EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN CONTEXTOS DE LENGUA MINORITARIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTUDIO SOBRE LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

IPIÑA, NAGORE; SAGASTA, PILAR; MONGELOS, ARANTZA
Mondragon Unibertsitatea

RESUMEN

Este estudio analiza la motivación de futuros docentes de Educación Infantil y Primaria hacia el aprendizaje del inglés como L3, en un contexto bilingüe. Asimismo, el estudio examina la posible influencia de variables como la edad, el género, la L1 y la autopercepción del nivel de competencia en dicha motivación. Los resultados muestran que la motivación de los estudiantes es positiva y que la autopercepción del nivel de competencia ejerce una influencia significativa. Por otra parte, el contexto de aprendizaje de la lengua es el factor motivacional que mayor porcentaje de la varianza explica.

Palabras clave: motivación, futuros docentes, competencia plurilingüe.

ABSTRACT

This study analises the motivation of future Infant and Primary Education teachers towards the learning of English as an L3, in a bilingual context. Furthermore, the study examines the possible effect of variables such as age, gender, L1, and self-perception of language competence in the students' motivation. Results show that students hold a positive motivation and that their self-perception of language competence exerts a positive influence. Additionally, the learning context is the motivating factor that explains the higher percentage of the variance.

Keywords: motivation, future teachers, plurilingual competence.

1. INTRODUCCIÓN

La Comisión de las Comunidades Europeas (2008) incide en la necesidad de promover el conocimiento de la lengua materna y de otras dos lenguas. Esta necesidad es quizá más apremiante en el caso de los futuros profesionales de la educación en comunidades bilingües como la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), donde se ha desarrollado esta investigación que forma parte de un estudio longitudinal[i].

El euskara es la lengua minoritaria de la comunidad y la lengua familiar de un tercio de su población. Sin embargo, dos tercios de la población escolar entre 5 y 15 años son euskaldunes (Gros i Lladós, 2009). Esto es debido a que la mayoría de los padres optan por un modelo de escolarización de inmersión total (Modelo D) o parcial (Modelo B), como lo indican las cifras en la siguiente tabla 1:

	Model A		**Model B**		**Model D**	
	1996/1997	**2012/2013**	**1996/1997**	**2012/2013**	**1996/1997**	**2012/2013**
Educación Infantil	10,447	3,512	15,640	20,211	28,459	71,694
Educación Primaria	34,235	7,370	32,558	31,537	42,951	82,425
Educación Secundaria	20,152	9,271	10,960	20,291	15,716	43,964
Totales	64,834	20,153	59,158	72,039	87,126	198,083
%	30,70%	6,94%	28,02%	24,81%	41,26%	68,24%

Tabla 1: Evolución de los modelos lingüísticos en la CAV (1996-2013)

En el modelo D, la lengua de escolarización es el euskara y el castellano y el inglés se estudian como asignaturas. Sin embargo, cada vez son más los centros que imparten el inglés a través de contenidos (Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010). En el modelo B, tanto el euskara como el castellano son lenguas vehiculares y el inglés se estudia como asignatura o través de contenidos. En el modelo A, el castellano es lengua vehicular y tanto el euskara como el inglés se imparten como asignaturas. En este contexto, consideramos importante que la formación de los profesionales de la educación vasca sean trilingües.

En Mondragon Unibertsitatea los grados de Educación Infantil y Primaria están diseñados para fomentar el plurilingüismo aditivo en euskara, castellano e inglés. Las tres lenguas son vehiculares y el euskara ocupa un lugar primordial; se trabajan de manera integrada, incidiendo en la motivación de los estudiantes.

