

# APROXIMACIÓN A LA AMOTIVACIÓN Y LA DESMOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS A TRAVÉS DEL INGLÉS COMO MEDIO DE INSTRUCCIÓN (EMI) EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN UNA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS

Universidad de Alicante

**Title:** Approach to amotivation and demotivation in learning content with English as a Medium of Instruction (EMI) in Higher Education at a Spanish university

**Abstract:** The international role of English as lingua franca has led educational institutions in many countries to promote the inclusion of English within their systems, including the university level. In this latter case in particular the use of English has grown exponentially in recent years; a circumstance that has caused a number of implementation issues that need to be examined. Therefore, the purpose of this paper is twofold: (1) to confirm whether or not there is evidence of amotivation and demotivation regarding the use of EMI at university level that may serve as grounds for a subsequent quantitative research and (2) to test the open-ended questions of an ad hoc suggested form including specific questions on EMI. Thus, two questionnaires were developed: one on amotivation answered by 74 students, and another on demotivation, which was answered by 100 students. The answers were analysed by thematic clusters through the QDAMiner Lite software. Regarding the first purpose, the results obtained confirm that those students who study with EMI experience both amotivation and demotivation. Specifically, answers offer data on the limitations of programmes regarding the degree of information offered to students during the stage prior to their choice, as well as regarding the emotional insecurities they face, the additional strain an academic year with EMI poses and other related methodological issues during the process, among others. The second purpose is fulfilled since empirical data allowing for the design of the final questionnaire and preventing any prior inclination or biases of the researcher have been collected.

**Key words:** Demotivation. Content instruction. English as a medium of instruction (EMI). Higher Education.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras (LE, en adelante) tiene orígenes tan antiguos como la civilización europea, ya que desde la Grecia clásica se constata el aprendizaje de idiomas para el comercio o la diplomacia y también la hegemonía en esa época del griego como *koiné* (Robins, 2000: 40). En esa misma línea a lo largo de los siglos otras lenguas han ejercido su supremacía como el ruso en la zona occidental y norte del continente asiático o el árabe en el Magreb y Oriente Medio, por poner algunos ejemplos. Como correlato a este fenómeno de las lenguas francas en el siglo XX

y XXI, el inglés se ha asumido como vehículo de la comunicación en el nuevo orden mundial lingüístico (Marsh, 2006) hasta el punto de considerar su conocimiento como una “habilidad básica” (Graddol, 2006: 118). Dadas estas circunstancias, los diseñadores de los sistemas educativos han decidido incorporarlo como una asignatura obligatoria (Moustaoui, 2004; Hu, 2005; Gottlieb, 2011; etc.), aunque no siempre con los resultados esperados, dado que algunas políticas lingüísticas educativas han terminado en un fracaso de implantación por razones como la falta de financiación, el escaso número de horas de clase, la insuficiente formación del profesorado, etc. (véase Kaplan, Baldauf y Kamwangamalu, 2011; Baldauf, Kaplan, Kamwangamalu y Bryant, 2011, para más detalles al respecto).

Esta situación de predominancia del inglés es consecuencia entre otras razones de la globalización, de los avances tecnológicos y de las tendencias socioeconómicas actuales (Marsh, 2018). Por supuesto, las universidades como parte de la estructura social no son ajenas a esta situación y entre sus estrategias de trabajo han incluido el aprendizaje de LE, dado que buscan internacionalizarse promoviendo los intercambios de estudiantes y de profesorado y mejorar la empleabilidad de los graduados, entre otros objetivos. En consecuencia, la expansión en los últimos años de los programas con enseñanza en inglés en Europa, por ejemplo, casi se ha cuadruplicado desde 2007 (Wächter y Maiworm, 2014). Este crecimiento exponencial en los sistemas educativos se ha dado a pesar de que se han constatado diversos retos que aún están por solventar desde el punto de vista lingüístico, cultural, institucional y estructural (Bradford, 2016).

Justamente para reflexionar sobre las limitaciones y dificultades del uso del inglés como lengua de instrucción (EMI, en adelante) en lo que concierne a los aspectos motivacionales presentamos esta investigación. Así, en este trabajo tomamos el testigo señalado por Doiz, Lasagabaster y Sierra (2014) sobre la necesidad de ampliar el número de trabajos sobre la moti-

vación dada su importancia para el aprendizaje y, ya de un modo concreto, seguimos también la línea iniciada por Morell *et al.* (2014), que reflexionaban en su artículo sobre las motivaciones de los estudiantes universitarios para estudiar en inglés y sobre cuáles eran sus necesidades. Considerando estos antecedentes, este trabajo viene a aportar un acercamiento diferente, ya que tiene en cuenta no los motivos por los que deciden estudiar contenidos en inglés, sino el lado oscuro de la motivación: por qué no lo hacen o por qué dejan de estar interesados en ello. Dado que no se tiene noticia de estudios centrados únicamente sobre la *amotivación* ni la *desmotivación* en EMI, la presente investigación cobra mayor relevancia si cabe. En consecuencia, buscamos constatar la existencia de la *amotivación* o, en otras palabras, por qué teniendo la opción, el alumnado no toma la decisión de estudiar en inglés, y, por otra parte, de la *desmotivación*, es decir, por qué durante el proceso de aprendizaje los aprendices experimentan una bajada en su interés. Para lograr este objetivo se emplea una primera versión de las preguntas abiertas de un cuestionario diseñado *ad hoc*, ya que no se ha atestiguado la existencia de ninguno específico. De esta manera se sientan las bases de una futura investigación más prolija y ceñida al objeto de estudio.

## 1. ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION (EMI)

La enseñanza de contenidos mediante el uso del inglés se ha extendido vertiginosamente en los últimos años y no solo en Europa (Wächter y Maiworm, 2014), sino también en otras áreas geográficas como Turquía (Ekoç, 2018); Brasil (Martínez, 2016); Vietnam (Vu y Barns, 2014); China (Yang *et al.*, 2019); Hong Kong (Evans y Morrison, 2011); Japón (Aizawa y Rose, 2018), etc.

España por supuesto no ha permanecido al margen de esta tendencia educativa global que viene marcada en Europa por la promoción del *CLIL* o *AICLE* (*Content and Language Integrated Learning, Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjeras*) desde los estamentos gubernamentales re-

flejada en el Plan de Acción europeo (2004-2006)<sup>1</sup> y también por su apuesta decidida por el multilingüismo. Como señalan Julián de Vega y Ávila López (2018), de hecho, esa postura de defensa de la enseñanza del inglés mediante contenidos aplicada en la educación básica marcó el camino a las universidades para ofertar distintos programas de EMI. De hecho, ha sido tal la acogida que, como señalan Ramos García y Pavón Vázquez (2018), ya hay 292 grados bilingües y el crecimiento ha sido y todavía es rápido (Ramos, 2013).

En este trabajo entenderemos EMI como “the use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English” (Dearden, 2014: 2). El haber elegido el inglés como lengua de instrucción en los planes universitarios parece haber quedado ya justificado por la preeminencia de este idioma —al menos en el área de influencia española y occidental— en la comunicación científica, académica y socioeconómica.

