



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**



**Máster en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y  
transfronterizo**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

# **¿Y PARA QUÉ ME SIRVE ESTUDIAR FRANCÉS?**

**Estudio sobre la motivación y diversidad cultural en alumnos  
melillenses de Educación Secundaria Obligatoria**

**Alumno: Alí MOHAMED AL-LAL**

**Tutora: Ana M. <sup>a</sup> Rico Martín**

**Curso escolar 2016/2017**



Este Trabajo Fin de Máster está dedicado a todos los amigos y compañeros que han ayudado en su elaboración, especialmente a la tutora sin la cual no habría sido posible.







## ÍNDICE

1.	Introducción.....	1
2.	Justificación de la investigación.....	2
3.	Marco teórico.....	3
3.1.	Definición de conceptos.....	3
3.2.	Estudios precedentes .....	10
3.3.	Contextualización de la investigación .....	15
4.	Estudio empírico.....	16
4.1.	Objetivos de la investigación.....	16
4.2.	Metodología .....	16
4.2.1.	Diseño de la investigación .....	16
4.2.2.	Población y muestra .....	17
4.2.3.	Variables de estudio .....	20
4.2.4.	Técnica e instrumento de recogida de datos .....	20
4.2.5.	Procedimiento de recogida de información .....	22
4.3.	Análisis de los datos recogidos y resultados de la investigación.....	22
4.3.1.	Análisis y resultados globales de las escalas y subescalas de motivación .....	23
4.3.2.	<i>Análisis y resultados según las variables personales y curricular .</i>	29
4.3.2.1.	<i>Resultados según la variable sexo .....</i>	29
4.3.2.2.	<i>Resultados según la variable origen étnico-cultural .....</i>	29
4.3.2.3.	<i>Resultados según la variable rendimiento en la asignatura de Francés .....</i>	30
3.4.	Discusión de los resultados.....	33
5.	Conclusiones.....	37
6.	Referencias bibliográficas .....	40

7.	Anexos.....	43
----	-------------	----



## Índice de tablas

<b>Descripción</b>	<b>Página</b>
<u>Tabla 1: Descripción de la muestra (porcentajes)</u> .....	23
<u>Tabla 2: Tabla cruzada Origen étnico-cultural y Lenguas habladas (nivel B1 o superior)</u> .....	23
<u>Tabla 3: Rendimiento académico en lengua francesa (porcentajes)</u> .....	24
<u>Tabla 4: Subescalas e ítems del cuestionario</u> .....	24
<u>Tabla 5: Interpretación de las puntuaciones de la escala global</u> .....	27
<u>Tabla 6: Interpretación de las puntuaciones de las subescalas</u> .....	27
<u>Tabla 7: Datos descriptivos (porcentajes) sobre la motivación global</u> .....	29
<u>Tabla 8: Datos descriptivos (porcentajes) obtenidos por cada subescala de motivación</u> .....	29
<u>Tabla 9: Estadísticos descriptivos de la motivación y sus variantes</u> .....	32
<u>Tabla 10: Porcentajes de las respuestas a los ítems por subescalas, junto con el valor de la Mediana</u> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<u>Tabla 11: Comparaciones de puntuaciones promedio según el origen étnico-cultural</u> .....	35
<u>Tabla 12: Comparación entre el rendimiento y la motivación</u> .....	35
<u>Tabla 13: Comparaciones múltiples entre el rendimiento y la motivación</u> .....	36
<u>Tabla 14: Correlación entre la calificación en Francés y las distintas motivaciones (según coeficiente de Rho de Spearman)</u> .....	37
<u>Tabla 15: Comparación entre el rendimiento y los grupos étnicos</u> .....	37

## **Resumen**

Siendo la motivación un factor importante en el proceso de adquisición del francés como lengua extranjera, en este estudio se analiza cuál es el grado de motivación y sus tipos (integradora, instrumental, extrínseca o intrínseca) además de la relación con otros factores como el rendimiento o la ansiedad. La población estudiada son los alumnos melillenses de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Debido a la diversidad cultural y lingüística de la ciudad, se hace una comparación entre los que son de origen árabe o bereber frente a los de origen europeo. En esta investigación cuantitativa se utiliza una adaptación del cuestionario de Gardner. En los resultados se observa que hay ciertas diferencias a favor del grupo judío y bereber. En relación con el rendimiento académico, la motivación no muestra una alta correlación.

**Palabras clave:** Motivación, integradora, instrumental, extrínseca, intrínseca, origen cultural

## **Abstract**

Since motivation is an important factor in the process of acquiring French as a foreign language, this study analyzes the degree of motivation and its types in addition to the relationship with other factors such as performance or anxiety. The studied populations are the students in Melilla of Secondary Education. Due to the cultural and linguistic diversity of the city, a comparison is made between those of Arab or Berber origin versus those of European and Jewish origin. In this quantitative study an adaptation of the AMTB of Gardner is used. In the results it is observed that there are some differences in favour of Jewish and Berber group. In comparison with the school performance, motivation doesn't show any positive correlation.

**Key words:** Integrative, motivation, instrumental, extrinsic, intrinsic, cultural origin

## 1. Introducción

Este documento titulado “¿Y para qué me sirve estudiar francés?” pretende ser un estudio cuantitativo sobre la motivación en estudiantes melillenses de Educación Secundaria Obligatoria en relación con otra variable como es el origen étnico o cultural de dichos alumnos. También se podrá hacer una correlación de manera menos profundizada con otros factores que también intervienen y que han sido estudiados en otras investigaciones. Se trata de la relación que mantiene en el aprendizaje del francés la motivación con otras variables de gran importancia como son el rendimiento académico o el género. El Francés es una asignatura optativa que los alumnos tienen la posibilidad de elegir en la mayoría de los casos. Al tratarse pues de la segunda lengua extranjera que se estudia después del inglés, podemos hablar de motivación hacia las lenguas o idiomas extranjeros en general y del caso del francés en particular.

En consonancia con el objetivo planteado, se ha elaborado un cuestionario traducido y adaptado de la versión inglesa de *The Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) sobre actitud y motivación destinado a alumnos de Secundaria (Gardner, 1985).

El trabajo se va a estructurar en cuatro apartados esenciales. El primero de ellos será el de la justificación de la investigación en el que se hace una introducción de la temática que se va a tratar. En el Marco Teórico primero se definen todos los conceptos con los que se va a trabajar en este estudio junto con las distintas teorías de motivación y la situación del plurilingüismo en nuestro contexto nacional y europeo.

En el siguiente apartado, el de Estudio Empírico, describe la metodología seguida a la hora de iniciar el tipo investigación. En función de las posibilidades y las limitaciones encontradas por el investigador, se ha elegido como instrumento de recogida de datos: el cuestionario. Estas limitaciones también han influido en el método de selección de la muestra de alumnos y en el acceso a ellos.

Después de analizar y comparar los datos aportados por los cuestionarios realizados por los alumnos en cuanto a tipos de motivación, rendimiento, origen étnico, etc., el trabajo finaliza con una conclusión y una serie de documentos adjuntos en anexos que han sido necesarios en la investigación.

## 2. Justificación de la investigación

A nivel nacional e igualmente en nuestra ciudad, se han identificado numerosos factores que dificultan el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre todo en el ámbito de lenguas extranjeras y que merecen ser estudiados e investigados para poder darles solución y mejorar la calidad de nuestra educación. El bajo rendimiento escolar, la escasez en los recursos, la elevada ratio o la desmotivación, suelen ser los principales problemas señalados. Por ello los docentes deben estar preparados para hacer frente a esta serie de obstáculos.

El docente de lengua extranjera es consciente, como cualquier otro profesional de la enseñanza, que la motivación y los factores afectivos son los elementos fundamentales en el aprendizaje. Por eso se les debe prestar especial atención y no separarlos de otros factores como son los cognitivos, a los que siempre se les ha dado una mayor importancia. La motivación, junto con las circunstancias contextuales del alumno, cada vez tiene más peso y por ello debemos hacer un buen análisis descriptivo y exploratorio sobre ellos a fin de tenerlos en cuenta a la hora de diseñar y planificar el proceso de enseñanza.

La falta de motivación es especialmente grave en el caso de la enseñanza de idiomas y frecuentemente se señalan como prueba de ello los alarmantes resultados que obtienen los estudiantes de Secundaria o incluso de Bachillerato (una etapa no obligatoria que debería mostrar una significativa mejoría). En el caso del francés como lengua extranjera, el tema de la motivación nos afecta de manera más grave aún. El hecho de que sea una optativa hace que el alumno traslade o generalice la apatía, el desinterés o la desmotivación que pueda sufrir en las clases de lengua inglesa por ejemplo al aula de Francés.

La gravedad del asunto radica en el hecho de que una serie de alumnos desmotivados hace que no vuelvan a elegir Francés en el siguiente curso. Esto repercute de forma negativa no solo en los docentes de esta lengua, que ven reducido su número, sino también repercute negativamente y de forma evidente en el alumnado. El francés, como lengua de amplia presencia en el mundo y representante de muchas culturas, representa, junto con el inglés y otras lenguas de similar importancia, un instrumento

muy valioso a la hora de trabajar un elemento esencial sobre el que se sostiene el siguiente estudio: la interculturalidad.

Estudiar y fomentar la motivación de los alumnos y también de los docentes implica trabajar al mismo tiempo la interculturalidad. A través de las lenguas extranjeras, se pierde el etnocentrismo y se gana en relativismo cultural. Las sociedades en las que se hablan los idiomas inglés o francés son sociedades plurilingües y multiculturales desde hace ya bastante tiempo. Por todo ello, nuestra sociedad debe seguir su modelo. La sociedad española, dentro del espacio europeo, se está convirtiendo en una sociedad cada vez más heterogénea gracias a los movimientos migratorios recientes y, también, dentro del proceso de globalización que está afectando a todo el planeta.

### **3. Marco teórico**

#### **3.1. Definición de conceptos**

En este apartado se va a definir y esclarecer los conceptos más relevantes del tema de la motivación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de conceptos recurrentes y utilizados a lo largo del trabajo, tales como la motivación y sus tipos, los factores afectivos y otros relacionados con el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras. La aportación de esta visión teórica va a ayudar en el análisis y discusión de datos que se harán más adelante.

Desde hace ya bastantes años se ha avanzado mucho en la enseñanza de idiomas. Los métodos didácticos utilizados son numerosos y han intentado ir mejorando para resolver los diversos problemas que se iban encontrando. Los alumnos aprenden francés, inglés u otros idiomas con la ayuda del cine, el teatro, la música, centrándose más en el escrito o en el oral, haciendo más o menos hincapié en la gramática, en la traducción, etc., según sea el enfoque más o menos tradicional o moderno.

A pesar de los avances en la enseñanza de idiomas, aún no se sabe con exactitud cómo funciona la adquisición de una lengua extranjera ni tampoco cómo organizar una enseñanza de lengua eficaz. Aún no podemos discernir con certeza, cuáles son las causas que explican los actuales fracasos de nuestros alumnos. No se sabe en qué medida se deben a factores que afectan a la enseñanza en general o cuáles son específicos al ámbito de los idiomas. Lo importante es que el alumno es el protagonista

y que su papel en el aprendizaje es más importante que el del profesor. Este se debe encargar de facilitarle los medios y las mejores condiciones para que progrese y alcance sus objetivos. Así pues, desde la perspectiva del alumno, nos vamos a encontrar lo que Dörnyei (2005) llama “diferencias individuales”. Existen dos diferencias individuales principales en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera: la aptitud y la motivación. En este trabajo nos hemos interesado por la motivación porque pensamos que guarda relación con otras variables, entre ellas la interculturalidad o multiculturalidad, tanto de los que aprenden como de esa interculturalidad que forma parte de los contenidos que se enseñan junto a la lengua.

La motivación es pues uno de los pilares básicos que sustentan el aprendizaje de las lenguas extranjeras, pero, como veremos más adelante, guarda estrecha relación con otros rasgos afectivos como la ansiedad, la extroversión/introversión, el autoconcepto, la autoestima, las actitudes o las creencias.

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. (Consejo de Europa, 2001, p. 103).

La presente cita pertenece al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, uno de nuestros principales documentos en cuanto a la teoría y práctica en el ámbito de la Lingüística Aplicada en la enseñanza de las lenguas. Queda constatado de ese modo, la importancia de la cuestión planteada en el presente trabajo.

La primera definición que encontramos entre los clásicos de la literatura lingüística es la que ofrece Gardner (1985, p.10), que la describe como “el punto hasta que una persona lucha para aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo”. La motivación es según él y sus colaboradores una combinación de esfuerzo y deseo de alcanzar la meta de aprender el idioma y de la disposición favorable hacia ese aprendizaje.

