



Facultad de Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

Modalidad: compendio de publicaciones

Programa de doctorado: Educación

Línea de investigación: Diseño, desarrollo y evaluación curricular en contextos educativos
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

EL PERFIL DEL ESTUDIANTE DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: PERSPECTIVAS DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Inmaculada Martín Espinosa

Directora: Dra. Dña. M.^a Rosario Gil Galván

Sevilla, marzo de 2023

Aportación 1:

¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera?

– **Autoras:**

Gil-Galván, Rosario; Martín-Espinosa, Inmaculada

– **Afiliación:**

Universidad de Sevilla

– **Referencia:**

Gil-Galván, R. y Martín-Espinosa, I. (2021) ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera? *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 237-247. <https://doi.org/10.5209/rced.68326>

– **Indicios de calidad:**

Esta revista se encuentra indexada dentro de *Journal Citation Report* (datos de 2021) en el cuartil Q3 (Educación e investigación educativa), ocupando el puesto número 400 de 739 revistas, con un indicador de 0,61. Además, está indexada en *SCImago Journal & Country Rank*, dentro de la categoría “Social Sciences. Education”, donde obtuvo en el año 2021 un factor de impacto de 0,517 quedando encuadrada en el cuartil 2 (Q2), concretamente en la posición 483 de 1381. Asimismo, se hallaba en el cuartil 1 (C1), ocupando la quinta posición de un total de 76 revistas, en la clasificación de revistas con sello de Calidad FECYT, dentro de la categoría “Ciencias de la Educación” en el año 2021 con una puntuación de 59,44. También, está indexada en REDIB: Red Iberoamericana de innovación y crecimiento científico, con una calificación global de 27,939, posicionada en el número 85 de 1199 revistas en la categoría “Ciencias Sociales/Humanidades – Educación e Investigación Educativa” (Q1).

Aportación 2:

Análisis del perfil motivador y actitudinal sobre el aprendizaje de idiomas de los estudiantes en Educación Superior: aplicación del *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB).

– **Autoras:**

Gil-Galván, Rosario; Martín-Espinosa, Inmaculada

– **Afiliación:**

Universidad de Sevilla

– **Referencia:**

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. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.70598>

– **Indicios de calidad:**

Esta revista se encuentra indexada dentro de *Journal Citation Report* (datos de 2021) en el cuartil Q3 (Educación e investigación educativa), ocupando el puesto número 400 de 739 revistas, con un indicador de 0,61. Además, está indexada en *SCImago Journal & Country Rank*, dentro de la categoría “Social Sciences. Education”, donde obtuvo en el año 2021 un factor de impacto de 0,517 quedando encuadrada en el

cuartil 2 (Q2), concretamente en la posición 483 de 1381. Asimismo, se hallaba en el cuartil 1 (C1), ocupando la quinta posición de un total de 76 revistas, en la clasificación de revistas con sello de Calidad FECYT, dentro de la categoría “Ciencias de la Educación” en el año 2021 con una puntuación de 59,44. También, está indexada en REDIB: Red Iberoamericana de innovación y crecimiento científico, con una calificación global de 27,939, posicionada en el número 85 de 1199 revistas en la categoría “Ciencias Sociales/Humanidades – Educación e Investigación Educativa” (Q1).

Aportación 3:

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

– **Autoras:**

Martín-Espinosa, Inmaculada; Gil-Galván, Rosario

– **Afiliación:**

Universidad de Sevilla

– **Referencia:**

Martín-Espinosa, I. y Gil-Galván, R. (2023). Percepción de los estudiantes sobre el contexto formal de aprendizaje del inglés y el estímulo parental recibido durante la etapa universitaria. *Porta Linguarum*, 39, 9-28. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.21166>

– **Indicios de calidad:**

Esta revista se encuentra indexada dentro de *Arts & Humanities Citation Index* (AHCI) y *Social Science Citation Index* (SSCI) de la *Web of Science (Clarivate Analytics)* con un impacto de 0.792 para el año 2021. Su factor de impacto durante 5 años ha sido de 1,019; Lingüística: 135/194, Cuartil Q3; Educación: 250/267, Cuartil: Q4. Además, está incluida en SCOPUS (CiteScore 1.9), *Scimago-SJR* tanto en el área de Lengua y Lingüística (137/1103; Cuartil Q1), como en el de Educación (392/1369; Cuartil Q2). Su índice de impacto SJR para el 2021 es de 0.63. Asimismo, se encuentra indexada en varias bases de datos de prestigio como EBSCO; Latindex (31/33, folio 15312, desde 2006); *The Linguist (Eastern Michigan University-Wayne State University)*; *MLA International Bibliography*; ISOC (IEDCYT del CSIC); DIALNET (Universidad de La Rioja); UCUA. Además, cuenta con el sello de excelencia de la FECYT (2022).

Aportación 4:

The influence of the parents' socio-educational level and parental encouragement on university students' motivational profile for learning English.

– **Autoras:**

Gil-Galván, Rosario; Martín-Espinosa, Inmaculada

– **Afiliación:**

Universidad de Sevilla

– **Referencia:**

Gil-Galván, R. & Martín-Espinosa, I. (2023). The influence of the parents' socio-educational level and parental encouragement on university students' motivational profile for learning English. *Journal of Social Studies Education Research*, 14(1), 17-46. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/4515>

– **Indicios de calidad:**

Esta revista se encuentra indexada dentro de SCOPUS, *Scimago-SJR* tanto en el área de Educación (656/1369; Cuartil Q2) como en el Ciencias Sociales (miscelánea) (219/622; Cuartil Q2). Su índice de impacto SJR para el 2021 es de 0.39. Además, se encuentra dentro de ERIC; H.W. *Wilson's Education Full Text*; DOAJ (*Directory of Open Access Journals*), *Akademia Sosial Bilimler Indexi* (ASOS Index), EBSCOhost, *Ulrich's Serials Directory*, *Cabell's directories of Educational Curriculum & Methods*, *Educational Research Abstracts* (ERA), EZB (*Electronic Journals Library*), *IndexCopernicus Master List and Genamics JournalSeek*. Asimismo, cabe destacar que, según las estadísticas internas de la propia revista, del total de los 687 artículos recibidos a fecha de 28 de diciembre de 2022, únicamente fueron aceptados el 8 % de estos.



Inmaculada Martín Espinosa, doctoranda del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla,

INFORMA:

Que los artículos publicados y/o en proceso de revisión que se presentan como parte de la Tesis Doctoral (realizada bajo la modalidad de compendio de publicaciones), titulada “El perfil del estudiante de Grado de la Universidad de Sevilla para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: perspectivas del alumnado y del profesorado universitario” pertenecen en exclusividad a la misma.

Asimismo, todos los artículos presentados ponen de manifiesto mi rol como investigadora en términos de búsqueda bibliográfica, redacción del estado de la cuestión, elaboración de instrumentos, selección y comunicación con los participantes, recogida de datos, análisis de datos, interpretación de los resultados, discusión y conclusiones, además de ser el contacto principal para la correspondencia con la editorial, responsabilizándome así del proceso de revisión y edición de estos.

Igualmente, he elaborado y modificado todos y cada uno de los artículos bajo la supervisión, orientación y dirección de la Dra. M.^a Rosario Gil Galván, directora y tutora de la presente tesis doctoral. Su experiencia investigadora y docente ha permitido que estos adquieran la calidad necesaria para ser publicados en revistas de impacto.

Sevilla, 22 de marzo de 2023

Fdo. Inmaculada Martín Espinosa

Fdo. Dra. M.^a Rosario Gil Galván



D.^a M.^a Rosario Gil Galván, Doctora por la Universidad de Sevilla y profesora Titular de la Universidad de Sevilla,

INFORMA:

Que los artículos presentados por Inmaculada Martín Espinosa para la Tesis Doctoral titulada “El perfil del estudiante de Grado de la Universidad de Sevilla para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: perspectivas del alumnado y del profesorado universitario” (realizada bajo la modalidad de compendio de publicaciones) han sido elaborados bajo mi dirección, supervisión y orientación en todo su proceso hasta la definitiva aceptación. Asimismo, la autoría de las publicaciones está firmada únicamente por la directora y la doctoranda. En los casos en los que la doctoranda firma en segundo lugar certifico que su aportación científica radica en la elaboración del estado de la cuestión, desarrollo y validación de los instrumentos de recogida de datos, selección y comunicación con los participantes en la investigación, recogida de datos de forma presencial y *online*, análisis de datos, interpretación de los resultados, redacción de discusión y conclusiones, recopilación de bibliografía, encargada del proceso de traducción del artículo en aquellos casos en los que ha sido necesario, responsabilización del proceso de comunicación con los editores de la revista, así como de la revisión y edición del artículo una vez aceptado, y de su posterior difusión una vez publicado.

Sevilla, 22 de marzo de 2023

Fdo. Dra. M.^a Rosario Gil Galván

Agradecimientos.

Ahora que pongo punto final a esta etapa de mi vida, me gustaría echar la vista atrás y expresar el más sincero de mis agradecimientos a todas aquellas personas que han contribuido a que esta tesis doctoral se hiciera realidad:

A mi directora de tesis, *M.^a Rosario Gil Galván*, por haberme brindado la oportunidad de realizar esta andadura. Gracias por apostar por esta investigación, por guiarme en cada una de sus etapas, por dedicar tanto tiempo y esfuerzo, no solo en la elaboración de la tesis doctoral, sino también en mi propia persona, por ofrecerme la posibilidad de aprender a investigar y a disfrutarlo.

Al *alumnado* de los Grados en Educación Primaria, Educación Infantil, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Medicina e Ingeniería Informática de la Universidad de Sevilla que ha sido encuestado y que con su participación desinteresada ha hecho posible la realización de esta investigación.

Al *profesorado* de los mencionados Grados por haberme facilitado la recogida de datos y la realización del trabajo de campo durante sus clases, así como de forma *online* cuando la situación lo ha requerido.

Al *profesorado del Instituto de Idiomas* que ha sido entrevistado y me ha permitido conocer desde su punto de vista profesional la realidad que estaba investigando.

A los *profesores y profesoras* miembros del comité de expertos que de forma altruista han colaborado en la elaboración de cada uno de los instrumentos utilizados durante la investigación.

A mis compañeros y compañeras del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, en especial a *María y Miguel Ángel*, en quienes siempre he encontrado una mano amiga y una palabra de aliento cuando las he necesitado.

Y, finalmente, a cuantos *amigos, allegados y familiares* que de una forma u otra han allanado el camino para que se tornase lo más ameno posible. En especial a mi *marido, Álvaro*, quien desde el principio ha sido el mejor de los compañeros en esta aventura gracias a su ánimo diario y apoyo constante.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	11
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	17
2.1. La enseñanza de las lenguas extranjeras dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	17
2.2. La política lingüística en la Universidad de Sevilla.....	22
2.3. El nivel de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera del estudiante universitario	26
2.4. El perfil del estudiante universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera	30
2.5. Medidas planteadas por la universidad de Sevilla para la mejora de la capacitación lingüística de los estudiantes universitarios de Grado	35
3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	39
4. UNIDAD TEMÁTICA DE LOS ESTUDIOS PRESENTADOS	44
5. MÉTODO	47
5.1. Justificación del uso del método mixto en la investigación principal	47
5.2. Participantes.....	51
5.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de datos.....	51
5.3.1. Etapa inicial.....	51
5.3.2. Investigación principal	53
Fase cuantitativa	53
Fase cualitativa	54
5.4. Análisis de datos	56
6. RESULTADOS	57
6.1. Etapa inicial	57
6.2. Investigación principal.....	58
7. DISCUSIÓN	61
8. CONCLUSIONES.....	65
8.1. Propuestas de mejora de la calidad y el nivel de dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera del estudiante de Grado de la Universidad de Sevilla	66
8.2. Relevancia de la investigación, nuevas líneas de investigación y limitaciones propias del estudio	68
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	82

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Componentes y dimensiones de la competencia en comunicación lingüística	12
Tabla 2. Conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionadas con la competencia en comunicación en lenguas extranjeras	19
Tabla 3. Resumen de los niveles comunes de referencia: escala global a partir del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002, p. 26)	20
Tabla 4. Centros de idiomas universitarios andaluces asociados a ACLES (2022)	23
Tabla 5. Equivalencias de los cursos del IDI con los niveles del MCERL	24
Tabla 6. Participantes en la presente tesis doctoral	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Línea del tiempo: el aprendizaje de idiomas desde el Plan Bolonia hasta la creación del EEES	18
Figura 2. Perfil del estudiante universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera	31
Figura 3. Etapas que comprende la tesis doctoral	40
Figura 4. Métodos utilizados durante la presente tesis doctoral	47
Figura 5. Fases de la investigación principal	49
Figura 6. Esquema-resumen del método utilizado para la realización de la presente tesis doctoral	56

La alusión a personas y colectivos
se encuentran en género
masculino como lenguaje
gramatical no marcado.

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis titulada “El perfil del estudiante de Grado de la Universidad de Sevilla para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: perspectivas del alumnado y del profesorado universitario” se ha realizado bajo la modalidad de compendio de artículos. En concreto, esta investigación ha permitido el desarrollo de cinco artículos, los cuales giran en torno a las características del perfil del alumnado universitario de Grado para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y sobre los factores que influyen durante el mismo. La principal novedad que incorpora esta tesis doctoral, frente a otros trabajos de investigación en la misma línea, reside en la inclusión tanto de la perspectiva estudiantil como docente, lo que permite contrastar las opiniones de ambos colectivos con objeto de entender el tema desde una visión más holística e integradora. Asimismo, al final de este documento se adjuntan los cuatro artículos que hasta la fecha han sido publicados para su publicación, de forma que se cumple así con lo establecido en el reglamento oficial respecto a la lectura de las tesis por compendio en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla.

El aprendizaje de idiomas, concretamente del inglés como lengua extranjera, ha sido y es objeto de estudio de numerosas investigaciones en diversos contextos y niveles educativos. Por ello, no es de extrañar encontrar diferentes definiciones sobre este proceso. Por consiguiente, cabe señalar que, debido a que la presente tesis doctoral se comenzó en el año 2018, se estima oportuno indicar que para su realización se tomó en consideración la definición de competencia en comunicación lingüística, la cual engloba dentro de la misma el aprendizaje de lenguas extranjeras, dada por la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato en España.

De este modo, la Orden ECD/65/2015 (2015, p. 6691) dicta que, de forma sintetizada, la competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa en la que el individuo actúa con otros interlocutores y mediante textos, ya sean en la lengua materna o en una lengua extranjera, dentro de prácticas sociales tanto individuales como colectivas. Como consecuencia, cabe considerar al individuo como un agente comunicativo que produce mensajes, y no únicamente los recibe, a través de las lenguas con distintas finalidades. Para ello, se valora la necesidad de optar por metodologías

activas de aprendizaje en lugar de metodologías más tradicionales. Asimismo, representa una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural, lo cual enriquece a la propia competencia, sobre todo en el caso de las lenguas extranjeras. Por ende, un enfoque intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas implica una importante contribución al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado a lo largo de la vida.

Asimismo, dentro de la competencia en comunicación lingüística, la mencionada Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, destaca la interacción de los siguientes componentes:

Tabla 1

Componentes y dimensiones de la competencia en comunicación lingüística

Componente	Dimensiones
Componente lingüístico	La léxica, la gramática, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica
Componente pragmático-discursivo	La sociolingüística, la pragmática y la discursiva
Componente sociocultural	El conocimiento del mundo y la intercultural
Componente estratégico	Superar las dificultades y resolver los problemas
Componente personal	La motivación, la actitud y los rasgos de personalidad

Nota. Información extraída de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, (pp. 6692-6693).

Al respecto de los componentes y las dimensiones que conforman la competencia en comunicación lingüística, esta tesis doctoral se ha enfocado exclusivamente en el componente personal, es decir, en la motivación, la actitud y los rasgos de personalidad que influyen durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera del estudiante universitario. Por tanto, a modo de anticipo, durante esta investigación se tratará la motivación del alumnado a través del interés para aprender inglés como lengua extranjera y el tipo de orientación motivacional que presenta; la actitud que profesa hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la cultura anglosajona; así como sus rasgos de personalidad medidos conforme a su relación con el docente, sus compañeros y su aprendizaje autónomo. Además de las dimensiones actitud, motivación y rasgos de personalidad, también se ha tenido en cuenta

la dimensión estímulo parental recibido durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera como novedad frente a otras investigaciones.

En cuanto al estudio de idiomas no es de extrañar la extensa literatura que existe actualmente sobre su enseñanza y aprendizaje alrededor del mundo, mayormente en lo que respecta a la formación, el desarrollo y la mejora del inglés. También se encuentran investigaciones que realizan clasificaciones sobre el dominio del inglés, entre las que destacan las elaboradas por Education First (2011; 2022). Al comparar los informes anuales publicados en 2011 y en 2022, se observa una mejora del dominio del inglés por parte de los ciudadanos españoles a lo largo de esta década. Así, el informe de 2011 posicionaba a España en el puesto número 24 de 44 países con un indicador de “nivel bajo”, mientras que en 2022 ocupaba la posición 33 de 111 países en el rango “nivel moderado”.

No obstante, la enseñanza del inglés en el panorama nacional ha sido considerada una asignatura secundaria dentro del sistema educativo e incluso una habilidad poco valiosa para la sociedad hasta la inclusión de España en la Unión Europea. Gracias a esta incorporación y al proceso de la globalización, el conocimiento de idiomas ha cobrado una importancia significativa que ha obligado a reconsiderar el papel de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras para los españoles (Muñoz, 2013). Este hecho ha ocasionado que se convierta en un factor determinante en la educación de los estudiantes universitarios, pues el dominio de idiomas, concretamente del inglés, se ha transformado en una competencia ventajosa para el ingreso en el mercado laboral y la empleabilidad de los egresados (Grasmane y Grasmane, 2011).

Al respecto, aunque la normativa educativa referente al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, expone que “se potenciará el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística” (p. 6), lo cual incluye las destrezas que componen el aprendizaje de una lengua extranjera, durante la Educación Secundaria Obligatoria y la adquisición de las capacidades que permiten “expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras” (p. 10) durante el Bachillerato, por lo general, el porcentaje de alumnado que tiene acreditado un nivel de idiomas antes de ingresar en la universidad es muy bajo. En este sentido, respecto al contexto en el que se desarrolla la presente tesis

doctoral, los datos obtenidos por parte del Informe de Gobierno de la Universidad de Sevilla (2021) recogen la siguiente información:

Con relación a la acreditación y enseñanza de idiomas, [...] a nivel de Grado se encuentran acreditados con nivel B1 o superior 16.427 estudiantes [...], de los cuales 7.427 acreditan nivel B1, [...]; 6.143 nivel B2, [...]; 1.833 nivel C1, [...] y 97 nivel C2, [...]. Con estos datos, un 30% de los estudiantes matriculados en títulos de grado en el curso académico 2020-2021 (N = 48.362) acredita un nivel igual o superior al B1, un 4 % más que el curso pasado. (p. 11)

Ante los datos expuestos, se observa que un gran número de estudiantes matriculados no ha acreditado el nivel de competencias lingüísticas en un idioma extranjero requerido por la Universidad. Además, esta circunstancia se agrava principalmente en el colectivo universitario de Ciencias de la Educación (Gómez et al., 2014; Jover et al., 2016; Raigón, 2015).

En consideración a las ideas expuestas anteriormente, estas son: por un lado, el gran porcentaje de estudiantes que ingresa en la Universidad sin poseer un título que les acredite poder defenderse en una lengua extranjera y, por otro, que los estudiantes pertenecientes a la rama de Ciencias de la Educación en España son quienes presentan mayores carencias respecto a la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera dentro del colectivo universitario, dio lugar a la realización de la presente tesis doctoral.

Dados los motivos mencionados, se antoja necesario, por un lado, comprobar si el colectivo estudiantil de los Grados en Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla presenta carencias respecto al aprendizaje de idiomas extranjeros, concretamente del inglés por tratarse del idioma preferido por los estudiantes para cumplir con el requisito exigido por parte de la institución (Eurydice, 2017; Martín del Pozo, 2013; Raigón y Larrea, 2018). Por otro, comparar el perfil de este colectivo, así como su percepción sobre los factores que influyen en el aprendizaje de idiomas extranjeros, con estudiantes universitarios pertenecientes a otras ramas científicas dentro de la propia Institución, pues los miembros de esta misma comunidad universitaria tendrán valores socioculturales más cercanos entre ellos que con cualquier otro grupo (Condon, 1973). Por último, conocer la perspectiva que tiene el profesorado de idiomas de la Universidad de Sevilla respecto a las variables estudiadas con objeto de contrastar sus opiniones con

las del alumnado y plantear propuestas de mejora que favorezcan el dominio de idiomas en los estudiantes universitarios en base a la visión de los colectivos implicados en el estudio. En consecuencia, la presente tesis doctoral plantea como objetivo principal estudiar el componente personal que interviene en la interacción comunicativa en lengua extranjera del estudiantado de Grado de diferentes ramas científicas de la Universidad de Sevilla, así como el estímulo parental recibido, desde las perspectivas del alumnado y del profesorado, para lo cual se han puesto en práctica dos estudios.

En una primera línea, se ha llevado a cabo una investigación bajo un diseño descriptivo de porcentajes, medias y desviaciones típicas, así como pruebas de contraste y diferencias entre variables. Para ello, se administró un cuestionario ad hoc a los estudiantes de los Grados en Educación Primaria, Educación Infantil y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla con el propósito de realizar una aproximación al tema en este área que justifique los estudios posteriores. Esto es debido a que, como se ha mencionado con anterioridad, son varias las investigaciones que señalan las carencias de este colectivo en cuanto al aprendizaje de idiomas extranjeros. Como resultado de dicho estudio se obtuvo el primer artículo de este compendio titulado “¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera?”.

En otra línea, una vez corroborado que el alumnado del área de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla sí presenta carencias similares a las encontradas en investigaciones previas, se inició el segundo estudio. Este se centró en estudiar el componente personal y el estímulo parental recibido del estudiantado universitario de los Grados en Educación Primaria, Educación Infantil, Medicina e Ingeniería Informática de la mencionada institución desde las perspectivas estudiantil y docente.

Para ello, se empleó un diseño de método mixto explicativo secuencial dividido en una primera fase cuantitativa centrada en la visión del alumnado universitario, de la cual se obtuvieron los artículos segundo, tercero y cuarto de este compendio titulados “Análisis del perfil motivador y actitudinal sobre el aprendizaje de idiomas de los estudiantes en Educación Superior: aplicación del Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)”, “Percepción de los estudiantes sobre el contexto formal de aprendizaje del inglés y el estímulo parental recibido durante la etapa universitaria” y “The influence of the parents’ socio-educational level and parental encouragement on university students’ motivational

profile for learning English” respectivamente. Posteriormente, se realizó una segunda fase cualitativa centrada en la perspectiva del profesorado de idiomas que se recoge en el quinto artículo, actualmente en revisión, y cuyo título provisional es “Factores que influyen en el aprendizaje del idioma desde las perspectivas del profesorado y de los universitarios”.

Finalmente, a modo de síntesis, se indica la estructura del presente informe. Tras esta introducción, se encuentra el segundo apartado, donde se expone de forma clara y concisa la fundamentación teórica sobre la que se erigen los estudios realizados. A continuación, un tercer apartado que detalla los objetivos de investigación a los que pretende dar respuesta la realización de la presente tesis doctoral. Seguidamente, en el cuarto apartado, se justifica de forma lógica y ordenada la unidad temática de los artículos presentados y la relación entre los mismos. Tras este, el quinto apartado aborda los aspectos metodológicos de los estudios llevados a cabo y, posteriormente, se presenta una síntesis de los resultados globales obtenidos en los diferentes estudios a lo largo del apartado seis. Después, en el séptimo apartado, se realiza una discusión concisa de dichos resultados y, en el octavo apartado, las principales conclusiones derivadas de los mismos, así como las propuestas de mejora planteadas para la mejora del nivel de competencias lingüísticas del estudiante de Grado de la Universidad de Sevilla. Posteriormente, en el apartado noveno se recogen las referencias bibliográficas utilizadas para la elaboración de este informe y, por último, se incorporan los anexos, en los cuales se incluyen los instrumentos de recogida de datos, seguidos de los cuatro artículos publicados que conforman el compendio de publicaciones de esta tesis doctoral.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación, a lo largo de este segundo apartado se presentan los fundamentos teóricos sobre los que se erige la presente tesis doctoral. Al respecto, los participantes en la investigación, tanto estudiantes como docentes, son miembros de la Universidad de Sevilla. De este modo, por un lado, el alumnado encuestado se encuentra matriculado en alguna de las siguientes Titulaciones Universitarias de Grado de la mencionada institución: Educación Primaria, Educación Infantil, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Ingeniería Informática y Medicina. Por otro, el profesorado entrevistado forma parte del colectivo docente del área de Inglés del Instituto de Idiomas, centro de carácter universitario especializado en la enseñanza de idiomas modernos.

Por tanto, resulta apropiado centrar las siguientes líneas en describir cuál es el contexto de la política lingüística bajo la cual esta universidad lleva a cabo el proceso de aprendizaje de idiomas de su alumnado. Esto es debido a las posibles diferencias que puedan existir con otras instituciones tanto del panorama nacional como internacional. Para ello, se realiza un breve recorrido desde las leyes europeas en materia de aprendizaje de idiomas hasta las leyes más concretas y directas por las que se rige la Universidad de Sevilla.

2.1. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS DENTRO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

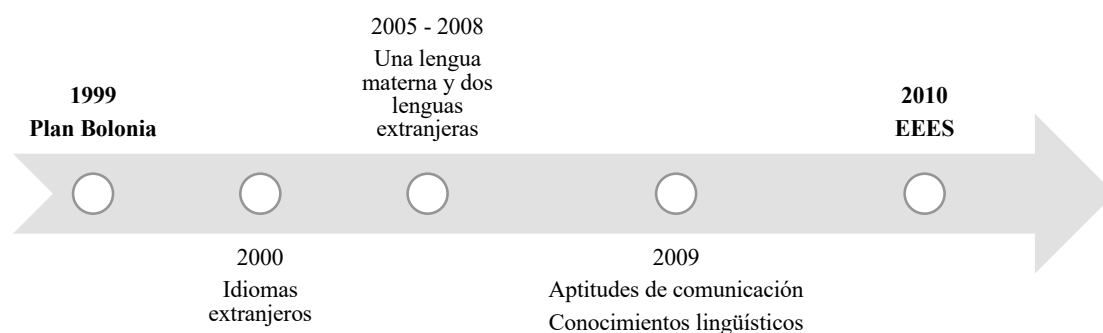
La Educación Superior en España se enmarca en el Espacio Europeo de Educación Superior (de aquí en adelante EEES), cuya finalidad radica en la equiparación de los estudios universitarios de Grado y Máster en todos los países de la Unión Europea a través del Plan Bolonia. Para la consecución de este fin, se utiliza el sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) con el objetivo de controlar la calidad de las titulaciones (Durán y Pierce, 2017). Como consecuencia, a lo largo de los años han surgido modificaciones legislativas que han orientado el modelo de enseñanza de las universidades hacia la adquisición de competencias exigidas por el mercado laboral.

