

**Y TÚ, ¿POR QUÉ VAS A CLASE? EXAMEN DE LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE INGLÉS
EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.
WHY DO YOU GO TO CLASS? A STUDY ABOUT ENGLISH LANGUAGE LEARNING MOTIVATION
FACTORS OF STUDENTS IN A SPANISH UNIVERSITY.**

Alba Gutiérrez Martínez

PDI Universidad del País Vasco alba.gutierrez@ehu.es

José Antonio Del Barrio Del Campo

Universidad de Cantabria

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.402>

Fecha de Recepción: 15 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

Research on Second Language Acquisition has stand out the importance of students' motivation as a crucial individual variable in the learning success (Gardner 2001, 2010, Dörnyei y Ushioda 2011, for instance). The present study reports on motivation factors of a group of English as a Foreign Language students (EFL) from the University of Cantabria. Data was collected through questionnaires and has important pedagogical implications because understanding motivation is an important factor not only for our students but also for parents, instructors and editorials (Babae, 2012). Moreover, Europe is moving into a multilingual society that requires second language teachers not simply to teach English, French or German but to develop a multilingual and multicultural conscience on students (Lorenzo, Trujillo & Vez, 2011). This data can shed light to the issue by explaining what motivates our students.

KEY WORDS: MOTIVATION, SECOND LANGUAGE MOTIVATION, ENGLISH TEACHING, FOREIGN LANGUAGE LEARNING

RESUMEN

Gran parte de la investigación en la adquisición de segundas lenguas ha resaltado el papel de la motivación del alumnado como una importante variable individual para el éxito del aprendizaje (Gardner 2001, 2010, Dörnyei y Ushioda 2011, por ejemplo). El presente estudio reporta los factores de motivación de un grupo de alumnos y alumnas de inglés de la Universidad de Cantabria relacionados con su nivel, edad y sexo. Los resultados han sido recogidos a través de cuestionarios y tienen una gran importancia pedagógica ya que conocer la motivación tiene un papel crucial no solo para nuestro alumnado, sino también para padres y madres, profesorado y editoriales (Babae,

Y TÚ, ¿POR QUÉ VAS A CLASE? EXAMEN DE LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.

2012). Además, no hay que olvidar que, con los cambios que nos están llevando hacia una sociedad plurilingüe, el profesorado debe ampliar sus competencias docentes y dejar, por tanto, de enseñar solo inglés, francés o alemán, para pasar a desarrollar una conciencia plurilingüe y multicultural en su alumnado (Lorenzo, Trujillo & Vez, 2011). Estos datos pueden contribuir en gran medida a ello arrojando luz sobre qué motiva a nuestros estudiantes.

PALABRAS CLAVE: MOTIVACIÓN, MOTIVACIÓN EN SEGUNDAS LENGUAS, ENSEÑANZA DE INGLÉS, APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

ANTECEDENTES

Definida por Dörnyei (1994), la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas es el intento y deseo de aprender, así como las actitudes positivas hacia ese aprendizaje. El estudio de la motivación en el campo del aprendizaje de segundas lenguas ha sido importante ya que muchos especialistas consideran que sin ella, incluso alumnos con grandes capacidades, no obtendrían éxito, sobre todo a largo plazo. Recogiendo las palabras de Babae (2012), un currículo apropiado y una buena instrucción no son suficientes para garantizar el éxito: el alumnado también necesita tener un grado de motivación adecuado.

El estudio de la motivación es importante y relevante en la actualidad, a parte de por la importancia que parece tener en el rendimiento académico, porque es una característica compleja que puede estar relacionada con otros factores. Según señala Babae (2012), ha habido mucha investigación sobre la motivación, sin embargo, son necesarios más estudios debido al gran impacto que parece tener en la adquisición de segundas lenguas.

Sin embargo, la caracterización de la motivación ha sido complicada, a pesar de la atención que ha recibido por especialistas e investigadores. En parte esta complicación se debe, como señala Dörnyei (1996), no a la falta de teorías, sino a su abundancia. En la actualidad, es toda esta disponibilidad de marcos teóricos lo que hace que la investigación no avance. Siguiendo a Shabaz y Liu (2012), uno de los problemas es que muchas de estas teorías ven la motivación como un sistema lineal e ignoran su naturaleza dinámica. No así el modelo de Dörnyei (2009) llamado '*Motivational Self System*.' La razón de proponer este nuevo modelo fue una encuesta a gran escala que incluyó a 13.000 alumnos a lo largo de doce años, que se centraba en actitudes en segundas lenguas (Dörnyei & Ushioda, 2011). El sistema cuenta con tres componentes:

Ideal L2 self que trata los objetivos que tiene el hablante.