Los autores Williams y Burden (1997, p.120) definen la motivación como “Un estado de despertar cognitivo y emocional, que lleva a una decisión consciente para actuar, y que da origen a un periodo de esfuerzo prolongado intelectual y físico, con el fin de conseguir uno o varios objetivos acordados anteriormente”.

Otra obra en la que encontramos la definición de motivación es la de Parra Quiñones (2014) que la define como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. El objetivo al estudiar la motivación es tratar de identificar las causas por las que existe tantas diferencias en los niveles de capacidad que presentan los individuos que aprenden idiomas: mientras que a unos alumnos les resulta fácil, otros sin embargo encuentran grandes dificultades.

El estudio de la motivación se suele abordar desde dos perspectivas principales: el enfoque psicológico social y desde un enfoque cognitivo. El enfoque psicológico, representado por Gardner, ha sido el dominante y sigue teniendo validez para muchos especialistas en el ámbito socioeducativo (de ahí que se haya escogido su cuestionario AMTB para esta pequeña investigación). La motivación es un factor de éxito y se otorga gran importancia a la actitud que se mantiene hacia la comunidad lingüística de la L2 (o lengua extranjera en nuestro caso). Se distingue entre dos tipos de orientación o motivación: una integradora y otra instrumental. En la primera, el individuo estudia porque siente interés por la cultura de los hablantes de dicha lengua, mientras que en la segunda el interés se debe a metas externas como conseguir buenas calificaciones o un buen empleo en el futuro.

Para Gardner (1985), la motivación consiste pues en el deseo de aprender el idioma, la intensidad del esfuerzo que se realiza y en las actitudes que se adoptan ante el aprendizaje. Para medir estos factores el autor utiliza su AMTB (Attitude/Motivation Test Battery) una serie de pruebas que miden doce subescalas que representan diferentes aspectos motivacionales.

Según la obra de Parra Quiñones (2014) la teoría gardneriana obedece a cinco principios fundamentales:

- Principio de la orientación integrativa que se relaciona de forma positiva con el aprendizaje del idioma.
- Principio de creencia cultural: las creencias culturales o valoraciones de la lengua aprendida influyen en la motivación integrativa. La no identificación con la cultura de la lengua aprendida puede hacer que disminuya la

motivación.

- Principio de aprendizaje activo: los alumnos con motivación integrativa tienen mayor éxito porque presentan una actitud activa, buscando relacionarse con hablantes de la lengua o usando estrategias.
- Principio de casualidad: la motivación integrativa no es un efecto del aprendizaje sino una causa. Cuando se es consciente de que se está aprendiendo, aumenta la motivación, pero si no se percibe avance en el aprendizaje, se pierde la motivación.
- Principio de doble proceso: la motivación y la aptitud son factores independientes. La primera se relaciona con la competencia discursiva o social mientras que la segunda se asocia más con la capacidad gramatical.

Cobra especial importancia la clasificación que realiza Dörnyei (2005) en tres niveles en los que se adhieren aspectos importantes que inciden en la motivación: el nivel lingüístico, que comprende aspectos como la cultura, la comunidad y la utilidad del idioma; el nivel del alumno, que engloba los atributos referidos al propio proceso de aprendizaje como la necesidad de logro y la seguridad en sí mismo; el tercero es el nivel de situación de aprendizaje, que engloba componentes motivacionales relativos al curso, al profesor y a la dinámica de grupo. Dörnyei atribuye mayor importancia a los factores del segundo y del tercer nivel. El profesor como agente responsable debe procurar situaciones en las que los estudiantes refuercen sus creencias respecto a su capacidad de aprender y no atribuyan sus éxitos o fracasos a factores externos fuera de su control.

Lorenzo (2002) por su parte también distingue tres niveles o conceptualizaciones de la motivación cada una con un tipo de estrategias de aprendizaje que favorecen:

- En la motivación integrativa, el individuo se identifica más con la comunidad lingüística y hace mejor uso de las estrategias sociales, busca situaciones para practicar la L2, realiza peticiones de ayuda a otros usuarios competentes, muestra interés hacia la otra cultura, solicita al interlocutor el ajuste de su nivel al propio y la corrección de los errores cometidos.
- La motivación situacional opera según el contexto del aula y el tipo de metodología llevada a cabo por el profesorado. Existe una importante correlación entre el aumento de la motivación y la adopción de actitudes más positivas en el aprendizaje cuando el profesor adopta un enfoque más comunicativo. La motivación situacional puede tener a su vez dos



orientaciones: una intrínseca en la que el alumno presenta un mayor compromiso, se esfuerza y disfruta en profundizar y mejorar el proceso cognitivo (autorregulación) y una extrínseca, más dispersa e influida por factores externos o demandas como las evaluaciones. Este tipo de motivación se relaciona con la adopción por parte del alumno de estrategias organizativas, de integración, de examen o de planificación.

- La motivación ante la actividad depende de factores psicológicos o de estimulación percibidos por el alumno según su grado de novedad, familiaridad, interés, satisfacción o dificultad. Las estrategias que se desarrollan con este tipo de motivación son las de repetición y memorización, la estrategia de operaciones como resumir o parafrasear y la estrategia de valoración o pensamiento crítico.

El aprendizaje según afirma González Cabanach (Citado por Parra Quiñones, 2014, p. 56) no es pues solo un proceso cognitivo sino también motivacional al mismo tiempo y por ello debemos considerar “tanto los aspectos cognitivos, como los motivacionales en la búsqueda del mejor rendimiento académico de nuestros estudiantes”.

Otra teoría que ha tenido gran influencia en la psicología motivacional es la Teoría de la Autodeterminación desarrollada por Ryan y Deci (2000) y que distingue también entre motivación intrínseca y extrínseca. Al contrario de lo que ha solido decir, no se trata de una dicotomía o un tipo de motivación fuerte (la intrínseca) frente a otro más débil (la extrínseca) sino que se trata más bien de una escala continua. En su base estaría una fase de amotivación en la que factores externos tendrían gran peso. Y a medida que aumentan las recompensas de la motivación externa, se produce una etapa de interiorización y autorregulación que hacen crecer la percepción de la competencia y la autonomía para finalmente acabar disfrutando de forma propia de la actividad.

La teoría de Ryan y Deci (2000) propone cuatro claves para evaluar el grado de motivación intrínseca:

- El mayor o menor control que puedan ejercer los alumnos en las actividades que eligen aumenta la motivación interna.
- La competencia o sentimiento del sujeto respecto del dominio de la situación a la hora de elegir las actividades.

- Los factores extrínsecos sobre la propia competencia, cuando son percibidos como informativos junto con un *feedback* positivo, también aumentan esta motivación.
- Los alumnos motivados hacia la propia tarea y no hacia el ego sentirán más atracción para formar parte de la actividad y gozarán más realizándola.

Para favorecer este tipo de motivación se debe pues ayudar a los alumnos a que desarrollen metas personales y realistas, y empleando estrategias de aprendizaje. De este modo alcanzarán más satisfacción. También se debe animar a la participación en las decisiones, favorecer el trabajo en equipo y desarrollar en lo posible temas del interés de estos alumnos.

En cuanto a la motivación extrínseca viene definida por agentes o recompensas externos y dentro de la teoría mencionada de Parra Quiñones (2014, p. 59) establece cuatro tipos de esta motivación:

- Regulación externa: es la motivación con *locus* externo y cuya conducta está encaminada a satisfacer demandas externas (exigencias de los padres, los profesores u otra autoridad) o evitar castigos.
- Regulación introyectada: también tiene *locus* externo pero aquí la motivación es ejercida por el reconocimiento social o aprobación, la culpabilidad (sentirse mal por no hacer algo por ejemplo), la evitación de la ansiedad y la mejora del ego.
- Regulación identificada: existe *locus* interno y el alumno realiza la actividad libremente aunque no le guste porque sabe que le va a reportar beneficios.
- Regulación integrada: el alumno actúa libremente y de acuerdo a sus valores y necesidades, se compromete porque le interesa y sabe integrar esos conocimientos en su vida.

Aunque hasta ahora las diferentes teorías y autores se hayan centrado en la motivación teniendo al alumno como protagonista, también debemos analizar el papel relevante que juega el docente de idiomas en esa motivación.

En el proceso de aprendizaje, el profesor se convierte en un punto de referencia: su estilo de enseñanza, sus reacciones en el aula o su actitud pueden influir positiva o negativamente en sus alumnos. De acuerdo con Williams y Burden (1999), existen dos

factores que influyen de manera importante en la motivación del alumno: la personalidad del docente y la forma en la que esta persona presenta la actividad y trabaja con su alumnado en su realización. Este protagonismo del profesor debe ser entendido en cuanto a su implicación y gestión como experto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no debe, por ejemplo, reducir el tiempo de participación e interacción del alumno. El docente debe ayudar a sus alumnos a ejercer el control de su aprendizaje y mostrarles que la actividad tiene verdadero sentido e interés para ellos.

Finalmente debemos hacer mención del bilingüismo por ser una de las características de gran parte de los alumnos que van a formar parte de nuestra muestra. Hoy en día cada vez son más las regiones en las que se existen comunidades que hablan varios idiomas. Y en relación al aprendizaje de idiomas, Fessi (citado por Salas, 2015, p.179) sostiene que “los aprendientes bilingües presentan un tipo de competencia sustancialmente diferente a los monolingües”. Y dependiendo de la similitud entre dichas lenguas, presentará más o menos ventajas en la adquisición de la tercera lengua. En todo caso, estos individuos, disponen ya de más experiencia y disponen al menos de dos sistemas lingüísticos. Cenoz (citado por Salas, 2015) asegura que según la mayoría de estudios el bilingüismo ofrece numerosas ventajas: conciencia metalingüística, más estrategias y habilidades comunicativas. El hecho de estar aprendiendo una tercera lengua despierta el interés por más lenguas y culturas y permite formar ciudadanos interculturales. El bilingüismo se convierte en un factor importante en la motivación porque permite desarrollar mejores estrategias de aprendizaje y de procesamiento lingüístico. Este hecho debe ser tenido en cuenta y se debe aprovechar todo el potencial que ofrece este fenómeno ofreciendo la posibilidad de poder aprender más lenguas como la francesa y mejorar en la que ya se está estudiando como la inglesa.

En cuanto al plurilingüismo se puede afirmar que la edificación de la Unión Europea se sustenta claramente sobre el aprendizaje recíproco de las lenguas de los Estados miembros, para fomentar las interacciones equilibradas entre sus culturas y sociedades, aceptando y respetando los valores de cada una. El plurilingüismo, según Dahlet (2008), ofrece al individuo diferentes formas de conocer y representar el mundo. Cuando solo se conoce una lengua, solo se tiene una referencia y se puede caer en la intolerancia. En la mayoría de países se suele privilegiar la lengua nacional mayoritaria en detrimento de las lenguas minoritarias. Y a la hora de enseñar una lengua extranjera, en la práctica se suele considerar suficiente con el inglés. Por eso se debe reivindicar

que los sistemas educativos proporcionen en igualdad de condiciones distintas lenguas para contribuir así al enriquecimiento cultural de la sociedad y a la interrelación entre culturas. Para el ámbito educativo, el autor habla de “competencia lingüística” para referirse a la capacidad natural del individuo para interactuar en varias lenguas. En este trabajo, al igual que hace Dahlet (2008), no se defiende una competencia ideal en varias lenguas, sino una competencia distinta para cada una. Así el individuo consigue un “repertorio plurilingüe” con estrategias lingüísticas que le hacen capaz de enfrentarse con más seguridad al texto oral o escrito en otra lengua. Madrid (2006) reivindica también el plurilingüismo y su implantación en Andalucía e insiste en los beneficios que reporta para el ciudadano contar con un repertorio plurilingüe. Junto con las lenguas, Madrid afirma que es necesaria igualmente la concienciación pluricultural, es decir, la valoración de las manifestaciones culturales asociadas a las lenguas estudiadas. Se debe reforzar el contacto que tienen los individuos con los idiomas, mejorar su actitud hacia ellos y aumentar su motivación.

### **3.2. Estudios precedentes**

Dentro del campo de la motivación, entre los trabajos similares a este, podemos destacar en primer lugar el de Uribe, Gutiérrez y Madrid (2008) que estudia las actitudes de alumnos de cuatro institutos españoles hacia el profesor, el libro, la clase y las actividades. Estos autores descubren que en estos alumnos el idioma no es una de sus principales prioridades. La motivación que presentan es más instrumental o práctica que integradora, su actitud no es tan positiva como debiera ser y por tanto el aprendizaje es menos efectivo. El idioma extranjero solo se practica en el aula y la interacción con comunidades que hablen la lengua extranjera es muy escasa.