La influencia de la motivación hacia el aprendizaje de las lenguas ha sido un factor largamente estudiado en las últimas décadas (Gardner, 1985; Bernaus, Wilson y Gardner, 2009). Existen evidencias empíricas que sustentan su importancia en el proceso de aprendizaje de segundas o terceras lenguas (Dörnyei, 2001; Masgoret y Gardner, 2003). La razón principal reside en la aceptación generalizada de la comunidad educativa de que la motivación es uno de los factores que mayor correlación mantiene con el logro lingüístico (Dörnyei, 2001; 2006; 2009). Ha sido considerada durante décadas como característica estable del aprendiz.

Sin embargo, en las últimas dos décadas hay autores que afirman que la motivación es un constructo psicológico dinámico del estudiante (Dörnyei, 2003; Lasagabaster, 2011) que puede variar dependiendo de diversos factores. Entre ellos, podemos mencionar variables individuales como la edad (Dörnyei, 2001, 2009; Lasagabaster, 2011), el género (Sung and Tsai, 2013) o la lengua objeto (Dewaele, 2005; Lasagabaster y Sierra, 2009).

En paralelo al debate sobre la naturaleza dinámica de la motivación, diversos autores han ido detallando modelos para comprender la motivación (Dörnyei, 2001, 2005, 2009; Dörnyei y Ottó, 1998; Gardner, 1985; Noels, 2003; Ushioda, 2001). En esta línea, recientemente se ha destacado la importancia de los aspectos directamente relacionados con el contexto (Ushioda, 2012). Es por ello, que desde esta perspectiva se considera que el docente, el grupo de estudiantes y el currículum desempeñan un rol relevante en la motivación (Banegas, 2012).

Entre los actuales modelos contextuales, encontramos el *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2005) creado desde la revisión de la teoría psicológica y el análisis de investigaciones sobre motivación en el aprendizaje de lenguas. Este modelo intenta superar la dicotomía integrativa-instrumental marcada desde la década de los ochenta y propone re-teorizar el marco contextual teniendo en cuenta la lengua a la que nos referimos.

El L2 Motivational Self System de Dörnyei (2005) se compone de tres elementos claves: Ideal L2 Self; Ought to L2 Self y L2 Learning Experience. Para el autor, el Ideal L2 Self se refiere a las características o atributos que el aprendiz de la L2 quisiera poseer. El segundo componente, Ought to L2 Self, se refiere a las características que el aprendiz considera que debe poseer (representaciones, obligaciones o responsabilidades). El L2 Learning Experience lo constituyen las experiencias y el contexto situado e inmediato. Y es éste el modelo que hemos utilizado en el trabajo de investigación que presentamos a continuación.

2. EL ESTUDIO

2.1 Objetivos

Hemos formulado estas preguntas de investigación: ¿Cuál es la motivación de los estudiantes de Mondragon Unibertsitatea hacia el aprendizaje del inglés al comienzo de los grados de Educación Infantil y Primaria? ¿Cómo influyen en dicha motivación estas variables individuales? La lengua familiar, la edad, el género y la autopercepción del nivel de inglés.

2.2 Muestra

La muestra consta de 173 estudiantes de Educación Infantil (n=75) y Primaria (n=98), bilingües en euskara y castellano, cuya L3 es el inglés. La muestra está compuesta por 56 hombres y 117 mujeres, y el 85,6% tiene entre 18 y 20 años. El euskara es la L1 del 56,2%, el castellano del 25,4% y el euskara y el castellano del 17,8%. La siguiente tabla [Tabla 2] muestra la autopercepción del nivel de inglés de los alumnos.

CEFR	C1 o C2	B2	B1+	B1	A2	A1
% (N=173)	1,9	15	34,4	34,4	11,9	2,5

Tabla 2. Porcentajes de la autopercepción del nivel de inglés

2.3 Metodología, instrumentos y procedimiento

Los datos cuantitativos de esta investigación mixta se recogieron por medio del cuestionario diseñado por Dörnyei (2001) y adaptado para nuestro estudio (α de Cronbrach=0,929). Abarca aspectos motivacionales, estrategias de aprendizaje y preferencias pedagógicas (Dörnyei y Ushioda, 2009; Gardner, 1985; Schmidt y Watanabe, 2001). Para la realización de este estudio nos hemos centrado en el ámbito de motivación. Los datos se trataron mediante el programa estadístico SPSS 19.0.