Esta rápida implantación del EMI ha presentado puntos fuertes que hacen que las políticas lingüísticas al respecto tengan éxito. Tal como señalan Costa y Coleman (2012), esto ocurre si se da una buena financiación, un análisis apropiado previo, un apoyo completo de la universidad, buena formación del profesorado, apoyo académico y lingüístico al alumnado, una oficina de relaciones internacionales eficiente, intercambios de estudiantes, identificación adecuada de los contenidos, comunicación e institucionalización del esfuerzo, etc. A pesar de ello, los programas también afrontan problemas, como señala Coleman (2006), a saber, la falta de competencia lingüística del profesorado y del alumnado, reticencias por abandonar la lengua materna como idioma de transmisión científica (en especial en zonas donde los idiomas vernáculos cuentan con menor número de hablantes),

---

<sup>1</sup><https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11068>, <https://cli1.files.wordpress.com/2009/04/cli1-en-europa.pdf>

la falta de disponibilidad del profesorado para impartir docencia en inglés, la falta de especialistas, la selección inadecuada de tutores que apoyen a los estudiantes no nativos, entre otros.

No obstante, son particularmente interesantes para esta investigación aquellos aspectos negativos que se relacionan con el micronivel del aula: falta de interés del alumnado local, falta de integración de los estudiantes de intercambio, pérdida de confianza en sí mismos de los aprendices locales, etc. Es aquí donde se percibe la trascendencia crítica que tienen los aspectos motivacionales durante el aprendizaje. Así, en esos contextos de dificultad pueden surgir fenómenos como la *amotivación* y la *desmotivación* por el aprendizaje de contenidos con el inglés como medio de instrucción. De hecho, aunque pocos, existen trabajos como el de Evans y Morrison (2011) sobre la experiencia del alumnado en Hong Kong en el que se constata que estos no perciben la necesidad de hablar en inglés con sus compañeros. Esos alumnos no tienen interés porque se descubre como algo innecesario y artificial, ya que no existe una necesidad comunicativa real, dado que ellos prefieren comunicarse en cantonés. Esta actitud de apatía solo cambia cuando deben comunicarse con estudiantes internacionales y, por ello, se ha demostrado que la integración social y educativa de estos en el aula es fundamental. He aquí pues una primera recomendación para mejorar la enseñanza: la integración efectiva del alumnado de intercambio a través de una buena gestión del grupo.

Dada la tradicional importancia de la motivación como factor clave condicionante del aprendizaje de LE y, por otra parte, dada la falta de estudios apuntada ya por Doiz, Lasagabaster y Sierra (2014) y que también hemos constatado, procede pues combinar las reflexiones sobre EMI y la *amotivación* y la *desmotivación* para poder ofrecer un panorama más completo del fenómeno de la enseñanza-aprendizaje.

## 2. LOS FACTORES MOTIVACIONALES DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Tal como apuntaban Doiz, Lasagabaster y Sierra (2014), la individualidad de los aprendices ha sido obviada en las investigaciones y teorías de aprendizaje de LE. De hecho, una de las carencias de muchos métodos de enseñanza y enfoques era que olvidaban las variables individuales que, *de facto*, se constatan en cada aula.

Entenderemos por ‘diferencias individuales’ las características o rasgos en los que los individuos divergen entre sí (Dörnyei y Ryan, 2015). No obstante, esta definición es tan amplia que cabrían en ella desde los rasgos heredados hasta los resultados de la interacción con el ambiente. Como explican Dörnyei y Ryan (2015), la mayoría de trabajos se han ceñido a una docena de ellos y esto se debe a que es necesario que estos rasgos tengan una estabilidad que los haga sistematizables para que su análisis sea factible. Diferenciaremos pues, de forma práctica entre factores cognitivos, motivacionales, afectivos, sociales y culturales. Entre ellos, los que más se han estudiado y que se han mostrado como mayores predictores del éxito son, como señalan Dörnyei y Skehan (2003), aspectos cognitivos como la ‘aptitud lingüística’ y, por otra parte, la ‘motivación’. Por ello, en este trabajo atenderemos por su relevancia los factores motivacionales, en particular la ‘amotivación’ y la ‘desmotivación’.

La última etapa de la evolución conceptual sobre el constructo de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras abarca el período actual denominado sociodinámico. Según Ryan (2013), esta fase tiene influencias de la Teoría Sociocultural, de manera que el contexto ya no se concibe como algo externo, sino como algo que interactúa con el individuo. La motivación se considera pues una fuerza procesual que necesita iniciarse, mantenerse y evaluarse teniendo en cuenta todos los factores internos, externos y contextuales que interactúan con ella en una situación dada, de modo que en esa relación de interdependencia todos los elementos implicados en el

proceso de enseñanza-aprendizaje se afectan mutuamente. Así pues, esto da pie también a entender que deben analizarse los factores que provocan la amotivación y la desmotivación.

En primer lugar, es necesario diferenciar la ‘amotivación’ (ausencia de motivación absoluta, Vallerand *et al.* 1992) de la ‘desmotivación’, donde una persona ‘desmotivada’ será aquella que ya estuvo motivada para aprender una LE, pero que ha perdido su compromiso o interés por alguna razón (Dörnyei, 2001). Se puede deducir de esto que la motivación está expuesta a cambios de fuerzas tanto positivas como negativas (Dörnyei, 2001) que pueden influir en los comportamientos de los estudiantes. Si se experimentan fuerzas negativas con mucha intensidad, como decíamos, puede producirse una fuerte y prolongada aparición de episodios de desmotivación que desemboquen en un rechazo parcial o completo del aprendizaje, y de ahí la importancia de su estudio y comprensión (Méndez Santos, 2020).

La desmotivación fue definida en el ámbito de la enseñanza de LE por Dörnyei (2001: 143), como “specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action”. Sin embargo, como señala Kikuchi (2015), esta definición presenta dos limitaciones. En primer lugar, no se puede identificar el fenómeno (desmotivación) con los factores que lo producen (los factores desmotivadores). Esta matización de Kikuchi lleva a que se diferencie entre el proceso (desmotivación) y los factores desencadenantes (desmotivadores) de una acción (desmotivar) que reduce el nivel de motivación de quienes lo experimentan (desmotivadas). Asimismo, no se puede considerar que las fuerzas provocadoras de la desmotivación sean un factor completa y exclusivamente externo al individuo (*external forces*), ya que parece que cuestiones como el sexo, el nivel de autoestima o la percepción sobre experiencias pasadas condicionan también la posibilidad de experimentar episodios de desmotivación.

En cuanto a las características del fenómeno de la desmotivación conviene apuntar que, según se ha constatado en estudios previos sobre LE (no sobre EMI porque ya hemos señalado no tenemos constancia de que los haya), esta influye negativamente en el aprendizaje del alumnado (Kikuchi, 2015), porque debilita —aunque no anula necesariamente— la voluntad del aprendiente y disminuye su autoestima (Falout y Falout, 2005). Además, y al igual que la motivación, la desmotivación fluctúa en el tiempo (momentánea, esporádica o muy frecuente) (Falout, 2012), depende de múltiples factores y es maleable, o sea, que se puede influir sobre ella (Kaivanpanah y Ghasemi, 2011). Asimismo, queda patente en esas investigaciones que los factores desmotivadores hacen que el aprendizaje sea menos placentero y, en consecuencia, que los resultados del mismo sean más difíciles de alcanzar<sup>2</sup>.

Por todo lo anteriormente expuesto, es lícito pues preguntarse por qué el alumnado está amotivado y no aprovecha la opción de estudiar contenidos a través de EMI a pesar de tener esa posibilidad, y también analizar qué pasa una vez que se han decidido a hacerlo para entender por qué se desmotivan.

