

Percepción de los estudiantes sobre el contexto formal de aprendizaje del inglés y el estímulo parental recibido durante la etapa universitaria

INMACULADA MARTÍN-ESPINOSA

ROSARIO GIL-GALVÁN

Universidad de Sevilla

Received: 11 May 2021 / Accepted: 28 December 2022

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.21166>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: El presente artículo recoge una investigación realizada en la Universidad de Sevilla con estudiantes de Grado pertenecientes a diversas áreas del conocimiento tales como Medicina, Ingeniería Informática y Educación. El estudio pretende analizar la percepción de los estudiantes sobre el docente, los compañeros, el aprendizaje autónomo y el estímulo parental recibido durante su proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el transcurso de su etapa académica, idioma prioritario para el perfeccionamiento de sus competencias lingüísticas. Con el propósito de responder a los objetivos de investigación se ha realizado un estudio descriptivo mediante encuesta, así como pruebas de Kruskal-Wallis a fin de hallar posibles diferencias significativas entre los participantes en función de su titulación y del nivel socioeducativo de sus progenitores. Además, se ha comprobado la magnitud de dichas diferencias a través de la prueba *d* de Cohen. Los resultados muestran valoraciones positivas del aprendizaje autónomo y del estímulo parental recibido. En cambio, existen discrepancias sobre los compañeros, el docente y la metodología empleada por este. Una de las conclusiones principales es la fuerte influencia de la titulación del estudiante y del nivel académico de sus padres sobre su percepción de las clases de inglés.

Palabras clave: percepción, estudiantes universitarios, contexto formal, lengua inglesa, estímulo parental.

Student's perception of the formal English learning context and parental encouragement while at university

ABSTRACT: This study contains a research conducted at the University of Seville with undergraduate students from different knowledge areas such as Medicine, Computer Engineering and Education. The study aims to analyse student's perception of the teacher, colleagues, autonomous learning, and parental encouragement received during their process of learning English as a foreign language in the course of their academic career, a priority language for the improvement of their language skills. In order to respond to the research objectives, a descriptive study was carried out by means of a survey, as well as Kruskal-Wallis tests to find whether there are significant differences between students according to both the studied degree and the socio-educational level of their parents. In addition, the magnitude of these differences has been tested using Cohen's *d* tests. The results show positive evaluations in terms of autonomous learning and the received parental stimulus. On the other hand, there are discrepancies about colleagues, teachers, and their methodology. One of the main con-

clusions is the strong influence of the student's degree and the academic level of their parents over their perception of English classes.

Key words: perception, university students, formal context, English language, parental encouragement.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el inglés se considera la lengua vehicular y de globalización por excelencia para fines sociales, académicos y profesionales. No es de extrañar, por tanto, que el aprendizaje de este idioma sea una prioridad en la mayoría de los sistemas educativos. Ante ello, investigaciones recientes indagan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en diferentes lugares y etapas educativas a través del perfil motivacional del alumno con el propósito de perfeccionarlo (Delgado-González y Herrera-Rivas, 2021; Berce et al., 2021; Shinge y Kotabagi, 2021; Alemán-Aguilar y Vázquez, 2021; Gil-Galván y Martín-Espinosa, 2021). Para conseguirlo, toman como referencia el modelo socioeducativo de Gardner (1982).

Este modelo expone que las diferencias individuales del alumno junto a sus resultados lingüísticos, así como el entorno sociocultural y el contexto donde se desarrolla la formación, son factores que interrelacionan entre sí durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Por un lado, las diferencias individuales más influyentes son la inteligencia, la aptitud lingüística, la motivación y la ansiedad situacional (Giles y Coupland 1991); los resultados lingüísticos hacen alusión a los conocimientos y a las habilidades del individuo (Ellis, 1997). Por otro, el entorno sociocultural determina las creencias hacia otras culturas e idiomas, mientras que el contexto puede identificarse como la adquisición del lenguaje estructurado en un ambiente natural o como la instrucción formal en el aula. Posteriormente, Gardner (2009) reformó este modelo e introdujo el estímulo parental como una variable adicional que influye en el rendimiento lingüístico en los escenarios en los que se estudia a la población de menor edad.

Una vez puesto en conocimiento qué factores estudia este modelo, cabe recalcar que la mayoría de los investigadores se han enfocado en los aspectos individuales y en los resultados lingüísticos del alumno. No obstante, aquellos relacionados con el entorno del estudiante, estos son el contexto educativo y el sociocultural, han quedado relegados a un segundo plano. Además, existe una carencia de estudios al respecto en el ámbito tocante al aprendizaje de idiomas en la Educación Superior.

Ante este hecho, auspiciada por la existencia de una creciente orientación en la investigación educativa enfocada en analizar la percepción proyectada por el alumnado universitario hacia los factores vinculados con su proceso de aprendizaje en el contexto académico y en el ambiente sociocultural (Mateos, 2009), se desarrolla la presente investigación. Por consiguiente, sobre la base de esta corriente innovadora y de acuerdo con las variables ambientales del modelo socioeducativo de Gardner, el presente estudio surge con la finalidad de analizar, por un lado, la percepción del alumnado universitario sobre los factores inherentes al contexto formal de aprendizaje del inglés como lengua extranjera a fin de acreditar las competencias lingüísticas exigidas desde el Plan Bolonia (1999), indispensables para obtener el Título Universitario de Grado; por otro, el estímulo parental recibido durante esta etapa.

Al respecto, la mayoría de los universitarios opta por aprender inglés en instituciones especializadas para tal efecto (Gil-Galván y Martín-Espinosa, 2021), por lo que el grueso del

aprendizaje se concentra dentro del contexto formal del aula con el docente y los estudiantes como elementos claves (Beltrán, 2017). Además, todo proceso que ocurra dentro de la clase influirá en las opiniones manifestadas por el alumno hacia el aprendizaje del idioma, y, a su vez, las creencias e interpretaciones del entorno académico afectarán directamente a su forma de aprender y a sus resultados (Entwistle y Tait, 1990). Asimismo, obtener resultados positivos reforzará su autoestima, motivación y percepción respecto a los elementos característicos del proceso de aprendizaje del inglés (Bernaus y Escobar, 2001). Además, tanto el interés como las competencias del estudiante se impulsarán favorablemente con las actividades y el enfoque adecuados (Zulida et al., 2020), cuya elección recae en el docente (Arnold, 2011; Philominraj et al., 2017). Por consiguiente, en base a las conclusiones de Entwistle y Tait (1990), para facilitar cubrir las necesidades del alumno, así como el aprendizaje del idioma, resulta imprescindible indagar sobre las percepciones y preferencias que profesan los estudiantes con relación al entorno académico, principalmente respecto a la selección que realice el docente sobre las estrategias y los materiales de enseñanza más apropiados, al igual que sobre la idónea estructuración del ambiente académico.

