



Vol. 25, nº1 (Marzo, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

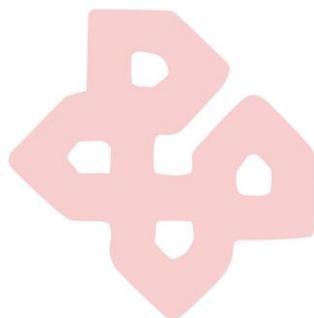
DOI: 1030827/profesorado.v25i1.8658

Fecha de recepción: 05/02/2019

Fecha de aceptación: 23/04/2020

LA MOTIVACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO BILINGÜE HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Prospective bilingual school teachers' motivation towards English language learning.



*Nora Aranberri Monasterio; Garbiñe Bereziartua
Etxeberria y Mari Mar Boillos Pereira
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*

E-mail: nora.aranberri@ehu.eus;

garbine.bereziartua@ehu.eus;

mariadelmar.boillos@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3719-9167>;

<https://orcid.org/0000-0003-4987-3315>;

<https://orcid.org/0000-0001-5546-4724>

Resumen:

Son numerosas las investigaciones que han destacado la importancia de la motivación en la adquisición de segundas lenguas. Tanto es así que se apunta a que la motivación, entendida esta como un componente dinámico, variable y determinado por factores internos, sociales y contextuales, puede contribuir al éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje de una lengua. Dentro de este marco de trabajo, este estudio busca conocer las actitudes de estudiantes bilingües (hablantes de euskera y castellano) de los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil hacia el inglés. 229 estudiantes de dichos grados han dado respuesta a un cuestionario acerca de los diferentes aspectos motivacionales que se circunscriben al aprendizaje de esta lengua. Los resultados atestiguan que son los factores externos y profesionales los que más determinan las actitudes positivas hacia el inglés. Asimismo, se observa que los estudiantes otorgan una importancia destacada a la labor del profesorado, a su gestión del aula y a su metodología. La relevancia de este estudio reside en la cada

vez mayor importancia del inglés para los futuros docentes de estas etapas educativas en un modelo trilingüe que progresivamente va ganando peso a los modelos bilingües.

Palabras clave: aprendizaje de lenguas; formación de profesorado; lengua inglesa; motivación.

Abstract:

Numerous investigations have highlighted the importance of motivation in second language acquisition. So much so that it is suggested that motivation, understood as a dynamic and variable component determined by internal, social, and contextual factors, can contribute to the success or failure of the language learning process. Within this framework, this study seeks to identify the attitudes of bilingual students (Basque and Spanish language speakers) pursuing the Degrees of Primary Education and Early Childhood Education towards English. 229 students have answered a questionnaire about the different motivational aspects strongly linked to foreign language learning. The results attest that it is the external and professional factors that most determine positive attitudes toward English. Additionally, it is observed that students highly value the work of the teaching staff, their ability to manage the classroom and the methodology used. The relevance of this study lies in the increasing importance of English for future teachers of these educational stages in a trilingual model that is progressively gaining ground to the detriment of bilingual models.

Key Words: language learning; teacher training; English language; motivation.

1. Introducción

Los estudios coinciden en afirmar que, entre las variables que condicionan el éxito en el proceso de aprendizaje de una lengua no materna, la motivación juega un papel significativo (Dörnyei, 2005, entre otros estudios). La motivación debe entenderse como un factor dinámico, sujeto a numerosos procesos de cambio y que está condicionada por circunstancias internas, sociales y contextuales (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières, 1993).

Este factor, además, tiene un impacto en los comportamientos del aprendiz, en sus preferencias y, así también, en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Debido a este hecho, parece lógico querer conocer el grado de motivación que manifiestan los estudiantes universitarios de los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil a la hora de estudiar inglés; especialmente, si se tiene en cuenta que, en la Comunidad Autónoma del País Vasco, la oferta de modelos educativos trilingües (euskera-castellano-inglés) está creciendo notablemente y desplazando al modelo bilingüe que, hasta ahora, era el más extendido. Por tanto, se trataría de estudiantes que ya dominan dos lenguas y que, por motivos, entre otros, profesionales, se ven en la necesidad de dominar una lengua más, sea o no sea esta su especialidad.

Ante esta realidad, el objetivo de esta investigación es doble. Por un lado, se busca conocer los factores motivacionales que intervienen en los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria al aprender inglés como tercera lengua (L3). Por otro lado, el objetivo es evaluar el impacto que variables como el sexo, el grado que están cursando, su lengua materna (euskera o castellano) y el nivel de inglés tienen

en las actitudes que manifiestan hacia el inglés. En este estudio han participado un total de 229 estudiantes que han dado respuesta de manera voluntaria a un cuestionario sobre factores motivacionales en el aprendizaje de lenguas (Madrid, 1999).

Con dicha finalidad, en este estudio se presentará, en primer lugar, una revisión de la importancia de la motivación en el contexto de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y, concretamente, un análisis de los factores motivacionales que influyen en el aprendizaje del inglés en el contexto universitario. A continuación, se explicará la metodología de estudio empleada, así como el perfil de los informantes del estudio. Por último, el análisis de los resultados obtenidos permitirá dar luz a los objetivos que previamente se han expuesto.

2. La motivación en el aprendizaje de segundas lenguas

Una de las figuras clave en los estudios de motivación en el ámbito de adquisición de segundas lenguas, Dörnyei (2005), establece tres períodos en el desarrollo de los estudios de la motivación en la adquisición de segundas lenguas: el período sociopsicológico (1959-1990), el período de la perspectiva cognitiva (1990) y el período enfocado en el proceso (2000).

Dentro del período sociopsicológico, destacan los trabajos de Gardner y Lambert (1972) que se desarrollaron en Canadá, país donde coexisten las comunidades anglófona y francófona. Estos autores consideran a las lenguas en convivencia como recursos mediadores entre las dos comunidades etnolingüísticas y sitúan la motivación para aprender una L2 como un elemento básico para la convivencia. De la misma manera, los estudios con el foco en el contexto educativo afirman que, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, la motivación alude a la combinación entre el esfuerzo y el deseo para aprender un idioma (Gardner, 1985).