### 3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Dada la situación de crecimiento exponencial del número de programas universitarios en los que se implementa EMI parece necesario conocer qué condiciona la ‘amotivación’ y la ‘desmotivación’ del alumnado, sobre todo porque, como apuntan Salaberri Ramiro y Sánchez Pérez (2018), hay poca investigación sobre la motivación para elegir estudiar con EMI. Añadamos a esta apreciación que no se han atestiguado estudios específicos sobre la desmotivación ni la amotivación. De hecho, solamente se constatan algunos resultados en estudios genéricos sobre la motivación. El trabajo que más se acerca a esa perspectiva es el de Doiz, Lasagabaster y Sierra (2014), pero se

---

<sup>2</sup>Para una revisión teórica sobre el fenómeno de la desmotivación se recomienda leer Méndez Santos (2019).



llevó a cabo en escuelas. Salaberri Ramiro y Sánchez Pérez (2018) analizan los motivos para inscribirse en cursos con EMI y alguno de sus resultados también entroncan con los intereses de esta investigación.

Por ello, en este trabajo se busca constatar si el alumnado universitario que cursa asignaturas con EMI experimenta los fenómenos de la amotivación y la desmotivación y qué factores se ven envueltos. Para ello se desarrolla este estudio piloto y preliminar para acercarse al tema sin sesgos adquiridos de la extrapolación de los estudios sobre amotivación y de la desmotivación en otras áreas y tipos de enseñanza.

#### 4. MÉTODO

##### 4.1. Contexto

La Universidad de Alicante donde se realizó el diseño de este estudio preliminar es un centro público de educación terciaria. Dicha universidad tiene 11 sedes en las que hay 7 Facultades y Escuelas Superiores y 13 Institutos universitarios. Se ofrecen 49 grados entre los que se distribuyen en porcentaje el siguiente número de estudiantes: 20 %, Artes y Humanidades; 12 %, Ciencias; 6 %, Ciencias de la Salud; 42 %, Ciencias sociales y jurídicas, y 20 %, de Ingeniería y Arquitectura. En total en el curso 2018-2019 comenzaron sus estudios en primero 5444 estudiantes del total de 25500 que cursan estudios de grado. Durante ese curso lectivo se contaba con 990 estudiantes de intercambio acogidos. Del total de grados ofrecidos, un 13.93 % de las asignaturas se imparten en inglés (estos datos excluyen los grados de estudios ingleses, traducción, etc. y las asignaturas de lengua inglesa de otros grados)<sup>3</sup>.

En línea con la política europea de apoyo al multilingüismo la Universidad de Alicante estableció un plan de fomento del valenciano, el inglés

---

<sup>3</sup>Datos extraídos de la web de la UA y facilitados también por la Unidad técnica de calidad *ad hoc* para este estudio (<https://utc.ua.es/es/datos/la-ua-en-cifras.html>) Datos referidos al curso 2018-2019.

y otras lenguas en la docencia para los años 2017-2020<sup>4</sup>. Los objetivos de este plan son los siguientes: a) Favorecer la empleabilidad del alumnado a través de los conocimientos lingüísticos y la acreditación del valenciano, el inglés y otras lenguas; b) Dar respuesta a la demanda de formación en valenciano, inglés y otras lenguas; c) Aumentar la calidad lingüística de la docencia en valenciano, inglés y otras lenguas y d) Disponer de PDI con competencias y habilidades lingüísticas para impartir docencia en valenciano, inglés y otras lenguas en todos los estudios de grado.

Para ello se cuenta con una dotación económica y apoyo con especial financiación a los grupos impartidos en valenciano e inglés, así como también directamente al profesorado mediante un pago extra en el salario anual y ventajas en procesos de selección para becas de movilidad, etc. La lengua vehicular de la docencia es una información pública y vinculante que todos deben conocer con suficiente antelación y con la cual el alumnado toma la decisión de matricularse en esa opción lingüística. Al profesorado se le requiere una competencia lingüística acreditada y al alumnado un conocimiento mínimo. Para más detalles, se recomienda consultar dicho plan.

#### *4.2. Perfil de la muestra*

En este trabajo de acercamiento a la amotivación y a la desmotivación con EMI en el alumnado de la Universidad de Alicante, se ha procurado obtener una primera muestra de informantes de cualquier curso que permitiese comprobar si las preguntas abiertas planteadas eran adecuadas y eficaces en relación con el objetivo planteado de constatar la existencia (o no) de estos fenómenos y diseñar un cuestionario específico sobre el tema, siguiendo la línea de otros ya empleados en contextos de LE. No ha sido posible conocer con exactitud cuál es el número exacto de estudiantes que tendrían

---

<sup>4</sup>Plan Pivald 2013-2016: <https://sl.ua.es/es/dinamitzacio/apoyo-al-pdi-para-el-pivald.html>. Plan Pivald 2017-2020: <https://web.ua.es/es/consejo-gobierno/documentos/consejo-de-gobierno-29-06-2017/punto-9-1-modificacion-pivald-2017-2020.pdf>

hipotético acceso a estudiar con EMI ni tampoco cuantos realmente están haciéndolo para calcular el universo de la muestra. No obstante, sí sabemos que será un número mucho menor que 25.500, ya que solo el 13.93 % de las asignaturas de grado tienen la opción de ser estudiadas en inglés. Dada esta situación y que esta muestra se emplea para comprobar la experimentación o no en términos generales de ambos fenómenos y para pilotar las preguntas abiertas, consideramos que el número de respuestas recogidas es suficiente.

Como se han analizado dos fenómenos, se han presentado dos pilotajes de cuestionarios diferentes. El cuestionario de amotivación fue dirigido a discentes que tuvieron la opción de estudiar una asignatura con EMI, pero que no lo hicieron. Por su parte, el cuestionario de desmotivación se le hizo llegar a alumnado que sí estaba estudiando en ese momento o habían seguido en ese curso asignaturas con EMI durante su grado. El muestreo en ambos casos es subjetivo por decisión razonada. El número de respuestas varía dado que fue más fácil acceder a estudiantes que sí habían estudiado o estaban estudiando con EMI, que a quienes habían tenido la opción, pero no lo hicieron, dado que no existen registros.

En total contestaron al cuestionario de amotivación 74 informantes de los que el 37.8 % eran de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 41.9 % de Ciencias y el 20.3 % de Arte y Humanidades. El 95.9 % eran estudiantes de la propia universidad y el 4.1 % estudiantes de intercambio. No hemos querido excluirlos de la muestra porque pretendemos dar un panorama global del fenómeno y los estudiantes de intercambio son, como ya se ha comentado anteriormente, una parte más de los grupos de clase y que, de hecho, motiva al alumnado local, con lo cual, obviar sus respuestas solo nos hubiera ofrecido una perspectiva sesgada. El 93.2 % declaró que el inglés no era su lengua materna. El 55.4 % no había estudiado una asignatura con el inglés como medio de instrucción.

En total contestaron al cuestionario de desmotivación 100 informantes —que son personas diferentes a los del cuestionario de amotivación como ya se ha explicado— de los que el 39 % eran de Ciencias Sociales y Jurídicas; el 20 %, de Ingeniería y Arquitectura; el 17 %, de Ciencias; el 15 %, de Arte y Humanidades y el 9 % eran de Ciencias de la Salud. El 9 % eran estudiantes de intercambio. El 94 % contestó que el inglés no era su lengua materna. El 98 % ha cursado una asignatura con el inglés como medio de instrucción.