Ought-to L2 self que trata las obligaciones y responsabilidades del estudiante de L2.

L2 learning experience que se refieren al ambiente y las experiencias como el éxito o el fracaso.

Investigaciones recientes para examinar este modelo, citadas en Dörnyei y Ushioda, (2011) como por ejemplo Csizér y Kormos (2009), parecen confirmar el modelo de Dörnyei. Por su parte, Lasagabaster (2011) recoge que la relación entre la motivación y el éxito es compleja y que los resultados obtenidos por las investigaciones indican que la relación entre ambas varía con la edad. Mientras que Masgoret y Gardner (2003), que realizaron un meta-análisis de los estudios de Gardner y colegas, concluyeron que la relación es positiva, otras investigaciones como Vandergriff (2005) han concluido lo contrario. Asimismo, en las conclusiones de su estudio sobre la motivación del alumnado del País Vasco, Lasagabaster menciona que cualquier investigación futura que se centre en la motivación debe considerar la teoría de Dörnyei (2009).

Respecto al interés pedagógico en el estudio de la motivación, la relación parece obvia. No solamente porque los profesores quieren que su clase esté motivada, sino porque conocer qué motiva al alumnado puede inspirarlos, ayudarlos en sus clases o facilitar el aprendizaje. Además, como

señala Lorenzo et al. (2011), se ha producido un cambio en nuestra sociedad: esta no demanda simples clases de inglés, sino que sus motivaciones para aprender se deben a la necesidad de crear una personalidad plurilingüe.

“En una sociedad multilingüe e intercultural se demanda un nuevo reto en las tareas docentes del profesorado de idiomas (...). Se espera del profesorado de lenguas del siglo XXI que trabajen con su alumnado para que, a lo largo del tiempo, vayan alcanzando cotas más cualificadas de desarrollo de una personalidad plurilingüe. El reto aquí se centra en que el profesorado de idiomas no se mueva exclusivamente dentro de los estrechos límites de ‘enseñar’ inglés, francés, alemán, etc. sino que amplíen sus competencias docentes e incluya entre ellas la capacidad de contribuir al desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural de su alumnado.” (Lorenzo et al., 2011, p. 38)

Siendo así, es importante que el profesorado sea consciente de este cambio y lo aplique en sus clases, por eso que los investigadores sigan ahondando en la investigación sobre la motivación.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Basándonos en este repaso teórico y en la necesidad de continuar investigando sobre esta variable en el campo de las segundas lenguas, proponemos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los componentes de la motivación para aprender inglés de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria?

Al hablar de los componentes de la motivación, consideramos el modelo de Dornyei (2009) y la motivación como un componente dinámico, como se verá a continuación.

Además, tenemos el objetivo secundario de relacionar la motivación con otras variables individuales como sexo, edad y nivel de idioma. Respecto de la edad, Babae (2012) señala que el factor edad puede influir en la motivación y que no se ha investigado todavía en profundidad.

METODOLOGÍA

Participantes

Para este estudio se utilizaron dos clases de inglés de la Universidad de Cantabria del Grado de Ingeniería Informática y del Curso de Adaptación a Ingeniería Civil. Se recogieron los datos en la primera mitad del primer cuatrimestre. Un total de 36 alumnos se ofrecieron voluntarios a rellenar los cuestionarios. El 50% pertenecía al Grado de Ingeniería Informática y el otro 50% al Curso de Adaptación de Ingeniería Civil. El 67% eran hombres (N=24) y el 33% mujeres (N=12). Respecto a la edad, el rango iba de 17 a 33 años. Dividimos la muestra en dos grupos: de 17 a 23 años en el que estaban el 53% de la muestra (N=19) y de 24 a 33 años en el que se encontraban el 47% (N=17). Un resumen de los participantes puede encontrarse en la Tabla 1.