Esta perspectiva dio lugar a dos tipos de motivaciones por las que aprender una L2: la integrativa y la instrumental. La primera responde al deseo de aprender una segunda lengua con el fin de poder interactuar e integrarse en la comunidad que habla la L2; la segunda, para lograr objetivos de índole práctica, tales como oportunidades laborales o incremento salarial (Gardner y Lambert, 1972). Dentro de la perspectiva sociopsicológica canadiense se sitúa, también, la teoría de la autoconfianza lingüística propuesta por Richard Clément (Clément y Gardner, 2001). En esta propuesta la autoconfianza lingüística se presenta como una concreción de la motivación integrativa propuesta por Gardner (1985).

El desarrollo de la psicología cognitiva en los años 90 trajo consigo una evolución en las investigaciones sobre la motivación lingüística y, con ella, el segundo de los períodos previamente mencionados. Deci y Ryan (2002) analizan esa evolución y afirman que tener motivación implica estar movido a hacer algo, estar activado a lograr un fin. A su entender, hasta entonces las teorías sobre la motivación habían considerado esta como un fenómeno unitario que se sitúa en un continuum entre

diferentes grados de motivación. Sin embargo, ellos aseveran que no es un fenómeno unitario, sino que también se pueden diferenciar diferentes tipos de motivación.

En su teoría de la autodeterminación, estos autores distinguen entre motivación intrínseca y motivación extrínseca. La primera hace referencia a la motivación que surge cuando algo es inherentemente interesante o placentero; la segunda se refiere a una motivación que viene marcada por el deseo de resultados de carácter instrumental. Así, Ryan y Deci (2000) proponen que, si bien la motivación extrínseca ha sido estimada como una motivación de menor orden, los docentes han de promover ambos tipos para fomentar la enseñanza. Del mismo modo, para que la motivación extrínseca se vuelva determinante, se han de dirigir las condiciones contextuales hacia sentimientos de capacidad, autonomía y similares. Noels, Clément y Pelletier (1999) matizan que la motivación hacia el aprendizaje de la L2 no ha sido el foco de esta diferenciación, pero que hay evidencias de que la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca resulta de utilidad para interpretar los resultados del aprendizaje de la L2.

Dentro del marco de la teoría de la autodeterminación (SDT) y ya en el ámbito concreto de la educación, Vallerand *et al.* (1993) desarrollaron una escala para medir la motivación en la adquisición de segundas lenguas. La escala identifica tres tipos de motivación intrínseca: (a) la motivación para llegar a saber algo, (b) la determinada por el logro de unos objetivos y (c) la que surge por experimentar estimulación. Se identifican, también, otros tres tipos de motivación extrínseca: (a) de regulación externa, (b) introyectiva y (c) de regulación identificada. Por último, estaría la denominada amotivación o ausencia de motivación intrínseca o extrínseca. También, en el marco educativo parece de interés destacar, junto a la SDT, la Teoría de la atribución. Esta pone el foco en las vivencias experimentadas por las personas en su pasado (Dörnyei, 2005). Weiner (1992) postula que las experiencias de fracaso y éxito que se han vivido en el pasado condicionan la motivación actual.

Paralelamente, en este marco de la perspectiva cognitiva, emergen estudios que sitúan la motivación en situaciones de aprendizaje más concretas. Crookes y Schmidt (1991) retoman el tema de la motivación con propuestas en las que se conecta la motivación con los procesos de aprendizaje de lenguas y la pedagogía lingüística. Oxford y Shearin (1994) aluden a factores tales como la estimulación intelectual, los retos personales, presumir ante los colegas o la fascinación por algunos aspectos de la lengua. Dörnyei (1994) plantea los componentes motivacionales en tres grupos. El primero de ellos hace referencia a los componentes motivacionales específicos de las clases: el currículum, los materiales de enseñanza, el método de enseñanza y las tareas a realizar; el segundo habla de los componentes motivacionales específicos del profesorado: su personalidad, su estilo de enseñanza, la retroalimentación, la relación con los estudiantes; el tercer y último grupo agrupa los componentes motivacionales específicos del grupo como pueden ser las dinámicas del grupo de estudiantes.

De manera similar, Williams y Burden (1997) centran su investigación en los elementos que componen las clases de aprendizaje de idiomas: el alumnado, el docente, las tareas y el contexto de aprendizaje. Nikolov (2001) añade que la

metodología utilizada por el docente para la enseñanza de la lengua es un factor que condiciona la motivación de los estudiantes. De la misma manera, Donitsa-Schmidt, Invar y Shohamy (2004) estudian la incidencia de la calidad de la programación didáctica seguida. Kimura (2003), por su parte, se centra en los recursos y herramientas de un contexto educacional dinámico.

Todos estos trabajos que se centran en el aula, tal como explica Dörnyei (2005), son los que favorecen un cambio desde una perspectiva cognitiva a una centrada en el proceso. En este tercer período se vuelve necesario adoptar una perspectiva orientada a la clase como tal y se destaca la importancia de asumir el carácter dinámico y temporalmente variable de la motivación. Así, varios investigadores proponen separar tres etapas dentro del proceso de la motivación con elementos que se sitúan en una fase inicial, en una fase central y en otra fase final (Williams y Burden, 1997; Dörnyei y Ottó, 1998; Manolopoulou-Sergi, 2004).

Centrada en el proceso, Ushioda (2009) plantea lo que denomina a *person-in-context relational view* de la motivación lingüística o la motivación relacionada con la persona en contexto. Con ese planteamiento la autora sugiere entender la motivación como un proceso orgánico que emerge desde un complejo sistema de interrelaciones. Años más tarde, ella misma (Ushioda, 2011) introduce un nuevo factor que tomar en consideración al estudiar la motivación en este contexto de estudio: la autonomía del estudiante. La autora defiende el fomento de la autonomía del alumnado como herramienta esencial para promover el deseo de regulación de la motivación por parte de este, a pesar de las inevitables dificultades que entraña el proceso de aprendizaje de una lengua. De ahí la importancia de conocer el perfil de los aprendices de lengua y de conocer cuáles son los factores que interactúan en la construcción o merma de su motivación.