En la tabla 1 se resumen los datos del perfil de la muestra de ambos cuestionarios.

	Nº total de informantes (N=x)	Nº total de personas que han cursado una asignatura con EMI	Nº total de estudiantes de intercambio	Número total de informantes que consideran el inglés su L1
Cuestionario sobre la <i>amotivación</i>	74	44.6 %	4.1 %	6.8 %
Cuestionario sobre la <i>desmotivación</i>	100	98 %	9 %	6 %

**Tabla 1:** Resumen de los datos de los informantes que contestaron a los cuestionarios de amotivación y desmotivación

### 4.3. *Instrumento*

Para la recolección de los datos se emplearon como instrumentos dos cuestionarios preliminares en línea —uno para cada constructo teórico: amotivación y desmotivación— que estaban compuestos de dos bloques de preguntas siguiendo otros modelos de cuestionarios de desmotivación: en primer lugar, se planteaban unas cuestiones básicas de carácter académico muy genéricas y, en segundo lugar, se ofrecían unas preguntas abiertas cuya respuesta admitía formato de texto largo. El diseño y pilotaje de este trabajo se centra especialmente en estas últimas. El objetivo era desarrollar su validez y comprobar su fiabilidad (Rasinger, 2019) para su posterior empleo en una segunda fase de la investigación con datos masivos. Queríamos comprobar si las preguntas eran lo suficientemente comprensibles, claras y específicas.

Se ha evitado pedir datos concretos (sexo, edad, grado concreto de estudios...) para reducir a la mínima expresión la sensación del alumnado de estar siendo controlado con el fin de lograr la mayor sinceridad posible, dado que estos resultados son preliminares para un diseño posterior del instrumento definitivo y esa información no era relevante en este momento. De hecho, por ejemplo, en lugar de preguntar el grado concreto que cursaban se les requería solamente que indicaran el área de estudios, con lo que se buscaba que entendiesen que lo importante no era saber quién opinaba qué acerca de una materia en particular, sino que lo importante era hacer una reflexión genérica —como de hecho así fue percibido—. Con ello también pretendíamos lograr una mayor colaboración del profesorado que es quien facilitaba el enlace a los estudiantes, dado que sintieron también que era realmente algo general y que no se les evaluaba personalmente.

El cuestionario se presentaba en español, aunque las respuestas se recibieron en diferentes idiomas (valenciano, español e inglés). Se ofrecía un mensaje de bienvenida donde, cumpliendo con los principios éticos de una

buena investigación (Rasinger, 2019), se explicitó quién era la persona responsable de la investigación, con qué fines se hacía, que las respuestas no tendrían ninguna repercusión para los estudiantes, cuánto tiempo aproximado se tardaba en hacer, se les informaba de que podían abandonarlo en cualquier momento y también se les rogaba la máxima sinceridad y precisión en sus respuestas.

Se ha optado por ofrecer cuestionarios breves y concisos (2 preguntas en el de *amotivación*, 4 en el de la *desmotivación*, véanse Anexos I y II) para intentar lograr la mayor cantidad de respuestas posibles. Aunque potencialmente un cuestionario de preguntas abiertas pueda tener como debilidad la subjetividad de las respuestas, su punto fuerte es que revela información que de otro modo podría quedar oculta o sin atender, como señala Perry (2011). Asimismo, teniendo en cuenta la necesidad de la máxima sinceridad posible se descartó la posibilidad de realizar entrevistas personales —al menos en esta fase preliminar de la investigación—.

En futuras etapas se completará este acercamiento cuantitativo que se ha hecho mediante los cuestionarios de preguntas abiertas, con grupos de discusión para poder pedir mayores aclaraciones sobre algunos temas que emergieron en las respuestas y que requerían mayores matizaciones para entenderlas por completo. En otras palabras, en las siguientes fases de trabajo se procederá a realizar una investigación mixta.

En suma, en esta etapa decidimos contar con dos cuestionarios que fuesen distribuibles en línea con el fin de conseguir el mayor número de informantes posibles, que fueran cortos y rápidos de contestar, que minimizasen la sensación de control y que sirviese de base para confirmar su validez y, así, poder emplearlos, en la siguiente etapa de investigación como instrumentos ya pilotados.

Las cuestiones son directas y claras. Para asegurar la máxima comprensión de las preguntas se han ofrecido entre paréntesis explicaciones in-

formales del concepto de *desmotivación* para garantizar que el alumnado respondía lo que buscábamos: 3. *¿Qué es lo que menos te gusta de hacerlo? (qué cosas te desmotivan, te provocan desinterés...)*. Recuerda explicar tu respuesta y dar ejemplos.

Para realizar un análisis de contenidos de una forma sistemática se empleó el software QDAMiner Lite en su versión gratuita para poder codificar las respuestas abiertas en clústeres temáticos. Para la codificación de los clústeres se toma como base en el caso de los factores *desmotivadores* la clasificación que realizó Dörnyei (2001) que, aunque no estaba pensada para EMI, sino para la enseñanza de LE, en general, nos ha servido como orientación. También se ha empleado la clasificación de Bradford (2016) sobre las dificultades de implementación de los programas de EMI: retos lingüísticos, culturales, estructurales e institucionales.

#### 4.4. Procedimiento

La investigadora consultó la página web de la Universidad de Alicante y anotó el profesorado que constaba como docente que impartía una asignatura de contenido en inglés. Así se escribió de manera personalizada correos electrónicos a 123 docentes de entre los que algunos contestaron que ya no impartían docencia en inglés con lo cual no podían colgar el anuncio en su campus para los estudiantes y otros contestaron afirmativamente. A estos últimos se les facilitó un mensaje elaborado por la persona investigadora que sirviese como presentación y que cumpliese los principios éticos de la investigación. De este profesorado que sí colaboró, 16 eran de Económicas, 4 de Humanidades, 6 de Enfermería, 18 de Derecho, 7 de Educación, 8 de Turismo, 11 de Ciencias, 2 de Matemáticas, 3 de Química y 48 de diferentes tipos de ingenierías.

Los cuestionarios se distribuyeron a través de la plataforma de la universidad al estudiantado y el mensaje era colgado por cada docente explicando que estaban participando en una investigación de una profesora de

la misma universidad. Se rogó la colaboración y se dejó claro y de forma explícita que los resultados no tendrían ninguna repercusión en sus notas. Fueron los mismos docentes quienes eligieron cuál de los dos cuestionarios se adaptaba a su situación: el de desmotivación si estaban dando clase en inglés en ese curso lectivo o el de amotivación si sabían que ese grupo que estudiaba en castellano tenía la posibilidad paralela de estar haciéndolo en ese mismo curso en inglés, pero que no eligió esa opción.

Las respuestas del cuestionario de desmotivación se recogieron entre los días 11 de mayo de 2019 y 3 de junio del mismo año. El cuestionario de amotivación fue respondido entre los días 15 de mayo de 2019 y el 27 del mismo mes.

## 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### 5.1. *La amotivación*

La reflexión sobre la amotivación es crucial, ya que, a pesar de la inversión en los programas de implantación de EMI en el ámbito universitario, estos no tienen la gran acogida, en muchos casos, que se espera. Las respuestas del cuestionario de amotivación fueron 74 como ya se ha explicado, pero se descartaron 17 por incompletas. En total las respuestas procesadas para la pregunta 1: “*Si has tenido la oportunidad de matricularte en asignaturas en inglés, ¿por qué no lo has hecho? (Pon todas las razones, ejemplos si lo consideras oportuno, etc.)*” fueron 57.

