



Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

# **LA IMPLICACIÓN MOTIVACIONAL DEL BILINGÜISMO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS**

Autor: Nicolás de Estrada Bootello

Directora: Cristina Lozano Colomer

MADRID | Abril, 2020



## **RESUMEN**

En este trabajo se estudia el impacto de la enseñanza bilingüe o sistema CLIL en la motivación de estudiantes universitarios. Con este propósito, se realiza primero una revisión de literatura acerca de este tipo de enseñanza y sus efectos, así como la importancia de la motivación y su posible relación. En la siguiente parte, se analizan los resultados de una serie de encuestas repartidas a dos grupos de alumnos (uno bilingüe y otro ordinario) a lo largo del primer curso académico. Tras comparar la evolución de distintas variables relacionadas con la motivación, se revela una tendencia favorable con respecto a las metas y expectativas de los alumnos pertenecientes a la modalidad bilingüe.

**Palabras clave:** enseñanza bilingüe, CLIL, motivación, expectativas, metas, impacto, efectos, encuestas, estudiantes universitarios.

## **ABSTRACT**

This paper studies the impact of bilingual teaching or CLIL system on the motivation of university students. For this purpose, a literature review of this type of teaching and its effects is first carried out, as well as the importance of motivation and its possible relationship. The next part discusses the results of a series of surveys distributed to two groups of students (one bilingual and one ordinary) throughout the first academic year. After comparing the evolution of different variables related to motivation, a favorable trend is revealed with regard to the goals and expectations of students belonging to the bilingual modality.

**Key words:** bilingual, CLIL, motivation, expectations, goals, impact, effects, surveys, university students.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
1.1 OBJETIVOS.....	6
1.2 METODOLOGÍA .....	6
1.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	8
1.4 ESTRUCTURA .....	9
<b>2. LA MODALIDAD BILINGÜE EN LOS GRADOS UNIVERSITARIOS.....</b>	<b>10</b>
2.1 LA CRECIENTE DEMANDA DE LA MODALIDAD BILINGÜE Y SUS VENTAJAS.....	10
2.2 LOS INCOVENIENTES Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE .....	12
<b>3. LOS EFECTOS DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO .....</b>	<b>15</b>
3.1 LOS EFECTOS SOBRE LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNO .....	15
3.2 LOS EFECTOS SEGÚN EL TIPO DE ASIGNATURA .....	16
3.3 LOS EFECTOS SEGÚN LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN .....	19
3.4 LOS EFECTOS SEGÚN EL NIVEL DE INGLÉS DEL ALUMNO.....	20
<b>4 LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE.....</b>	<b>23</b>
4.1 LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.....	23
4.2 LOS EFECTOS DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA MOTIVACIÓN .....	25
4.3 PRINCIPALES VARIABLES.....	29
4.3.1 EXPECTATIVAS .....	29
4.3.2 METAS .....	30
4.3.3 AUTOESTIMA .....	30
4.3.4 INTELIGENCIA EMOCIONAL .....	31
<b>5. ESTUDIO DE CAMPO .....</b>	<b>33</b>
<b>6. RESULTADOS.....</b>	<b>36</b>
6.1 VALORACIÓN DE LAS METAS PROPUESTAS.....	37
6.2 VALORACIÓN DE LAS DIFICULTADES PERCIBIDAS.....	41
6.3 VALORACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS .....	44
6.4 VALORACIÓN DEL NÚMERO DE ASIGNATURAS A ESTUDIAR EN ESPAÑOL / INGLÉS.....	46
<b>7. CONCLUSIONES.....</b>	<b>49</b>
<b>8. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>53</b>
<b>9. ANEXOS .....</b>	<b>58</b>

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Estadístico utilizado para el Contraste de Medias .....	36
Ilustración 2: Condiciones para rechazar H0 .....	37
Ilustración 3: Promedio de las Metas. Modalidad Bilingüe .....	38
Ilustración 4: Promedio de las Metas. Modalidad Ordinaria.....	39
Ilustración 5: Promedio de la valoración total de las Metas. Modalidad Bilingüe y Ordinaria .....	40
Ilustración 6: Promedio de las Dificultades. Modalidad Bilingüe .....	42
Ilustración 7: Promedio de las Dificultades. Modalidad Ordinaria.....	43
Ilustración 8: Promedio de la valoración total de las Dificultades. Modalidad Bilingüe y Ordinaria.....	43
Ilustración 9: Promedio de las Expectativas. Modalidad Bilingüe .....	45
Ilustración 10: Promedio de las Expectativas. Modalidad Ordinaria.....	45
Ilustración 11: Valoración sobre la posibilidad de estudiar más asignaturas en español. Modalidad Bilingüe.....	47
Ilustración 12: Valoración sobre la posibilidad de estudiar más asignaturas en inglés. Modalidad Ordinaria. ....	47

## **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1: Contraste de Medias. Variable "Cultura". Modalidad Bilingüe.....	38
Tabla 2: Contraste de Medias. Tercera encuesta. Variable "Metas". Modalidad Bilingüe y Ordinaria. ....	41
Tabla 3: Contraste de Medias. Tercera encuesta. Variable "Dificultades". Modalidad Bilingüe y Ordinaria. ....	44
Tabla 4: Contraste de Medias. Tercera Encuesta. Variable "Expectativas". Modalidad Bilingüe y Ordinaria. ....	46
Tabla 5: Contraste de Medias. Tercera Encuesta. Variable "Asignaturas". Modalidad Bilingüe y Ordinaria. ....	48

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 OBJETIVOS

#### **OBJETIVOS GENERALES**

El objetivo del presente trabajo consistirá en analizar el impacto motivacional que puede implicar la utilización del inglés como lengua principal en el proceso de aprendizaje de un alumno universitario español.

Con ello se pretende aportar mayor información sobre la influencia y consecuencias que derivan de una enseñanza bilingüe cada vez más presente en el sector educativo de nuestro país.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Apreciar y analizar los cambios producidos en las aspiraciones, expectativas y dificultades de alumnos universitarios a lo largo de su primer curso académico. Con este propósito, se estudiará principalmente la evolución de los siguientes aspectos:

- Los motivos que impulsan al alumno a estudiar su carrera universitaria en inglés.
- Las limitaciones encontradas por el alumno en diferentes tareas de índole académica.
- El interés del alumno por la lengua inglesa.
- Las expectativas del alumno sobre el curso académico, así como el grado de satisfacción alcanzado en relación a las mismas.

### 1.2 METODOLOGÍA

En primer lugar, se realizará una revisión sobre la literatura existente acerca del impacto que puede tener la enseñanza bilingüe en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios. De este primer método, podremos obtener un marco teórico capaz de contextualizar y orientar el objeto de estudio, destacando la información más relevante que se haya publicado hasta el momento.

Una vez concluida la revisión literaria, procederemos a realización de un análisis comparativo que nos permita valorar la motivación de alumnos universitarios durante su primer curso académico. Para dicha valoración se estudiarán las siguientes variables:

- Expectativas: cuantificadas a través del nivel de satisfacción que los alumnos esperan alcanzar del curso académico.
- Metas: consiste en una valoración de los objetivos que los alumnos pretenden alcanzar por el hecho de cursar una carrera en inglés.
- Dificultades: trata de cuantificar las limitaciones experimentadas por el alumno a causa de su nivel lingüístico
- Asignaturas: nos indica el número de asignaturas que a los alumnos les gustaría estudiar en un idioma diferente al que se encuentran cursando.

Los datos que nos servirán para cuantificar estas variables se han recogido a través de encuestas anónimas completadas por los propios alumnos en forma de preguntas cerradas cuyas respuestas fueron valoradas numéricamente por medio de una escala Likert de 5 puntos (véase ANEXOS). Las encuestas se repartieron en tres momentos diferenciados: el primero al comienzo del curso, el segundo más cercano a la finalización del primer cuatrimestre del curso y el tercero durante el siguiente cuatrimestre, después de que los alumnos se hayan examinado del primer cuatrimestre. Esto nos permitirá realizar la comparativa necesaria para evaluar la progresión temporal de los alumnos.

Todas las respuestas se anotaron en una hoja de Excel, diferenciando todos los elementos del modelo propuesto para la claridad del trabajo y su posterior estimación.

La muestra está comprendida por 96 observaciones, de las cuales 48 pertenecen a alumnos que se encuentran cursando parte de su grado universitario en inglés a través de su modalidad bilingüe, mientras que los otros 48 cursan la carrera en español, su idioma nativo, a través de la modalidad ordinaria.

Todos los estudiantes observados pertenecen a la misma institución educativa (Universidad Pontificia Comillas). Y si bien los programas de cada modalidad difieren en algunas asignaturas, en ambas se cursa el grado universitario de Administración y Dirección de Empresas.

### 1.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN

A lo largo de la última década, tanto en España como en otros países donde la lengua anglosajona no es la dominante, el uso del inglés ha ido creciendo de manera exponencial como idioma de referencia en el estudio de grados universitarios. Entre las razones que justifican este crecimiento se encuentra la posibilidad de atraer estudiantes y profesores extranjeros, así como la expansión en las relaciones internacionales con otros centros educativos. Además, el inglés es la lengua en la que se publican la mayor cantidad de artículos, trabajos e investigaciones (Mauranen, Hynninen y Ranta, 2010).

A nivel profesional, el inglés se está convirtiendo en un requisito imprescindible para el currículum de cualquier estudiante. Las compañías ya no solo demandan el dominio del inglés para mejorar y expandir el trato con sus clientes, sino también para atraer capital extranjero, aumentar sus canales de información y reducir los costes de transacción asociados a cualquier investigación (Jeanjean, Stolowy, Erkens y Yohn, 2014). Así pues, la posibilidad de estudiar cualquier asignatura en inglés se percibe cada vez más como una ventaja competitiva, es decir, una oportunidad adicional para que el estudiante se pueda preparar de cara a un mercado laboral globalizado, donde el inglés se está convirtiendo en la lengua principal indistintamente del país en el que se trabaje. Esta ventaja competitiva la reciben al mismo tiempo las universidades, las cuales buscan cubrir la demanda y aumentar su prestigio ofreciendo alternativas bilingües dentro de sus diferentes grados.

Frente a este rápido crecimiento del inglés como lengua de enseñanza, debemos destacar que no existen una gran cantidad de estudios acerca del impacto que la misma puede tener sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Dafouz, Camacho y Urquía, 2014). Las razones que explican la falta de investigación sobre este tema son muy diversas: la dificultad de encontrar grupos de alumnos heterogéneos con planes de estudio parecidos; el acceso restringido a las calificaciones de los estudiantes o la falta de criterios objetivos para medir la influencia real del inglés son algunos ejemplos. (Tatzl & Messnarz, 2013)

Por otra parte, los estudios existentes se centran mayoritariamente en comparar las calificaciones finales entre diferentes grupos de alumnos, considerando esta variable como la más importante a la hora de evaluar el proceso de aprendizaje experimentado. Si bien las calificaciones ofrecen un indicador fácil de analizar, conviene enfatizar en que



no siempre reflejan la respuesta actitudinal de los estudiantes ante la materia, el profesor o la dinámica de la clase. Variables como el grado de participación, la motivación o las dificultades del alumnado son a menudo despreciadas en favor del análisis de una calificación final (Adell, 2006). Esta perspectiva, preocupada únicamente por concluir si el bilingüismo en la enseñanza tiene un efecto “positivo” o “negativo”, no termina de ofrecer información suficientemente concreta sobre lo que realmente experimentan los alumnos a lo largo del curso.

Así pues, este trabajo pretende proporcionar una valoración sobre los efectos en el rendimiento académico que vaya más allá de las calificaciones, profundizando en el aspecto anímico y motivacional del alumno hacia el idioma, así como las dificultades o limitaciones que hayan podido encontrar debido a la falta de conocimiento sobre el mismo en comparación con su lengua materna. Lejos de concluir de manera exacta si el inglés limita o ayuda en el proceso de aprendizaje, esperamos que este trabajo permita aportar una mayor información sobre la perspectiva de los alumnos durante su primer año de educación universitaria dentro del aún reciente contexto de la enseñanza bilingüe en nuestro país.

#### 1.4 ESTRUCTURA

El trabajo comienza con una revisión de literatura compuesta por tres bloques que se corresponden con los apartados 2, 3 y 4 de la tabla de contenido. En el primero de ellos, se muestran las principales ventajas e inconvenientes que presenta la enseñanza bilingüe en la educación universitaria. Dentro del segundo bloque, el trabajo profundiza sobre los efectos de la enseñanza bilingüe en el rendimiento académico en función de las variables más populares. Finalmente, el último apartado se centra en enmarcar teóricamente el tema principal de la investigación: la motivación de los estudiantes y su posible correlación con la enseñanza bilingüe.

La siguiente sección se encuentra dedicada al estudio de campo, donde se hace referencia a la metodología y las variables empleadas a lo largo de la investigación.

En último lugar, se realizará un análisis descriptivo sobre los resultados que arroja el estudio, lo que nos permitirá sustraer una serie de conclusiones con las cuales finalizará el trabajo.

## 2. LA MODALIDAD BILINGÜE EN LOS GRADOS UNIVERSITARIOS

### 2.1 LA CRECIENTE DEMANDA DE LA MODALIDAD BILINGÜE Y SUS VENTAJAS

Para el estudio de una carrera universitaria en inglés, los estudiantes no nativos pueden optar generalmente por dos opciones. La primera, consistiría en estudiar todas las asignaturas del grado en inglés; mientras que en la segunda opción, conocida como la modalidad bilingüe, los alumnos estudiarían un porcentaje de las asignaturas en su lengua materna y otro en inglés. Este porcentaje varía según el centro educativo, nuevamente complicando una posible comparación entre la eficacia de ambas opciones. En España, concretamente, la opción más acogida y en la cual se basará este trabajo es la bilingüe.

Las universidades del norte de Europa fueron las primeras en responder a la creciente demanda de este tipo de enseñanza, ofreciendo una gran cantidad de títulos y módulos en un idioma (principalmente inglés), diferente al idioma nativo de los estudiantes (Wächter y Maiworm, 2002). La Universidad de Maastricht en los Países Bajos fue una de las primeras instituciones en incorporar la enseñanza bilingüe a nivel terciario. Actualmente cuenta con grados que van desde el campo económico hasta la medicina o incluso la ingeniería, todos ellos impartidos a través del inglés (Wilkinson, 2013). Otros países pioneros y donde ahora proliferan las ofertas de grados universitarios en inglés son Noruega (Hellekjaer, 2010), Suecia (Airey, 2004, 2009; Nilsson, 2003) o Finlandia (Saarinen, 2012); aunque la mayoría de estos títulos, especialmente a nivel de posgrado, se imparten completamente en inglés, sin dar cabida a la lengua materna.

En el sur de Europa, y más concretamente en España, los cursos impartidos en inglés como segunda lengua para los estudiantes tardaron en extenderse, probablemente porque durante décadas el nivel nacional de inglés se ha mantenido como uno de los más bajos de la Unión Europea (Eurostat, 2016). Como resultado, solo un pequeño porcentaje de estudiantes de educación superior podía estudiar y trabajar en este idioma. Ante esta situación, los gobiernos autonómicos empezaron a implementar políticas educativas en los niveles primario y secundario con el objetivo de aumentar la competencia en idiomas extranjeros por todo el territorio español. Para ello, se utilizó (y se sigue utilizando en la actualidad) un enfoque de enseñanza combinada cuyo objetivo consiste en desarrollar lo que se ha denominado como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

o CLIL (el acrónimo proviene del inglés: Content and Language Integrated Learning) (Dafouz y Guerrini, 2009; de Zarobe y Lasagabaster, 2010; Lorenzo, Casal y Moore, 2010; entre otros, utilizan este acrónimo).