En esta línea, es preciso señalar que el Plan Bolonia surge en el año 1999 con el objetivo de establecer el EEES para 2010. Durante este período, mediante la “Estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo” (Comisión Europea, 2000) se enfatiza en la creciente necesidad de incorporar a la Educación Superior las nuevas competencias

básicas tales como las tecnologías de la información y la comunicación, los idiomas extranjeros y las competencias empresariales. Posteriormente, entre los años 2005 y 2008 se establece que deben adquirirse dos lenguas extranjeras además de la lengua materna (Comisión Europea, 2005; 2008). Finalmente, en el 2009, la iniciativa denominada “Nuevas capacidades para nuevos empleos” (Comisión Europea, 2009) subrayó la necesidad de adquirir competencias transversales clave como capacidades de análisis y de resolución de problemas, aptitudes de autogestión y comunicación, conocimientos lingüísticos y “capacidades no rutinarias”.

Figura 1

Línea del tiempo: el aprendizaje de idiomas desde el Plan Bolonia hasta la creación del EEES



En base a lo expuesto (Figura 1), la reiterada aparición de las competencias relacionadas con el aprendizaje de idiomas o las capacidades de comunicación a lo largo de las distintas iniciativas y estrategias por parte de la Comisión Europea no pasa inadvertida. Hecho lógico, pues las habilidades lingüísticas, sobre todo aquellas relacionadas con el aprendizaje de idiomas extranjeros, proporcionan una ventaja competitiva para las empresas de la Unión Europea y se consideran de vital importancia para quienes participan activamente en la sociedad y la economía del conocimiento (Grasmane y Grasmane, 2011). Asimismo, como valor añadido es importante recalcar que favorece tanto la inserción laboral de los egresados como la movilidad internacional de los estudiantes universitarios (Halbach et al., 2013).

Actualmente, a nivel europeo, el aprendizaje de lenguas extranjeras se sitúa dentro de la competencia multilingüe y se define como:

La habilidad de utilizar distintas lenguas de forma adecuada y efectiva para la comunicación. A grandes rasgos comparte las mismas dimensiones de competencias que la lectoescritura: se

basa en la habilidad de comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en diversos contextos sociales y culturales de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual. Las competencias lingüísticas incluyen una dimensión histórica y competencias interculturales. Se asienta en la habilidad para mediar entre lenguas y medios diferentes tal como se destaca en el Marco Común Europeo de Referencia. (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 8)

Además, de acuerdo con Coral et al. (2018), esta competencia debería ser evaluada en base a los diferentes tipos de conocimientos, capacidades y actitudes incluidos en el Marco de Referencia Europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente (Tabla 2).

Tabla 2

Conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionadas con la competencia en comunicación en lenguas extranjeras

CONOCIMIENTOS	La competencia en lenguas extranjeras exige tener conocimientos del vocabulario y la gramática funcional y ser consciente de los principales tipos de interacción verbal y registros de la lengua. El conocimiento de las convenciones sociales, de los aspectos culturales y de la diversidad lingüística es importante.
CAPACIDADES	Las capacidades esenciales para la comunicación en lenguas extranjeras consisten en la habilidad para entender mensajes orales, para iniciar, mantener y concluir conversaciones, y para leer, entender y producir textos adecuados a las necesidades de la persona. Asimismo, las personas deben ser capaces de utilizar correctamente las herramientas de ayuda y de aprender otras lenguas también informalmente en el contexto del aprendizaje permanente.
ACTITUDES	Una actitud positiva entrena la apreciación de la diversidad cultural y el interés y la curiosidad por las lenguas y la comunicación intercultural. También implica el respeto por el perfil lingüístico individual de cada persona.

Nota. Información extraída del Consejo de la Unión Europea (2018, p. 8)

No obstante, a nivel nacional no se optimiza este aprendizaje y se incide en una enseñanza tradicional de idiomas. De este modo, en palabras de Lorenzo (2016), en España se diferencia entre un sistema tradicional cuya “enseñanza redundante en la adquisición real del idioma, la descripción teórica de la lengua capacita para su uso y el lenguaje puede aislarse de su naturaleza social” (p. 146) y un modelo funcionalista que “entiende el lenguaje como actividad, asume que la competencia se demuestra en el uso del lenguaje y toma como prueba de dominio la producción o comprensión de textos” (p. 146). En este

sentido, la lingüística tradicional es incompatible con la funcionalista y en el sistema educativo español existe una fuerte influencia de la primera.

Al respecto, las metodologías tradicionales resultan insuficientes para llevar a cabo un correcto aprendizaje de un idioma extranjero si su fin último es afrontar una incorporación al mundo laboral con garantías y ser competitivos (Gómez, 2004). Ante este hecho, lo recomendable es abogar por un modelo funcionalista con estrategias que desarrollen un aprendizaje significativo como, por ejemplo, trabajar a través de la producción y comprensión de textos. No obstante, con independencia del modelo educativo que se aplique en el aula, la adquisición de competencias se mide a través de descriptores graduados (Lorenzo, 2016). En el caso de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL) establece seis niveles de dominio con sus correspondientes habilidades (Tabla 3).

Tabla 3

Resumen de los niveles comunes de referencia

USUARIO COMPETENTE	
C2	Comprende con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Reconstruye la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, tanto en lengua hablada como escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Se expresa espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que diferencia pequeños matices de significado incluso en situaciones complejas.
C1	Comprender una amplia variedad de textos extensos y exigentes, así como reconoce en ellos sentidos implícitos. Se expresa de forma fluida y espontánea sin esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Hace un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Produce textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
USUARIO INDEPENDIENTE	
B2	Entiende las ideas principales de textos complejos sobre temas concretos y abstractos, incluso de carácter técnico dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad. Produce textos claros y detallados sobre temas diversos, defiende un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
B1	Comprende los puntos principales de textos claros sobre cuestiones conocidas ya sean de trabajo, estudio u ocio. Se desenvuelve en la mayoría de las situaciones ocasionadas durante un viaje al extranjero. Produce textos sencillos y coherentes sobre temas cotidianos, familiares o de interés personal. Describe experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones o planes de forma breve y justificada.
USUARIO BÁSICO	
A2	Comprende frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Se comunica a la hora de llevar a cabo

	<p>tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones conocidas o habituales. Describe en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
A1	<p>Comprende y utiliza expresiones cotidianas frecuentes, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Se presenta a sí mismo y a otros, pide y da información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Se relaciona de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad.</p>

Nota. Escala global a partir del MCERL (2002, p. 26)

En base al contenido de estos seis niveles (Tabla 3) y a la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en España se establece que los niveles A1 y A2 deberían obtenerse antes de finalizar la etapa de Educación Primaria con la primera lengua extranjera, normalmente el inglés, mientras que los niveles B1 y B2 deberían adquirirse durante la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. No obstante, por lo general, las universidades se rigen de forma estricta bajo el criterio adoptado por la comunidad autónoma a la que pertenecen y no siempre concuerda con lo mencionado.

Asimismo, las universidades también cuentan con la ventaja de poder establecer sus propias políticas con objeto de fomentar el aprendizaje de su alumnado hacia otras lenguas (Halbach et al., 2013). Por consiguiente, si la enseñanza de idiomas en la universidad establece sus propias políticas, estas deberían ir encaminadas a convertir el propio aprendizaje del idioma en un medio para aprender y no únicamente en un objeto de estudio. Bajo esta premisa se contribuiría a la mejora del nivel de idiomas extranjeros del alumnado, sobre todo del inglés, y al enriquecimiento de la oferta educativa de la universidad para, al mismo tiempo, atraer a estudiantes de otros países y favorecer la competitividad de los universitarios en el mercado laboral (Braga y Domínguez, 2010; Dafouz, 2011; Halbach et al., 2013). Como consecuencia, a lo largo de los años se han efectuado cambios en aspectos como la labor del profesorado universitario, la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación (Conde, 2010; López, 2011; Martín y Bobb, 2011).

Sin embargo, aunque se han realizado modificaciones legislativas orientadas a un modelo de enseñanza universitario para la adquisición de competencias que implicaría un claro cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo referente a la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera, estudios previos (García et al., 2015) establecieron que los estudiantes españoles no poseen las capacidades suficientes para

realizar carreras universitarias en las que el inglés sea el idioma de comunicación o una herramienta de aprendizaje, situación que además se refleja notablemente en los colectivos de estudiantes de Ciencias de la Educación tal y como señalan Gómez et al., (2014), Jover et al. (2016) y Raigón (2015), más concretamente en las habilidades orales (Foncubierta et al., 2018). Además, Gallardo et al. (2010) manifiestan que el porcentaje de alumnos que estudia una lengua extranjera motivado únicamente por la expedición de su Título Universitario de Grado es muy alto.

Este último hecho resulta preocupante, ya que una vez que el estudiante demuestra la adquisición de las habilidades que se le demandan mediante la superación de un examen, consigue un certificado que le acredita lingüísticamente para un nivel e idioma concretos, a la par que da por terminados sus estudios universitarios de Grado. Sin embargo, este examen puede superarse con una nota de cinco sobre diez, lo que trae consigo que un estudiante pueda acreditar, por ejemplo, un dominio de inglés de nivel B1 tanto con una nota de cinco como de diez. Esto se traduce en que, a efectos burocráticos, ambos estudiantes dominan el inglés al mismo nivel, sin embargo, a efectos reales no es así.

2.2. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Una vez puestas en conocimiento las políticas lingüísticas europeas y españolas para el aprendizaje de idiomas, cabe señalar que el Ministerio de Educación implantó como requisito mínimo y general acreditar el nivel B1 de una lengua extranjera para expedir el Título Universitario de Grado. No obstante, el gobierno no ofreció ninguna guía para la certificación de este nivel de idioma ni sobre las instituciones que podían otorgarlas. Ante esta situación, las universidades quedaron en manos de sus propios organismos. De este modo, ha sido una ardua tarea la que se ha realizado a nivel universitario para desarrollar un sistema de reconocimiento y control recíproco de la certificación de las competencias lingüísticas del estudiante.

Al respecto, el principal inconveniente causado por el desamparo al que se enfrentaban las universidades radicaba en la incompatibilidad que existía entre ciertas certificaciones. En este sentido, algunas universidades acreditaban el nivel lingüístico a sus estudiantes, pero esta certificación únicamente era válida por y para la propia institución. Por tanto, las competencias alcanzadas por el alumnado no eran reconocidas por otras entidades, lo que dificultaba situaciones como, por ejemplo, las relacionadas con la movilidad de

estudiantes entre instituciones españolas o europeas (Braga y Domínguez, 2010; Dafouz, 2011; Halbach et al., 2013).

Por todo ello, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (en adelante CRUE), constituida en 1994 y compuesta por 76 universidades tanto públicas como privadas, creó comités lingüísticos cuyo principal objetivo fue proponer qué certificados debían ser aceptados para satisfacer los requisitos lingüísticos de las mismas. Aunque, como se ha mencionado con anterioridad, las universidades cuentan con la potestad para establecer sus propias políticas, siempre en beneficio de los miembros y el buen desarrollo de su comunidad, sus listas de certificados aceptables son casi idénticas (Halbach et al., 2013; Raigón, 2015).

En este sentido, las universidades acordaron que para demostrar que los estudiantes universitarios han adquirido la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera deben realizar un examen de idioma. Este examen puede variar entre universidades, pero todos se han diseñado con objeto de evaluar los aspectos relacionados con la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión e interacción escrita y la expresión e interacción oral. Además, algunos también evalúan el uso de la lengua. Según Raigón (2015), esta forma de examen ha demostrado ser un obstáculo para graduarse debido a la paupérrima enseñanza en idiomas que han recibido los estudiantes en las etapas educativas previas a la Universidad. Con el fin de abordar este asunto de la mejor forma posible, las universidades españolas comenzaron a trabajar intensamente con sus centros de idiomas (Tabla 4), muchos de los cuales son miembros de la Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior (en adelante ACLES).

Tabla 4

Centros de idiomas universitarios andaluces asociados a ACLES (2023)

Andalucía	Centros de idiomas
Universidad de Almería	<u>Centro de Idiomas</u>
Universidad de Cádiz	<u>Centro Superior de Lenguas Modernas</u>
Universidad de Córdoba	<u>UCOIDIOMAS, S.L.</u>
Universidad de Granada	<u>Centro de Lenguas Modernas</u>
Universidad de Huelva	<u>Servicio de Lenguas Modernas</u>
Universidad Pablo de Olavide	<u>Servicio de Idiomas</u>
Universidad de Sevilla	<u>Instituto de Idiomas</u>
Universidad de Jaén	<u>Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas (CEALM)</u>
Escuela Superior de Arte y Diseño de Andalucía (ESADA)	<u>Centro de Lenguas de ESADA</u>

Estos centros de idiomas, además de dedicarse exclusivamente a la enseñanza instrumental de lenguas extranjeras, tienden a ser más flexibles que las propias universidades en términos de estructura. Al respecto, cabe señalar que la enseñanza de idiomas en las universidades suele verse obstaculizada debido a un número excesivo de alumnos. Esto se traduce en que ciertas habilidades, sobre todo las relacionadas con las orales, se dejaban en un segundo plano por falta de tiempo. En cambio, estas sí se trabajan en los centros de idiomas.

Además, cabe señalar que, antaño, estos centros estaban enfocados en la enseñanza de idiomas extranjeros con el objetivo de ofertar la oportunidad de conseguir algunos créditos de libre elección a los estudiantes universitarios. En cambio, en la actualidad son centros centrados en la acreditación de los niveles de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera. Esto se lleva a cabo gracias a medidas tales como actuar como centros examinadores de prestigiosas instituciones de exámenes de inglés; orientar el propio sistema de enseñanza hacia la acreditación a través de cursos intensivos y específicos; sensibilizar a la comunidad universitaria sobre el requisito de las lenguas extranjeras e intentar aclarar algunos aspectos del procedimiento de acreditación (Raigón, 2015).

En lo que concierne a la Universidad de Sevilla en particular, esta se encuentra vinculada al Instituto de Idiomas (en adelante IDI), organismo miembro de ACLES. Se trata de un centro de carácter universitario especializado en la enseñanza de idiomas modernos, el cual oferta, actualmente, once lenguas (alemán, árabe, chino, español como lengua extranjera, francés, griego, inglés, italiano, japonés, portugués y ruso). Además, se compone de cuatro cursos o niveles de idiomas que tienen sus propias equivalencias con los niveles impuestos por el MCERL (Tabla 5).

Tabla 5

Equivalencias de los cursos del IDI con los niveles del MCERL

Nivel cursado en el IDI	Equivalencia en el MCERL
Inglés I	A2
Inglés II	B1
Inglés III	B2
Inglés IV	C1

En cuanto a su política lingüística, la institución funciona conforme a lo establecido en los acuerdos del Consejo Andaluz de Universidades y los requerimientos de la Dirección General de Universidades. En este sentido, los estudiantes matriculados en títulos de Grado deberán acreditar la obtención de un nivel de competencia en comunicación lingüística en un idioma extranjero equivalente, al menos, al nivel B1 del MCERL antes de finalizar sus estudios. Asimismo, se ha puesto en marcha el II Plan de Política Lingüística (Plan PLUS, 2018-2025) como estrategia para fomentar el plurilingüismo y multiculturalismo de su comunidad educativa. En este sentido, y en consonancia con los objetivos previstos en el “Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español” (Bazo et al., 2017), la Universidad de Sevilla recomienda un nivel de salida de un idioma extranjero equivalente, al menos, al nivel B2 del MCERL en el caso de los Grados y un nivel superior en el caso de titulaciones bilingües o impartidas totalmente en un idioma extranjero.

Esto se debe, en parte, a que el actual nivel exigido (nivel B1) corresponde al “nivel umbral” o “usuario independiente” del MCERL (véase Tabla 3, pp. 20-21). A pesar de ser el nivel requerido por la mayoría de las universidades españolas, García et al. (2013) ponen en duda si se trata de un nivel aceptable para afrontar los estudios universitarios y la posterior inserción en el mercado laboral. Asimismo, en teoría, la acreditación de un nivel B1 por parte del alumnado universitario a punto de graduarse no debería haber planteado dificultades para quienes han estudiado inglés durante gran parte de su educación obligatoria, esto es, en España se empieza a estudiar inglés unos doce años antes de ingresar en la universidad. Esta información es importante puesto que el aprendizaje temprano de idiomas facilita tanto el desarrollo de habilidades lingüísticas (Marjanović et al., 2005) como la motivación hacia la lengua que se aprende (Brumen, 2011).

En esta ocasión, respecto al idioma preferido para aprender una primera lengua extranjera, los datos para España coinciden con el resto de Europa. El inglés se sitúa en cabeza y es el idioma más estudiado en todos los niveles educativos, seguido del francés y del alemán (Eurydice, 2017). No obstante, aunque la enseñanza-aprendizaje del lenguaje se haya convertido en una prioridad para la política educativa española desde los años 90, todavía queda cierto recorrido si se pretende que los estudiantes universitarios españoles dominen estas competencias a un nivel alto (Education First, 2021).

2.3. EL NIVEL DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LENGUA EXTRANJERA DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

A continuación, a lo largo de este apartado se recogen las conclusiones de diversos estudios que avalan la carencia presente en el alumnado universitario, en concreto en el de Ciencias de la Educación, respecto a un correcto dominio de la competencia lingüística en lengua extranjera, lo cual dificulta cumplir con las exigencias actuales de la sociedad.

En primer lugar, con objeto de conocer el nivel de dicha competencia en las etapas previas al ingreso en la universidad, se encuentra el estudio realizado por Corpas y Madrid (2009) a un grupo de estudiantes andaluces matriculados en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria cuya media de edad se sitúa en los 16 años (dos años antes de su ingreso en la Universidad). Estos autores se centran en evaluar la comprensión oral del alumnado en cuestión, la cual sitúan en un nivel medio de A2: únicamente comprenden frases sencillas sobre cuestiones familiares o rutinarias siempre y cuando se hable despacio y de forma clara. Expresado en datos estadísticos, la muestra obtuvo una media de 2.31 sobre una puntuación total de 5 en la prueba efectuada por los investigadores. Semejante resultado los sitúa en un nivel insuficiente de dominio del idioma tras haberlo estudiado durante diez años. Ante este resultado, la pregunta radica en por qué el alumnado que ha estudiado un idioma extranjero durante toda la etapa educativa obligatoria presenta un nivel deficiente en el mismo.

Una de las respuestas a esta pregunta se halla en el estudio realizado por Pavón y Rubio (2010), quienes señalan que tales resultados son fruto de factores relacionados con el tamaño de las clases, la falta de recursos y la formación metodológica del profesorado que imparte la asignatura de lengua extranjera. A todo ello añaden la idea, ya planteada con anterioridad por Pérez-Llantada (2007), del llamado “currículo oculto”. Es decir, en la práctica real únicamente se trabajan las habilidades referentes a la escritura y a la lectura, ya sea por falta de tiempo, por ser las que se examinan en el momento previo al ingreso en la universidad o una mezcla de ambas. Esto causa que el proceso de aprendizaje del estudiante quede incompleto y carezca de ciertas capacidades, normalmente de aquellas relacionadas con las habilidades orales.

Además, esta falta de conciencia por parte del colectivo educativo ante lo que realmente se considera aprender una lengua se atribuye a la falta de atención y de motivación respecto a la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera

tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria, así como a la utilización inapropiada de una metodología pasiva para el aprendizaje de idiomas por parte de los docentes. Del mismo modo, no es de extrañar este resultado pues, conforme a los estudios de Rubio y Moore (2018), parte del profesorado que imparte sus clases en inglés posee un nivel B2, el mismo que la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, establece que deberían obtener los estudiantes al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Sin embargo, los métodos de enseñanza-aprendizaje en el sistema universitario no son los mismos que en las etapas educativas obligatorias. En palabras de Gómez et al. (2014), “gran parte del aprendizaje universitario se realiza de forma no supervisada, a diferencia de lo que sucede en la escolarización obligatoria, por ejemplo. Entonces, la responsabilidad del aprendizaje recae esencialmente en el propio estudiante” (p. 157). Asimismo, por lo general, los estudiantes universitarios cambian su percepción a lo largo del período en el que aprenden otros idiomas y, por ende, comienzan a preferir actividades comunicativas, necesarias para desarrollarse en la sociedad y en la vida actual, en lugar de actividades centradas en la forma y en aprobar el examen (Ritzau, 2015).

En segundo lugar, respecto a estudios realizados en la Educación Superior se encuentra el de García et al. (2015), quienes han llevado a cabo una investigación con estudiantes universitarios de primer año en la cual concluyen que “hay un gran desnivel entre la competencia con que los estudiantes llegan a la universidad y la competencia exigida por la mayoría de las universidades para graduarse” (p. 131). De la misma forma, los estudiantes han manifestado durante las entrevistas los obstáculos que encuentran con respecto a expresarse oralmente y comunicarse en otro idioma. Dicha dificultad queda justificada debido a, por un lado, la atención insuficiente que recibe esta destreza lingüística durante las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Por otro, la propia imposición de tener que aprender una lengua extranjera causa desmotivación a la hora de trabajar esta competencia. Los datos planteados en cuanto a la expresión oral del alumnado, así como los anteriores sobre comprensión oral, evidencian el escaso protagonismo que se le otorga a las habilidades orales englobadas dentro de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera en el sistema educativo español.

En lo relativo al ámbito de las Ciencias de la Educación en particular se encuentra el estudio de Gómez et al. (2014) en Valencia con estudiantes de la Facultad de Magisterio. Uno de los objetivos de la investigación consistió en conocer la relación que guardaban las habilidades propias de la competencia en comunicación lingüística en inglés percibidas por el alumnado y su hábito lector. Las conclusiones muestran que el 78.5 % de los estudiantes posee un nivel A2 o B1 de inglés según el MCERL. Este nivel de dominio lingüístico resulta bajo para acometer ciertas actividades en la Universidad relacionadas con la lectura y comprensión de las ideas principales de artículos en inglés, textos literarios o manuales de distintos temas del currículo, ya que esta habilidad pertenece a un nivel más avanzado. Además, se evidencia una fuerte correlación entre tener hábito lector en inglés y poseer un nivel alto del mismo, no obstante, el 84.5 % de la muestra declara que no ejerce dicho hábito y que la mayoría de los materiales que consumen en inglés es por una obligatoriedad puramente académica.

En la misma línea, Foncubierta et al. (2018) presentan resultados que denotan un bajo nivel de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera en universitarios que cursan estudios ubicados en la rama de Ciencias Sociales, más concretamente en los relacionados directamente con las Ciencias de la Educación. Los resultados de su investigación advierten una media entre los niveles A1 y A2 por parte de los estudiantes universitarios en todas las habilidades estudiadas, resultado que se agudiza más aún en las destrezas orales.

El siguiente estudio enmarcado dentro de la Educación Superior es el de Raigón (2015), realizado en el seno de la Universidad de Córdoba con estudiantes del Máster del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados de las encuestas recogidas, cuyo objetivo radica en examinar las percepciones del estudiantado sobre la acreditación de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera, pone de manifiesto la necesidad de mejorar de forma estructural los métodos de enseñanza en todos los niveles educativos. En el caso de la universidad, una clarificación de la información y una reducción de los obstáculos administrativos facilitarían la labor a los estudiantes.

Si estos cambios estructurales no se implementan de manera más temprana en el proceso educativo, la carencia en la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera de los estudiantes pasará inadvertida hasta su ingreso en la universidad, donde

necesitarán demostrar que dominan un nivel B1, como mínimo, de un idioma extranjero. Si esta situación no se resuelve, cabe la posibilidad de que ciertos estudiantes no puedan expedir su Título Universitario de Grado, aunque hayan superado todos los créditos de sus estudios universitarios. No obstante, se trata de un error reducir la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera a un mero trámite para expedir el Título Universitario de Grado, pues el dominio de las habilidades correspondientes a esta competencia constituyen, además, una ventaja competitiva para elegir un futuro profesional, sobre todo, dentro de la Unión Europea (Grasmane y Grasmane, 2011).

Otra deducción que se desprende del estudio de Raigón (2015) se centra en la conversión del inglés en la única lengua extranjera que figura como intento de desarrollar el multilingüismo, aunque exista la posibilidad de acreditar otros idiomas. Este hecho contradice la idea europea que pretende alcanzarse respecto a la diversidad lingüística como patrimonio cultural (Vez, 2009) y, además, no cumple con el objetivo referente a que “el rico patrimonio de diversas lenguas y culturas en Europa es un valioso recurso común que hay que proteger y desarrollar” (Consejo de Europa, 2002, p. 2). Por ello, es necesario concienciar de lo ocurrido, así como ampliar las miras de la población del siglo XXI en cuanto a la comprensión del multilingüismo y de la multiculturalidad, conceptos que constituyen la realidad de la sociedad actual, y no limitar el aprendizaje de otras lenguas exclusivamente al inglés (Julián-De-Vega y Ávila-López, 2018).

Como conclusión a los bajos resultados generales sobre la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera de los estudiantes universitarios, concretamente de los futuros docentes, son muchos los autores anteriormente citados quienes señalan la necesidad de cambiar las metodologías de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para ello proponen incluir enfoques macrotextuales, es decir, trabajar la enseñanza del idioma de forma global. Esta idea se basa en priorizar la atención de la lengua, no solo como un objeto de estudio, sino como un vehículo para acceder a la información de otras áreas del conocimiento (Consejo de Europa, 2002). Paralelamente, Pérez-Llantada (2007) también señala que el bajo dominio del alumnado sobre estas habilidades se debe a la falta de práctica y de trabajo diario de las mismas. Para solventar esta situación, plantea propuestas como incentivar la motivación, poner en práctica tareas basadas en actividades cotidianas y reales, así como tomar en consideración el contexto

en el que se desarrolla el aprendizaje del idioma con el fin de mejorar la expresión y la comprensión oral en lengua extranjera.

2.4. EL PERFIL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Hasta este punto de la presente tesis doctoral, se advierte la evidente necesidad que precisan los estudiantes universitarios de adquirir un buen nivel de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera, ya sea con objeto de acceder a la cultura o para su desarrollo profesional en pro de conseguir una ventaja competitiva frente al mercado laboral (Gutiérrez y Landeros, 2010).