Otro factor determinante del contexto formal del aula que influye en la percepción del estudiante es la relación entre compañeros (Rodríguez-Pérez, 2012). En este caso, el profesorado es responsable de promover la cooperación entre su alumnado (Cambra, 2003) para fomentar un clima de compañerismo y potenciar una percepción positiva sobre los factores del aula y el proceso de aprendizaje del inglés. No obstante, dada la edad del estudiante, ya adulto, este se muestra reacio a exponer sus competencias comunicativas orales en un idioma que aún no domina, por lo que manifiesta nervios e inseguridad ante la posibilidad de equivocarse (Guirora et al., 1972). Por ello, normalmente se aboga por el aprendizaje colaborativo (Ramírez y Alonzo, 2007) junto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación e internet, herramientas que favorecen el aprendizaje autónomo del alumnado y la libertad del docente para destinar tiempo a otras actividades pedagógicas (Moreno, 2011).

Con independencia del contexto formal del aula, compuesto por el docente, los compañeros y el aprendizaje autónomo del alumno, la percepción que proyecta el estudiante universitario sobre su aprendizaje del inglés también está influenciada por su entorno sociocultural. Al respecto, Puga y Rodríguez (2017) exponen que el entorno sociocultural del alumno lo conforman sus padres, compañeros, profesores, medios de comunicación, entre otros, y que durante la etapa adolescente se evidencia un fuerte impacto de este con respecto a la orientación motivacional hacia los idiomas, de modo que se comienza a percibir el aprendizaje del inglés como una herramienta competitiva para el mercado laboral y el futuro profesional.

Asimismo, el estímulo parental resulta de vital importancia ya que, de acuerdo con Rodríguez-Pérez (2012), los intereses y las actitudes familiares están directamente relacionadas con la conducta del individuo, quien reproduce e imita sus estimaciones y valores. Este, además, se encuentra influenciado por los antecedentes familiares, tal que quienes provienen de familias con buenos recursos económicos y culturales reciben más apoyo e interés por su proceso de aprendizaje (González-Pianda et al., 2002) y mayores oportunidades (Espíndola y León, 2002). Por consiguiente, el nivel socioeducativo familiar, determinado en gran parte por el nivel académico alcanzado por los padres (Ruiz, 2001), también condiciona las aptitudes del alumno, pues existe una relación directa entre estas y su rendimiento académico, medido a través de las habilidades aprendidas durante el proceso formativo (Kisilvesky, 2000).

En la misma línea, González-Pienda et al. (2002) afirman que si el aprendizaje de un idioma se produce por inmersión en los contextos cercanos una vez que el estudiante toma conciencia de la importancia de estudiar dicho idioma, la influencia del ambiente familiar como factor ineludible será determinante en el progreso educativo del alumno, y es importante que los padres incentiven el interés por el contacto con el país de la lengua extranjera mediante intercambios, clases o viajes para predisponer a su hijo favorablemente frente al aprendizaje del mismo (Uribe et al., 2008). Por ello, resulta interesante determinar si el estímulo parental, valorado a través del interés y ayuda de los padres hacia el proceso de aprendizaje de inglés de sus hijos y la importancia que le otorgan (Gardner, 2009), es una variable que afecta a la percepción del alumno universitario, ya que sí se han encontrado investigaciones en etapas educativas inferiores que indican el gran impacto ejercido de los padres sobre sus hijos.

Dichas investigaciones concluyeron que, a mayor apoyo parental recibido, mayores niveles de motivación y de rendimiento en el aprendizaje del inglés de los hijos (González-DeHass et al., 2005; Bindu y Aruna, 2014; Contreras y Lynch, 2018; Marina y Eamoraphan, 2020), así como que una participación insuficiente o nula de los padres produce que el rendimiento y el compromiso de los estudiantes sean bajos (Bower y Griffin, 2011). Por lo que la importancia de realizar el presente estudio, además de continuar indagando en la percepción del alumno sobre los factores determinantes del contexto formal de aprendizaje, también deriva en incrementar valor al estímulo parental en las etapas de Educación Superior, pues se trata del último nivel antes de la inserción laboral del estudiante y, así, aportar a la comunidad científica datos al respecto debido a la escasez de investigaciones en esta línea.

En consecuencia, la presente investigación pretende conocer la percepción que el estudiante proyecta durante su aprendizaje del inglés en el transcurso de su etapa universitaria sobre los factores correspondientes al contexto formal –docente, compañeros y aprendizaje autónomo– y sobre el estímulo parental recibido con el propósito de recolectar datos que ayuden a mejorar el proceso de aprendizaje en la Educación Superior con fines académicos y profesionales. Por consiguiente, se persigue dar respuesta a los siguientes objetivos de investigación:

- 1) Analizar la percepción del alumnado universitario sobre el contexto formal de aprendizaje de inglés como lengua extranjera: docente, compañeros y aprendizaje autónomo.
- 2) Conocer el estímulo parental percibido por el alumnado universitario durante su aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- 3) Hallar si existen diferencias significativas en la percepción del alumnado sobre los elementos motivadores y actitudinales que influyen durante el aprendizaje de idiomas en función de su titulación y del nivel académico de sus padres.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Se recopilaron datos de 689 estudiantes pertenecientes a los Grados en Educación Infantil (22,8%), Educación Primaria (32,4%), Medicina (23,5%) e Ingeniería Informática (21,3%) de la Universidad de Sevilla que cursaban 2º año (96,1%) durante el curso académ-

mico 2019/2020 y representaban el 48% de las cuatro cohortes. La edad del alumnado se concentra entre los 18-21 años (72,1%) y los 22-25 (20,4%). Un 69,7% eran mujeres y un 30,3% varones. El muestreo fue de tipo probabilístico por conglomerados, con un nivel de confianza del 95%; $p=q=50$ y un error muestral del $\pm 2,7\%$.

2.2. Instrumento

La recogida de datos se efectuó a través de un cuestionario ya experimentado con anterioridad por Gil-Galván y Martín-Espinosa (2021) para otras investigaciones en la misma línea. El instrumento en cuestión toma como referencia el *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) de Gardner (1985). La nueva versión se ajustó al nivel universitario y al idioma castellano mediante una traducción etnocéntrica en grupo (Sartorius y Kuyken, 1994; Marín y Van Oss, 1991) y se confeccionó con el propósito de ser cumplimentado en 15 minutos. Para tal fin, se reescribieron y reorganizaron los ítems en base a los constructos expuestos por Gardner, pero de acuerdo con los objetivos del estudio. De este modo, la escala en su versión final consta de tres secciones.