De la Morena Taboada, Sánchez Burón, y Fernández Martín (2011) mediante un cuestionario cuantitativo estudian la motivación en alumnos de la ESO y Bachillerato de la Comunidad de Madrid. Estos alumnos muestran sobre todo valores altos en motivación instrumental, buscan el reconocimiento social o del profesor y por tanto presentan una menor implicación. Las niñas obtienen mayor puntuación en todos los factores. Se señala la importancia de estudiar otros factores que influyen en el aprendizaje como la personalidad y el contexto. Se ha demostrado que el trabajo cooperativo incrementa la motivación. En cuanto a la edad, el estudio señala como única diferencia el tipo de motivación: en los alumnos de Bachillerato, la motivación es

más intrínseca que en los alumnos de la ESO. *Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma* (Madrid, y otros, 1993) estudia la relación existente entre la motivación y el rendimiento con rasgos de la personalidad. Los alumnos de alto rendimiento son los de mayor madurez, seguridad en sí mismos, responsabilidad y meticulosidad. En cuanto a su personalidad pueden ser tanto extrovertidos e independientes como introvertidos y tímidos. Es interesante en este artículo la distinción entre ansiedad debilitadora y ansiedad facilitadora. La primera es causa de desmotivación y abandono mientras que la segunda motiva y ayuda a superar las dificultades y a mantener la ansiedad. La motivación y el rendimiento mantienen una estrecha relación e influyen una en otra. Una motivación fuerte (y teniendo en cuenta otros factores como la aptitud) puede predecir un rendimiento alto y a su vez, un rendimiento bajo conseguido puede causar desmotivación.

Conforme se avanza en la adquisición de la lengua, también se va ganando mayor confianza y motivación lo que conlleva a un mejor rendimiento. Minera Reyna (2009) también analiza, a través del coeficiente de Correlación de Pearson, la relación existente entre la motivación y las actitudes ante el aprendizaje del español como lengua extranjera en adultos alemanes. Pues bien, en su estudio no se demuestra correlación entre motivación y rendimiento, ni entre perseverancia y grado de motivación. Sin embargo, si se encuentra cierto grado de correlación entre la actitud con la perseverancia y el rendimiento. Una actitud positiva hacia una lengua y una cultura extranjera determinadas ayuda a mantener la perseverancia y por tanto mejora el rendimiento. En la muestra analizada, al tratarse de adultos también encontramos una mayor motivación integradora reflejado en el deseo de conocer y visitar en este caso España. También se destaca el papel del profesor a la hora de motivar a sus alumnos a través de la utilización de las estrategias más convenientes.

Alfranca Calavia (2012) con su trabajo fin de máster *La desmotivación en la asignatura de Inglés de 4.º ESO* intenta averiguar cuáles son los factores que inciden en la desmotivación de estudiantes de ese curso y cuáles son también sus intereses para poder diseñar a continuación una serie de propuestas prácticas. La autora comprueba la gran desmotivación que presentan los estudiantes encuestados ante la enseñanza de la lengua extranjera. Se trata aún de un modelo tradicional en la que los alumnos no desarrollan su autonomía y donde el recurso que más utilizan es el libro de texto. La mayoría de esos estudiantes carecen por tanto de motivación intrínseca y sus esfuerzos

son dirigidos por una motivación extrínseca o instrumental, aprobar los exámenes para pasar de nivel. No obstante, continúa la autora, los alumnos muestran interés por alcanzar cierta autonomía y desean trabajar en grupo.

El trabajo de Mena Benet (2013) estudia también la relevancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Los factores afectivos (ansiedad, autoestima, actitudes y creencias y estilos de aprendizaje) se relacionan aunque de forma indirecta con la motivación que es, como veremos, un elemento fundamental en el aprendizaje. Los diferentes niveles de éxito que puede alcanzar el alumno dependen principalmente de su motivación, de sus necesidades y de sus intereses. La motivación del alumno depende también de la del docente que debe mantener ese interés utilizando los recursos y metodologías más adecuados. Este estudio de factores afectivos se hace a través del análisis de una serie de manuales de enseñanza del español como lengua extranjera. La autora comprueba en los manuales que analiza que el tratamiento de los factores afectivo-motivacionales es aún insuficiente, con solo actividades específicas y aisladas. Un factor afectivo como la ansiedad recibe muy poca atención y en general los manuales priorizan los aspectos funcionales de la lengua frente a los afectivos a pesar de que haya pequeños esfuerzos por involucrar al alumno y mantener su motivación.

La obra de Fischer-Jensen (2013) *La dynamique motivationnelle dans la salle de classe de Français Langue Étrangère au lycée en Suède* estudia los factores que incitan a los alumnos a escoger el francés como lengua extranjera. En Suecia, al igual que ocurre aquí en España, los alumnos tienden a escoger cada vez menos el francés y además, entre los que escogen estudiarla como segunda lengua extranjera tienden a perder su motivación después de los primeros años de aprendizaje. La autora hace una investigación cualitativa entrevistando a tres profesores y a cuatro alumnos. Las conclusiones a las que llega son las siguientes: el profesor juega un papel esencial para la motivación puesto que debe elegir la mejor metodología, mostrar y compartir su pasión por la lengua e intentar transmitirla a los alumnos. La importancia de una buena relación con sus alumnos también es importante. El profesor debe trabajar con documentos auténticos, actuales y variados. Los factores que más motivan a los alumnos entrevistados son pues el profesor, los viajes a países francófonos, las notas, y la influencia de los demás. A pesar del gran número de materias que deben estudiar los alumnos y de su nivel heterogéneo, el profesor debe esforzarse para mantener la motivación en sus alumnos y para ello debe seguir las mejores estrategias.

A pesar del protagonismo que pueda tener el alumno en el aprendizaje de idiomas, el docente sigue teniendo un papel relevante. Así lo considera Torres (2016) en la investigación que realiza sobre universitarios de la carrera de idiomas en Chimborazo, Ecuador. Su obra es interesante quizá por la similitud en cuanto al contexto con la ciudad de Melilla. Los factores afectivos como la falta de interés y de compromiso son la causa del mal rendimiento en estos alumnos. Ahora bien, el profesor puede jugar un papel esencial al respecto puesto que según esta investigación es señalado como uno de los factores que justifican la presencia o no de motivación. El docente es el que impulsa a sentir el deseo real de aprender y debe fomentar la “empatía” entre él y el grupo para corregir la falta de motivación en sus alumnos y mejorar así su rendimiento. Dependiendo de la actitud del docente y de su propia motivación, su planificación, metodología, recursos, etc. e incluso su relación con los alumnos, estos mostrarán, según señala Torres, mayor o menor motivación.

Kraviski y Bergmann (2006) estudian la relación existente entre la Interculturalidad y la motivación en el aprendizaje. Ambos factores se influyen mutuamente: cuanto más motivado esté el alumno para aprender, más se interesará en acercarse a la comunidad de hablantes de esa lengua. Por otro lado, cuanto más consciente de las semejanzas y diferencias culturales con la otra comunidad más motivación presentará a la hora de aprender. El alumno con motivación intrínseca e integradora se plantea el aprendizaje como un reto, busca la satisfacción y siente el deseo de integrarse o conocer la otra cultura. El hecho de buscar la interacción con hablantes de la otra lengua, desarrollando así la competencia intercultural, es tan importante como aprender aspectos lingüísticos (Williams & Burden, 1999).

En su tesina, Sandoval-Pineda (2011) realiza un estudio sobre la motivación utilizando también una adaptación del test AMTB de Gardner, junto con entrevistas y exámenes a alumnos universitarios en una universidad mexicana. Los participantes mostraban una motivación positiva hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En sus resultados recoge cómo a pesar de mostrar sus participantes una motivación intermedia-alta, existía aún un gran número de alumnos que evaluaban de forma negativa aspectos negativos como la “Evaluación al curso de inglés”. A través del test y de las entrevistas, alumnos y profesores señalaban problemas en la impartición del programa de inglés como una excesiva cantidad de contenidos curriculares o una metodología inadecuada debida a diversas razones. La autora hace una serie de

sugerencias para mejorar esa situación y aprovechar mejor la enseñanza del inglés.

Otra investigación centrada en el estudio de la motivación en alumnos de Secundaria es la tesis de Henry (2012). Llevada a cabo en Suecia, guarda una gran similitud con este estudio, ya que se centra no en el aprendizaje de la tercera lengua extranjera (L3) y la influencia que sobre ella ejerce la segunda lengua o L2. De este modo se sitúa en el marco del plurilingüismo. El autor señala el efecto negativo que tiene el inglés sobre la adquisición de la L3. Ello se debe a la preminencia que se le otorga al inglés como lengua extranjera, llegando a ser considerada como una segunda lengua de trabajo. En los individuos que están aprendiendo simultáneamente dos lenguas extranjeras, se va produciendo una variación constante o “flujo y reflujo” (ebb and flow en inglés) de la motivación. En la adquisición de la L3, el autor destaca varios aspectos entre los que destacan la interdependencia entre los sistemas lingüísticos de los que dispone ya el individuo y la adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje, denominadas ya plurilingües. Los sistemas lingüísticos de la lengua materna y las otras lenguas están directamente relacionados. Sin embargo, el aprendizaje de la L3 se apoya más en la L2 y no en la lengua materna.. Para avanzar, el alumno debe hacer un mayor esfuerzo para poder mantener las tres lenguas, entre las que se produce cierta competitividad.

Fuera del ámbito del aprendizaje de idiomas, se podrían destacar dos estudios: en primer lugar el de Gutiérrez y Escartí (2006) que trata sobre la influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta en adolescentes. A partir de las teorías de meta, en su estudio confirman que los criterios que puedan presentar padres o profesores en cuanto a las orientaciones de meta pueden coincidir con las de sus hijos o alumnos en los casos de docentes. Cuando estos presentaban orientación de ego (es decir, externa), los adolescentes mostraban la misma motivación. El segundo estudio es el que llevan a cabo Alemany, Campoy, Ortiz-Gómez, y Benzaquén (2015). Las autoras hacen un repaso sobre las distintas terminologías para referirse a las motivaciones extrínseca e intrínseca, denominadas orientaciones de meta de ego y de tarea. Resulta de gran interés por estar localizado en la ciudad de Melilla y también tiene como población de estudio a alumnos de Secundaria. Los individuos con motivación u orientación de logro, centrada en el proceso de aprendizaje, se da en sujetos con autorregulación cognitiva y mayor autonomía. En cambio, los de orientación de ego, el aprendizaje se apoyaba en la recompensa externa. En sus resultados observan que la motivación de logro se daba más



en las niñas, mientras que los niños puntuaban más en motivación de ego, es decir, en comparación con los demás o influidos por recompensa externa.

### **3.3. Contextualización de la investigación**

Esta contextualización proporciona cierta información relevante y necesaria para entender las particularidades que presenta el espacio y la población que va a ser objeto de estudio.

La ciudad de Melilla posee una gran proporción de población joven, superior al 43 % y por tanto, también una de las mayores proporciones de alumnos por grupo (en torno a los 27 alumnos). Este dato es importante a tener en cuenta en el ámbito de idiomas, donde se suelen recomendar los grupos reducidos.

Otro dato negativo a tener en cuenta es la tasa de abandono escolar temprano, una de las más alta de España, situándose en un 26,6 % frente a la media nacional de 19,4 % (INE,2017). Estos y otros problemas presentes como la falta de expectativas profesionales constituyen algunas de las causas principales que justifican la falta de motivación y el bajo rendimiento escolar en general. Melilla viene situándose pues entre los últimos puestos con relación al fracaso escolar en España superando la tasa de 45 %. Así lo manifiesta el propio Ministerio de Educación en sus datos oficiales (Consejo Escolar del Estado, CEE, 2017).

Desde el punto social y lingüístico, la población de la ciudad se compone de cuatro grupos étnico-culturales tradicionales. El primer grupo lo constituye la minoría mayoritaria de ciudadanos de origen árabe o bereber, que practica en mayor o menor medida la lengua Tamazight; el segundo grupo es el de origen hispano-peninsular o europeo perteneciente a la mayoría nacional; finalmente, los grupos judío o sefardí y el hindú. Debido al reducido número de esta última comunidad, la muestra de este estudio no cuenta con ningún individuo suyo.