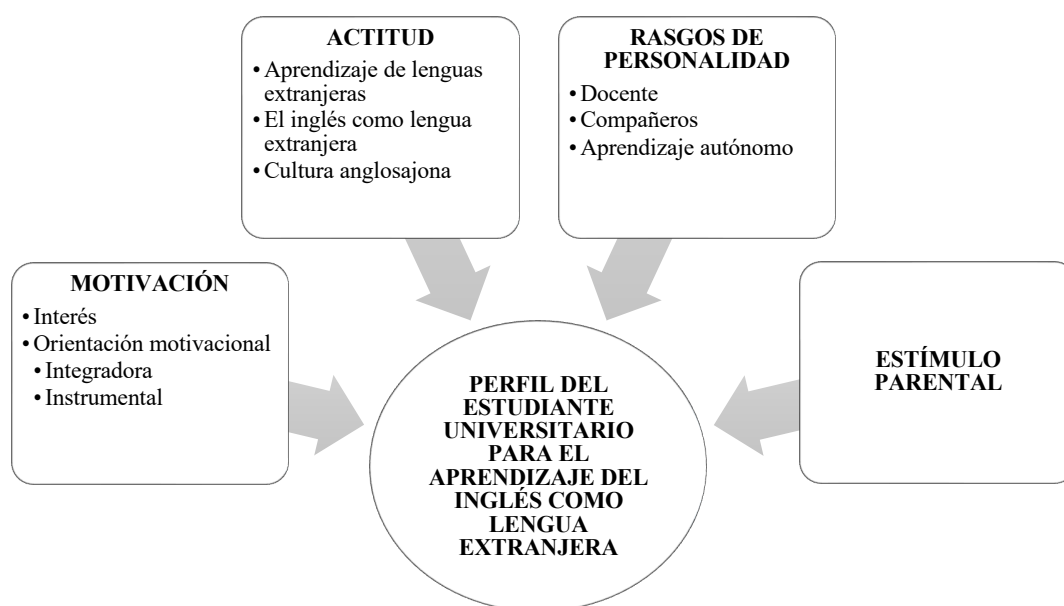
No obstante, aunque la mayoría consigue graduarse tras acreditar el nivel mínimo de una lengua extranjera (Raigón y Larrea, 2018), cabe resaltar que el estudio de Raigón (2015), llevado a cabo en la Universidad de Córdoba (Andalucía), puso de manifiesto que las titulaciones del área de Ciencias de la Salud presentan un mayor número de acreditaciones en los niveles B2 y C1, mientras que las titulaciones pertenecientes al área de Ciencias Sociales y Jurídicas acreditan, por lo general, un nivel B1. Así, titulaciones como Medicina o Bioquímica poseen un mejor nivel de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera que en los Grados en Educación Infantil o Relaciones Laborales, a pesar de pertenecer a la misma universidad y tener las mismas ventajas y posibilidades de adquirir un nivel alto. Esto es debido a que disponer de las mismas oportunidades para aprender un idioma por parte de la institución universitaria no garantiza su adquisición, pues son varias las condiciones que influyen durante el proceso de aprendizaje (Gardner y Lambert, 1972).

Al respecto, cabe recordar que la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera se conforma de un total de cinco componentes (lingüístico, pragmático-discursivo, sociocultural, estratégico y personal) con sus respectivas dimensiones (Tabla 1, p. 12), así como que la presente tesis doctoral se enfoca en el componente personal. Dicho componente está formado por las dimensiones motivación, actitud y rasgos de personalidad. Además, en la presente tesis doctoral se ha incluido la dimensión estímulo parental. Estas cuatro dimensiones han sido unificadas en lo que denominaremos “perfil del estudiante universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”.

Por consiguiente, el perfil del estudiante universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se compone de los siguientes aspectos: motivación (interés y orientación motivacional), actitud (hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, el inglés como lengua extranjera y la cultura anglosajona), rasgos de personalidad (percepción de su relación con el docente, con los compañeros y su aprendizaje autónomo) y estímulo parental recibido. A continuación, se comentan de forma concisa y breve cada una de las dimensiones principales, las cuales se han representado en la Figura 2.

Figura 2

Perfil del estudiante universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera



En una primera línea se encuentra la **motivación**, concepto que ha sido definido en numerosas ocasiones tanto de forma general (Derrybery y Tucker, 1994; Dörnyei, 2001; Maslow, 1991; McClelland, 1989) como profesional (Chiavenato, 2007; Herzberg, 2003). Por tanto, debido a la gran cantidad de acepciones encontradas, para la presente tesis doctoral se ha tomado en consideración la propuesta por Gardner y MacIntyre (1993), quienes definen el término motivación como “un conjunto de factores que influyen en el deseo de lograr un objetivo, el esfuerzo dirigido a esa consecución y el refuerzo asociado con el acto de aprendizaje” (p. 4). Asimismo, Lozano et al. (2000) señalan que la motivación se califica como uno de los aspectos clave para lograr un buen rendimiento académico y una mejor adquisición de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera. Por tanto, tal y como indica Norris (2001), es necesario que exista algún

tipo de motivación e interés en el estudiante si pretende aprender un idioma y adquirir un buen nivel de las competencias lingüísticas necesarias para lograrlo.

En lo que concierne a los tipos de motivación existen varias formas de categorizarlas. Una de las más empleadas es la referente a la motivación extrínseca, la cual implica querer obtener un medio o un fin concreto por razones externas a la persona (Santrock, 2004), o la intrínseca, la cual proviene del interés o la curiosidad del propio individuo (Woolfolk, 1998). Sin embargo, para la realización de esta investigación se ha optado por elegir la categorización alusiva a la orientación motivacional debido a que el estudio se dirige a un contexto universitario donde prima la formación y la futura empleabilidad de los individuos.

En este sentido, por una parte, se encuentra la orientación motivacional integradora, cuyo propósito deriva del interés que subyaga al individuo a aprender otros idiomas debido a la simpatía que le profesa la cultura de la propia lengua con el fin de integrarse dentro de la misma (Ellis, 1989; Masgoret y Gardner, 2003). Por otra, la orientación motivacional instrumental, la cual se produce con fines utilitarios como obtener más posibilidades para posicionarse laboralmente (Gardner y Lambert, 1992). Algunos autores como Brown (2000), Clément y Kruidenier (1983) y Engin (2009) valoran la posibilidad de que para una correcta adquisición del idioma sea necesario, a la vez que resulta lo más apropiado, la coexistencia de ambas orientaciones de forma simultánea en la persona que aprende la lengua extranjera. Es decir, para aprender un idioma correctamente es necesario que el estudiante presente tanto orientación motivacional integradora como instrumental. En este sentido, en lo que concierne al aprendizaje del inglés en particular, Moskovsky y Alrabai (2009) confirmaron que la orientación motivacional cambia según se aprenda como segunda lengua, para lo cual prima la integradora, o como lengua extranjera, donde prevalece la instrumental.

La siguiente dimensión que compone el perfil del alumnado universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es la **actitud**. Al respecto, Dítual (2012) concluyó que los estudiantes que muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se encuentran muy motivados tanto de forma instrumental como integradora, por lo que los factores externos no afectan a su nivel de motivación. De esta premisa se constata el fuerte vínculo existente entre las dimensiones motivación

y actitud, de modo que un buen nivel de motivación propiciará una buena actitud y viceversa.

Además, se ha demostrado que la actitud del alumnado, y por ende su nivel de motivación, varía en base al ámbito científico en el que se esté formando (Al-Shagga et al., 2015), por lo que un único plan de estudios o metodología de enseñanza resulta insuficiente e inadecuado para la correcta adquisición de las competencias lingüísticas. Para esta tesis doctoral, centrada en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se ha estudiado, concretamente, la actitud del alumnado hacia el aprendizaje de idiomas en general y hacia el inglés como lengua extranjera en particular, así como hacia la cultura anglosajona. Todo ello con el objetivo de discernir si la obligatoriedad de aprender inglés como lengua extranjera en España desde la educación básica ha afectado a la motivación y a la actitud del alumnado hacia la adquisición de sus competencias lingüísticas de forma alguna, tal y como García et al. (2015) concluyen en su estudio.

En otro orden de ideas, aunque los factores motivación y actitud son realmente importantes durante el aprendizaje de un idioma, a veces se producen éxitos y fracasos que no pueden explicarse únicamente en torno a estas dos dimensiones. En estos casos también intervienen los **rasgos de personalidad** del estudiante y la relación que mantenga con el docente y los compañeros de clase, así como la percepción que presente sobre su aprendizaje autónomo (Brown, 2000; Dörnyei, 2008).

En este sentido, en la relación alumno-profesor cabe destacar la importancia de la intervención docente en varios aspectos. Por un lado, tanto el profesor como el material de enseñanza deben ejercer una influencia positiva para fomentar una buena actitud hacia el aprendizaje de la lengua que se aprende (Dörnyei, 1990), pues la mayoría de las veces la relación entre el alumnado y la comunidad del idioma que se pretende adquirir es inexistente por falta de experiencia directa. Sobre este aspecto, se ha evidenciado lo determinante que es para los estudiantes universitarios la metodología usada en la clase de idiomas y que las experiencias de enseñanza-aprendizaje que utilicen los profesores sean motivantes, así como que el estudio de otras lenguas les proporcione futuras oportunidades profesionales (Mas y Medinas, 2007; Salaberri-Ramiro y Sánchez-Pérez, 2018).

Por otro, el docente es el responsable de proporcionar los niveles de motivación necesarios en aquellos casos donde la desmotivación del alumnado se produjera por

factores emocionales tales como la ansiedad o la baja autoestima, pues muchos carecen de un buen dominio en la puesta en práctica de las competencias, sobre todo las orales (Foncubierta et al., 2018), lo que dificulta un aprendizaje significativo del idioma dentro del aula. A tal efecto, resulta decisiva la forma en la que el docente interviene con la intención de corregir los fallos, dado que se ha demostrado que la autoestima del alumnado aumentará o disminuirá de acuerdo con la cantidad y la calidad de correcciones que reciba por parte de su profesor (Heyde, 1977; Heyde y Parson, 1983 citados en Bailey, 1983). De este modo, la autoestima del estudiante bajará conforme se sienta más sometido a interrupciones y correcciones constantes, lo que dará lugar a un clima desfavorable para el aprendizaje y a un sentimiento de incapacidad para afrontar cualquier actividad realizada en clase que suponga exponerse al resto de sus compañeros o al público.

En cuanto a la relación entre compañeros se han encontrado pruebas sobre la correspondencia entre ansiedad y competitividad, la cual resulta ser perjudicial para el aprendizaje del alumnado (Bailey, 1983). Por tanto, en su lugar debería promoverse la cooperación entre los miembros del aula, como por ejemplo a través del trabajo en equipo o por parejas. Para ello, también se vuelve imprescindible la influencia positiva del docente, quien debe ser capaz de crear un clima de clase agradable y de compañerismo para llevar a cabo este tipo de actividades de forma satisfactoria.

Con respecto al aprendizaje autónomo, la contextualización de las tareas que deben realizar los estudiantes se vuelve muy relevante, pues estos las ejecutan más eficazmente si encuentran una aplicación práctica en ellas (Pérez-Llantada, 2007). Es decir, realizarán las actividades de forma más eficiente y efectiva si consideran que les serán útiles en su día a día o en un caso real. Por tanto, aunque “el manual sería garante de la igualdad de oportunidades” (Fernández y Caballero, 2017, p. 206), no se pueden realizar todas las actividades de aprendizaje en base al libro de texto, sino que debe convertirse en una herramienta más junto con otros materiales didácticos que promuevan casos reales y contribuyan a un aprendizaje significativo del idioma.

Finalmente, la última dimensión seleccionada para determinar el perfil del estudiante universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es **el estímulo parental** que recibe y percibe el alumnado. Al respecto, se considera una variable fundamental por dos motivos. La primera razón, dado el vínculo existente entre los intereses y las actitudes familiares con la conducta del individuo, quien reproduce e imita

sus estimaciones y valores (Rodríguez-Pérez, 2012). La segunda, debido a la repercusión de los antecedentes familiares en el proceso de aprendizaje del estudiante, ya que se ha demostrado que quienes provienen de familias con buenos recursos económicos y culturales reciben más apoyo (González-Pienda et al., 2002) y mayores oportunidades para completarlo con éxito (Espíndola y León, 2002).

En la misma línea, González-Pienda et al. (2002) afirman que la influencia del ambiente familiar como factor ineludible será determinante en el progreso educativo del alumno. Por consiguiente, es primordial 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 de este (Uribe et al., 2008). Así pues, el nivel socioeducativo familiar, determinado en gran parte por el nivel académico alcanzado por los padres (Ruiz, 2001), condiciona las aptitudes del alumno. Asimismo, el esfuerzo y la constancia dedicados al aprendizaje de un idioma extranjero se encuentran altamente influenciados por la relación de los estudiantes con sus padres (Puga y Rodríguez, 2017).

De esta manera, a mayor apoyo parental recibido, mayores niveles de motivación y de rendimiento en el aprendizaje del inglés de los hijos (Bindu y Aruna, 2014; Contreras y Lynch, 2018; González- DeHass et al., 2005; Marina y Eamoraphan, 2020). Del mismo modo, una participación insuficiente o nula de los padres produce que el rendimiento y el compromiso de los estudiantes sean bajos (Bower y Griffin, 2011). De ahí que la importancia de realizar el presente estudio 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.

2.5. MEDIDAS PLANTEADAS POR LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA PARA LA MEJORA DE LA CAPACITACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE GRADO

Este último apartado de la Fundamentación Teórica de la presente tesis doctoral está destinado a exponer cuáles son las medidas dispuestas en el II Plan de Política Lingüística de la Universidad de Sevilla (en adelante II Plan PLUS) que afectan, en particular, a la mejora de la capacitación lingüística de los estudiantes universitarios de Grado.

Al respecto, el II Plan PLUS (2021) continúa y amplía los objetivos del primer Plan PLUS (2017) y pretende implementar los retos planteados tanto en el Plan Estratégico de la Universidad de Sevilla (2018-2025) como en el Plan de Internacionalización (2015) de la misma. Del mismo modo, tiene como objetivo ser el principal instrumento de articulación de la política lingüística de la institución y responder al compromiso adquirido en el Programa de Gobierno en cuanto a seguir una estrategia encaminada a fomentar el plurilingüismo y multiculturalismo, asociada a la meta estratégica de conseguir una universidad que consolida su proyección internacional. Por consiguiente, la elaboración de esta tesis doctoral aspira a ser un apoyo a este plan estratégico y clarificar cuál es el perfil actual del alumnado de Grado de la Universidad de Sevilla en materia de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera y favorecer, así, el aprendizaje del inglés en lo que concierne a los estudiantes de esta institución.

En cuanto a las líneas de actuación, el II Plan PLUS persigue ocho líneas, de las cuales la presente tesis doctoral se va a centrar en aquellas medidas (señalizadas como “M” seguida del número relativo a la medida) que conciernen directamente a la mejora de la capacitación lingüística del estudiante universitario y que corresponden a la Línea 1: Impulso a la Acreditación del nivel de idioma por parte de la comunidad universitaria; Línea 2: Mejora de la Capacitación Lingüística de nuestros estudiantes, personal docente e investigador, y personal de administración y servicios; y Línea 5: Fomento del Multiculturalismo para tener una comunidad más rica en valores, más plural y más internacional.

Entre los principales objetivos de la *Línea 1: Impulso a la acreditación del nivel de idioma por parte de la comunidad universitaria* (II Plan PLUS, 2021, pp. 56-57), se encuentra el relacionado con la consecución de un mayor número de acreditaciones de competencias lingüísticas por parte de los estudiantes. Además, esta meta no gira únicamente en torno a aumentar el nivel de idioma, sino en incrementar el número de lenguas extranjeras que se acreditan por estudiante. Todo ello con el fin último de contribuir al plurilingüismo y a la internacionalización de la Universidad de Sevilla. Para cumplir con estos objetivos, algunas de las medidas más destacables son: (M1) mantener una política de precios públicos, (M2) agilizar y visibilizar el proceso de reconocimiento de acreditaciones, (M3) fomentar las campañas dirigidas a la promoción de la solicitud de reconocimiento de acreditaciones previas, (M5) promover convenios con instituciones reconocidas internacionalmente para la docencia y la acreditación de idiomas junto al

impulso de la cultura de sus países, (M7) incluir el nivel de idioma acreditado por encima del exigido como mérito en las convocatorias de movilidad e (M8) impulsar la creación de ayudas para que los estudiantes acrediten la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera.

En lo que respecta a la *Línea 2: Mejora de la capacitación lingüística de nuestros estudiantes, personal docente e investigador, y personal de administración y servicios* (II Plan PLUS, 2021, pp. 57-58), el objetivo principal radica en fomentar la adquisición de competencias lingüísticas de la comunidad de la Universidad de Sevilla con objeto de mejorar el perfil internacional de la institución. Al igual que en la línea anterior, a continuación se señalan las medidas que afectan de forma directa al alumnado, las cuales se erigen sobre la confianza que les otorga la adquisición de competencias lingüísticas para relacionarse con otros estudiantes internacionales con fluidez y naturalidad, participar en los programas de movilidad internacional y prepararles para el futuro laboral, pues el aprendizaje de lenguas extranjeras incrementa sus opciones de empleabilidad y competitividad en un mundo global.

A tal efecto, algunas de las medidas que se han considerado destacar son: (M12) ajustar los formatos de los cursos del Instituto de Idiomas a la demanda de los estudiantes de la Universidad de Sevilla, (M13) promocionar asignaturas que mejoren la competencia lingüística de los estudiantes en su ámbito de conocimiento, (M16) consolidar y ampliar los cursos en competencias lingüísticas con fines específicos e (M21) impulsar la movilidad virtual como herramienta para incrementar las competencias lingüísticas de los estudiantes, entre otras.

En lo que concierne a la *Línea 5: Fomento del multiculturalismo para tener una comunidad más rica en valores, más plural y más internacional* (II Plan PLUS, 2021, pp. 64-65), esta se ha creado con el propósito de fomentar el multiculturalismo en la comunidad universitaria de la Universidad de Sevilla. Esto es debido a que las capacidades lingüísticas facilitan el entendimiento mutuo entre personas y culturas, de modo que contribuye a ser más solidarios, tolerantes y respetuosos, así como a una mejor convivencia a través de una mejora del diálogo intercultural y la cohesión social en pro de un mundo globalizado.

Algunas de las medidas más destacables de esta línea son: (M56) organización de actos o semanas de bienvenida y acogida a estudiantes internacionales, (M15) consolidar y

ampliar los programas de intercambio lingüístico y cultural, (M57) organización de “Semanas Internacionales” con la participación del alumnado y del profesorado de la Universidad de Sevilla así como de universidades socias, (M61) organización de actividades y eventos que promuevan el multiculturalismo, (M63) formar al estudiantado para saber afrontar y desenvolverse en contextos multiculturales y plurilingües, y, por último, (M64) impulsar acuerdos con otras instituciones en materia de promoción del multiculturalismo.

Finalmente, cabe recordar que, en base a las medidas expuestas a lo largo de este apartado, la presente tesis doctoral se plantea como una propuesta de apoyo que permita incrementar los niveles de competencia lingüística de los estudiantes de Grado de la Universidad de Sevilla mediante el análisis de sus perfiles en lo que concierne a la motivación, la actitud y los rasgos de personalidad en cuanto a la adquisición de las competencias lingüísticas, así como el estímulo parental que han recibido para llevar a cabo su aprendizaje de inglés como lengua extranjera durante la universidad y en etapas previas con el fin de señalar las necesidades o carencias que se requieran solventar. Para ello, se ha tenido en cuenta tanto la perspectiva del propio alumnado como la visión más profunda y profesional de los docentes del Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla.

3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

La presente tesis doctoral se erige sobre las conclusiones de estudios previos que señalan las carencias en el dominio de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera de los estudiantes universitarios españoles, sobre todo en lo que respecta al alumnado de Ciencias de la Educación (Gómez et al., 2014; Jover et al., 2016; Raigón, 2015). Asimismo, se plantea el interrogante respecto a por qué los estudiantes no optan por mejorar su nivel de competencias lingüísticas en pro de su carrera académica e inserción laboral al llegar a la Universidad a sabiendas de las carencias que arrastran, las cuales se relacionan, principalmente, con los métodos de enseñanza utilizados durante las etapas educativas anteriores.

Así, a lo largo de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en España, la enseñanza de idiomas se ha inclinado hacia la aplicación de métodos más tradicionales que innovadores. Sin embargo, durante la etapa universitaria es preciso que el estudiante se responsabilice y comprometa con la adquisición de las competencias que debe alcanzar, pues se convierte en un usuario competente para ello (Rydell, 2018). Es decir, el alumno, ya adulto, se vuelve capaz de controlar su proceso de aprendizaje en cuanto a las habilidades necesarias para desarrollarse en la universidad y en el mercado laboral (Fernández et al., 2013; Gil-Galván, 2018), si bien las competencias relacionadas con la autonomía del individuo son las menos desarrolladas bajo la perspectiva de los propios universitarios (Rodríguez et al., 2018).

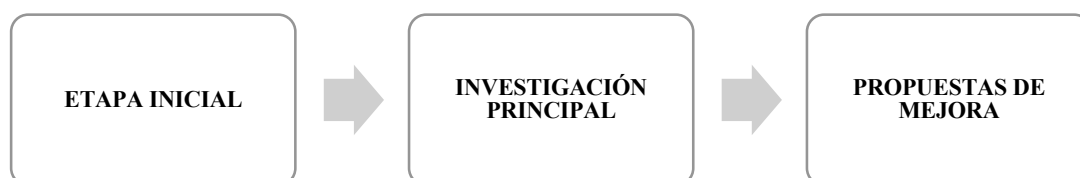
Por consiguiente, el interrogante planteado suscita otros tales como: ¿opinan los universitarios que poseen un buen nivel de idioma? ¿La falta de motivación es una de las causas principales por las que el universitario español no destaca en lengua extranjera? ¿Se le resta importancia al aprendizaje de idiomas en el mundo educativo y laboral? ¿Existirá dificultad para contar con los recursos necesarios (económicos, de tiempo, de acceso, etc.) con el fin de desarrollar las competencias lingüísticas? La reflexión de estas cuestiones, entre otras, ha configurado el problema de investigación de la presente tesis doctoral y, con ello, el objeto de estudio de esta.

Como consecuencia, el objetivo general que se pretende conseguir con la investigación desarrollada consiste en conocer la percepción que el alumnado universitario de Grado y el profesorado de idiomas de la Universidad de Sevilla tienen con respecto al perfil del estudiante universitario para el aprendizaje de lenguas extranjeras, concretamente del

inglés, con la intención de plantear propuestas que mejoren la calidad y los resultados del nivel de competencias lingüísticas del estudiante. Para conseguir dicho fin, la presente tesis doctoral se divide en tres etapas (Figura 3).

Figura 3

Etapas que comprende la tesis doctoral



En primer lugar, una **etapa inicial** cuyo propósito radica, por un lado, en conocer el nivel e idioma que acredita el estudiantado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla para la obtención de su Título Universitario de Grado, así como qué nivel de dominio de competencias lingüísticas estima que realmente tiene; por otro, analizar cuál es su percepción sobre la importancia y el dominio de adquirir la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera durante esta etapa educativa. Para ello se pretende responder a los siguientes objetivos de investigación:

- 1) Conocer los niveles de competencias lingüísticas e idiomas que acreditan los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- 2) Analizar los motivos y la importancia que le otorga el alumnado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla a la adquisición de competencias lingüísticas en lengua extranjera.
- 3) Descubrir qué nivel de competencias lingüísticas en lengua extranjera percibe el alumnado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla que posee.
- 4) Hallar si existen diferencias significativas en la valoración del alumnado universitario de Ciencias de la Educación sobre su nivel de dominio en competencias lingüísticas en función del sexo y de la titulación.

Todos estos objetivos se responden a lo largo del primer artículo de este compendio de publicaciones, cuyo título es “¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera?”, publicado en el volumen 32, número 2 de la *Revista Complutense de Educación* durante el año 2021.

A continuación, la **investigación principal** tiene como objetivo estudiar el perfil del estudiante universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de diferentes ramas científicas (Ciencias de la Educación; Ciencias de la Salud; e Ingeniería) de la Universidad de Sevilla. Para lo cual se ha llevado a cabo un diseño de método mixto secuencial explicativo dividido en dos fases: una parte cuantitativa, focalizada en la perspectiva del alumnado universitario, y una cualitativa, dirigida a conocer la opinión del profesorado del Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla.

El despliegue de los objetivos de la **fase cuantitativa** es el siguiente:

- 5) Identificar el perfil del estudiante universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- 6) Detectar si existen diferencias significativas en el perfil del estudiante universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función de su titulación.
- 7) Analizar la percepción del alumnado universitario sobre el contexto formal de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en base a su relación y rasgos de personalidad con los docentes, los compañeros y el aprendizaje autónomo.
- 8) Conocer el estímulo parental percibido por el alumnado universitario durante su aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- 9) 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 la titulación y del nivel académico de los padres.

Todos estos objetivos se responden a lo largo del segundo artículo “Análisis del perfil motivador y actitudinal sobre el aprendizaje de idiomas de los estudiantes en Educación Superior: aplicación del Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)” publicado en el volumen 32, número 3 de la *Revista Complutense de Educación* en el año 2021, y el tercer artículo “Percepción de los estudiantes sobre el contexto formal de aprendizaje del inglés y el estímulo parental recibido durante la etapa universitaria” publicado en el volumen 39 de la *Revista Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* en el presente año 2023.

Además, otros objetivos específicos que se desprenden de la fase cuantitativa de la investigación principal son los que atañen al artículo “The influence of the parents’ socio-educational level and parental encouragement on university students’ motivational profile for learning English”, publicado en el volumen 14, número 1 de la *Journal of Social*

Studies Education Research, también en el año 2023, y que corresponden, en particular, a la variable del cuestionario relacionada con el nivel socioeducativo de los padres.

Dichos objetivos son:

- 10) Describir el perfil de los estudiantes universitarios para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del nivel socioeducativo de sus padres.
- 11) Analizar el estímulo parental que perciben los estudiantes universitarios en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del nivel socioeducativo de sus padres.
- 12) Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en el perfil de los estudiantes universitarios para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del nivel socioeducativo de sus padres.
- 13) Descubrir si existen diferencias estadísticamente significativas en el estímulo parental que perciben recibir los estudiantes universitarios durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del nivel socioeducativo de sus padres.

En lo que concierne a la **fase cualitativa**, el objetivo principal está dirigido a conocer la percepción del profesorado del Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla sobre las variables estudiadas con anterioridad tanto en la etapa inicial como en la fase cuantitativa de la investigación principal. De ahí que el fin último de esta etapa sea profundizar en los factores que conforman el perfil del estudiante universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera con objeto de realizar un contraste entre la opinión profesional del docente y la perspectiva estudiantil.

