

---

# La percepción sobre la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua: una exploración preliminar sobre la experiencia de un programa mediado por tecnología

Cristina Banfi\*

Universidad de Buenos Aires

Argentina

## Resumen

Las lenguas se enseñan cada vez más tempranamente en entornos escolares. Los objetivos educativos, entendidos de manera amplia, complementan los objetivos lingüísticos en los planes de estudio y diseños curriculares. Dentro de estos objetivos educativos, la formación de ciudadanos globales con competencias interculturales es central a los planteos educativos contemporáneos y las clases de lenguas adicionales resultan un terreno propicio para el desarrollo de estos contenidos y habilidades. Por otra parte, la motivación es un factor crucial a la hora de generar logros de aprendizaje entre los estudiantes de temprana edad. El presente trabajo presenta un relevamiento de opinión de los participantes en la implementación de un programa de educación para el desarrollo de competencias globales, *Global Scholars*, en el marco de clases de inglés en distintas ciudades (Barcelona, Buenos Aires, Madrid y Medellín) donde los estudiantes son aprendices de dicha lengua. Analizaremos la percepción de los participantes (estudiantes y docentes) acerca del impacto que el programa ha tenido en los niveles de motivación de los estudiantes para aprender inglés.

**Palabras clave:** motivación, tecnología, aprendizaje de inglés, intercambio internacional.

## Abstract

*Languages are taught earlier and earlier in school environments. The educational objectives, understood broadly, complement the linguistic objectives in the curriculum and lesson plans. Within these educational objectives, educating global citizens with intercultural competencies is central to contemporary educational endeavours and additional language classes become an ideal environment for the development of these contents and skills. On the other hand, motivation is a crucial factor when it comes to achieving learning in students at an early age. This paper presents a survey of opinion regarding the implementation of an educational programme for the development of global competencies, *Global Scholars*, in the context of English classes in different cities (Barcelona, Buenos Aires, Madrid and Medellin) where students are learners of this language. This paper analyses participants' perception (students and teachers) of the impact the programme has had on students' motivation to learn English.*

---

\* Docente y lingüista. Docente en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Belgrano y otras instituciones de nivel superior. Coordinadora de Sede en el Liceo Cultural Británico. Correo electrónico: cristibanfi@derecho.uba.ar Ideas, VII, 7 (2021), pp. 1-20

**Keywords:** *motivation, technology, learning English, international exchange.*

**Fecha de recepción:** 23-10-20. **Fecha de aceptación:** 20-07-21.

## Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo explorar preliminarmente algunas experiencias de un grupo de estudiantes de nivel primario, estudiantes de inglés como lengua adicional, basados en las ciudades de Barcelona (España), Buenos Aires (Argentina), Madrid (España) y Medellín (Colombia), que han participado en un proyecto de educación global mediado por tecnología, *Global Scholars* (Tiven *et al.*, 2018). Los estudiantes en cuestión tienen en común que son hablantes nativos de lenguas romance (español o catalán) y que han participado del programa en sus establecimientos educativos en el marco de sus clases de inglés. Empleando distintas fuentes (documentales, testimonios de docentes y de estudiantes) se exploraron las percepciones de los actores involucrados acerca de cómo el programa es percibido por un grupo de estudiantes como elemento motivador para el aprendizaje del inglés.

El objetivo principal del estudio es conocer las percepciones de los estudiantes acerca de los beneficios derivados de su participación en el programa con particular referencia a su desarrollo de competencias en la lengua inglesa que estudian en el contexto escolar y que, a través de este programa, pueden emplear para comunicarse con estudiantes de otros países,<sup>1</sup> compartir información sobre sus respectivas ciudades y ampliar sus horizontes de interacción. La premisa que subyace a este programa, que utiliza de manera intensiva las nuevas tecnologías, permite acercar a los aprendices del inglés a situaciones comunicativas que los motivan para aplicar los conocimientos aprendidos en el aula en contextos de comunicación auténtica. Entre estas situaciones, está la necesidad de comunicarse utilizando la lengua adicional con hablantes de esta lengua como lengua materna y como lengua extranjera en otros países. Específicamente, el estudio se propuso explorar las percepciones de los estudiantes y docentes acerca del impacto que este programa ha tenido sobre su nivel de motivación para el aprendizaje del inglés. Asimismo, se indagó entre los participantes acerca del tipo de actividades y modalidades comunicativas empleadas en el programa.

## Características de la enseñanza temprana de lenguas adicionales

En esta primera sección relevaremos distintos aportes conceptuales que surgen del área de la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas y que resultan relevantes al presente contexto. Las innovaciones pedagógicas deben sustentarse en las nociones conceptuales y desarrollos metodológicos que les puedan brindar solidez y fundamentación. Estos aportes suelen incorporarse a la práctica de manera híbrida o ecléctica, adoptando distintos elementos a modo de las vertientes de una cuenca hídrica que aporta a un mismo río. Aquí presentaremos brevemente los conceptos principa-

---

1. En 2020-21, el programa *Global Scholars* contactó a más de 13.000 estudiantes en 47 ciudades. Esto incluye 16 ciudades en EE.UU. y 31 ciudades en el resto del mundo (Barcelona, Beijing, Buenos Aires, Búfalo, Detroit, Eugene, Estambul, Filadelfia, Fort Lauderdale, Gorzow, Hawái, Hiroshima, Houston, Hull, Incheon, Jacksonville, Johannesburgo, Karaganda, Kokshetau, Liverpool, Londres, Los Ángeles, Madrid, Manchester, Medford, Miami-Dade, Mumbai, New Haven, Nueva York, Nur-Sultan, Oakland, Paris, Pavlodar, Pune, Recife, San Diego, Santa Fe, Saskatoon, Seúl, Shanghái, Singapur, Taipéi, Taldykorgan City, Tel Aviv, Tokio, Toronto, Varsovia) (Fuente, <https://www.globalcities.org/global-scholars>). Obviamente, para muchos de estos estudiantes, especialmente en EE.UU. y Gran Bretaña, el inglés es su lengua materna. En este estudio, dado que nos hemos focalizado en el impacto de un programa de este tipo en los niveles de motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera, el relevamiento fue realizado en ciudades donde el inglés no es la lengua mayoritaria de la comunidad. Claramente, otro tipo de relevamiento sería pertinente si el foco fuera otro, y esto sería de interés en estudios futuros.

les que pueden vislumbrarse como sustentos y fundamentos de la propuesta desarrollada, con particular foco en la realidad de las aulas donde se enseña la lengua inglesa como lengua adicional y en aquellas cuestiones que se relacionan con la implementación del contacto entre estudiantes basados en distintas ciudades por medio del uso de la tecnología.

La enseñanza de lenguas extranjeras tiene una larga tradición en los distintos contextos aquí presentados, con diversos matices según el caso. Las metodologías de enseñanza se han ido modificando con el tiempo y adaptando a realidades de trabajo. A continuación, se presentan brevemente algunos enfoques que han tenido influencia en la región y se incluyen referencias a análisis recientes.

En los últimos años, se ha intensificado el interés por la enseñanza temprana de lenguas adicionales, que puede corroborarse por su creciente expansión en entornos de educación formal y no formal, en respuesta a un también creciente interés de la sociedad por el aprendizaje temprano de lenguas, en particular, del inglés (véase Edelenbos et al., 2007; Banfi, 2010; Enever, 2011; Enever & Lindgren, 2017). Específicamente con respecto a la enseñanza de lenguas en las regiones en las que se implementa el programa estudiado aquí, se pueden encontrar algunos análisis generales en Huete García & Morales Ortiz (2003), Kamhi-Stein, Diaz Maggioli & Oliveira (2017) y Banfi (2018). Sin embargo, también resulta pertinente tener en cuenta que se han realizado estudios que plantean limitaciones en la enseñanza temprana de lenguas (ver Muñoz, 2006 y García Mayo & García Lecumberri, 2003).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, y con la inepción del enfoque comunicativo (Canale & Swain, 1980; Littlewood, 1981; Richards & Rodgers, 2014), la comunicación ha tenido un lugar central en la enseñanza de lenguas adicionales. En directa relación con el lugar central de la comunicación, también ha tomado un papel preponderante la enseñanza de aspectos culturales de la lengua enseñada y el desarrollo de competencias interculturales (Caligiuri & Lundby, 2014; Banks, 2016; Banks & Banks, 2016; Byram et al., 2001; Liddicoat & Scarino, 2013).