En el ámbito educativo, esa diversidad cultural o interculturalidad, defendida como una seña de identidad de la ciudad (Instituto de las Culturas, 2014) también aparece reflejado en los centros escolares. No obstante, el hecho de que el alumnado de origen árabe o bereber presente, en la mayoría de los casos, una lengua materna distinta a la lengua vehicular de la enseñanza supone a veces una desventaja en su aprendizaje, sobre todo cuando se trata de alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español.

Investigaciones como la llevada a cabo por Jiménez, Rico-Martín y Sánchez-Fernández (2015) señalan que entre este tipo de alumnado existe una mayor proporción de suspensos en materias como Lengua y presentan también mayores dificultades en expresión y comprensión en lengua española. Entre las razones que aducen estos autores están no solo los factores socioeconómicos sino también se debe a su bilingüismo deficiente o no equilibrado.

## **4. Estudio empírico**

### **4.1. Objetivos de la investigación**

Conforme a lo expuesto anteriormente, el **objetivo principal** de la siguiente investigación es definir la motivación y *determinar* la relación existente entre esta motivación hacia el aprendizaje de la lengua francesa que presentan los alumnos melillenses y su origen étnico o cultural. Se trata de descubrir si el hecho de pertenecer a una cultura o etnia determinada que practique en mayor o menor medida, una segunda lengua, beneficia o no en el estudio y adquisición de la lengua francesa.

Junto a este objetivo general, podemos establecer una serie de objetivos menores o más específicos que dependen o derivan de dicho objetivo.

- Objetivo específico 1: Conocer cuáles son los tipos de motivación que presentan los alumnos en el aula de Francés lengua extranjera. Saber si guardan relación, además, con variables como el género o el origen étnico-cultural.
- Objetivo específico 2: Señalar el grado de relación existente entre la motivación que presentan los alumnos con el rendimiento académico en la asignatura.

### **4.2. Metodología**

#### **4.2.1. Diseño de la investigación**

Planteado el problema y formulados los objetivos, podemos indicar la tipología que va a seguir nuestra investigación en cuanto a su diseño. Así pues, se va a tratar de un estudio cuantitativo de tipo exploratorio porque, si bien a nivel nacional e internacional se ha estudiado ya la motivación en estudiantes de distintas etapas educativas, en lo que se refiere a la lengua francesa y más aún en nuestra ciudad,

podemos afirmar que se va a tratar de una primera aproximación al problema y que se va a poder profundizar más en un futuro y de forma mucho más exacta.

Por otra parte, la metodología de investigación es también empírico-analítica, utilizando un estudio ex-post-facto de tipo correlacional, con estadísticos descriptivos e inferenciales, en el que se propone descubrir y analizar las relaciones que existen entre las variables motivación, origen étnico, sexo y rendimiento académico en la asignatura de Francés. Puesto que se trata de descubrir el nivel y la relación de las variables mencionadas en distintos grupos de alumnos en el período temporal correspondiente al segundo trimestre, se ha utilizado un diseño transversal.

#### **4.2.2. Población y muestra**

En cuanto a la población sobre la que se va a realizar la investigación, ya hemos señalado anteriormente que se trata de los alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. El Consejo Escolar del Estado (CEE, 2017) y el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD, 2016) arrojan la cifra de unos 2544 alumnos aproximadamente, matriculados en esta etapa y en centros públicos en la ciudad de Melilla. De esta cantidad de estudiante retenemos solo aquellos que cursan el francés como primera lengua extranjera y aquellos que la cursan como segunda lengua extranjera, en total un 39,3 %. La asignatura de Francés es una optativa que los alumnos están obligados a elegir en casi todos los centros en los tres primeros cursos de ESO. Sin embargo, esta optativa compite con otras como la informática. A veces, en cursos como 4.º de ESO los adolescentes no tienen la posibilidad de elegirla hasta el curso siguiente si siguen estudiando. La cifra final de la población de alumnos que cursan Francés ronda pues los 1000 para el presente curso. Así pues, la muestra invitada va a estar formada por 180 alumnos.

De la muestra antes señalada aceptaron 153 individuos. El sistema de muestreo no probabilístico fue por intención y conveniencia. Se ha procurado que en la muestra hubiera un porcentaje significativo de individuos de origen no bereber o árabe para poder hacer la comparativa. A pesar de que en informes oficiales sobre la ciudad (Arteaga, 2011) se señale que la población de origen europeo o peninsular ronde el 30 %, se ha de aclarar que buena parte de ese porcentaje se encuentra cursando sus estudios en centros privados o semiconcertados de la ciudad a los que no se ha podido tener

acceso. La recogida de datos se realiza durante el presente curso escolar de 2016-2017, concretamente durante el segundo trimestre. La procedencia tanto de los van a ser los distintos centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad.

Las siguientes tablas recogen la descripción de la muestra participante donde se ha distribuido al alumnado (expresado en porcentajes) en función de las diferentes variables sexo, origen étnico-cultural, el rendimiento expresado por la calificación del curso anterior, las lenguas habladas y las lenguas que se conocen y practican en un nivel de principiante (A1/A2).

**Tabla 1**

*Descripción de la muestra (porcentajes)*

<b>Sexo</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Origen étnico-cultural</b>	<b>Porcentaje</b>
Hombres	49,7	Árabe-Bereber	60,1
Mujeres	50,3	Europeo	30,1
		Judío	9,8
<b>Lenguas habladas (nivel B1 o superior)</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Lenguas habladas (nivel A1/A2)</b>	<b>Porcentaje</b>
Español (monolingües)	55	Ninguno (monolingües)	30,1
Tamazight	32,0	Tamazight	11,8
Árabe	4	Árabe	2,6
Árabe y Tamazight	9	Catalán	3,3
		Francés	7,8
		Inglés	21,6
		Francés e inglés	13,7
		Tamazight y francés	,7
		Hebreo e inglés	2,0
		Árabe, francés e inglés	1,3
		Francés y catalán	1,3
		Tamazight e inglés	3,9

Tamaño de la muestra N = 153

**Tabla 2**

*Tabla cruzada Origen étnico-cultural y Lenguas habladas (nivel B1 o superior)*

	<b>Español</b>	<b>Español-tamazight</b>	<b>Español-árabe</b>	<b>Español-catalán</b>	<b>Español-Tamazight-árabe</b>
Árabe-bereber	32,6%	47,8%	6,5%	0,0%	13,0%
Europeo	93,5%	2,6%	1,3%	2,6%	0,0%
Judío	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

De la Tabla 1 lo primero que se debe destacar es la diversidad étnica-cultural típica de la ciudad de Melilla que en esta muestra se compone de tres grupos principales, siendo el perteneciente a los árabes-bereberes el mayoritario. En la muestra no aparece, sin embargo, ningún miembro de la comunidad cultural hindú, la cuarta de las comunidades que tradicionalmente forman parte de la Ciudad Autónoma de Melilla.

En lo que al habla de lenguas se refiere, se debe señalar que el porcentaje en la columna de origen étnico no coincide con el de lenguas habladas con un nivel B1 o superior. Así pues, del 60 % de individuos que afirman ser de origen árabe o bereber, a la hora de hablarlo con un nivel independiente, experto o nativo, la cifra desciende al 45 % entre bilingües y trilingües.

En la última columna aparecen las lenguas habladas y/o comprendidas en un nivel inferior o de principiante. Las cifras que más sobresalen, después de la de personas monolingües, son las de las lenguas inglesa, francesa e inglesa y el *tamazight*. De las 12 posibilidades presentes en la columna de esta tabla, se debe señalar que cinco de ellas corresponde a parejas de idiomas y una está compuesta por tres.

La Tabla 2 relaciona cada grupo étnico-cultural con el porcentaje de lenguas que habla cada uno de sus miembros. Sobresalen el grupo árabe-bereber que es el grupo que más lenguas habla y el grupo judío por presentar un 100 % de monolingüismo.

### Tabla 3

*Rendimiento académico en la asignatura de Francés (porcentajes)*

<b>Calificación obtenida en Francés el curso anterior</b>			
<b>Numérica</b>	<b>Nominal</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje nominal</b>
1		1,3	
3	Suspensos	,7	4,6
4		2,6	
5	Aprobados	18,3	34
6		15,7	
7	Notable	22,2	42,5
8		20,3	
9	Sobresaliente	9,8	19
10		9,2	

La Tabla 2 muestra el rendimiento expresado con la calificación final obtenida el curso anterior. En ella destaca la desigual distribución de las calificaciones, obteniendo la mayoría Notable, mientras los valores Suspenso y Sobresaliente apenas alcanzan el 5% y el 20% respectivamente.

#### 4.2.3. Variables de estudio

Las variables que se van a estudiar se clasifican de la siguiente manera:

- Variables independientes personales como el sexo y el origen étnico o cultural.
- Variable independiente curricular: el rendimiento académico
- Variables dependientes: la motivación y sus distintos tipos o variantes.

#### 4.2.4. Técnica e instrumento de recogida de datos

En cuanto a los instrumentos y el tipo de información que se ha trabajado, se ha de señalar que ha sido a través de la encuesta: de forma cuantitativa a través de un cuestionario dividido en dos partes. En la primera parte se pide la información referida al perfil del alumno y que van a ser en su mayoría las variables de estudio: edad, sexo, origen étnico-cultural, curso académico, horas de estudio, calificación final del curso anterior y lenguas habladas o comprendidas. En la segunda parte aparecen los ítems o preguntas cerradas seleccionadas del AMTB de Gardner (Gardner & Smythe, 1981) y de escala Likert de 1 a 6, correspondiendo el 1 a “totalmente en desacuerdo” y el 6 a “totalmente de acuerdo”. De las doce subescalas del cuestionario original, se han seleccionado y mantenido todos los ítems de las siguientes:

**Tabla 4**

*Subescalas e ítems del cuestionario*

<b>Subescala de motivación</b>	<b>Ítem en aseveración positiva</b>	<b>Ítems en aseveración negativa</b>
Motivación Extrínseca: Estímulo de los padres.	1, 8, 15, 18, 21, 24, 31, 36	-
Motivación Extrínseca: Evaluación del profesor.	3, 10, 17, 26, 33	6, 13, 22, 29, 35
Motivación Intrínseca	5, 12, 20, 28, 34	2, 9, 12, 20, 28, 34
Motivación Integradora	4, 11, 19, 27	-
Motivación Instrumental	7, 14, 23, 30	-

La subescala de “Estímulo de los padres” y “Evaluación del profesor” se van a considerar juntas para representar la motivación extrínseca; mientras que la subescala “Intensidad de Motivación” servirá para estudiar la motivación intrínseca.

Los valores obtenidos en las respuestas a los ítems en aseveración negativa que se observan en la Tabla 2 serán invertidos para el cómputo de la subescala pasando a ser la puntuación de la escala decreciente: “Totalmente en desacuerdo” pasa a valer 6, y el extremo “Totalmente de acuerdo”, valor 1.

Los motivos por los que se ha optado para la reducción de los 100 ítems han sido la limitación de tiempo y la dificultad que suponía para los alumnos que tuvieran que responder a una cifra tan elevada de ítems. Esta reducción contribuye también a asegurar la fiabilidad de las respuestas.

Para medir la fiabilidad del cuestionario, este se ha sometido a la prueba de Alfa de Cronbach en la que ha obtenido un valor de  $\alpha = .889$ , que como criterio general y según las recomendaciones de George y Mallery (2003) se considera que es bueno. Empleando este mismo criterio de fiabilidad a cada subescala por separado los valores también son positivos, considerándose “aceptable” para la motivación extrínseca  $\alpha = .761$  y la motivación integradora  $\alpha = .757$ , “buena” para la motivación intrínseca  $\alpha = .802$  y la motivación instrumental es la única que tiene un valor inferior o “pobre”  $\alpha = .550$ .

En la Tabla 2 se presenta la interpretación de los valores de la escala de motivación y de sus subescalas, agrupados en seis (motivación global y motivación extrínseca) o en cinco intervalos (motivación intrínseca, integradora e instrumental) dependiendo de la cantidad mayor o menor de ítems. Estos intervalos se han establecido haciendo una distribución equitativa dentro del rango entre la puntuación mínima y la puntuación máxima posible.