Tabla 1: Datos descriptivos de los participantes.

| | | | Número | Porcentaje |
|---------|--------------------------------------|--|--------|------------|
| Carrera | Grado de ingeniería informática | | 18 | 50% |
| | Curso de adaptación ingeniería civil | | 18 | 50% |
| Sexo | Hombre | | 24 | 67% |
| | Mujer | | 12 | 33% |
| Edad | De 17 a 23 años | | 19 | 53% |
| | De 24 a 33 años | | 17 | 47% |
| Total | | | 36 | 100% |

Y TÚ, ¿POR QUÉ VAS A CLASE? EXAMEN DE LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.

Respecto al nivel de inglés auto reportado, de los 36 participantes, 33 respondieron a esas preguntas. El nivel de inglés se dividía en dos partes. En primer lugar, comprensión oral y en segundo, comprensión escrita y lenguaje funcional. Los niveles iban de A1 a B2 siguiendo los estándares que marca el Marco Común de Referencia para las Lenguas (Instituto Cervantes, 2002). Los datos de la muestra se dividieron en 45,5% para A2 y B1 (N=15) y 9% para B2 (N=3). Respecto a la comprensión escrita y lenguaje funcional, el 6% marcaron A1 (N=2), el 27% A2 (N=9) y el 67% restante B1 (N=22). La Tabla 2 recoge la información sobre el nivel de inglés.

Tabla 2. Datos del nivel de inglés de los participantes.

| | | Número | Porcentaje |
|---|----|--------|------------|
| Nivel de comprensión oral | A1 | | |
| | A2 | 15 | 45,5% |
| | B1 | 15 | 45,5% |
| | B2 | 3 | 9% |
| Nivel de comprensión escrita y lenguaje funcional | A1 | 2 | 6% |
| | A2 | 9 | 27% |
| | B1 | 22 | 67% |
| Total | | 33 | 100% |

Instrumentos

Para recoger la información se utilizaron dos cuestionarios. En primer lugar un cuestionario sobre los datos demográficos y académicos (sexo, edad, estudios, nivel de inglés, etc.) y un cuestionario con 25 preguntas y una escala Likert de cinco puntos que recogía la información respecto a la motivación.

Respecto al nivel de idioma, se usaron los datos auto reportados por el propio alumnado basado en un test de nivel que la Universidad de Cantabria realiza a todos los estudiantes al principio de su primer año en la universidad. El test elaborado por la propia universidad está basado a su vez en el Oxford Placement Test y es una medida estadística interna para la universidad. Los resultados se comunican a los estudiantes y les pedimos que marcaran su resultado en el cuestionario.

El cuestionario de motivación fue utilizado por la investigación recogida en Weger (2013) y adaptado a la realidad de la universidad española. La autora de esta investigación nos dio su consentimiento para utilizar su cuestionario. Este cuestionario tiene en cuenta los factores que intervienen en la motivación y que han sido analizados en los estudios longitudinales de Dörnyei. La Tabla 3 recoge de forma resumida los componentes de la motivación analizados.

Tabla 3. Instrumentalización de la motivación en el cuestionario.

| Componentes de motivación | | Ítems |
|------------------------------|---|--|
| Actitudes | ▪ Hacia los hablantes de inglés. | 2. Me gustaría conocer mejor a los hablantes de inglés. |
| | | 3. Odio estudiar inglés |
| | ▪ Hacia el aprendizaje del inglés. | 10. Estudiar inglés es una pérdida de tiempo. 11. Para mí, aprender inglés es un hobby. 12. Pretendo estudiar inglés tanto como sea posible. 14. Aprender inglés es importante para mí. 22. Me encanta estudiar inglés. 23. Creo que estudiar inglés es aburrido. |
| Orientaciones de aprendizaje | ▪ Hacia el aprendizaje de segundas lenguas. | 1. Me gustaría aprender tantos idiomas como fuera posible. 18. Estudiar idiomas es fácil para mí. 25. A parte de inglés, me gustaría aprender otros idiomas. |
| | ▪ Razones instrumentales | 17. Aprender inglés es importante para mí porque quiero trabajar en un país de habla inglesa. |
| | ▪ Razones culturales y de integración | 4. Aprender inglés es importante para mí porque me ayuda a comprender mejor películas, televisión y canciones. 16. Estudiar inglés es importante para mí porque para leer libros, revistas y periódicos. 20. Aprender inglés es importante para mí porque quiero conocer la cultura de sus hablantes. |
| Autoconfianza lingüística | ▪ Autopercepción de competencia | 5. Estoy seguro de que aprenderé inglés. 7. Me siento desanimado cuando estudio inglés. 8. Creo que aprender inglés es más difícil para mí que para el resto de los estudiantes. 9. estudiar inglés suele darme un sentimiento de satisfacción |
| | | 13. Desafortunadamente, no soy muy bueno estudiando inglés. |
| | ▪ Autopercepción de ansiedad | 6. Me pongo nervioso cuando soy voluntario en clase de inglés. 15. Me siento nervioso y confundido cuando hablo inglés en la clase. 19. Me preocupa que otros estudiantes se rían de mí cuando hablo inglés. 21. Siento que otros estudiantes hablan mejor inglés que yo. 24. Me siento intranquilo cuando tengo que hablar inglés fuera de clase. |