En primer lugar, se recogen cuestiones sociodemográficas tales como titulación, sexo, edad y curso del estudiante, así como el nivel académico de sus progenitores. A continuación, aparecen 86 enunciados referentes al perfil motivacional del alumnado universitario hacia el aprendizaje de idiomas cuyo índice de fiabilidad alpha de Cronbach resultó de ,832 para los ítems afirmativos y de ,900 para los negativos. Estos enunciados, a su vez, se dividen en dos partes claramente diferenciadas. Por un lado, se presentan 75 enunciados graduados en una escala Likert de 4 grados (1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=de acuerdo; 4=totalmente de acuerdo), y, por otro, 11 ítems en formato diferencial semántico cuya finalidad reside en determinar su opinión respecto a diversas afirmaciones sobre cuestiones ya tratadas en la parte tipo Likert, pero de forma global y directa en una escala que oscila entre el 1 y el 3 (bajo-medio-alto).

Con el propósito de responder a los objetivos de investigación del presente estudio, además de analizar los 11 ítems en diferencial semántico, se han seleccionado los 30 enunciados tipo Likert que atienden a la percepción del alumnado respecto a factores inherentes al aula y al estímulo parental que reciben durante su aprendizaje del inglés como lengua extranjera correspondientes a los siguientes constructos: docente –favorable ($\alpha = ,728$) y desfavorable ($\alpha = ,692$); compañeros –favorable ($\alpha = ,487$) y desfavorable ($\alpha = ,672$); aprendizaje autónomo ($\alpha = ,766$); y estímulo parental ($\alpha = ,660$).

2.3. Procedimiento

El cuestionario se administró en las aulas universitarias en formato papel con la colaboración del profesorado que impartía clase en dicho momento. Posteriormente, se facilitó el cuestionario online con la finalidad de ampliar la recogida de datos. Esto se autorizó y acordó con el estudiantado participante gracias a las delegaciones de alumnos de cada una de las titulaciones de Grado que conforman la población objeto de estudio.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de los datos se realizó a través del SPSS 24.0. Se estimaron las propiedades psicométricas del instrumento mediante un análisis exploratorio de contraste en el modelo factorial (con rotación varimax), el cual arrojó un índice de ,855 en la prueba KMO y de $p=,000$ en la prueba de esfericidad de Bartlett, lo que implica que la relación entre las variables es notable. También se obtuvieron los coeficientes de fiabilidad de los factores mediante el índice alpha de Cronbach. Además, se comprobó la no normalidad de la muestra gracias a la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, estableciendo un nivel de confianza superior al 95% ($p=,05$), por lo que se procedió a las pruebas de contraste *Kruskal-Wallis* además del análisis descriptivo de medias, desviaciones típicas y medianas. Finalmente, se calculó el tamaño del efecto mediante la d de Cohen en base a las cuatro titulaciones de Grado y a los tres niveles académicos de los padres.

3.1. Estudio descriptivo

Para analizar la percepción del alumnado universitario sobre el contexto formal de aprendizaje de inglés como lengua extranjera: docente, compañeros y aprendizaje autónomo se ha realizado una comparativa entre los porcentajes de grado de acuerdo, medias, desviaciones típicas y medianas alcanzados en cada uno de los enunciados en función de la titulación de los participantes.

Factores del contexto del aula

3.1.1. Docente

La comparación de la percepción del alumnado sobre sus profesores de inglés (Tabla 1) reveló, por un lado, que en Medicina ($M=2,95$, $DT=,983$, $M_e=3,00$) y Educación Infantil ($M=2,81$, $DT=1,003$, $M_e=3,00$) señalan que *su estilo de enseñanza es dinámico e interesante* y, además, estos últimos los consideran *mejores que cualquier otro docente que les imparta clase en la universidad* ($M=2,65$, $DT=1,034$, $M_e=3,00$). Por otro, en Ingeniería Informática opinan que *no presentan materiales interesantes* ($M=2,58$, $DT=,841$, $M_e=3,00$) y *no son muy buenos profesionales* ($M=2,44$, $DT=,990$, $M_e=2,00$). En lo que concierne al alumnado de Educación Primaria, este afirma que *disfruta más de sus actividades que las de otras materias de la carrera* ($M=2,49$, $DT=,974$, $M_e=2,00$).

Tabla 1. *Percepción del estudiante universitario sobre su profesor/a de inglés*

Titulación de grado	Totalmente en Desacuerdo %	En Desacuerdo %	De ACUERDO %	TOTALMENTE DE ACUERDO %	M	Dt	M _c
Es mejor que mis otros profesores/as							
Primaria	24,7	42,5	16,4	16,4	2,25	1,006	2,00
Infantil	13,7	35,3	22,9	28,1	2,65	1,034	3,00
Informática	25,0	46,3	16,2	12,5	2,16	,945	2,00
Medicina	26,5	38,7	16,1	18,7	2,27	1,053	2,00
Su estilo de enseñanza es dinámico e interesante							
Primaria	12,6	33,3	27,5	26,6	2,68	1,003	3,00
Infantil	11,3	27,2	30,5	31,1	2,81	1,003	3,00
Informática	15,4	26,5	35,3	22,8	2,65	,999	3,00
Medicina	8,9	24,1	30,4	36,7	2,95	,983	3,00
Es una gran fuente de inspiración							
Primaria	20,7	36,9	26,1	16,2	2,38	,989	2,00
Infantil	21,1	43,4	25,0	10,5	2,25	,908	2,00
Informática	31,6	29,4	30,1	8,8	2,16	,975	2,00
Medicina	33,8	33,1	19,7	13,4	2,13	1,030	2,00
Disfruto más de sus actividades que con las de otras asignaturas							
Primaria	15,8	38,3	27,0	18,9	2,49	,974	2,00
Infantil	24,0	45,5	24,0	6,5	2,13	,853	2,00
Informática	28,1	41,1	20,5	10,3	2,13	,941	2,00
Medicina	17,8	34,4	31,8	15,9	2,46	,964	2,00
Me gusta mucho							
Primaria	10,9	32,6	38,0	18,6	2,64	,906	3,00
Infantil	9,8	35,3	39,2	15,7	2,61	,868	3,00
Informática	14,5	33,1	38,6	13,8	2,52	,906	3,00
Medicina	9,4	28,8	44,4	17,5	2,70	,867	3,00