Así pues, CLIL es el término que se utiliza internacionalmente para referirse a un enfoque educativo dual donde, en términos de aprendizaje, se presta la misma atención tanto al contenido de la asignatura como al lenguaje (Coyle, Hood y Marsh 2010). Tras una década de medidas de implementación de CLIL en los programas de educación obligatoria, se está comenzado a observar en España la promoción una nueva generación de estudiantes y profesores con capacidad suficiente para que los estudios universitarios puedan ser cursados a través de un idioma extranjero (Dafouz y Núñez 2009).

Hoy en día, según los últimos datos oficiales referidos al curso académico 2017-2018, más de 1,3 millones de alumnos de Primaria y ESO de centros públicos y concertados utilizan un idioma extranjero (mayoritariamente inglés) como lengua de enseñanza. Es decir, existe una representación de estudiantes bilingües de al menos el 38% en la primera etapa y del 28% en la segunda (Pérez-Barco, 2019). A nivel superior, pese a la falta de datos oficiales sobre el número de alumnos, podemos destacar el informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). En dicho estudio se observa que dentro del curso académico 2016-2017, la oferta de grados en su modalidad bilingüe ya había experimentado un crecimiento del 25% y 95% en universidades públicas y privadas respectivamente (Hernández y Pérez, 2017).

Son varias las ventajas que explican este mayor acogimiento de la categoría bilingüe o sistema CLIL por encima de otras opciones como cursar todas las asignaturas en inglés. En primer lugar, se entiende que existen algunas asignaturas que, por su exigencia lingüística, podrían retrasar el progreso de un alumno que todavía no domine el habla inglesa. Por otra parte, los alumnos sienten una mayor seguridad al contar con la posibilidad de comunicarse con parte del profesorado en su lengua nativa en el caso de que ocurriera alguna incidencia (Chin, 2015). Asimismo, se defiende el hecho de que seguir desarrollando el dominio de tu lengua materna puede ayudar a los alumnos a obtener habilidades (comprensión lectora e improvisación oral, entre otros), perfectamente aplicables y de utilidad para al estudio en cualquier otra lengua (Chin, Daysal & Imberman, 2013).

Son igualmente diversas las ventajas que ofrece la modalidad bilingüe frente a cursar los estudios exclusivamente en español. Concretamente, en el campo económico, los alumnos cuentan con la posibilidad de prepararse para un mercado ya globalizado, donde el inglés es sin duda la lengua más influyente. Junto con los conocimientos y destrezas obtenidas durante la carrera, el dominio de una lengua como el inglés se presenta como una forma de destacar en un mercado laboral altamente competitivo en el cual se valora con cada vez más fuerza la habilidad para trabajar con clientes o compañeros extranjeros (Robertson, 2009).

Las universidades, por su parte, también se benefician de la introducción de esta nueva modalidad bilingüe. La posibilidad de estudiar grados universitarios en inglés permite atraer a estudiantes de diferentes nacionalidades, aumentar la cooperación con otros centros educativos extranjeros y generar un mayor prestigio; lo que se traduce en una ventaja competitiva frente a otras universidades.

## 2.2 LOS INCOVENIENTES Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE

Si bien es cierto que el bilingüismo puede presentar muchas ventajas y oportunidades frente a otras modalidades de enseñanza, también existen una serie de claras desventajas.

En primer lugar, como es evidente, el proceso de aprendizaje y dominio del inglés requerirá de una mayor duración en contraste con aquellos alumnos que decidan cursar todas sus asignaturas en dicho idioma. Además, en esta modalidad la mayoría de los alumnos comparten, además del inglés, su lengua nativa. Esto significa que los alumnos tenderán a escoger su lengua nativa para comunicarse con sus compañeros, utilizando el inglés únicamente en aquellas situaciones académicas en las que estén obligados y no de una forma natural (Chin, 2015).

En segundo lugar, se encuentra la limitación que pueden sufrir los alumnos durante el proceso de aprendizaje como consecuencia de la falta de dominio sobre el inglés. Es bien conocido y expresado por los profesores pertenecientes a esta modalidad, que la insuficiencia en el conocimiento lingüístico requerido para cursar una carrera bilingüe puede acarrear un impacto negativo en el rendimiento académico del estudiante; resultando en situaciones donde, o bien el dominio del idioma o bien el desarrollo del

contenido de la asignatura puede verse comprometido a costa del otro (Nuria Hernandez-Nanclares & Antonio Jiménez-Munoz; 2015).

Por otro lado, el sistema CLIL suele exigir una mayor dificultad en la búsqueda del profesorado ideal puesto que, además de dominar la lengua inglesa, los docentes también deben contar con ciertos conocimientos sobre la lengua nativa del centro (en este caso, el español).

Otra de las preocupaciones generadas por la educación bilingüe reside en la posibilidad de que no se alcance el pleno dominio de ambas lenguas por parte de los alumnos. La falta de una fluidez verbal adecuada en ambas lenguas es una de las limitaciones que se han observado con mayor frecuencia. Rosselli (2000), tras realizar un experimento entre monolingües y bilingües en diferentes tareas, comprobó que la fluidez verbal de los sujetos bilingües se vio disminuida de una forma similar para ambas lenguas en comparación con los participantes monolingües. Gollan, Montoya y Werner (2002) hallaron resultados similares, concluyendo que la fluidez verbal semántica puede hallarse perjudicada en individuos bilingües, posiblemente debido al tiempo extra que se requiere para seleccionar la lengua y/o decidir si un nombre particular pertenece a una u otra.

Pedagógicamente, el contenido de una asignatura nunca debería verse recortado a costa de la progresión del alumno en el dominio del lenguaje; de la misma forma que los problemas que el estudiante tuviera con la segunda lengua no pueden pasarse por alto para favorecer la progresión del contenido. Para que la instrucción sea completamente eficiente han de mantenerse bien equilibrados estos dos factores y nunca separados. Los estudiantes necesitan cubrir un conocimiento mínimo determinado, y para ello necesitarán dominar el idioma en el que se imparte (Hernandez-Nanclares y Jiménez-Munoz; 2015). La lengua extranjera se presenta, por tanto, como un elemento indispensable para que el estudiante adquiera las habilidades necesarias para percibir y comprender el contenido que es objeto de estudio.

En consecuencia, los profesores que abordan la enseñanza de un grado universitario desde una modalidad bilingüe suelen verse obligados a añadir, junto con el desarrollo del contenido programado, determinadas sesiones basadas exclusivamente en ayudar a desarrollar las habilidades lingüísticas de sus alumnos, resolver y atender las dudas que puedan haberse causado por la falta de dominio en el idioma y, ante todo, contribuir a fortalecer la comprensión del significado de los conceptos y fomentar habilidades

directamente relacionadas con la disciplina. La naturaleza de estas sesiones puede ser presentada como un recurso extraordinario pero lo ideal es que sean integradas dentro de la metodología del profesor, ayudando a fomentar el contenido y las habilidades basadas en el lenguaje por igual a medida que avanza el curso, y tratando así de evitar que el lenguaje se convierta en un bloque o apartado más de la asignatura, adquirido por el alumno de manera independiente (Jensen, C., and J. Thøgersen, 2011).

Los alumnos, por su parte, deben enfrentarse a dos desafíos al mismo tiempo. Por un lado, el esfuerzo que requiere la comprensión y el estudio del contenido específico y completamente nuevo que encontrarán a lo largo de las asignaturas de cada curso; por otro, la dificultad que supone la adquisición del nivel lingüístico necesario para que el proceso de aprendizaje siga el ritmo adecuado y su evaluación no se vea afectada. Este doble esfuerzo se aplica por igual a los profesores y tutores, quienes deberán ejercer la docencia no solo para cumplir con el contenido del programa sino también para resolver los problemas que puedan tener sus alumnos con el lenguaje. (Aguilar, Rodríguez, 2012).

En un estudio realizado por Papaja (2012), se realizan encuestas a un grupo de 108 estudiantes universitarios que se encontraban cursando sus carreras bajo la modalidad CLIL. Los resultados reflejan que los alumnos muestran su conformidad con el esfuerzo y limitaciones adicionales que puede suponer el aprendizaje en un segundo idioma. La mayoría de ellos también señalan la escasa experiencia de algunos profesores en la enseñanza CLIL, así como la falta de materiales didácticos adecuados.

A pesar de lo anterior, conviene resaltar que, independientemente de la lengua de estudio, ningún alumno de primer curso se va a encontrar lo suficientemente familiarizado con las formalidades exigidas por una universidad en sus redacciones, debates, presentaciones orales, etc. Asimismo, al igual que sus compañeros bilingües, deberán realizar un esfuerzo extra para la asimilación y comprensión de todos los conceptos y vocabulario específico de cada asignatura. (Hernández-Nanclares y Jiménez-Munoz; 2015).

Finalmente, el mayor desafío al que se enfrenta la educación bilingüe quizás sea la falta de una mayor investigación interdisciplinaria que ayude a proporcionar evidencia empírica y, en última instancia, ayude a promover la información sobre cuáles son los verdaderos beneficios y perjuicios que puede producir el CLIL; una necesidad cada vez más urgente ante la gran dimensión y la rápida implementación de los programas CLIL en toda Europa (Dafouz, Camacho and Urquía; 2014).

### 3. LOS EFECTOS DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Dentro del territorio Europeo se han realizado múltiples estudios que han tratado de analizar los impactos del inglés en la enseñanza. Destacan países como Suecia, Dinamarca y Austria, donde precisamente el inglés se encuentra establecido como la segunda lengua más usada por un amplio margen.

También contamos con investigaciones que ofrecen algunas aproximaciones a la influencia de la políticas lingüísticas aplicadas a nivel nacional. Este tipo de estudios proliferan sobre todo en regiones asiáticas como Corea, Taiwán o China.

A continuación, procederemos a revisar las conclusiones de las últimas investigaciones en cuanto a cuatro de las variables que más han sido analizadas a la hora de comprobar el efecto de la enseñanza bilingüe en el rendimiento académico: la evaluación final, el tipo de asignatura, el método de evaluación y el nivel de inglés del estudiante.

#### 3.1 LOS EFECTOS SOBRE LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNO

Gran parte de las investigaciones que versan sobre los efectos del bilingüismo en la enseñanza universitaria se centran mayoritariamente en el rendimiento académico final alcanzado por estudiante. Estos estudios, a pesar de no ser escasos, han provocado la división entre dos posturas. Por un lado, podemos encontrar investigaciones que defienden el impacto negativo sobre el rendimiento de los alumnos como consecuencia del esfuerzo adicional que supone estudiar en una lengua que no se domina al completo (véase Kirkgöz, 2005; Sert, 2008; Byun, Chu, Kim, M., Park, Kim, S., & Jung, 2011). En contraste, contamos con estudios que, pese a no alcanzar evidencias sobre la influencia positiva del inglés, concluyen defendiendo la inexistencia de una diferencia significativa entre cursar la carrera universitaria en la lengua materna o en inglés, de cara al rendimiento académico final (Dafouz, 2014; Dafouz y Camacho, 2016; Hellekjaer, 2008, 2010; Klaassen 2001; Airey 2009).

Algunas de las investigaciones que defienden esta indiferencia en los resultados revelan que, en ocasiones, el estudio de algunas materias en inglés puede ser incluso más sencillo. Mientras que en lenguas como la española se utilizan muchos términos genéricos u

ordinarios para describir diferentes conceptos en forma de sinónimos, la lengua anglosajona acostumbra a utilizar una terminología más diversa, provocando una menor confusión. Por ejemplo, en la contabilidad inglesa se utiliza el término “account receivables” para referirse al derecho que posee una compañía a recibir dinero por la venta de sus productos. En español, sin embargo, para referirnos a este concepto utilizamos el término “clientes”, el cual puede causar confusión debido al significado alternativo que puede recibir fuera de la disciplina contable (Dafouz, Camacho; 2016).

Otros estudios, sin embargo, defienden que la enseñanza en una lengua secundaria puede producir dificultades adicionales en el proceso de aprendizaje del alumno, llegando a perjudicar su rendimiento académico final. Byun (2011) y Sert (2008), procedente de Turquía y Corea respectivamente, son algunos ejemplos en los que se postula que todas aquellas restricciones lingüísticas que se generen durante el proceso de aprendizaje pueden llegar a mermar aquellas habilidades de los estudiantes relacionadas con el pensamiento y el razonamiento crítico. Byun (2011), concretamente, hace un llamamiento a la ineficacia de la que siempre va a partir la imposición de una enseñanza bilingüe en aquellos países (como Corea) en los cuales ni siquiera existen los medios y el apoyo político necesario para impartir dicha modalidad. De manera similar, una investigación llevada a cabo por Lo y Lo (2014), señala que, en comparación con otros contextos educativos más desarrollados (como Canadá o Europa), la implementación de una enseñanza inglesa en Hong Kong puede causar un detrimento al rendimiento académico debido a la falta de profesores con la experiencia y capacitación adecuada.

### 3.2 LOS EFECTOS SEGÚN EL TIPO DE ASIGNATURA

La creciente proliferación de disciplinas y asignaturas en la escena de la educación superior ha dado lugar a diferentes clasificaciones de las mismas, planteando a su vez la cuestión de si la eficacia de la educación bilingüe puede variar según el tipo de asignatura que se esté impartiendo a los alumnos.

Una de las tipologías más famosas es la propuesta por Biglan's (1973), en la cual se estableció la clásica división entre ciencias "duras" y "blandas", así como las disciplinas



"aplicadas" en contraposición a las "puras".<sup>1</sup> De esta forma, las ciencias naturales se clasificarían como duras y puras, las ciencias sociales se clasificarían como blandas y puras (o aplicadas, según la especialización) y, finalmente, disciplinas como la ingeniería se etiquetarían como duras y aplicadas. A pesar de las críticas que ha recibido esta clasificación por su reduccionismo, el modelo de Biglan todavía se usa ampliamente para explicar cómo los principios y métodos de enseñanza y aprendizaje pueden variar dependiendo de las características "inherentes" de las disciplinas (ver Neumann 2001; Neumann, Becher y Parry 2002).

De acuerdo con Neumann (2002), las materias puras y duras intentan mejorar el razonamiento lógico de los estudiantes y sus capacidades para aplicar y probar ideas derivadas de la teoría aprendida. Por el contrario, en los planes de estudio de las disciplinas puras y blandas (por ejemplo, Historia) el contenido es más cualitativo y el interés se centra en desarrollar las perspectivas críticas de los estudiantes. También alientan a los estudiantes a participar en conferencias, seminarios y a presentar sus propias ideas en forma de ensayos escritos o presentaciones verbales. Según Smart y Ethington (1995), si bien todas las disciplinas parecen depender en gran medida de los exámenes escritos, las disciplinas blandas y puras enfatizan en presentaciones orales y pruebas escritas en las que se requiere de una mayor capacidad de análisis y síntesis del contenido del curso. Asimismo, este tipo de disciplina exige un mayor nivel de alfabetización verbal, puesto que los estudiantes necesitan articular, tanto oral como textualmente, conceptos de mayor complejidad teórica (Coffin, 2006; Llinares, Morton y Whittaker, 2012; Schleppegrell, Achugar y Oteiza, 2004).

Las disciplinas aplicadas, ya sean blandas o duras (por ejemplo, Contabilidad y Finanzas) comparten algunos de los anteriores métodos de enseñanza pero ponen un mayor énfasis en la puesta en práctica de la teoría aprendida. Sus evaluaciones giran entorno a ejercicios de resolución de problemas, preguntas de opción múltiple e informes prácticos que, aunque no están exentos de registros formales y habilidades discursivas específicas, no

---

<sup>1</sup> Atendiendo al modelo de Biglan, cualquier disciplina de estudio se puede clasificar principalmente a través de dos dimensiones:

- Disciplinas duras/blandas: las primeras se centran en métodos científicos, datos y en alcanzar la objetividad; mientras que las segundas se exponen a la subjetividad.
- Disciplinas aplicadas/puras: las primeras van dirigidas a resolver problemas prácticos; las puras, en cambio se preocupan por la obtención de conocimientos teóricos.

requieren de explicaciones o redacciones de texto muy extensas (Dafouz, Camacho and Urquía, 2014; O'Halloran, 2004; Tardy, 2009).