Y TÚ, ¿POR QUÉ VAS A CLASE? EXAMEN DE LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.

Análisis

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS.

RESULTADOS

En primer lugar comparamos las medias y desviaciones típicas para ver cuáles son los componentes de motivación que recibían medias más altas. Para la asignación de puntuaciones a los ítems tuvimos en cuenta si estaban redactados en forma positiva o negativa y recodificamos los ítems que estaban planteados de manera negativa.

Consideramos únicamente los ítems que tenían medias por encima de 4,00 y una desviación típica menor a 1,00. Cinco ítems se encuentran dentro de esos parámetros y están recogidos en la Tabla 4. El número 10 es el que tiene una puntuación más cercana a 5, “estudiar inglés es una pérdida de tiempo.” Este es un dato muy preocupante para los docentes sin embargo, también presentan medias altas “estudiar inglés es importante para mí” y “aprender inglés es importante para mí porque me ayuda a comprender mejor películas, la televisión y canciones” lo que indica una orientación para aprender inglés por razones culturales. Asimismo, encontramos que “odio estudiar inglés” tiene una media muy alta pero también “estoy seguro de que aprenderé inglés.”

Tabla 4. Ítems con medias más altas.

| Ítem | M | DT |
|---|------|------|
| 10. Estudiar inglés es una pérdida de tiempo. | 4,86 | 0,42 |
| 14. Aprender inglés es importante para mí. | 4,33 | 0,59 |
| 5. Estoy seguro de que aprenderé inglés. | 4,31 | 0,67 |
| 3. Odio estudiar inglés. | 4,14 | 0,93 |
| 4. Aprender inglés es importante para mí porque me ayuda a comprender mejor películas, la televisión y canciones. | 4,14 | 0,87 |

Aunque puede parecer que algunos de estos datos sean contradictorios, la motivación es una variable individual muy compleja. Sin embargo, algunos de estos datos son alarmantes para el profesorado de idiomas. No podemos tener alumnado en clase que “odie” estudiar inglés o que lo considere una “pérdida de tiempo.” Tenemos que mencionar que la muestra esta recogida en cursos obligatorios de inglés y no voluntarios, donde los resultados se supone que cambian. Sin embargo, son datos para considerar en investigaciones futuras, ya que si la motivación es importante para el éxito de aprendizaje (Babae, 2012) se deben tomar medidas para cambiar estas percepciones.

Actitudes, orientaciones para el aprendizaje y autoconfianza lingüística.

Además comparamos los tres componentes usados para instrumentalizar la motivación: actitudes, orientaciones para el aprendizaje y autoconfianza lingüística con las variables individuales edad, sexo, carrera y nivel de inglés. Para ello se realizaron pruebas *t*- de Student para muestras independientes. Mientras que las diferencias motivación-carrera y motivación-edad no arrojaron diferencias significativas, la relación entre sexo y autoconfianza lingüística sí: los hombres presentan más autoconfianza lingüística que las mujeres ($p = 0,005$).

Tabla 5. Relaciones sexo- autoconfianza lingüística

| Relación | M | | DT | | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---------------------------------|------|----|------|------|----------|----------|
| | H | M | H | M | | |
| Sexo- Autoconfianza lingüística | 35,4 | 29 | 7,02 | 5,38 | 3,04 | 0,005 |

En cuanto a la relación motivación-nivel de inglés, encontramos diferencias significativas entre el nivel de comprensión escrita y lenguaje funcional y la autoconfianza lingüística. Los alumnos con nivel A2 tienen menos autoconfianza lingüística que los de nivel B2 ($p = 0,003$). Este dato no es sorprendente pero sí puede indicarnos pautas de mejora en cuanto a la gestión de la clase para que el alumnado con nivel más bajo pueda tener un nivel de autoconfianza lingüística más alto.