En un primer análisis léxico general (lematizado<sup>5</sup>) encontramos de manera recurrente algunas ideas que apuntan a unas categorías que determinan la razón por la que no se matriculan en asignaturas en inglés: la falta de nivel y el miedo a no ser capaz de seguir el curso por falta de comprensión,

---

<sup>5</sup>Esto quiere decir que mediante un programa (AntConc) se tuvieron en consideración como misma palabra todas las formas de un verbo o el plural y el singular de sustantivos o adjetivos. Es decir: entiendo, entendía, entendí... se cuentan como parte del lema entender. También se ha procedido así para palabras derivadas y de la misma familia.



por falta de seguimiento tomando notas o falta de participación durante las sesiones (véase tabla 2).

	Número de ocurrencias
Nivel	17
Dificultad/difícil	14
Entender	9
Miedo	6
Suspender/suspenso	3

**Tabla 2:** Resultado del análisis léxico de frecuencia de las 57 respuestas del cuestionario de amotivación

Una vez analizados los mismos testimonios, pero esta vez categorizados siguiendo la clasificación de Bradford (2016) —ya mencionada en la introducción— observamos que las dificultades culturales e identitarias no preocupan al alumnado, ya que no están presentes en la muestra, es decir, ninguno critica el hecho de la promoción del inglés por encima del valenciano y del castellano, ni tampoco se percibe eso como una falta de coherencia identitaria de la institución, por poner un ejemplo, o que le provoque un choque cultural en algún aspecto.

La muestra de 57 textos de estudiantes sobre por qué no escogen las asignaturas en inglés muestra una gran preocupación por la dificultad percibida de la asignatura (39.7 %) y la falta de nivel que tienen o creen tener (28.6 %). Además, también presentan cierto miedo, como se puede observar en la Figura 1, al suspenso por no entender o no poder explicarse bien, hecho que entronca con la idea también constatada de que van a aprender menos que si lo hicieran en una de sus lenguas maternas porque eso es más cómodo. Se atestiguan algunos casos en los que no ha sido posible cursar la asignatura por falta de compatibilidad de horarios o por falta de información (dificultades estructurales según Bradford, 2016).



	Count	% Codes	Cases	% Cases
 Dificultades lingüísticas				
• Menos aprendizaje	4	6,3%	1	100,0%
• Dificultad	25	39,7%	1	100,0%
• Nivel	18	28,6%	1	100,0%
• Nivel del profesorado	1	1,6%	1	100,0%
 Dificultades estructurales				
• Miedo al suspenso	7	11,1%	1	100,0%
• Oportunidad	2	3,2%	1	100,0%
• Horarios	3	4,8%	1	100,0%
• Falta de información	3	4,8%	1	100,0%

Figura 1: Resultado del análisis de contenido siguiendo las categorías de retos de EMI establecida por Bradford (2016)




Estos resultados se sitúan en la línea de la preocupación que han mostrado también los docentes en otros países como en Turquía (Kiliçkaya, 2006), ya que consideran que el nivel de interiorización de conocimientos puede ser más bajo que si se cursase la materia en su L1. Asimismo, los resultados son similares a los que Salaberri Ramiro y Sánchez Pérez (2018) constataron entre las inquietudes de sus estudiantes a la hora de inscribirse en un curso con EMI: nivel de idiomas del profesorado, oportunidades futuras de trabajo, estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación y notas y construcción de la autoestima para evitar la frustración. Las investigadoras sí atestiguan visiones críticas en su muestra sobre el uso del inglés como lengua dominante que aquí no se dan.

A tenor de los resultados parece claro que el alumnado necesita más información sobre cómo se organizan las asignaturas en inglés para tener claro qué nivel es el necesario para seguir las y cómo se estructura la evaluación y la metodología de enseñanza.

### 5.2. La desmotivación

Para mejorar la calidad de las asignaturas que ya se ofrecen durante el grado con EMI es importante valorar qué factores desmotivadores están operando, ya que estos pueden reducir el interés por repetir la experiencia.

Así, la otra cara de la moneda a la pregunta sobre la amotivación para escoger cursos en inglés se sitúa en el primer ítem del cuestionario de desmotivación: 1. *¿Por qué has elegido estudiar una asignatura de tu grado en inglés?* Del total de 97 respuestas válidas para esta pregunta (véase figura 2), destacan por encima de las demás razones académicas como mejorar el conocimiento del idioma —en especial dominar vocabulario técnico— y poder conseguir el certificado de lengua extranjera B1 para poder graduarse. También es cierto que el alumnado percibe una ventaja laboral en el futuro para trabajar en el extranjero o que el inglés le sirva como habilidad que lo distinga del resto de candidatos en un proceso de selección laboral competitiva. Los estudiantes de intercambio prefieren cursar la asignatura en inglés cuando tienen un nivel muy bajo de español sobre todo por el miedo a suspender y a las consecuencias académicas que ello tiene. Entre las razones personales que se aducen están los retos personales y la oportunidad de trabajar con estudiantes extranjeros y conocer gente de otras culturas.

	Count	% Codes	Cases	% Cases
 Razones académicas				
• titulación	13	15,3%	1	100,0%
• Mejorar el conocimiento del idioma	41	48,2%	1	100,0%
• Estudiantes de intercambio	6	7,1%	1	100,0%
 Razones personales				
• Reto	3	3,5%	1	100,0%
• Relaciones personales	3	3,5%	1	100,0%
 Razones laborales				
• Utilidad laboral	16	18,8%	1	100,0%
• Trabajo en el extranjero	3	3,5%	1	100,0%

**Figura 2:** Resultado del análisis de contenido a la primera pregunta del cuestionario de desmotivación: 1. *¿Por qué has elegido estudiar una asignatura de tu grado en inglés?*





En la pregunta 2 se le interpelaba al alumnado para saber qué factores eran los más motivadores: *¿Qué es lo que más te gusta de hacerlo? (qué cosas te motivan, te animan a continuar...).* Recuerda explicar tu respuesta y dar ejemplos. En este caso se repiten aspectos como la práctica del idioma, el

aprendizaje de vocabulario técnico y los beneficios (laborales y personales). Por ejemplo, el factor personal del docente aparece aquí sí —al contrario que en el caso de la *amotivación* que se centraba básicamente en la falta de competencia y de confianza en las habilidades del alumnado— de una manera muy destacada. Se menciona muy positivamente el rol del profesorado como señala este informante que, además, resume casi todos los beneficios que aporta la experiencia:

Esta es una forma práctica de aprender vocabulario de forma progresiva, sin forzar, según las necesidades. Además, mis profesores han sabido crear un ambiente muy agradable donde se permiten los fallos, pero todos aprendemos. Por ejemplo, mi profesor de sociología de las migraciones se esfuerza por utilizar un nivel de inglés que todos podamos seguir sin rebajar el nivel del lenguaje; suele acompañar con gestos, ejemplos o pequeñas definiciones a términos que puedan ser nuevos para nosotros. Valoro muy positivamente poder tener esta experiencia multicultural sin recurrir a la movilidad, ya que realizar un curso en el extranjero supone un gran gasto económico que nuestras familias no siempre pueden asumir. (sic) (Informante 34).