Desde una perspectiva conceptual, se podría argumentar que los estudiantes que no dominen plenamente la lengua de estudio se desempeñan peor en las disciplinas puras y blandas, ya que son más cualitativas y exigen a los estudiantes memorizar contenidos y usar recursos explicativos para presentar sus argumentos. Por el contrario, en materias más cuantitativas se requiere de habilidades numéricas y de resolución de problemas; habilidades que ambos grupos de estudiantes (bilingües o no) deberían de compartir durante su primer año en la universidad. Dentro del grado de Administración y Dirección de Empresas, existen asignaturas como la contabilidad o las matemáticas financieras, donde el nivel de intensidad lingüística siempre va a ser inferior que en otras materias como marketing o historia de la economía, donde se exige la comprensión de largos libros de texto y explicaciones por parte del profesor (Trowler, 2001; Dafouz., 2014). Por el contrario, la resolución y puesta en práctica de fórmulas y ejercicios numéricos no perjudicaría en la misma medida a aquellos alumnos que no dominen el idioma de enseñanza.

A pesar de lo anterior, la mayoría de los estudios con los que contamos, aunque centrados en niveles anteriores de educación (primaria y secundaria), no nos permiten defender la existencia de una clara diferencia en el rendimiento académico según la disciplina de estudio. Tanto Jäppinen (2005) por el lado de las ciencias naturales, como van de Craen, Ceuleers y Mondt. (2007), con respecto las matemáticas, concluyen que los niños de primaria desarrollan un aprendizaje y unas habilidades de pensamiento igual de apropiadas sin importar la modalidad y sin presentar ninguna limitación específica debido al idioma extranjero. En la educación secundaria, Vollmer (2006) en geografía; Admiraal, Westhoff y de Bot (2006), en geografía e historia, o más recientemente Badertscher y Bieri (2009) en historia, geografía y ciencia, son algunos ejemplos de investigaciones que han podido concluir que el rendimiento académico de los estudiantes en materias de contenido no se ve afectado por un cambio en el idioma de instrucción.

Dentro de la enseñanza universitaria, también se han mostrado resultados similares en un estudio de Dafouz (2014) donde se llegaron a analizar hasta 383 evaluaciones de alumnos en tres asignaturas diferentes (Historia económica, Contabilidad financiera y Finanzas). En las conclusiones finales de dicho trabajo se revela que las dificultades experimentadas

por los alumnos bilingües también fueron sufridas por los estudiantes de habla hispana en su propia lengua nativa, dado que el vocabulario y el tipo de redacción que requería la universidad proponía un reto igualmente novedoso para ellos.

### 3.3 LOS EFECTOS SEGÚN LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN

Algunos estudios también se han planteado si el rendimiento académico de los estudiantes que cursan bajo una modalidad bilingüe puede ser mayor o menor según el método de evaluación utilizado por los profesores.

Las principales formas de evaluación que se han analizado son las siguientes tres: participación oral (a través de intervenciones en clase o presentaciones), trabajos escritos y exámenes finales.

Nuevamente, de manera conceptual, se podría argumentar que los estudiantes que cursan en una lengua extranjera van a soportar mayores limitaciones en aquellos métodos de evaluación en los que se requiera de una mayor participación oral. Sin embargo, los estudios de los que disponemos (véase Dafouz, 2016; Simonite, 2003; Camacho, 2016; Asikainen, 2013; Bridges, 2002) tampoco nos han permitido concluir que exista una diferencia significativa entre aquellos alumnos que han sido evaluados en una lengua extranjera y los que han sido examinados en su lengua materna.

Uno de los argumentos que se alegan como posible causa de esta indiferencia consistiría en que los alumnos, pese a estudiar en una lengua extranjera, siguen siendo evaluados dentro la misma cultura educativa. Es decir, los alumnos no necesitan adaptarse a unos criterios de evaluación o métodos desconocidos, puesto que ya llevan estudiando en España durante toda su vida. Esta “cultura académica” puede describirse como aquellos principios, valores, comportamientos o asunciones que operan dentro de una determinada disciplina académica (van de Poel & Gasiorek, 2012) y que son esenciales para que los estudiantes puedan integrarse exitosamente en una comunidad académica.

Cabe destacar que el rendimiento del estudiante, sin importar la lengua de estudio, es generalmente más bajo en los exámenes finales. Una explicación plausible puede estar vinculada a las condiciones típicas de los exámenes, a saber, la presión del examen, el tiempo cronometrado, la falta de apuntes y unas preguntas enfocadas en poner en práctica

el conocimiento aprendido en lugar de repetir las mismas tareas que se han visto en clase (Yorke, Bridges y Woolf, 2000). Además, se podría especular que los exámenes finales generalmente cubren material extenso y son más completos, mientras que otras formas de evaluación escritas como los trabajos dividen el contenido en unidades de estudio más pequeñas que generalmente son más fáciles de aprender. Esta divergencia observada entre el rendimiento de la evaluación continua y el rendimiento final de los estudiantes en los exámenes, que parece ser común en la educación terciaria (Bridges, 2002), nos plantea la constante pregunta de si los exámenes finales escritos realmente merecen un peso tan grande en la evaluación de los estudiantes.

### 3.4 LOS EFECTOS SEGÚN EL NIVEL DE INGLÉS DEL ALUMNO

Para que los estudiantes adquieran el conocimiento requerido en cada asignatura, numerosos académicos han sugerido que el nivel de dominio del inglés de los estudiantes debe alcanzar un cierto umbral. Si bien todos los alumnos se ven obligados a responder ante múltiples desafíos lingüísticos durante su aprendizaje en una lengua extranjera, se tiende a pensar que los estudiantes con mayor dominio sobre el inglés se verán menos limitados (Evans y Morrison 2011; Lin y Morrison 2010).

Dentro de la enseñanza bilingüe, las investigaciones se han centrado particularmente en cómo los puntajes de TOEFL (prueba de inglés como lengua extranjera) e IELTS (sistema internacional de evaluación del idioma inglés) predicen el rendimiento académico desempeñado por estudiantes internacionales que estudian en países de habla inglesa, cuyos resultados son contradictorios (Rose, Curle, Aizawa y Thompson, 2019).

Algunos estudios han encontrado una asociación positiva estadísticamente significativa. Por ejemplo, Light, Xu y Mossop (1987) mostraron como los puntajes de TOEFL se correlacionaban positivamente con los puntajes de las medias académicas de 376 estudiantes de posgrado internacionales en una universidad estatal de Nueva York. Staynoff (1997) examinó los factores que influyen en el rendimiento académico con 77 estudiantes internacionales que estaban en sus primeros seis meses de estudios, revelando una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes de TOEFL y las calificaciones medias. Más recientemente, Huang (2001), Woodrow (2006) y Yen y Kuzma (2009) también han encontrado relaciones significativas entre el rendimiento

académico y las puntuaciones de IELTS. Yang, Noels y Saumure (2006) destacan también la importancia de la autoconfianza en el proceso de adaptación sociocultural y psicológica a un entorno académico de habla inglesa. Un bajo nivel de inglés, podría afectar a la confianza de los alumnos, mermando a su vez el rendimiento académico.

En contraposición con lo anterior, otros estudios han encontrado que los puntajes de TOEFL no constituyen una buena variable para predecir el éxito académico. Así, los resultados de un estudio realizado por Krausz, Schiff, A., Schiff, J. y Hise (2005) mostraron que los puntajes del TOEFL no estaban asociados con el rendimiento académico de los estudiantes de posgrado internacionales que se especializan en contabilidad. Xu (1991) también examinó el impacto del dominio del inglés de los estudiantes y el expediente académico de 450 estudiantes internacionales graduados en tres universidades de los Estados Unidos. Los resultados revelaron que el dominio del inglés podía servir para predecir de dificultad académica que los estudiantes percibían, pero los puntajes del TOEFL no se asociaron significativamente con la dificultad académica real de los estudiantes. En 2010, Wongtrirat analizó una recopilación de 22 estudios que tuvieron lugar entre 1987 y 2009 sobre este campo de investigación. Los resultados revelaron que los puntajes del TOEFL no predecían significativamente el rendimiento académico (cuantificado a través de las calificaciones medias o de la finalización de cursos). Hill, Storch y Lynch (1999) y Kerstijens y Nery (2000) son también buenos ejemplos de esta falta de correlación.

Como vemos, nuevamente la comparación entre diferentes estudios ofrece resultados contradictorios. Esto ha llevado a sugerir que, pese a la evidente relevancia del dominio lingüístico en el rendimiento académico, pruebas como el TOEFL o el IELTS son insuficientes para determinar por completo el nivel de inglés del estudiante, mucho menos para predecir su rendimiento académico final (Dimova, Hultgren y Jensen, 2015; Chang, Kim y Lee ,2017). Las pruebas de idioma no miden otros factores como las habilidades de estudio, motivación, madurez y experiencias previas (Drennan y Rohde, 2002, Daller y Phelan, 2013; Woodrow, 2006). Por ello, no podemos concluir que existan modelos consistentes a la hora de medir el efecto del nivel de inglés sobre el rendimiento académico.

Fuera del contexto de estudiantes internacionales en países de habla inglesa, son muy escasos los estudios centrados en el impacto que puede tener el dominio del inglés en la

enseñanza bilingüe. En países asiáticos como China o Korea, donde el nivel de inglés es relativamente bajo, encontramos correlaciones positivas entre el dominio del idioma (medido a través de las pruebas de idioma oficiales) y el rendimiento de los estudiantes (Lin y He, 2019; Kim, Tatar, Choi, 2014). Por Europa, concretamente en España, disponemos de estudios como los de Cots (2013) o Arnó-Macià y Mancho-Barés (2015) donde se hace mención a la necesidad de un nivel mínimo de inglés para que la enseñanza bilingüe pueda ser eficaz, pero sin terminar de revelar un nivel de correlación.

## 4 LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE

Tras analizar el impacto que pueden tener variables típicas como el nivel de inglés o las diferentes metodologías de evaluación, emplearemos este capítulo para recopilar información sobre la relevancia de la motivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y en como puede verse afectada por el hecho de cursar sus asignaturas en una lengua extranjera.

### 4.1 LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

La motivación, entendida como aquello que nos ayuda a energizar y dirigir la conducta, constituye uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje (Díaz y Hernández, 2002). Con ella, el alumno encuentra sentido e interés a sus objetivos, aumentando su esfuerzo por realizar las actividades requeridas para dicho aprendizaje. En otras palabras, la motivación repercute sobre el pensamiento del estudiante y, por ende, en su rendimiento académico. (Ospina Rodríguez, 2006).

Desde los estudios de Gardner en 1985, se ha extendido la subdivisión de la motivación en dos estilos: intrínseco y extrínseco.

La motivación intrínseca está relacionada con la autorrealización del alumno. La curiosidad y el deseo por adquirir nuevos conocimientos son factores determinantes. Por medio de ella, el aprendizaje se comprende como una finalidad en sí misma y las tareas de índole académica se convierten en pequeñas metas (Ospina Rodríguez, 2006). Cuando se estudia en una nueva lengua, Crookes y Schmidt (1991) sostienen que este tipo de motivación implica el deseo que tiene el alumno por integrarse en un nuevo grupo lingüístico. Asimismo, Dörnyei (2005) considera que la motivación intrínseca se refleja en el interés de los alumnos hacia una nueva comunidad de hablantes o, al menos, de poder reunirse e interactuar con los miembros de dicho grupo. Implica apertura y respeto a otra cultura, valores e identidades.

Por el contrario, la motivación extrínseca depende de factores externos al aprendizaje. Un alumno motivado de forma extrínseca encuentra el aprendizaje como un medio o instrumento para la consecución de una serie de beneficios o para evadir un posible perjuicio. El querer aprender un idioma para conseguir un trabajo o porque será

importante para mi futura carrera o simplemente porque quiero mejorar mi educación, son algunos estímulos propios de esta clase de motivación. (Sole, 2001).

En Dörnyei (2005), estos estímulos se dividen en dos tipos: promoción y prevención. La motivación extrínseca con un enfoque de promoción (por ejemplo, aprender inglés por el avance profesional) está relacionada con el “quiero ser”, mientras que los motivos instrumentales con un enfoque de prevención (por ejemplo, estudiar para no reprobar el examen) son partes del “debo ser”.

Cabe también la posibilidad de que el alumno mantenga una motivación intrínseca y extrínseca al mismo tiempo. En este caso, ambos tipos de motivación se encuentran entrelazadas y el grado de intensidad de cada una dependerá de la preocupación real del estudiante. Por otro lado, el que aprende el idioma puede no tener ningún tipo de motivación. Una posible situación podría ser cuando una persona se ve obligada a aprender en un nuevo idioma porque no le queda otra opción (por ejemplo, cuando te trasladan al extranjero de manera forzosa). Según Gardner (2001), esto únicamente implica una causa y no puede clasificarse como ningún tipo de motivación.

En términos generales, la motivación también puede tener un impacto directo en lo que Ning y Downing (2010) denominan como competencia de aprendizaje. Esta competencia mantiene una relación positiva con el rendimiento académico y consiste en la motivación mostrada por el alumno a la hora de cambiar su estrategia de aprendizaje en función de las circunstancias. Dentro del contexto de la enseñanza bilingüe, hablaríamos de la capacidad de adaptación del estudiante ante las restricciones que le puede suponer el aprender en una segunda lengua que todavía no domina.

Cabe destacar que esta competencia de aprendizaje o capacidad de adaptación no es exclusivamente útil para la enseñanza bilingüe. Como ya hemos adelantado, el proceso de aprendizaje de nuevo vocabulario y terminología requiere del mismo esfuerzo para cualquier estudiante, independientemente de la modalidad que esté cursando. Cada asignatura cuenta con su propio marco teórico o “lenguaje”, que el alumno deberá dominar y saber aplicar para poder alcanzar una buena calificación. Hellekjaer (2010), por ejemplo, tras realizar encuestas a 391 alumnos noruegos (separados por sus respectivas modalidades), descubrió que los problemas de comprensión lectora eran muy similares tanto para los estudiantes que cursaban en su lengua materna como para aquellos que cursaban en inglés. Estas similitudes estaban relacionadas principalmente con el



vocabulario específico de la disciplina y el proceso de introducción a nuevos conceptos pertenecientes a campos específicos de las signaturas (Hellekjaer; 2010). Por tanto, la competencia de aprendizaje, potenciada por la motivación, resulta ser un factor decisivo para que los estudiantes desarrollen eficazmente su aprendizaje y puedan abordar problemas que son comunes a cualquier nivel académico.

Desde el punto de vista del profesorado, algunos docentes que imparten clases en modalidades bilingües han llegado a declarar que ocasiones las calificaciones alcanzadas por los alumnos se encuentran más relacionadas con su motivación hacia la asignatura en lugar de su respectivo dominio sobre la lengua de estudio. Una posible prueba de ello la encontramos, como es obvio, en aquellos alumnos que pese a tener un nivel de inglés bajo, alcanzan unas calificaciones altas (Dafouz y Camacho, 2016).

Otro ejemplo lo podemos encontrar en las encuestas que Tatzl (2011) realizó sobre las actitudes y experiencias a estudiantes austríacos que cursaban la modalidad bilingüe. En el análisis de los resultados se observaba que los alumnos son plenamente conscientes de los desafíos que implica dicha modalidad de enseñanza así como su actitud positiva hacia los mismos.

De forma parecida, Airey y Linder (2006) y Airey (2009) han mostrado con sus estudios que los alumnos pertenecientes a la modalidad bilingüe tienden a adaptarse y a desarrollar sus propias habilidades y recursos para superar las trabas que pueda suponer el inglés. Así, por ejemplo, con el paso del tiempo los estudiantes comenzarán a entender bajo qué circunstancias deben prestar más atención a los enunciados o cuando no han de tomar notas durante las lecciones orales.