Dos conceptos que no son específicos a la enseñanza de lenguas, pero sí fundamentales para su aprendizaje son la enseñanza centrada en el alumno (por ejemplo, Brown, 2003; Wright, 2006; Crumly, 2014; Baeten et al., 2016) y la autonomía de los estudiantes, según la cual los estudiantes están en el centro del proceso de aprendizaje y su rol en la toma de decisiones es crucial. Diversos autores han focalizado su atención en la relevancia de estos conceptos para el aprendizaje temprano de lenguas (por ejemplo, Enever & Moon, 2009; Garton et al., 2011; Rixon, 2013).

Asimismo, algunos estudios han desarrollado nuevos conceptos como el de *translanguaging* como una herramienta de trabajo en el aula, pero también como un concepto teórico que permite una mejor comprensión de la realidad de las competencias y prácticas de los hablantes bilingües en los contextos de uso del siglo XXI (por ejemplo, García, 2009; García & Li Wei, 2014). El desarrollo de las consideradas «habilidades para el siglo XXI» también suele ser parte de las definiciones curriculares de los programas de lenguas adicionales (Ananiadou & Claro, 2009; Barkatsas & Bertram, 2016; Bellanca & Brandt, 2010; UNESCO, 2014) y del enfoque centrado en el alumno.

Por otra parte, las nuevas tecnologías brindan hoy en día una herramienta importante para mediar en el contacto entre hablantes y acortar distancias en la educación en general y en el aprendizaje de lenguas en particular (Parker, 2008; Zhu et al., 2009; Warschauer, 2011; Medieta Aguilar, 2012; Motteram, 2013; Tomlinson & Wittaker, 2013; Walker & White, 2013; Gillen, 2014; Hockly, 2016; Álvarez Ramos & Alejaldre Biel, 2019). El uso de la tecnología y su relación con el incremento de la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas ha sido señalado en la bibliografía en algunos estudios como Anikina, Sobinova & Petrova (2015) en el contexto de la enseñanza a adultos o Turgut & Irgin (2009) y Butler, Someya, & Fukuhara (2014) con referencia al uso de juegos en

computadoras o en línea. Otros estudios han analizado específicamente la realidad del uso de la tecnología en el contexto de la enseñanza de lenguas a niños pequeños, como en el caso de Smeets (2005), Diakou (2015) y Pim (2013), que incluye referencias a la conexión con el incremento de motivación de los estudiantes. Aunque también se encuentran voces cautelosas en lo referido a algunos aspectos de la adquisición de lenguas como, por ejemplo, la pronunciación en Neri et al. (2008).

En el contexto del aprendizaje de lenguas, la bibliografía indica que la motivación es un elemento central para lograr resultados positivos (Dörnyei, 2001; Noels *et al.*, 2003; White, 2006; Gardner, 2010; Dörnyei & Ushioda, 2011; Dörnyei, MacIntyre & Henry, 2015 y Ushioda, 2016). Gardner (2010) define la motivación como «El nivel al cual un individuo está dispuesto a aprender una lengua por un deseo de hacerlo. Experiencias de satisfacción en esta actividad». En otras palabras, la motivación es aquello que impulsa o incentiva a quien está en la situación de aprender a hacerlo. Es decir, simplemente encontrarse en el contexto o situación de aprendizaje no es suficiente para que se logre el aprendizaje, sino que el aprendiz debe encontrar una razón o motivación para hacerlo. Ciertamente existen distintos tipos de motivaciones, y podemos considerar que algunas son más deseables que otras: por ejemplo, un alumno puede aprender simplemente para aprobar un curso o para no ser sancionado por la institución escolar o por el docente o por su familia. La motivación puede tener que ver con necesidades reales, concretas y presentes (necesito aprender algo para el hoy y ahora) o diferidas, futuras y lejanas (necesito aprender algo porque me será útil en el futuro). En distintos momentos históricos y en distintos entornos de aprendizaje se han priorizado distintos enfoques que han fomentado (o no) distintos tipos de motivación, pero, por lo general, la utilización concreta de la lengua en el mundo real, sobre todo en el caso de la enseñanza temprana, no ha resultado muy factible, con lo cual la motivación suele ser diferida y percibida como sumamente lejana.

Sostener la motivación en aulas reales, sin embargo, puede resultar desafiante para los docentes, en particular, cuando el nivel de complejidad lingüística aumenta y cuando hay limitaciones para generar instancias de comunicación real con hablantes de la lengua meta. Por esta razón, encontrar estrategias, materiales y procedimientos que colaboren para generar e incrementar la motivación de los estudiantes es crucial para potenciar los logros de dichos aprendices. En este sentido, la intervención pedagógica resulta central para la generación de logros en la adquisición de lenguas adicionales. Específicamente, con referencia al logro de resultados lingüísticos positivos en entornos de enseñanza temprana de lenguas y el impacto de altos niveles de motivación, podemos citar los trabajos de Harris & Conway (2002) en el caso de niños irlandeses que aprendían francés, alemán e italiano. Otros estudios en este sentido incluyen Bagarić (2007) y Dörnyei, Csizér & Németh (2006). Por otro lado, algunos estudios (por ejemplo, Grahan, 2004; Masgoret & Gardner, 2003; Tragant & Muñoz, 2000) señalan que esta correlación se debilita cuando la edad de los estudiantes se incrementa. Asimismo, Bernaus & Gardner (2008) indica que la motivación puede resultar un predictor de logros en el aprendizaje de inglés.

El foco de la educación global es la enseñanza acerca de temas de interés mundial y la promoción del trabajo con personas de otros países y culturas. En un sentido, esto tiene que ver con la necesidad de resolver problemas que exceden al Estado nación, pero también se relaciona con las fuerzas de resistencia a la globalización y a los temores que surgen en un contexto de creciente movilidad de poblaciones y reacciones xenófobas y discriminatorias. No podemos soslayar los conceptos de globalización y localización aplicados a la educación y a la enseñanza de lenguas en particular (por ejemplo, Maurais & Morris, 2003; Block, 2004; Spring, 2008). Una de las motivaciones a menudo planteadas por los aprendices de una lengua como el inglés suele hacer referencia a las necesidades planteadas por la interacción en el mundo global considerado crecientemente multilingüe (por ejemplo, UNESCO, 2003). Si bien en el caso de los aprendices más pequeños este tipo de interés no es planteado por ellos mismos sino por sus familias que los impulsan a aprender la lengua con este fin

último, también es cierto que, para los aprendices mismos, la presencia de las lenguas como el inglés reviste un carácter mucho más cotidiano de lo que lo era en el pasado. A través de los medios de comunicación, los entornos de entretenimiento, etc., los niños, aún los muy pequeños, entran en contacto con el inglés de manera prácticamente diaria y con enorme facilidad. Sin embargo, el mero contacto no implica aprendizaje ni a nivel lingüístico ni a nivel conceptual, y por esta razón, resulta importante incorporar estas temáticas en los planes educativos tanto en los espacios de aprendizaje de lenguas como en los contenidos transversales que puedan ser generados para el tratamiento de temas globales (distintos trabajos refieren a la importancia de trabajar con estas cuestiones, por ejemplo, Sisk, 2010; Reimers, 2009; UNESCO, 2014). La bibliografía sobre educación global plantea la importancia de enseñar acerca de temas de interés internacional y sobre cómo trabajar con personas de otros países y culturas, por lo cual la clase de lengua extranjera es un entorno propicio para trabajar estos objetivos.

Habiendo recorrido brevemente los distintos desarrollos conceptuales en la enseñanza temprana de lenguas que pueden señalarse como sustento para el programa aquí relevado, describiremos a continuación la implementación del programa.