**Tabla 5**

*Interpretación de las puntuaciones de la escala global de Motivación*

<b>Puntuación</b>	<b>Interpretación</b>
36-65	Ninguna motivación
66-95	Motivación muy baja
96-125	Motivación baja
126-155	Motivación moderada
156-185	Motivación alta
186-216	Motivación muy alta

**Tabla 6***Interpretación de las puntuaciones de las subescalas*

<b>Motivación Extrínseca: Padres y Profesor</b>		<b>Motivación Intrínseca</b>	
<b>Puntuación</b>	<b>Interpretación</b>	<b>Puntuación</b>	<b>Interpretación</b>
18-32	Ninguna motivación	10-19	Ninguna motivación
33-47	Motivación muy baja	20-29	Motivación muy baja
48-62	Motivación baja	30-39	Motivación baja
63-77	Motivación moderada	40-49	Motivación moderada
78-92	Motivación alta	50-60	Motivación alta o muy alta
93-108	Motivación muy alta		
<b>Motivación Integradora</b>		<b>Motivación Instrumental</b>	
<b>Puntuación</b>	<b>Interpretación</b>	<b>Puntuación</b>	<b>Interpretación</b>
4-7	Ninguna motivación	4-7	Ninguna motivación
8-11	Motivación muy baja	8-11	Motivación muy baja
12-15	Motivación baja	12-15	Motivación baja
16-19	Motivación moderada	16-19	Motivación moderada
20-24	Motivación alta o muy alta	20-24	Motivación alta o muy alta

#### **4.2.5. Procedimiento de recogida de información**

El proceso seguido en la siguiente investigación se ha dividido en dos fases claramente diferenciadas. En primer lugar y al tratarse de un muestreo intencionado o por conveniencia, se procedió a la localización y contacto con la población objetivo de dicha investigación. A través de distintos centros privados de apoyo o refuerzo escolar al que acuden los jóvenes en horario de tarde, se procedió a la descripción y explicación del objetivo de la investigación y de los cuestionarios. Para la realización de estos últimos ha sido necesario el consentimiento de los padres de los participantes que han accedido a su realización.

En la segunda fase, se procede a la implementación de los mencionados cuestionarios que se ha llevado a cabo de forma grupal, en diferentes horarios y sesiones según la disponibilidad de los participantes. El tiempo de duración de la prueba era de unos quince a veinte minutos aproximadamente.

#### **4.3. Análisis de los datos recogidos y resultados de la investigación**



Para analizar los datos recogidos de los cuestionarios del alumnado en esta investigación cuantitativa, se ha utilizado el programa de estudio de parámetros estadísticos *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)* versión 24. Se han realizado análisis descriptivos e inferenciales (estadísticos no paramétricos).

En primer lugar se ha procedido a comprobar la normalidad y homocedasticidad de la muestra para decidir qué tipo de estadísticos se emplearán en los análisis. Dado que la prueba de normalidad de *Kolmogorov-Smirnov* proporciona una diferencia significativa de Sig.=, 000 (se considera valor de significación  $\leq .05$ ), la ausencia de distribución normal está verificada, por lo que se recurre a estadísticos no paramétricos.

El tipo de análisis empleado es descriptivo (para la descripción de la muestra y las frecuencias y porcentajes de los resultados) e inferencial (para establecer qué relaciones existen entre las variables de la investigación).

Debido a la gran similitud entre los grupos árabe y bereber, estos se van a considerar como un solo grupo frente a los otros dos orígenes étnico-culturales, europeo y judío. En las calificaciones también se ha procedido a una agrupación, al igual que se ha hecho con las variables de motivación, para facilitar la observación de los datos y la comparación entre ellos.

#### **4.3.1. Análisis y resultados globales de las escalas y subescalas de motivación**

A continuación se describen en sus respectivas tablas, la puntuación obtenida en relación a la motivación de forma general y calculada a partir de la suma de los valores de la escala Likert. Previamente se han invertido todos aquellos ítems con sentido negativo. Se trata de los ítems 2, 6, 9, 13, 16, 22, 25, 24, 32, y 35. Junto a la motivación general, también se describen las cuatro variantes de motivación correspondientes a las cuatro subescalas seleccionadas: motivación extrínseca, motivación intrínseca, motivación integradora y motivación instrumental.

**Tabla 7***Datos descriptivos (porcentajes) sobre la motivación global*

<b>Motivación Global</b>	
<b>Intervalo</b>	<b>Porcentaje</b>
36-65	0
66-95	2
96-125	13,7
126-155	46,4
156-185	25,5
186-216	12,4

Como se puede apreciar en la Tabla 4, la mayoría de los datos, hasta un 71,9 %, se localiza en el cuarto y quinto intervalo que equivalen a la puntuación de “motivación moderada” o “motivación alta”. También cabe destacar que no existe ningún individuo que haya obtenido la puntuación “ninguna motivación”.

**Tabla 8***Datos descriptivos (porcentajes) obtenidos por cada subescala de motivación*

<b>Motivación Extrínseca</b>		<b>Motivación Intrínseca</b>	
<b>Intervalo</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Porcentaje</b>
18-32	0	10-19	0
33-47	2,6	20-29	12,4
48-62	34,6	30-39	40,5
63-77	37,9	40-49	27,5
78-92	19,0	50-60	19,6
93-108	5,9		

  

<b>Motivación Integradora</b>		<b>Motivación Instrumental</b>	
<b>Intervalo</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Porcentaje</b>
4-7	2	4-7	2,7
8-11	5,2	8-11	9,2
12-15	27,5	12-15	37,9
16-19	27,5	16-19	33,3
20-24	37,9	20-24	17,0

Como ya se ha mencionado, debido al elevado número de ítems, la subescala de motivación extrínseca posee al igual que la motivación global seis puntuaciones, entre las que se debe destacar la “motivación moderada” que es la que presentan el mayor número de individuos. Respecto a la motivación global, la motivación extrínseca

presenta mayor porcentaje de individuos con motivación baja, un 37,2% frente a tan solo un 15,7%.

Respecto a las otras subescalas, sobresale el elevado número de individuos que presentan “ninguna motivación”, “motivación muy baja” y “motivación baja”, especialmente en los casos de motivación intrínseca y motivación instrumental, en ambos casos, la suma de todas ronda el 50%. La motivación integradora presenta valores más parecidos a la motivación global y extrínseca con un porcentaje de motivación negativa de solo 34,7 % de individuos.

**Tabla 9**

*Estadísticos descriptivos de la motivación y sus variantes*

N = 153	Motivación				
	Motivación general	Motivación extrínseca Padres y Profesor	Motivación intrínseca	Motivación integradora	Motivación instrumental
Media	149,95	69,45	41,27	18,48	16,58
Mediana	144,00	67,00	40,00	18,00	17,00
Moda	135 <sup>3</sup>	61	40	24	19
Rango	134	67	39	17	20
Mínimo	78	35	21	7	4
Máximo	212	102	60	24	24
Puntuación posible	36-216	18-108	10-60	4-24	4-24

<sup>1</sup> Existen múltiples modas. Se muestra el valor más pequeño.

Como se puede observar en la Tabla 6, las medias que presentan los distintos tipos de motivación entran dentro del intervalo considerado como puntuación “moderada”. La otra medida de centralización, como es la mediana, también presenta valores muy cercanos o equivalentes. Finalmente, también se puede señalar que se obtiene el valor máximo posible en las tres últimas subescalas, motivación intrínseca, integradora e instrumental. En el caso de la motivación integradora el valor máximo también es el valor de la moda.

**Tabla 10**

*Porcentajes de las respuestas a los ítems por subescalas, junto con el valor de la Mediana.*

<b>MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA: PADRES</b>	1	2	3	4	5	6	Me
1. Mis padres intentan ayudarme a aprender francés.	26,8	15	15	21,6	6,5	15	3

8. Mis padres piensan que es muy importante para mí aprender francés.	6,5	9,8	16,3	22,9	15,7	25,5	4
15. Mis padres piensan que debo seguir estudiando francés en todos los años de instituto.	6,5	9,8	17,0	18,3	14,4	34,0	4
18. Mis padres me han explicado la importancia que el francés tendrá en mi futuro.	5,9	11,1	17,6	18,3	20,9	26,1	4
21. Mis padres me insisten en que pida ayuda a mi profesor si tengo algún problema en francés.	14,4	7,8	16,3	24,8	13,1	23,5	4
24. Mis padres están muy interesados en todo lo que hago en mi clase de francés.	12,4	16,3	21,6	15,7	17,6	15,7	3
31. Mis padres me animan para que practique el francés todo lo posible.	3,9	11,1	18,3	17,0	19,0	30,1	4
36. Mis padres piensan que debería dedicar más tiempo a estudiar francés.	10,5	7,8	13,1	21,6	17,0	30,1	4
<b>MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA: PROFESOR</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>Me</b>
3. Estoy deseando que llegue la clase de francés porque mi profesor de francés es muy bueno.	13	7,9	20,9	19,0	10,5	28,8	4
6. <i>No pienso que mi profesor de francés sea muy bueno.</i>	11,1	7,8	20,3	21,6	11,1	27,5	4
10. Mi profesor de francés es mejor que mis otros profesores.	17,0	11,8	25,5	19,6	15,7	9,2	3
13. <i>Cuanto menos vea a mi profesor de francés, mejor.</i>	5,2	6,5	19,0	15,0	18,3	35,3	5
17. Mi profesor de francés tiene un estilo de enseñar interesante y dinámico.	17,6	9,8	17,6	19,0	17,6	17,0	4
22. <i>Mi profesor de francés es una de las personas menos agradables que conozco.</i>	6,5	12,4	15,7	17,0	13,1	35,3	4
26. El profesor de francés es una gran fuente de inspiración para mí.	19,0	11,8	17,6	26,1	15,0	9,2	4
29. <i>Me gustaría tener un profesor de francés diferente.</i>	10,5	9,8	18,3	16,3	17,0	28,1	4
33. Me gusta bastante mi profesor de francés.	7,8	7,8	18,3	26,1	17,5	20,9	4
35. <i>El profesor de francés no utiliza materiales interesantes en sus clases.</i>	17,6	12,4	20,3	19,0	13,7	17,0	3
<b>MOTIVACIÓN INTRÍNSECA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>Me</b>
2. <i>No presto mucha atención a las explicaciones que recibo en clase de francés.</i>	5,9	5,9	14,4	22,9	13,1	37,3	5
5. Procuero entender todo el francés que veo y oigo.	3,9	3,3	16,3	19,0	20,3	35,9	5
9. <i>No me molesto en revisar los ejercicios que el profesor me ha devuelto corregidos.</i>	9,8	9,8	17,0	17,0	10,5	35,9	4
12. Intento estar al día en la asignatura de francés trabajando siempre que puedo.	5,2	6,5	22,9	22,9	13,7	28,8	4
16. <i>Siempre dejo mis deberes de francés para el último momento.</i>	11,1	17,0	19,6	17,6	13,1	21,6	4
20. Cuando tengo un problema para entender algo en francés, siempre pido ayuda a mi profesor.	7,2	6,5	17,0	19,6	20,3	29,4	4

25. <i>Suelo rendirme y no prestar atención cuando no entiendo las explicaciones del profesor de francés.</i>	5,9	13,1	20,3	17,0	15,7	28,1	4
28. Me esfuerzo bastante para aprender francés.	3,9	10,5	20,9	19,0	19,0	26,1	4
32. <i>No me molesto en aprender cosas complicadas en francés.</i>	7,8	12,4	17,6	19,0	17,6	25,5	4
34. Cuando estoy estudiando francés, no me distraigo y presto atención a lo que estoy haciendo.	10,5	11,1	21,6	22,2	14,4	19,6	4
<b>MOTIVACIÓN INTEGRADORA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>Me</b>
4. Estudiar francés es importante porque me permitirá estar más a gusto con personas que hablan francés.	2,0	3,9	12,4	33,3	12,4	35,9	4
11. Estudiar francés es importante porque me permitirá conocer y conversar con personas muy diversas.	2,6	3,9	13,7	20,9	20,3	37,9	5
19. Estudiar francés es importante porque me permitirá entender y apreciar la forma de vida francófona.	2,0	5,9	19,6	21,6	15,0	35,3	5
27. Estudiar francés es importante porque podré relacionarme fácilmente con personas que hablen francés.	2,0	4,6	13,1	15,7	17,6	46,4	5
<b>MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>Me</b>
7. Estudiar francés es importante porque lo necesitaré para mi carrera profesional.	5,2	11,1	14,4	17,6	24,8	26,1	5
14. Estudiar francés es importante para mi educación.	1,3	5,9	9,8	26,1	20,3	35,9	5
23. Estudiar francés es importante porque me puede ser útil para encontrar un buen trabajo.	2,6	3,3	20,3	26,1	17,0	30,1	4
30. Estudiar francés es importante porque los demás me respetarán más si sé hablarlo.	15,7	16,3	16,3	22,9	13,7	12,4	4

Nota: En cursiva los ítems con sentido negativo

En la Tabla 10 aparece el porcentaje de individuos que ha contestado a cada valor de la escala de respuestas. En la última columna, aparece la mediana que va a servir para indicar cuáles son los valores a los que ha contestado la mayoría de individuos. Siendo los tres primeros de significación negativa, y los otros tres de significación positiva, se puede saber si la mayoría está de acuerdo o no con la aseveración del ítem.