## 4.2 LOS EFECTOS DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA MOTIVACIÓN

El estudio sobre las actitudes y motivaciones de los docentes y estudiantes es probablemente uno de los menos tratados; al menos en comparación con el número de estudios que se centran únicamente en las calificaciones finales de los estudiantes.

Aunque se ha escrito mucho en los últimos años sobre el CLIL y sus consecuencias positivas y negativas, varios autores (Breidbach y Viebrock, 2012; Lasagabaster, 2011; Lasagabaster, Doiz y Sierra, 2014) subrayan que se sabe poco sobre el impacto de la

enseñanza bilingüe en la actitud y motivación de los estudiantes para aprender inglés en países europeos, como España.

En general, los estudios que se sitúan más al sur de Europa (Tatzl, 2011, en Austria; Fortanet- Gómez, 2012; Aguilar y Rodríguez, 2012 o Doiz, Lasagabaster y Serra, 2011, en España; Costa y Coleman, 2013, en Italia) perciben la enseñanza bilingüe como una oportunidad de obtener un beneficio a largo plazo puesto que, pese a implicar un mayor esfuerzo, en el largo plazo termina por mejorar la motivación al proponer la posibilidad de dominar diferentes idiomas, permitiendo un aumento en las relaciones internacionales y el empleo. En concreto, la investigación en el País Vasco realizada por Lasagabaster (2011) concluye en sus resultados que el aprendizaje de idiomas y la motivación se benefician mutuamente en un contexto CLIL.

Entre los estudios a los que más se ha hecho referencia para hablar sobre la relación positiva entre el aprendizaje en una lengua externa y la motivación interna del estudiante destacan los de Dörnyei (2005, 2009). Según sus investigaciones, la adquisición de conocimientos en una lengua extranjera genera nuevos propósitos y objetivos que, al querer alcanzarse, la motivación del alumno se ve aumentada. A raíz de esta hipótesis, Dörnyei (2005, 2009) ha creado un modelo que abarca tres componentes: lo que el estudiante quiere ser, lo que el estudiante cree que deber ser y, por último, su experiencia.

El primer componente, se refiere a todo lo que el estudiante piensa que alcanzará gracias a la adquisición de conocimientos en un nuevo idioma; es decir, aquellos motivos instrumentales internalizados (esperanzas, aspiraciones y avances). Este componente encaja con el concepto de integración de Gardner (2001, 2010) (el interés genuino en aprender un segundo idioma para acercarse a una nueva cultura o comunidad o, en el extremo, llegar a ser como ellos). Cabe señalar que varios autores como Lamb (2007) han planteado dudas sobre la idoneidad de este último concepto en el inglés, debido a la enorme difusión y diversificación que está recibiendo la cultura anglosajona. En otras palabras, la motivación para aprender inglés como una forma de acercarse a una nueva comunidad lingüística y cultural específica es difícil de explicar en un mundo que se está volviendo cada vez más globalizado, multilingüe y digital.

El segundo componente es el “debe ser” y se refiere a los atributos (deberes, obligaciones y responsabilidades) que uno cree que debe poseer para cumplir con las expectativas de los demás. Por lo tanto, este componente incluye motivaciones más extrínsecas y menos

internalizadas (Dörnyei, 2009). Como señalan Hamilton y Serrano (2015), en este sistema, lo que el estudiante “quiere ser” representa el mejor de los casos, mientras que lo que el estudiante “debe ser” se refiere a todas aquellas restricciones o normas que han de obedecerse. La combinación de factores de empuje y atracción, o de discrepancia entre lo que el alumno quiere alcanzar y lo que siente obligado a hacer, proporciona la motivación.

El componente final se refiere a las motivaciones relacionadas con el entorno en el que se aprende el idioma y la experiencia con el mismo. La experiencia de aprendizaje se encuentra al margen del “quiero ser” y el “deber ser” del estudiante, incluyendo variables como el impacto del maestro, los métodos de enseñanza, los materiales de aprendizaje, el plan de estudios, la confianza en sí mismo y la actitud de los demás compañeros hacia la lengua extranjera (Dörnyei, 2009)

Los estudios realizados en diversos contextos donde el inglés no es la primera lengua como Hungría (Csizér y Lukács, 2010), Indonesia (Lamb, 2007), China, Irán y Japón (Taguchi, Magid y Papi, 2009) han demostrado que ese primer componente sobre lo que el alumno “quiere ser” ejerce una influencia determinante en la motivación del alumno. Entre los pocos estudios que han tratado de explicar la influencia de la enseñanza bilingüe sobre los tres componentes que comentábamos anteriormente se encuentran los de Lasagabaster (2011). En sus estudios se defiende empíricamente que el uso del inglés como lengua de enseñanza (en lugar del español) puede favorecer la motivación de estudiantes universitarios gracias a las nuevas expectativas y aspiraciones que se proponen conseguir con el supuesto futuro dominio de un segundo idioma. Deller y Price (2007) mencionan que cuando los estudiantes aprenden algo a través del inglés (aunque el contenido no sea nuevo), se motivan más al pensar en que también están mejorando su nivel de inglés al mismo tiempo. En línea con esto, Marsh, Maljers y Hartiala (2001) afirman que CLIL se puede utilizar para aumentar la motivación de los estudiantes al incentivarles con objetivos que, si no fuera por el inglés, no podrían alcanzar. Coyle (2006) también afirma que CLIL permite aumentar las expectativas de los alumnos, logrando que el proceso de aprendizaje sea más estimulante y ameno. En definitiva, los alumnos encuentran un mayor valor en lo que estudian (puesto que además del contenido de la asignatura, aumentan su nivel de idiomas), lo que se traduce en una mayor motivación.

Del mismo modo, Darn (2006) considera que la enseñanza bilingüe favorece la agilidad mental y el desarrollo de nuevas estrategias para integrar dos idiomas al mismo tiempo, motivando un mayor aprendizaje en los estudiantes. También defiende que cuando los alumnos están interesados en un tema, se encuentran todavía más animados a dominar el idioma y así adquirir el mayor conocimiento posible. Según Altinkamis (2009), los alumnos aprenden un idioma extranjero más rápidamente y con mayor motivación a través del sistema CLIL. Asimismo, Marsh (2001) afirma que el CLIL ofrece una situación natural para el desarrollo del lenguaje que se basa en otras formas de aprendizaje, apoyando la motivación de los alumnos.

Pese a todo lo anterior, cabe destacar la existencia de estudios que contienen una visión más negativa o incluso contradictoria sobre la enseñanza bilingüe o sistema CLIL. Por el norte de Europa, se defiende mayoritariamente que el aprendizaje a través de un idioma extranjero como mucho complica el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Breidbach y Viebrock, 2012, en Alemania o Hellekjaer, 2010, en Noruega). Dentro de la misma postura, Cenoz, Genesee y Gorter (2014), concuerdan en que la motivación de los estudiantes podría reducirse debido a la pérdida de autoestima que se puede producir cuando se requiere que los alumnos estudien materias complejas y novedosas en un idioma que todavía no dominan al completo.

Aunque las razones que motivan una perspectiva tan diferente sobre la educación bilingüe no son fáciles de resumir o articular, se podría argumentar que, cuanto menor es la competencia de tus residentes en el idioma extranjero, más optimista será su visión con respecto al CLIL. En este sentido, las investigaciones que provengan de un país nórdico cuyos residentes ya cuentan con un alto nivel de inglés, tenderán a encontrar menos diferencias entre un sistema CLIL y uno ordinario (Dafouz, Camacho y Urquia, 2014).

Por otra parte, aunque se ha escrito mucho en los últimos años sobre el CLIL y sus consecuencias positivas y negativas (en especial, sobre las calificaciones finales), son varios los autores que subrayan la falta de investigaciones empíricas que analicen el impacto real de la enseñanza bilingüe en la actitud y motivación de los estudiantes para aprender inglés en países europeos como España (Breidbach y Viebrock, 2012; Lasagabaster, 2011; Lasagabaster, Doiz y Sierra, 2014).

### 4.3 PRINCIPALES VARIABLES

A continuación, dejando al margen aquellos factores externos que dependen del contexto en el que el alumno desarrolle su aprendizaje, vamos a presentar algunos de los factores intrínsecos que pueden tener incidencia en la motivación de un estudiante.

#### 4.3.1 EXPECTATIVAS

Como nos indica Bandura (1977) todas las personas tendemos a querer anticipar y prever el resultado de nuestros comportamientos, generando unas expectativas (bien de éxito o bien de fracaso) que influirán en nuestra motivación.

A su vez, contamos con investigaciones donde se argumenta que, al igual que el interés personal por la materia de estudio, unas expectativas positivas fortalecen la motivación y la concentración durante el aprendizaje (Hidi y Harackiewicz, 2000; Eccles y Wigfield, 2002).

También conviene distinguir entre las expectativas de resultados y las expectativas de eficacia (Bandura, 1997). Si bien ambas se encuentran relacionadas con el éxito esperado, las primeras se centran en lo que se conseguirá al realizar un determinado comportamiento (por ejemplo, la creencia de que practicar mejorará el desempeño de uno); mientras que las segundas tratan sobre las creencias que tiene cada uno sobre las posibilidades de alcanzar un resultado con el comportamiento que está realizando (por ejemplo, "puedo practicar lo suficiente para ganar el próximo partido de tenis").

Esta correlación positiva entre las expectativas de éxito y la motivación se ha experimentado en muchos ámbitos como la salud o el deporte. (Bandura 1997). Dentro de la educación, una expectativas académicas altas también se traducen en un mayor rendimiento, asistencia y aspiraciones sobre el futuro (Bandura 2001).

Investigaciones posteriores han revelado que las expectativas, junto con los valores personales, también influyen en la determinación y en la clase de tareas en las que destacan los estudiantes. No obstante, solamente las expectativas relacionadas con la

eficacia personal (las cuales dependen a su vez del autoestima, las dificultades y las metas percibidas por los estudiantes) mantienen esta correlación; (Eccles y Wigfield, 2002).

---

#### 4.3.2 METAS

Son también múltiples los estudios que han tratado de explicar la motivación en el aprendizaje a través de las metas como factor de influencia. Así pues, los patrones motivacionales y las formas en las que los alumnos afronten sus carreras universitarias también van a variar en función de los objetivos propuestos.

Atendiendo a González Cabanach (1996), las metas que los alumnos se proponen, al igual que la propia motivación, pueden tener un carácter extrínseco o intrínseco. Esto es lo que ha originado que algunos autores distingan entre metas orientadas al aprendizaje y metas orientadas al resultado o rendimiento. Dependiendo de si nos referimos al primer grupo o al segundo, las formas de abordar las tareas y sus resultados, así como la manera en la que se perciben, no serán las mismas.

De este modo, contamos con dos categorías: por un lado, existirá un grupo de alumnos que se sienta más motivado por alcanzar unas metas que les permitan desarrollar sus competencias y conocimiento. Por otro lado, habrá alumnos que tiendan a basar sus objetivos en metas extrínsecas como el reconocimiento, las notas, la aprobación de los profesores, el puesto de trabajo ideal o simplemente escapar de un juicio negativo (García y Doménech, 1997).

---

#### 4.3.3 AUTOESTIMA

Pese a lo anterior, son también muchos los autores que defienden la autoestima o la capacidad percibida por alumnos como un factor mucho más relevante en la motivación en comparación con los objetivos propuestos (por ejemplo, Heyman y Dweck, 1992; Smiley y Dweck, 1994).

Independientemente del tipo de metas que se persigan, algunos estudios concluyen que cuanto mayor sea la confianza de los alumnos en sus capacidades, más positiva es su motivación, concentración y esfuerzo hacia las tareas. Por el contrario, en aquellas situaciones en las que el alumno tiene dudas sobre su competencia o sus posibilidades de éxito es donde se detecta una mayor desmotivación por su parte a la hora de afrontar las actividades académicas (Miller, Davis y Hayes, 1993).

Coopersmith (1996), afirma que existen diversos elementos o variables psicológicas que intervienen en la autoestima. Entre ellas menciona los valores como una variable importante, puesto que los valores se traducen en guías conductuales que promueven experiencias positivas o negativas que afectan la autoestima. Agrega que la motivación al logro y la necesidad de logro también está vinculada a la autoestima, puesto que en los individuos que cuenten con una inclinación hacia la búsqueda de éxito, contará con experiencias positivas a nivel de metas, status y roles que le facilitarán un determinado desarrollo de la autoestima.

De esta forma, los estudiantes con menor autoestima tenderán a basar sus logros en circunstancias externas e independientes a ellos mismos (como la suerte), atribuyendo sus fracasos a factores internos y difíciles de alterar como la falta de experiencia o de capacidad intelectual. Los alumnos con mayor autoestima, en cambio, son más proclives a basar su éxito en circunstancias intrínsecas, ya sean fáciles de alterar (como tiempo dedicado al estudio) o estables en el tiempo (como su capacidad), justificando también sus fracasos por medio de factores internos y controlables como el esfuerzo (García y Doménech, 1997)

---

#### 4.3.4 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Finalmente, la inteligencia emocional es otra variable interna que ha mantenido tradicionalmente un papel importante en la motivación de los estudiantes. Este término debe su popularidad a Goleman y Cherniss (2013), quien la definió como la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás para manejarnos adecuadamente en nuestras relaciones sociales y motivarnos a nosotros mismos. Así pues, se ha postulado que la autorregulación emocional influye en la motivación en la medida

que la acción tiende a ser impulsada por la emoción (Pekrun, 1992). Saber dirigir correctamente las emociones hacia la consecución de objetivos nos ayuda a prestar atención y automotivarnos en la realización de actividades creativas. Un buen autocontrol emocional también favorece la paciencia y dominio de la impulsividad (Jiménez y López-Zafra, 2009).

Las emociones negativas como la ansiedad, la ira o la tristeza (incompatibles con las emociones positivas) reducen el disfrute de la tarea, produciendo una motivación intrínseca negativa. De este modo, estados emocionales como el aburrimiento conducen a la elusión del compromiso y la reticencia en la realización de tareas, produciendo unos efectos inversos a la motivación. (González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996).

Dicho esto, actualmente existe una gran ausencia de estudios que compartan conclusiones empíricas sobre estas suposiciones. Esto se debe principalmente a la discrepancia entre los teóricos sobre el concepto de inteligencia emocional y su medición así como la falta de conocimiento que variables deberían ser empleadas en el ámbito académico, lo que da lugar a metodologías muy diversas entre los trabajos realizados (Jiménez y López-Zafra, 2009).

Debido a la complejidad que conlleva la medición de una variable como la inteligencia emocional y con motivo de simplificar el estudio de campo que proporcionaremos a continuación, nos centraremos únicamente en medir las expectativas, metas y autoestima de los estudiantes a lo largo del curso académico.



## 5. ESTUDIO DE CAMPO

Concluida esta revisión general de literatura sobre la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje así como los principales efectos del bilingüismo, hemos procedido al análisis del impacto motivacional que podría implicar la utilización del inglés como principal lengua de estudio dentro de una muestra de alumnos universitarios.

Para ello, se han realizado dos estudios comparativos diferentes.

El primero de ellos, consiste en la medición y contraste de una serie de variables entre dos grupos de alumnos. El grupo N° 1 se compone de alumnos que estudian su carrera universitaria en su lengua materna (español); mientras que el grupo N° 2 cursa sus estudios a través de una modalidad bilingüe (español-inglés).

En segundo lugar, se ha procedido a un análisis sobre la variación que han sufrido esas mismas variables dentro del grupo N° 2 a lo largo del curso académico.