### **Programas de contacto mediados por tecnología: El programa *Global Scholars***

Existen algunos antecedentes de programas que utilizan la conexión entre aulas a través de la tecnología con el propósito de desarrollar distintas competencias ente los estudiantes, entre ellas, las competencias lingüísticas. Podemos señalar el programa *Connecting Classrooms* del Consejo Británico (British Council, 2015) y el programa *The Hands Up Project* (<https://handsupproject.org/>) de una ONG del mismo nombre.

El programa *Global Scholars* fue creado y es implementado por Global Cities, Inc, parte de las Filantropías Bloomberg, en colaboración con autoridades locales de las distintas ciudades donde se lleva adelante, con el objetivo de brindar un currículo de temáticas globales y conectar aulas de estudiantes de entre 10 y 13 años. Para poder participar, los estudiantes involucrados cuya lengua materna no es el inglés deben contar con un nivel intermedio en inglés. En los contextos en cuestión, los estudiantes han comenzado la instrucción en la lengua adicional tempranamente (5-6 años de edad) y, al momento de iniciar su participación, llevan ya varios años de instrucción con diversa intensidad horaria según la ciudad o incluso el establecimiento al que concurren. El programa brinda una plataforma digital para la comunicación entre los participantes, lo que facilita la posibilidad de contacto e intercambio auténtico que abre las oportunidades de generar una motivación auténtica y concreta.

Los estudiantes se comunican de manera asincrónica a través de los espacios de discusión en el aula digital donde realizan tareas, publican sus trabajos, completan actividades que les permiten profundizar su comprensión, acceden a las publicaciones de participantes de otras ciudades y pueden brindar sus opiniones y respuestas, así como también recibir comentarios sobre sus trabajos. A través de los trabajos de sus compañeros de otras ciudades pueden aprender acerca de esas ciudades en lo referido al tema central sobre el que están trabajando (por ejemplo, El Mundo del Agua, La Alimentación y las Ciudades, etc.). Para más detalle, ir a <https://www.globalcities.org/curricula>. En algunos casos, aunque no es un requisito, se han realizado videoconferencias entre los grupos de las distintas ciudades.

En 2018-19 el programa transcurrió su sexto año de implementación. Desde su comienzo, ha trabajado en colaboración con 613 docentes y para 15 746 estudiantes (datos de abril de 2019). El programa abarca 688 aulas/secciones en 307 escuelas en 51 ciudades de 25 países.

Estudiantes	Docentes	Aulas	Escuelas	Ciudades	Países
15.746	613	688	307	51	25

Tabla 1. Participantes en el Programa *Global Scholars* en el año académico 2018-2019.

De este conjunto, 6669 estudiantes están localizados en Estados Unidos mientras que 9077 lo están en otros países (Bazari, comunicación personal). La participación no tiene ningún costo para las escuelas ni los estudiantes. Como hemos señalado, en las 4 ciudades analizadas en este trabajo, como en muchas otras, el inglés no es la lengua mayoritaria. En estos contextos, el inglés se enseña como lengua adicional en la escuela, y es en este entorno que se desarrolla el programa. De esta manera, el inglés se convierte en lengua-medio para permitir el contacto con estudiantes de otras ciudades y de distintas lenguas maternas.

Un componente central del programa es que brinda capacitación para los docentes involucrados en su implementación (Tiven *et al.*, 2018). Se realiza por medio de la utilización de la plataforma digital, incentivando a los docentes a familiarizarse con el entorno y las herramientas con las que trabajan con sus estudiantes. Asimismo, tiene el objetivo de fomentar el trabajo colaborativo entre docentes: no solo los docentes involucrados en el programa en un establecimiento educativo colaboran entre sí para la implementación, sino que a través de las instancias de capacitación docente se han establecido redes de docentes que colaboran y se capacitan cooperativamente.

La tarea de los docentes involucrados incluye la alineación de los contenidos del programa *Global Scholars* con los contenidos planteados por las normativas de cada contexto para encontrar los puntos en común. A menudo, estos puntos en común se encuentran en los objetivos más amplios y generales, aunque también las particularidades de cada contexto deben ser tenidas en cuenta. Las normativas curriculares de los distintos sistemas educativos suelen hacer referencia a la centralidad de la comunicación intercultural y el desarrollo de competencias comunicativas generales. En lo referido específicamente al hecho de que se trata de contextos de enseñanza de una lengua adicional o extranjera, el foco en el aspecto lingüístico es, sin duda, central, como lo plantea el siguiente testimonio:

El programa *Global Scholars* se aplica dentro de la clase de inglés en mi escuela. Inglés como lengua extranjera, claro. Por lo tanto, tengo que evaluar la competencia lingüística en el área de la lengua extranjera, especialmente en tres dimensiones: comunicación oral (o sea, escucha y habla), lecto-comprensión y expresión escrita. Esta es la terminología de nuestra normativa educativa. (docente, comunicación personal)

Por otro lado, es central para la implementación del programa la evaluación de logros para la toma de decisiones. Con ese fin, el programa ha desarrollado una grilla de rúbricas para evaluar los niveles de competencia global de los estudiantes que contempla los siguientes ejes (Tiven *et al.*, 2018):

- Logros de aprendizaje global: apreciación de la diversidad, comprensión cultural, conocimiento global, compromiso global.
- Logros de aprendizaje general que apoyan el aprendizaje global: alfabetización digital, comunicación lingüística, auto-eficacia (*self-efficacy*), compromiso académico y pensamiento crítico.

Las rúbricas desarrolladas con estos ejes puedan resultar de gran utilidad para los docentes en las distintas aulas en las que se implementa el programa para monitorear los logros no solo a través de una evaluación realizada por los docentes sino también en la auto-evaluación de los estudiantes. Por otro lado, y en concordancia con las ideas de adaptación al contexto local, también se han desarrollado adaptaciones a las rúbricas para contextos particulares (Xorto Prados, 2018).

El programa *Global Scholars* resulta de interés ya que retoma los temas tratados por las distintas vertientes teóricas planteadas en la sección anterior. Por un lado, se trata de un programa de educación global que trata contenidos de interés e importancia en el plano global. Por otro lado, ofrece un entorno digital para la comunicación y el intercambio entre aprendices de distintos países y culturas empleando tecnología con opciones al alcance de los distintos contextos.

### La percepción de los estudiantes sobre el impacto de GS en su motivación

Distintos estudios plantean el interés en explorar las percepciones acerca de la motivación de los estudiantes para comprender mejor la aplicación de un programa o enfoque (por ejemplo, Horwitz, 1987; Siskin, 2008). Para explorar específicamente el impacto de *Global Scholars* en la motivación para aprender inglés hemos recurrido a distintas estrategias. Por un lado, como parte de este relevamiento cualitativo preliminar de opiniones, hemos recogido las experiencias y opiniones de docentes y supervisores involucrados en la implementación del proyecto en los contextos mencionados. Específicamente, se recogieron testimonios de cuatro docentes y de cuatro supervisores o responsables de la gestión del programa. Estos actores nos facilitaron material relevado en sus cursos a partir de encuestas a estudiantes. Finalmente, con el propósito de explorar el impacto del programa en las percepciones de los estudiantes sobre sus niveles de motivación para el aprendizaje de inglés, se implementó una breve encuesta preliminar para recoger sus percepciones de los participantes (véase Apéndice A).

La encuesta para estudiantes fue aplicada durante el mes de abril de 2019 y fue respondida por estudiantes de Barcelona (España), Buenos Aires (Argentina), Madrid (España) y Medellín (Colombia) (véase Apéndice A con las preguntas de la encuesta). La encuesta fue respondida por un total de 500 estudiantes. De este total, el 41,2% es de Barcelona, el 11% de Buenos Aires, el 34,2% de Madrid y el 13,6% de Medellín.