Por ende, los objetivos específicos que se persiguen en esta parte de la investigación principal son:

- 14) Analizar las diferencias y similitudes existentes entre la percepción que docentes y estudiantes tienen sobre el contexto actual de la Universidad de Sevilla en cuanto al aprendizaje de idiomas.
- 15) Contrastar las perspectivas docente y estudiantil sobre las razones que impulsan al alumnado a estudiar inglés como lengua extranjera durante la etapa universitaria.
- 16) Describir las diferencias y similitudes existentes entre la percepción que docentes y estudiantes poseen sobre el perfil del estudiante universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

- 17) Hallar las diferencias y similitudes que puedan existir en cuanto a la valoración que el profesorado y el alumnado realizan sobre la influencia de los factores del contexto del aula (metodología docente, materiales didácticos, relación con el profesorado y con los compañeros, aprendizaje autónomo) sobre el perfil del estudiante universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- 18) Comparar la percepción que docentes y estudiantes tienen sobre la influencia del estímulo parental en el aprendizaje del inglés a niveles universitarios.

Todos estos objetivos se responden a lo largo del artículo titulado “Factores que influyen en el aprendizaje del idioma desde las perspectivas del profesorado y de los universitarios”, actualmente en revisión.

Por último, en la etapa final, el objetivo principal que se pretende es **proponer mejoras** en base a los resultados obtenidos durante la investigación realizada y en consideración a las medidas ya planteadas en el II Plan PLUS (2021) en cuanto a la mejora del nivel de competencias lingüísticas de los estudiantes de Grado de la Universidad de Sevilla, las cuales se exponen a lo largo de las páginas 35-38 de la presente tesis doctoral.

4. UNIDAD TEMÁTICA DE LOS ESTUDIOS PRESENTADOS

La presente tesis doctoral la conforman un total de cinco artículos de los cuales, hasta la fecha, cuatro han sido publicados y uno se encuentra en revisión. En el marco de este apartado se expone la aportación de cada uno de ellos a la consecución de los objetivos planteados a lo largo de esta investigación.

El primer estudio titulado “¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera?” analiza la relación existente entre la percepción que tienen los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera y el nivel que acreditan para la obtención de su Título Universitario de Grado. Los resultados de dicho estudio sitúan al alumnado de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en un nivel de idiomas inferior al que desearían poseer, aunque sí consiguen acreditar el mínimo exigido por la Institución para graduarse. Asimismo, se sugiere una nueva línea de investigación centrada en estudiar las diversas titulaciones de Grado existentes y los motivos que impulsan a los estudiantes de cada una de ellas a aprender idiomas. Además, se incita a crear un plan de aprendizaje de idiomas específico para cada Titulación de Grado debido a que se constata la relación existente entre aprendizaje de idiomas y futuro laboral del estudiante.

El segundo estudio, el cual lleva por título “Análisis del perfil motivador y actitudinal sobre el aprendizaje de idiomas de los estudiantes en Educación Superior: aplicación del Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)”, analiza la motivación, la actitud y el interés que manifiestan los alumnos universitarios de los Grados en Educación Primaria, Educación Infantil, Medicina e Ingeniería Informática de la Universidad de Sevilla hacia el aprendizaje de idiomas, concretamente del inglés como lengua extranjera. De este modo, se identifican las características de cada uno de los perfiles en base a la Titulación del estudiante, así como las diferencias significativas que hay entre estos. Igualmente, se hace hincapié en la adaptación de los planes de formación en competencias lingüísticas en lengua extranjera para cada una de las especialidades. Por consiguiente, se considera propicio la creación de un curso de idiomas acorde a las necesidades específicas del estudiante con la ayuda de materiales y metodologías estimulantes que demuestren su efectividad sobre la adquisición de competencias.

El tercer artículo, “Percepción de los estudiantes sobre el contexto formal de aprendizaje del inglés y el estímulo parental recibido durante la etapa universitaria”, continúa con el análisis de los datos recogidos mediante la aplicación de la adaptación del *Attitude/Motivation Test Battery* de Gardner (1985) y se enfoca en los constructos relacionados con la percepción que tiene el estudiante sobre su relación con el profesorado de inglés y sus compañeros de la clase de idiomas, así como la valoración que realiza sobre su aprendizaje autónomo y el estímulo parental que percibe recibir durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Al respecto, los resultados indican puntuaciones favorables tanto en el aprendizaje autónomo como en el estímulo parental. Sin embargo, existen discrepancias entre las Titulaciones conforme a su relación con los docentes, los compañeros y la metodología utilizada en el aula. En esta línea, se propone una revisión de los materiales didácticos empleados y del tiempo de uso, así como aplicar estrategias de reducción de la ansiedad tanto por parte del docente como del apoyo parental mediante campañas de concienciación sobre ello. Del mismo modo, se vislumbra una fuerte influencia de la Titulación del estudiante y del nivel académico parental sobre la percepción del alumnado respecto a sus clases de inglés como lengua extranjera. Por último, se plantean nuevas líneas de investigación que profundicen en los resultados obtenidos tanto desde la perspectiva del docente como de las familias.

A continuación, el cuarto artículo “The influence of the parents’ socio-educational level and parental encouragement on university students’ motivational profile for learning English”, cuyo título en castellano es “La influencia del nivel socioeducativo de los padres y el estímulo parental en el perfil motivacional de los estudiantes universitarios para aprender inglés”, muestra entre los principales resultados que el apoyo parental se encuentra notablemente influenciado por el nivel socioeducativo de los padres, así como que se trata de un factor clave para lograr un aprendizaje satisfactorio del inglés que facilite la inserción laboral y empleabilidad del universitario junto con la Titulación que cursa y la carrera profesional que prevé. Por estos motivos, como futuras líneas de investigación se plantea analizar la opinión de los propios padres y madres sobre las cuestiones que se han abordado, puesto que pertenecen a una generación muy diferente a la de sus hijos en la que el dominio de lenguas extranjeras no era tan importante como en la actualidad. Del mismo modo, resulta interesante estudiar el apoyo parental que reciben y perciben los alumnos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante su proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Todo ello con dos

propósitos: por un lado, analizar los problemas señalados por los estudiantes encuestados en cuanto a la falta de supervisión de sus padres respecto al aprendizaje de inglés como lengua extranjera durante las etapas básicas de la educación; por otro, fomentar el estímulo parental y mejorar la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera, el nivel socioeducativo y las perspectivas laborales de los futuros ciudadanos.

Finalmente, el quinto artículo cuyo título provisional es “Factores que influyen en el aprendizaje del idioma desde las perspectivas del profesorado y de los universitarios” (en revisión) se plantea como una comparativa entre las valoraciones de los estudiantes y de los docentes en torno a todas las variables estudiadas durante las fases anteriores con objeto de profundizar en las mismas. Al respecto, los resultados indican que la titulación, el tiempo, la motivación y la experiencia previa con el idioma son los factores con mayor influencia en el perfil estudiantil. Asimismo, se torna un momento idóneo para aumentar las exigencias respecto a la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera en la Universidad de Sevilla, pero es imprescindible concienciar del cambio a las Titulaciones de Grado con un perfil para el aprendizaje de idiomas bajo. Para solventar esta situación, se anima a fomentar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación fuera del aula junto a metodologías activas si se pretende optimizar el tiempo disponible y mejorar la calidad del aprendizaje.

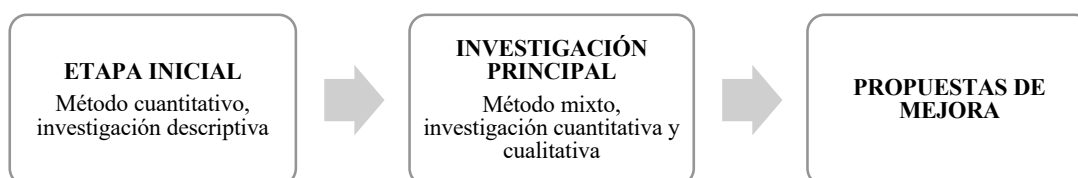
5. MÉTODO

A continuación, se exponen cuáles han sido los métodos utilizados durante la realización de la presente tesis doctoral. Para dar respuesta a los objetivos planteados de la misma es necesario diferenciar entre el método usado en la etapa inicial y el elegido para la investigación principal.

De este modo, se ha realizado un primer estudio descriptivo de porcentajes, medias y desviaciones típicas, así como pruebas de contraste y diferencias entre variables, tipo encuesta (Buendía et al., 1998) con objeto de conocer cuál es el nivel de dominio de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera que el alumnado universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla estima que posee. Este estudio se ha efectuado para comprobar si el perfil del estudiantado para el aprendizaje de idiomas coincide con los resultados de estudios previos realizados en otras instituciones. Una vez confirmada la hipótesis previa, se inició la investigación principal. Esta se ha llevado a cabo mediante un método mixto, es decir, una combinación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo que, aunque agrega complejidad al estudio, también contempla todas las ventajas de ambos (Hernández et al., 2003).

Figura 4

Métodos utilizados durante la presente tesis doctoral



5.1. JUSTIFICACIÓN DEL USO DEL MÉTODO MIXTO EN LA INVESTIGACIÓN PRINCIPAL

En cuanto al desarrollo histórico de los métodos mixtos, Creswell y Plano (2018) ponen de manifiesto la existencia de tres períodos claramente diferenciados. El primero, de carácter formativo y de debate paradigmático que se concreta entre 1970 y 1989, etapa durante la cual se rompe con la apología de la incompatibilidad entre paradigmas y se defiende la independencia entre epistemología y métodos. Un segundo período de

desarrollo procedimental entre los años 1990 y 2002, en el que se publican las primeras indicaciones procedimentales como las justificaciones para el uso de los métodos mixtos y las tipologías de sus diseños. Cabe destacar, además, a Bericat (1998), Conde (1990) y Lozares et al. (1998) en cuanto a las obras escritas en español. Finalmente, un tercer período centrado en el desarrollo procedimental avanzado y en la reflexión, el cual tiene lugar a partir del año 2003. Como hitos dentro de esta etapa se señalan, por ejemplo, la publicación de la primera edición del *Handbook* de Tashakkori y Teddlie (2003), el avance en el desarrollo de los procedimientos de métodos mixtos con respecto al muestreo y a la calidad, así como la fundación de la revista científica *Journal of Mixed Methods Research* en el año 2007.

Por consiguiente, cabe destacar la buena aceptación con la que cuentan por parte de los investigadores actuales (Ivankova y Plano, 2018), lo que ha llevado a aumentar el número de estudios que los aplican (Kaur et al., 2019). Como consecuencia, y de acuerdo al trabajo realizado por Fàbregues y Escalante-Barrios (2020), no es de extrañar las cuantiosas revisiones que existen sobre la prevalencia, las características y la calidad de los estudios de métodos mixtos en las distintas disciplinas tales como salud (Brown et al., 2015; De Allegri et al., 2018; Fryer et al., 2017; Sahin y Naylor, 2017; Wisdom et al., 2012; Younas et al., 2019), psicología (Bartholomew y Lockard, 2018; Powell et al., 2008), administración y políticas públicas (Hendren et al., 2018; Mele y Belardinelli, 2018), dirección y turismo (López-Fernández y Molina-Azorín, 2011; Molina-Azorín y Font, 2015; Van der Roest et al., 2013), ciencias de la información (Fidel, 2008; Granikov et al., 2020), y educación (Hart et al., 2009; Rapanta y Felton, 2019).

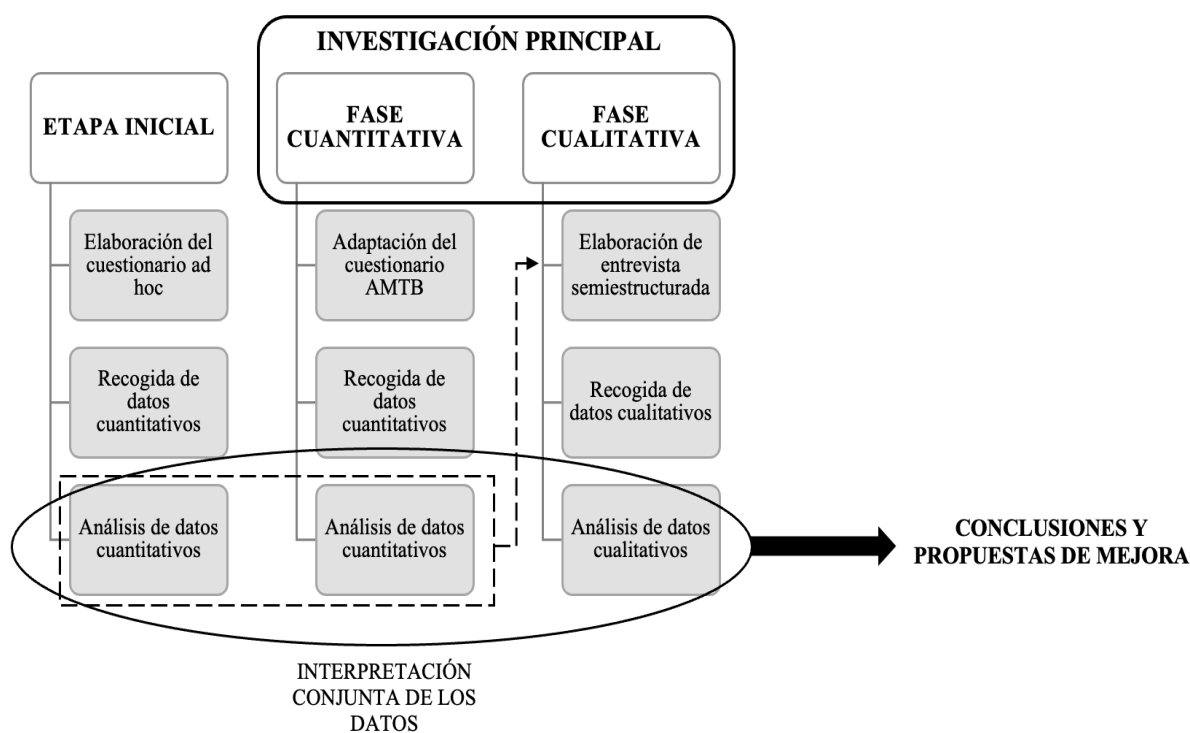
Asimismo, la elección del método mixto para la presente tesis doctoral se basa en dos aspectos fundamentales. Por un lado, debido a la facilidad que otorga para examinar un fenómeno desde distintas perspectivas y, por otro, dada la viabilidad que ofrecen en cuanto al uso de los datos cualitativos para profundizar en los datos cuantitativos (Ivankova y Plano, 2018). En este caso, se crea una complementariedad entre la percepción del alumnado y del profesorado de idiomas de la Universidad de Sevilla. De esta forma, primero se ha determinado cuantitativamente las características que comparten o difieren entre la población objeto de estudio para, después, completar y ahondar en los resultados cualitativamente desde la perspectiva de profesionales en la materia.

Además, es importante resaltar que el desarrollo del estudio se ha realizado en una línea bidireccional. Por una parte, los resultados de la fase cuantitativa de la investigación se han usado para realizar el instrumento de recogida de datos de la parte cualitativa. En esta ocasión, se trata de una entrevista semiestructurada dirigida al profesorado de idiomas. Por otra, los datos obtenidos de la parte cualitativa han ayudado a esclarecer y profundizar en los resultados de la etapa cuantitativa. Finalmente, se realizó la triangulación de los resultados obtenidos a lo largo de la investigación con el fin de identificar las fortalezas y deficiencias en el perfil de los estudiantes universitarios para el aprendizaje de idiomas, así como del inglés como lengua extranjera en particular, y contemplar qué propuestas podrían llevarse a cabo para optimizarlo.

Dadas estas características, cabe resaltar que la investigación principal de la presente tesis doctoral se ha diseñado en base al **método mixto secuencial explicativo** (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008), el cual se representa de forma clara y concisa en la Figura 4 junto a la etapa inicial.

Figura 5

Fases de la presente tesis doctoral



En este sentido, la investigación principal se ha implementado de manera secuencial con una primera recogida de datos cuantitativa, mediante cuestionarios, y una segunda cualitativa, a través de entrevistas semiestructuradas. Asimismo, cabe destacar que el análisis de datos cuantitativos ha proporcionado los resultados necesarios para la elaboración de las preguntas de la entrevista semiestructurada, las cuales componen el instrumento de recogida de datos cualitativos.

Para finalizar este apartado, se redacta a modo de síntesis las distintas partes y los diferentes métodos usados durante la presente tesis doctoral. En primera instancia, se ha llevado a cabo un estudio inicial mediante un cuestionario ad hoc que verifica que el alumnado de Ciencias de la Educación cumple con el perfil expuesto en otras investigaciones anteriores. Como consecuencia, se ha llevado a la práctica la investigación principal, la cual consta de dos fases (una cuantitativa y otra cualitativa). La fase cuantitativa recoge la percepción del estudiantado universitario de diferentes ramas científicas sobre su perfil para el aprendizaje de idiomas a través de la adaptación propia del *Attitude/Motivation Test Battery* de Gardner (1985). Una vez analizados los datos recogidos y en base a los resultados obtenidos, se elaboraron las preguntas de la entrevista semiestructurada dirigida a recoger la opinión del profesorado de idiomas sobre el perfil del estudiante de la Universidad de Sevilla para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Al respecto, es preciso aclarar que la elección de los instrumentos se ha efectuado en función del número de participantes de cada una de las fases. Por consiguiente, resulta más provechoso recoger la percepción de mil estudiantes aproximadamente mediante la aplicación de cuestionarios, mientras que para profundizar en los resultados hallados se ha considerado más conveniente redactar una entrevista semiestructurada a los siete docentes que participaron en el estudio. Por último, se ha llevado a cabo la interpretación de los datos conjuntos para realizar las propuestas oportunas con objeto de mejorar el nivel de dominio de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera de los estudiantes de Grado de la Universidad de Sevilla.

5.2. PARTICIPANTES

Seguidamente, en la Tabla 6 se recoge la relación de participantes en la presente tesis doctoral en base a las etapas que presenta la misma.

Tabla 6

Participantes en la presente tesis doctoral

ETAPA INICIAL	INVESTIGACIÓN PRINCIPAL	
	FASE CUANTITATIVA	FASE CUALITATIVA
Estudiantes universitarios que cursaban 2º durante el año académico 2017/2018 (N=780, n=260) en los Grados en Educación Primaria (39.1%), Educación Infantil (38.5%) y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (22.3%) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla	Estudiantes universitarios que cursaban 2º durante el año académico 2019/2020 (N=1426, n=689) en los Grados en Educación Primaria (32.4%), Educación Infantil (22.8%), Medicina (23.5%) e Ingeniería Informática (21.3%) de la Universidad de Sevilla	Docentes en activo del área de Inglés del Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla (N=19, n=7) durante el curso académico 2020/2021

5.3. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

A continuación, se describen los tres instrumentos utilizados durante las distintas etapas de la presente tesis doctoral, así como los procedimientos de recogida de datos para cada uno de estos.

5.3.1. Etapa inicial

Para cumplir con los objetivos propuestos en la etapa inicial, se ha elaborado un cuestionario ad hoc titulado “Percepción de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación sobre sus competencias lingüísticas en lengua extranjera”, el cual puede encontrarse en el ANEXO 1 de la presente tesis doctoral.

Este instrumento consta de un total de 31 ítems de respuestas cerradas con opción binaria, múltiple y graduada tipo Likert. Se ha dividido en cuatro bloques claramente diferenciados en los que se incluyen, por un lado, 6 ítems que posibilitan recabar datos

identificativos personales y académicos de los estudiantes universitarios tales como sexo, edad, nacionalidad, titulación, curso y nota media del expediente académico. Seguidamente, se encuentra una serie de enunciados referentes a los niveles e idiomas que habían acreditado, así como los que estaban estudiando, en el momento de la aplicación del cuestionario.

A continuación, el cuestionario prosigue con cuatro afirmaciones con objeto de que el estudiante exprese su conformidad con cada una de ellas en base a una escala de cuatro grados donde 1=nada de acuerdo, 2=poco de acuerdo, 3=bastante de acuerdo y 4=totalmente de acuerdo. Dichas afirmaciones hacen referencia a una situación concreta que motiva al estudiante a llevar a cabo la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera y la importancia que le otorga de acuerdo con el interés que profesa para aprender otros idiomas, la importancia del dominio de estos y del uso del inglés como lengua para la globalización.

Por último, se disponen 17 ítems que miden la percepción de dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera que tienen los estudiantes. Estos han sido seleccionados tomando como referencia los distintos descriptores que establece el MCERL para evaluar en qué nivel de competencias lingüísticas se encuentra una persona, por lo que se trata de una autoevaluación de las propias competencias.

Para la elaboración del cuestionario y previamente a su aplicación, se procedió a validarlo mediante un comité de expertos compuesto por cinco profesores universitarios, los cuales realizaron su evaluación con relación al contenido del cuestionario, enunciados de preguntas, opciones de respuesta y valoración de la escala Likert. Como consecuencia plantearon sugerencias y modificaciones que se tuvieron en cuenta para la última revisión. Estas fueron:

- Limitar las opciones de conformidad a cuatro niveles de grado de acuerdo.
- Cambiar “más de 55” por “55 o más” en el rango de edad.
- Especificar “antes de matricularse” en el enunciado sobre conocer el requisito de acreditar un nivel B1.
- Modificar ciertos enunciados cuya redacción resultaba reiterativa.

Además, sugirieron incluir algunas preguntas para valorar el grado de facilidad-dificultad que les supone a los alumnos aprender otros idiomas, aunque esta sugerencia se desestimó puesto que no concordaba con los objetivos de la investigación.

La recogida de datos se llevó a cabo de forma presencial en las aulas universitarias, previa cita y acuerdo con el profesorado que impartía docencia en las mismas. Posteriormente, a partir de la cumplimentación del cuestionario por parte de la muestra participante, se procedió a la confirmación de la fiabilidad del instrumento, la cual presentó un coeficiente de fiabilidad de la medida alfa de Cronbach muy alto (.930).

5.3.2. Investigación principal

Fase cuantitativa

Para responder a los objetivos planteados en la etapa cuantitativa de la investigación principal se llevó a cabo una adaptación del instrumento *Attitude/Motivation Test Battery* (en adelante AMTB) de Gardner (1985). Dicha adaptación consistió en realizar una traducción etnocéntrica en grupo (Marín y Van Oss, 1991; Sartorius y Kuyken, 1994) de la prueba en inglés al castellano de acuerdo con el nivel educativo y el contexto de los participantes, reescribir ítems y eliminar aquellos que resultaron repetitivos con objeto de configurar el cuestionario definitivo para ser cumplimentado aproximadamente en 15 minutos.

Esta nueva adaptación, la cual lleva por título “Actitud y motivación de los estudiantes universitarios hacia la adquisición de competencias lingüísticas en lengua extranjera” y se corresponde con el ANEXO 2, se dirige a los estudiantes de la Universidad de Sevilla y se compone de tres secciones. Por una parte, se recopilan una serie de cuestiones sociodemográficas tales como titulación, sexo, edad y curso del estudiante, así como el nivel académico más alto alcanzado por sus padres. Por otra, una compilación de 86 enunciados de los cuales 75 se presentan en una escala tipo Likert donde 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=de acuerdo; 4=totalmente de acuerdo, y 11 enunciados en formato diferencial semántico cuya finalidad reside en determinar su opinión de forma global y directa respecto a diversas afirmaciones en una escala que oscila entre el 1 y el 3 (bajo-medio-alto) sobre cuestiones ya tratadas en la parte tipo Likert.

Para la validez del cuestionario se realizó la Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación de muestreo, la cual obtuvo un índice de .855 y de $p = .000$ en la de esfericidad de Bartlett, con lo que la relación entre las variables es notable. Asimismo, el índice de fiabilidad interno alpha de Cronbach resultó de .832 para los ítems que mostraban un perfil del estudiante adecuado y de .900 para los que señalan características de un perfil insuficiente para el aprendizaje de idiomas.

La administración del cuestionario se produjo de manera colectiva y presencial en las aulas universitarias. Posteriormente, debido a la imposibilidad que supuso acceder al alumnado por la situación sanitaria atravesada durante la fecha debido al COVID-19, se facilitó la cumplimentación en formato *online* con el objetivo de ampliar la recogida de datos, previa autorización y acuerdo con el estudiantado a través del profesorado y de las delegaciones de alumnos de cada una de las Titulaciones de Grado participantes.

Fase cualitativa

Con respecto al instrumento de la fase cualitativa, se ha desarrollado una entrevista semiestructurada dirigida al profesorado universitario de idiomas (ANEXO 3) compuesta por trece preguntas cuyo contenido versa en torno a los resultados obtenidos tanto en la etapa inicial como en la fase cuantitativa de la investigación principal.

El guion comienza con una primera toma de contacto para conocer y contextualizar las clases de los docentes entrevistados. Para ello se pregunta por cuestiones como el nivel de idioma que imparten, el horario de clases, el número aproximado de estudiantes matriculados y que acuden al aula, las titulaciones y el curso que estudian sus alumnos. Seguidamente, se desarrollan las cuestiones referentes a la fase en la que únicamente han participado los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación. En este sentido se tratan temas como (1) el gran número de estudiantes que acreditan el nivel B1 de inglés como lengua extranjera sobre otros niveles, (2) los motivos que exponen los alumnos para aprender idiomas durante la etapa universitaria, (3) la baja autopercepción de dominio que posee el colectivo de esta rama científica respecto a la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera y (4) los factores que provocan dicha percepción. Cabe mencionar que al tratarse de una entrevista semiestructurada en la que el entrevistado tiene libertad para tratar otros temas relacionados y que considere de total interés, muchas

de estas preguntas fueron extrapoladas a otras titulaciones participantes y no participantes en la investigación.

Finalizada esta ronda de preguntas, se continuó con aquellas que se redactaron en base a los resultados de la fase cuantitativa de la investigación principal, en la que cabe recordar que participaron estudiantes de las Titulaciones de Grado en Educación Primaria, Educación Infantil, Medicina e Ingeniería Informática. En esta ocasión, se desglosaron nueve preguntas que tomaron en consideración las respuestas dadas por el alumnado en lo referente a (1) su actitud hacia la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera, (2) su actitud hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, (3) su actitud hacia la cultura anglosajona, (4) su interés para aprender inglés como lengua extranjera, (5) el tipo de orientación motivacional (instrumental o integradora) que presenta durante la adquisición de competencias lingüísticas, (6) su percepción sobre la metodología que aplica el docente de inglés en el aula, (7) la relación con sus compañeros y su ansiedad o nervios a la hora de poner en práctica las competencias lingüísticas orales, (8) la valoración que realizan de su aprendizaje propio y, por último, (9) el estímulo parental percibido durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Todas las entrevistas se realizaron de forma virtual mediante citas individuales concertadas previamente por medio de correo electrónico y se llevaron a cabo a través de la plataforma *BlackBoard Collaborate Ultra*, herramienta de trabajo usual que facilita la propia Universidad de Sevilla tanto al colectivo estudiantil como docente. En el correo electrónico enviado al profesorado se exponen los motivos de la investigación, los cuales se recordaron al comienzo de las entrevistas para, posteriormente, solicitar el consentimiento del entrevistado in situ y de forma oral para permitir la grabación de las sesiones con el único fin de facilitar su posterior transcripción y análisis del contenido.