3. Factores motivacionales en el aprendizaje del inglés en el contexto universitario

En el contexto del aprendizaje del inglés en el ámbito universitario, para entender los complejos patrones que tienen lugar durante el aprendizaje de lenguas y, por extensión, los factores motivacionales del alumnado, parece necesario atender al proceso de aprendizaje desde un punto de vista dinámico, tal y como lo entienden Wanninge, de Bot y Dörnyei (2014).

En consonancia, autores como Busse y Walter (2013) analizan los cambios motivacionales sufridos por el alumnado durante el primer curso universitario como estudiantes de alemán como lengua extranjera. El estudio se centra en los factores que influyen en el declive de su motivación y apuntan, concretamente, a la incapacidad del entorno universitario para satisfacer las expectativas en referencia a la formación en competencia lingüística. De la misma manera, este estudio destaca el desequilibrio del esfuerzo lingüístico e intelectual requerido por las tareas planteadas en este medio, así como a una actitud discriminatoria dentro del marco del currículum

hacia el aprendizaje de lenguas y hacia el estatus de los docentes de esta área frente a los de otras disciplinas relacionadas.

Por su parte, otros estudios (Bernaus y Gardner, 2008; Frenzel, Goetz, Lüdtke y Pekrun, 2009) confirman que uno de los factores principales que afecta directamente la motivación y la actitud del alumnado es la motivación del docente. De hecho, Amengual-Pizarro y García-Laborda (2017) afirman que la figura del docente se muestra como la variable más importante a la hora de fijar el nivel motivacional del alumnado (Sawyer, 2007; Igawa, 2009; entre otros). García-Sánchez y Cruz (2016) estudian los factores motivacionales externos e internos y concluyen que el papel del profesorado de lengua extranjera es de suma importancia no solamente desde una perspectiva motivacional externa, sino para la motivación interna del alumnado. De esta manera, proponen considerar elementos como la atmósfera de la clase, la programación, los resultados académicos del alumnado y la capacidad para explicar los conceptos de varias maneras como recursos para contribuir positivamente en la motivación del alumnado.

Estas afirmaciones se constatan, entre otras, en la investigación llevada a cabo por Frydrychova (2011) quien toma como objeto de estudio a un grupo de estudiantes del grado de Informática y gestión en su aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En su trabajo se identifica el entusiasmo del profesorado a la hora de hacer expresar ideas y opiniones al alumnado, el fomento por parte del profesorado de la comunicación libre y la tolerancia hacia los errores como elementos clave a la hora de motivar a los estudiantes. Igualmente, destaca la importancia del trabajo sobre las estrategias de aprendizaje.

Dada la relevancia del aspecto motivacional en el aprendizaje de lenguas, numerosos trabajos de investigación se han centrado en conocer aquellos factores que llevan al futuro profesorado de Primaria a elegir la especialización de L2-inglés. El estudio de Amengual-Pizarro y García-Laborda (2017) confirma que son factores intrínsecos como el trabajo con niños, el interés por enseñar inglés o la capacidad emocional y psicológica para ser docente de una L2 los que impulsan al futuro profesorado a tomar esta vía, aunque también influyen factores altruistas como el impacto del docente en el aprendizaje del inglés en el alumnado, la posibilidad de estimular la capacidad intelectual del alumnado y la percepción de estar proporcionando un servicio a la sociedad.

Estos resultados están alineados con los de otras investigaciones anteriores similares como la de Topkaya y Uztosun (2012). En su estudio se reveló que los factores más relevantes para la elección de estudios enfocados a formarse como docentes de Primaria radican en la percepción que tiene el alumnado de la posibilidad de influir en la siguiente generación, de tener un impacto en los valores de su alumnado y de contribuir a una construcción de la sociedad.

En este sentido, son de especial relevancia los resultados obtenidos por Amengual-Pizarro (2018) quien, tras confirmar una vez más una correlación mayor entre los factores intrínsecos y el esfuerzo intencionado de aprendizaje de L2 por parte

del futuro profesorado, indica que quienes se matriculan en la especialidad en inglés tienen una actitud más positiva hacia el aprendizaje de esta lengua y están intrínsecamente más motivados que aquellos que cursan el grado sin seleccionar ninguna especialidad.

En definitiva, en los estudios mencionados anteriormente se confirma la importancia que juega la motivación, un aspecto poliédrico, en el proceso de aprendizaje de una lengua. En este sentido, parece haber acuerdo al afirmar que el contexto en el que se produce la relación entre la lengua y el aprendiz es determinante a la hora de diagnosticar cuáles van a ser los factores y variables (intrínsecos o extrínsecos, de proceso, el profesorado, etc.) que van a repercutir en mayor medida en el éxito con el que se produzca el aprendizaje. Es precisamente el interés por conocer dichos factores y variables el que tiene como resultado la investigación que aquí se presenta.

4. Metodología

En primer lugar, se describe el contexto de la investigación junto con el perfil de los informantes según las variables de interés. Seguidamente, se presenta el instrumento utilizado para la recopilación de datos. Finalmente, se detallan las métricas utilizadas para el análisis estadístico.

4.1. Contexto y perfil de los informantes

El conjunto del alumnado que voluntariamente tomó parte en esta investigación estaba cursando sus estudios en una facultad de educación de una universidad del País Vasco. La muestra incluye un total de 229 estudiantes, concretamente, 179 mujeres (78,2%) y 50 hombres (21,8%). Del conjunto, 100 personas (43,7%) estaban matriculadas en el Grado de Educación Infantil (formación 3-6 años) mientras que 129 (56,3%) pertenecían al Grado de Educación Primaria (6-12 años). El desequilibrio respecto al género de la muestra refleja en cierto grado la distribución global del alumnado matriculado en estos grados, ya que la representación de hombres suele rondar el 30% en Educación Primaria y el 10% en el grado de Educación Infantil, donde la desproporción es más acusada. Se trata de una tendencia global conocida como la feminización de las profesiones del área de Educación (Tasner y Rozman, 2015; Amengual-Pizarro y García-Laborda, 2017).