Los datos cualitativos se recogieron por medio de un grupo de discusión (Murillo y Menar, 2006; Suarez, 2005). Participaron 10 estudiantes elegidos al azar, dos estudiantes por grupo. El análisis del contenido se realizó por medio del software Atlas.ti y fue sometido a un procedimiento de *"code reliability*" para garantizar la fiabilidad de los datos.

2.4 Resultados

2.4.1 Resultados en relación a la pregunta de investigación: ¿cuál es la motivación de los estudiantes de Mondragon Unibertsitatea al comenzar el grado de Educación Infantil y Primaria hacia el aprendizaje del inglés como L3?

El análisis descriptivo muestra que la motivación de los participantes hacia el aprendizaje del inglés es positiva ((n=173) x=4,12; sd=0,53). La misma tendencia se observa en los datos cualitativos:

> A10 (16): *Jo, pues a mí por ejemplo/* ***el inglés me sirve de ayuda:// saber inglés creo que ayuda****//.*[ii]
>
> A10 (88): *): […]la presencia del inglés siempre ha estado en mi casa/ eso también ayuda a aprender después:* ***para querer****.*

Con el objetivo de ahondar en las fuerzas motivacionales de la muestra, hemos tomado como referencia la categorización realizada por Dörnyei (2011). Teniendo en cuenta el L2 Motivational Self System (Dörnyei, 2005), se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax, con el fin de agrupar las categorías homogéneas en las tres dimensiones propuestas por Dörnyei. Dicho análisis mostró una estructura de 3 factores que explicaban el 58.195% de la varianza. La tabla 3 presenta los pesos factoriales, las comunalidades y los autovalores de los componentes.

Item	1	2	3	Comunalidad
Criterion measures	0,581			0,510
Instrumentality promotion	0,645			0,633
Travel orientation	0,662			0,506
Fear assimilation	0,302			0,098
Ethnocentrism	0,704			0,515
Cultural interest	0,660			0,646
Attitudes towards L2 community	0,655			0,728
Ideal L2 self		0,769		0,645
Linguistic self		0,739		0,636
Attitudes towards learning English		0,667		0,565
Interest in the English language		0,612		0,662
English anxiety		0,539		0,480
Integrativeness		0,629		0,691
Ought to L2			0,844	0,715
Parental encouragement			0,756	0,689
Instrumentatily prevention			0,613	0,594
Autovalor	6,209	1,953	1,15	

Tabla 3: pesos factoriales, comunalidades y autovalores de los componentes del constructo.

La dimensión 1, *L2 Learning Experience*, explica el 38,807% de la varianza e incluye 7 categorías. La segunda dimensión, *Ideal L2 Self*, explica el 12,203% de la varianza, está compuesto por 6 ítems. La dimensión 3, *Ought to L2 self*, explica el 7,185% de la varianza e incluye 3 ítems. La media de los ítems conglomerados en la primera dimensión es la más alta, seguida por la segunda dimensión y la tercera [Tabla 4]. Los resultados y la variabilidad de la varianza muestran que la experiencia de aprendizaje de una L2 es la dimensión que mayor fuerza motivacional ejerce sobre los participantes.

Ítem	Media	Desv. Típ.
L2 learning experience	4,4237	,59384
Ideal L2 Self	3,9170	,67063
Ought to L2	3,8234	,69227

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas de las dimensiones de la motivación.