La duración de las entrevistas osciló entre 60-90 minutos y se siguió el orden de las preguntas descritas anteriormente. Así, a modo de resumen, se comenzó con cuestiones relacionadas con los niveles e idiomas más demandados en el Instituto de Idiomas por los universitarios de Grado de la Universidad de Sevilla en la actualidad. Seguidamente, se atendieron preguntas sobre las razones que mueven al alumnado a estudiar inglés, así como sobre su percepción del dominio de este. La última parte se centró en aspectos referentes al perfil del estudiante hacia el idioma, la relación en el aula entre los

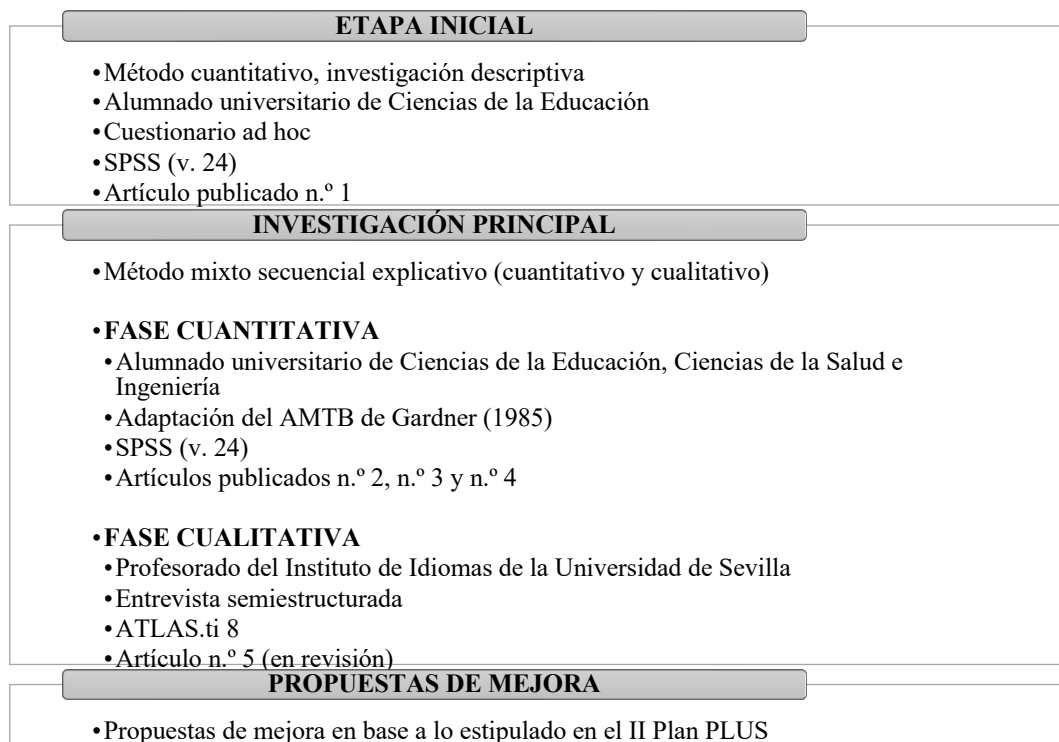
estudiantes, el ambiente con el profesor y la metodología, el aprendizaje autónomo y el estímulo parental percibido.

5.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos, se han utilizado dos programas de software, uno cuantitativo y otro cualitativo, debido al carácter mixto de la tesis doctoral. Así, las partes de la investigación que atienden a datos cuantitativos se analizaron mediante el *Statistical Package for the Social Sciences* (Paquete estadístico para las Ciencias Sociales), más conocido como SPSS (versión 24). Mientras que para el análisis de datos cualitativos se desarrolló un estudio sistemático de dimensiones y categorías a partir de una serie de códigos deductivos-inductivos que combina el uso de categorías esperadas en las respuestas con la codificación abierta de los datos (Tójar, 2006). Este sistema se construyó en base a la lectura de las transcripciones de las entrevistas volcadas en el programa ATLAS.ti 8, el cual sirvió de apoyo para organizar, reagrupar y gestionar el material. Finalmente, se expone un esquema-resumen con la información más relevante del mismo (Figura 6).

Figura 6

Esquema-resumen del método utilizado para la realización de la presente tesis doctoral



6. RESULTADOS

A continuación, se exponen de manera global los principales hallazgos obtenidos en los diversos artículos que conforman la presente tesis doctoral. Dichos hallazgos se presentan estructurados de acuerdo con los objetivos planteados (pp. 39-43).

6.1. ETAPA INICIAL

Los resultados obtenidos en la **etapa inicial** revelan, por un lado, que los estudiantes universitarios de los Grados en Educación Primaria, Educación Infantil y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Sevilla son conocedores de la obligatoriedad de acreditar un nivel B1 o superior del MCERL de cualquier lengua extranjera, aunque únicamente el 26.1% lo tiene acreditado en 2º curso y coincide, por norma general, con un B1 (65.7%) de inglés (87.1%). En menor proporción se acredita el nivel B2 (28.6%). Por otro, valoran que los idiomas son importantes tanto para su vida académica o profesional (53%) como para desarrollarse en la sociedad actual (58.5%). Sin embargo, es inferior el porcentaje que estima que estudia idiomas únicamente por cumplir con el requisito exigido por la Universidad (24.8%).

Con respecto a la percepción sobre el nivel de dominio de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera, se aprecian valoraciones altas en los enunciados referentes a las habilidades del nivel A2, tareas sencillas y cotidianas, y de nivel B1, centradas en el ámbito académico y profesional. Sin embargo, los indicadores correspondientes a los niveles B2 y C1 que habilitan para desenvolverse en cualquier situación y ámbito de la vida han obtenido puntuaciones más bajas. Por consiguiente, los alumnos se consideran totalmente capaces de dominar habilidades de nivel bajo (A2) y bastante capaces de dominar habilidades de nivel medio-bajo (B1).

Para finalizar con los resultados de la etapa inicial de la tesis doctoral, cabe señalar que no se encontraron diferencias significativas ni en función del sexo del alumnado ni de su titulación, salvo en el motivo de cumplir con el requisito exigido por la universidad. En este sentido, es el alumnado del Grado en Educación Infantil el que decide estudiar idiomas motivados por esta razón.

6.2. INVESTIGACIÓN PRINCIPAL

A continuación, se exponen los resultados más destacados de las fases cuantitativa y cualitativa de la **investigación principal** de la tesis doctoral.

Los resultados recogidos de la fase cuantitativa constatan que el perfil del estudiante de la Universidad de Sevilla para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se caracteriza por poseer buenos niveles de motivación, actitud e interés hacia el aprendizaje de idiomas, pero no tanto hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Asimismo, el estudiante presenta orientación motivacional tanto integradora como instrumental, aunque prevalece esta última sobre la primera. Por tanto, se certifica que los principales motivos para adquirir esta competencia se relacionan con el futuro laboral, razón por la cual la titulación es un factor clave que influye en el perfil del estudiante para el aprendizaje de idiomas.

De este modo, el alumnado que cursa Ingeniería Informática y Medicina presenta un perfil más apto para la adquisición de competencias lingüísticas que el de Ciencias de la Educación. No obstante, cabe mencionar que en Ingeniería Informática poseen una actitud desfavorable hacia la cultura anglosajona, así como hacia el docente y la metodología que aplica en el aula. Sin embargo, se han recogido buenas valoraciones sobre la percepción que tienen en lo que respecta al aprendizaje autónomo y a la relación con los compañeros, salvo en el Grado en Educación Infantil donde existen mayores niveles de nerviosismo durante la puesta en práctica de las competencias lingüísticas orales.

Con relación al estímulo parental durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el alumnado percibe haber recibido poca ayuda por parte de sus padres durante las etapas educativas básicas, a excepción de Medicina. Sin embargo, actualmente advierten un gran apoyo con los idiomas durante su etapa universitaria.

En cuanto a las diferencias existentes en la percepción que tiene el alumnado en función de la titulación y del nivel académico parental se encuentran, por ejemplo, que quienes perciben recibir un mayor estímulo parental estudia Medicina o sus padres poseen un nivel académico alto. Por el contrario, los estudiantes que cursan el Grado en Educación Infantil o cuyos padres únicamente cuentan con niveles educativos básicos

perciben tener un menor dominio de las competencias lingüísticas orales y, con ello, presentan mayor ansiedad y nervios en el aula.

Seguidamente, se comentan de forma breve los resultados de los objetivos que atienden al contraste entre las perspectivas docente y estudiantil.

Por una parte, los docentes perciben cierto interés del alumnado por el aprendizaje del inglés con fines académicos y profesionales, de acuerdo con las valoraciones de los estudiantes. Igualmente, existe unanimidad de opiniones con respecto a que el inglés es el idioma preferido para desarrollar las competencias lingüísticas en lengua extranjera durante la universidad. Asimismo, un gran porcentaje de estudiantes indicó que poseía un nivel B1 en base al MCERL, a lo que el profesorado añade que, hoy en día, la mayoría de los matriculados del Instituto de Idiomas se encuentra cursando el B2, por lo que señalan una mejora de la conciencia estudiantil por progresar en su nivel de competencias lingüísticas. Por otra, ambas perspectivas coinciden en los motivos principales por los que los estudiantes de la Universidad de Sevilla cursan inglés como lengua extranjera durante esta etapa están relacionados con la obtención del Título Universitario de Grado para poder graduarse al finalizar la carrera académica y con su futura inserción en el mercado profesional.

En cuanto a las diferencias y similitudes existentes en la percepción que tienen docentes y estudiantes sobre el perfil del alumnado para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se constata que existe un nivel insuficiente de dominio por parte del estudiantado, lo cual el profesorado relaciona con una falta de confianza para poner en práctica esta competencia. Igualmente, el docente corrobora la existencia de diferencias en los perfiles estudiantiles en función de la titulación. Al respecto, titulaciones como Ingeniería y Medicina poseen un nivel más alto de motivación debido a su futuro profesional. Asimismo, el profesorado coincide con la visión del alumnado y destaca que presentan ambas orientaciones motivacionales, tanto instrumental como integradora, aunque prevalece la primera sobre la segunda debido a la influencia de la importancia de dominar idiomas en el futuro laboral.

Sin embargo, aunque los alumnos estiman que poseen una buena percepción de su aprendizaje autónomo, el profesorado discierne sobre ello y lo relaciona con la falta de tiempo. También coinciden con que los alumnos tienen una buena perspectiva de la labor del docente y de la metodología que aplica en el aula, a excepción del alumnado de

Ingeniería Informática. Al respecto, el docente constata que la titulación influye claramente en el perfil del estudiante y que se debe a una carencia del uso de las TIC en clase. Además, certifican que muchos muestran signos de ansiedad y miedo escénico en las actividades en las que deben poner en práctica las competencias lingüísticas orales. Bajo la perspectiva docente, se trata de una falta de trabajo y dedicación en las etapas educativas previas y a que arrastran carencias en el idioma desde entonces.

Finalmente, en cuanto al estímulo parental recibido, el profesorado constata que los padres no han podido ayudar a sus hijos en las etapas previas, simplemente porque la gran mayoría no ha estudiado inglés. Sin embargo, coinciden en que en la actualidad los apoyan tanto de forma económica como emocional debido a los cambios contextuales con respecto al dominio de idiomas que se han producido en la sociedad del siglo XXI.

7. DISCUSIÓN

El objetivo principal de la presente tesis doctoral se centra en analizar el perfil del estudiante universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde la perspectiva del alumnado, así como desde la opinión del docente, con el fin último de plantear propuestas que mejoren la calidad y los resultados del nivel de competencias lingüísticas en lengua extranjera de los universitarios.

Como ya se mencionó en la literatura reflejada en la introducción, diversos estudios (Gómez et al., 2014; Jover et al., 2016; Raigón, 2015) muestran un nivel insuficiente en el dominio de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera en el alumnado de Ciencias de la Educación. Por consiguiente, en esta tesis doctoral se planteó, por un lado, conocer el nivel e idioma que acredita el estudiantado de la Universidad de Sevilla perteneciente a esta rama científica para la obtención de su Título Universitario de Grado y, por otro, analizar cuál es la percepción que tienen sobre la importancia y el dominio de adquirir esta competencia.

De acuerdo con los resultados encontrados, los estudiantes de la muestra no otorgan la suficiente prioridad y valor a la adquisición de competencias lingüísticas durante la etapa universitaria, aunque son conscientes de sus beneficios tanto para su carrera académica como laboral, resultados consistentes con los de Paz-Albo et al. (2018). Principalmente, de acuerdo con otros estudios en la misma línea, los universitarios han desarrollado las competencias lingüísticas en inglés como lengua extranjera (Eurydice, 2017; Mendoza, 2021; Raigón y Larrea, 2018) en unos niveles mínimos que oscilan entre el A2 y el B1 del MCERL (Abarca et al., 2018; Cambridge University Press, 2016; Corpas y Madrid, 2009; García et al., 2014; Gómez et al., 2014; Pérez-Llantada, 2007), por lo que presentan un escaso nivel de motivación hacia el aprendizaje de otros idiomas extranjeros.

Asimismo, en el Grado en Educación Infantil en particular, el estudio de otros idiomas se concibe únicamente como un requisito que deben cumplir para poder graduarse. Al respecto, resulta importante considerar que la proyección profesional de esta Titulación de Grado no está vinculada estrechamente con niveles altos de idiomas, al contrario que en los Grados en Educación Primaria o Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, por ejemplo, para los cuales su ingreso en el mercado laboral e incluso la capacidad de escalar

puestos dentro del mismo depende, en parte, de poseer buenos niveles de la competencia en comunicación lingüística (Amengual-Pizarro y García-Laborda, 2017).

A tenor de estos resultados, cabe destacar que Gallardo et al. (2010) también concluyeron que un gran porcentaje de los universitarios estudia otros idiomas por cubrir necesidades de índole académica o profesional y no por ocio o interés propio. Sin embargo, los resultados de Jiménez (2018) discrepan y muestran que los motivos internos de los estudiantes prevalecen sobre las exigencias externas.

Seguidamente, se continuó con el estudio del perfil propio de las Titulaciones de Grado en Educación Primaria, Educación Infantil, Ingeniería Informática y Medicina de la Universidad de Sevilla desde la perspectiva tanto del alumnado como del profesorado universitario de idiomas. A continuación, con relación a este objetivo y una vez contrastadas ambas perspectivas, se discuten los principales resultados obtenidos respecto a la motivación, la actitud, los rasgos de personalidad y el estímulo parental recibido, factores que han sido tomados como referentes para la composición del perfil del estudiante para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Antes que nada, gracias a la investigación desarrollada se comprueba un adecuado cambio contextual con respecto al aprendizaje de idiomas en la Universidad de Sevilla, donde el grueso de matriculados se concentra actualmente en las aulas destinadas al aprendizaje del nivel B2 de inglés como lengua extranjera. En virtud de ello, se aprecia una mejora de la conciencia del alumnado y de las familias sobre su importancia en consideración al futuro profesional que les aguarda, en contraposición a investigaciones realizadas durante los últimos años como la del informe de Education First (2020).

Sin embargo, la triangulación entre sujetos, estos son los estudiantes encuestados y los docentes entrevistados, afirma que hoy por hoy aún hay quienes cursan inglés con el único objetivo de obtener el Título Universitario de Grado y terminar sus estudios, situación que, conforme a otros autores, se relaciona con la desconfianza del estudiante para afrontar niveles superiores de idiomas (Ahern y Hernando, 2020), la falta de tiempo (Muslem et al., 2018), así como la actitud desfavorable y el bajo interés hacia su aprendizaje (Quadir, 2021). Además de lo mencionado, la investigación actual añade la concepción errónea por parte del alumnado respecto a relacionar la certificación de “Nivel B1 de inglés” con poseer un buen dominio del idioma.

En otra línea, ambos colectivos corroboran la fuerte influencia que la titulación que se estudia ejerce sobre el aprendizaje de idiomas (Santana et al., 2016), de tal forma que quienes provienen del ámbito de las Ciencias o de la Salud presentan una actitud más favorable que los de Ciencias Sociales, lo cual se vincula estrechamente con el futuro laboral del estudiante, pues se verifica que la orientación instrumental prevalece sobre la integradora, a tenor de los resultados previos de Cocca y Cocca (2019) y Azar y Tanggaraju (2020).

En otro orden de ideas, los estudiantes encuestados concurren en la buena labor del profesorado y en la metodología que aplica en el aula de idioma, de conformidad con los estudios de Pratolo et al. (2018), aunque quienes cursan la Titulación de Grado en Ingeniería Informática no presentan valoraciones tan favorables al respecto. Tras deliberar con el profesorado durante las entrevistas, estos consideran que las escasas puntuaciones por parte del colectivo de futuros ingenieros informáticos deriva de la falta de tiempo para emplear las TIC en clase. No obstante, lograr un uso de las tecnologías de manera pedagógica o con fines al margen de proyectar unas diapositivas se vuelve harto complicado ante la corta duración de las sesiones (Hernández et al., 2016). Esto ocasiona que el alumnado perciba las TIC de manera positiva como herramientas de apoyo en su práctica (Guerra-Santana et al., 2021), pero no las interioriza como parte del proceso de aprendizaje (Carranza et al., 2018), por lo que se emplean como herramientas propias de un modelo tradicional. Sin embargo, si bien es cierto que se fomenta el uso de las TIC fuera del aula, el profesorado señala que el estudiante carece de iniciativa propia para realizar actividades extras en discordancia con la perspectiva estudiantil, quienes valoran su trabajo de forma favorable.

A propósito de la relación entre los estudiantes, se advierte cierta ansiedad en el momento de poner en práctica las competencias comunicativas orales (Shinge y Kotabagi, 2021; Stamkou et al., 2019) sobre todo en algunas titulaciones como el Grado en Educación Infantil o en alumnos cuyos padres únicamente alcanzaron niveles educativos básicos, lo cual se intenta paliar con estrategias adecuadas para ello por parte del profesorado, tal y como recomiendan Salehi y Marefat (2014). No obstante, es un tema difícil de solventar, ya que el docente atribuye este problema al propio sistema educativo español donde el peso de las competencias lingüísticas recae en las relacionadas con la lectura y la escritura, lo que desemboca en una falta de práctica y de confianza respecto a las orales (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2017).

Por último, se corrobora la percepción del alumnado sobre el escaso apoyo recibido por parte de sus padres en cuanto al aprendizaje del inglés durante las etapas educativas básicas, pues estos no dominan la materia debido a razones relacionadas con los antiguos planes de estudios en España. Sin embargo, comprenden la importancia de su dominio y, en la actualidad, fomentan que sus hijos se formen al respecto. Además, el profesorado subraya la prevalencia del estímulo económico sobre el emocional durante la Educación Superior, lo cual resulta lógico si, tal y como señala Santos (2020), se estima al alumno universitario como un ciudadano capaz de aprender por sí mismo y de generar nuevos conocimientos. No obstante, es cuestión de tiempo que las próximas generaciones se caractericen por una mayor conciencia de la utilidad del dominio de idiomas extranjeros con padres más preparados en cuanto al aprendizaje de idiomas y la proliferación de los centros educativos bilingües.

En conclusión y a modo de síntesis, debido a la escasa duración de las clases (tres horas semanales divididas en dos sesiones de hora y media), la baja predisposición del estudiante para realizar actividades extras que promuevan un aprendizaje significativo fuera del aula y que requieren de más tiempo, así como las carencias propias que arrastran respecto a las competencias comunicativas orales, se plantea la necesidad de poner en marcha un plan de concienciación sobre la importancia de dominar idiomas en la etapa universitaria, evaluar la percepción del alumnado sobre su aprendizaje autónomo durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y trabajar el idioma a través de las TIC junto a metodologías que demuestren su efectividad sobre la adquisición de competencias, conocimientos y habilidades de forma significativa y autónoma, medidas que se contemplarán con mayor exhaustividad en el siguiente apartado, así como otras que se consideren convenientes.

8. CONCLUSIONES

Los hallazgos obtenidos nos permiten extraer las siguientes conclusiones principales de la realización de la presente tesis doctoral:

- El inglés es el idioma preferido por los universitarios para desarrollar la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera.
- El alumnado de Ciencias de la Educación no percibe dominar el nivel de idioma que acredita.
- Por lo general, el alumnado de Ciencias de la Educación presenta cierta desmotivación para aspirar a la adquisición de competencias lingüísticas de niveles altos de inglés como lengua extranjera, la cual se vincula estrechamente con una falta de aplicabilidad directa en sus futuros puestos de trabajo, así como una escasa confianza en sus propias habilidades, principalmente en las relacionadas con la oralidad.
- La titulación del estudiante, el estímulo parental recibido y el nivel académico de los padres son factores con una gran influencia sobre el perfil del estudiante para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Se ha evidenciado una clara relación entre futuro laboral y nivel de dominio de competencias lingüísticas.
- La orientación motivacional instrumental prevalece sobre la integradora en todas las titulaciones que componen la población objeto de estudio.
- El alumnado de la Universidad de Sevilla no es lo suficientemente consciente de la importancia de adquirir niveles altos de competencias lingüísticas.
- La percepción del alumnado universitario sobre la labor del docente y la metodología aplicada en el aula de inglés como lengua extranjera se considera, por lo general, buena.
- El tiempo dedicado a la adquisición de las competencias lingüísticas, tanto dentro como fuera del aula, se constata como insuficiente para lograr un aprendizaje real y significativo del idioma.
- El estudiante universitario percibe niveles más bajos de dominio en las habilidades relacionadas con la comunicación oral.

- Se han encontrado perfiles de estudiantes que presentan ansiedad y miedo escénico en lo relacionado con la puesta en práctica de las competencias lingüísticas orales.
- El alumnado universitario, por lo general, no ha percibido ayuda de sus padres con respecto al aprendizaje de idiomas durante su educación básica obligatoria.
- En la actualidad, el alumnado percibe un gran apoyo parental, tanto económico como emocional, para la mejora y la adquisición de las competencias lingüísticas en lengua extranjera.
- Es un buen momento para modificar la política lingüística de la Universidad de Sevilla con el fin de aumentar las exigencias respecto al nivel de idioma, pues una gran parte de este colectivo es consciente de la necesidad de mejora, aunque también es cierto que dichos cambios causarán mayor desmotivación y rechazo en aquellas titulaciones donde se ha recogido un perfil más desfavorable para el aprendizaje de idiomas.

8.1. PROPUESTAS DE MEJORA DE LA CALIDAD Y EL NIVEL DE DOMINIO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LENGUA EXTRANJERA DEL ESTUDIANTE DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

En base a las carencias y dificultades expuestas en el apartado de conclusiones y a las medidas del II Plan PLUS (2020) se propone:

1) Llevar a cabo un análisis de las acreditaciones de idiomas realizadas en la Universidad de Sevilla por titulación y curso para conocer dónde se presentan los niveles mínimos y máximos de competencias lingüísticas en lengua extranjera, así como los diferentes idiomas acreditados.

2) Perfeccionar el instrumento “Percepción de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación sobre sus competencias lingüísticas en lengua extranjera” y aplicarlo en las titulaciones resultantes de la propuesta anterior con el fin de conocer cuál es la percepción del alumnado sobre su dominio de competencias lingüísticas, así como localizar aquellos perfiles en los que la motivación y los niveles de idiomas percibidos sean bajos.

3) Aplicar la adaptación del AMTB en las titulaciones que presenten un perfil insuficiente para el aprendizaje de idiomas extranjeros con el fin de conocer la

motivación, la actitud, los rasgos de personalidad y el estímulo parental recibido que muestran estos estudiantes.

4) Crear planes de aprendizaje de idiomas adaptados al perfil de estas titulaciones tomando en consideración tanto la proyección de su carrera académica y profesional como una aplicabilidad directa y real del idioma que se manifieste de forma significativa en el estudiante, siempre en pro de la mejora y la calidad del nivel de dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera.

5) Revisar los materiales empleados en el aula, así como los recursos TIC utilizados, con el objetivo de adaptarlos a las nuevas corrientes metodológicas y aumentar su tiempo de uso tanto dentro como fuera del aula con el objetivo de facilitar la adquisición de competencias lingüísticas del estudiante universitario.

6) Trabajar la inseguridad característica de ciertos perfiles de estudiantes a través de estrategias prolongadas para la reducción de la ansiedad, así como promover y estimular una atmósfera de cooperación en el aula a fin de reducir los niveles de nerviosismo de forma sustancial.

7) Crear y desarrollar eventos, tanto formales como informales, cuya lengua de comunicación sea el inglés para suscitar el interés del alumnado, 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.

8) Crear de un plan de concienciación por parte de las instituciones educativas dirigido al alumnado universitario para sensibilizar sobre la importancia de aprender otros idiomas además del inglés, para qué capacita cada uno de los niveles del MCERL, así como por qué es inexcusable aumentar las exigencias en materia de competencias lingüísticas en la universidad, pues la primera razón parte de que en la actualidad un nivel B1 resulta insuficiente con fines laborales.

9) Impulsar la movilidad virtual a través de convenios con universidades extranjeras para realizar intercambios lingüísticos *online* que propicien el desarrollo de las competencias lingüísticas orales de los estudiantes que presenten un perfil deficiente.

10) Facilitar convivencias entre el alumnado matriculado en el Instituto de Idiomas y estudiantes extranjeros que estén realizando estancias en la Universidad de Sevilla con el fin de realizar un aprendizaje del idioma más real y significativo.

11) Crear agendas de contactos interlingüísticas para estudiantes universitarios que deseen mejorar sus competencias lingüísticas, así como motivar e incentivar al alumnado para el uso de este tipo de herramientas.

8.2. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN, NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y LIMITACIONES PROPIAS DEL ESTUDIO

Para concluir esta tesis doctoral, resulta apropiado subrayar cuáles han sido las novedades y aspectos relevantes que presenta la investigación llevada a cabo respecto a otros estudios anteriores sobre el tema, así como las limitaciones propias del estudio desarrollado.