La primera parte de la tabla hace referencia a la influencia de los padres en el aprendizaje de la lengua francesa. La mayoría de individuos afirman que sus padres les animan a estudiar la lengua francesa, a dedicarle más horas de estudio o que continúen en el futuro con su aprendizaje. La mediana se sitúa en el valor 4 “de acuerdo” y los

porcentajes de “totalmente de acuerdo” rondan el 30 %. No obstante, cuando se les pregunta si los padres intentan ayudarles o si están muy interesados en su aprendizaje (ítems 1 y 24), la respuesta de la mayoría es “en desacuerdo” ( $M_e = 3$ ) para ambos ítems.

En cuanto a la evaluación al profesor, también se puede decir que son en su mayoría positivas. A excepción de los ítems 10 y 35, en casi todos los demás la respuesta mayoritaria es positiva, situándose la mediana en 4 para los ítems positivos y 3 para los de aseveración negativa. La mayoría de las veces los valores obtienen en torno a un 20 % de respuestas de forma equiparada. Los ítems que obtienen puntuación negativa “en desacuerdo” son los que comparan al profesor de Francés con los demás profesores y el ítem que hace referencia al uso de material interesante en las clases.

En motivación intrínseca las respuestas también son positivas. La mediana se sitúa en 4 en todos los ítems a excepción del ítem 2 y 5, que hacen referencia a la atención durante la clase de francés y al interés permanente por aprender francés. En estos dos últimos la mediana sube a 5, es decir, el 50 % los encuestados afirma estar “muy de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con sus aseveraciones. Uno de los ítems que peor puntuación obtiene es el de “dejar los deberes de francés para el último momento” con un 47 % de respuestas “de acuerdo” o “muy de acuerdo”.

La motivación integradora y la instrumental son las dos subescalas que obtienen mejores puntuaciones, especialmente la primera. En el primer caso, la mayoría de individuos, hasta un 35 % afirma estar “totalmente de acuerdo” en la importancia que tiene el aprendizaje del francés para relacionarse o conocer la cultura francófona. La mediana se sitúa en 5 para tres de los cuatro ítems que componen esta subescala. Los ítems de la motivación instrumental también presentan una mayoría de respuestas positivas, en torno al 70 %. El ítem que peor puntuación obtiene es el del respeto o estimación que se gana al aprender francés. Hasta un 48 % de individuos responde estar en desacuerdo con esa afirmación.

Para comparar las variables de las subescalas de motivación se realiza un estudio de correlación de *Spearman* entre las parejas Extrínseca-Intrínseca e Integradora-Instrumental. Para la primera de ellas se obtienen pues valores positivos intermedios ( $r_{\text{extrínseca, intrínseca}} = ,542$ ;  $\text{Sig.} = ,000$ ) y con diferencias estadísticas muy significativas.

En cuanto a las otras dos subescalas, se obtiene ( $r_{\text{integradora, instrumental}} = ,463$ ; Sig.= ,000) valores de correlación positiva moderada y también con diferencias muy significativas. Esto quiere decir que existe una correlación entre estas variables, a mayor motivación extrínseca, mayor motivación intrínseca y a mayor motivación integradora, mayor motivación instrumental.

#### **4.3.2. Análisis y resultados según las variables personales y curricular**

##### **4.3.2.1. Resultados según la variable sexo**

Para conocer y comparar los resultados según los dos sexos se emplea la prueba U de *Mann-Withney*. En esta comparación de puntuaciones promedios, solo existen diferencias significativas entre chicos y chicas en la calificación de la asignatura de Francés, las mujeres obtienen mejor puntuación que los hombres ( $R_{\text{hombre}} = 69,81$ ;  $R_{\text{mujer}} = 84,10$ ;  $U = 2379,500$ ; Sig.= ,043).

En cuanto a la motivación global hacia el francés y los diferentes tipos de esta motivación, no se han encontrado ninguna diferencia significativa entre sexos, aunque las puntuaciones promedios en las subescalas de motivación extrínseca e intrínseca son mejores en los varones mientras que en las de motivación integradora e instrumental sobresalen las mujeres.

##### **4.3.2.2. Resultados según la variable origen étnico-cultural**

En este caso, el estadístico empleado es la prueba de *Kruskal-Wallis*, que ha reflejado las diferencias significativas entre los diferentes grupos étnico-culturales que aparecen en la Tabla 10. Se observan los valores superiores del grupo judío en la calificación de la asignatura, en la motivación global y en la motivación intrínseca, mientras que destaca el grupo árabe-bereber en la motivación integradora. En todos los casos los alumnos de origen europeo muestran un peor rango.

En el resto de motivaciones, se mantiene el mismo orden en las puntuaciones, destacando los de origen judío, seguido por los árabes-bereberes y, por último, los europeos, excepto en la motivación extrínseca por estímulo del profesor (dentro de la subescala de motivación extrínseca que engloba a padres y profesor) en la que sobresalen los alumnos árabes-bereberes.

**Tabla 11***Comparaciones de puntuaciones promedio según el origen étnico-cultural*

	<b>Origen étnico</b>	<b>N</b>	<b>Rango P.</b>	<b>K</b>	<b>Sig.</b>
Calificación obtenida en Francés el curso anterior	Árabe-bereber	92	81,41		
	Europeo	46	62,96	7,728	,021
	Judío	15	93,00		
Motivación global	Árabe-bereber	92	81,76		
	Europeo	46	64,13	5,750	,056
	Judío	15	87,27		
Motivación intrínseca	Árabe-bereber	92	82,45		
	Europeo	46	63,40	6,255	,044
	Judío	15	85,27		
Motivación integradora	Árabe-bereber	92	88,57		
	Europeo	46	54,57	18,308	,000
	Judío	15	74,83		

Vista la existencia de diferencias significativas, se ha recurrido a la prueba *Scheffé* para verificar entre qué grupos se hallan. En primer lugar, comparando los grupos de origen étnico-cultural con la calificación obtenida en Francés, no se ha observado ninguna diferencia, a pesar del resultado que arroja la tabla anterior. En lo que se refiere a motivación global, tampoco se han encontrado estas diferencias entre los grupos, aunque están en los límites.

Acerca de la motivación intrínseca, solo los ítems 32b (ítem 32 negativo invertido) y 34 presentan diferencias significativas entre las puntuaciones de árabes-bereberes y europeos en el primer caso, a favor de los primeros (Sig. = ,031), y entre europeos y judíos en el segundo, a favor de estos últimos (Sig. = ,035).

En cuanto a la motivación integradora (ítems 4, 11, 19 y 27) las diferencias significativas se encontraban entre los alumnos de origen árabe-bereber y los europeos, siempre a favor de los primeros: ítem 4, Sig. = ,018; ítem 11, Sig. = ,002; ítem 19, Sig. = ,004; e ítem 27, Sig. = ,030.

#### **4.3.2.3. Resultados según la variable rendimiento en la asignatura de Francés**

La última variable de estudio es la calificación que han obtenido los alumnos en la asignatura optativa de Francés en el curso anterior. Como se ha hecho anteriormente, se emplea la prueba de *Kruskal-Wallis* para comparar las puntuaciones promedio como



se puede observar en la Tabla 9. En esta se encuentran diferencias significativas con la motivación global, la motivación intrínseca y la motivación instrumental.

**Tabla 12**

*Comparación entre el rendimiento y la motivación*

Calificación obtenida en Francés el curso anterior		N	Rango promedio	K	Sig.
Motivación global	4	7	70,50	16,881	,001
	6	52	57,62		
	8	65	85,55		
	9	29	94,17		
Motivación extrínseca Padres y Profesor	4	7	68,57	7,772	,051
	6	52	64,15		
	8	65	83,13		
	9	29	88,33		
Motivación intrínseca	4	7	68,71	13,407	,004
	6	52	60,02		
	8	65	84,44		
	9	29	92,78		
Motivación integradora	4	7	76,00	7,650	,054
	6	52	63,60		
	8	65	83,45		
	9	29	86,83		
Motivación instrumental	4	7	71,64	16,145	,001
	6	52	57,59		
	8	65	88,34		
	9	29	87,69		

La prueba *Scheffé* indica que en el caso de las motivaciones global, intrínseca e instrumental, las diferencias significativas se encuentran entre los alumnos que obtuvieron una calificación de aprobado con los que consiguieron Notable o Sobresaliente como se puede observar en la Tabla 13. Los resultados arrojados son favorables siempre para las calificaciones más altas sobre todo en la motivación global y en la instrumental.

**Tabla 13**

*Comparaciones entre el rendimiento y la motivación*

Variable dependiente	(I) Calificación obtenida	(J) Calificación obtenida	Sig.
	en Francés	en Francés	
motivación global	6	8	,007
		9	,007
motivación intrínseca	6	8	,020
		9	,011
motivación instrumental	6	8	,002
		9	,014

Finalmente, también se puede conocer el comportamiento de ambas variables a través del coeficiente de correlación que, en este caso, el que se va a emplear va a ser el de *Spearman*. Así pues, se observa que existe una relación positiva entre ambas variables aunque se puede considerar baja puesto que  $\rho \leq ,4$ .

**Tabla 14**

*Correlación entre la calificación en Francés y las distintas motivaciones (según coeficiente de Rho de Spearman)*

	Motivación global	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca	Motivación integradora	Motivación instrumental
<b>Calificación obtenida en Francés</b>	,367**	,268**	,314**	,250**	,346

A continuación se muestran los datos que ha arrojado la prueba de *Kruskal-Wallis* para comparar la variable rendimiento con los grupos étnico-culturales. A pesar de que existe una diferencia significativa como se observa en la Tabla 15 y presentando el grupo judío y el árabe-bereber mejor puntuación, al emplear la prueba *Post-hoc* de *Scheffé* no se obtiene dicha significación en la comparación de los grupos por parejas.

**Tabla 15**

*Comparación entre el rendimiento y los grupos étnicos*

Origen étnico-cultural	N	Rango promedio	K	Sig.
Calificación obtenida en Francés el curso anterior	Árabe-bereber	92	81,41	,021
	Europeo	46	62,96	
	Judío	15	93,00	

### 3.4. Discusión de los resultados

En primer lugar se va a hacer una evaluación general de la motivación, observando la variable dependiente que se ha denominado “motivación global” y a continuación se irá valorando los distintos tipos de motivación a partir de los resultados de las variables de las subescalas (Tabla 9) y de los obtenidos a partir de cada ítem en la Tabla 10. Finalmente se hablará de los resultados obtenidos en las distintas comparaciones realizadas por sexos, por origen étnico y entre el rendimiento y la motivación.

En general se puede decir que la muestra presenta una motivación aceptable, en relación tanto a la global como a las subescalas. De acuerdo a la interpretación que se ofrece, en todas se obtiene un promedio interpretado como “moderado”. En el caso de la motivación global, la mitad de individuos se sitúa en esta media y un 25 % motivación alta. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Sandoval-Pineda (2011) puesto que en ese estudio el 79 % de los individuos también presentaba una motivación intermedia-alta. Sin embargo, es preciso aclarar que los criterios de evaluación suyos se hacen a partir de los porcentajes medios obtenidos a partir de los ítems y no sumando puntuaciones como se ha hecho aquí. Por otra parte, al tratarse de una investigación dirigida a adultos universitarios con un mayor nivel de exigencia la autora no considera sus resultados como satisfactorios sino insuficientes.

En cuanto a la valoración de las subescalas, la primera a tener en cuenta es la motivación extrínseca que tiene en cuenta la noción de “Estímulo de los padres” y la “Evaluación al profesor”. En este caso la media también es considerada como moderada pero en total solo el 55 % de individuos obtiene valores altos. Al tratarse de alumnos de una edad comprendida entre 14 y 18 años, es lógico que este tipo de motivación obtenga menores resultados y se le dé menor importancia, sobre todo en lo referente a la noción de padres. Se trata de adolescentes que están adquiriendo cierta autonomía y empiezan a sentir menos apego hacia el entorno familiar. Tal y como establecía Recí y Ryan (citados en Brady, 2015) los alumnos están adquiriendo mejores estrategias y autorregulación y dependen en menor medida de los padres, por ejemplo. No obstante, recientemente, autores como Gutiérrez y Escartí (2006) confirman aún la influencia de los padres, especialmente la de la madre, que es la que mayor peso tiene por ser la que más se involucra en el rendimiento escolar de los hijos. Los criterios de los padres en cuanto a motivación hacia el ego o tarea (extrínseca e intrínseca en este estudio)

coinciden con los de los hijos. Así pues, en los resultados de este estudio se ve cómo tanto padres como hijos consideraban ambos en la misma medida la importancia del aprendizaje de idiomas en ítems como “Mis padres piensan que es muy importante para mí aprender francés” o “Estudiar francés es importante porque lo necesitaré para mi carrera profesional”.