Tabla 6. Relaciones nivel de inglés- autoconfianza lingüística

| Relación | M | | DT | | t | p |
|--|-------|-------|------|------|-------|-------|
| | A2 | B1 | A2 | B1 | | |
| Nivel de comprensión escrita y lenguaje funcional- Autoconfianza lingüística | 28,39 | 35,95 | 5,20 | 6,09 | -3,52 | 0,003 |

Motivación-carrera

Respecto a las diferencias con respecto a la carrera, dos ítems mostraron diferencias significativas. El ítem número 3 "Odio estudiar inglés" ($p = 0,02$) y el número 5 "Estoy seguro de que aprenderé inglés" ($p = 0,02$). Considerando "odio estudiar inglés," los alumnos del Grado de Ingeniería Informática "odian" más que los del Curso de Adaptación. A su vez, son los que más "seguros" están de que aprenderán inglés.

Debemos comentar la diferencia entre el Grado y el Curso de Adaptación, el alumnado del segundo ya tiene una diplomatura (3 años) y un título universitario. Este alumnado realiza los cursos de adaptación para obtener el título de graduado (4 años). Por lo tanto su edad es a partir de 21 años y, en teoría, su nivel de madurez mayor. Esto puede explicar las diferencias significativas en esos dos ítems.

Motivación-edad

En cuanto a las diferencias en la motivación con respecto a la variable individual edad, encontramos diferencias significativas en tres ítems. Recordamos que dividimos la muestra en dos grupos de edad, de 17 a 23 años y de 24 a 33 años. El ítem número 5: "Estoy seguro de que aprenderé inglés" ($p = 0,007$), el número 8, "Estudiar idiomas es fácil para mí" ($p = 0,02$) y el número 24, "Me siento intranquilo cuando tengo que hablar inglés fuera de clase" ($p = 0,01$). En los tres ítems, el grupo de edad más joven muestra puntuaciones mejores. Esta diferencia se puede explicar por diversas razones, los alumnos más jóvenes acaban de terminar el bachillerato donde el inglés es una asignatura importante, incluso se han enfrentado al examen de selectividad hace pocos meses en muchos casos, esto hace que su percepción de confianza sea más alta que alumnos mayores que, probablemente, hayan pasado más años sin estudiar inglés y ahora tienen que retomarlo. También mencionar que el enfoque metodológico que se usaba hace cinco o diez años es muy diferente del que se usa actualmente, el alumnado que lleva ese tiempo sin estudiar inglés, no está acostumbrado al ritmo de las clases actuales más participativo y centrado en la comunicación.

Motivación- sexo

Obtenemos resultados interesantes en las diferencias entre sexos. Respecto a la autopercepción de ansiedad dentro de la confianza lingüística, los hombres muestran mejores datos que las mujeres, siendo sus puntuaciones más altas en todos los ítems de ese apartado, con diferencias significativas en cuatro de los cinco ítems. En otras palabras, el grupo de hombres muestra menos ansiedad a la hora de enfrentarse a clase de inglés que las mujeres. Siguiendo con estos datos, respecto a la autopercepción de competencia los hombres puntúan más alto que las mujeres excepto en

Y TÚ, ¿POR QUÉ VAS A CLASE? EXAMEN DE LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.

el ítem número 9, “estudiar inglés suele darme un sentimiento de satisfacción”, aunque ninguna de estas diferencias es significativa.

En cuanto a las orientaciones de aprendizaje, las mujeres puntúan más alto en razones instrumentales y los hombres en orientaciones culturales y de integración. Es decir, para los hombres es más importante aprender inglés para viajar al país, leer libros o revistas, y, para las mujeres, es más importante aprender para poder trabajar en el país de habla inglesa. Aunque estas diferencias no sean significativas, excepto en el ítem 16, es importante señalarlo porque sí puede ser investigarlo en el futuro en muestras más amplias.

Seis ítems muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres, como se puede ver en la Tabla 4.