No es muy buen/a profesional							
Primaria	24,5	34,1	27,3	14,1	2,31	,995	2,00
Infantil	24,5	34,4	20,5	20,5	2,37	1,068	2,00
Informática	17,0	41,5	22,2	19,3	2,44	,990	2,00
Medicina	30,3	30,3	22,4	17,1	2,26	1,072	2,00
Cuanto menos lo/a vea, mejor							
Primaria	42,9	37,3	12,0	7,8	1,85	,918	2,00
Infantil	51,3	35,1	10,4	3,2	1,66	,795	1,00
Informática	43,0	35,2	16,2	5,6	1,85	,894	2,00
Medicina	57,3	30,6	7,0	5,1	1,60	,831	1,00
Es una de las personas menos agradables que conozco							
Primaria	46,3	34,9	13,3	5,5	1,78	,878	2,00
Infantil	64,5	22,6	9,7	3,2	1,52	,801	1,00
Informática	48,6	34,0	12,5	4,9	1,74	,861	2,00
Medicina	63,5	27,6	7,1	1,9	1,47	,713	1,00
Preferiría tener un/a profesor/a diferente							
Primaria	26,2	33,9	27,1	12,7	2,26	,988	2,00
Infantil	34,2	34,9	22,4	8,6	2,05	,955	2,00
Informática	25,0	43,4	18,4	13,2	2,20	,965	2,00
Medicina	40,4	34,6	15,4	9,6	1,94	,972	2,00
No presenta materiales interesantes							
Primaria	17,7	29,1	39,5	13,6	2,49	,939	3,00
Infantil	14,6	40,4	30,5	14,6	2,45	,914	2,00
Informática	10,4	34,0	43,1	12,5	2,58	,841	3,00
Medicina	19,4	28,4	38,1	14,2	2,47	,962	3,00

3.1.2. Compañeros

Respecto a la percepción sobre los compañeros (Tabla 2), los resultados indican que en Medicina (39%) se encuentran *totalmente seguros hablando inglés delante de ellos* ($M=2,88$, $DT=1,087$, $M_c=3,00$). En cambio, al 33,8% del alumnado de Educación Infantil le *preocupa*

que hablen inglés mejor que ellos ($M=2,71$, $DT=1,126$, $M_e=3,00$) y, además, el 30,8% que se rían al respecto ($M=2,68$, $DT=1,120$, $M_e=3,00$). También, en general, muestran disconformidad sobre que los estudiantes que afirman encontrarse nerviosos solo ponen excusas ($M=1,70$, $DT=,853$, $M_e=1,00$)

Tabla 2. Percepción del estudiante universitario sobre sus compañeros de la clase de inglés

TITULACIÓN DE GRADO	TOTALMENTE EN DESACUERDO %	EN DESACUERDO %	DE ACUERDO %	TOTALMENTE DE ACUERDO %	M	DT	M_e
Me preocupa que hablen mejor que yo							
Primaria	21,7	28,5	28,1	21,7	2,50	1,060	2,00
Infantil	18,8	25,3	22,1	33,8	2,71	1,126	3,00
Informática	36,2	29,7	17,4	16,7	2,14	1,091	2,00
Medicina	26,6	25,3	25,3	22,8	2,44	1,114	2,00
No entiendo por qué sienten nervios al hablar							
Primaria	34,2	38,3	19,8	7,7	2,01	,922	2,00
Infantil	38,3	30,5	21,4	9,7	2,03	,996	2,00
Informática	25,9	34,3	23,8	16,1	2,30	1,028	2,00
Medicina	38,5	34,2	16,1	11,2	2,00	1,000	2,00
Quienes afirman encontrarse nerviosos solo ponen excusas							
Primaria	43,9	40,8	11,2	4,0	1,75	,809	2,00
Infantil	50,9	34,0	10,3	5,1	1,70	,853	1,00
Informática	42,1	37,9	15,2	4,8	1,83	,861	2,00
Medicina	49,1	29,6	13,2	8,2	1,81	,958	2,00
A veces me preocupa que se rían de mí cuando hablo							
Primaria	18,8	28,7	33,2	19,3	2,53	1,008	3,00
Infantil	20,8	21,4	27,3	30,5	2,68	1,120	3,00
Informática	33,6	27,0	26,3	13,1	2,19	1,047	2,00
Medicina	31,0	20,0	31,0	18,1	2,36	1,104	2,00
Me siento seguro al hablar							
Primaria	16,8	37,3	33,6	12,3	2,41	,910	2,00
Infantil	29,0	34,2	24,5	12,3	2,20	,996	2,00
Informática	17,4	31,3	24,3	27,1	2,61	1,065	3,00
Medicina	14,5	22,0	24,5	39,0	2,88	1,087	3,00

3.1.3. Aprendizaje autónomo

La percepción del alumnado sobre su aprendizaje autónomo (Tabla 3) es buena. Exponen disconformidad ante que *no prestan atención a los comentarios que reciben en clase* ($M_{\text{global}}=2,22$, $M_{\text{e}}_{\text{global}}=2,00$), *dejan de atender cuando no entienden la explicación* ($M=2,05$, $M_{\text{e}}=2,00$), *se sienten inseguros realizando las tareas* ($M=2,12$, $M_{\text{e}}=2,00$), *dejan las tareas para lo último* ($M=2,39$, $M_{\text{e}}=2,00$), *no comprueban las tareas cuando se las devuelven corregidas* ($M=1,62$, $M_{\text{e}}=1,00$), *les avergüenza salir voluntarios* ($M=2,30$, $M_{\text{e}}=2,00$) y *las notas que obtienen no son importantes para ellos* ($M=1,64$, $M_{\text{e}}=1,00$).

No obstante, el 27.6% del alumnado del Grado en Educación Infantil manifiesta acuerdo con que *prefiere pasar más tiempo en otras clases antes que en la de inglés* ($M=2,59$, $DT=1,076$, $M_{\text{e}}=3,00$).