Las variables que han sido escogidas para valorar la motivación de los alumnos se pueden dividir en las siguientes cuatro categorías:

- Expectativas: cuantificadas a través del nivel de satisfacción que los alumnos esperan obtener del curso académico.
- Metas: consiste en una valoración de los objetivos que los alumnos pretenden alcanzar por el hecho de cursar una carrera en inglés. Los objetivos que se han tenido en cuenta son:
  - Perfeccionar el nivel de inglés (Nivel de inglés).
  - Aprender sobre otras culturas a través del inglés (Cultura).
  - Aumentar las ofertas y oportunidades de empleo (Empleo).
  - Conocer y tratar con más gente a través del inglés (Socializar).
  - Aumentar el número de universidades a las que poder asistir como estudiantes de intercambio (Intercambio).

- Dificultades: trata de cuantificar las limitaciones o trabas experimentadas por el alumno a causa de su nivel lingüístico, lo que nos proporcionará una aproximación a su autoestima. Para ello, se ha medido la dificultad experimentada por los alumnos durante las siguientes actividades:
  - o La asistencia y el seguimiento adecuado de todas las clases presenciales (Clases).
  - o El seguimiento adecuado de aquellos libros de texto que hayan sido requeridos (Libros).
  - o La respuesta a los exámenes con el lenguaje apropiado y dentro del límite de tiempo (Tiempo).
  - o La participación activa en las clases presenciales (Participación).
  - o La realización de presentaciones orales (Presentaciones).

Asimismo, una vez avanzado el curso académico, se han medido las siguientes actividades:

- o La comprensión de las instrucciones escritas en los enunciados de trabajos y exámenes. (Enunciados)
  - o La distinción del temario más relevante para la preparación de los exámenes. (Temario)
  - o La compleción adecuada de aquellas tareas correspondientes a la evaluación continua (Ev. Continua).
  - o El seguimiento y participación en debates o discusiones orales. (Debates)
  - o La comunicación con el profesor a la hora de plantear dudas o sugerencias (Profesor).
- Asignaturas: nos indica el número de asignaturas que a los alumnos les gustaría estudiar en un idioma diferente al que se encuentran cursando.

Los datos que nos servirán para cuantificar estas variables se han recogido a través de encuestas anónimas completadas por los propios alumnos en forma de preguntas cerradas cuyas respuestas fueron valoradas numéricamente por medio de una escala Likert de 5 puntos (véase ANEXOS). Las encuestas se repartieron en tres momentos bien diferenciados (el primero al comienzo del curso, el segundo más cercano a la finalización del primer cuatrimestre del curso y el tercero durante el siguiente cuatrimestre, tras haberse examinado del primero); lo que nos permitirá realizar la comparativa necesaria para evaluar la progresión temporal de los alumnos.

Todas las respuestas se anotaron en una hoja de Excel, diferenciando todos los elementos del modelo propuesto para la claridad del trabajo y su posterior estimación.

La muestra está comprendida por 96 observaciones, de las cuales 48 pertenecen a alumnos que se encuentran cursando un grado universitario en inglés a través de su modalidad bilingüe, mientras que los otros 48 cursan la carrera en español, su idioma nativo, a través de la modalidad ordinaria.

Todos los estudiantes observados pertenecen a la misma institución educativa (Universidad Pontificia Comillas). Si bien los programas de cada modalidad difieren en algunas asignaturas, en ambas se cursa el grado universitario de Administración y Dirección de Empresas.

## 6. RESULTADOS

Tanto el grupo de alumnos pertenecientes a la modalidad bilingüe de su carrera (modalidad bilingüe) como el grupo de alumnos que estudió en español (modalidad ordinaria), realizaron tres encuestas en total.

A continuación, realizaremos un análisis descriptivo sobre la evolución de los datos presentados por las encuestas que se llevaron a cabo durante el curso académico. Asimismo, para la comparación de los datos se han realizado algunos contrastes de media que compartirán las siguientes características:

- La aproximación se realizará través de distribuciones normales (se cumple:  $n > 30$ ).
- Supondremos que las varianzas poblacionales son iguales.
- El nivel de significación será del 5% ( $\alpha = 5\%$ ).
- Los grados de libertad son 94 ( $48 + 48 - 2 = 94$ )
- El contraste será de tipo bilateral con las siguientes hipótesis:

$H_0: \mu_x - \mu_y = 0 \rightarrow$  Las medias de cada modalidad son iguales.

$H_1: \mu_x - \mu_y \neq 0 \rightarrow$  Las medias de cada modalidad son diferentes.

- El estadístico de contraste para  $\mu_x - \mu_y$  será:

### Ilustración 1: Estadístico utilizado para el Contraste de Medias

$$t = \frac{(\bar{x} - \bar{y}) - (\mu_x - \mu_y)}{\sqrt{\frac{S_p^2}{n_x} + \frac{S_p^2}{n_y}}}$$

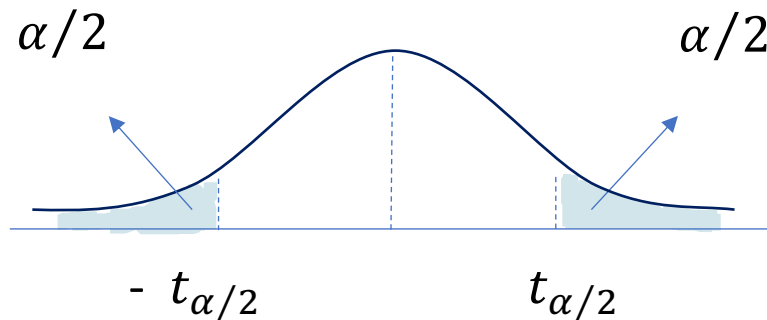
Donde  $t$  tiene  $(n_1 + n_2 - 2)$  grados de libertad y:

$$S_p^2 = \frac{(n_x - 1)S_x^2 + (n_y - 1)S_y^2}{n_x + n_y - 2}$$

Fuente: elaboración propia.

- Finalmente, las condiciones para rechazar la hipótesis nula serán las siguientes:

**Ilustración 2: Condiciones para rechazar H0**



Rechazo H0 si:

$$t < -t_{(n_1 + n_2 - 2), \alpha/2}$$

o bien:

$$t > t_{(n_1 + n_2 - 2), \alpha/2}$$

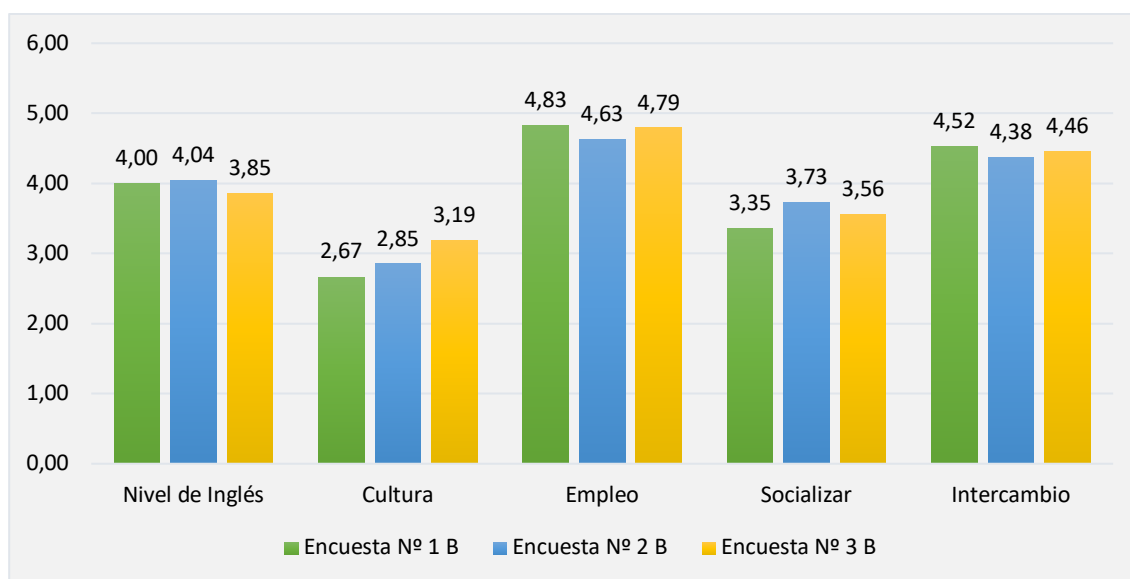
*Fuente: elaboración propia.*

## 6.1 VALORACIÓN DE LAS METAS PROPUESTAS

La posibilidad de aumentar las ofertas y oportunidades de empleo es la meta u objetivo más valorado por los estudiantes de la modalidad bilingüe a lo largo de las tres encuestas (ver Ilustración 3).

Aprender sobre otras culturas y conocer a más personas a través del inglés han sido las metas menos valoradas por los estudiantes. No obstante, estas dos también destacan por haber experimentado el mayor crecimiento a lo largo del curso con respecto a su valoración inicial (20% y 6%, respectivamente).

**Ilustración 3: Promedio de las Metas. Modalidad Bilingüe**



*Fuente: elaboración propia.*

Cabe destacar que en los contrastes de medias realizados entre la primera y la tercera encuesta (los cuales estaban sujetos a las condiciones anteriormente comentadas) se rechazó la hipótesis nula de igualdad de medias para la variable “Cultura” en tanto que:

$$t = -2,24 \rightarrow -2,24 < -1,99 \text{ (ver Tabla 1)}$$

**Tabla 1: Contraste de Medias. Variable "Cultura". Modalidad Bilingüe**

	<b>Encuesta 1</b>	<b>Encuesta 3</b>
Media	2,67	3,19
Varianza	1,29	1,30
Observaciones	48,00	48,00
Varianza agrupada	1,30	
Diferencia hipotética de las medias	0,00	
Grados de libertad	94,00	
Estadístico t	-2,24	
P(T<=t) dos colas	<b>0,03</b>	
Valor crítico de t (dos colas)	1,99	

*Fuente: elaboración propia.*

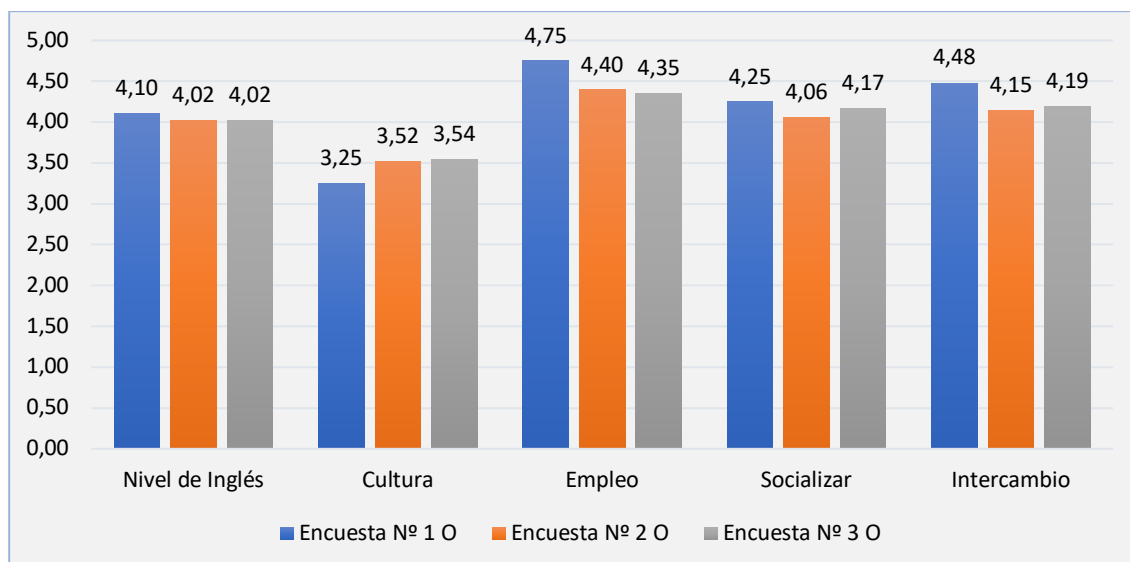
Así pues, se revela una diferencia significativa entre la valoración que se realizó el primer día de clase en relación a la variable “aprender sobre otras culturas” y la que se hizo durante el segundo cuatrimestre del curso. El resto de variables no presentan diferencias significativas.

Con respecto a la modalidad ordinaria, la posibilidad de aumentar las oportunidades de empleo se muestra nuevamente como la meta u objetivo más valorado por los estudiantes (ver Ilustración 4).

Al contrario que en el grupo bilingüe, la valoración total de las metas perseguidas desciende. De hecho, entre la primera y la tercera encuesta ninguna meta aumenta.

Los descensos, sin embargo, no son muy significativos puesto que ninguna variación supera los 10 puntos porcentuales. El descenso más acusado (8,4%) lo encontramos en la variable “empleo” aunque debemos tener en cuenta que dicha variable fue la más valorada con diferencia durante la primera encuesta.

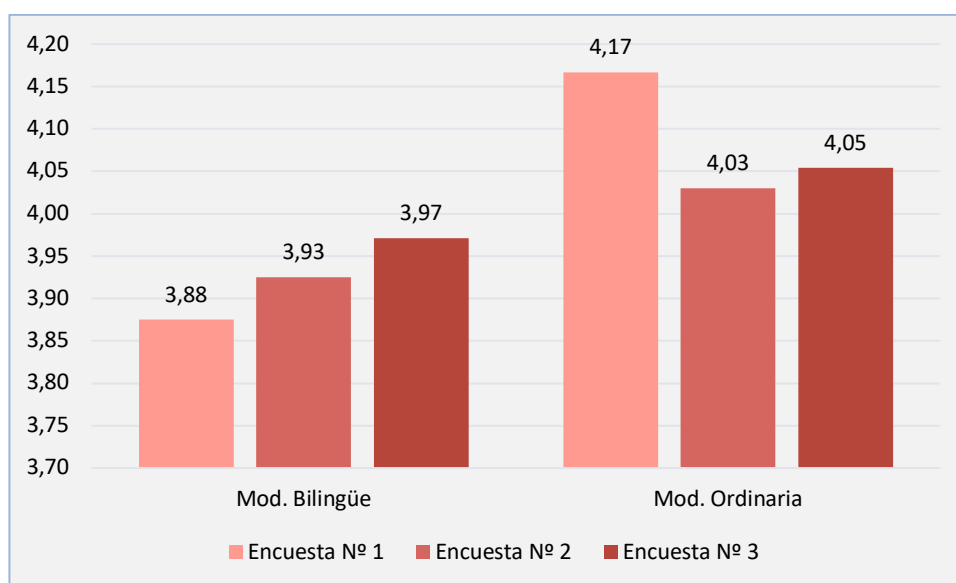
**Ilustración 4: Promedio de las Metas. Modalidad Ordinaria**



*Fuente: elaboración propia.*

Atendiendo a la Ilustración 5 podemos observar que, en términos totales, las metas han sido más valoradas en la modalidad ordinaria. No obstante, mientras que la modalidad bilingüe ha experimentado un crecimiento del 2,5% a lo largo del curso académico, la modalidad ordinaria ha disminuido en un 2,7%. Esto ha provocado la asimilación de la valoración realizada por cada modalidad conforme avanzaba el periodo de encuestas.

**Ilustración 5: Promedio de la valoración total de las Metas. Modalidad Bilingüe y Ordinaria**



*Fuente: elaboración propia.*

Prueba de ello se encuentra en el contraste de medias realizado entre las valoraciones totales de cada modalidad durante la última encuesta. Los resultados que arroja dicho contraste no nos permiten rechazar la hipótesis nula en tanto que:

$$t = -0,74 \rightarrow -0,74 > -1,99 \text{ (ver Tabla 2)}$$

En otras palabras, no podemos sostener que exista una diferencia significativa entre la valoración media de las metas realizada por cada modalidad al final del periodo de encuestas.