A pesar de que tanto padres como profesores constituyan un punto de referencia importante para los adolescentes, la mayoría de autores otorgan mayor importancia a la figura del profesor, puesto que es el que ejerce una influencia más significativa (Gutiérrez y Escartí, 2006; Williams y Burden, 1999; Mena Benet, 2013; Fischer-Jensen, 2013). Los alumnos adolescentes necesitan aún del reconocimiento del profesor (Alfranca Calavia, 2012), ya que es él el que evalúa y decide la calificación que representa el rendimiento académico. En los resultados obtenidos, los ítems referidos a “Evaluación del profesor” presentan mejores resultados que en “estímulo de padres”. El ítem “Cuanto menos vea a mi profesor de francés, mejor” es el que obtiene mayor valoración”. Los ítems que presentan menor valoración son “10. Mi profesor de francés es mejor que mis otros profesores” y “35. El profesor de francés no utiliza materiales interesantes en sus clases”, que no se refieren tanto a la calidad del profesor sino a los materiales que utiliza o en comparación con los demás profesores.

En el aula de idiomas especialmente, el docente juega un papel esencial en el proceso de aprendizaje del alumno. El alumno que estudia una tercera lengua extranjera se ve más indefenso y depende más de la figura del docente, pues aún no ha adquirido en esta materia las estrategias suficientes para ser autónomo. El docente obtiene puntuación negativa en el ítem 10 porque se le exige más que a los demás.

La motivación intrínseca es sin duda una de las más importantes por ser la que está centrada en el proceso mismo de aprendizaje. La subescala es denominada por Gardner (1985) “Intensidad de la motivación” y hace referencia al interés, esfuerzo, atención y persistencia que debe emplear el individuo a la hora de emprender la tarea. En todos los ítems de esta subescala los alumnos han contestado “de acuerdo” siendo este valor la mediana de todos ellos. Los ítems “2. No presto mucha atención a las explicaciones que recibo en clase de francés.” y “5. Procuró entender todo el francés que veo y oigo” mejoran en un grado esta valoración, afirmando estar “totalmente de acuerdo”. Se observa que la muestra presenta una alta motivación intrínseca u

orientación de meta de tarea, siguiendo la terminología de Alemany, Campoy, Ortiz-Gómez y Benzaquén (2015). La media y la mediana se sitúan en torno al 40 % lo que supone un 68 % de la calificación posible. Esta subescala puede estar directamente relacionada con el rendimiento como se verá más adelante y puede predecir un buen rendimiento (Torres, 2016). Quizás sea una de las causas de que exista un número reducido de suspensos. Los alumnos muestran una gran seguridad en sí mismos y un interés suficiente para poder afrontar con éxito el proceso de aprendizaje a pesar de que se trate de adolescentes. Gracias al coeficiente de correlación de Spearman se comprueba la relación positiva con la subescala anterior, confirmando como se ha mencionado más arriba, la teoría de Deci y Ryan (citado en Brady, 2015).

La motivación integradora es una de las subescalas que más interesa en este estudio por su gran relevancia en el aprendizaje de idiomas. Es uno de los aspectos más trabajados por Gardner (1985) y hace referencia al deseo de conocer, relacionarse o incluso “integrarse” en una comunidad lingüística y cultural diferente, en este caso la francófona. Es uno de los factores clave para obtener o no éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera. La media de los ítems de esta subescala se sitúa en 18 lo que supone un 75 % de la puntuación posible, habiendo contestado la mayoría “totalmente de acuerdo” en tres de los cuatro ítems.

A pesar de que otras razones más pragmáticas, como el futuro profesional o simplemente obtener mejores calificaciones, tengan bastante peso pero la razón principal para aprender un idioma debe ser la voluntad de comunicarse con otros individuos de otras comunidades. La muestra estudiada muestra pues la mejor puntuación en esta escala y se refleja también en la descripción de la Tabla 1 en la que al menos un 45 % de individuos asegura dominar una segunda o tercera lengua distintas a las que se enseñan en la escuela. Reduciendo el nivel de exigencia, el número de alumnos que afirma conocer y manejar otro idiomas en nivel inferior se eleva a un 70 %. Los alumnos de la muestra al mostrar un gran interés en aprender una tercera lengua debe ser tenido en cuenta para poder aprovechar su potencial.

En cuanto a la motivación instrumental, se obtienen también buenas puntuaciones, la media se sitúa en 16,58 y exactamente la mitad de los sujetos de la muestra obtiene una puntuación de “motivación alta” o “muy alta”. En contra de los resultados obtenidos por Uribe, Gutiérrez y Madrid (2008) y De la Morena Taboada,

Sánchez Burón y Fernández Martín (2011), en nuestro estudio la motivación instrumental no supera a la motivación integradora. La práctica de la lengua francesa no solo se limita al aula sino que se puede practicar en contextos reales. No olvidemos que nos encontramos en una ciudad fronteriza con un país francófono como es Marruecos. Mediante el coeficiente de Spearman también se observa una relación positiva entre la motivación instrumental y la integradora. Es lógico pensar que aquellos que tienen una gran motivación integradora, es decir, en relacionarse con miembros de la comunidad francófona, vean en ello también una oportunidad en su futuro profesional. Junto a las relaciones de ocio y personales, también tienen importancia las económicas, como las del comercio o las migraciones.

En cuanto a los análisis comparativos, la primera relación que se establece es la que se produce por sexos. Al contrario que el estudio de De la Morena Taboada y otros (2011), en el que las mujeres superaban a los varones en todos los aspectos, en este trabajo los alumnos y alumnas obtienen resultados similares. Solo sobresalen las chicas en motivación integradora e instrumental pero no existen diferencias significativas. Las chicas sienten más interés por la comunidad francófona y son más conscientes de su futuro educativo y profesional. Los chicos quizás predomine en pequeña medida la visión del Francés como una materia más y no tienen una perspectiva tan amplia como la de las chicas. Otro estudio que también encuentra diferencia en la comparación por sexos es el de Alemany y otros (2015). Las chicas muestran motivación de tarea o intrínseca y obtienen mejores resultados mientras que los chicos presentan motivación extrínseca.

En la comparación por origen étnico-cultural, la prueba de Kruskal-Wallis muestra que el grupo árabe-bereber obtiene mejores resultados. Como se ha mencionado anteriormente, el hecho de ser bilingüe y estudiar otras lenguas extranjeras favorece una mayor motivación hacia los idiomas. También hay que señalar que se trata de alumnos de origen marroquí y que Marruecos es uno de los países miembros de la organización de la Francofonía. El segundo grupo en destacar es el judío, que sí bien es reducido y no presenta ningún caso de bilingüismo, por el hecho de pertenecer a otra comunidad cultural, propicia que también obtengan mejores puntuaciones. También se debe al hecho de que también conozcan y estudian la lengua hebrea en el ámbito privado. El grupo de europeos además de obtener menores puntuaciones, es el que más casos presenta de monolingüismo.

A pesar de lo dicho anteriormente, en la prueba post hoc de *Scheffé* solo se han encontrado diferencias significativas entre origen étnico y las subescalas de motivación intrínseca e integradora. En la motivación intrínseca el ítem “32. No me molesto en revisar los ejercicios que el profesor me ha devuelto corregidos” y en el ítem “34. Cuando estoy estudiando francés, no me distraigo y presto atención a lo que estoy haciendo” responden con mayor grado de acuerdo los de origen bereber junto al grupo judío. Dentro de la motivación integradora el grupo “árabe-bereber” reconoce estar más a gusto en relacionarse, conversar o apreciar la forma de vida francófona. Estos resultados obtenidos por este grupo contrastan con los de otros estudios como el de Jiménez, Rico-Martín y Sánchez Fernández (2015) en el que los bereberes eran los que presentaban mayores dificultades en el aprendizaje y eran los que en mayor medida abandonaban antes los estudios. La motivación parece ser una de las causas pero habría que estudiar otros factores como los socioeconómicos que no se han tenido en cuenta en esta investigación.

Finalmente, en la comparación entre la motivación y el rendimiento, a pesar de lo que señalan otros estudios (De la Morena Taboada y otros, 2011; Madrid, y otros, 1993) en este estudio no se ha demostrado una relación fuerte entre ambas variables sino una correlación positiva pobre. Los resultados de este estudio coinciden más con los de Minera Reyna (2009) en su investigación sobre el aprendizaje del español como segunda lengua extranjera.

Las diferencias encontradas por la prueba de Kruskal-Wallis y *Scheffé* entre las calificaciones de aprobado frente a Notable y Sobresaliente en las motivaciones intrínseca e instrumental resultan lógicas si tenemos en cuenta que la motivación intrínseca es la que se refiere supone un mayor dominio y autonomía y la instrumental es la que hace referencia a la importancia de la lengua francesa. Habría que estudiar también en este caso cuáles son los factores que intervienen y que justifican este fenómeno.

## **5. Conclusiones**

Este trabajo de investigación se ha centrado en torno al concepto de motivación y sus tipos en alumnos de Secundaria. Además de conocer el grado de motivación en cada subescala de motivación, se han realizado varias comparaciones. Sin duda se trata

de uno de los factores fundamentales en el proceso de aprendizaje y especialmente en el de lenguas extranjeras y en un contexto como el de la ciudad de Melilla cobra una especial relevancia.

En primer lugar y tras definir la motivación como el deseo de aprender la lengua extranjera, la intensidad y persistencia del esfuerzo que se realiza y en las actitudes que se muestran ante el aprendizaje. Se ha comprobado gracias al test de motivación de Gardner y mediante una escala Likert de valoración a una serie de afirmaciones, que la muestra de población presenta una motivación global “moderada”. El porcentaje de alumnos que obtenía niveles altos alcanzaba una proporción importante.

En cuanto a los diferentes tipos de motivación, en esta investigación se han definido cuatro. La primera de ellas es la motivación extrínseca dividida a su vez en dos nociones, el estímulo de los padres y la evaluación del profesor. La puntuación general que se obtiene es de moderada pero puntuando mejor los ítems relacionados con el profesor. De las dos, y a pesar de que los padres tengan influencia sobre sus hijos, la figura del profesor es la que se ha mostrado de mayor importancia.

El segundo tipo de motivación es uno de los más importantes y es el que se define también como centrado en el propio aprendizaje y no en la valoración externa de los padres o del profesor. Los alumnos estudiados muestran igualmente una moderación positiva, predominando las valoraciones superiores sobre las inferiores.

Los dos últimos tipos de motivación son los que mejores puntuaciones obtienen. Ambas presentan una información bastante relevante. Las puntuaciones que se obtienen en este caso también es moderada y presenta predominio de valoraciones superiores en la escala Likert.

En la comparación por sexos, no se han encontrado diferencias significativas entre alumnos y alumnas del estudio. No obstante se ha podido observar una puntuación ligeramente mayor en los varones en cuanto a motivación extrínseca e intrínseca. Las alumnas han obtenido una ligera ventaja en las subescalas de integración e instrumental

Igualmente, en la comparativa entre motivación y rendimiento se da una correlación positiva aunque bastante débil. Aun así, los alumnos que habían obtenido una calificación de Notable o Sobresaliente, presentaban una motivación global, intrínseca e instrumental más fuerte.



En cambio, en lo que se refiere a la comparación entre los grupos étnicos, las diferencias tampoco son de gran relevancia aunque puntúen mejor el grupo de árabe-bereberes y el de judíos frente al de europeos. Los dos primeros entran en contacto con un mayor número de lenguas mientras que entre estos últimos se da el monolingüismo, lo que podría explicar su menor puntuación.

Como limitaciones a esta investigación se podría decir que hubiera sido conveniente complementar esta parte con otra cualitativa. A pesar de la abundancia y la facilidad para conseguir una gran cantidad de información, sería necesario contrastarla, por ejemplo, con entrevistas a algunos de los alumnos participantes para conocer más en detalle sus opiniones y respuestas. También habría sido interesante contar con la participación de padres y sobre todo, con los profesores, cuyo papel es esencial también en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. De esta forma, se habría podido contrastar la información obtenida, al igual que se ha hecho en otros estudios similares (Sandoval-Pineda, 2011). Este hecho es de gran importancia dado que en este tipo de estudios, el cansancio o la falta de interés del participante en algún momento dado, puede dar lugar a inexactitudes en los resultados obtenidos.

