19. Honestamente no lo sé, tengo la impresión de estar perdiendo el tiempo cuando estudio en inglés.	1	2	3	4	5	6	7
20. Para conseguir un trabajo más prestigioso en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
21. Para tener un mejor sueldo en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7

b. Cuestionario WTC in the classroom traducido y adaptado al aprendizaje en LE

	Casi nunca lo deseas	A veces lo deseas	Lo deseas la mitad del tiempo	Normalmente lo deseas	Casi siempre lo deseas
Las siguientes afirmaciones tienen que ver con tus sentimientos sobre la comunicación en inglés.					
Indica con que frecuencia deseas hablar en inglés en cada una de las siguientes <u>situaciones de clase</u>.					
Hablar inglés en clase.					
1. Hablar en grupo acerca de las vacaciones de verano.	1	2	3	4	5
2. Hablar a tu profesor sobre los deberes.	1	2	3	4	5
3. Un extraño entra en tu aula. ¿Cuántas ganas tendrías de tener una conversación si fuera él el que hablara primero?	1	2	3	4	5
4. Estás confuso acerca de una tarea que tienes que completar. ¿Cuántas ganas tendrías de pedir instrucciones o aclaraciones?	1	2	3	4	5
5. Hablando con un amigo mientras estás esperando en una fila.	1	2	3	4	5
6. ¿Cuántas ganas tendrías de ser actor en una obra de teatro?	1	2	3	4	5
7. Describir las reglas de tu juego favorito.	1	2	3	4	5
8. Jugar un juego en la lengua extranjera, por ejemplo Monopoly.	1	2	3	4	5
Leer en clase					
1. Leer una novela.	1	2	3	4	5
2. Leer un artículo de un periódico.	1	2	3	4	5
3. Leer cartas o emails de un amigo escritas en inglés.	1	2	3	4	5
4. Leer mensajes o emails escritos específicamente para ti en las que el escritor ha utilizado a propósito palabras y construcciones sencillas.	1	2	3	4	5
5. Leer un anuncio en un periódico para encontrar una buena oferta para una bicicleta.	1	2	3	4	5
6. Leer críticas de películas populares.	1	2	3	4	5
Escribir en clase en inglés.					
1. Escribir un anuncio para vender una bici vieja.	1	2	3	4	5
2. Apuntar las instrucciones de tu pasatiempo favorito.	1	2	3	4	5
3. Escribir un texto de tus animales favoritos y de sus hábitos.	1	2	3	4	5
4. Escribir una historia.	1	2	3	4	5
5. Escribir una carta a un amigo.	1	2	3	4	5
6. Escribir a una revista para participar en un concurso.	1	2	3	4	5
7. Escribir una lista de cosas que tienes que hacer mañana.	1	2	3	4	5
Comprender lo que se dice en inglés.					
1. Escuchar las instrucciones para completar la tarea.	1	2	3	4	5
2. Cocinar un pastel si las instrucciones no fueran en español.	1	2	3	4	5
3. Rellenar un formulario de solicitud.	1	2	3	4	5
4. Seguir instrucciones en inglés.	1	2	3	4	5
5. Entender una película en inglés.	1	2	3	4	5

c. Escala ISC-LE en español adaptado al aprendizaje en LE

Dinos tu grado de acuerdo o desacuerdo... En mis clases bilingües...	Muy en desacuerdo	Algo desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Normalmente disfruto aprendiendo con las actividades en inglés.	1	2	3	4	5
2. Durante las clases bilingües normalmente me aburro.	1	2	3	4	5
3. Normalmente deseo que se acaben rápidamente las clases que son en inglés.	1	2	3	4	5
4. Normalmente encuentro el trabajo en inglés interesante.	1	2	3	4	5
5. Cuando trabajamos en inglés noto que el tiempo vuela.	1	2	3	4	5
6. Normalmente participo activamente cuando trabajamos en inglés.	1	2	3	4	5
7. Normalmente me divierto haciendo los deberes de asignaturas en inglés.	1	2	3	4	5

d. Datos sociodemográficos y calificaciones

¿Curso y grupo?: _____

Fecha de nacimiento: ___/___/_____

Chico

¿Cual es tu sexo?:

Chica

De 0 a 10, ¿Cuáles son tus dos
últimas notas trimestrales en
inglés? ■ ■

De 0 a 10, ¿Cuáles son tus dos
últimas notas trimestrales en
Educación Física? ■ ■