Tabla 7. Diferencias en la motivación dependiendo del sexo.

| Ítem | M | | DT | | t | p |
|--|------|------|------|------|-------|-------|
| | H | M | H | M | | |
| 5. Estoy seguro de que aprenderé inglés. | 4,46 | 4,00 | 0,66 | 0,60 | 2,09 | 0,05 |
| 6. Me pongo nervioso cuando soy voluntario en clase de inglés. | 3,04 | 2,08 | 1,08 | 0,90 | 2,81 | 0,009 |
| 15. Me siento nervioso y confundido cuando hablo inglés en la clase. | 3,17 | 2,25 | 1,31 | 1,06 | 2,26 | 0,03 |
| 16. Estudiar inglés es importante para mí para leer libros, periódicos y revistas. | 3,63 | 2,75 | 1,01 | 1,49 | 2,07* | 0,04 |
| 21. Siempre siento que otros estudiantes hablan mejor inglés que yo. | 3,17 | 2,00 | 1,09 | 0,95 | 3,30 | 0,003 |
| 24. Me siento intranquilo cuando tengo que hablar inglés fuera de clase. | 3,38 | 2,50 | 0,97 | 0,91 | 2,68 | 0,01 |

*No se han asumido varianzas iguales excepto en el ítem número 16.

Respecto a estos ítems, en todos ellos los hombres muestran más motivación que las mujeres. Respecto a los ítems 6, 15, 21 y 24 pertenecen al componente de motivación “autopercepción de ansiedad” dentro del apartado “autoconfianza lingüística.” Los ítems 5 y 16 pertenecen a “autopercepción de competencia” y “razones culturales y de integración” respectivamente que como señalamos antes muestra la tendencia de los hombres de orientar el aprendizaje a razones culturales o de integración y de las mujeres a razones instrumentales.

Si consideramos los cuatro ítems que pertenecen al autopercepción de la ansiedad, llama la atención como las mujeres sufren más por este problema en las clases de inglés. Este es un factor a considerar en estudios futuros. López Rúa (2006) recoge que casi toda la literatura disponible señala que la confianza en uno mismo juega un importante papel en el éxito en general y en el éxito al aprender segundas lenguas en particular. Ya en los años 80, Dulay, Burt y Krashen (1982) afirmaron que una persona con confianza y segura de si misma es un estudiantes idiomas con más éxito¹. Además, ningún profesor quiere que su alumnado muestre síntomas de ansiedad en clase y, especialmente, en clase de idiomas donde necesitamos que los alumnos participen activamente sin miedo a cometer errores.

Una hipótesis que barajamos es que las mujeres presenten una autopercepción de nivel de ansiedad más elevado porque están orientando su aprendizaje a razones instrumentales, mientras que los hombres tienen este nivel más bajo porque orientan el aprendizaje a razones culturales, como señala la pregunta 16. Por supuesto, esta hipótesis deberá ser confirmada en investigaciones futuras.

Motivación-nivel de inglés

Considerando a continuación las diferencias entre los niveles de inglés. Dos ítems muestran diferencias significativas tanto en el nivel de comprensión oral como en el de comprensión escrita y lenguaje funcional entre los niveles A2 y B1, como muestra la Tabla 8. Son los ítems 6 y 15 que pertenecen a la percepción de ansiedad que los alumnos tienen de si mismos. Este dato no es sorprendente ya que es normal que alumnos con niveles más bajos se pongan más nerviosos a la hora de participar en las clases. Otros dos ítems muestran también diferencias significativas en el nivel de comprensión escrita y lenguaje funcional, como recoge la Tabla 9. Son los ítems 8 y 21 también relacionados con la autoconfianza lingüística. De nuevo estos datos no son sorprendentes ya que pertenecen también al nivel de autoconfianza lingüística. Los datos muestran que alumnos con niveles más bajos muestran una percepción de su competencia y confianza en si mismos más baja. Sin embargo, aunque no sorprendentes, estos datos muestran el camino por el que tienen que ir los docentes de idiomas que es a mejorar estos niveles de percepción y confianza para que, aunque con niveles más bajos, este alumnado sea consciente de sus capacidades y no muestre ansiedad en clase.