La investigación se realizó en el contexto de una asignatura de formación didáctica para la enseñanza de la lengua extranjera (inglés), asignatura obligatoria de tercer curso en ambos grados. En esta asignatura, el alumnado aborda la lengua extranjera, inglés, por primera vez en su formación de grado y se espera que no solo desarrolle su competencia comunicativa en esta lengua, sino que, además, aprenda conceptos y técnicas básicos para su enseñanza.

En el sistema educativo público de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) y, concretamente, en las etapas educativas de Educación Infantil y Primaria, la

asignatura de lengua extranjera es impartida por un docente especialista, es decir, un docente que acredite un perfil específico para su impartición. Sin embargo, la asignatura que aquí es objeto de estudio es una asignatura troncal obligatoria para todo el alumnado. Como consecuencia, uno de los desafíos del grupo docente de estas asignaturas es, precisamente, un alumnado fragmentado: mientras que para algunos supone el comienzo de su formación específica y tienen un interés de base en la asignatura, la percepción de quienes tienen intención de continuar con otras especialidades no es tan favorable. En todo caso, debido a su naturaleza obligatoria, no existen prerequisites de acceso y el nivel de L3/inglés exigido para su superación es un nivel intermedio o B1 según los niveles de competencia establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o MCER (Council of Europe, 2001).

La L1 es otra de las variables de estudio en este contexto. Si bien las lenguas oficiales de la CAV son el castellano y el euskera, donde el castellano es la lengua dominante y el euskera la lengua minorizada, el nivel de competencia en cada una de ellas varía de acuerdo con múltiples variables como son el entorno social y educativo de cada persona. En consecuencia, el alumnado participante no cuenta, necesariamente, con un perfil homogéneo respecto al bagaje lingüístico. En concreto, la L1 del 167 de los estudiantes (72,9%) es el castellano, con el euskera como L2 (lengua aprendida en contexto escolar); mientras que 45 informantes (19,7%) afirman que es el euskera, con el castellano como L2. 17 informantes (17%) apuntan a ambas lenguas como L1. Estos datos son relevantes en tanto que el perfil lingüístico es también una variable que determina la percepción y los hábitos de uso de otras lenguas, así como las maneras en las que afrontar las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Además de los datos proporcionados hasta el momento, los estudiantes indicaron el nivel de L3 que consideraban tener según el MCER, bien acreditado por distintos certificados o nivel de estudios o bien mediante autoevaluación. Así, 15 informantes (6,6%) indicaron un nivel A1, 23 informantes (10%) indicaron un A2, 75 (32,8%) un B1, 85 (37,1%) un B2, 25 (10,9%) un C1, 1 (0,4%) un C2 y 5 informantes (2,2%) no respondieron a esta pregunta.

4.2. Instrumento

El instrumento empleado para identificar los factores que influyen en la motivación del alumnado en el aprendizaje de la tercera lengua fue el modelo propuesto por Madrid (1999). A partir de este modelo, se ha puesto el foco en aquellos aspectos que se han considerado clave para los objetivos de estudio y que vienen determinados por el contexto específico de aprendizaje de la L3 (inglés). Para ello, de la batería de 17 cuestionarios propuesta por este autor, se seleccionaron un total de 11 que se consideraron relevantes y se integraron en un único formulario que los informantes respondieron en línea.

El objetivo principal de este estudio radica en conocer las características motivacionales del alumnado universitario que accede a la asignatura. Las variables motivacionales estudiadas en este trabajo se pueden dividir en cuatro grupos. En primer lugar, se atiende a la experiencia previa del alumnado en el ámbito de L3, ya

que condiciona las expectativas sobre la asignatura. Para ahondar sobre este aspecto, se seleccionó el cuestionario referente a los antecedentes motivacionales del alumnado (M1), que permite indagar en las experiencias de enseñanza-aprendizaje previas, el de los factores ambientales (M3), pues son importantes tanto los que se dan dentro de la comunidad universitaria como fuera de ella, así como el cuestionario asociado al grado de motivación general (M6), que explora la actitud general del alumnado y su rendimiento en el aula de L3.

En segundo lugar, se quiso atender al papel de la recompensa tanto de aprendizaje como emocional (M7) y al papel de las fuentes de motivación generales (M8). Según el grado de importancia atribuida a las distintas fuentes, el docente puede integrar en la asignatura técnicas y recursos específicos que incrementen la motivación del alumnado. En tercer lugar, se consideraron aspectos del aula de L3 y los procedimientos que se llevan a cabo en ella a través de los cuestionarios sobre situaciones de enseñanza de clase (M10-M11) y tareas de clase (M13). De este modo, se busca identificar el tipo de actividad más apropiada para captar la atención del alumnado.

En cuarto lugar, se valoraron las características del docente tanto en relación a sus comportamientos generales y estilos docentes (M15) como a los estilos docentes específicos (M16). Finalmente, se recogió información sobre el estado de ánimo y las creencias generales que el alumnado experimenta sobre la L3 mediante el cuestionario sobre motivación final (M17). Esta información reúne la opinión del alumnado acumulada durante su extensa experiencia con la L3 e influye, en gran medida, en su disposición para abordar la asignatura.

La batería de cuestionarios, junto con preguntas sobre datos biográficos, se integró en un único Formulario de Google. Este se distribuyó al alumnado durante la primera sesión de la asignatura y se completó, de manera voluntaria, en el aula de informática del centro. Los participantes del estudio otorgaron el permiso para realizar esta investigación con los datos facilitados, por lo que se garantiza que la investigación llevada a cabo se adecúa a las exigencias metodológicas, éticas y jurídicas.