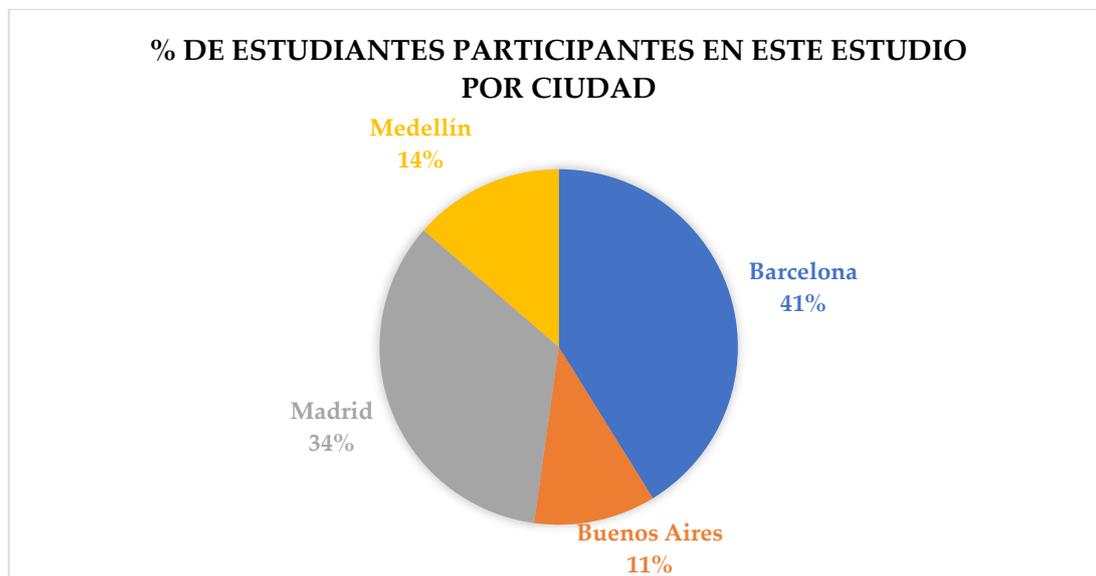


Ilustración 1. Distribución de los participantes por Ciudad

En su mayoría (64%) se trata de estudiantes que comenzaron a participar durante el año 2018, aunque también respondieron estudiantes que comenzaron en 2017 (19.4%), 2016 (7.2%), 2019 (7%), 2014 (1.6%) y 2015 (0.8%). En el Apéndice B se puede encontrar un detalle de la implementación en las distintas ciudades.

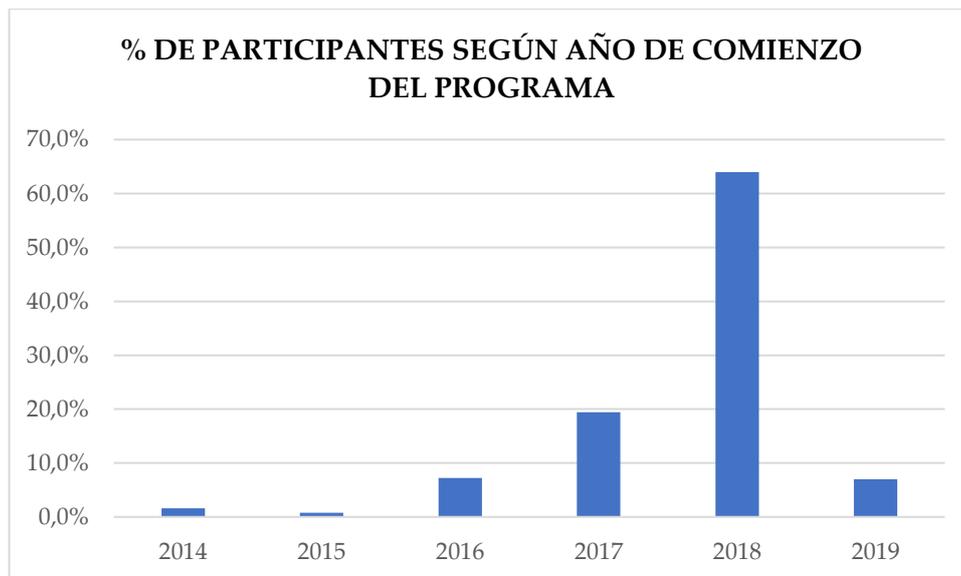


Ilustración 2. Distribución de los participantes por año de comienzo

El 86,6% del total de los encuestados participaron de intercambios escritos como parte del programa y el 61,4% participó en reuniones *online* por video (sin embargo, este último dato se ve impactado por los estudiantes de Madrid que indicaron en un 83,9% que no habían participado en intercambios por video, proporción que se invierte en las demás ciudades con un 85% indicando que sí participaron).

	Respuestas afirmativas
Participé en intercambios escritos	86.6%
Participé en intercambios por video	61.4%

Tabla 2. Formas de participación indicadas por los encuestados

Las ciudades con las cuales los estudiantes indicaron haberse comunicado son las siguientes: Beijing, Estambul, Fort Lauderdale, Hawái<sup>2</sup>, Houston, Jacksonville, Johannesburgo, Lahore, Londres, Mumbai, Nueva York, Nursultan (antes Astana), París, Filadelfia, San Francisco, Seúl, Shanghai, Singapore, Taipei, Tel Aviv, Tokio, Toronto, Varsovia y Yakarta, todas ciudades en las que los estudiantes no hablan español. Los estudiantes también se comunicaron con ciudades donde los estudiantes compartían el español como lengua, y quizás esta lengua haya sido empleada en alguna instancia; sin embargo, como el programa se desarrolla en el entorno de la clase de inglés, sabemos que la mayoría de los intercambios se produjeron en inglés.

Nos focalizaremos en algunas de las preguntas realizadas específicamente sobre los niveles de motivación para aprender inglés con respecto al programa. Entre los principales objetivos logrados como parte de su participación en el programa, los estudiantes señalaron lo siguiente (los porcentajes indican la proporción del total de encuestados):

	Respuestas afirmativas
Trabajé con mis compañeros	87.1%
Aprendí sobre otras ciudades	83.9%
Utilizamos la tecnología para comunicarnos con otros chicos	80.2%
Aprendí inglés	71.3%

2. Si bien Hawái es un estado y no una ciudad, para el programa es tomado como una ciudad porque cuenta con un distrito escolar unificado.

Aprendí sobre mi ciudad	58.6%
Me entusiasmó para seguir aprendiendo inglés	47.7%
Me sentí más seguro al hablar / escribir en inglés	40.0%

Tabla 3. Objetivos logrados a través de la participación en *Global Scholars* según la percepción de los estudiantes encuestados

La gran mayoría de los estudiantes encuestados indicaron que consideran que el programa tuvo un impacto positivo en su nivel de motivación para el aprendizaje de inglés.<sup>3</sup>

Específicamente, cuando fueron consultados sobre el tipo de impacto, los estudiantes señalaron lo siguiente (se incluyen algunas respuestas representativas, se ha normalizado la ortografía y la puntuación para facilitar la lectura; se indica el año de comienzo en el programa y la ciudad donde se localiza el estudiante):