Otra limitación que se ha encontrado es sin duda en el procedimiento de recogida de información. El tipo de muestreo por conveniencia es el que probablemente menos represente al conjunto de la población y dificulta que el siguiente se pueda extrapolar a otros contextos o situaciones. Un muestreo probabilístico por estratos habría proporcionado una información más completa y habría reducido el margen de error.

Debido a la importancia que tiene el plurilingüismo en el espacio europeo, nacional y local, se debería continuar indagando en esta temática. Se debe aprovechar el gran potencial que presenta la población de Melilla y continuar investigando para conocer sus motivaciones, no solo en la etapa de Secundaria sino también en la edad adulta. Junto a los factores cognitivos y afectivos relacionados con el aprendizaje, también sería necesario estudiar también otros factores socioeconómicos que también influyen de manera importante.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aleman, I., Campoy, C., Ortiz-Gómez, M. d., & Rebeca, B. (2015). Las orientaciones de meta en el alumnado de secundaria: Un análisis en un contexto multicultural. *Publicaciones* , 45, 65-82.
- Alfranca Calavia, A. (2012). *La desmotivación en la asignatura de inglés de 4º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria)*. Zaragoza: Universidad Internacional de la Rioja.
- Arteaga, F. (2011). *España mirando al Sur: Del Mediterráneo al Sahel*. Madrid: Real Instituto Elcano.
- Brady, I. K. (2015). *Motivación y aprendizaje de inglés en España. Búsqueda del Yo ideal o deóntico*. Murcia: Universidad de Murcia.
- CEE (Consejo Escolar del Estado). (2017). *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia*. Madrid : Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Dahlet, P. (2008). El prulingüismo: retos sociales y transformaciones educativas. *Letras* , 44, 13-14.
- De la Morena Taboada, M., Sánchez Burón, A., & Fernández Martín, M. P. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale). *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación* , 10 (1), 117-134.
- De la Morena Taboada, M., Sánchez Burón, A., & Fernández, M. P. (2011). Diferencia en los tipos de motivación por sexo, curso y tipo de centro educativo en el plan estratégico de la lengua extranjera. *ARBOR Ciencia, pensamiento y cultura* , 187 (3), 225-230.
- Dornyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner, Individual differences in Second Language acquisition*. (L. E. Associates, Ed.) London: Publishers.

- Fischer-Jensen, A. (2013). *La dynamique motivationnelle dans la salle de classe de Français Langue Étrangère au lycée en Suède*. Lund: Lunds Universitet.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold .
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1981). On the development of the Attitude/Motivation Test Battery. *Canadian Modern Language Review*, 37, 510-525.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple guide and Reference. 11.0 Update (4. ° ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gutiérrez, A., & Del Barrio, J. A. (2014). Y tú, ¿por qué vas a clase? Examen de la motivación de estudiantes de inglés en la universidad española. *INFAD Revista de Psicología* , 1 (1), 541-552.
- Gutiérrez, M., & Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de Psicología del Deporte* , 15, 23-35.
- Henry, A. (2012). *L3 Motivation..* (Tesis doctoral, Universidad de Göteborg). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2077/28132>
- INE (Instituto Nacional de Estadística). (2017). *Encuesta de Población Activa*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Instituto de las Culturas. (2014). *Pacto por la interculturalidad*. Ciudad Autónoma de Melilla.
- Jiménez, M. Á., Rico-Martín, A. M., & Sanchez Fernández, S. 4. (2015). Estudio del perfil lingüístico de los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela. *Publicaciones* , 45, 65-82.
- Kraviski, E. R., & Bergmann, J. (2006). Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista Intersaberes* , 1 (1), 78-86.
- Lorenzo, F. J. (2002). Incidencia de los factores afectivos en la elección de estrategias de aprendizaje y uso de una L2. *Ellia* 3, 157-172.

- Madrid, D., Gallego, J. A., Rodríguez, J., Urbano, B., Fernández, J., Manrique, I., y otros. (1993). Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma. *Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del inglés* (págs. 198-214). Granada: GRETA.
- Madrid, D. (2006). *Desarrollo del bilingüismo y plurilingüismo en Andalucía*. Universidad de Granada. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/266454226\\_DESARROLLO\\_DEL\\_BILINGUISMO\\_Y\\_PLURILINGUISMO\\_EN\\_ANDALUCIA](https://www.researchgate.net/publication/266454226_DESARROLLO_DEL_BILINGUISMO_Y_PLURILINGUISMO_EN_ANDALUCIA)
- Mena Benet, T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Minera Reyna, L. E. (2010). El cuestionario MAALE. Técnica para la recolección de datos de las variables afectivas. Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. (M. d. Deporte, Ed.) *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera redELE* (19).
- Minera Reyna, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* (6).
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2016). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2016-2017*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ocando, Y. (2011). Influencia del tipo de motivación predominante en los estudiantes de inglés comunicativo de la urbe. *REDHECS Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social* , 70-85.
- Ordorica, D. (2015). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera, . *Leaa Lenguas en Aprendizaje Autodirigido* (2), 1-41.
- Parra Quiñones, M. C. (2014). *Emociones y aprendizaje. La dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y Literatura* , 24, 381-409.

- Rodríguez-Pérez, N. (2012). La motivación del profesor. Un factor fundamental para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* , 126-142.
- Rubio Osuna, M. C. (2011). Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. (Editor, Ed.) *CSIF Revista digital*,46, 1-9 . Recuperado de [http://gestor.csi-f.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero\\_46/MARIA\\_DEL\\_CARMEN\\_RUBIO\\_OSUNA\\_02.pdf](http://gestor.csi-f.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_46/MARIA_DEL_CARMEN_RUBIO_OSUNA_02.pdf)
- Ryan, R. y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* , 55(1), 68-78. DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68
- Salas, J. (2015). La influencia del bilingüismo en el aprendizaje de terceras lenguas. *Revista de Lenguas Modernas* (24), 177-199.
- Sandoval-Pineda, A. (2011). *Attitude, motivation and English language learning in a Mexican college context. (tesina para el doctorado, Universidad de Arizona)*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10150/145743>
- Torres, M. (2016). Factores de Desmotivación más Sobresalientes en el Aprendizaje: La afectividad requisito ineludible. (F. Freitas, Ed.) *CIAIQ2016 Investigación Cualitativa en Educación* , 1, 732-735.
- Uribe, D., Gutiérrez, J., & Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum* , 85-100.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

## 7. Anexos

## ANEXO I

**Tabla 16**

*Clasificación de los ítems del AMTB en subescalas*

<b>INDICADORES o subescalas</b>	<b>ASEVERACIÓN EN CLAVE POSITIVA</b>	<b>ASEVERACIÓN EN CLAVE NEGATIVA</b>
1. Interés en Idiomas Extranjeros	Ítems <del>1, 21, 42, 65, 85</del>	Ítems <del>12, 32, 55, 76, 95</del>
<b>2. Estímulo de los Padres</b>	<b>Ítems 2, 22, 43, 48, 57, 66, 86, 103</b>	N/A
<b>3. Intensidad de la Motivación</b>	<b>Ítems 13, 33, 56, 77, 96,</b>	<b>Ítems 3, 23, 44, 67, 87</b>
4. Ansiedad que ejerce la clase de francés.	Ítems <del>16, 36, 60, 80, 98</del>	Ítems <del>4, 24, 45, 68, 88</del>
<b>5. Evaluación del Profesor</b>	<b>Ítems 5, 25, 46, 69, 89</b>	<b>Ítems 14, 34, 58, 78, 97</b>
6. Actitudes hacia el Proceso de Aprendizaje	Ítems <del>6, 26, 47, 70, 90</del>	Ítems <del>18, 38, 62, 82, 100</del>
7. Actitud frente a las Comunidades de Habla francesa	Ítems <del>7, 27, 40, 53, 49, 71, 91, 104</del>	N/A
<b>8. Orientación Integradora</b>	<b>Ítems 8, 28, 50, 72</b>	N/A
9. Deseos por Aprender francés	Ítems <del>9, 29, 51, 73, 92</del>	Ítems <del>17, 37, 61, 81, 99</del>
10. Evaluación del Curso de francés	Ítems <del>20, 41, 64, 84, 102</del>	Ítems <del>10, 30, 52, 74, 93</del>
11. Ansiedad en el Uso del francés	Ítems <del>11, 31, 54, 75, 94</del>	Ítems <del>19, 39, 63, 83, 101</del>
<b>12. Orientación Instrumental</b>	<b>Ítems 15, 35, 59, 79</b>	N/A

En negrita los ítems seleccionados para el cuestionario

## ANEXO II

Motivación y lengua francesa

Curso académico 2016-2017

**Rellena el siguiente cuestionario sobre motivación en lengua francesa y en relación con las siguientes variables. Recuerda que tus respuestas son ANÓNIMAS y tienes total libertad para responder.**

Origen étnico-cultural		Lenguas habladas (nivel B1 o superior)		Lenguas habladas (nivel A1 o A2)	
Árabe		Árabe		Árabe	
Bereber		Catalán		Catalán	
Europeo		Español		Español	
Judío		Francés		Francés	
Sudafricano		Hebreo		Hebreo	
Otro..... .....		Inglés		Inglés	
		Tamazight		Tamazight	
		Otra		Otra	
<b>Sexo (Hombre o Mujer)</b>		<b>Edad</b>		<b>Curso escolar</b>	
<b>Nota final en Francés del curso anterior</b>		<b>Horas de estudio dedicadas a la asignatura de Francés a la semana</b>			

2

**Señala en esta segunda parte del cuestionario el grado de acuerdo o desacuerdo que consideres en cada ítem.**

Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

<b>1. Mis padres intentan ayudarme a aprender francés.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>2. No presto mucha atención a las explicaciones que recibo en clase de francés.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>3. Estoy deseando que llegue la clase de francés porque mi profesor de francés es muy bueno.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>4. Estudiar francés es importante porque me permitirá estar más a gusto con personas que hablan francés.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>5. Procuo entender todo el francés que veo y oigo.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>6. No pienso que mi profesor de francés sea muy bueno.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>7. Estudiar francés es importante porque lo necesitare para mi carrera profesional.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>8. Mis padres piensan que es muy importante para mí aprender francés.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

<b>9. No me molesto en revisar las correcciones del profesor en los ejercicios que le entrego.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>10. Mi profesor de francés es mejor que mis otros profesores.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>11. Estudiar francés es importante porque me permitirá conocer y conversar con personas muy diversas.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>12. Intento estar al día en la asignatura de francés trabajando siempre que puedo.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>13. Cuanto menos vea a mi profesor de francés, mejor.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>14. Estudiar francés es importante para mi educación.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>15. Mis padres piensan que debo seguir estudiando francés en todos los años de instituto.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>16. Siempre dejo mis deberes de francés para el último momento.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>17. Mi profesor de francés tiene un estilo de enseñar interesante y dinámico.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>18. Mis padres me han señalado la importancia que el francés tendrá en mi futuro.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>19. Estudiar francés es importante porque me permitirá entender y apreciar la forma de vida francófona.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>20. Cuando tengo un problema para entender algo en francés, siempre pido ayuda a mi profesor.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>21. Mis padres me insisten en que pida ayuda a mi profesor si tengo algún problema en francés.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>22. Mi profesor de francés es una de las personas menos agradables que conozco.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>23. Estudiar francés es importante porque me puede ser útil para encontrar un buen trabajo.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>24. Mis padres están muy interesados en todo lo que hago en mi clase de francés.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>25. Suelo rendirme y no prestar atención cuando no entiendo las explicaciones de mi profesor de francés.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>
<b>26. Mi profesor de francés es una gran fuente de inspiración para mí.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>27. Estudiar francés es importante porque podré relacionarme fácilmente con personas que hable francés.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>28. Me esfuerzo bastante para aprender francés.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>29. Me gustaría tener un profesor de francés diferente.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>30. Estudiar francés es importante porque los demás me respetarán más si sé hablarlo.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>31. Mis padres me animan para que practique el francés todo lo posible.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>32. No me molesto en aprender cosas complicadas en francés.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>33. Me gusta bastante mi profesor de francés.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>34. Cuando estoy estudiando francés, no me distraigo y presto atención a lo que estoy haciendo.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>35. Mi profesor de francés no utiliza materiales interesantes en sus clases.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>36. Mis padres piensan que debería dedicar más tiempo a estudiar francés.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**