Del total de 92 respuestas a la pregunta número 3: *¿Qué es lo que menos te gusta de hacerlo? (qué cosas te desmotivan, te provocan desinterés...)*. Recuerda explicar tu respuesta y dar ejemplos, se puede observar una tendencia a que los factores desmotivadores giran en torno a la falta de comprensión de la asignatura —relacionada con la falta de nivel que muchos achacan para no elegir la asignatura— y el nivel de idioma del profesorado, como se puede observar en la figura 3. Se ven reflejados también con altos niveles de recurrencia la falta de confianza en ellos mismos (vergüenza, timidez, experiencias de fracaso...) y el mayor esfuerzo que les supone prestar atención en clase, seguir las explicaciones y actividades, etc. El estudio de Moratinos-Jhonston, Juan-Garau y Salazar-Noguera (2018) sobre capacidad percibida y autoestima del alumnado universitario con EMI arroja el mismo resultado: la falta inicial de capacidad percibida causa una falta de confianza en sí mismos por parte de los estudiantes. Toda esta percepción subjetiva de la

dificultad pone de manifiesto la importancia de los factores afectivos y motivacionales a la hora de enfrentar el aprendizaje de una LE y de contenidos mediante una lengua de instrucción.

	Count	% Codes	Cases	% Cases
 Profesorado				
◆ Nivel de idioma	15	21,7%	1	100,0%
◆ Falta de preparación	4	5,8%	1	100,0%
◆ Metodología	5	7,2%	1	100,0%
 Experiencia personal				
◆ Falta de comprensión	20	29,0%	1	100,0%
◆ Falta de soltura	4	5,8%	1	100,0%
◆ Falta de confianza	8	11,6%	1	100,0%
◆ Mayor esfuerzo	9	13,0%	1	100,0%
 Materiales				
◆ Calidad	2	2,9%	1	100,0%
 Grupo				
◆ Uso de la L1	2	2,9%	1	100,0%

**Figura 3:** Resultado del análisis de contenido a la tercera pregunta del cuestionario de desmotivación: 3. *¿Qué es lo que menos te gusta de hacerlo? (qué cosas te desmotivan, te provocan desinterés...).*

La pregunta número 4 (*En tu opinión, ¿hay aspectos que se pueden mejorar?*) se formuló con el fin de recoger la opinión del alumnado sobre qué aspectos les parecen mejorables de la experiencia con EMI. En las respuestas se han listado aspectos relacionados con (1) el uso de la L1 (el alumnado tiene que tener claro cuál va a ser desde el primer día, es decir, en qué situaciones se permite o cuando se empleará por parte del profesorado); (2) la mejora del nivel lingüístico del profesorado; (3) el aumento de la participación del alumnado modificando las actividades más pasivas (véase los resultados del trabajo de Morell, 2007); (4) uso mixto de los idiomas al ofrecer parte de la asignatura en inglés y otra parte en español —que considerando aspectos cognitivos sobre la coactivación sería algo muy positivo y deseable—; (5) disponibilidad de los materiales en español y en inglés para poder comparar en caso de dudas; (6) ampliación del número de asignaturas en inglés y

umentar el número de idiomas ofrecidos a otros (portugués, alemán...) y, por último, (7) el trabajo de las dinámicas de grupo.

En suma, parece quedar claro que este primer acercamiento a los fenómenos de la amotivación y de la desmotivación marca un camino de reflexión para entender qué percepciones tiene el alumnado sobre lo que implica aprender una asignatura de contenido con el inglés como medio de instrucción. Así, ha quedado constatada la existencia de ambos fenómenos en esta muestra de estudiantes. Comprender sus reticencias es una forma de poder diseñar un plan de acción que las afronte y ataje en la medida de lo posible. Asimismo, ser conscientes de los factores desmotivadores más frecuentes ayudan al profesorado a realizar una reflexión sobre la docencia más atinada de modo que se implementen soluciones ante los retos didácticos que se les presenten. Es evidente que entre todos ellos las limitaciones estructurales y lingüísticas son las más relevantes desde el punto de vista de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

El inglés se ha coronado como lengua vehicular de la comunicación científica y comercial. Esto ha desencadenado cambios en las políticas lingüísticas de instituciones y gobiernos, así como en los sistemas educativos al incorporarla como una de las lenguas extranjeras básicas, si no la primera en la mayoría de los casos. No obstante, este panorama tan favorecedor *a priori* también presenta dificultades y retos.

En la enseñanza universitaria el uso del inglés como medio de instrucción se ha enfrentado a problemas como el porcentaje de L1 que se usa en el aula (Aizawa y Rose, 2019), la falta de comprensión de las lecciones y, por ello, peor calidad de formación en contenidos (Yeh, 2014), el nivel de competencia de alumnado y de profesorado (Martínez, 2016), la cantidad de materiales disponibles (Vu y Burns, 2014), mayor cantidad de trabajo debi-

do al cambio de lengua (Tsuneyoshi, 2005), la alienación del uso de la lengua que resulta artificial (Evans y Morrison, 2011), etc.

En este trabajo se presentan los resultados de una reflexión sobre la amotivación y la desmotivación del alumnado de la Universidad de Alicante donde se desarrolló el estudio de diferentes áreas de especialización con respecto a cursar asignaturas con EMI. El cuestionario empleado que fue diseñado *ad hoc* ha ofrecido resultados coherentes con los constructos teóricos y con respuestas relacionadas con el tema es por eso por lo que podemos afirmar que es adecuado para analizarlos. El alumnado ha entendido las preguntas y no ha planteado mayor dificultad para realizarlos.

En cuanto al objetivo general de constatar si el alumnado universitario que cursa asignaturas con EMI experimenta los fenómenos de la amotivación y la desmotivación, esta pregunta ha quedado contestada, dado que sí se atestiguan episodios de ambos fenómenos y con altas frecuencias. Esto legitima pues posteriores etapas de investigación con mayor número de informantes, completando la parte cuantitativa con grupos de discusión y teniendo en cuenta posibles variables condicionantes como la identidad de género o el área de estudios del alumnado que sirvan para describir con más precisión ambos fenómenos.

En cuanto a las razones concretas y factores implicados por los que los estudiantes no escogen los cursos en inglés aparecen los que ya se han constatado en trabajos previos sobre enseñanza con EMI, motivación con EMI o fracaso de sistemas educativos con EMI, con especial relevancia, en este caso, de la falta de nivel percibida del alumnado y la dificultad por el trabajo extra que piensan que le supondrá. Además, también se constata una clara laguna informativa sobre qué implica y cómo funcionan los cursos que se imparten en inglés.