Por un lado, la tesis se ha realizado con el propósito de aunar la visión tanto del estudiante universitario referente al aprendizaje del inglés como del profesorado de idiomas responsable de su enseñanza. Esto ha ocasionado la posibilidad de contrastar ambas perspectivas y obtener una información muy valiosa con vistas a la implementación de la nueva política lingüística en la Universidad de Sevilla. Asimismo, ha permitido proporcionar una base teórica sobre la que cualquier otra institución que pretenda realizar modificaciones en la misma línea pueda apoyarse y guiarse. Por otro lado, ha facilitado comprender dónde se encuentran las debilidades y fortalezas actuales de nuestro sistema educativo universitario en materia de aprendizaje de idiomas, pues se ha conseguido poner voz a los principales protagonistas de este proceso para que opinen y valoren sobre lo que resulta imprescindible transformar con el objetivo de lograr una buena formación en competencias en comunicación lingüística en lengua extranjera. De igual forma, se han creado y puesto en práctica tres instrumentos diferentes que pueden aplicarse tanto en su conjunto como de forma aislada con objeto de conocer el perfil del estudiante universitario para el aprendizaje de idiomas.

Asimismo, en cuanto a las nuevas líneas de investigación que abre la realización de esta tesis, cabe destacar, sobre todo, poder llevar a cabo una réplica del trabajo en otras titulaciones para conocer cuáles son las necesidades que demandan cada uno de los perfiles de estudiantes para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera que conforman la Universidad de Sevilla. Además, resulta interesante continuar el estudio a través de una investigación centrada en el estudiante ya egresado, para conocer de qué manera su nivel de competencias lingüísticas y su conciencia sobre la importancia de estas se ha desarrollado a lo largo de estos años. También cabe considerar ampliar el

estudio para conocer la percepción de las familias del alumnado, principalmente de los padres y las madres de los estudiantes universitarios, sobre todo en cuanto a la variable estímulo parental.

Finalmente, no se pueden obviar las limitaciones encontradas durante la realización de esta investigación. Sobre todo, la máxima dificultad ha residido en encontrar a participantes, tanto del colectivo docente como del estudiantil, que pudieran colaborar debido a la situación sanitaria por la que atravesábamos durante gran parte de la fecha en la que se realizaba este estudio, pues las instituciones educativas se encontraban cerradas, todo el personal estaba adecuándose a la nueva realidad y era difícil el acceso a los participantes. Sin embargo, gracias al buen hacer tanto de los profesores que han colaborado mediante las entrevistas *online* concertadas como de los estudiantes que han decidido dedicar el tiempo necesario para rellenar los cuestionarios, así como al espíritu de superación y adaptación tanto de estos como de la autoría y la dirección de la tesis para que la investigación saliera adelante con el objetivo desinteresado de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la Universidad de Sevilla, se ha completado este estudio con éxito.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, S. L., Larrea, M. L., y Guijarro, S. L. (2018). Alternativa metodológica para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral en Idioma Inglés. *European Scientific Journal*, 14(5), 160-172. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n5p160>
- Ahern, A., y Hernando, A. (2020). Los trabajos de fin de grado en español y en inglés. Retos, y un intento de mejora, de la alfabetización académica en formación inicial de profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 9-24. <http://doi.org/10.15366/tp2020.36.02>
- Al-Shagga, M., Nasir, N. Z. M., Behzadnia, A., Jasamai, M., Al-Absi, A. M., & Al-Dubai, S. A. (2015). Perceived stress and sources of stress among pharmacy students in Malaysian public and private universities: A comparative study. *Pharmacy Education*, 15(1), 64-68. <https://bit.ly/2BwSR6E>
- Amengual-Pizarro, M., & García-Laborda, J. (2017). Choosing English teaching as a profession in primary education contexts. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(2), 121-133. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1493>
- Azar, A. S., & Tanggaraju, D. (2020). Motivation in second language acquisition among learners in Malaysia. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 323-333. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.16506>
- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. En Seliger, H. W. y Long, M. H. 1983. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers.
- Bartholomew, T. T., & Lockard A. J. (2018). Mixed methods in psychotherapy research: A review of method(ology) integration in psychotherapy science. *Journal of Clinical Psychology*, 74(10), 1687–1709. <https://doi.org/10.1002/jclp.22653>
- Bazo, P., A. Centellas, E. Dafouz, A. Fernández, D. González, y V. Pavón (2017). Documento Marco de Política Lingüística para la Internacionalización del Sistema Universitario Español. *CRUE Universidades Españolas*. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Marco_Final_Documento-de-Politica-Linguistica-reducido.pdf
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.
- 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>
- Braga, J., & Domínguez, E. (2010). Structural Calques: Source Language Interference in CLIL Lectures in Spain. *Views, Vienna English Working Papers*, 19(3), 5-11.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Prentice-Hall.
- Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development and Care*, 181(6), 717-732. [0.1080/03004430.2010.485313](https://doi.org/10.1080/03004430.2010.485313)
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Cambridge University Press. (2016). *Cambridge Monitor 4: Europa Ante El Espejo*. <http://www.cambridge.es/nosotros/cambridge-monitor/europa-ante-el-espejo>
- 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>
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones*. McGraw-Hill.
- Clément, R., & Kruidenier, B.G. (1983). Orientations in Second Language Acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33(3), 273-291. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1983.tb00542.x>
- Cocca, M., & Cocca, A. (2019). Affective Variables and Motivation as Predictors of Proficiency in English as a Foreign Language. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 12(3), 75-83. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2019.120302>
- Comisión Europea. (2000). *El Consejo Europeo de Lisboa. Un programa de renovación económica y social para Europa*.
- Comisión Europea. (2005). *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*.
- Comisión Europea. (2008). *Conclusiones del Consejo de 22 de mayo de 2008 sobre el multilingüismo*.

- Comisión Europea. (2009). *Nuevas capacidades para nuevos empleos. Previsión de las capacidades necesarias y su adecuación a las exigencias del mercado laboral*. COM(2008/0868).
- Conde, A. M. (2010). Innovación y Bolonia: La enseñanza-aprendizaje de inglés L3 en la Universidad Pablo de Olavide. *ELIA*, 10, 167-197. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/34252/Innovación%20y%20Bolonia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Conde, F. (1990). Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativa y cualitativa en la investigación social. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 51, 91-117. <https://doi.org/10.2307/40183482>
- Condon, E. U. (1973). Reminiscences of a Life in and out of Quantum Mechanics. *International Journal of Quantum Chemistry Symp.*, 7, 7-22. <https://doi.org/10.1002/qua.560070704>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Texto pertinente a efectos del EEE). (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- 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>
- Coral, J., Lleixà, T., & Ventura, C. (2018). Foreign language competence and content and language integrated learning in multilingual schools in Catalonia: an ex post facto study analysing the results of state key competences testing. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (2), 139-150. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1143445>
- Corpas, M. D., y Madrid, D. (2009). Desarrollo de la comprensión oral en inglés como LE al término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *Porta Linguarum*, 11, 129–145. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/31843>
- Creswell, J. W., & Plano, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE.

- Dafouz, E. (2011). English as the Medium of Instruction in Spanish Contexts: A Look at Teacher Discourse. En Y. Ruiz de Zarobe et al. (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning*, 189-210. Peter Lang.
- De Allegri, M., Sieleunou, I., Abihiro, G. A., & Ridde, V. (2018). How far is mixed methods research in the field of health policy and systems in Africa? A scoping review. *Health Policy and Planning*, 33, 445–55. <https://doi.org/10.1093/heapol/czx182>
- Derryberry, D., & Tucker, D. M. (1994). Motivating the focus of attention. In P. M. Niedenthal, & S. Kitayama (Eds.), *The hearts eye: Emotional influence in perception and attention* (pp. 167-196). Academic press.
- Ditua, R. C. (2012). The Motivation For and Attitude Towards Learning English. *The Asian EFL Journal*, 63, 4-21. <https://bit.ly/2Va0vea>
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. *Language Learning*, 40, 45-78. <https://acortar.link/7jmpei>
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en aulas de lengua*. UOC.
- Durán, P., y Pierce, J. (2017). La enseñanza del inglés profesional y académico bajo las directrices europeas. El control autónomo de la adquisición de competencias. *Enseñanza y Teaching*, 35, 117-141. <https://doi.org/10.14201/et2017351117141>
- Education First. (2011). *Índice de Nivel de Inglés*. <https://acortar.link/UTpQ78>
- Education First. (2020). *Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 100 países y regiones en función de su nivel de inglés*. <https://acortar.link/LS6ORa>
- Education First. (2021). *Una clasificación de 112 países y regiones en función de su nivel de inglés*. <https://acortar.link/xEzcIn>
- Education First. (2022). *Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 111 países y regiones en función de su nivel de inglés*. <https://acortar.link/LQTlou>
- Ellis, R. (1989). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Engin, A. (2009). Second language learning success and motivation. *Social Behaviour And Personality*, 37(8), 1035-1042. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.8.1035>
- Espíndola, 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>

- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe: 2017 edition*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/04255>
- Fàbregues, S., y Escalante-Barrios, E. L. (2020). *Una introducción a la investigación en métodos mixtos*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.26466.96962>
- Fernández-Viciano, A., & Fernández-Costales, A. (2017). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en Educación Primaria: creencias sobre su autoeficacia docente. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 42-60. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.684>
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J., y Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en la educación superior: Un análisis a nivel individual y de contexto. *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341>
- Fernández, M.^a P., y Caballero, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-2017. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>
- Fidel, R. (2008). Are we there yet?: Mixed methods research in library and information science. *Library & Information Science Research*, 30(4), 265-272. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lisr.2008.04.001>
- Foncubierta, J. M., Herrero, F., y Fonseca-Mora M.^a C. (2018). La competencia lectora del alumnado universitario en contexto AICLE. *Porta Linguarum, Monográfico III*, 75-88. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54302>
- Fryer, C. S., Seaman, E. L., Clark, R., & Plano, V. L. (2017). Mixed methods research in tobacco control with youth and young adults: A methodological review of current strategies. *PLoS ONE*, 12(8), e0183471. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183471>
- Gallardo, D., Sánchez, M. I., y Corchuelo, M. B. (2010). Competencias transversales en el EEES: la opinión del estudiante sobre la importancia y el dominio de una lengua extranjera. *Educade. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 1(1), 79-99. <http://dx.doi.org/10.12795/EDUCADE.2010.i01.06>
- García, J., Litzler, M. F., & Amengual, M. (2013). Can Spanish high school students speak English? In Colpaert, J., Mimos, M., Aerts, A., y Oberhofer, M. (Eds.) *International Conference Language Testing in Europe: Time for a New Framework* (124-128), Antwerp, 27-29.

- García, J., Luque, G., Muñoz, A. I., y Bakieva, M. (2015). Rendimiento de los estudiantes de primer curso de universidad en las tareas orales en la simulación de un examen de acceso a la Universidad. *Revista de Educación*, 369, 109-134. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-292>
- Gardner, R. C. (1985) *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation*. Newbury House.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1992). *Motivation and Second Language Acquisition. Perspectives*. Revue de l'CLA.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part 11: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11. <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>
- Gil-Galván, R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 73-93. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-73.pdf>
- Gómez, Á., Solaz, J. J., y Sanjosé, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: Nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educacion*, 1(363), 154–183. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-175>
- Gómez, S. (2004). Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y la cultura españolas para alumnos extranjeros, en AAVV., *Actas del Programa de Formación para Profesores de E/LE 2003-04*, Múnich, Instituto Cervantes de Múnich, pp. 131-139. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/11_gomez.pdf
- 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-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Rocés, C., & García, M. (2002). A Structural Equation model of Parental Involment, Motivational and Aptitudinal Characteristics, and Academic Achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257- 287. <https://doi.org/10.1080/00220970209599509>
- Granikov, V., Hong, Q. N., Crist, E., & Pluye, P. (2020). Mixed methods research in library and information science: A methodological review. *Library & Information Science Research*, 42(1), 101003. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2020.101003>

- Grasmane, D., & Grasmane, S. (2011). Foreign language skills for employability in the EU labour market. *European Journal of Higher Education*, 1 (2-3), 192-201. <https://doi.org/10.1080/21568235.2011.629487>
- Guerra-Santana, M., Rodríguez-Pulido, J., & Artiles-Rodríguez, J. (2021). Use of social networks by university students from a personal and educational sphere. *Aula Abierta*, 50(1), 497-504. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.497-504>
- Gutiérrez, M., y Landeros, I. A. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes Educativos*, 15(1), 95-107. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97916218008>
- Halbach, A., Lázaro, A., y Pérez, J. (2013). La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES. *Revista de Educación*, 362, 105-132. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-154>
- Hart, W., Albarracín, D., Eagly, A., Brechan, I., Lindberg, M. J., & Merrill, L. (2009). *Psychological Bulletin*, 135(4), 555-588. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015701>
- Hendren, K., Luo, Q., & Pandey, S. K. (2019). The State of Mixed Methods Research in Public Administration and Public Policy. *Public Administration Review*, 78(5), 904-916. <https://doi.org/10.1111/puar.12981>
- Hernández, A., Casado, Y., y Negre, F. (2016). Diagnóstico de necesidades y uso de las TIC para la evaluación del aprendizaje en Física en la Universidad de las Ciencias Informáticas. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55, 1-17. <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.619>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3a ed.). Editorial Mc Graw-Hill.
- Herzberg, F. (2003). One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 87507. <https://acortar.link/yIpttT>
- Ivankova, N. V., & Plano, V. L. (2018) Teaching mixed methods research: using a socio-ecological framework as a pedagogical approach for addressing the complexity of the field. *International Journal of Social Research Methodology*, 21(4), 409-424. <https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1427604>
- Jiménez, P. K., (2018). Exploring Students' Perceptions About English Learning in a Public University. *HOW Journal*, 25(1), 69-91. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.385>
- Jover, G., Fleta, T., y González, Y. R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordon*, 68(2), 121-135. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68208>

- Julián-De-Vega, C., y Ávila-López, J. (2018). Políticas lingüísticas europeas y españolas: el camino hacia el cambio en la educación terciaria. *Porta Linguarum*, Monográfico III, 17-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761212>
- Kaur, N., Vedel, I., & Pluye, P. (2019). Practical mixed methods strategies used to integrate qualitative and quantitative methods in community-based primary health care research. *Family Practice*, 36(5), 1-6. <http://dx.doi.org/10.1093/fampra/cmz010>
- López-Fernández, O., & Molina-Azorín, J. F. (2011). The use of mixed methods research in the field of behavioural sciences. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 45(6), 1459–1472. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9543-9>
- López, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-302. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040>
- Lorenzo, F. (2016). Competencia en comunicación lingüística: claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA. *Revista de Educación*, 374, 142-160. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-329>
- Lozano, L.M., García-Cueto, E., y Gallo, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(Supl. N.º 2), 344-347. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72797080>
- Lozares, C., Martín, A., y López, P. (1998). El tratamiento multiestratégico en la investigación sociológica. *Papers, Revista de Sociología*, 55, 27-43. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.193>
- 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, Patheingyi, Myanmar. *Scholar: Human Sciences*, 12(1), 279-279. <http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/Scholar/article/view/4722/2715>
- Marjanoviè, L., Kranjc, S., & Fekonja, U. (2005). Early versus late entry to preschool: The effect on the child's language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 111-131. <https://doi.org/10.1080/13502930585209711>
- Martín del Pozo, M.A. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 197-218. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5526>

- Martín, P., y Bobb, L. (2011). La implantación de los nuevos Grados: propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 356, 703-715. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-120>
- Mas, C., y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23(1), 17–24. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/23251>
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123–163. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212>
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea.
- Mele, V., & Belardinelli, P. (2018). Mixed Methods in Public Administration Research: Selecting, Sequencing, and Connecting. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 29(2), 334-347. <https://doi.org/10.1093/jopart/muy046>
- Mendoza, A. (2021). La implementación de políticas lingüísticas en el contexto universitarios. La incongruencia en el uso de los exámenes de certificación de lenguas extranjeras. *Perfiles educativos*, 43(171), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59449>
- Molina-Azorín, J. F., & Font, X. (2016). Mixed methods in sustainable tourism research: an analysis of prevalence, designs and application in JOST (2005–2014). *Journal of Sustainable Tourism*, 24(4), 549-573. <https://doi.org/10.1080/09669582.2015.1073739>
- Moskovsky, C., & Alrabai, F. (2009). Intrinsic motivation in Saudi learners of English as a foreign language. *The Open Applied Linguistics Journal*, 2, 1-10. <http://dx.doi.org/10.2174/1874913500902010001>
- Muñoz, R. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *EXtoicos*, 9, 63-68. <https://acortar.link/pAyv6i>
- Muslem, A., Yusuf, Y., & Juliana, R. (2018). Perceptions and barriers to ICT use among English teachers in Indonesia. *Teaching English with Technology*, 18(1), 3–23. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=606504>
- Norris, J. (2001). Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition, *The Internet TESL Journal*, 7(6). <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>

- Pavón, V., & Rubio, F. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum* 14, 45–58. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6790>
- Paz-Albo, J., Herranz, C. V., y Gómez, M. (2018). Percepciones del alumnado de los Grados de Educación en habla inglesa: el caso de la Universidad Rey Juan Carlos. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Pérez-Llantada, M. C. (2007). Nuevos entornos y nuevos modelos pedagógicos para el aprendizaje de las destrezas orales. En Isabel de Andrés Monte (ed.), *El desarrollo de competencias en Lenguas Extranjeras: Textos y otras estrategias*, 99–119. Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Plan de Internacionalización de la Universidad de Sevilla (2015). <http://bous.us.es/2014/BOUS-04-2014/pdf/internacionalizacion>
- Plan de Política Lingüística de la Universidad de Sevilla. (2017). *Resolución Rectoral de 22 de junio de 2017, reguladora de los procedimientos de adquisición y acreditación de la competencia lingüística en la Universidad de Sevilla*. https://servicio.us.es/academica/sites/default/files/normativa/RR_Competencias%20linguisticas_22-06-17.pdf
- Plan Estratégico de la Universidad de Sevilla. (2018-2025). <http://planestrategico.us.es/>
- Powell, H., Mihalas, S., Onwuegbuzie, A., Suldo, S. M., & Daley, C. E. (2008). Mixed Methods Research in School Psychology: A Mixed Methods Investigation of Trends in the Literature. *Psychology in the Schools*, 45(4), 291-309. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20296>
- Pratolo, B. W., Susanti, A., & Indriani. (2018). Students' Voice on Their English Teacher's Teaching Techniques: A Case Study at A Private Indonesian Junior High School. *English Language Teaching Educational Journal*, 1(1), 29-37. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1288208.pdf>
- 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>
- Quadir, M. (2021). EFL Students' and Teachers' Perceptions of Sources of Students' Demotivation: A Comparative Study. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 61, 203-228. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304969.pdf>

- Raigón, A. R. (2015). The impact of introducing foreign language requirements on the Spanish higher education system: The case of Córdoba University. *CercleS*, 5(1), 265-279. <https://doi.org/10.1515/cercles-2015-0013>
- Raigón, A.R. y Larrea, A. (2018). Estudio comparativo de las acreditaciones lingüísticas usadas por el alumnado de Grado de la Universidad de Córdoba. *E-Aesla*, 4, 190-203. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/19.pdf>
- Rapanta, C., & Felton, M. K. (2019). Mixed methods research in inquiry-based instruction: an integrative review. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(4), 288-304. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1598356>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- Ritzau, U. (2015). From form-focussed to communicative: how university students change their beliefs about learning a foreign language. *The Language Learning Journal*, 46(3), 263-276. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1046086>
- 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, G., Ibarra, M. S., y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-207. <https://doi.org/10.5944/educXXI.14457>
- Rubio, F., & Moore P. (2018). Teacher Attitudes to Language in University Bilingual Education. *Porta Linguarum*, Monográfico III, 89-102. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/54303>
- 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>
- Rydell, M. (2018). Being a “competent language user” in a world of Others – Adult migrants’ perceptions and constructions of communicative competence. *Linguistics and Education*, 45, 101-109. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.04.004>
- Sahin, C., & Naylor, P. (2017). Mixed-Methods Research in Diabetes Management via Mobile Health Technologies: A Scoping Review. *JMIR Diabetes*, 2(1), 1-16. <https://doi.org/10.2196/diabetes.6667>

- Salaberri-Ramiro, M.^a S., y Sánchez-Pérez, M.^a M. (2018). Motivations of Higher Education Students to Enrol in Bilingual Courses. *Porta Linguarum*, Monográfico III, 61-74. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/54161>
- Salehi, M., & Marefat, F. (2014). The Effects of Foreign Language Anxiety and Test Anxiety on Foreign Language Test Performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 931-940. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.4.5.931-940>
- Santana, J. C., García-Santillán, A., y Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 79-94. <https://doi.org/10.17345/rile5.79-94>
- Santos, M.A. (2020). *La transferencia de conocimiento en educación*. Narcea.
- Santrock, J.W. (2001). *Educational psychology*. Mc Graw-Hill.
- 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.
- 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://cutt.ly/HjnJ12m>
- Stamkou, E., van Kleef, G. A., Homan, A. C., Gelfand, M. J., van de Vijver, F. J. R., van Egmond, M. C., Boer, D., Phiri, N., Ayub, N., Kinias, Z. Cantarero, K., Tresiter, D. E., Figueiredo, A., Hashimoto, H., Hofmann, E. B., Lima, R. P., & Lee, I. C. (2019). Cultural Collectivism and Tightness Moderate Responses to Norm Violators: Effects on Power Perception, Moral Emotions, and Leader Support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(6), 947-964. <https://doi.org/10.1177/0146167218802832>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in social and behavioural research*. Sage.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Editorial La Muralla.
- Universidad de Sevilla. (2021). *Resumen Ejecutivo del Informe de Gobierno 2021 al Claustro Universitario*. Sevilla, 10 de diciembre de 2021. <https://acortar.link/ODvWa9>
- 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>

- Van der Roest, J. W., Spaaij, R., & Van Bottenburg, M. (2013). Mixed Methods in Emerging Academic Subdisciplines: The Case of Sport Management. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(1), 70-90. <http://dx.doi.org/10.1177/1558689813508225>
- Vez, J. M. (2009). Multilingual education in Europe: Policy developments. *Porta Linguarum*, 12, 7-24. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/31856>
- Vicerrectorado de Proyección Institucional e Internacionalización. (2021). *II Plan de Política Lingüística*. Editorial Universidad de Sevilla. <https://editorial.us.es/es/detalle-libro/720288/ii-plan-de-politica-linguistica>
- Wisdom, J. P., Cavaleri, M. A., Onwuegbuize, A. J., & Green, C. A. (2012). Methodological Reporting in Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Health Services Research Articles. *Health Services Research*, 47(2), 721-745. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2011.01344.x>
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson Educación.
- Younas, A., Pedersen, M., & Tayaben, J. L. (2019). Review of Mixed-Methods Research in Nursing. *Nursing Research*, 68(6), 464-472. <https://doi.org/10.1097/nnr.0000000000000372>

ANEXOS

DATOS IDENTIFICATIVOS

Sexo Mujer Hombre

Nacionalidad: _____

Edad (años)

 18-20 21-25 26-34 35-44 45-54 55 o más

DATOS ACADÉMICOS

Titulación que estoy cursando				
Curso más alto que estoy realizando	<input type="checkbox"/> 1º	<input type="checkbox"/> 2º	<input type="checkbox"/> 3º	<input type="checkbox"/> 4º
Mi nota media de expedientes es	<input type="checkbox"/> Aprobado	<input type="checkbox"/> Notable	<input type="checkbox"/> Sobresaliente	<input type="checkbox"/> Matrícula de honor

CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LENGUA EXTRANJERA

Estimado/a alumno/a, el cuestionario que le presentamos a continuación forma parte de un estudio para conocer las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación sobre sus competencias lingüísticas en lengua extranjera. Por favor, señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. Estamos interesados en conocer su opinión personal y sincera.

- «Como consecuencia del plan Bolonia, las/os estudiantes matriculadas/os en este Grado deberán acreditar, antes de solicitar la expedición del título, la obtención de un nivel de competencias lingüísticas en un idioma extranjero equivalente al nivel B1 del MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas)». ¿Conocía este requisito antes de matricularse? Sí No

- ¿Ha acreditado ya este título? Sí No

En caso afirmativo, responda a lo siguiente. En caso negativo, pase a la pregunta nº 6:

- Indique qué idioma ha acreditado: Inglés Francés Italiano Alemán Otro
- Indique el nivel que ha acreditado: A1 A2 B1 B2 C1 C2
- Indique los años que ha dedicado al estudio de este idioma hasta el momento actual:
 menos de 1 año 1-2 años 2-5 años 5 años o más
- En el caso de que no haya acreditado aún algún idioma, ¿está estudiando alguno actualmente para acreditarlo en un futuro próximo?* Sí No

En caso afirmativo, responda a lo siguiente:

- Indique qué idioma está estudiando actualmente para acreditar: Inglés Francés Italiano Alemán Otro
- Indique qué nivel está estudiando actualmente: A1 A2 B1 B2 C1 C2
- Indique qué nivel máximo en este idioma piensa acreditar: A1 A2 B1 B2 C1 C2
- Indique los años que ha dedicado al estudio de este idioma hasta el momento actual:
 menos de 1 año 1-2 años 2-5 años 5 años o más

En base al idioma que ha acreditado o va a acreditar, señala con un X la casilla que corresponda según el grado en el que esté de acuerdo con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta las valoraciones que se le presentan:

1 = nada de acuerdo	2 = poco de acuerdo	3 = bastante de acuerdo	4 = totalmente de acuerdo
---------------------	---------------------	-------------------------	---------------------------

11. Estudio otro idioma con el objetivo de poder cumplir el requisito impuesto por el Plan Bolonia.	1	2	3	4
12. Considero de vital importancia el dominio de otras lenguas tanto para mi vida académica actual como para mi futura vida profesional (por ejemplo, trabajar en un centro bilingüe).	1	2	3	4
13. Considero muy importante el uso del Inglés en clase para ampliar los horizontes del conocimiento.	1	2	3	4
14. En general, creo que es indispensable el conocimiento y dominio de otros idiomas en la sociedad actual.	1	2	3	4

15. Soy capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con mi persona y mi entorno.	1	2	3	4
16. Puedo comunicarme a la hora de llevar a cabo tareas sencillas y cotidianas.	1	2	3	4
17. Puedo describir en términos sencillos aspectos de mi pasado y de mi entorno.	1	2	3	4
18. Puedo describir en términos sencillos cuestiones relacionadas con mis necesidades inmediatas.	1	2	3	4
19. Soy capaz de comprender los puntos clave de textos relacionados con temas cotidianos de mi vida (estudios, trabajo, ocio).	1	2	3	4
20. Puedo desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que puedan surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza esta lengua.	1	2	3	4
21. Soy capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que me son familiares o de interés.	1	2	3	4
22. Puedo describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones de forma fluida.	1	2	3	4
23. Puedo justificar brevemente mis opiniones o explicar mis planes utilizando el vocabulario adecuado para ello.	1	2	3	4
24. Soy capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos sobre mi campo de especialización.	1	2	3	4
25. Puedo relacionarme con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.	1	2	3	4
26. Puedo producir textos claros y detallados sobre temas diversos.	1	2	3	4
27. Puedo defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.	1	2	3	4
28. Soy capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.	1	2	3	4
29. Puedo expresarme de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.	1	2	3	4
30. Puedo hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.	1	2	3	4
31. Puedo producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.	1	2	3	4

¡Muchas gracias por su colaboración!