**Tabla 2: Contraste de Medias. Tercera encuesta. Variable “Metas”.  
Modalidad Bilingüe y Ordinaria.**

	<b>BILINGÜE</b>	<b>ORDINARIA</b>
Media	3,97	4,05
Varianza	0,37	0,24
Observaciones	48,00	48,00
Varianza agrupada	0,30	
Diferencia hipotética de las medias	0,00	
Grados de libertad	94,00	
Estadístico t	-0,74	
P(T<=t) dos colas	<b>0,46</b>	
Valor crítico de t (dos colas)	1,99	

## 6.2 VALORACIÓN DE LAS DIFICULTADES PERCIBIDAS

En esta sección trataremos de analizar el autoestima de los estudiantes valorando la dificultad que ellos mismos perciben como consecuencia de utilización del inglés en su enseñanza.

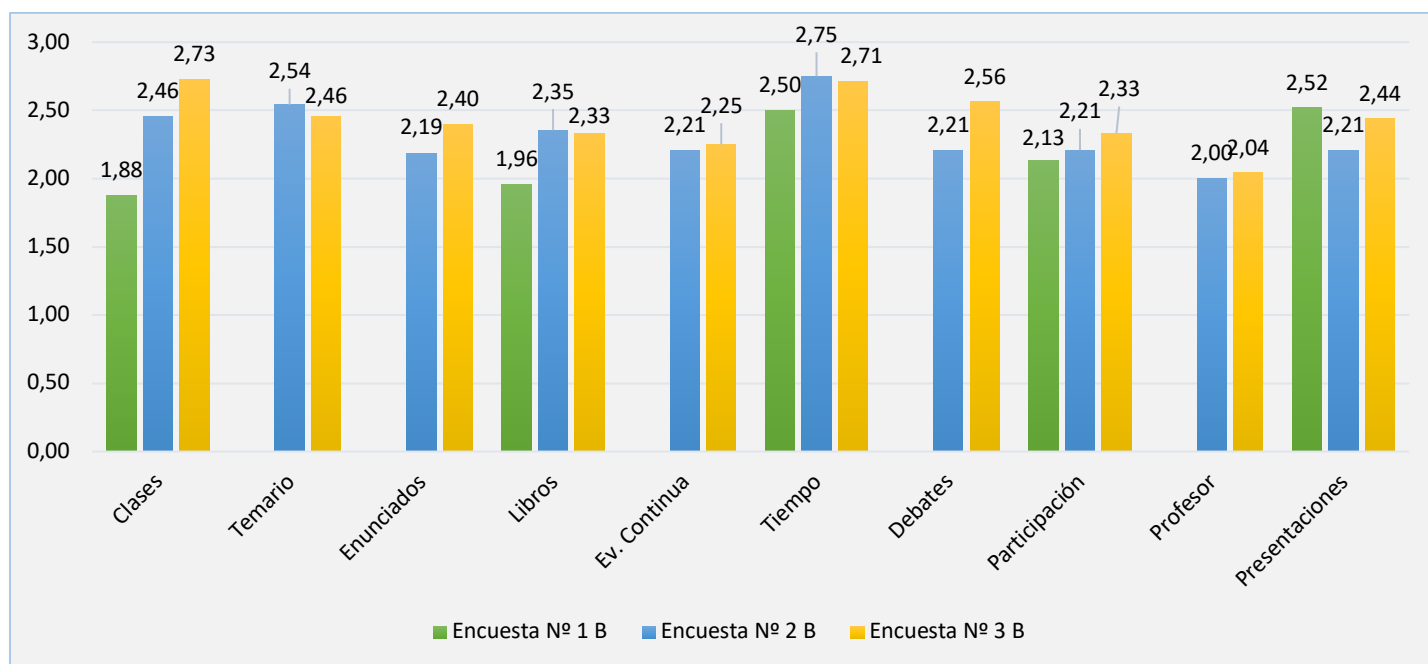
En atención a la Ilustración 6, la respuesta a los exámenes con el lenguaje apropiado y dentro del límite de tiempo ha sido detectada como la actividad con la que mayor dificultades se encuentran los alumnos bilingües.

Por el contrario, la compleción de los trabajos pertenecientes a la evaluación continua y la comunicación con los profesores corresponden a las tareas en las que los alumnos bilingües se sienten menos limitados a causa de su nivel de inglés.

Las variables con un crecimiento más acusado son la asistencia y seguimiento adecuado de todas las clases presenciales, la comprensión de las instrucciones escritas en los enunciados de trabajos y exámenes, el seguimiento adecuado de los libros de texto, la participación activa en las clases presenciales y la participación en debates o discusiones orales. Estas dos últimas actividades relacionadas con la participación, sin embargo, no presentaron diferencias significativas después de que se realizara el contraste de medias.

El resto de variables muestran una evolución estable a lo largo de las tres encuestas.

**Ilustración 6: Promedio de las Dificultades. Modalidad Bilingüe**



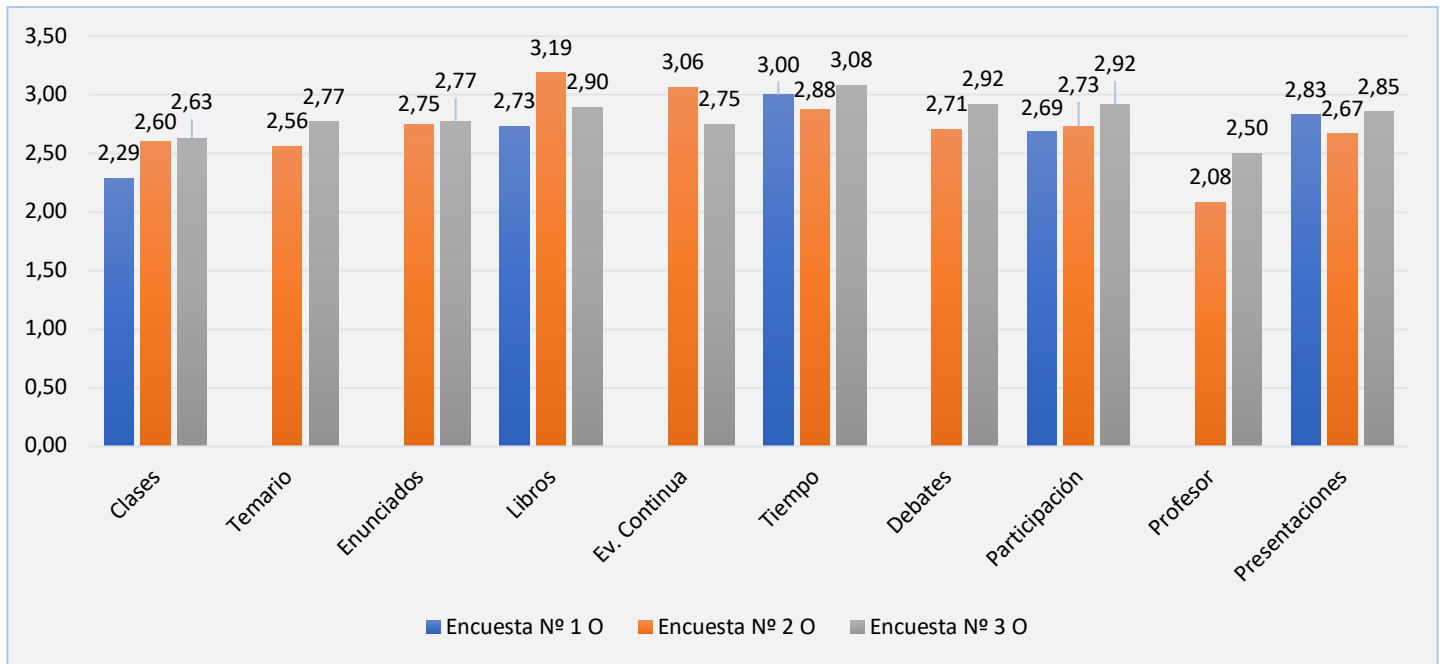
*Fuente: elaboración propia.*

La asistencia y seguimiento de las clases presenciales, junto con la comunicación con el profesor, son las actividades que menos dificultades presentan a los estudiantes.

La modalidad ordinaria también encuentra la respuesta a los exámenes con el lenguaje apropiado y dentro del límite de tiempo como la tarea más complicada.

En cuanto a la variación detectada durante el curso académico, hemos observado un claro crecimiento del 15% y 20% respectivamente en las variables de “clases” y “profesor”. Esto probablemente se deba a una infravaloración durante la primera encuesta. También podemos destacar el descenso del 10% en la variable referente a la compleción de tareas escritas durante la evaluación continua.

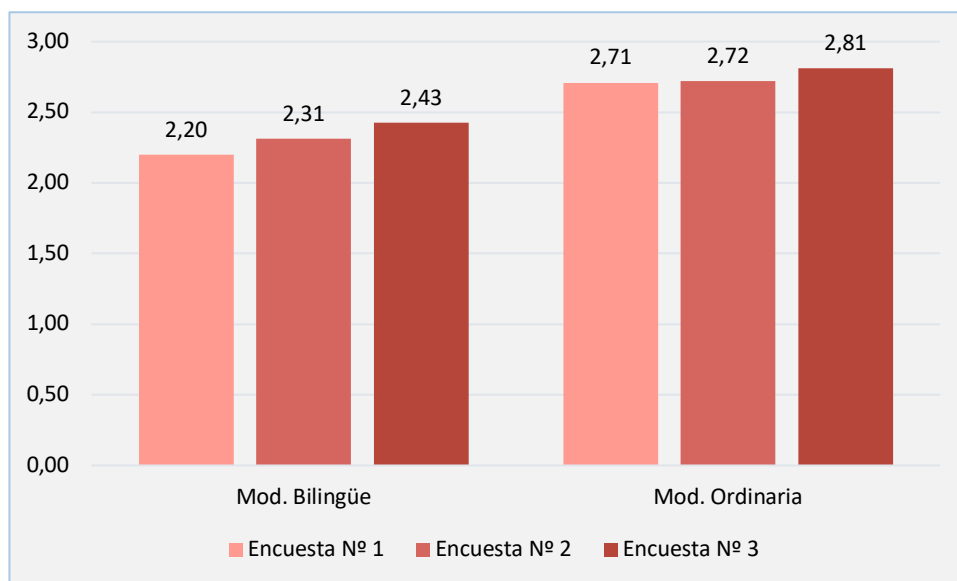
**Ilustración 7: Promedio de las Dificultades. Modalidad Ordinaria**



*Fuente: elaboración propia.*

En términos totales, la Ilustración 8 nos muestra que la dificultad percibida por los alumnos de la modalidad bilingüe crece a lo largo del curso académico en un 10,3%. Aunque de manera más leve, en la modalidad ordinaria también se observa un crecimiento en la totalidad de las dificultades percibidas por los alumnos (3,7%).

**Ilustración 8: Promedio de la valoración total de las Dificultades. Modalidad Bilingüe y Ordinaria**



*Fuente: elaboración propia.*

En el contraste de medias que se realizó entre la valoración de cada modalidad durante la última encuesta, fue posible rechazar la hipótesis nula dado que:

$$t = -2,77 \rightarrow -2,77 < -1,99 \text{ (ver Tabla 3)}$$

Por tanto, podemos afirmar que existen diferencias significativas entre la última valoración que realizó la modalidad bilingüe en cuanto a las dificultades percibidas y la última valoración de la modalidad ordinaria.

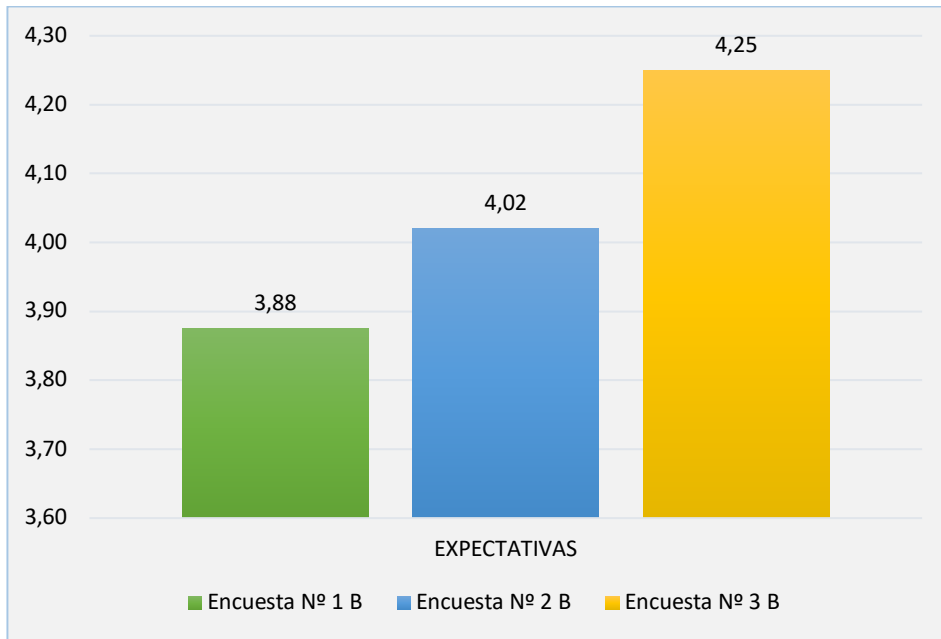
**Tabla 3: Contraste de Medias. Tercera encuesta. Variable Dificultades".  
Modalidad Bilingüe y Ordinaria.**

	<b>BILINGÜE</b>	<b>ORDINARIA</b>
Media	2,43	2,80
Varianza	0,73	0,13
Observaciones	48,00	48,00
Varianza agrupada	0,43	
Diferencia hipotética de las medias	0,00	
Grados de libertad	94,00	
Estadístico t	-2,77	
P(T<=t) dos colas	<b>0,01</b>	
Valor crítico de t (dos colas)	1,99	

### 6.3 VALORACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS

Comenzando por la Ilustración 9, se puede ver que nivel de satisfacción que los alumnos pertenecientes a la modalidad bilingüe esperan obtener del curso académico muestra un crecimiento total del 10% (4% entre la primera y segunda encuesta, 6% entre la segunda y la tercera).

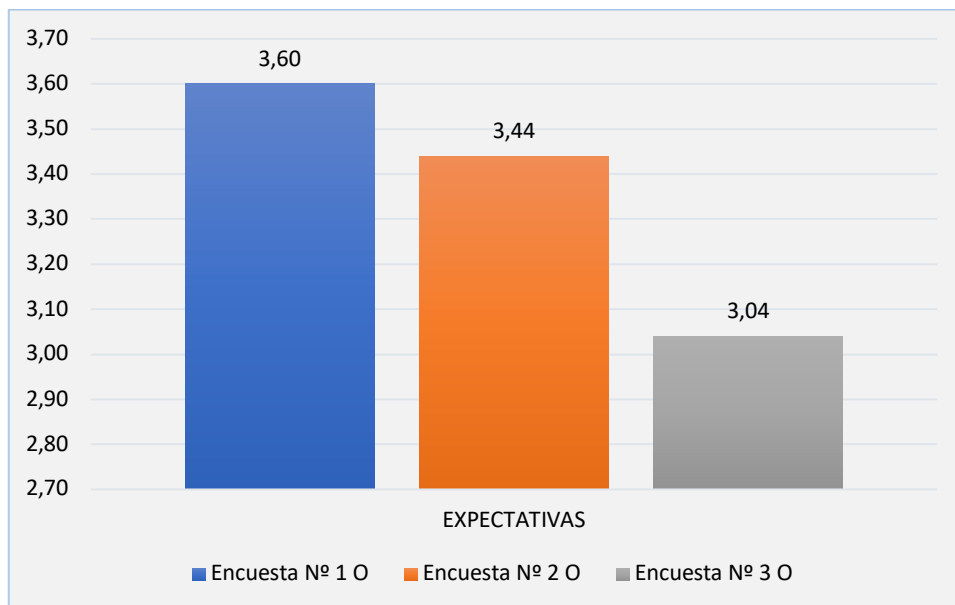
**Ilustración 9: Promedio de las Expectativas. Modalidad Bilingüe**



*Fuente: elaboración propia.*

En la modalidad ordinaria (ver Ilustración 10), por el contrario, observamos un descenso acumulado en las expectativas del 15% (4% entre la primera y segunda encuesta, 11% entre la segunda y la tercera).