Las posibles soluciones que se podrían aportar para intentar mejorar el nivel de matrícula en los cursos con EMI considerando este contexto en

particular y el general constatado a través de la revisión bibliográfica, incluido el Documento marco de la CRUE (Bazo Martínez *et al.*, 2017), y, por lo tanto, de la motivación inicial del alumnado, así como del mantenimiento del compromiso a lo largo del curso para evitar la presencia de fuertes episodios de desmotivación podrían ser: 1. Ofrecer cursos de iniciación al idioma dentro del propio programa del grado y también paralelos cuando se cursan asignaturas en inglés -a poder ser gratuitos- en el propio centro de idiomas de la propia universidad, 2. Ofrecer seminarios intensivos previos a los cursos lectivos de inglés técnico y académico para quienes se matriculan en un número determinado de asignaturas de un grado dado, 3. Crear talleres de técnicas de estudio específicos cuando se hace mediante un idioma que no es la L1, 4. Programar sesiones informativas previas a la matriculación para explicar qué beneficios tiene estudiar una asignatura en inglés y cómo se desarrolla, 5. Mejorar la información de las guías docentes mediante interacciones presenciales donde el alumnado pueda perder el miedo a estudiar en inglés, 6. Establecer la figura de mentoría de estudiantes que ya hayan cursado esa asignatura antes y que puedan servir de guía (con un beneficio de créditos optativos para los mentores o la matrícula gratis en un examen de inglés de ACLES), 7. Fomentar la creación de grupos de estudio dentro del curso una vez ya conformado, tutorizados por el docente o por personas mentoras, 8. Ofrecer al profesorado una reducción de créditos para poder preparar mejor los contenidos y dar más apoyo al alumnado, 9. Crear glosarios multilingües por áreas de conocimiento que puedan ser consultados por todos los estudiantes del grado con pequeñas píldoras docentes subtítuladas en vídeo para conceptos clave para que puedan ser vistas cuantas veces haga falta, 10. Ofrecer un calendario de trabajo claro con las lecturas del curso para que tengan más tiempo de planificación, 11. Ofrecer como recompensa después de cursar un número determinado de créditos en inglés una matrícula gratis en un examen oficial de inglés (ACLES, por ejemplo),



12. Establecer un límite de matriculados más bajo para poder ofrecer un seguimiento más personalizado, 13. Implicar activamente al alumnado no nativo mediante técnicas de gestión de grupos para mejorar la producción de discurso real y formar al profesorado en estrategias de gestión grupal, 14. Dar apoyo lingüístico al profesorado con un gabinete de consulta y cursos como los que ya se ofrecen de enseñanza en inglés, 15. Ofrecer formación sobre aspectos afectivos y motivacionales al profesorado y 16. Valorar la posibilidad de plantear las asignaturas de un modo mixto (español/valenciano-inglés combinando teoría y práctica en diferentes idiomas o directamente apostando por el *translanguaging*).

Por supuesto todas estas medidas tendrían que estar respaldadas por una inversión económica y de esfuerzo a nivel de personal laboral, pero es posible afirmar que probablemente tuviesen éxito a la hora de mejorar la tasa de matriculación de los cursos con EMI y la calidad de los resultados, ya que tal como señalaban Costa y Coleman (2012), con una buena financiación, un análisis apropiado, buena formación del profesorado, apoyo académico y lingüístico al alumnado, etc. los resultados de los programas han sido positivos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIZAWA, Ikuya y Rose, Heath (2018), "An analysis of Japan's English as medium of instruction initiatives within higher education: the gap between meso-level policy and micro-level practice". *Higher Education*, 77, pp. 1125-1142.
- BALDAUF, Richard; KAPLAN, Robert; KAMWANGAMALU, Nkonko y BRYANT, Pauline (2011), "Success or failure of primary/second foreign language programmes in Asia: what do the data tell us?". *Current issues in Language Planning*, 12 (2), pp. 309-323.
- BAZO, Plácido; CENTELLAS, Aurora; DAFOUZ, Emma; FERNÁNDEZ, Alberto; GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Dolores y PAVÓN, Víctor (2017). *Documento Marco de Política Lingüística para la Internacionalización del Sistema Universitario Español*. CRUE Universidades Españolas. Recuperado de [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Marco\\_Final\\_Documento-de-Politica-Linguistica-reducido.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Marco_Final_Documento-de-Politica-Linguistica-reducido.pdf)
- BRADFORD, Annette (2016), "Toward a typology of Implementation Challenges Facing English-Medium instruction in Higher Education: Evidence from Japan". *Journal of Studies in International Education*, 20 (4) pp. 339-356.
- COLEMAN, James (2006), "English-medium teaching in European higher education". *Language Teaching*, 39, pp. 1-14.

- COSTA, Francesca y COLEMAN, James (2012), "A survey of English-medium instruction in Italian Higher Education". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), pp. 3-19.
- DEARDEN, Julie (2014), *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon: Phase 1. Interim Report April 2014*. Oxford: British Council.
- DOIZ, Aintzane; LASAGABASTER, David y SIERRA, Jose Manuel (2014), "Giving voice to the students: What (de)motivates them in CLIL classes?" En LASAGABASTER, D.; DOIZ, A. y SIERRA, J.M. (eds). *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 117-138.
- DÖRNYEI, Zoltan (2001), *Teaching and Researching Motivation*. Nueva York: Pearson Education.
- DÖRNYEI, Zoltan y RYAN, Stephen (2015), *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Nueva York: Routledge.
- DÖRNYEI, Zoltan y SKEHAN, Peter (2003), "Individual differences in second language learning". En C. J. Doughty y M. H. Long (eds.). *The Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 598-630.
- EKOÇ, Arzu (2018), "English Medium Instruction (EMI) from the perspectives of students at a technical university in Turkey". *Journal of Further and Higher Education*, 1-13.
- EVANS, Stephen y MORRISON, Bruce (2011), "The student experience of English medium higher education in Hong Kong". *Language and Education*, 25 (2), pp. 147-162.
- FALOUT, Joseph (2012), "Coping with demotivation: EFL learners' remotivation processes". *The electronic Journal for Teaching English as a Foreign Language*, 13 (3), pp. 1-29.
- FALOUT, Joseph y FALOUT, Mika (2005), "The other side of motivation: Learner demotivation". En K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, y M. Swanson (Eds.). *JALT2004. Conference proceedings*. Tokio: JALT.
- GOTTLIEB, Nanette (2011), "Japan: Language Policy and Planning in Transition". *Current Issues in Language Planning*, 9 (1), pp. 1-68.
- GRADDOL, David (2006), *English next*. London: British Council.
- HU, Guangwei (2005), "English Language Education in China: Policies, Progress, and Problems". *Language Policy*, 4, pp. 5-24.
- JULIÁN DE VEGA, Concha y Ávila López, Javier (2018), "Políticas lingüísticas europeas y españolas: el camino hacia el cambio en la educación terciaria". *Porta Linguarum*, 3, pp. 17-30.
- KAIVANPANAH, Shiva y GHASEMI, Zahra (2011), "An investigation into Sources of demotivation in second language learning". *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 14 (2), pp. 89-110.
- KAPLAN, Robert.; BALDAUF JR. Richard B. y KAMWANGAMALU, Nkonko (2011), "Why educational language plans sometimes fail". *Current issues in Language planning*, 12 (2), pp. 105-124.
- KIKUCHI, Keita (2015), *Demotivation in Second Language Acquisition. Insights from Japan*. Bristol: Multilingual Matters.
- KILICKAYA, Ferit (2006), "Instructors' attitudes towards English-medium instruction in Turkey". *Humanising Language Teaching* 8.6, pp. 1-16.
- MARSH, David (2006), "English as medium of instruction in new global linguistic order: Global Characteristics, local consequences". En *Second Annual Conference for Middle East Teachers of Science, Mathematics and Computing. Abu Dhabi*. Recuperado de <https://archive.org/details/ProceedingsOfTheSecondAnnualConferenceForMiddleEastTeachersOfEnglish>
- MARSH, David (2018), "Foreword". *Porta Linguarum*, 3, pp. 5-10.
- MARTÍNEZ, Ron (2016), "English as Medium of Instruction (EMI) in Brazilian Higher Education: Challenges and Opportunities". En FINARDI, K. R. (Org.). *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: Eduel, pp. 191-228.
- MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen (2019). "Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión". *Etudes romanes de Brno*, (1), 99-122.
- MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen (2020). "La desmotivación de los estudiantes adultos de ELE: Un acercamiento desde los sistemas dinámicos complejos". *Culture Crossroads*, 15, 74-91.