- Para mejorar la comunicación y poder establecer contacto con los hablantes de otras lenguas. Incluso, los encuestados hacen referencia a que el programa les ha permitido mejorar su comprensión del inglés.
  - «Quiero aprender más inglés para hablar mejor con ellos» (2018 - Barcelona).
  - «Porque sí me ha motivado a hablar inglés con otras personas de otras ciudades para poder comunicarme» (2017 – Barcelona).
  - «Porque quería saber qué decía todo el mundo y aprender a decirlo» (2018 – Barcelona).
  - «Al hablar con personas que no hablan en mi lengua» (2017 – Barcelona).
  - «Me motiva aprender más inglés para comunicarme mejor» (2018 – Barcelona).
  - «Porque la motivación de aprender inglés es que me puede ayudar hacer muchas cosas diferentes y comunicarme con otras personas» (2018 – Barcelona).
  - «Yo intento hablar inglés y *Global Scholars* me ayuda» (2018 – Barcelona).
  - «Porque me ha ayudado a entender mejor el inglés y me ha gustado» (2018 – Barcelona).
- Porque la metodología empleada resulta atractiva y motivante. Se incluye una mención que valora la ausencia de formas de evaluación tradicionales (exámenes).
  - «Me ha resultado muy motivador porque es aprender inglés de una manera divertida y me sirve para mi futuro» (2019 - Barcelona).
  - «No te aburres y aprendes divirtiéndote» (2018 – Barcelona).
  - «Ha tenido mucho impacto porque hemos aprendido de muchas maneras diferentes» (2016 – Barcelona).
  - «He tenido más motivación porque he aprendido sin estudiar y hacer muchos exámenes» (2018 – Barcelona).
- Porque los temas tratados han resultado de interés, en particular, aprender sobre su propio país para comunicar la información a otros.
  - «Este tema me ha resultado muy interesante y al tener que escribir en inglés tuve ganas de aprender más» (2018 – Barcelona).
  - «También me motiva estudiar sobre temas curiosos como mi ciudad o la de los demás» (2018 – Barcelona).
  - «Me pareció motivador porque yo no sabía tanto de mi país y pude aprender más y contar las cosas en inglés y me pareció muy motivador» (2018 – Buenos Aires).
- Porque se emplea tecnología.
  - «Porque trabajar con ordenadores me motiva bastante» (2018 – Barcelona).

3. 40.3% de los encuestados indicaron que este impacto fue grande y 46% indicaron que tuvo algún impacto.

- «Me ha motivado utilizar ordenadores» (2018 – Barcelona).
- «Estudiar con tecnología como ordenadores me motiva más» (2018 – Barcelona).
- Porque han podido (o podrán) aplicar lo aprendido a situaciones fuera del aula, incluso con miras al futuro.
  - «Me ha ayudado a hablar con mi tío» (2018 – Barcelona).
  - «A mí me gusta mucho porque puedo hablar con gente que viene de Estados Unidos y así me podría entender bien por ejemplo si no sabe dónde está la playa» (2018 – Barcelona).
  - «De grande me gustaría saber muchos idiomas, por eso quiero saber también mucho inglés» (2018 – Barcelona).

En resumen, los estudiantes indican que la motivación para aprender inglés en el contexto del programa se ve impactada positivamente porque la modalidad de aprendizaje resulta entretenida, porque se emplea tecnología, porque la actividad mejora la comunicación con personas que hablan otra lengua, porque lo aprendido en el aula tiene aplicaciones fuera de ella y porque los temas tratados resultan de su interés. Observamos referencia a distintos tipos de motivación (instrumental, diferida, presente, etc.), lo cual indica que las percepciones y experiencias de los estudiantes no son monolíticas. Un aspecto que subyace a muchas de las respuestas es la motivación que genera la necesidad real de utilizar el inglés para comunicarse con otros. En particular, muchas respuestas hacen referencia a los beneficios o ventajas que los aprendizajes derivados tendrán para su futuro, tanto en lo referido al inglés como en el uso de la tecnología (véase también DeGalan, 2000; Susskind & Susskind, 2015).

Según los docentes, los estudiantes señalan que al participar en *Global Scholars* han aprendido los contenidos relativos al currículum, pero también indican que han mejorado su nivel de inglés, en particular, su inglés oral. Algunas de las opiniones de los docentes recopiladas en relación con el impacto del programa en la motivación de los estudiantes incluyen:

Mis estudiantes han demostrado un incremento en la motivación para aprender inglés mejorando su implicación en las tareas de clase y especialmente aumentando su nivel de auto-exigencia en las tareas a realizar. Tienen más interés en comunicarse con estudiantes de otros países en inglés (intercambio de postales, videoconferencias...) (docente, Barcelona).

Los estudiantes siempre mostraron un nivel de motivación muy alto, especialmente cuando lograban tener contacto con sus pares internacionales. [Los] proyectos ... les dieron a los jóvenes un empoderamiento y un sentido de pertenencia sobre lo que ellos hacían para educar a su comunidad y lograr un cambio no sólo local sino también global. [...], el programa se ha venido implementando también como una estrategia, o pretexto, para hacer uso del idioma inglés y aprender de otras culturas y perspectivas. Algo que siempre ha llamado mucho la atención de los chicos es que, a pesar de las distancias, el idioma y la misma cultura, hay muchas cosas que todos tienen en común, y es fascinante ver que los chicos generan una conexión tan cercana que traspasa fronteras. Al participar en el Skype-a-thon con estudiantes de Boston, los estudiantes de la [escuela] incrementaron su motivación en un 100%, deseando hacer parte de conversatorios no sólo con estudiantes de Estados Unidos, sino también queriendo establecer un contacto más real y posible con chicos de ciudades que permanecen en su imaginario como lugares inalcanzables, como Dubai y Japón (docente, Medellín).

Algunos de los desafíos de implementación del programa constituyen oportunidades de aprendizaje en sí mismas. Por ejemplo, el contacto con las aulas de otros países requiere el aprendizaje

relativo a los distintos husos horarios de cada ciudad, así como las diferencias relativas a las estaciones y los calendarios escolares. Si bien este aspecto del programa implica desafíos importantes para la organización de los intercambios (por ejemplo, en las escuelas del hemisferio sur, un grupo trabaja con un docente de septiembre a diciembre y con otro de marzo a junio en lo que constituyen dos años escolares distintos), para los estudiantes este factor parecería implicar una instancia más de aprendizaje intercultural concreto y real, tema que podría ser indagado en mayor profundidad en estudios futuros. A su vez, este desafío condiciona el uso de distintas herramientas tecnológicas. Para ciertos intercambios, el uso de herramientas de comunicación sincrónica (por ejemplo, Skype) resulta el más obvio y sencillo, y esta posibilidad se presta a la utilización de destrezas orales mientras que las herramientas asincrónicas que pueden resultar preferibles en otros intercambios en los que la diferencia horaria es más marcada, parece fomentar el uso de destrezas escritas, por ejemplo, en el envío de mensajes de texto o intercambios de chat. Sin embargo, en ambos casos se pueden considerar opciones alternativas como el uso de chat complementario a la comunicación por videoconferencia o el envío de audios que puedan ser escuchados asincrónicamente. Por ejemplo, según señala una docente en Colombia, la configuración tecnológica en la escuela no permitía el intercambio a través de video-llamadas, «Así que decidimos participar, de manera asincrónica, enviando videos pre-grabados a otros *Global Scholars* ubicados en Varsovia, Polonia. La estrategia fue muy satisfactoria porque recibimos de ellos otros videos en donde los estudiantes pudieron compartir sus experiencias en el programa y de paso enseñar un poco sobre su idioma y su ciudad» (docente, comunicación personal).

La comunicación entre hablantes nativos y no nativos de una lengua implica desafíos concretos que requieren el desarrollo de competencias interculturales relacionadas con la empatía y la comprensión del contexto del otro. Esta oportunidad brindada por el programa, y posiblemente única para muchos de los estudiantes, implica la necesidad de utilizar la lengua adicional en un contexto real, como indica este testimonio:

GS brinda una gran oportunidad de promover la adquisición de la dimensión actitudinal y multilingüe en una evaluación basada en competencias. Tiene todos los elementos: una audiencia real, motivación (especialmente integrativa, instrumental y afectiva), reconocimiento de pares (más allá del reconocimiento docente que pasa a un segundo plano en esta etapa), sentido de propósito, etc. Permite el uso de la metodología basada en proyectos, el aprendizaje basado en tareas y también un enfoque lingüístico rico en contenido (docente, comunicación personal).