Tabla 3. Percepción del alumnado universitario sobre su aprendizaje autónomo en el estudio del inglés

TITULACIÓN DE GRADO	TOTALMENTE EN DESACUERDO %	EN DESACUERDO %	DE ACUERDO %	TOTALMENTE DE ACUERDO %	M	DT	M _e
No presto atención a los comentarios que recibo							
Primaria	26,1	45,9	20,7	7,2	2,09	,867	2,00
Infantil	28,9	36,2	25,7	9,2	2,15	,947	2,00
Informática	28,7	44,1	16,9	10,3	2,09	,931	2,00
Medicina	42,6	38,7	17,4	1,3	1,77	,778	2,00
No me siento seguro cuando realizo las tareas							
Primaria	26,2	36,2	31,2	6,3	2,18	,895	2,00
Infantil	20,1	40,3	24,0	15,6	2,35	,974	2,00
Informática	46,7	24,1	15,3	13,9	1,96	1,087	2,00
Medicina	42,4	22,2	27,2	8,2	2,01	1,016	2,00
No compruebo mi tarea							
Primaria	46,8	35,1	14,0	4,1	1,75	,844	2,00
Infantil	64,3	22,1	8,4	5,2	1,55	,856	1,00
Informática	52,6	29,2	13,1	5,1	1,71	,884	1,00
Medicina	65,0	24,2	9,6	1,3	1,47	,721	1,00
Me avergüenza salir voluntario							
Primaria	20,5	31,4	32,3	15,9	2,44	,989	2,00
Infantil	27,2	26,5	25,8	20,5	2,40	1,096	2,00
Informática	29,9	31,4	20,4	18,2	2,27	1,081	2,00
Medicina	37,1	29,8	18,5	14,6	2,11	1,066	2,00

Dejo la tarea para lo último							
Primaria	20,6	38,1	31,7	9,6	2,30	,906	2,00
Infantil	23,4	34,4	24,0	18,2	2,37	1,035	2,00
Informática	21,2	31,5	22,6	24,7	2,51	1,084	2,00
Medicina	30,7	27,5	14,4	27,5	2,39	1,187	2,00
No presto atención cuando no comprendo la explicación							
Primaria	25,3	36,2	28,5	10,0	2,23	,942	2,00
Infantil	30,5	33,8	23,4	12,3	2,18	1,004	2,00
Informática	45,9	32,2	11,6	10,3	1,86	,987	2,00
Medicina	42,8	28,3	20,1	8,8	1,95	,992	2,00
Prefiero pasar más tiempo en otras clases							
Primaria	18,9	40,1	23,4	17,6	2,40	,987	2,00
Infantil	19,7	27,0	27,6	25,7	2,59	1,076	3,00
Informática	11,1	37,0	32,6	19,3	2,60	,924	3,00
Medicina	19,2	30,1	27,6	23,1	2,54	1,049	3,00
Tengo muy poco interés en ir a clase							
Primaria	42,2	38,6	12,1	7,2	1,84	,899	2,00
Infantil	53,2	28,6	14,3	3,9	1,69	,860	1,00
Informática	37,7	42,5	15,1	4,8	1,87	,841	2,00
Medicina	59,0	21,2	16,0	3,8	1,65	,886	1,00
Me cuesta pensar en algo positivo sobre la clase							
Primaria	40,5	30,2	21,6	7,7	1,96	,965	2,00
Infantil	50,3	35,8	8,6	5,3	1,69	,842	1,00
Informática	40,4	40,4	16,2	2,9	1,82	,809	2,00
Medicina	64,1	18,6	12,2	5,1	1,58	,894	1,00
Las notas de mis exámenes no son importantes							
Primaria	58,6	30,5	8,6	2,3	1,55	,748	1,00
Infantil	70,5	17,9	9,0	2,6	1,44	,764	1,00
Informática	37,1	34,3	15,4	13,3	2,05	1,030	2,00
Medicina	63,3	23,4	10,8	2,5	1,53	,788	1,00

Factores externos al aula

A continuación, se responde al objetivo *conocer el estímulo parental percibido por el alumnado universitario durante su aprendizaje del inglés como lengua extranjera* en función de su titulación.

3.1.4. *Estímulo parental*

El estímulo parental percibido (Tabla 4) es alto. Han valorado muy positivamente que sus padres *opinen que estudiar inglés es muy importante* ($M=3,62$, $M_e=4,00$), les *trasmitan la necesidad de dominarlo* ($M=3,40$, $M_e=4,00$), y los *animen a practicarlo* ($M=3,27$, $M_e=4,00$) y *estudiarlo durante la carrera* ($M=2,98$, $M_e=3,00$).

No obstante, en los Grados en Educación Primaria (32,4%), Educación Infantil (37,6%) e Ingeniería Informática (41,5%) manifiestan que *sus padres no les ayudaron con el inglés durante sus estudios de Educación Primaria y Secundaria*, al contrario que en Medicina (38,5%).

Tabla 4. *Estímulo parental percibido por el alumno durante su aprendizaje del inglés*

TITULACIÓN DE GRADO	TOTALMENTE EN DESACUERDO %	EN DESACUERDO %	DE ACUERDO %	TOTALMENTE DE ACUERDO %	M	DT	M_e
Me ayudaron durante mi Educación Primaria y Secundaria							
Primaria	32,4	27,0	22,5	18,0	2,26	1,099	2,00
Infantil	37,6	24,2	17,8	20,4	2,21	1,155	2,00
Informática	41,5	21,8	15,6	21,1	2,16	1,182	2,00
Medicina	29,8	14,9	16,8	38,5	2,64	1,268	3,00
Opinan que es muy importante para mí							
Primaria	1,4	6,3	23,4	68,9	3,60	,670	4,00
Infantil	1,3	8,4	24,5	65,8	3,55	,704	4,00
Informática	2,1	5,5	18,6	73,8	3,64	,684	4,00
Medicina	1,3	3,1	18,2	77,4	3,72	,586	4,00
Opinan que debería estudiarlo durante mi carrera							
Primaria	6,8	15,4	24,0	53,8	3,25	,952	4,00
Infantil	15,5	18,1	23,9	42,6	2,94	1,109	3,00
Informática	15,2	18,8	28,3	37,7	2,88	1,081	3,00
Medicina	17,7	16,5	25,9	39,9	2,88	1,125	3,00
Me transmiten su importancia al acabar la universidad							
Primaria	2,3	10,0	25,0	62,7	3,48	,767	4,00
Infantil	5,2	13,0	16,2	65,6	3,42	,906	4,00
Informática	9,4	14,5	19,6	56,5	3,23	1,020	4,00
Medicina	3,8	12,0	16,5	67,7	3,48	,850	4,00
Me animan a practicarlo							
Primaria	2,7	10,4	27,9	59,0	3,43	,786	4,00
Infantil	4,5	19,5	22,7	53,2	3,25	,924	4,00
Informática	10,1	21,7	21,7	46,4	3,04	1,045	3,00
Medicina	7,0	11,4	20,3	61,4	3,36	,939	4,00

3.2. Estadística Inferencial: pruebas de Kruskal-Wallis y d de Cohen

Para hallar si existen diferencias significativas en la percepción del alumnado sobre los elementos motivadores y actitudinales que influyen durante el aprendizaje de idiomas en función de su titulación (Tabla 5) y del nivel académico de sus padres (Tabla 6) se han realizado las pruebas de *Kruskal-Wallis* correspondientes.