- MORATINOS-JOHNSTON, Sofía; JUAN-GARAU, María y SALAZAR-NOGUERA, Joana (2018), "The effects of English medium instruction in Higher Education on students' perceived level and self-confidence in ELF". En PÉREZ VIDAL, C. et al. (eds.). *Learning context effects: Study abroad, formal instruction and international immersion classrooms*. Berlin: Language Science Press, pp. 75-99.
- MORELL, Teresa (2007), "What enhances EFL student's participation in lecture discourse? Student, lecturer and discourse perspectives". *Journal of English for Academic Purposes*, 6 pp. 222-237.
- MORELL, T.; ALESÓN, Marian; BELL, David; ESCABIAS, Pilar; PALAZÓN, Manuel y MARTÍNEZ, Rosa María (2014), "English as the medium of instruction: a response to internationalization". En TORTOSA YBÁÑEZ, M.T.; ÁLVAREZ TERUEL, J.D. y PELLÍN BUADES, N. (coords.). *XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria: El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. Alicante: Universitat d'Alacant.
- MOUSTAOU, Adil (2004), "Conflicto lingüístico y política lingüística en Marruecos: una propuesta de análisis". En el Diversidad lingüística, sostenibilidad y paz. Congreso llevado a cabo entre los días 20-23 de mayo de 2004 en la Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de [http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/03/1\\_moustaoui.pdf](http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/03/1_moustaoui.pdf)
- PERRY, Fred (2011), *Research in Applied Linguistics*. Nueva York: Routledge.
- RAMOS, Ana María (2013), "Higher education bilingual programmes in Spain". *Porta Linguarum*, 19, pp. 101-111.
- RAMOS GARCÍA, Ana María y PAVÓN VÁZQUEZ, Víctor (2018), "The linguistic internationalization of Higher Education: A study on the Presence of Language Policies and Bilingual Studies in Spanish Universities". *Porta Linguarum*, 3, pp. 31-46.
- RASINGER, Sebastian (2019), *La investigación cuantitativa en lingüística. Una introducción*. Madrid: Akal.
- ROBINS, Robert (2000), *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Cátedra.
- RYAN, Stephen (2013), Motivation. En M. BYRAM y A. HU (Eds.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres: Routledge.
- SALABERRI RAMIRO, María Sagrario y SÁNCHEZ PÉREZ, María del Mar (2018), "Motivations of Higher Education Students to enrol in Bilingual courses". *Porta Linguarum*, 3, pp. 61-75.
- TSUNEYOSHI, Ryoko (2005), "Internationalization strategies in Japan: The dilemmas and possibilities of study abroad programs using English". *Journal of Research in International Education*, 4, pp. 65-86
- VALLERAND, Robert; BRIERE, Nathalie; PELLETIER, Luc; SENEAL, Caroline y EVELYNE F. Vallieres (2012), "The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education". *Educational and psychological measurement*, 52, pp. 1003-1017.
- VU, Nha y BURNS, Anne (2014), "English as a Medium of Instruction: Challenges for Vietnamese tertiary lecturers". *The Journal of Asia TEFL*, 11 (3), pp. 1-31.
- WÄCHTER, Bernd y MAIWORM, Friedhelm (2014), *English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014*. Bonn: Lemmens.
- YANG, Miao; O'SULLIVAN, Patricia; IRBY, David; CHEN, Zexin; LIN, Chun y LIN, Changmin (2019), "Challenges and adaptations in implementing an English-medium medical program: a case study in China". *BMC Medical Education*, 19, pp. 1-13.
- YEH, Chun-Chun (2014), "Taiwanese students' experiences and attitudes towards English medium Courses in Tertiary Education". *RELC Journal* 45, pp. 305-319.

## ANEXO I: Modelo de cuestionario sobre amotivación

**Estudio sobre el aprendizaje de contenidos en asignaturas de los grados universitarios españoles a través del inglés como lengua de instrucción.**

Este cuestionario de formato breve se corresponde con una fase preparatoria y exploratoria de un trabajo de investigación más amplio desarrollado para mejorar la calidad de la enseñanza en los grados universitarios españoles que emplean el inglés como medio de instrucción. Si tienes alguna duda o quieres contactar para recibir los resultados del estudio, escribe un mensaje a esa dirección. Tu participación es totalmente anónima y en ningún caso tendrá ninguna repercusión sobre tu asignatura. No hay respuestas correctas o incorrectas. Queremos conocer tu opinión y experiencias. Te agradecemos tu colaboración en este estudio. Por favor, lee las preguntas con atención y responde con tranquilidad, poniendo ejemplos y ofreciendo toda la información que puedas. Aproximadamente necesitaremos unos 10 minutos para responder con detalle las preguntas.

- ¿De qué área de estudios eres? (opción múltiple)
  - ¿Has estudiado alguna asignatura de tu grado actual en inglés, es decir, asignaturas de contenido de tu carrera que eran impartidas con el inglés como lengua de comunicación en clase? (opción múltiple)
  - ¿Es el inglés tu lengua materna? (sí/no)
  - ¿Eres estudiante de intercambio? (sí/no)
1. Si has tenido la oportunidad de matricularte en asignaturas en inglés, ¿por qué no lo has hecho? (Pon todas las razones, ejemplos si lo consideras oportuno, etc.)
  2. ¿Qué te hubiera animado a cursarla en inglés?

## ANEXO II: MODELO DE CUESTIONARIO SOBRE DESMOTIVACIÓN

### **Estudio sobre el aprendizaje de contenidos en asignaturas de los grados universitarios españoles a través del inglés como lengua de instrucción.**

Este cuestionario de formato breve se corresponde con una fase preparatoria y exploratoria de un trabajo de investigación más amplio desarrollado para mejorar la calidad de la enseñanza en los grados universitarios españoles que emplean el inglés como medio de instrucción. Si tienes alguna duda o quieres contactar para recibir los resultados del estudio, escribe un mensaje a esa dirección. Tu participación es totalmente anónima y en ningún caso tendrá ninguna repercusión sobre tu asignatura.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Queremos conocer tu opinión y experiencias. Te agradecemos tu colaboración en este estudio. Por favor, lee las preguntas con atención y responde con tranquilidad, poniendo ejemplos y ofreciendo toda la información que puedas. Aproximadamente necesitarás unos 10 minutos para responder con detalle las 4 preguntas.

- ¿De qué área de estudios eres? (opción múltiple)
  - ¿Has estudiado alguna asignatura de tu grado actual en inglés, es decir, asignaturas de contenido de tu carrera que eran impartidas con el inglés como lengua de comunicación en clase? (opción múltiple)
  - ¿Es el inglés tu lengua materna? (sí/no)
  - ¿Eres estudiante de intercambio? (sí/no)
1. ¿Por qué has elegido estudiar una asignatura de tu grado en inglés?
  2. ¿Qué es lo que más te gusta de hacerlo? (qué cosas te motivan, te animan a continuar...). Recuerda explicar tu respuesta y dar ejemplos.
  3. ¿Qué es lo que menos te gusta de hacerlo? (qué cosas te desmotivan, te provocan desinterés...). Recuerda explicar tu respuesta y dar ejemplos.
  4. En tu opinión, ¿hay aspectos que se pueden mejorar?

Recibido: agosto de 2020

Aceptado: octubre de 2020