4.3. Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo del conjunto, detallado en el apartado 4.1 Contexto y perfil de los informantes, que sirvió para caracterizar y validar la muestra. Para realizar el análisis de los datos obtenidos, se utilizó el programa estadístico SPSS versión 20.0. A continuación, se realizaron pruebas para medir la significancia de las variables de estudio, a saber, el género, el grado cursado, la lengua materna y el nivel de inglés. Específicamente, se utilizó la prueba T para muestras independientes para las variables sexo y grado, y el análisis de la varianza de Kruskal Wallis para comprobar la incidencia de la variable lengua materna y nivel de conocimiento de la lengua extranjera.

5. Resultados de investigación y discusión

En este apartado se presentan los resultados obtenidos y se atiende, así, a los dos objetivos de esta investigación. En primer lugar, se describen los factores motivacionales que tienen mayor relevancia para el alumnado a la hora de aprender inglés. En segundo lugar, se estudia el impacto de las variables sexo, grado, L1 y nivel de inglés en dichas actitudes motivacionales.

5.1. Factores motivacionales

Un primer acercamiento descriptivo a los datos obtenidos a través de los cuestionarios lleva a constatar que, salvo la familia y los padres ($M= 4.01$, $SD=1.032$), el resto de los elementos del ambiente no parecen incidir de una manera destacada en la motivación con la que los estudiantes afrontan el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, sí que es determinante en su motivación el valor instrumental que tiene esta lengua en la sociedad y a nivel profesional ($M=4.59$, $SD= .611$) y la capacidad que tiene la docente de transmitir sus conocimientos y de gestionar la clase ($M= 4.34$, $SD= .781$).

Este último factor ha emergido en reiteradas investigaciones como elemento motivacional de relevancia significativa (Frydrychova, 2011; García y Cruz, 2016; Amengual-Pizarro y García-Laborda, 2017). En dichas investigaciones sobresalen elementos relacionados con el diseño y la gestión de las clases, así como la capacidad comunicativa-relacional del docente. En este sentido, los estudiantes de este estudio subrayan la importancia de las cualidades didácticas de los docentes ($M= 4.85$, $SD= .427$), de la misma manera que consideran importantes aquellas que tienen que ver con su trato personal ($M= 4.85$, $SD= .463$). Más en concreto, se destacan las habilidades recogidas en la Tabla 1. Parece reseñable que todas estas habilidades estén orientadas a la estimulación intelectual, factores que, en palabras de Oxford y Shearin (1994) se vinculan directamente con la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1
Medias y desviaciones típicas de las habilidades docentes más valoradas por los estudiantes.

Ítem	Media	Desviación estándar
Tratar de interesar y motivar a los alumnos	4.91	.304
Explicar con claridad	4.91	.304
Seguir un ritmo adecuado a los diferentes niveles del alumnado y exigir a cada uno según sus posibilidades	4.82	.457
Comprensiva, tolerante, flexible, adaptable	4.80	.453
Preparar las clases	4.76	.470

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la visión de sí mismos como parte activa de este proceso, se observa una visión positiva con respecto al propio esfuerzo ($M= 4.00$, $SD= .649$) o atención que dedican al estudio de la lengua ($M= 3.84$, $SD= .691$). Es decir, consideran que su rendimiento es óptimo para alcanzar los logros deseados. Este hecho sería positivo si

se tiene en cuenta la idea de Ryan y Deci (2000) que apuntan a la importancia de estimular los sentimientos de capacidad y autonomía de los aprendices.

Como ya adelantaba Weiner (1992), en este caso también la motivación está determinada por el éxito de los resultados obtenidos en las calificaciones finales ($M=4.42$, $SD=.641$) y no así por una motivación interna y personal ($M=2.99$, $SD=.998$). No obstante, prestan importancia a la manera en que se trabaja en el aula y rechazan los modelos en los que se fomenta el trabajo individual ($M=2.87$, $SD=.899$), así como las actividades que fomentan la competitividad ($M=2.55$, $SD=1.164$) o las que conllevan una actitud pasiva en el aula ($M=2.96$, $SD=1.197$). En cuanto a las tareas de clase, prefieren el uso de materiales visuales ($M=4.21$, $SD=.900$), juegos ($M=4.21$, $SD=.969$) o canciones ($M=4.16$, $SD=1.098$). Ocupan un lugar destacado, también, las actividades realizadas por parejas ($M=4.06$, $SD=.764$). En cuanto a la motivación final, no parece que haya ningún elemento que destaque como principal, aunque sí que se da una importancia mayor a la responsabilidad ($M=3.85$, $SD=.840$) y a la autorrealización personal ($M=3.72$, $SD=.860$). La magnitud asignada a la responsabilidad está en consonancia con lo defendido por Ushioda (2011) quien entiende que la autonomía del alumnado puede influir positivamente la motivación global del alumnado.

5.2. Impacto de los factores motivacionales

Tal y como ya se adelantaba, la motivación también está condicionada por la relación persona-contexto (Ushioda, 2009); es decir, por todo el complejo sistema de micro y macrocontextos de los que forma parte el aprendiz. De ahí que, en este estudio, además de buscar conocer el perfil de la motivación de los estudiantes de un perfil en concreto, se busque saber cómo o en qué medida influyen variables como el sexo, el grado que están cursando, la lengua materna o el nivel de conocimientos de la L3.

El estudio de los datos obtenidos en este estudio lleva a afirmar que, de acuerdo con la prueba T para muestras independientes, solo se observa una incidencia parcialmente significativa de la variable sexo en el bloque M13 (Motivación de las tareas de clase) ($p = .027$). Tal y como se presenta en la Tabla 2, un análisis detallado de dicha dimensión permite comprobar que esa significación se da en 5 de los ítems analizados. Las mujeres tienen resultados significativamente superiores en el trabajo por equipos y en la pronunciación; mientras que los hombres optan por actividades en la calle y los ejercicios orales, ya sean entre profesorado y el alumnado o con el libro y otros materiales. Esta ausencia de diferencias entre sexos concuerda con los resultados observados por García-Sánchez y Cruz (2016) y Amengual-Pizarro y García-Laborda (2017) en sus estudios.