Tabla 8. Diferencias en la motivación dependiendo del nivel de comprensión oral

| Ítem | M | | DT | | t | p |
|--|------|------|------|------|-------|-------|
| | A2 | B1 | A2 | B1 | | |
| 6. Me pongo nervioso cuando soy voluntario en clase de inglés. | 2,33 | 3,13 | 0,98 | 0,99 | -2,23 | 0,03 |
| 15. Me siento nervioso y confundido cuando hablo inglés en la clase. | 2,20 | 3,40 | 0,94 | 1,18 | -3,07 | 0,005 |

Tabla 9. Diferencias en la motivación dependiendo del nivel de comprensión escrita y lenguaje funcional.

| | M | | DT | | t | p |
|---|------|------|------|------|-------|-------|
| | A2 | B1 | A2 | B1 | | |
| 6. Me pongo nervioso cuando soy voluntario en clase de inglés. | 2,00 | 2,91 | 1,00 | 1,02 | -2,28 | 0,03 |
| 8. Creo que aprender inglés más difícil para mí que para el resto de los estudiantes. | 2,67 | 4,23 | 1,12 | 0,81 | -3,80 | 0,003 |
| 15. Me siento nervioso y confundido cuando hablo inglés en la clase. | 1,89 | 3,23 | 0,60 | 1,19 | -4,13 | 0,000 |
| 21. Siempre siento que otros estudiantes hablan mejor inglés que yo. | 2,11 | 3,14 | 1,05 | 1,17 | -2,38 | 0,03 |

CONCLUSIONES

Citando a Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010), los numerosos estudios sobre actitudes y motivación que se han realizado hasta ahora han demostrado que esos conceptos tienen mucho poder a la hora de explicar el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Babae (2012), a su vez, señala la importancia que tiene la investigación en motivación en la explicación de la adquisición y enseñanza de segundas lenguas.

El propósito de esta investigación es investigar cuáles eran los componentes de la motivación para estudiar inglés en un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. Recapitulando los resultados más importantes que hemos encontrado, en primer lugar debemos mencionar los datos preocupantes sobre las actitudes hacia el aprendizaje de inglés como "estudiar inglés es una pérdida de tiempo" u "odio estudiar inglés."

Y TÚ, ¿POR QUÉ VAS A CLASE? EXAMEN DE LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.

Por otro lado, son interesantes las diferencias entre hombres y mujeres. Las investigaciones recientes como la de Babae (2012) señala la importancia de la motivación en la edad pero no en el sexo y parece que los hombres y las mujeres tienen motivaciones diferentes. Estudios futuros pueden ahondar en este tema.

Asimismo, son interesantes los datos sobre la autopercepción de ansiedad ya que sorprende que un alumnado entre dieciocho y treinta y tres años, maduro, en cursos universitarios, presenten niveles de percepción de ansiedad hacia el aprendizaje de segundas lenguas altos.

En definitiva, los resultados han sido interesantes y apuntan a ciertas tendencias en los componentes de motivación que deberán ser investigadas en el futuro con muestras de población más amplias para ayudar así al profesorado en el desempeño de su actividad.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio ha sido financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad con referencia BES-2013-063541.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Babae (2012). Motivation in Learning English as a Second Language: A Literature Review. *Canadian Journal for New Scholars in Education*. Volume 4, Issue 1.
- Csizér, K., y Kormos, J. (2009). Focus on the language learning: motivation styles, and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89 (1), 19-36.
- Council of Europe (2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating factors in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1996). Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice. En Oxford, R. (ed), *Language Learning Motivation: The New Century*. Honolulu: University of Hawaii.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En: Dörnyei Z, Ushioda (eds) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-42. Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2^o ed). Logman: London.
- Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation: past, present and future. Distinguished lecturer series. Temple University Japan, Tokyo, February 17, 2001.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: the socio- educational model*. Peter Lang Publishers: Bern.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, no 1, 3-18.
- Lasagabaster, D y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds) (2010). *CLIL in Spain. Implementation, results and Teacher training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Lopez Rua, P. (2006). The sex variable in foreign language learning: an integrative approach. *Porta Linguarum*, 1, 99-114.
- Lorenzo, F. (2010). CLIL in Andalusia. En Lasagabaster, D. y Y. Ruiz de Zarobe (Eds). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

- Lorenzo, F., Trujillo, F., Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Masgoret A, Gardner R (2003) Attitudes, motivation and second language learning: a metanalysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123-63.
- Shabaz, M. y Liu, Y. (2012). Complexity of L2 motivation in an Asian ESL. *Porta Linguarium*, 18, 116-131.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics* 26, no. 1, 70-89.
- Weger, H. (2013). Examining language learning motivation of adult international learners studying abroad in the US. *RELC Journal* 44 (1), 87-101.

¹ "The self-confident secure person is a much more successful language learner" (Dulay et al., 1982, 75).