Las interacciones entre estudiantes, tanto orales como escritas, se realizan en inglés, aun cuando los estudiantes en cuestión puedan compartir una misma lengua materna. Esta situación plantea un desafío agregado para los participantes cuya lengua materna no es el inglés, pero, al mismo tiempo, genera una motivación agregada y real para la utilización del inglés en una situación comunicativa real. Si analizamos la situación comunicativa en sí, podemos considerar que los hablantes nativos del inglés brindan un *input* auténtico, no solo por ser hablantes nativos sino también por ser pares generacionales. Asimismo, la brecha lingüística es un factor real de la cual ambos grupos de hablantes pueden aprender. Para los aprendices de inglés resulta necesario buscar el lenguaje necesario (gramática, vocabulario, etc.) para comunicar la información e ideas que investigan y para los hablantes nativos requiere un esfuerzo extra también para decodificar lenguaje que puede no ser tan fácilmente comprensible. En este sentido, el programa no solo ofrece un puente entre estudiantes de aulas en distintas ciudades, sino que también constituye un puente lingüístico en el cual ambos participantes tienen que hacer ese esfuerzo extra para encontrarse a mitad de camino y lograr la comunicación. Este tipo de intercambio tiene valor a nivel lingüístico, intercultural y cognitivo.

Por otra parte, y más allá del aporte lingüístico, los actores señalan el valor cívico y de pertenencia a su comunidad, es decir, un valor educativo claramente importante. Según una de las docentes, «(uno de los beneficios radica en) el hecho de que [los estudiantes] se pueden convertir en ciudadanos activos a una edad muy temprana. Es llamativo, y puede parecer paradójico, el modo en que el diálogo internacional sobre un tema global promueve la acción local gracias a la cual los sentimientos de pertenencia a la propia comunidad se ven reforzados». (docente, comunicación personal). En este sentido, la implementación del programa coincide con los objetivos de la educación global (véase, por ejemplo, Ghemawat, 2007; Cabezudo *et al.*, 2008) y aporta al objetivo de reducir prejuicios ante lo desconocido (Berger *et al.*, 2016).

### **Observaciones preliminares y posibles futuras líneas de indagación**

Nos proponemos en esta sección presentar algunas observaciones preliminares en función del relevamiento de opiniones realizado sobre el impacto del programa *Global Scholars* en los niveles de motivación de los estudiantes involucrados en su proceso de aprendizaje de inglés. Por otro lado, señalaremos algunas consideraciones con miras a posibles futuras líneas de indagación. Sería interesante poder profundizar sobre algunos aspectos relevados en la encuesta aplicada que, por motivos de limitación de tiempo y de contacto, no pudieron ser exploradas en este caso. Por ejemplo, sería importante poder retomar las respuestas de los estudiantes que no indicaron que se sintieran más seguros para hablar o escribir inglés e indagar acerca de las razones por las cuales no seleccionaron esta opción ya que podría tener que ver con la modalidad propuesta en el programa o con otros factores.

Este programa es un ejemplo en el que la tecnología brinda la posibilidad de trascender los límites territoriales y las distancias geográficas (Bárcena & Martín-Monje, 2014). El seguimiento de la actividad realizada y la evaluación continua resultan de gran importancia si aspiramos lograr buenos resultados. Esta observación se aplica tanto a nivel del aula y los logros de los estudiantes como a nivel del programa en su conjunto. En este sentido, el presente estudio se limita al relevamiento de percepciones de estudiantes y docentes acerca de la motivación generada por el programa y sería de interés poder encarar en futuras investigaciones cómo estas percepciones puedan tener correlato con los logros específicos de los estudiantes, en particular en lo referido a los logros lingüísticos en la lengua meta, en este caso, el inglés.

Un concepto transversal que surgió en las observaciones de los actores, y que resulta de particular interés, es la cuestión del acceso y la equidad tanto en el contexto local como internacional (Warschauer, Knobel & Stone, 2004). Poder implementar programas de contacto global como este constituye, en ciertos contextos particularmente, una oportunidad única de contacto e intercambio auténtico con la lengua que los estudiantes aprenden en la escuela y, por lo tanto, resulta un factor de gran importancia en la generación de motivación para su aprendizaje. Específicamente, en los contextos de alta vulnerabilidad social, esta oportunidad brinda una ventana única de acceso intercultural para los estudiantes (supervisor, comunicación personal), un tema que podría ser de interés para futuras indagaciones.

El presente relevamiento es un paso preliminar para identificar un tema de interés para futuras investigaciones sobre el impacto que pueden tener programas de contacto con hablantes de otros entornos y lenguas para generar la motivación de los aprendices de una lengua extranjera. En este contexto resultaría interesante explorar el impacto específico que el programa tiene en los estudiantes participantes con referencia a aspectos tales como la extensión del vocabulario, la precisión gramatical o los usos comunicativos. También sería interesante poder identificar y compartir buenas prácticas específicas al contexto del aprendizaje de una segunda lengua.

El incremento en la utilización de recursos tecnológicos en las aulas y la proliferación de programas de incorporación de tecnología en la educación en su conjunto, así como la mayor familiaridad con estas herramientas en la vida cotidiana de los estudiantes, seguramente fomentarán su mayor utilización y la generación de nuevos programas de intercambio. Tanto las iniciativas de política educativa en este sentido como los programas de provisión de tecnología tales como el uno-a-uno (véase Tedesco, Steinberg & Meschengieser, 2017) y de incorporación de lenguas con mediación de tecnología como el Programa Ceibal en Inglés en Uruguay (Brovetto, 2018) pueden resultar de suma importancia para brindar acceso a poblaciones de estudiantes que no tendrían esta oportunidad.

A modo de conclusión podemos señalar que la aplicación del relevamiento de opinión entre los estudiantes y docentes participantes en el programa *Global Scholars* nos ha permitido establecer que estos estudiantes consideran que su participación ha tenido un impacto positivo en sus niveles de motivación para el aprendizaje de la lengua inglesa que comenzaron tempranamente en un contexto escolarizado. Los estudiantes manifestaron entusiasmo por las actividades realizadas como parte del programa, en particular, por la posibilidad de entrar en contacto con hablantes de inglés de otros países, actividad que les permitiera conocer más sobre sus ciudades y realidades. Los docentes confirmaron las percepciones vertidas por los estudiantes al indicar que, en su opinión, el programa tuvo un impacto positivo en el aprendizaje de la lengua para sus estudiantes. Si bien quedan muchas avenidas posibles para continuar la exploración de la implementación de este programa, este primer relevamiento contribuye a establecer una relación positiva entre este tipo de programa y la motivación en el aprendizaje de inglés. En este sentido, podemos afirmar que los indicadores relevados aportan a responder positivamente la pregunta planteada al comienzo de este trabajo en cuanto a la relación positiva entre un programa de esta modalidad y el incremento en los niveles de motivación de los estudiantes.

### Agradecimientos

La idea para el presente estudio surgió mucho antes de que conociéramos la experiencia de una pandemia global en la era moderna. Si bien esta situación que nos ha involucrado a todos en el planeta generó algunas demoras en el proceso de publicación, ha vuelto más significativa aún la razón de ser y los objetivos de un programa como *Global Scholars*. Quisiera agradecer aquí a todos los que colaboraron para que este trabajo finalmente viera la luz.

Este trabajo fue parcialmente completado durante la estadía en la Universidad de California Davis con una beca de investigación postdoctoral de la Comisión Fulbright y el Ministerio de Educación de la República Argentina entre enero y marzo de 2019.

También quisiera agradecer los aportes de las siguientes personas: Raquel Hernández Taberner, docente, Escuela Les Acàcies, Barcelona; Isabel Cristina Mora Salazar, docente, Escuela Mariscal Rosado, Medellín; Myriam Martingano, Asesora, Dirección de Escuelas Normales, Ciudad de Buenos Aires, Ailen Morginstern, docente, Escuela Normal N°1, Daniel Nuñez, Supervisor Distritos 14 & 15, Ciudad de Buenos Aires; Mireia Xorto Prados, docente, Institut Rafael Casanova, Barcelona; María Teresa Rodríguez Medrano y Nuria Senise Lirola, Asesoras Técnicas Docentes, Consejería de Educación e Investigación, Madrid

Aunque su apoyo fue instrumental desde el comienzo del proyecto, quisiera agradecer muy especialmente la ayuda de las Sras. Marjorie Tiven y Anissa Bazari de *Global Scholars*.