Se encontraron también evidencias cualitativas de estas dimensiones en el grupo de discusión:

A3 (79): **A mí por lo menos me gusta mucho viajar/ y lo que yo veo pues eso/ que necesito el inglés para viajar**/ y si a mí me gusta viajar//

A7 (80): Yo por ejemplo he tenido ese apoyo en casa/ **Mi padre** e: necesita el inglés para trabajar y:/ e: necesita el inglés casi todo el día y: **él me dice que, si no supiera inglés pues que: igual no tendría trabajo**// (…) / y **también he visto que cuando voy de viaje/ pues yo siempre voy de vacaciones con otra familia/y las otras familias no saben inglés y:/ pues yo sí que veo que si no**

estuviera mi padre..// (…) y:: pues yo e: pff: **muchas veces e el inglés me ha sacado de algunos apuros // y yo al fin y al cabo veo que: e en casa eso**

Los comentarios de los estudiantes aluden a las dimensiones del *L2 learning environment* y *Ought to L2 Self* y no es tan frecuente la alusión a la dimensión *Ideal L2 Self*.

2.4.2 Resultados en relación a la segunda pregunta de investigación: ¿Cómo influyen en dicha motivación estas variables individuales? La lengua familiar, la edad, el género y autopercepción del nivel de inglés.

Los resultados de la tabla 5 muestran que la variable independiente autopercepción del nivel de inglés influye significativamente en la motivación de los participantes. Por el contrario, no hay una relación significativa entre la motivación general y el género, edad o L1.

Variable independiente	Motivación
Género (p>0,05)	Mujeres (n= 78) = 4,15 (sd=0,55)
	Hombres (n=37) = 4,04 (sd= 0,48)
Edad (p>0,05)	18-20 (n=99)= 4,11 (sd=0,53)
	21-23 (n=12)= 4,00 (sd=0,47)
	24 o más (n=2)= 4,24 (sd=0,25)
L1 (p>0,05)	L1 Euskara (n=62)= 4,11 (sd=0,58)
	L1 Castellano (n=31)= 4,18 (sd=0,52)
	L1 Euskara y Castellano (n=20)= 4,03 (sd=0,39)
Autopercepción del nivel de inglés (r=-0,232, p<0,001)	C1/C2 (n=3)=3,969 (sd=0,963)
	B2 (n=24)=4,415 (sd=0,489)
	B1+ (n=55)= 4,166 (sd=0,470)
	B1 (n=55)= 3,999 (sd=0,499)
	A2 (n=19) = 3,816 (sd=0,471)
	A1 (n=4)= 3,676 (sd=0,3728)

Tabla 5. Correlaciones y medias por variable.

El análisis intergrupal de la variable autopercepción del nivel de inglés ha demostrado que existen diferencias significativas en diversos casos. La motivación de los participantes que reconocen tener un B2 es significativamente más alta que la de los participantes con un nivel intermedio B1+ {t(77)=2,135; p=0,036}, un nivel B1 {t(77)=3,423; p=0,001}, principiante A2 {t(41)=4,054; p<0,001} y principiante A1 {t(26)=2,868; p=0,008}. También los que reconocen tener un B1+ presentan una motivación significativamente más positiva que los sujetos con un nivel B1 {t(108)=1,803; p=0,074}, A2 {t(22)=2,796; p=0,007} y un nivel A1 {t(57)=2,03; p=0,047}.

3. DEBATE Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que la motivación hacia el inglés de los participantes es positiva, influenciada por el factor "*L2 Learning Experience*". Coincidimos con

Ushioda (2012) cuando menciona que la perspectiva de los estudiantes acerca de la motivación puede estar más relacionada con el día día de la experiencia de aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, esto requiere comprender la motivación desde una visión holística y tomar como referencia a la persona implicada en el proceso de aprendizaje. Al igual que Dörnyei (2003), creemos que debemos formular estrategias que permitan ceder el control de las condiciones afectivas y experiencias de aprendizaje al aprendiz.

Estos resultados demuestran que la autopercepción de la competencia es la variable que más influye en la motivación. Por consiguiente, concluimos que este aspecto requiere un trabajo sistemático, especialmente cuando los estudiantes consideran que su nivel de inglés es intermedio o bajo.