**Ilustración 10: Promedio de las Expectativas. Modalidad Ordinaria.**



*Fuente: elaboración propia.*

Tras el contraste de medias realizado entre las valoraciones correspondientes a la tercera encuesta, se muestran unos resultados con los podemos rechazar la hipótesis nula:

$$t = 6,38 \rightarrow 6,38 > 1,99 \text{ (ver Tabla 4)}$$

Así pues, al final del período de encuestas se observan diferencias significativas entre las expectativas de la modalidad bilingüe y las de la modalidad ordinaria.

**Tabla 4: Contraste de Medias. Tercera Encuesta. Variable “Expectativas”. Modalidad Bilingüe y Ordinaria.**

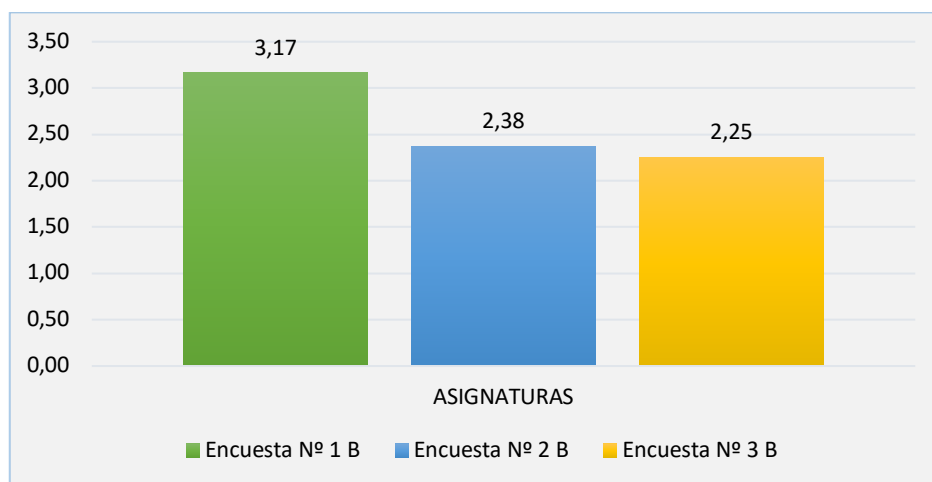
	<b>BILINGÜE</b>	<b>ORDINARIA</b>
Media	4,25	3,04
Varianza	0,49	1,23
Observaciones	48,00	48,00
Varianza agrupada	0,86	
Diferencia hipotética de las medias	0,00	
Grados de libertad	94,00	
Estadístico t	6,38	
P(T<=t) dos colas	<b>0,00</b>	
Valor crítico de t (dos colas)	1,99	

*Fuente: elaboración propia.*

#### 6.4 VALORACIÓN DEL NÚMERO DE ASIGNATURAS A ESTUDIAR EN ESPAÑOL / INGLÉS

Finalmente, cabe destacar que el número de asignaturas que a los alumnos bilingües les gustaría estudiar en español disminuye notablemente a lo largo de las encuestas. Si bien el descenso experimentado entre las dos encuestas realizadas durante el curso es muy leve (5%); la comparación entre la encuesta que se llevo a cabo el primer día de clase y la del segundo cuatrimestre presenta un descenso del 29% (ver Ilustración 11).

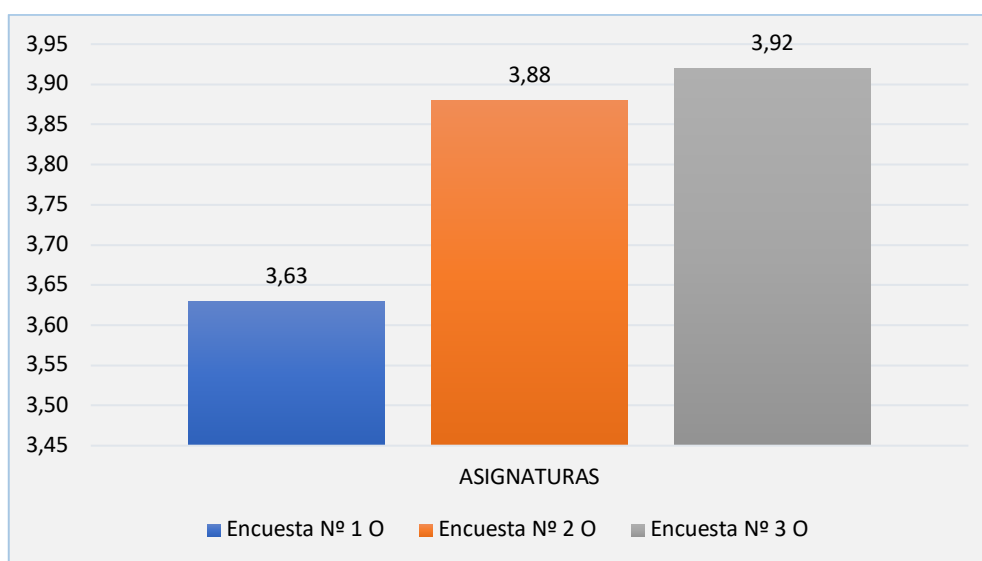
**Ilustración 11: Valoración sobre la posibilidad de estudiar más asignaturas en español. Modalidad Bilingüe**



*Fuente: elaboración propia.*

En la modalidad ordinaria, en cambio, los alumnos desean estudiar un mayor número de asignaturas en inglés conforme avanza el curso, mostrando un crecimiento acumulado del 8% (ver Ilustración 12).

**Ilustración 12: Valoración sobre la posibilidad de estudiar más asignaturas en inglés. Modalidad Ordinaria.**



*Fuente: elaboración propia.*

En relación al contraste de medias, los resultados nos permiten rechazar la hipótesis nula y sostener diferencias significativas entre ambos grupos tras la conclusión del periodo de encuestas:

$$t = - 6,93 \rightarrow - 6,93 < - 1,99 \text{ (ver Tabla 5)}$$

**Tabla 5: Contraste de Medias. Tercera Encuesta. Variable “Asignaturas”.  
Modalidad Bilingüe y Ordinaria.**

	<b>BILINGÜE</b>	<b>ORDINARIA</b>
Media	2,25	3,92
Varianza	1,51	1,27
Observaciones	48,00	48,00
Varianza agrupada	1,39	
Diferencia hipotética de las medias	0,00	
Grados de libertad	94,00	
Estadístico t	-6,93	
P(T<=t) dos colas	<b>0,00</b>	
Valor crítico de t (dos colas)	1,99	

*Fuente: elaboración propia.*



## 7. CONCLUSIONES

A la hora de justificar el objeto de estudio hemos comenzado por destacar el importante crecimiento que la educación bilingüe está experimentado por toda Europa. En países como España, donde el nivel de inglés es relativamente bajo con respecto al resto del continente, este crecimiento es todavía más evidente.

La causa de este cambio la encontramos en las numerosas ventajas que puede aportar la enseñanza a través del inglés, un idioma que cada día cobra más importancia a medida que aumenta la globalización.

Para los estudiantes, la enseñanza a través de un segundo idioma les permite destacar aún más en el mercado laboral, disponer de una mayor cantidad de recursos y expandir su horizonte cultural. Con respecto a las universidades, la posibilidad de ofrecer este tipo de enseñanza no solo permite atender a la nueva demanda sino que también favorece el intercambio de estudiantes y su relación con entidades extranjeras.

No obstante, los inconvenientes son igual de notables. La falta de un ambiente que permita desarrollar el inglés con mayor naturalidad fuera de las aulas y el descenso en la fluidez verbal de una lengua en sacrificio de la otra son algunas de las limitaciones más reconocidas. A esto se le suma la escasez de profesores con alta experiencia en la enseñanza bilingüe y la falta de materiales didácticos adaptados a un nivel de inglés que se encuentra todavía en desarrollo.

Toda esta divergencia ha provocado una proliferación en el número de investigaciones y estudios que han tratado de analizar los posibles efectos de la enseñanza bilingüe en los estudiantes. Como hemos observado en la revisión de literatura, la mayoría de autores se centran en encontrar una correlación con el rendimiento académico de los estudiantes. Esta clase de investigación, complicada por el difícil acceso a datos de estudiantes y el gran número de variables abstractas que intervienen el rendimiento académico, ha dado lugar a posturas muy contradictorias. En términos generales, los autores pertenecientes a países que cuentan con un nivel de inglés elevado defienden la inexistencia de una correlación entre la enseñanza bilingüe y el rendimiento de los estudiantes; mientras que aquellos investigadores que residen en lugares donde el nivel de inglés es relativamente inferior, se decantan por la existencia de una correlación positiva en el largo plazo.

Con el objetivo de alejarnos sobre la complejidad de si la enseñanza bilingüe es “positiva” o “negativa” para el estudiante, durante la segunda parte del trabajo hemos profundizado sobre la motivación del estudiante, una variable que raramente es considerada cuando se habla de los efectos del bilingüismo.

Los principales factores que determinan la motivación son abstractos y difíciles de medir. No obstante, guardan una correlación positiva con el rendimiento académico que ha sido sostenida por un gran número de autores. Con el ánimo de estudiar la relación de algunos de ellos con la enseñanza bilingüe, nos propusimos realizar un análisis comparativo entre un grupo de estudiantes pertenecientes a una modalidad bilingüe y otro correspondiente a la modalidad ordinaria.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos observar ciertas diferencias entre ambos grupos de alumnos.

En primer lugar, mientras que la valoración total de las metas propuestas a la modalidad ordinaria va descendiendo conforme avanza el curso académico, la modalidad bilingüe presenta una clara tendencia ascendente. La posibilidad de aprender sobre otras culturas y conocer a más personas fueron los objetivos que más contrastaron durante su evolución, reforzando la idea de que la enseñanza en un nuevo idioma puede aumentar el ánimo a socializar en nuevos contextos culturales.

En relación a la autoestima de los estudiantes, medida a través de las dificultades y limitaciones percibidas por ellos mismos, encontramos una tendencia ligeramente descendente en ambas modalidades. Es decir, el nivel de dificultad con el que los alumnos pensaron que se encontrarían a la hora de completar sus tareas fue ascendiendo a lo largo del curso académico; una tendencia lógica si tenemos en cuenta que el grado de complejidad de las tareas universitarias suele ser superior al que los alumnos estaban acostumbrados en sus respectivos colegios. En el momento de comparar ambas modalidades, el contraste de medias nos mostró que las dificultades percibidas por la modalidad bilingüe eran significativamente más bajas que la de los estudiantes que cursaron sus asignaturas en español. Es decir, los alumnos bilingües mostraron una autoestima superior tras terminarse el periodo de encuestas. No obstante, cabe destacar la falta de una diferencia relevante en cuanto al tipo de actividades que más dificultades ofrecieron a los estudiantes. Además del control del tiempo durante los exámenes (una tarea tradicionalmente difícil), tanto el seguimiento de los libros de texto como la

participación en debates y discusiones orales mostraron unos niveles de dificultad similares en ambas modalidades. Por tanto, a la vista de estos datos, se podría sostener que independientemente del idioma en el que se cursen las asignaturas, los estudiantes continúan encontrando el mismo tipo de dificultades a lo largo de su primer curso académico.

Con respecto a las expectativas, valoradas a través del nivel de satisfacción que los alumnos esperaban encontrar durante el curso, se han detectado nuevamente dos tendencias significativamente diferentes. Por un lado, las expectativas de la modalidad bilingüe han ido en aumento desde la primera encuesta que se repartió el primer día de clase. Por el contrario, y de forma más acusada, la modalidad ordinaria ha mostrado una evolución descendente en la valoración de las expectativas. Este es el contraste que mayor evidencia aporta en cuanto a la posibilidad de que la enseñanza bilingüe aumente el sentimiento de recompensa que los alumnos esperan obtener y con ello, su motivación. Sin ánimo de establecer una correlación, cabe resaltar que las variaciones más significativas se dieron entre la segunda y la tercera encuestas, las cuales se repartieron antes y después de los exámenes del primer cuatrimestre del curso, respectivamente.

Por último, este estudio nos ha permitido recopilar datos sobre el interés de los estudiantes en cursar sus asignaturas en un idioma diferente. Mientras que el deseo de los estudiantes bilingües por estudiar un mayor número de asignaturas en español era relativamente bajo (con un promedio de 2,25 sobre 5 en la última encuesta), los alumnos correspondientes a la modalidad ordinaria mostraron un interés superior por estudiar una mayor parte de sus asignaturas en inglés (con un promedio de 3,92 sobre 5). Este tipo de resultados evidencian la creciente demanda que se está observando en nuestro país por una enseñanza que permita aumentar el nivel de inglés al mismo tiempo. Lejos de que los grados universitarios pasen a cursarse exclusivamente en inglés, convendría estudiar la posibilidad de que la proporción de las asignaturas que se estudian en la lengua anglosajona comience a equipararse un poco más con la española.

Para finalizar, es necesario advertir que la extrapolación de estos resultados se encuentra muy limitada. En primer lugar, la muestra escogida tiene una dimensión muy reducida, puesto que apenas supera los 100 estudiantes, todos ellos pertenecientes al mismo centro educativo. En segundo lugar, si bien muchas de las asignaturas eran las mismas, no se ha tenido bajo consideración el hecho cada grupo de alumnos contaba con profesores

diferentes, una variable fundamental en el proceso de aprendizaje. No obstante, espero que el presente trabajo pueda servir como base para la creación de modelos empíricos que permitan la incorporación de un mayor número de variables de control y cuenten con una muestra capaz de superar las limitaciones anteriormente comentadas, ayudando a cubrir la carencia de información que existe actualmente en este campo de investigación.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Adell, M. A. (2006). Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Madrid: Pirámide.
- Admiraal, W., Westhoff, G., & 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.
- Airey, J. (2004). Can you teach it in English? Aspects of the language choice debate in Swedish higher education. ed. Wilkinson, R. *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*, 97-108. Maastricht, Netherlands: Maastricht University Press.
- Airey, J., & Linder, C. (2006). Language and the experience of learning university physics in Sweden. *European journal of physics*, 27(3), 553.
- Aguilar, M., & Rodríguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 183-197.
- Airey, J. (2009). Science, language and literacy: Case studies of learning in Swedish university physics. *Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Dissertations from the Faculty of Science and Technology* 81. Uppsala. xviii+ 256 pp.
- ALTINKAMIŞ, T. (2009). A case study on the relation between content and language integrated learning (CLIL) and motivation in language learning.
- Arnó-Macià, E., & Mancho-Barés, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, 37, 63-73.
- Asikainen, H., Parpala, A., Virtanen, V., & Lindblom-Ylänne, S. (2013). The relationship between student learning process, study success and the nature of assessment: A qualitative study. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 211-217.
- Badertscher, H., & Bieri, T. (2009). *Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning [Acquisition of knowledge in Content and Language Integrated Learning]*.
- Bandura, A. (1997). 199 Self-efficacy: The exercise of control. H. Freeman New York, NY.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of applied Psychology*, 57(3), 195.
- Breidbach, S., & Viebrock, B. (2012). CLIL in Germany: Results from recent research in a contested field of education. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 5-16.
- Bridges, P., Cooper, A., Evanson, P., Haines, C., Jenkins, D., Scurry, D., ... & Yorke, M. (2002). Coursework marks high, examination marks low: discuss. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(1), 35-48.
- Byun, K., Chu, H., Kim, M., Park, I., Kim, S., & Jung, J. (2011). English-medium teaching in Korean higher education: Policy debates and reality. *Higher Education*, 62(4), 431-449.
- Camacho, M. H. (2014). Estudio De Los Factores Que Influyen En Los Logros Del Aprendizaje Del Idioma Inglés En Los Estudiantes De Una Carrera De Negocios Bilingüe.
- Camacho-Miñano, M. D. M., Del Campo, C., Pascual-Ezama, D., Urquía-Grande, E., Rivero, C., & Akpınar, M. (2016). Are we assessing correctly our students? Spain versus Finland. In 2nd. International conference on higher education advances (HEAD'16) (pp. 114-121). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied linguistics*, 35(3), 243-262.
- Chang, J. Y., Kim, W., & Lee, H. (2017). A language support program for English-medium instruction courses: Its development and evaluation in an EFL setting. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 510-528.
- Chin, A. (2015). Impact of bilingual education on student achievement.
- Chin, A., Daysal, N. & Imberman, S. (2013) "Impact of bilingual education programs on limited English proficient students and their peers: Regression discontinuity evidence from Texas." *Journal of Public Economics*, 107, 63-78.