ACTITUD Y MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS HACIA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LENGUA EXTRANJERA (2019)

DATOS IDENTIFICATIVOS

TITULACIÓN: _____

CURSO: _____

SEXO: MUJER HOMBRE

EDAD: 18 – 21 22 – 25 26 – 34 35 o más

Indica el nivel de estudios **más alto** que tienen tus padres:

ESTUDIOS BÁSICOS (Equivalentes a Educación Primaria y/o Educación Secundaria)

BACHILLERATO / BUP/ COU / FORMACIÓN PROFESIONAL

ESTUDIOS UNIVERSITARIOS (Equivalente a Licenciatura, Diplomatura, Grado, Máster, Doctorado)

OTROS _____

ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO AMTB DE GARDNER (1985)

A continuación se presenta una serie de declaraciones con las que puede estar **totalmente en desacuerdo (1)** o **totalmente de acuerdo (4)**. Por favor, marque con una **X** la opción que más se acerque a su opinión teniendo en cuenta su percepción y conocimientos. Nota: no hay una respuesta correcta o incorrecta.

1= totalmente en desacuerdo	2= en desacuerdo	3= de acuerdo	4= totalmente de acuerdo
-----------------------------	------------------	---------------	--------------------------

Aprender otros idiomas es realmente genial.	1	2	3	4
Mi profesor/a de inglés no presenta los materiales de una manera interesante.	1	2	3	4
Necesito saber inglés de cara a mi futuro laboral.	1	2	3	4
Me sentiría incómodo/a hablando inglés en cualquier lugar fuera del aula.	1	2	3	4
Cuanto menos vea a mi profesor/a de inglés, mejor.	1	2	3	4
Mi profesor/a de inglés es una de las personas menos agradables que conozco.	1	2	3	4
No entiendo por qué otros estudiantes se sienten nerviosos por hablar inglés en clase.	1	2	3	4
Cuando estoy estudiando inglés, ignoro las distracciones y presto atención a mi tarea.	1	2	3	4
Intento dejar la tarea de inglés para lo último.	1	2	3	4
Las notas de mis exámenes de inglés no son importantes para mí.	1	2	3	4
Tengo muy poco interés en ir a mi clase de inglés.	1	2	3	4
Cuanto más conozco a los hablantes nativos de inglés, más me gustan.	1	2	3	4
Dejo de prestar atención cuando no comprendo la explicación en mi clase de inglés.	1	2	3	4
Mis padres sienten que es muy importante para mí aprender inglés.	1	2	3	4
Durante mi Educación Primaria y Secundaria, mis padres me ayudaron con el inglés.	1	2	3	4
Disfruto más las actividades de mi clase de inglés que las de mis otras clases.	1	2	3	4
Me siento seguro hablando en inglés con mis compañeros de clase.	1	2	3	4
Me gustaría aprender tanto inglés como me sea posible.	1	2	3	4
Creo que no es importante aprender otros idiomas.	1	2	3	4
Gracias al inglés podré interactuar más fácilmente con angloparlantes.	1	2	3	4
Me preocupa tener que hablar en inglés sea donde sea.	1	2	3	4
Me gustaría poder hablar muchos idiomas extranjeros perfectamente.	1	2	3	4
Estudiar inglés me permitirá conocer y conversar con más y más gente.	1	2	3	4
Me pondría nervioso/a si tuviera que comunicarme en inglés con un turista.	1	2	3	4
Me gusta mucho mi profesor/a de inglés.	1	2	3	4
Si me mudase a otro país, me interesaría por aprender su idioma.	1	2	3	4
Los demás me respetarán más si sé inglés.	1	2	3	4
Los estudiantes que afirman ponerse nerviosos en clase de inglés solo ponen excusas.	1	2	3	4

La mayoría de idiomas extranjeros suenan toscos y duros.	1	2	3	4
Prefiero dedicar mi tiempo a otras materias antes que al inglés.	1	2	3	4
Preferiría tener un/a profesor/a de inglés diferente.	1	2	3	4
Me gustaría poder leer libros en otros idiomas entendiéndolos con facilidad.	1	2	3	4
Aprender inglés me hará disfrutar más de las películas y los libros en versión original.	1	2	3	4
Me preocupa que otros estudiantes de mi clase parezcan hablar inglés mejor que yo.	1	2	3	4
No me gusta conversar con personas que hablan otro idioma.	1	2	3	4
Mis padres creen que debería seguir estudiando inglés durante toda la carrera.	1	2	3	4
No me sentiría cómodo si tuviera que hablar por teléfono en inglés.	1	2	3	4
Me sentiría cómodo comunicándome en inglés con personas que hablen otros idiomas.	1	2	3	4
No me siento seguro cuando realizo las tareas de mi clase de inglés.	1	2	3	4
No me sentiría incómodo pidiendo en inglés en un restaurante extranjero.	1	2	3	4
Me mantengo al día con el inglés trabajando en él casi todos los días.	1	2	3	4
Me sentiría relajado si tuviera que indicar la dirección a alguien en inglés.	1	2	3	4
Me pongo nervioso si alguien se dirige a mí en inglés.	1	2	3	4
No presto mucha atención a los comentarios que recibo en mi clase de inglés.	1	2	3	4
Creo que aprender inglés es aburrido.	1	2	3	4
Me gusta conocer a personas que hablen otros idiomas.	1	2	3	4
Mi profesor/a de inglés tiene un estilo de enseñanza dinámico e interesante.	1	2	3	4
Estudiar inglés me permitirá estar más a gusto con las personas anglosajonas.	1	2	3	4
Estudiar inglés es importante porque me hará más culto/a.	1	2	3	4
Para ser honesto/a, tengo muy poco interés en mi clase de inglés.	1	2	3	4
Somos afortunados por poder ser amigos de nativos angloparlantes gracias a las TICs.	1	2	3	4
Prefiero ver una película doblada al español que en versión original con subtítulos.	1	2	3	4
Mi profesor/a de inglés es una gran fuente de inspiración para mí.	1	2	3	4
Intento entender todo el inglés que veo y oigo.	1	2	3	4
En mi opinión, creo que los estadounidenses y británicos son personas de confianza.	1	2	3	4
Ojalá pudiera hablar inglés con más fluidez.	1	2	3	4
Los angloparlantes nativos son muy amables y sociables.	1	2	3	4
Estudiar inglés me será útil para conseguir un buen trabajo.	1	2	3	4
Mis padres me transmiten la importancia de saber inglés cuando acabe la universidad.	1	2	3	4
Prefiero pasar más tiempo en otras clases antes que en la de inglés.	1	2	3	4
Ojalá pudiera tener muchos amigos nativos de habla inglesa.	1	2	3	4
Creo que mi profesor/a de inglés no es muy bueno/a.	1	2	3	4
Me avergüenza salir voluntario en mi clase de inglés.	1	2	3	4
No tengo ningún interés de aprender más allá de lo básico en inglés.	1	2	3	4
Cuando termine la universidad, dejaré de estudiar inglés porque no me interesa.	1	2	3	4
Me cuesta pensar en algo positivo sobre mi clase de inglés.	1	2	3	4
Estudiar inglés me permitirá entender y apreciar mejor el estilo de vida anglosajón.	1	2	3	4
A veces me preocupa que mis compañeros se rían de mí cuando hablo inglés.	1	2	3	4
Estudiar inglés es necesario para mi carrera universitaria y profesional.	1	2	3	4
Mi profesor/a de inglés es mejor que cualquiera de mis otros profesores.	1	2	3	4
No tengo ningún interés en aprender otros idiomas.	1	2	3	4
No compruebo mi tarea cuando me la devuelven corregidas.	1	2	3	4
Aprender inglés no es uno de mis objetivos en la vida.	1	2	3	4
El inglés es una parte muy importante del programa universitario.	1	2	3	4
Mis padres me animan a practicar mi inglés tanto como sea posible.	1	2	3	4

Seguidamente califique como BAJA, MEDIA o ALTA las siguientes afirmaciones señalando la que más se adapte a su opinión en cada caso.

Mi motivación para aprender inglés con el fin de comunicarme con nativos es:		
BAJA	MEDIA	ALTA
Mi actitud hacia la cultura anglosajona es:		
BAJA	MEDIA	ALTA
Mi interés hacia los idiomas extranjeros es:		
BAJO	MEDIO	ALTO
Mis ganas de aprender inglés son:		
BAJAS	MEDIAS	ALTAS
Mi actitud hacia el aprendizaje de inglés es:		
BAJO	MEDIO	ALTO
Mi actitud hacia mi profesor/a de inglés es:		
BAJA	MEDIA	ALTA
Mi nivel de nerviosismo cuando hablo inglés fuera de clase es:		
BAJO	MEDIO	ALTO
Mi actitud hacia mi curso de inglés es:		
BAJA	MEDIA	ALTA
Mi nivel de nerviosismo cuando hablo inglés en mi clase es:		
BAJO	MEDIO	ALTO
Mi motivación para aprender inglés es:		
BAJA	MEDIA	ALTA
El ánimo que recibo de mis padres a la hora de aprender inglés es:		
BAJO	MEDIO	ALTO

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!



GUIÓN DE LA ENTREVISTA A LOS DOCENTES DE IDIOMAS**INTRODUCCIÓN**

Con el objetivo de contextualizar su clase, ¿podría describir brevemente los siguientes aspectos sobre ella?

- Nivel que se imparte (B1, B2...)
- Horario de las clases (mañana, tarde, 2 horas semanales...)
- Número aproximado de alumnos y alumnas
- Titulaciones (o en su defecto ramas científicas) a las que pertenece el alumnado
- Curso del Grado Universitario al que pertenece el alumnado (1º, 2º, 3º...)

FASE 1: SOBRE EL ALUMNADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

1. Gracias a los resultados obtenidos durante la primera fase se constata que la preocupación por el aprendizaje y la mejora de idiomas del alumnado de Ciencias de la Educación está presente, aunque solo por el inglés y con fines académicos-profesionales. Así, la mayor parte de los alumnos afirma acreditar un B1 de inglés. ¿Observa usted esta realidad en el día a día del Instituto de Idiomas? Es decir, ¿hay una ratio mayor en las clases destinadas al nivel B1 que en las demás? ¿Ocurre lo mismo con las clases de inglés respecto a los otros idiomas? ¿A qué cree que puede deberse?

2. Durante la primera fase se han encuestado a alumnos de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Al analizar los motivos que exponen por los que aprenden idiomas se ha observado que los de Educación Infantil lo hacen con el único fin de obtener su Título Universitario de Grado. En cambio, los otros lo hacen para favorecer su desarrollo personal, académico y profesional. ¿Aprecia usted esta realidad en sus clases? ¿Comentan los alumnos abiertamente por qué están cursando estas clases de inglés? ¿Priman los alumnos de Educación Primaria y CCAFD sobre los de Infantil en los niveles superiores al B1?

3. Según los datos que hemos obtenido, y en línea con otras investigaciones anteriores, podemos afirmar que el alumnado es consciente de que realmente no ha llegado a dominar completamente el nivel que ha acreditado, pero sí el inmediatamente inferior. Por ejemplo, un alumno que ha acreditado un B1 opina que su nivel de dominio real es de A2. ¿Observa usted esto normalmente? ¿Cree que le falta al alumnado la confianza necesaria para creerse que realmente ha dominado el nivel al que se enfrenta o examinan?

4. Creemos que esa desconfianza que mencionábamos anteriormente es una de las causantes de que los estudiantes universitarios no adquieran niveles superiores de idiomas. Pero también hay otras muchas. Por favor, puntúe del 1 al 5 (siendo 1 que no afecta nada y 5 que afecta totalmente) cuánto cree que afectan estas razones al hecho de que la mayoría de estudiantes solo acredita un nivel B1 de inglés y no niveles superiores o de otros idiomas.

	1	2	3	4	5
Desconfianza en sí mismo					
Falta de motivación intrínseca (solo aprenden idiomas para graduarse)					
Falta de motivación extrínseca (descontento con los docentes, la metodología, horarios...)					
Falta de interés					
Falta de actitud					
Falta de estímulo familiar					
Falta de recursos económicos					
Falta de tiempo físico					

Falta de mayores exigencias por parte de las instituciones ¹					
Otras razones. ¿Cuáles?					

FASE 2: ALUMNADO UNIVERSITARIO DE DIFERENTES RAMAS CIENTÍFICAS

Seguidamente se resumen los resultados obtenidos en cada uno de los constructos de la segunda fase de investigación con el propósito de intercambiar opiniones y percepciones al respecto. Cabe destacar que se han encontrado diferencias significativas en función de la titulación en todos los constructos analizados, los cuales se detallan a continuación.

1. La **actitud del alumnado universitario para el aprendizaje de idiomas extranjeros** es positiva siendo los alumnos de Ingeniería Informática y Medicina los que destacan sobre Educación Primaria e Infantil. ¿Se observa esto en clase? ¿Sobresalen ciertos alumnos sobre otros teniendo en cuenta la titulación que estudian? ¿Los alumnos de Ingeniería o Salud sobresalen sobre los de Educación en cuanto a actitud? ¿A qué cree que puede deberse?

2. La **actitud del alumnado universitario hacia el inglés como idioma** resulta poco favorable. El alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Medicina presenta muchas carencias en situaciones cotidianas (ej. hablar por teléfono, dar una dirección, pedir en un restaurante...). En cambio, el de Ingeniería Informática se muestra muy seguro de sus competencias. ¿Se observa esto en clase? ¿Tienen los alumnos dificultades para adquirir este tipo de competencias? Teniendo en cuenta la titulación, ¿hay alumnos que muestran más facilidades para desenvolverse en estos ámbitos cotidianos que otros?

3. La **actitud del alumnado universitario hacia la cultura anglosajona** es positiva. En este caso, el alumnado de Educación Infantil y Medicina son los que presentan una actitud más positiva, seguidos del de Educación Primaria y, en último lugar, Ingeniería Informática. ¿Se observa esto en clase? También cabe destacar que valoran muchos las TICs para ampliar el círculo de amistades de habla inglesa. ¿Con qué frecuencia se usan las TICs en clase? ¿Se usan para comunicarse con alumnos de otros países? Si la respuesta es negativa, ¿por qué? ¿Ve viable poder hacerlo con el objetivo de mejorar las competencias comunicativas y la actitud hacia la cultura anglosajona del alumnado universitario?

4. El **interés del alumnado universitario para aprender inglés** es favorable siendo los alumnos de Ingeniería Informática y Medicina los que más interesados están. No obstante, en general no se mantienen al día con él. ¿Observa esto en el día a día de la clase? ¿Cree que el alumnado se implica poco en el aprendizaje del inglés?

5. El alumnado universitario presenta tanto **orientación motivacional integradora** (estudiar inglés les permitirá conocer y conversar con más gente) como **instrumental** (necesitan saber inglés de cara a su futuro laboral). La orientación motivacional integradora está más presente en el alumnado de Medicina y Educación Infantil, mientras que la instrumental en Ingeniería Informática y Educación Primaria. ¿Conoce los motivos reales por los que el alumnado se matricula en las clases de inglés? ¿Observa esta realidad en su clase? ¿Hay más alumnos que se matriculan con fines instrumentales que integradores o al contrario?

6. En cuanto a la **metodología docente** los profesores de idiomas han sido valorados muy favorablemente tanto en Medicina como en Educación Infantil. Además, el alumnado de Educación Primaria expone que disfruta mucho más de las actividades que realizan en las clases

¹ Ej. en Andalucía se exige únicamente el B1

de inglés que en las asignaturas del Grado. Por otro lado, se encuentra la visión del alumnado de Ingeniería Informática, cuya percepción sobre sus profesores de inglés es bastante más baja, al igual que sobre los materiales utilizados en clase, de los que señalan que no son muy interesantes. ¿Qué podría decir al respecto? ¿Qué visión cree que tienen sus alumnos sobre usted? ¿Podría describir su metodología brevemente (tipo de actividades, tipo de materiales que utiliza, etc.)? ¿Haría algún cambio en su metodología? ¿Cuál?

7. Respecto a los **compañeros** el alumnado es sabedor de que tienen compañeros que se ponen nerviosos durante las clases de inglés y apuntan que no lo consideran una excusa, sino un problema real. En este caso, es el alumnado del Grado en Educación Infantil el que se muestra más preocupado y nervioso a la hora de hablar en inglés delante de sus compañeros. Así, manifiestan su preocupación ante este hecho y prefieren pasar más tiempo en otras clases antes que en la de inglés. Por el contrario, el alumnado de Medicina es el que más seguro se siente con sus compañeros. ¿Observa esto en su clase? ¿A qué cree que puede deberse? ¿Cómo cree que se podría mejorar este aspecto?

8. En cuanto al **aprendizaje propio**, en general, son estudiantes con una buena percepción de sí mismos y de cómo llevan a cabo su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Observa esto en clase? ¿Cree que el alumnado está satisfecho con lo que hace cada uno en casa y en el aula? Bajo su punto de vista, ¿cree que realmente lo hacen bien? Es decir, que le dedican suficiente tiempo a aprender el idioma, a las tareas de clase y de casa, a practicarlos tanto como les sea posible, etc.

9. Con referencia al **estímulo familiar**, se puede destacar que se aprecia mucho apoyo por parte de los padres. Aunque, a excepción del alumnado de Medicina, la mayoría manifiesta que sus padres no los han ayudado con el inglés durante las etapas obligatorias de Educación Primaria y Secundaria. En cambio, actualmente los apoyan y animan a que sigan formándose en competencias lingüísticas en lengua extranjera durante la etapa universitaria e incluso una vez finalizada la misma. ¿Observa esto en su grupo de alumnos? ¿Cree que los padres están implicados con el aprendizaje de sus hijos o, por el contrario, como ya son adultos no se preocupan tanto de este proceso? ¿Cree que se podría mejorar el estímulo familiar? ¿Cómo?

¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera?

Rosario Gil-Galván¹; Inmaculada Martín-Espinosa²

Recibido: Marzo 2020 / Evaluado: Abril 2020 / Aceptado: Mayo 2020

Resumen. El estudio sobre las competencias lingüísticas de los estudiantes universitarios constituye un referente de interés tanto para la docencia como para el acceso al mercado laboral de los egresados. Esta investigación pretende conocer la relación entre la adquisición de competencias lingüísticas en lengua extranjera que presentan los estudiantes de Ciencias de la Educación y el nivel e idioma que acreditan para la obtención de su Título Universitario de Grado. Para ello, se realizó un estudio descriptivo tipo encuesta con una muestra de 260 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. La exposición de los resultados se apoya en la descripción de variables como nivel, idioma, motivación, importancia y dominio de la adquisición de competencias lingüísticas en lengua extranjera. Una de las conclusiones más relevantes de este estudio es que a pesar de la motivación hacia el aprendizaje de idiomas y al alto porcentaje de alumnos que estudia inglés, el nivel de adquisición de estas competencias lingüísticas (bajo, A2) es inferior al que acreditan (medio-bajo, B1). Por tanto, resulta destacable que el dominio del idioma extranjero que presenta el universitario no se relaciona, en general, con el exigido y acreditado oficialmente.

Palabras clave: competencia comunicativa; enseñanza superior; formación de maestros; formación inicial; lenguas extranjeras.

[en] How do university education students assess their mastery of foreign language competences?

Abstract. The study of the linguistic competences of university students constitutes an interesting teaching model, also headed to the access of graduates to the labour market. This research aims to ascertain the relationship between the acquisition of linguistic competences in a foreign language by students of Educational Sciences as well as their accredited level and language in order to obtain their University Degree. To this effect, a descriptive survey with a sample of 260 students from the Faculty of Educational Sciences of the University of Seville was carried out. The presentation of the results is based on the description of variables such as level, language, motivation, importance and mastery of the acquisition of foreign linguistic competences. One of the most relevant conclusions of this study is that, despite the motivation for language learning and the high percentage of students who study English, the level of acquisition of these language skills (low, A2) is lower than the level they accredit (medium-low, B1). Thus, it is worth of remark, that the foreign language proficiency attested by the university student is not, as a general rule, related to the officially required and accredited.

Keywords: linguistic competence; higher education; teacher training; initial training; foreign languages.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. La adquisición de competencias lingüísticas en la universidad. 1.2. Percepciones de los estudiantes sobre la adquisición de competencias lingüísticas. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.3. Instrumento. 3. Resultados. 3.1. Niveles de competencia lingüística e idiomas de los universitarios de Ciencias de la Educación. 3.2. Motivos e importancia de adquirir competencias lingüísticas en lengua extranjera. 3.3. Percepción y diferencias en el dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera. 3.4. Pruebas de contraste: relación y diferencias entre variables. 3.5. Comparativa entre la percepción de dominio y las competencias lingüísticas. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Gil-Galván, R. y Martín-Espinosa, I. (2021). ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera? *Revista Complutense de Educación*, 32 (2), 237-247.

¹ Universidad de Sevilla (España)
E-mail: rosagil@us.es

² Universidad de Sevilla (España)
E-mail: inmmaresp1@alum.us.es

1. Introducción

El desarrollo de competencias en lengua extranjera de los estudiantes universitarios es necesario para formarse académica y profesionalmente, de ahí que en 2003 entraran en vigor los indicadores de competencias lingüísticas (Calcines, Rodríguez y Alemán, 2017). Ante esta implantación España enfatiza en la posibilidad de alcanzar un excelente dominio oral de otro idioma al acabar la Educación Secundaria (LOMCE, 2013). A pesar de este interés existen varios estudios (Cambridge University Press, 2016; Centro de Investigaciones Sociológicas, 2016; Education First, 2019) que la sitúan en un nivel bastante inferior al deseado. Esto se transfiere al ámbito universitario, especialmente al colectivo de Ciencias de la Educación, quienes presentan carencias en dichas competencias (Gómez, Solaz y Sanjosé, 2014; Raigón, 2015; Jover, Fleta y González, 2016).

Es importante tenerlo en cuenta pues el conocimiento y dominio de otro idioma son requisitos indispensables para graduarse (Halbach, Lázaro y Pérez, 2013). En el caso de Andalucía, en el artículo 57.2 del Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades, aprobado por el Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, se exige a los estudiantes la acreditación del dominio de una lengua extranjera con equivalencia al nivel B1 o superior del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para la expedición del Título Universitario de Grado.

A partir de las exigencias establecidas por la nueva normativa aparece una creciente línea de investigación en la cual se analiza el nivel de idiomas que poseen los estudiantes. Aun así se observa que no se profundiza en cómo perciben ellos el dominio de estas competencias. Por tanto, atendiendo a lo anterior, en este artículo se analizan variables relacionadas con las competencias lingüísticas en lengua extranjera adquiridas por los estudiantes universitarios prestando especial atención a la importancia que le otorgan a su dominio. Esta información es relevante con vistas a realizar un diagnóstico de su motivación hacia el aprendizaje de idiomas.

1.1. La adquisición de competencias lingüísticas en la universidad

Tras implantarse el Plan Bolonia surgieron modificaciones legislativas que orientaron el modelo de enseñanza de las universidades hacia la adquisición de competencias exigidas por el mercado laboral, entre las que se encuentra la relacionada con el conocimiento y aprendizaje de una lengua moderna (Conde, 2010; Martín y Bobb, 2011).

Esta competencia favorece tanto la inserción laboral de los egresados como la movilidad internacional de los estudiantes (Halbach *et al.*, 2013) y debería ser evaluada tomando como referencia los diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes incluidos en el marco de referencia europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente (Coral, Lleixá y Ventura, 2018).

No obstante en España no se optimiza este aprendizaje y se incide en una enseñanza tradicional de idiomas. Dicha metodología resulta insuficiente para adquirir las competencias lingüísticas necesarias ante una incorporación al mundo laboral con garantías y ser competitivos. En este sentido se recomienda abogar por un modelo funcionalista: trabajar a través de la producción y comprensión de textos (Lorenzo, 2016) creando un aprendizaje significativo. Lo cual sería un gran reto en lengua extranjera, puesto que Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón (2019) apuntan que los maestros en formación carecen de hábito lector y mantienen una visión instrumental de la lectura y la literatura.

Por tanto, con objeto de evaluar estas competencias independientemente del modelo que se aplique en el aula de idiomas, el MCER (2001) establece seis niveles con sus correspondientes habilidades.

En base a ello y a la reflexión de Corpas y Madrid (2009) en España se instaura que los niveles A1 y A2 se deberían obtener antes de finalizar la etapa de Educación Primaria y los niveles B1 y B2 durante la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Además, según Lasagabaster y Ruiz (2010), la exigencia mínima para la cualificación lingüística del profesorado debería ser un C1. En cambio el nivel mínimo requerido para obtener la expedición de los Grados universitarios en Andalucía es el B1.

En esta línea y aunque se realizasen modificaciones legislativas auspiciadas por el Plan Bolonia, orientadas a un modelo de enseñanza universitario para adquirir competencias que implicaría un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes españoles no poseen las capacidades necesarias para realizar estudios universitarios en los que el inglés sea el idioma de comunicación o una herramienta de aprendizaje (García, Luque, Muñoz y Bakieva, 2015), situación que se refleja notablemente en los colectivos de estudiantes de Ciencias de la Educación.

1.2. Percepciones de los estudiantes sobre la adquisición de competencias lingüísticas

Los estudios existentes en la actualidad reflejan un gran interés por investigar el nivel de competencias lingüísticas en lengua extranjera que poseen los estudiantes, sin embargo, son escasos los que tratan sobre cómo lo perciben ellos. En esta línea, se es consciente de que tanto los niveles de idiomas que presentan como los que acreditan para la obtención de su Título Universitario de Grado son bajos. Por ello se quiere profundizar en

cómo perciben su nivel adquirido de competencias para conocer la importancia que otorgan a este aprendizaje. Así, se plantea una necesidad generada por las exigencias de la sociedad actual respecto a que el estudiantado reflexione y tome conciencia de la relevancia del aprendizaje de otros idiomas con objeto de optimizar su tránsito a la vida activa, así como para ejercer en el futuro la función docente, y no basarse únicamente en una justificación para graduarse. Todo ello incitado por la idea de que la percepción del estudiantado en la adquisición de otros idiomas influirá en su desarrollo (Schunk y Pajares, 2009) y, además, sería un motivo añadido para aprender otras lenguas.