En primer lugar, referente a la titulación, se observa la existencia de diferencias significativas en todos los enunciados salvo en la *actitud hacia mi curso de inglés* ($p=,068$).

Tabla 5. Diferencias de percepción del alumnado universitario en función de su titulación

Variables	P	TITULACIÓN DE GRADO DEL ESTUDIANTE			
		Primaria	Infantil	Informática	Medicina
Motivación con fines comunicativos	,000	320,20	314,97	351,37	387,06
Actitud hacia la cultura anglosajona	,006	331,62	343,92	311,32	381,19
Interés hacia los idiomas extranjeros	,000	323,78	326,83	335,52	392,79
Interés hacia el inglés	,000	323,81	307,10	369,81	376,10
Actitud hacia su aprendizaje	,000	307,99	335,97	352,72	383,38
Actitud hacia el docente	,000	314,14	361,82	302,66	378,68
Nerviosismo al hablar	,000	346,66	385,90	292,68	331,28
Nerviosismo al hablar en clase	,000	370,68	386,15	289,22	293,54
Motivación para aprenderlo	,000	312,49	312,43	373,24	375,84
Apoyo parental	,010	368,27	317,81	318,18	340,06

Los estudiantes de Medicina presentan la percepción más positiva hacia su aprendizaje de idiomas, seguido de Informática. No obstante, estos muestran la percepción más baja sobre la cultura anglosajona y el profesor de inglés. Además, en el Grado en Educación Infantil manifiestan el mayor grado de nerviosismo al comunicarse en inglés, tanto dentro como fuera del aula, al contrario que en Informática. Finalmente, en el Grado en Educación Primaria perciben recibir mayor estímulo parental.

En segundo lugar, se constata que el nivel académico de los padres influye durante el aprendizaje de idiomas, excepto en la *actitud hacia la cultura anglosajona* ($p=,082$); *el aprendizaje del inglés* ($p=,054$) y *el curso de inglés* ($p=,242$).

Tabla 6. *Diferencias en la percepción del alumnado en base al nivel académico de sus padres*

<i>Variables</i>	<i>P</i>	NIVEL ACADÉMICO PARENTAL		
		<i>Educación Básica</i>	<i>Educación Secundaria</i>	<i>Educación Superior</i>
Motivación con fines comunicativos	,011	312,66	336,06	361,38
Interés hacia los idiomas extranjeros	,031	311,15	346,58	356,33
Interés hacia el inglés	,000	292,98	362,58	347,27
Actitud hacia el docente	,010	338,07	314,11	360,85
Nerviosismo al hablar	,003	385,06	321,84	335,70
Nerviosismo al hablar en clase	,000	399,80	328,43	317,23
Motivación para aprenderlo	,002	295,29	355,32	348,21
Apoyo parental	,000	286,55	356,41	350,56

Al comparar los rangos obtenidos, se observa mayor índice de inseguridad en aquellos alumnos cuyos padres únicamente cursaron la Educación Básica. Por el contrario, los hijos de quienes alcanzaron niveles superiores de estudios muestran un perfil motivacional más completo, así como mayor apoyo parental percibido durante su proceso de aprendizaje del inglés.

Finalmente, además de las pruebas de *Kruskal-Wallis* para la escala de percepción en función de la titulación ($\chi^2=21,496$, $p=,000$) y del nivel académico parental ($\chi^2=7,401$, $p=,025$), las cuales arrojaron diferencias estadísticamente significativas, se realizó el cálculo del tamaño del efecto considerando desviaciones típicas combinadas (Cohen, 1988). Los resultados revelan que la magnitud de las diferencias entre los grupos del Grado en Educación Primaria con Educación Infantil ($d=0,134$) e Informática ($d=0,007$) así como las de Educación Infantil con Informática ($d=0,179$) y Medicina ($d=0,251$) es pequeña, mientras que la diferencia entre Medicina con Educación Primaria ($d=0,389$) e Informática ($d=0,440$) es mediana. Referente al nivel académico parental ($d=0,168$; $d=0,265$; $d=0,090$) la magnitud de las diferencias también es pequeña.

Por tanto, cabe reconsiderar que las diferencias encontradas estén influenciadas por otros factores además de la titulación y del nivel académico parental. Para ello, se ha continuado la investigación a través de un estudio complementario cualitativo –aún no publicado– que analiza la perspectiva del docente universitario de idiomas sobre los distintos aspectos que afectan al aprendizaje del inglés.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es objeto de estudio conocer la percepción que presenta el alumnado universitario ante el contexto formal del aula –docente, compañeros y aprendizaje autónomo– y el estímulo parental recibido durante su proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el

transcurso de su etapa académica. Al respecto, resulta relevante considerar ciertos aspectos extraídos del presente estudio que se deducen de interés para la comunidad científica.

En primer lugar, al hilo de Vinuesa y Cid (2019), la metodología utilizada por el profesor, las actividades en el aula y los recursos de aprendizaje son considerados factores que influyen en la percepción de los estudiantes. En este caso, la puesta en común de las valoraciones realizadas por estos sobre el docente y la metodología que aplica muestra resultados favorables. Sin embargo, quienes cursan el Grado en Ingeniería Informática puntualizan que el material destinado al aprendizaje del inglés es un aspecto mejorable. En consecuencia, su perfil motivacional se ve afectado y ofrece puntuaciones más bajas que sus iguales. Al respecto, de acuerdo con Rodríguez-Rivas et al. (2019), cabe resaltar su clara vocación hacia las TIC, las cuales, en línea con Navarro-Pablo et al. (2019), aunque se encuentren presentes en el aula, se perciben como mayor empleadas por el docente que por el estudiante. Ante este hecho, estimamos oportuna una revisión de los recursos audiovisuales y materiales digitales utilizados, considerados los más motivantes por el alumno para aprender una lengua extranjera (González et al., 2017; Carranza et al., 2018), y una inclusión más explícita de las TIC a fin de mejorar la percepción y el perfil motivacional estudiantil. Además, resulta propicio en estas circunstancias abogar por metodologías actuales como el Aprendizaje Basado en Problemas, cuya efectividad para la adquisición de competencias ha quedado demostrada sobre otros métodos más tradicionales (Gil-Galván et al., 2021).