Asimismo este estudio muestra que las variables relacionadas con el contexto de aprendizaje son las que más influyen en la motivación. Por lo tanto, convendría realizar más estudios.

Sin embargo, nuestro estudio no confirma resultados obtenidos por otros investigadores en relación a la influencia de la edad (Dörnyei, 2001, 2009; Lasagabaster, 2011), el género (Sung and Tsai, 2013) o la L1 (Dewaele, 2005; Lasagabaster y Sierra, 2009). Serían necesarias nuevas investigaciones para analizar la posible influencia de estas variables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banegas, D. 2012. Motivation and autonomy through CLIL. A collaborative undertaking. In L. Anglada & D. L. Banegas (eds.). *Views on Motivation and Autonomy in ELT*. Selected papers from XXXVII FAAPI Conference. Bariloche: APIZALS Asociación de Profesores de Inglés de la zona Andina y Linea Sur: 39-42

Bernaus, M., Wilson, A. y Gardner, R. C. 2009. "Teachers' motivation, classroom strategy use, student's motivation and second language achievement". PORTA LINGUARUM, 12: 25-36.

Comisión de las Comunidades Europeas 2008. Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido, Bruselas, [en linea] http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_es.pdf [accessed 27 Nov 2013]

Dörnyei, Z. 2001 *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

Dörnyei, Z. 2003. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research and aplications. En Z. Dörnyei (ed.) *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning* (pp.3-32). Oxford : Blackwell.

Dörnyei, Z. y Ottó, .1998. "Motivation in action: A process model of L2 motivation". *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, London, vol. 4: 43-69.

Dörnyei, Z. 2006a. "Individual differences in second language acquisition". *AILA Review* 19: 42-68.

Dörnyei, Z. 2009. The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9- 42). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (eds.) 2009. *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Gardner, R. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.

Gros i Lladós, M. .2009. El Euskera en la Comunidad Autónoma Vasca. Una apuesta por la diversidad lingüística. Bilbao : Euskaltzaindia.

Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. 2009. "Language attitudes in CLIL and Traditional EFL classes". *International CLIL Research Journal* 1(2): 4-17.

Lasagabaster, D. 2011. "English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings". *Innovation in Language Learning and Teaching* 5: 3-18.

Masgoret, A.M. y Gardner, R.C. 2003. "Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates". *Language Learning* 53, 167-210.

Murillo, S. y Mena, L. 2006. *Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa.

Noels, K.A. 2003. Learning Spanish as a second language: Learner's orientations and perceptions of their teachers' communication style. En Z. Dörnyei (ed.) *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning* (pp. 97-138). Oxford : Blackwell.

Ruiz de Zarobe, Y. and Lasagabaster, D. 2010. CLIL in a Bilingual Community: The Basque Autonomous Community. En *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training,* ed. D. Lasagabaster and Y. Ruiz de Zarobe, 12-29. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Schmidt, R. y Watanabe, Y. 2001. "Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning". En Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.) *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 313-359). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Suárez, M. 2005. *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes Educación.

Sung, K. y Tsai, H. 2013. "Motivation and learner variables: group differences in college foreign language learners' motivations". *International Journal of Research Studies in Language Learning* 3(2): 43-54.

Ushioda, E. 2001. Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.) *Motivation and Second language Acquisition* (pp. 91-124) Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Ushioda, E. 2012. "Motivation and L2 learning: Towards a holistic analysis". En L. Anglada & D. L. Banegas (eds.). *Views on Motivation and Autonomy in ELT. Selected papers from XXXVII FAAPI Conference*. Bariloche: APIZALS Asociación de Profesores de Inglés de la zona Andina y Linea Sur: 14-19.

NOTAS

[i] Este trabajo se ha realizado con la ayuda del Proyecto FFI2012-34214 de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Economía y Competitividad.

[ii] El grupo de discusión se realizó en euskera; por lo cual las citas son traducciones realizadas por el grupo de investigación.