Tabla 2
Significación de la variable sexo en el bloque M13- Motivación de las tareas de clase.

Ítem	Significación ($p>0.05$)
2. Actividades por equipos con los compañeros de clase	.046

3. Actividades que requieren salir a la calle y recoger datos	.001
10. Ejercicios orales e interactivos entre profesorado y alumnado	.000
11. Ejercicios orales siguiendo el libro de texto y basándose en los dibujos e ilustraciones	.017
17. Ejercicios de pronunciación	.070

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a la variable grado, es decir, los grados en los que están matriculados los participantes del estudio, se observa una incidencia parcialmente significativa en el bloque M10 (Efecto motivador de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en la clase) ($p=,097$) (Ver Tabla 3). Como se puede constatar, salvo en el ítem 5, en el resto, el resultado es significativamente superior en el Grado de Educación Primaria.

Tabla 3

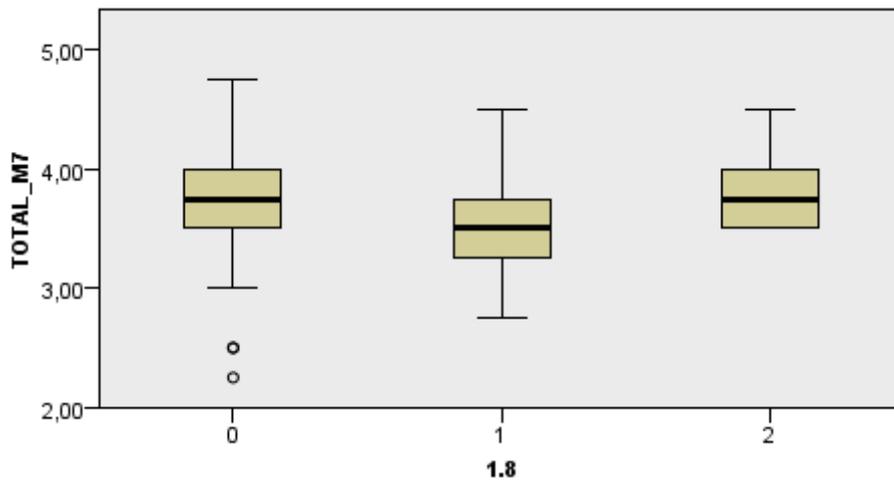
Significación de la variable grado en el bloque M10- Efecto motivador de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en la clase.

Ítem	Significación ($p>0.05$)
4. Los ejercicios que suponen para mí un desafío intelectual y un reto para mis capacidades me motivan	.001
5. Cuando consigo buenos resultados y buenas notas, y mis expectativas de éxito se cumplen, aumenta mi motivación y, cuando me suspenden, no se cumplen mis expectativas y me siento más o menos fracasado, disminuyen	.041
8. Cuando participo en los procesos de autoevaluación de mi trabajo y cuando expreso mi opinión sobre las calificaciones que me merezco, me siento más motivado/a que si no participo	.036
11. Ejercicios orales siguiendo el libro de texto y basándose en los dibujos e ilustraciones	.017
13. Mis actuaciones ante un auditorio - ya sean mis compañeros o el profesor- me sirven de estímulo y aumentan mi motivación	.091
17. Cuando no me dan las cosas hechas, sino que me ponen en situación de que yo las descubra y saque mis conclusiones personales me siento más motivado	.017

Fuente: Elaboración propia.

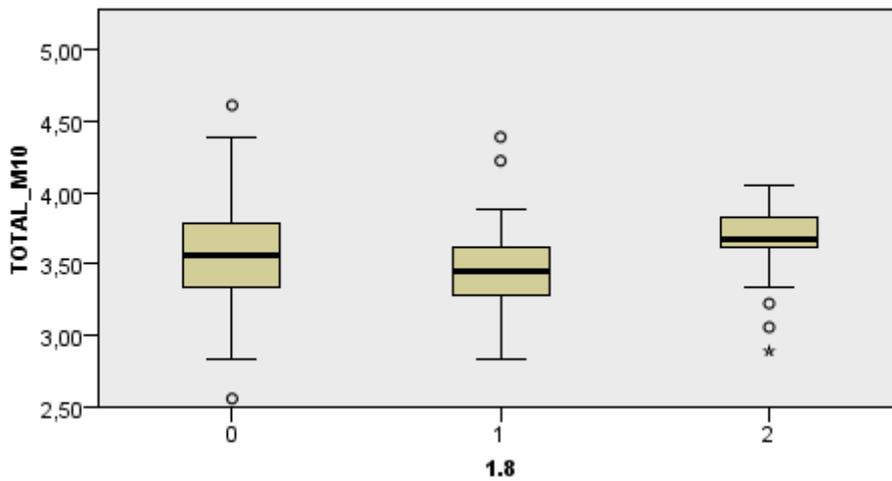
Por su parte, el análisis de la varianza de Kruskal Wallis para comprobar la incidencia de la variable “lengua materna”, arroja los siguientes resultados. Se observa que esta influye en los bloques M7 (Tipos de motivación), M10 (Efecto motivador de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en la clase) y M17 (Motivación final). Concretamente, se observa que, tanto en los bloques M7 y M10, la diferencia significativa se da entre los que tienen como L1 el euskera y el castellano ($p=,017$ y $p=,030$, respectivamente) y entre los de L1 euskera y bilingües ($p=,010$ y $p=,013$) (Ver Figuras 1 y 2).

Figura 1. Relación entre el tipo de motivación y la lengua materna.



0 = LM castellano, 1 = LM euskera, 2 = bilingües.
Fuente: Elaboración propia.