Respecto al aprendizaje autónomo, se han recogido valoraciones positivas en todas las titulaciones, de modo que los participantes en la investigación poseen una percepción idónea sobre su actuación como estudiantes, en contraposición con otras investigaciones (Eraldemir y Serindag, 2019). Sin embargo, la percepción sobre los compañeros presenta una fuerte disparidad entre los diversos grupos. En esta ocasión, quienes cursan el Grado en Educación Infantil muestran mayor inquietud en la puesta en práctica de sus competencias comunicativas orales ante sus compañeros. Estos resultados, en consonancia con las investigaciones de Tovar y Tapia (2019) y Liu y Huang (2011), evidencian la existencia de nervios durante la etapa universitaria, viéndose afectado su perfil motivacional. A colación de los datos obtenidos, huelga decir que el alumnado del Grado en Educación Infantil prefiere invertir más tiempo en otras asignaturas antes que en Inglés debido a esa propia inseguridad, al contrario que el resto de las titulaciones. Asimismo, por lo general, se expone la necesidad de trabajar estos aspectos en el aula de idiomas a través de estrategias prolongadas para la reducción de la ansiedad (Alrabai, 2015), así como promover y estimular una atmósfera de cooperación por parte del docente (Pourtossi et al., 2018) a fin de reducir los niveles de nerviosismo de forma sustancial. Además, a modo complementario a estas estrategias, la creación de eventos cuya lengua de comunicación sea el inglés suscitara el interés del alumno, ya que proveen de espacios en los que se trabaja la importancia del idioma y se practican las competencias lingüísticas a la vez que se desarrolla la motivación hacia ellas (Asgar et al., 2018).

En la línea del estímulo parental, excepto el estudiante de Medicina, los demás constatan no haber recibido ayuda por parte de sus padres con el inglés durante su infancia y adolescencia. Lo mismo ocurre en la investigación de Brady (2019), la cual detectó un nivel bajo de apoyo familiar en los universitarios participantes de su muestra durante su aprendizaje del inglés en dichas etapas, lo cual relacionó con un efecto negativo sobre la competencia comunicativa. Dichas concepciones resultan lógicas, pues derivan de que hasta 1990 no se incorporó la lengua extranjera al currículum obligatorio de los centros educativos

españoles (Muñoz, 2013), lo que dificulta que sus padres tuviesen los conocimientos y las herramientas necesarias para ayudarlos. Por el contrario, y conforme a las investigaciones realizadas por Villafrade y Franco (2016) y Genc y Aydin (2017), el alumnado valora recibir un estímulo parental alto durante su etapa universitaria. En este sentido, opinan que sus padres ejercen una buena influencia en cuanto a su percepción sobre dicho proceso, lo cual resulta determinante para desarrollar su perfil motivacional (Henter, 2014), y sobre el cual también repercute el nivel académico de los mismos. De este modo, el estudiante cuyos padres alcanzaron niveles académicos altos recibe mayor apoyo, lo que favorece que posea un perfil motivacional preeminente hacia el aprendizaje del inglés. En cambio, los hijos de quienes cuentan con niveles básicos de formación presentan inseguridad durante la puesta en práctica de sus habilidades lingüísticas en lengua extranjera. Estos datos concuerdan con los expuestos por Bullón et al. (2017), quienes constatan la gran influencia del nivel académico y el estímulo parental sobre los hijos, pues a mayor formación, mayor es el tiempo y la calidad dedicado a su estudio y supervisión.

En conclusión, el presente estudio vislumbra dos grandes necesidades que deben seguir trabajándose si se pretende mejorar el proceso de aprendizaje del inglés en los estudiantes universitarios. La primera, revisar los materiales empleados, adaptándolos a las nuevas corrientes tecnológicas y aumentar su tiempo de uso empleándolos tanto dentro como fuera del aula. La segunda, aplicar estrategias de reducción de la ansiedad tanto por parte del docente en el aula como a través del apoyo parental. Para ello, sería necesario concienciar a los padres de la importancia de estimular a sus hijos desde pequeños hasta la Universidad respecto al aprendizaje del inglés.

Finalmente, cabe subrayar que al término del análisis de datos se ha concluido la existencia de variables más allá de la Titulación Universitaria de Grado del estudiante y del nivel académico parental que afectan a su percepción respecto al proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Dicho resultado genera la necesidad de proseguir las investigaciones en este campo de estudio, ya que suscita nuevas líneas de investigación en la misma dirección que contribuyan al progreso de la enseñanza y aprendizaje de idiomas en nuestro país en base a las conclusiones extraídas. Entre estas, se ha realizado un estudio complementario cualitativo que analiza las variables estudiadas desde la percepción del profesorado universitario de idiomas. Asimismo, resulta interesante extender el estudio al colectivo de los padres para conocer también su perspectiva.

5. REFERENCIAS

- Alemán-Aguilar, C.G., & Vázquez, M.P. (2021). Analysis of the motivation of English as a second language in higher education students in Mexican context. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 31-39. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.8713>
- Alrabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 163-190. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.890203>
- Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *International Journal of English Studies*, 22(1), 11-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532410.pdf>

- Asghar, A., Jamil, I., Iqbal, A. & Yasmin, M. (2018). Learner Attitude towards EFL Learning: A Response from Art and Design. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 81-88. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.65007>
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 91-98. <https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>
- Berce, L.J.G., Brillas, J.G.P., Macahís, M.A.E., & Abrea, C.B. (2021). Language Learning Motivation and Demotivation Among English Major Students of Saint Michael College of Caraga. *SMCC Higher Education Research Journal (Teacher Education Journal)*, 3(1), 1-1. <http://ejournals.ph/form/cite.php?id=16580>
- Bullón, F.F., Campos, M.M., Castaño, E.F., León, B.L., y Polo, M.I.P. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17509>
- Bernaus, M. y Escobar, C. (2001). El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar. En L. Nussbaum y M. Bernaus (Eds.), *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, (pp. 39-77). Editorial Síntesis.
- Bindu, V. & Aruna, P.K. (2014). Relationship between parental encouragement and process skills in social studies. *Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 100-104. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol19-issue8/Version-2/N01982100104.pdf>
- Bower, H. & Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling*, 15(2), 77-87. <http://web.cortland.edu/andersmd/psy501/epstein.pdf>
- Brady, I.K. (2019). Una visión multidimensional de la motivación en la L2 en el sureste de España: A través del espejo del 'yo ideal'. *Porta Linguarum*, 31, 37-52. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i31.13821>
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Carranza, M.R., Islas, C., y Maciel, M.L. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura*, 10(2), 50-63. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1391>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Conferencia de Ministros Europeos (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia*. <https://acortar.link/Brm74V>
- Contreras, M.A. & Lynch, R. (2018). The relationship of motivation and perceived parental encouragement with English oral skills achievement of Grades 6 to 8 students at Kpis International School, Bangkok. *Scholar: Human Sciences*, 10(2), 249-262. <http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/Scholar/article/view/2883>
- Delgado-González, A. & Herrera-Rivas, L. (2021). Motivation and English Achievement in Mexican Teacher Students: A Correlation Study. *International Education Studies*, 14(3), 96-104. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n3p96>
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Entwistle, N.J. & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19(2), 169-194. <https://doi.org/10.1007/BF00137106>
- Eraldemir, S. & Serindag, E. (2019). Revisiting the socio-educational model of second language acquisition in Turkish tertiary EFL context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 450-469. <https://doi.org/10.17263/jlls.586105>
- Espindola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62. <https://doi.org/10.35362/rie300941>