Finalmente, Paula Ortiz, Verónica Repetti y todo el equipo editorial de la Revista Ideas y los revisores anónimos acompañaron la preparación y mejora del presente trabajo.

Ciertamente, todo error o limitación es exclusiva responsabilidad de la autora.

## Referencias

- Álvarez Ramos, E. & Alejaldre Biel, L. (2019). Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. Aproximación desde el enfoque natural. *Tejuelo*, 30, 175-206. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.175>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competencies for new millennium learners in OECD countries. OECD Education Working Papers, No. 41. doi:10.1787/218525261154
- Anikina, Z., Sobinova, L. & Petrova, G. (2015). Integrating Telecollaboration into EFL Classroom: Theoretical and Practical Implications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 156-161. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.10.045
- Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K., Parmentier, E. & Vanderbruggen, A. (2016). Student-centred learning environments: An investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning. *Learning Environments Research*, 19(1), 43–62.
- Bagarić, V. (2007). English and German learners' level of communicative competence in writing and speaking. *Metodika*, 8(1), 239–257
- Banfi, C. (2018). English Language Teacher Education and Development in Latin America: Past, Present and Future. En J. Hernández-Fernández & J. Rojas (eds.), *English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching*. Mexico: The British Council. Recuperado de [www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/RPD\\_Publication.pdf](http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/RPD_Publication.pdf)
- Banfi, C. (2010). *Primeros Pasos en las Lenguas Extranjeras: Modalidades de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2016). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Bárcena, E. & Martín-Monje, E. (Eds.). (2014). *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. Berlin: De Gruyter Open Ltd.
- Barkatsas, T., & Bertram, A. (Eds.). (2016). *Global learning in the 21st century*. Boston, MA: Sense Publishers.
- Bellanca, J. A., & Brandt, R. S. (Eds.). (2010). *21st century skills: Rethinking how students learn*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Berger, R., Benatov, J., Abu-Raiya, H. & Tadmor, C. T. (2016). Reducing prejudice and promoting positive intergroup attitudes among elementary-school children in the context of the Israeli-Palestinian conflict. *Journal of School Psychology*, 57, 53–72.
- Bernaus, M. & Gardner, R. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3). Recuperado de <http://users.telenet.be/cr32258/language%20motivation.pdf>
- Block, D. (2004). Globalisation and language teaching. *ELT Journal*, 58(1), 75–76.
- British Council (2015). World class: How global thinking can improve your school. Recuperado de [https://scotland.britishcouncil.org/sites/default/files/world\\_class\\_global\\_thinking\\_english\\_verison.pdf](https://scotland.britishcouncil.org/sites/default/files/world_class_global_thinking_english_verison.pdf)
- Brovetto, C. (2018). Ceibal en inglés Integration of technology and Pedagogy for Equity in Education in Uruguay. En J. Hernández Fernández & J. Rojas (Eds.), *English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching*. Mexico: The British Council. Recuperado de [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/RPD\\_Publication.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/RPD_Publication.pdf)
- Brown, K. L. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms. *Education*, 124(1), 49-54.

- Butler, Y.G., Someya, Y. & Fukuhara, E. (2014). Online games for young learners' foreign language learning. *ELT Journal*, 68(3), 265-275.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cabezudo, A., Christidis, C., Carvalho da Silva, M., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F. & Mihai, G. (2008). *Global education guidelines: A handbook for educators to understand and implement global education*. Lisbon, Portugal: North-South Centre of the Council of Europe.
- Caligiuri, P. & Lundby, K. (2014). Developing cross-cultural competencies through global teams. En J. Wildman & R. Griffith (Eds.), *Leading Global Teams*, 123-139. New York, NY: Springer.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. doi:10.1093/applin/i.1.1
- Crumly, C., Dietz, P. & d'Angelo, S. (2014). *Pedagogies for student-centered learning: Online and on-ground*. Minneapolis, MN: Fortress Press.
- DeGalan, J. (2000). *Great jobs for foreign language majors*. (2da ed.). New York: McGraw-Hill
- Diakou, M. (2015). Using information and communication technologies to motivate young learners to practice English as a foreign language in Cyprus. *JALT CALL Journal*, 11(3), 283-292.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes, and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., & Henry, A. (Eds.). (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. London: Routledge.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2007). Languages for the children in Europe: Published research, good practice and main principles. Brussels: European Commission. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf)
- Enever, J. (2011). *Early language learning in Europe*. British Council.
- Enever, J & Moon, J. (2009). New global contexts for teaching primary ELT: Change and challenge. En J. Enever & J. Moon (Eds), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*. Reading: Garnet Education and IATEFL
- Enever, J., & Lindgren, J. (2017). *Early Language Learning. Complexity and Mixed Methods*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fleet, L. (2013). A blended learning approach to soft skills training at Al Azhar University, Cairo. In: Tomlinson, B. & C. Whittaker (eds.) *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*, 201–206. London: The British Council.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Garton, S., Copland, F. & Burns, A. (2011). Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners. *ELT Research Papers*, 11(1). London: British Council. Recuperado de [www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B094%20FINAL%20Aston%20University%20A4%20report\\_2column\\_V3.pdf](http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B094%20FINAL%20Aston%20University%20A4%20report_2column_V3.pdf)
- Gardner, C. R. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-educational Model*. New York: Peter Lang.
- Ghemawat, P. (2007). *Redefining global strategy: Crossing borders in a world where differences still matter*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press
- Gillen, J. (2014). *Digital Literacies*. London: Routledge.

- Grahan, S. (2004). Giving up on modern foreign languages? Students' perceptions of learning French. *The Modern Language Journal*, 88, 171-191.
- Harris, J., & Conway, M. (2002). *Modern languages in Irish primary schools. An evaluation of the National Pilot Project*. Dublin: Institúid Teangeolaíochta Éireann.
- Hockly, N. (2016). *Focus on Learning Technologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, 119-129. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Huete García, C. & Morales Ortiz, V. (2003). Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia.
- Kamhi-Stein, L. D., Diaz Maggioli, G. & de Oliveira, L. C. (Eds.). (2017). *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation, and Practices*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Liddicoat, A. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Masgoret, A., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A metaanalysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123-163.
- Maurais, J., & Morris, M. A. (2003). *Languages in a Globalising World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayo, M. D. P. G., & Lecumberri, M. L. G. (Eds.). (2003). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (Vol. 4). Multilingual Matters.
- Mendieta Aguilar, J. A. (2012). Blended learning and the language teacher: a literature review. *Colombia Applied Linguistics Journal*, 14(2), 163-80.
- Motteram, G. (2013). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. London: British Council.
- Muñoz, C. (Ed.). (2006). *Age and the rate of foreign language learning* (Vol. 19). Multilingual Matters.
- Neri, A., Mich, O., Gerosa, M., & Giuliani, D. (2008). The effectiveness of computer assisted pronunciation training for foreign language learning by children. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 393-408.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. & Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 53(1), 33-64
- Parker, L. L. (2008). Technology in support of young English learners in and out of school. In L. L. Parker (Ed.), *Technology-mediated Learning Environments for Young English Learners: Connections In and Out of School*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, 213-50.
- Pim, C. (2013). Emerging technologies, emerging minds: Digital innovations within the primary sector. En G. Motteram (Ed.), *Innovations in learning technologies for English language teaching*. London: British Council, pp. 15-42.
- Reimers, F. (2009a). Educating for global competency. En J. E. Cohen. & M. B. Malin (Eds.), *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education*, 201-206. New York, NY: Routledge Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3ra ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rixon, S. (2013). *British Council survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide*. London: British Council. Recuperado de [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D120%20Survey%20of%20Teachers%20to%20Y1s\\_FINAL\\_Med\\_res\\_online.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D120%20Survey%20of%20Teachers%20to%20Y1s_FINAL_Med_res_online.pdf)
- Sisk, D. A. (2010). Fostering global awareness and global learning for gifted students. *Gifted Education International*, 27(1), 10-18. doi:10.1177/026142941002700104