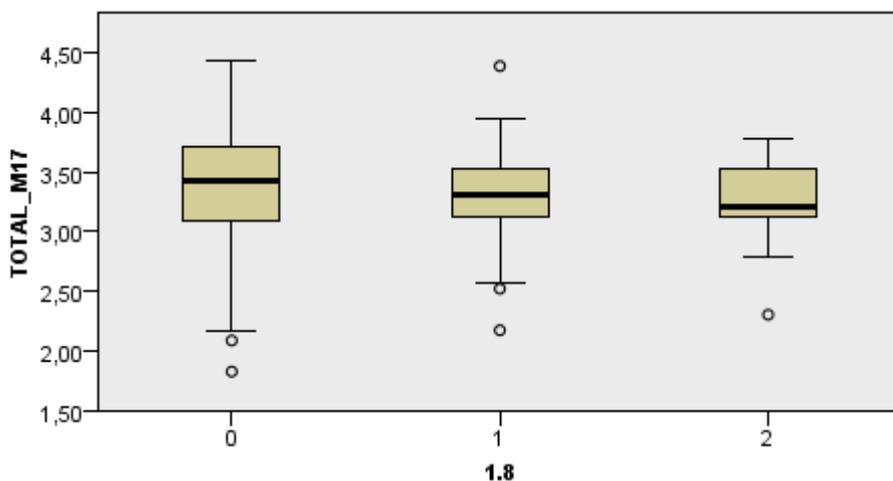
Figura 2. Relación entre el efecto motivador de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en la clase y la lengua materna.



0 = LM castellano, 1 = LM euskera, 2 = bilingües.
Fuente: Elaboración propia.

En el último de los bloques, el M17, las diferencias se dan entre los de lengua materna castellano y los bilingües ($p = ,039$) y los de lengua materna euskera y los bilingües ($p = ,079$) (Ver Figura 3).

Figura 3. Relación entre la motivación final y la lengua materna.



0 = LM castellano, 1 = LM euskera, 2 = bilingües.

Fuente: Elaboración propia.

La última variable que cabe tener en cuenta es el nivel de dominio de inglés que atestiguan los estudiantes al completar el cuestionario. A este respecto, si bien el análisis de la varianza de Kruskal Wallis no manifiesta una incidencia de esta variable en los resultados obtenidos, la prueba de rango Post-hoc demuestra que hay una diferencia marginalmente significativa entre los grupos en los resultados del bloque M16 (Cualidades motivadoras del docente) tanto cuando se trata de cualidades generales ($p=,008$), como específicas ($p=,026$).

6. Conclusiones

Este trabajo ha tenido como finalidad contribuir al área de la enseñanza-aprendizaje de una L3 mediante el estudio de los factores motivacionales que están presentes en su aprendizaje. La investigación se ha centrado en el alumnado de los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil, grados en los que la demanda del perfil trilingüe está cobrando importancia en la CAV. Primeramente, se han identificado aquellos factores motivacionales más relevantes; a continuación, se ha estudiado el impacto de las variables sexo, grado, L1 y nivel de inglés en los factores que determinan la motivación del alumnado. Es importante señalar que, si bien la muestra de informantes representa la realidad de la comunidad estudiantil de los Grados de Educación Primaria e Infantil, dibuja un desequilibrio en la distribución de la muestra con respecto a las variables sexo y lenguas.

Entre los factores que afectan de manera reseñable a la motivación, han destacado la actitud de la familia ante la tercera lengua, así como el valor instrumental que se le otorga a nivel social y su valor en el ámbito profesional. Desde el punto de vista docente universitario es particularmente interesante la importancia atribuida a la labor del docente. El alumnado valora la capacidad de este para motivarlos, de explicar los contenidos con claridad y esfuerzo por preparar las clases, así como una actitud comprensiva, tolerante, flexible y adaptable. Todo ello, según los resultados, contribuye a la repercusión del trabajo de los enseñantes. Así, sería de gran interés investigar si los docentes son conscientes de ello y cuáles son los cambios que se podrían producir en su práctica docente para poder incidir de manera positiva en la motivación del alumnado. Las encuestas también recogen que el alumnado, en términos generales, rechaza el trabajo individual, las actividades competitivas y las dinámicas de aula que favorecen actitudes pasivas. Todas ellas son consideraciones que pueden ser pertinentes para la planificación de las clases por parte de los docentes.

En cuanto a las distintas variables estudiadas se ha observado que las actitudes no varían significativamente con respecto a las variables sexo, lengua materna y nivel del inglés. No obstante, el alumnado sí presenta actitudes dispares según el grado que cursa, ya que el alumnado de primaria manifiesta una actitud más favorable. Es posible que este resultado sea debido a que para el alumnado de Educación Primaria una posible salida profesional sea la de docente especializado en inglés, mientras que el alumnado de Educación Infantil no puede acceder a ese perfil docente (Amengual-Pizarro, 2018). Sería de interés, en este punto, realizar entrevistas al futuro profesorado para conocer los motivos que han llevado a valorar algunos aspectos y no otros como aquellos que inciden más en su motivación. Esto ayudaría, junto con los datos ya recabados, a revisar los modos en los que se lleva a cabo la práctica docente y generar propuestas de mejora.

Referencias bibliográficas

- Amengual-Pizarro, M. (2018). The L2 Motivational Self System and its influence on Spanish pre-service teachers' motivated behaviour. [El autosistema motivacional en L2 y su influencia en el comportamiento motivado del profesorado español en formación]. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 9(2), 138-148. https://jett.labosfor.com/article_944.html
- Amengual-Pizarro, M. & García-Laborda, J. (2017). Choosing English teaching as a profession in primary education contexts. [La elección de la enseñanza del inglés como profesión en contextos de educación primaria.] *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(2), 121-133. doi: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v32i2.1493>
- Bernaus, M. & Gardner, R.C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. [Estrategias de motivación del profesorado, percepciones del alumnado, motivación del alumnado y rendimiento en inglés.] *The Modern Language Journal*, 92, 387-401. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x>
- Busse, V. & Walter, C. (2013). Foreign language learning motivation in Higher Education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. [La motivación para el aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación superior: Un estudio longitudinal de los cambios motivacionales y sus causas.] *The Modern Language Journal*, 97(2), 435-456. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>
- Clément, R. & Gardner, R. C. (2001). Second language mastery. [El dominio de la segunda lengua] En H. Giles y W. P. Robinson (Eds.), *The New Handbook of Language and Social Psychology* (2nd ed.). Wiley.