- Gardner, R.C. (1982). Social factors in language retention. Chapter 2 in R. D. Lambert & B. Freed (Eds.), *Loss of language skills*. Newbury House.
- Gardner, R.C. (1985). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario.
- Gardner, R.C. (2009). Gardner and Lambert 1959: Fifty years and counting. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/CAAL0ttawa2009talkc.pdf>.
- Genc, Z.S. & Aydin, F. (2017). An Analysis of Learners' Motivation and Attitudes toward Learning English Language at Tertiary Level in Turkish EFL Context. *English Language Teaching*, 10(4), 35-44. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p35>
- Gil-Galván, R. y Martín-Espinosa, I. (2021). Análisis del perfil motivador y actitudinal sobre el aprendizaje de idiomas de los estudiantes en Educación Superior: aplicación del Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 463-476. <https://doi.org/10.5209/rced.70598>
- Gil-Galván, R., Martín-Espinosa, I., y Gil-Galván, F.J. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XXI*, 24(1), 271-295, <https://doi.org/10.5944/educXX1.26800>
- Giles, H. & Coupland, N. (1991). *Language: Contexts and consequences*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- González-DeHass, A.R., Willems, P.P., & Doan, M.F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- González-Pianda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Rocés, C., & García, M. (2002). A Structural Equation model of Parental Involvement, Motivational and Aptitudinal Characteristics, and Academic Achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257- 287. <https://doi.org/10.1080/00220970209599509>
- González, P., Castillo, L., Quiñónez, A., Cabrera, P., y Ochoa, C. (2017). Percepciones sobre la influencia de las actividades no comunicativas en la motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 165-180. <https://doi.org/10.5209/RCED.52161>
- Guirora, A., Brannon, R., & Dull, C. (1972). Emathy and Second Language Learning. *Language Learning*, 22, 111-130. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1972.tb00077.x>
- Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 373-378. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.274>
- Kisilevsky, M. (2000). *Seminario Indicadores Universitarios. Tendencias y experiencias internacionales*. Argentina.
- Liu, M. & Huang, W. (2011). An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Motivation. *Education Research International*, 1, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2011/493167>.
- Marín, G. & Van Oss, B. (1991). *Research with hispanic populations*. Sage Publications.
- Marina, N. & Eamoraphan, S. (2020). The Relationship Between Motivation and Perceived Parental Encouragement for Learning English as a Foreign Language with English Achievement of Grades 6 to 8 Students at St. John's Private School, Pathein, Myanmar. *Scholar: Human Sciences*, 12(1), 279-279. <http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/Scholar/article/view/4722/2715>
- Mateos, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 285-300. <https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf>

- Moreno, F. (2011). La multimedia como herramienta para el aprendizaje autónomo del vocabulario del inglés por parte de los niños. *Pedagogical Innovations*, 3(1), 84-94. <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v13n1/v13n1a07.pdf>
- Muñoz, R. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *EXtoicos*, 9, 63-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690854>
- Navarro-Pablo, M., López-Gándara, Y., y García-Jiménez, E. (2019). El uso de los recursos y materiales digitales dentro y fuera del aula bilingüe. *Comunicar*, 59(27), 83-93. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-08>
- Philominraj, A., Arévalo, C., & Bertilla, M. (2017). Students' Perception of Teachers' Competency for Teaching English as a Foreign Language. *International Journal of English: Literature, Language & Skills*, 6(3), 83-91. <https://www.ijells.com/wp-content/uploads/2017/10/October-2017.pdf#page=83>
- Pourtoussi, Z., Ghanizadeh, A., & Mousavi, V. (2018). A Qualitative In-depth Analysis of the Determinants and Outcomes of EFL Teachers' Motivation and Demotivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 175-190. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11412a>
- Puga, U. y Rodríguez, L. (2017). Elementos socioculturales subyacentes al aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria a partir de una escala de automotivación. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0984.pdf>
- Ramírez, D. & Alonzo, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101. <https://acortar.link/K8tw2c>
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24, 381-409. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932
- Rodríguez-Rivas, J.G., Saucedo, A.R., Rodríguez, M.A., y Pizarro, R. (2019). Motivación académica por el uso de la plataforma NetAcad en estudiantes de asignaturas de redes de computadoras en educación superior. *Praxis Investigativa Redie*, 11(21), 55-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7145129>
- Sartorius, N. & Kuyken, W. (1994). Translation of health status instruments. In J. Orley & W. Kuyken (Eds.), *Quality of Life Assessment: International Perspectives*, (pp. 3-18). Springer-Verlag.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120081A>
- Shinge, J. & Kotabagi, S. (2021). Attitude and motivation affects English language proficiency of engineering students: A preliminary survey through adapted attitude/motivation test battery. *Journal of Engineering Education Transformations*, 34, 477-488. <https://doi.org/10.16920/jeet/2021/v34i0/157198>
- Tovar, R. & Tapia, J. (2019). Learning factors in a foreign-language classroom context. *Revista Boletín Redipe*, 8(7), 113-127. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i7.783>
- Uribe, D., Gutiérrez, J., y Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, 10, 85-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661436>
- Villafrade, L.A. y Franco C.M. (2016). La familia como red de apoyo social en estudiantes universitarios que ingresan a primer semestre. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6(2), 79-90. <https://doi.org/10.15332/erdi.v6i2.1651>

- Vinuesa, B. y Cid, A.I. (2019). ¿Afecta la metodología a la percepción de los alumnos respecto a su nivel de inglés? Un estudio de caso. *Porta Linguarum*, 32(2), 151-166. <https://doi.org/10.30827/pl.v0i32.13705>
- Zulida, A.K., Rosmahalil, A.A., Sarala, T.P., Siti, Z.A., Siti, S.M., & Abdullah, A.M. (2020). Investigating students' attitude and motivation in learning English as a second language among four higher institutions in Malaysia. *Journals of Linguistics and Education*, 10(1), 72-79. <http://ejournal.undip.ac.id/index.php/parole>