- Siskin, H. J. (Ed.). (2008). *From Thought to Action: Exploring Beliefs and Outcomes in the Foreign Language Program*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers and Education*, 44, 343-355.
- Spring, J. (2008). Research on globalization and education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- Susskind, R. & Susskind, D. (2015). *The Future of the Professions: How Technology Will Transform the Work of Human Experts*. Oxford: Oxford University Press.
- Tedesco, J.C., Steinberg, C. & Meschengieser, C. (2017) *¿Cómo se integran las TIC en el modelo 1 a 1 en las escuelas secundarias en Argentina? Un estudio longitudinal en escuelas del área metropolitana*. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/531/file/SRTIC.pdf>
- Tiven, M. B., Fuchs, E. R., Bazari, A. & MacQuarrie, A. (2018). *Evaluating Global Digital Education: Student Outcomes Framework*. New York, NY: Bloomberg Philanthropies and the Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Tochon, F. (2009). The Key to Global Understanding: World Languages Education--Why Schools Need to Adapt. *Review of Educational Research*, 79(2), 650-681.
- Tomlinson, B., & Whittaker, C. (Eds.). (2013). *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. London: The British Council.
- Tragant, R., & Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas Lenguas. Adquisición en el Aula*, 81-105. Barcelona: Ariel.
- Turgut, Y. & Irgin, P. (2009). Young learners' language learning via computer games. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 760-764.
- Ushioda, E. (2016). Language learning motivation through a small lens: A research agenda. *Language Teaching*, 49(4), 564-577. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000173>
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world. UNESCO guidelines on language and education*. New York: Author
- UNESCO (2014). Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- Walker, A. & White, G. (2013). *Technology Enhanced Language Learning: Connecting theory with practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Warschauer, M. (2011). *Learning in the Cloud: How (And Why) to Transform Schools with Digital Media*. New York: Teachers College Press.
- Warschauer, M., Knobel, M. & Stone, L. (2004). Technology and equity in schooling: deconstructing the digital divide. *Educational Policy*, 18(4), 562-88.
- White, R. W. (2006). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wright, R. (2006). Walking the walk: Review of learner-centered teaching. *Life Sciences Education*, 5(311), 311-312
- Zhu, C., Valcke, M. & Schellens, T. (2009). A cross-cultural study of online collaborative learning. *Multicultural Education and Technology Journal*, 3(1), 33-46.

## Apéndice A

*Global Scholars* y la motivación en el aprendizaje de inglés. Encuesta preparada para los estudiantes participantes en *Global Scholars*.

¿Cuándo comenzaste a participar en el programa *Global Scholars*?

2014    2015    2016    2017    2018    2019

¿Has participado de intercambios online escritos con estudiantes de otras ciudades?

Sí      No      Otro:

¿Has participado en las reuniones online con estudiantes de otras ciudades en video, por ejemplo por Skype?

Sí      No      Otro:

¿Con qué ciudad/es?

Indica cuales de las siguientes actividades has realizado en el programa

Obtener información acerca del tema

Trabajar con mis compañeros

Comunicarme con estudiantes de otros países

Hablar inglés con personas que no hablan mi lengua

Preparar material para compartir

Otro:

Indica todas las opciones que consideres verdaderas sobre tu participación en *Global Scholars*

Aprendí inglés

Aprendí sobre mi ciudad

Aprendí sobre otras ciudades

Trabajé con mis compañeros

Me sentí más seguro al hablar / escribir en inglés

Utilizamos la tecnología para comunicarnos con otros chicos

Me entusiasmó para seguir aprendiendo inglés

Otro:

Participar en *Global Scholars* me ha resultado

Motivador    Divertido    Difícil Desafiante    Interesante    Otro:

Explica tu respuesta a la pregunta anterior

¿Qué dirías que ha sido lo más importante de participar en *Global Scholars*?

¿Qué impacto dirías ha tenido sobre tu motivación para aprender inglés?

Mucho      Algo      Poco      Nada

Explica tu respuesta a la pregunta anterior

¿En qué ciudad vives?

## Apéndice B

A continuación presentamos un breve resumen de la implementación del programa en cada uno de los contextos según las descripciones provistas por los responsables de implementación en cada caso (agradezco a los referentes por los datos brindados):

- **Barcelona** - En la ciudad de Barcelona (España) participan en este programa estudiantes de sexto curso de educación primaria y primero y segundo curso de educación secundaria. El año escolar se inicia en septiembre y termina en junio por lo que se adapta perfectamente a el calendario de actividades de *Global Scholars*. La propuesta del programa llegó a Barcelona en el año 2014/2015. [La escuela] participó por primera vez en el curso escolar 2016/2017 después de una larga experiencia en participación en proyectos europeos Comenius y Erasmus. El programa se implementó desde el primer momento en sexto de primaria en dos franjas horarias de lengua inglesa, por lo tanto, participaron todos los estudiantes de ese curso, un total de 50. Por tanto, se mantenían dos horas semanales de lengua inglesa y dos horas de *Global Scholars*. A raíz de la experiencia del primer año se decidió eliminar esta discriminación horaria y ampliar el programa a todas las horas de inglés, un total de 4 semanales, facilitando así la adaptación y el trabajo del contenido del proyecto a un nivel de educación primaria donde el inglés es una lengua extranjera. De esta manera tenemos sesiones de *Global Scholars* por la mañana y por la tarde, facilitando así la posibilidad de realizar videoconferencias con el continente asiático (en las sesiones de mañana) y el continente americano (en las sesiones de tarde).
- **Buenos Aires** - El programa *Global Scholars* se implementa en algunas Escuelas Primarias y Escuelas Normales de la ciudad de Buenos Aires desde el año 2014. Entre las escuelas primarias, se destaca la implementación en escuelas Plurilingües (con intensificación en lengua materna y extranjera) y en ciertos distritos con situaciones de necesidad socio-económica desafiantes, mientras que en otros distritos esta no resulta una consideración central. El calendario escolar transcurre desde marzo a diciembre por lo cual el programa se implementa en dos años escolares (de septiembre a diciembre y de marzo a junio) y con dos docentes, aunque en algunos casos ha sido posible que el mismo docente continúe trabajando con el mismo grupo a lo largo de dos años.
- **Madrid** - El programa se implementa como programa piloto en 6 colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid en el año 2014/2015. En la actualidad, estudiantes de 32 centros públicos bilingües siguen llevando a cabo este programa. En 2018-19 más de 2.000 estudiantes de la Comunidad de Madrid, junto con 13.554 estudiantes en 63 ciudades de 29 países en todo el mundo, participaron en proyectos internacionales. El programa sigue el calendario escolar oficial, desde el mes de septiembre hasta junio.
- Dado el gran impacto de este programa y el éxito obtenido en cuanto a la mejora de la lengua vehicular de comunicación con otros países que es la lengua inglesa, cada año son más los centros interesados en participar en el mismo. La motivación que tienen los estudiantes y el gran trabajo que realizan los profesores de los centros (hasta 3 profesores implicados), ha hecho que algunos de ellos hayan sido premiados con el reconocimiento a su labor y el gran nivel de inglés adquirido por los estudiantes.
- **Medellín** - En la ciudad de Medellín Colombia participan en este programa estudiantes de grado séptimo, octavo y noveno. El año escolar inicia en enero y termina en noviembre. La propuesta del programa llegó a Medellín en el año 2014. [La Escuela], fue una de las pocas Instituciones que acogió el programa, el cual fue presentado a un grupo de docentes de inglés, directamente por la Secretaría de Educación de Medellín. El programa empezó a ejecutarse, en horas de la mañana, antes de la escuela (10:00 a.m.) y sólo con alrededor de 8 estudiantes, que se destacaban por su excelente desempeño en la Lengua Extranjera. Hoy

en día *Global Scholars* viene desarrollándose dentro de la jornada escolar, con grupos completos de 38 a 45 estudiantes. Dentro de las mismas clases de inglés (3 horas), se utilizan 2 horas para el trabajo en la plataforma propuesta por *Global Cities*.