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. [El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación]. Cambridge University Press.
- Crookes, G. y Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. [Motivación: reabrir la agenda de investigación]. *Language Learning*, 41(1), 469-512. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination*. [Manual de autodeterminación] University of Rochester Press.
- Donitsa-Schmidt, S., Invar, O., & Shohamy, E. (2004). The effect of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. [El efecto de la enseñanza del árabe hablado en las actitudes y la motivación de los estudiantes en Israel]. *Modern Language Journal*, 88(2), 217-228. doi: <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00226.x>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. [La motivación y el motivar en las clases de lenguas extranjeras]. *Modern Language Journal*, 78, 273-284. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. [La psicología del estudiante de lenguas. Diferencias individuales en la adquisición de segundas lenguas.]. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. [La motivación en acción: Un modelo de proceso de la motivación en L2]. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4(4), 3-69. http://eprints.nottingham.ac.uk/archive/00000039/00/Motivation_in_action.pdf
- Frenzel, A.C., Goetz, T., Lüdtke, O. & Pekrun, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. [Transmisión emocional en el aula: Explorando la relación entre el disfrute del profesor y del alumno.]. *Journal of Educational Psychology*, 101, 705-716. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0014695>
- Frydrychova, K. (2011). Motivation for learning English at a university level. [Motivación para aprender inglés a nivel universitario]. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 15, 2599-2603. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.153>
- García-Sánchez, M. E. & Cruz, M. L. (2016). El alumno motivado: Un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés. [The motivated student: an empirical analysis of the intrinsic and extrinsic

- motivational factors in the English classroom]. *Investigación en la Escuela*, 90, 72-93. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2016.i90.05>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. [Psicología social y aprendizaje de segundas lenguas: El papel de las actitudes y la motivación]. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. [Actitudes y motivación en el aprendizaje de segundas lenguas]. Newbury House.
- Igawa, K. (2009). Initial career motivation of English teachers: Why did they choose to teach English? [Motivación profesional inicial del profesorado de inglés: ¿Por qué eligieron enseñar inglés?]. *Shitennoji University Bulletin*, 48, 202-226.
- Kimura, Y. (2003). English language learning motivation: Interpreting qualitative data situated in a classroom task. [Motivación en el aprendizaje de la lengua inglesa: Interpretación de datos cualitativos situados en una tarea de aula]. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 14, 71-80. doi: https://doi.org/10.20581/arele.14.0_71
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Grupo Editorial Universitario.
- Manolopoulou-Sergi, E. (2004). Motivation within the information processing model of foreign language learning. [La motivación en el modelo de procesamiento de la información en el aprendizaje de lenguas extranjeras]. *System*, 35, 338-352. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.04.002>
- Nikolov, M. (2001). A study of unsuccessful language learners. [Un estudio sobre estudiantes de lenguas no exitosos]. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 147-172). University of Hawaii Press.
- Noels, K. A., Clément, R. & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. [Percepciones del estilo comunicativo del profesorado y la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado]. *Modern Language Journal*, 83, 23-34. doi: <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00003>
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. [La motivación en el aprendizaje de lenguas: Ampliando el marco teórico]. *Modern Language Journal*, 78, 12-28. doi: <https://doi.org/10.2307/329249>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. [Motivación intrínseca y extrínseca: Definiciones clásicas y

- nuevas orientaciones]. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sawyer, M. (2007). Motivation to learn a foreign language: Where does it come from, where does it go? [La motivación para aprender una lengua extranjera: ¿De dónde viene? ¿a dónde va?]. *Language and Culture*, 10, 33-42.
- Tasner, V. & Rozman, S. (2015). The Influence of changes in the field of education on the position of women in slovenian society and politics. [La influencia de los cambios en el ámbito de la educación en la posición de las mujeres en la sociedad y la política eslovenas]. En M. Antic Gaber (Ed.), *Gender structuring of contemporary Slovenia* (pp. 37-54). Peter Lang.
- Topkaya, E. Z. & Uztosun, M. S. (2012). Choosing teaching as a career: Motivations of pre-service English teachers in Turkey. [La elección de la enseñanza como carrera: Motivaciones del profesorado de inglés en formación en Turquía.]. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 126-134. doi: <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9258-9>
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. [Una visión relacional de la persona en el contexto de la motivación emergente, el yo y la identidad]. En A. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2011). Why autonomy? Insights from motivation theory and research. [¿Por qué la autonomía? Ideas de la teoría y la investigación sobre la motivación.]. *Innovation from Language Learning and Teaching*, 5, 221-232. doi: <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.577536>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. [Sobre la evaluación de la motivación intrínseca, extrínseca y amotivación en la educación: Evidencias sobre la validez concurrente y de constructo de la Escala de Motivación Académica.]. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172. doi: <https://doi.org/10.1177/0013164493053001018>
- Waninge, F., de Bot, K. & Dörnyei, Z. (2014). Motivational dynamics in language learning: change, stability, and context. [Dinámicas motivacionales en el aprendizaje de lenguas: cambio, estabilidad y contexto.]. *The Modern Language Journal*, 98(3), 704-723. doi: <https://doi.org/10.1111/modl.12118>
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. [La motivación humana: Metáforas, teorías e investigación]. Sage. doi: <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. [Psicología para el profesorado de lenguas]. Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.2307/3588203>

Contribuciones del autor: Este trabajo se ha realizado de manera cooperativa, de manera que todas las autoras han contribuido en todas las partes, ya sea en la búsqueda de información, la redacción o la revisión.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflicto de intereses: Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración ética: Esta investigación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Aranberri, N., Bereziartua, G., & Boillos, M. M. (2021). La motivación del futuro profesorado bilingüe hacia el aprendizaje del inglés. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 319-337. DOI: 1030827/profesorado.v25i3.8658