- Coffin, C. (2006). Learning the language of school history: The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413-429.
- Coopersmith, S. (1996). *Autoestima*. México: Trillas.
- Costa, F., & Coleman, J. A. (2013). A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), 3-19.
- Cots, J. M. (2013). Introducing English-medium instruction at the University of Lleida, Spain: Intervention, beliefs and practices. *English-medium instruction at universities: Global challenges*, 106130.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512.
- Coyle Do, Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning.
- Csizér, K., & Lukács, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, 38(1), 1-13.
- Dafouz, E.; Camacho, M.; Urquia, E. (2014). 'Surely they can't do as well': A comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes.
- Dafouz, E.; Camacho, M. (2016). Exploring the impact of English-medium instruction on university student academic achievement: The case of accounting.
- Dafouz, E., & Guerrini, M. C. (2009). CLIL across Educational Levels. *Handbook for Teachers*.
- Dafouz, E., & Núñez, B. (2009). CLIL in higher education: Devising a new learning landscape. *CLIL across educational levels: Experiences from primary, secondary and tertiary contexts*, 101-112.
- Daller, M. H., & Phelan, D. (2013). Predicting international student study success. *Applied Linguistics Review*, 4(1), 173-193.
- Darn, S. (2006). *Content and language integrated learning*. British Council Teaching English.
- De Zarobe, Y. R., & Lasagabaster, D. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Deller, S., & Price, C. (2007). *Teaching other subjects through English* (Vol. 18, p. 50). Oxford: Oxford University Press.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Vol. 2). México: McGraw-Hill.
- Dimova, S., Hultgren, A. K., & Jensen, C. (Eds.). (2015). *English-medium instruction in European higher education* (Vol. 4). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2011). Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 30(3), 345-359.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied linguistics*, 23(4), 421-462.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), 9-11.
- Drennan, L. G., & Rohde, F. H. (2002). Determinants of performance in advanced undergraduate management accounting: An empirical investigation. *Accounting & Finance*, 42(1), 27-40.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- EUROSTAT. 2016. *Population and social conditions*. Statistics in Focus.
- Evans, S. & Morrison, B. (2011) Meeting the challenges of English-medium higher education: The first-year experience in Hong Kong, 198-208.
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy* (Vol. 92). *Multilingual matters*.
- García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and second language acquisition*, 23, 1-19.
- Gardner, R. C. (2001). *Integrative motivation: Past, present and future*.

- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model* (Vol. 10). Peter Lang.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Editorial Kairós.
- Gollan, T. H., Montoya, R. I., & Werner, G. A. (2002). Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals. *Neuropsychology*, 16(4), 562.
- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Núñez Pérez, J. C., & González García, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1).
- Hamilton, C., & Serrano, R. (2015). Contact, attitude and motivation in the learning of Catalan at advanced levels. *International Journal of Multilingualism*, 12(3), 241-258.
- Hellekjær, G. O. (2008). A case for improved reading instruction for academic English reading proficiency. *Acta Didactica Norge*, 2(1), Art-3.
- Hellekjaer, G.O. (2010). Language matters assessing lecture comprehension in Norwegian English-Medium higher education. In *Language use in content-and- language integrated learning (CLIL)*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula and U. Smit, 233-258. Amsterdam: John Benjamins.
- Hernández, J. & Pérez J. A. (2017). *La Universidad Española en Cifras*. CRUE.
- Hernández-Nanclares, N & Jiménez-Munoz, A. (2015). English as a medium of instruction: evidence for language and content targets in bilingual education in economics, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and emotion*, 16(3), 231-247.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of educational research*, 70(2), 151-179.
- Jäppinen, A. K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19(2), 147-168.
- Jeanjean, T., Stolowy, H., Erkens, M., & Yohn, T. L. (2014). International evidence on the impact of adopting English as an external reporting language. *Journal of International Business Studies*, 46(4), 180-205.
- Jensen, C., & Thøgersen, J. (2011). Danish University lecturers' attitudes towards English as the medium of instruction. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (22), 13-33.
- Jiménez, M. I. & López-Zafra (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 67-77.
- Kim, J., Tatar, B., & Choi, J. (2014). Emerging culture of English-medium instruction in Korea: Experiences of Korean and international students. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 441-459.
- Kirkgoz, Y. (2005). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century. *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice*, 159-175.
- Krausz, J., Schiff, A., Schiff, J., & Hise, J. V. (2005). The impact of TOEFL scores on placement and performance of international students in the initial graduate accounting class. *Accounting Education*, 14(1), 103-111.
- Lamb, M. (2007). The impact of school on EFL learning motivation: An Indonesian case study. *Tesol Quarterly*, 41(4), 757-780.
- 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., Doiz, A., & Sierra, J. M. (Eds.). (2014). *Motivation and foreign language learning: From theory to practice* (Vol. 40). John Benjamins Publishing Company.
- Light, R. L., Xu, M., & Mossop, J. (1987). English Proficiency and Academic Performance of International Students. *Tesol Quarterly*, 21(2), 251-261.
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). The roles of language in CLIL. *Ernst Klett Sprachen*.
- Lin, T., & He, Y. (2019). Does Bilingual Instruction Impact Students' Academic Performance in Content-Based Learning? Evidence from Business School Students Attending Bilingual and L1 Courses. *Sustainability*, 11(1), 263.

- Lin, L. H., & Morrison, B. (2010). The impact of the medium of instruction in Hong Kong secondary schools on tertiary students' vocabulary. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(4), 255-266.
- Lo, Y. Y., & Lo, E. S. C. (2014). A meta-analysis of the effectiveness of English-medium education in Hong Kong. *Review of Educational Research*, 84(1), 47-73.
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). 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.
- Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A. K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä, Finland: Centre for Applied Language Studies.
- Mauranen, A., Hynninen, N., & Ranta, E. (2010). English as an academic lingua franca: The ELFA project. *English for Specific Purposes*, 29(3), 183-190.
- Miller, H. R., Davis, S. F., & Hayes, K. M. (1993). Examining relations between interpersonal flexibility, self-esteem, and death anxiety. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 31(5), 449-450.
- Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in higher education*, 27(4), 405-417.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in higher education*, 26(2), 135-146.
- Nilsson, B. (2003). Internationalisation at home from a Swedish Perspective: The case of Malmö. *Journal of Studies in International Education* 7, no. 1: 22-40.
- Ning, H. K., & Downing, K. (2010). Connections between learning experience, study behaviour and academic performance: A longitudinal study. *Educational Research*, 52(4), 457-468.
- O'Halloran, K. (2004). On the effectiveness of mathematics. *Perspectives on multimodality*, 91-118.
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4.
- Papaja, K., (2012). The impact of students' attitude on CLIL: A study conducted in higher education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(2), 28-56. doi: 10.5294/laclil.2012.5.2.10.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376.
- Pérez-Barco, M. J. (2019). Enseñanza bilingüe: un modelo consolidado que aún necesita un repaso. ABC. Obtenido de: [https://www.abc.es/formacion/abci-ensenanza-bilingue-modelo-consolidado-necesita-repaso-202002270859\\_noticia.html](https://www.abc.es/formacion/abci-ensenanza-bilingue-modelo-consolidado-necesita-repaso-202002270859_noticia.html)
- Robertson, S. (2009). "Europe, Competitiveness and Higher Education: An Evolving Project." In *Globalisation and Europeanisation in Education*, edited by R. Dale, and S. Robertson, 65-84. Oxford: Symposium.
- Rose, H., Curle, S., Aizawa, I. & Thompson, G. (2019): What drives success in English medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills, and motivation, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2019.1590690
- Rosselli, M., Ardila, A., Araujo, K., Weekes, V. A., Caracciolo, V., Padilla, M., & Ostrosky-Solí, F. (2000). Verbal fluency and repetition skills in healthy older Spanish-English bilinguals. *Applied neuropsychology*, 7(1), 17-24.
- Saarinen, T. (2012). Internationalization of Finnish higher education – is language an issue? *International Journal of the Sociology of Language* 216: 157-173.
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M., & Oteiza, T. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL quarterly*, 38(1), 67-93.
- Sert, N. (2008). The language of instruction dilemma in the Turkish context. *System*, 36(2), 156-171.
- Simonite, V. (2003). The impact of coursework on degree classifications and the performance of individual students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 459-470.
- Smart, J. C., & Ethington, C. A. (1995). Disciplinary and Institutional Differences in Undergraduate Education Goals. *New Directions for Teaching and Learning*, 64, 49-57.
- Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child development*, 65(6), 1723-1743.
- Sole, I. (2001). El apoyo del profesor. *Revista aula de innovación educativa*, 3(12), 32-43.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36, 66-97.



- Tardy, C. M. (2009). *Building genre knowledge*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Tatzl, D. (2011). English-medium masters' programmes at an Austrian university of applied sciences: Attitudes, experiences and challenges. *Journal of English for Academic purposes*, 10(4), 252-270.
- Tatzl, D., & Messnarz, B. (2013). Testing foreign language impact on engineering students' scientific problem-solving performance. *European Journal of Engineering Education*, 38(6), 620-630.
- Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories*. McGraw-Hill Education (UK).
- Van de Craen, P., Ceuleers, E., & Mondt, K. (2007). Cognitive development and bilingualism in primary schools: Teaching maths in a CLIL environment. *Diverse Contexts—Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185-200.
- Van de Poel, K., & Gasiorek, J. (2012). Academic acculturation: The case of writing in an EFL teaching and learning environment. *Journal for Language Teaching= Ijenali Yekufundzisa Lulwimi= Tydskrif vir Taalonderrig*, 46(2), 58-72.
- Vollmer, H. J., Heine, L., Troschke, R., Coetzee, D., & Küttel, V. (2006). Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany. In *ESSE8 Conference in London (Vol. 29)*.
- Wächter, B., and F. Maiworm. (2008). *English-taught Programmes in European Higher Education. The Picture in 2007*. Bonn: Lemmens, ACA Papers on International Cooperation in Education.
- Wilkinson, R. 2013. *English-Medium Instruction at a Dutch University: Challenges and Pitfalls*. ed. Doiz, A., D. Lasagabaster and J.M. Sierra *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges*, 3-24. Bristol: Multilingual Matters.
- Wongtrirat, R. (2010). *English language proficiency and academic achievement of international students: A meta-analysis*.
- Woodrow, L. (2006). Academic success of international postgraduate education students and the role of English proficiency. *University of Sydney papers in TESOL*, 1(1), 51-70.
- Xu, M. (1991). The impact of English-language proficiency on international graduate students'.
- Yang, R. P. J., Noels, K. A., & Saumure, K. D. (2006). Multiple routes to cross-cultural adaptation for international students: Mapping the paths between self-construals, English language confidence, and adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 487-506.
- Yen, D., & Kuzma, J. (2009). Higher IELTS score, higher academic performance? The validity of IELTS in predicting the academic performance of Chinese students. *Worcester Journal of Learning and Teaching*, (3).
- Yorke, M., Bridges, P., & Woolf, H. (2000). Mark distributions and marking practices in UK higher education: some challenging issues. *Active learning in higher education*, 1(1), 7-27.

## 9. ANEXOS

### ANEXO 1: Encuesta realizada a los alumnos pertenecientes a la Modalidad Bilingüe. Primera parte.

#### Gender

Male

Female

Which of the following have motivated you to study a bilingual degree?

( 1: it did not motivate me / 5: it motivated me a lot )

Improving my English level.	1	2	3	4	5
Learning about other cultures through another language	1	2	3	4	5
Increasing my future employment opportunities.	1	2	3	4	5
Being able to meet more people through English.	1	2	3	4	5
Increasing my chance of going on exchange and studying abroad in other universities.	1	2	3	4	5

Would you mind studying some of your current subjects in Spanish?

( 1: I would not mind at all / 5: I would not like to study any subject in Spanish )

→ 1 2 3 4 5

*Continue on the other side.*

**ANEXO 2: Encuesta realizada a los alumnos pertenecientes a la Modalidad Bilingüe. Segunda parte.**

**During the following tasks, have you found any difficulty or limitation due to your English level?**

(1: I didn't find any difficulty at all; 5: I found many difficulties)

Following lectures.	1	2	3	4	5
Distinguishing main pieces of content from asides.	1	2	3	4	5
Understanding the instructions of an exercise.	1	2	3	4	5
Following everything that is relevant in your text books.	1	2	3	4	5
Completing your assignments.	1	2	3	4	5
Solving exercises under time pressure (e.g. exams)	1	2	3	4	5
Keeping up with discussions and debates.	1	2	3	4	5
Participating in class.	1	2	3	4	5
Communicating with the teacher (e.g. asking questions, making suggestions)	1	2	3	4	5
Making oral presentations.	1	2	3	4	5

**Which are your overall expectations for the rest of the course?**

( 1: I'm not sure if I will enjoy it / 5: I'm completely sure that I will enjoy it )

→

1                      2                      3                      4                      5

**ANEXO 3: Encuesta realizada a los alumnos pertenecientes a la Modalidad Ordinaria. Primera parte.**

**Género**

Masculino

Femenino

**¿Cuál de las siguientes razones te motivarían a estudiar tu carrera universitaria en inglés?**

( 1: no me motivaría nada / 5: me motivaría mucho )

Perfeccionar mi nivel de inglés.	1	2	3	4	5
Aprender sobre otras culturas.	1	2	3	4	5
Aumentar mis ofertas de empleo.	1	2	3	4	5
Conocer y tartar con más gente a través del inglés.	1	2	3	4	5
Aumentar el número de universidades extranjeras a las que podría asistir como estudiante de intercambio.	1	2	3	4	5

**¿Te gustaría estudiar algunas de tus asignaturas en inglés?**

( 1: No me gustaría estudiar ninguna asignatura más en inglés / 5: Me gustaría mucho

→

1      2      3      4      5

*Continúa por la otra cara.*

ANEXO 4: Encuesta realizada a los alumnos pertenecientes a la Modalidad Ordinaria. Segunda parte.

**¿Durante este curso, has encontrado alguna dificultad a la hora de cumplir con las siguientes tareas?**

(1: Apenas he encontrado dificultades; 5: He encontrado muchas dificultades)

Asistir y seguir todas las clases presenciales.	1	2	3	4	5
Comprender los enunciados de los ejercicios (en exámenes, trabajos, etc.).	1	2	3	4	5
Distinguir cuáles son los temas más importantes de cara a los exámenes.	1	2	3	4	5
Seguir adecuadamente los libros de texto requeridos.	1	2	3	4	5
Completar los trabajos de la evaluación continua.	1	2	3	4	5
Responder a los exámenes con el lenguaje adecuado dentro del límite de tiempo.	1	2	3	4	5
Participar activamente en las clases presenciales.	1	2	3	4	5
Seguir las discusiones y debates.	1	2	3	4	5
Comunicarte con tu profesor para consultar dudas o hacer sugerencias.	1	2	3	4	5
Realizar presentaciones orales.	1	2	3	4	5

**¿Cuáles son tus expectativas de cara al resto de este primer curso?**

( 1: No estoy seguro de si me gustará / 5: Estoy completamente seguro de que me gustará )

→

1                      2                      3                      4                      5