De ahí que sea esencial profundizar en la percepción o conciencia de las propias competencias lingüísticas para trabajar la motivación hacia el aprendizaje de idiomas. Asimismo, se hace más necesario aún teniendo en cuenta la brecha existente en el nivel de inglés en los jóvenes, quienes además presentan un alto índice de desempleo, y podrían beneficiarse de las nuevas oportunidades que les aportaría la adquisición de niveles altos de competencias lingüísticas (Education First, 2019).

Son datos cuanto menos alarmantes que deben hacer reflexionar al colectivo universitario en general y también preguntarse por qué el alumnado está desmotivado, muestra bajos niveles de competencias lingüísticas y no otorga la importancia que se merece al dominio de otros idiomas. Tema que ha llamado la atención de otros investigadores (Gómez *et al.*, 2014), quienes situaron a los estudiantes desmotivados en una media entre los niveles A1 y B1, marcándose aún más en las destrezas orales (Abarca, Larrea y Guijarro, 2018).

Tres posibles causas de la acentuada desmotivación por la adquisición de competencias de nivel alto en idiomas serían: la falta de atención y motivación de esta competencia en los niveles previos a los estudios de Grado; la utilización inapropiada de metodologías pasivas por parte de los docentes; y la falta de aplicación de las habilidades orales en clase (Pérez-Llantada, 2007).

En este caso la motivación es una variable destacable a analizar pues la obligatoriedad de aprender un idioma desemboca en la desmotivación hacia el mismo, creando un desequilibrio entre el dominio de competencias lingüísticas que poseen los estudiantes al llegar a la Universidad y el nivel exigido para graduarse (García *et al.*, 2015). No obstante, es esencial que exista motivación para adquirir las competencias satisfactoriamente (Norris, 2001). Estos motivos resultan relevantes teniendo en cuenta la diferencia del método de enseñanza-aprendizaje en las etapas obligatorias respecto a la universitaria, en la cual la mayor parte de la responsabilidad de la adquisición de esas competencias recae en el estudiante, quien controla su propio proceso de aprendizaje para desenvolverse en el mundo universitario y laboral (Gil-Galván, 2018). Sin embargo, los universitarios creen que las habilidades relacionadas con la autonomía del individuo son las que menos desarrollan (Rodríguez, Ibarra y Cubero, 2018).

Por tanto, en esta línea, el presente estudio se propone descubrir qué perfil tiene el universitario de Ciencias de la Educación andaluz respecto a su nivel de competencias lingüísticas en lengua extranjera y los motivos que le impulsan a aprender otros idiomas.

2. Método

Esta investigación forma parte de una más amplia desde la que se abordan las características del perfil motivador del estudiante universitario en materia de competencias lingüísticas en lengua extranjera. Así, el presente trabajo se ha desarrollado bajo un diseño descriptivo mediante encuesta con el objetivo de llevar a cabo una aproximación al tema en el área de Ciencias de la Educación que justifique las investigaciones posteriores. Por ello, es objeto de este estudio, por un lado, conocer el nivel e idioma que acredita el estudiantado para la obtención de su Título Universitario, y por otro, analizar su percepción de dominio sobre el nivel que posee en el ámbito de las competencias en lengua extranjera. También se pretende conocer qué motiva a los estudiantes a aprender otras lenguas, así como la importancia que le otorgan a la acreditación de un idioma extranjero para conseguir el Título Universitario de Grado. Además, se comprobará si existen diferencias significativas en estos aspectos en relación al sexo y a la titulación. En consecuencia, para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 24) tanto en el análisis descriptivo como en las pruebas de contraste t de Student y ANOVA, estableciendo un nivel de confianza superior al 95% ($p=.05$), a fin de conocer si existen diferencias significativas entre las distribuciones observadas.

2.2. Participantes

El universo del estudio está constituido por los universitarios que estudiaban los Grados en Educación Infantil, en Educación Primaria y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Sevilla, matriculados en 2º curso durante el año académico 2017/18, resultando un total de 780 estudiantes ($N=780$). La muestra obtenida fue de 260 estudiantes ($n=260$), cuya selección se realizó a partir de un muestreo probabilístico por conglomerados (nivel de confianza del 95%; $p=q=50$ y un error muestral del $\pm 4,97\%$).

Tabla 1. Perfil de la muestra resultante

Variables	Categorías	Porcentajes	Porcentaje de estudiantes por titulación		
			E. Infantil	E. Primaria	CCAFD
Sexo	Mujeres	71.9	36.2	30.2	5.4
	Varones	28.1	2.3	8.9	16.9
Edad	18 – 20	48.1	15.4	24.6	8.1
	21 – 25	44.6	19.2	12.3	12.7
	26 – 34	6.5	3.4	1.9	1.1
Curso	2º	75	28.8	35.4	15
	3º	17.7	12.7	1.5	3
	4º	6.5	1.1	1.9	3.4
Expediente académico	Aprobado	16.2	2.7	12.3	1.1
	Notable	77.3	32.3	25.4	19.2
	Sobresaliente	5	2.7	1.1	1.1
	Matrícula de honor	.4	0	0	.4

El perfil de la muestra (Tabla 1) presenta una distribución homogénea de alumnos que estudiaban los Grados en Educación Primaria (39.1%), Educación Infantil (38.5%) y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (22.3%). La presencia de mujeres (71.9%) es mayor que la de varones (28.1%), excepto en el caso del Grado en CCAFD que predomina la presencia masculina.

Respecto a la edad, se concentra mayor porcentaje en los grupos de 18-20 años (48.1%) y 21-25 (44.6%). Así, la mayoría (75%) cursa 2º; aunque existe un escaso número de estudiantes que cursan 3º y 4º al encontrarse con asignaturas pendientes de años anteriores. Por último se observa que la mayoría (77.3%) presenta un expediente de notable, sin embargo, es menor el de aprobado (16.2%), recayendo el peso de porcentajes en el grupo de Educación Primaria (12.3%).

2.3. Instrumento

El cuestionario *ad hoc* titulado “Percepción de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación sobre sus competencias lingüísticas en lengua extranjera” consta de 31 ítems de respuestas cerradas (opción binaria, opción múltiple y graduada tipo Likert) relativos a los objetivos de investigación. Está dividido en cuatro bloques y se incluyen, por un lado, 6 ítems que permiten recabar datos identificativos personales y académicos: sexo, edad, nacionalidad, titulación, curso y nota media del expediente académico. Por otro, una serie de cuestiones sobre los niveles e idiomas que acreditaron y los que estaban estudiando en ese momento. Además, cuatro afirmaciones para que expresaran su conformidad con las mismas, utilizando una escala de cuatro grados (1=nada de acuerdo, 2=poco de acuerdo, 3=bastante de acuerdo y 4=totalmente de acuerdo). Dichas afirmaciones hacen referencia a una situación concreta que motiva al alumnado a adquirir competencias lingüísticas en lengua extranjera, así como la importancia que le otorgan en base a: interés a la hora de aprender otros idiomas, importancia del dominio de estos y del uso del inglés como lengua para la globalización. Por último, 17 ítems que permiten medir la percepción de dominio de competencias en lengua extranjera que tienen los estudiantes. Estos han sido seleccionados tomando como referencia los distintos descriptores que establece el MCER para evaluar en qué nivel de competencias lingüísticas se encuentra una persona, por lo que se trata de una “autoevaluación” de sus propias competencias.

Para la elaboración del cuestionario y previamente a su aplicación, se procedió a su validación utilizando la validez facial a través de un comité de expertos compuesto por cinco profesores universitarios. Estos realizaron su evaluación en relación al contenido del cuestionario, enunciados de preguntas, opciones de respuesta y valoración de la escala Likert. Como consecuencia plantearon sugerencias y modificaciones que se tuvieron en cuenta para la última revisión, y son las siguientes: limitar las opciones de grado de acuerdo a 4; cambiar „más de 55“ por „55 o más“; especificar „antes de matricularse“ en el ítem sobre conocer el requisito de acreditar un nivel B1; sugirieron incluir algunas preguntas para valorar el grado de facilidad-dificultad que les supone a los alumnos aprender otros idiomas, aunque no entran dentro de nuestros objetivos de investigación; y modificar ciertos enunciados cuya redacción resultaba reiterativa.

Posteriormente, a partir de la cumplimentación del cuestionario por parte de la muestra participante, se procedió a la confirmación de la fiabilidad del instrumento. La escala creada para medir las variables motivación e importancia, así como la percepción de dominio presentó un coeficiente de fiabilidad de la medida alfa de Cronbach muy alto (.930), resultando válida la recogida de datos sin necesidad de realizar ninguna prueba piloto.

3. Resultados

3.1. Niveles de competencia lingüística e idiomas de los universitarios de Ciencias de la Educación

Atendiendo al objetivo sobre qué nivel e idioma acredita el estudiantado para la obtención de su Título Universitario de Grado, el 93.8% comienza sus estudios conociendo que debe acreditar un nivel de idiomas equivalente al B1 o superior del MCER, sin embargo, únicamente el 26.2% lo tiene acreditado.

En cuanto a los niveles que se pueden acreditar (B1, B2, C1 y C2), el 65.7% certifica el B1, nivel mínimo requerido por la Universidad. Dicho porcentaje es muy superior a las acreditaciones que se observan respecto a los niveles altos, en este caso, apreciándose un mayor porcentaje de acreditaciones en el B2 (28.6%) que en el C1 (1.44%) y C2 (2.89%).

En relación a los niveles que están estudiando aquellos que se preparan un idioma para su posterior acreditación, resulta que un 65.7% de los estudiantes realiza el B1, frente a quienes estudian los niveles B2 (17.6%) y C1 (9.3%). No obstante, en general, el estudiantado muestra interés hacia el aprendizaje de idiomas en niveles altos, siendo B2 (44.9%) y C1 (23.4%) los más puntuados.

Respecto al idioma más acreditado y estudiado es el inglés (87.1% y 83.3% respectivamente) seguido del francés (8.6% y 4.62%), italiano (1.44% y 3.69%) y alemán (1.44% y 2.76%). Por tanto, los resultados reflejan que el inglés es el idioma preferido en la adquisición de una segunda lengua.

3.2. Motivos e importancia de adquirir competencias lingüísticas en lengua extranjera

Los datos que reflejan la valoración que aporta el estudiante relacionados con los motivos que le llevan a aprender otros idiomas según la importancia otorgada, puntuada sobre una escala de “nada de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, indican estadísticamente homogeneidad en el grado de acuerdo sobre los motivos personales a la hora de adquirir competencias lingüísticas. En cambio, se observa disparidad de opiniones sobre la importancia que otorgan a la obligatoriedad de aprender otros idiomas.

Así, los estudiantes comparten opiniones muy cercanas respecto a que los idiomas son importantes tanto para su *vida académica o profesional* (55%) como para desarrollarse en la *sociedad actual* (58.5%), obteniendo ambas razones una media de 3.47 sobre 4. Por el contrario, el motivo *cumplir con el Plan Bolonia* (24.8%) presenta la media más baja (2.66). Además, dicho motivo muestra cifras muy similares entre las valoraciones de los grados de conformidad reflejando una manifiesta disparidad de criterios a la hora de enfrentar este motivo y, por tanto, podrían existir diferencias estadísticamente significativas dentro de la muestra de cara a adquirir competencias lingüísticas con el fin de graduarse.

En base a estos resultados prevalecen los motivos personales frente a los externos, por tanto, el alumnado en general tiene intereses propios para aprender otros idiomas y no únicamente para graduarse. Así, las respuestas que emite el estudiante responden y se fundamentan en su propia experiencia, permitiendo obtener una radiografía general de la importancia del aprendizaje de idiomas tanto para su vida académica como personal, primando más motivos para adquirir estas competencias con la finalidad de obtener el Título Universitario de Grado en el grupo de Educación Infantil. Además, el uso del *inglés para ampliar conocimientos* se valora de forma positiva con una media de 3.16, lo que indica ser el preferido tanto para el aprendizaje de otras lenguas como para la globalización y el intercambio cultural.

3.3. Percepción y diferencias en el dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera

En relación a la percepción del grado de conformidad sobre la adquisición de los diferentes niveles de competencias lingüísticas en lengua extranjera se observa uniformidad en las respuestas del alumnado (Tabla 2).

Tabla 2. Porcentajes y estadísticos del dominio en competencias lingüísticas

Ítems	Nada	Poco	Bastante	Totalmente	Media	D.T.
NIVEL A2						
Comunicar tareas cotidianas	.4	18.5	45	36.2	3.17	.731
Comprender frases del entorno	.8	15.4	52.9	30.9	3.14	.690
Describir necesidades urgentes	1.5	16.2	54.2	28.1	3.09	.706
Describir pasado/entorno	3.1	22.4	45.6	29	3.00	.800
NIVEL B1						
Comprender textos académicos	.8	21.5	54.2	23.5	3.00	.695
Producir textos de interés propio	1.5	30.1	45.2	23.2	2.90	.766
Desenvolverse viajando	3.5	40.7	41.5	14.3	2.67	.762
Justificar brevemente opiniones	6.2	39	39.8	15.1	2.64	.811
Describir experiencias/deseos	8.1	39.6	37.7	14.6	2.59	.836

Ítems	Nada	Poco	Bastante	Totalmente	Media	D.T.
NIVEL B2						
Defender un punto de vista	17.7	39.2	32.3	10.8	2.36	.896
Entender ideas textos complejos	13.8	45	36.2	5	2.32	.773
Usar el idioma eficazmente	21.5	43.5	26.2	8.8	2.22	.885
Producir textos diversos temas	31.9	41.6	23	3.5	2.18	.818
NIVEL C1						
Expresarse de forma fluida	26.6	43.6	23.2	6.6	2.10	.868
Relacionarse hablantes nativos	23.6	52.5	17.8	6.2	2.07	.811
Comprender textos extensos	28.3	47.7	19.4	4.7	2.00	.816
Producir textos complejos	31.9	41.6	23	3.5	1.98	.831

Así, los mayores porcentajes se encuentran en el valor poco y bastante de acuerdo, situándose la media en 2.55. Aunque destaca una clara diferenciación de valoraciones entre los ítems relacionados con los niveles bajos de competencias lingüísticas (A2 y B1) y los niveles altos (B2 y C1). Por un lado, se aprecia que las habilidades del nivel A2, relacionadas con tareas sencillas y de índole cotidiana, y del B1, centradas en el ámbito académico y profesional, son las puntuadas con un mayor grado de percepción de dominio entre las que destacan: *comunicar las necesidades más inmediatas* (54.2%), *comprender textos sobre temas conocidos* (54.2%), *comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con el entorno más cercano y relevante* (52.9%) y *comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas sencillas y directas* (45%), obteniendo la media de valoración más alta de 3.17.

Por otro lado, los indicadores correspondientes al B2 y C1 que habilitan para desenvolverse en cualquier situación y ámbito de la vida son los menos valorados. Los alumnos se sienten poco capaces al *relacionarse con hablantes nativos* (52.5%); *comprender textos extensos* (47.7%); y *entender ideas de textos complejos* (45%). Finalmente, cabe destacar la similitud encontrada en los porcentajes vinculados a habilidades de producción de textos pertenecientes al B2 y C1, situación que podría indicar una baja percepción de adquisición en las habilidades dedicadas a la escritura.

En resumen, los datos relativos a la percepción y dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera muestran que los alumnos se consideran bastante o totalmente capaces de dominar habilidades de niveles bajos (A2) o medio-bajos (B1) –con una tendencia a alejarse de la media global–, situándose en valores más altos. Por el contrario, las habilidades correspondientes a niveles medio-altos (B2) y altos (C1) se valoran como poco o nada dominadas, reflejando una tendencia media-baja en la puntuación de los estudiantes.

3.4. Pruebas de contraste: relación y diferencias entre variables

Con la finalidad de comprobar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a la adquisición de competencias lingüísticas en lengua extranjera en la universidad (Tabla 3), se ha aplicado la prueba t de Student correspondiente y se ha comprobado la inexistencia de dichas diferencias ($p > .05$) en todos los casos. Por tanto, se constata que el sexo no supone un factor determinante en el aprendizaje de idiomas, ya sea respecto a las motivaciones para acometerlo o bien en la percepción sobre su adquisición.

Tabla 3. Prueba t de Student para muestras independientes según el sexo

	Mujeres M (DT)	Hombres M (DT)	F	Sig.	t	gl	p
Nivel acreditado	3.34 (.640)	3.57 (.640)	1.383	.244	- 1.133	68	.261
Nivel estudiado	3.30 (.852)	3.14 (.743)	.905	.344	.953	106	.343
Motivación	3.39 (.585)	3.28 (.587)	.030	.863	1.362	256	.174
Percepción	2.56 (.593)	2.50 (.613)	.077	.782	.814	247	.416

Respecto al análisis de las diferencias relativas a la adquisición de competencias lingüísticas en función de la titulación, se presentan en la tabla 4 las puntuaciones medias y desviaciones típicas alcanzadas. En la misma se observa que las medias en las diferentes variables son prácticamente iguales, salvo en la relacionada con el requisito de cumplir con el Plan Bolonia. En esta, los estudiantes del Grado en Educación Infantil sobresalen con la media más elevada (2.93). Esta valoración es muy cercana a 3=bastante de acuerdo, comparada con los otros dos Grados cuyas medias se sitúan cerca de 2=poco de acuerdo.

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas por titulación, en las diferentes variables y en el total de la escala

Titulación	Nivel estudiado		Nivel acreditado		Motivación personal		Percepción de dominio		Cumplir Plan Bolonia	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
Primaria	3.26	.880	3.26	.514	3.45	.532	2.64	.568	2.54	1.005
Infantil	3.28	.751	3.43	.788	3.36	.608	2.51	.618	2.93	.997
CCAFD	3.23	.752	3.60	.828	3.21	.619	2.44	.603	2.43	1.011
Total	3.26	.802	3.39	.687	3.36	.587	2.55	.598	2.66	1.021

Realizando los diferentes ANOVA, las puntuaciones obtenidas (Tabla 5) nos permiten señalar la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en el aprendizaje de otros idiomas con el objetivo único de cumplir con el Plan Bolonia; en consecuencia, se puede afirmar que no hay diferencias en las valoraciones ofrecidas por los estudiantes en función de la titulación que están cursando, salvo en el motivo de cumplir con los requisitos exigidos por la universidad correspondiente, es decir, acreditar el nivel mínimo requerido de competencias lingüísticas, en este caso, el B1.

Tabla 5. ANOVA para las diferencias por titulación

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Nivel estudiado	Entre grupos	.033	2	.016	.025	.975
	Dentro de grupos	68.708	105	.654		
	Total	68.741	107			
Nivel acreditado	Entre grupos	1.398	3	.466	.986	.405
	Dentro de grupos	31.188	66	.473		
	Total	32.586	69			
Motivación personal	Entre grupos	2.418	3	.806	2.375	.071
	Dentro de grupos	86.180	254	.339		
	Total	88.598	257			
Percepción de dominio	Entre grupos	1.781	3	.594	1.670	.174
	Dentro de grupos	87.115	245	.356		
	Total	88.896	248			
Cumplir Plan Bolonia	Entre grupos	11.889	3	3.963	3.936	.009*
	Dentro de grupos	255.774	254	1.007		
	Total	267.663	257			

3.5. Comparativa entre la percepción de dominio y las competencias lingüísticas

A continuación se ha aplicado ANOVA para comparar la percepción de dominio con los diferentes niveles de competencias lingüísticas acreditados, estudiados y deseados (Tabla 6) recogidos durante este estudio. Los resultados obtenidos muestran las siguientes diferencias significativas ($p < .05$):

- 1) El alumnado cumple con las exigencias de la Universidad y acredita el nivel mínimo requerido (B1), pero percibe dominar un nivel inferior (A2), es decir, percibe tener un nivel inferior al que acredita.
- 2) Los estudiantes que están preparando competencias lingüísticas para su posterior acreditación estudian un nivel B1 y opinan tener un A2, lo que se ajusta a la normalidad, ya que estudian el nivel superior inmediato al percibido.
- 3) El estudiantado aspira a alcanzar un nivel medio-alto de idiomas, como es el B2, sin embargo percibe tener un nivel bajo correspondiente a un A2.

En síntesis, los estudiantes cumplen con el nivel de competencias lingüísticas exigido por la Universidad, pero perciben que dominan niveles inferiores. Aun así, tienen motivaciones para seguir estudiando y alcanzar niveles más altos.

Tabla 6. ANOVA para las diferencias en la percepción de dominio de los estudiantes

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Media total	D.T. total
Nivel acreditado	Entre grupos	21.802	32	.681	2.338	.007*	3.39	.687
	Dentro de grupos	10.783	37	.291				
	Total	32.586	69					
Nivel estudiado	Entre grupos	38.532	38	1.014	2.458	.001*	3.24	.798
	Dentro de grupos	26.400	64	.413				
	Total	64.932	102					
Nivel deseado	Entre grupos	64.957	37	1.756	2.060	.005*	4.16	1.088
	Dentro de grupos	54.533	64	.852				
	Total	119.490	101					

4. Discusión y conclusiones

Se ha comprobado que los estudiantes universitarios andaluces de Ciencias de la Educación no confieren un valor muy alto a la adquisición de competencias lingüísticas en lengua extranjera a pesar de ser conscientes de su importancia para el mundo universitario y laboral. En este sentido muestran un perfil, en general, poco motivado hacia el aprendizaje de idiomas, con niveles de competencias lingüísticas mínimos entre los que destaca el inglés. Además, en ciertas titulaciones, el estudio de otros idiomas se concibe únicamente como un requisito que se exige desde la Universidad.

En este sentido, los datos respecto al idioma revelan que, aunque la mayoría de jóvenes europeos se decante por aprender español como lengua extranjera (European Commission, 2018), el inglés sigue siendo el preferido entre los universitarios españoles, resultado contrastado con investigaciones previas (Martín del Pozo, 2013; Raigón, 2015; Eurydice, 2017; Raigón y Larrea, 2018). Así, el alumnado opina estar bastante de acuerdo (43.4%) con que sigue siendo el idioma referente para desarrollar y ampliar conocimientos (Gómez *et al.*, 2014). Del mismo modo, la razón más lógica que se encuentra para este resultado es que es la lengua dominante en los ámbitos académicos y profesionales (Martín del Pozo, 2013); son muchas las ofertas laborales para este colectivo que demandan un buen manejo del inglés, dato altamente conocido por las instituciones educativas, las cuales se preocupan por formar futuros docentes competentes en este idioma (Paz-Albo, Herranz y Gómez, 2018).

Este dato también puede considerarse como falta de interés general hacia el aprendizaje de otros idiomas si se considera que estudian inglés únicamente con el fin de llevar a cabo los trámites necesarios para graduarse. Explicación derivada de los resultados encontrados donde el 65.7% del alumnado acredita niveles mínimos, en este caso B1, para cumplir dicho requisito, frente al 32.9% que acredita niveles superiores.

No obstante, el 44.9% aspira a obtener un B2 y el 23.4% un C1, dato coincidente con el último informe realizado por Education First (2019). Se aprecia por tanto que son conscientes de la importancia del aprendizaje de idiomas (Gallardo, Sánchez y Corchuelo, 2010), sin embargo, algunos aseguran que no adquirirán niveles superiores porque se sienten desmotivados. Esto es, se han hallado diferencias en las razones que defienden para aprender otros idiomas en función de la titulación.

Así, se encuentran diferencias motivacionales por el interés de graduarse (32.6%) que son justificadas por los estudiantes del Grado en Educación Infantil, mientras que los estudiantes de los Grados en Educación Primaria y en CCAFD argumentan que aprenden otros idiomas para favorecer su desarrollo personal (58.5%) o académico y profesional (55%). Lo anterior es consistente con las conclusiones encontradas por Raigón y Larrea (2018) quienes señalan que la Titulación de Grado en Educación Infantil muestra los mayores porcentajes de acreditaciones de B1, entendiéndose que no aspiran a acreditar niveles superiores de cara a su futuro profesional. Motivaciones derivadas de la propia naturaleza de la práctica docente de esta especialidad, al estar relacionada con la etapa infantil, para la que únicamente es necesario alcanzar los niveles más básicos de competencias lingüísticas en lengua extranjera. Asimismo, las razones que abogan los estudiantes de las otras dos titulaciones coinciden con los datos encontrados por Amengual-Pizarro y García-Laborda (2017), puesto que el dominio de lenguas extranjeras es, a día de hoy, imprescindible para el ámbito laboral.

A tenor de estos resultados se entiende que los alumnos universitarios estudian otros idiomas por necesidad, como cumplir con las exigencias de la Universidad (57.4%), frente a un 42.6% que lo hacen *motu proprio*, es decir, por razones particulares referidas al desarrollo académico y personal, conclusión que corroboran Gallardo *et al.* (2010). No obstante, Jiménez (2018) halló que el 70% de los universitarios de su estudio aprendían inglés por motivos internos frente al 30% que lo hacía para cumplir con los requisitos universitarios. Por tanto, se plantea abordar en profundidad esta cuestión en futuras investigaciones.

En cuanto a las diferencias significativas en la percepción del dominio de los niveles de competencias lingüísticas, el alumnado opina que no domina el nivel que acredita, pero sí el inmediatamente inferior (García *et al.*, 2015). Además, y en consonancia con estudios anteriores (Cambridge University Press, 2016; Corpas y Madrid, 2009; Gómez *et al.*, 2014), se evidencia que perciben un mayor grado competencial en las habilidades pertenecientes al A2 (bajo) y B1 (medio-bajo). Por el contrario, las habilidades correspondientes al B2 (medio-alto) y C1 (alto) son percibidas como poco dominadas, concretamente las referidas a relacionarse con hablantes nativos y a comprender y producir textos extensos y complejos. Por lo que, complementando a las evidencias encontradas en anteriores estudios sobre las carencias en las habilidades orales (Abarca *et al.*, 2018; Pérez-Llantada, 2007), se añade además las dificultades halladas en las habilidades correspondientes a la escritura y lectura por parte de los estudiantes universitarios.

En cambio, Lepetit y Cichock (2002) identificaron que las habilidades orales junto con el conocimiento de la cultura son las más valoradas por los estudiantes. Por tanto, se constata que para ellos se antoja fundamental saber comunicarse oralmente en otros idiomas, pero no se ven capaces de hacerlo eficazmente. Ante este hecho, Amengual-Pizarro y García-Laborda (2017) demuestran cómo estas competencias tienden a perfeccionarse en cuanto se trabajan otros aspectos afectivos como son la confianza, la seguridad y el autoestima, haciendo que la autoconfianza de los estudiantes respecto a su dominio de la lengua inglesa mejore.

Así, este bajo nivel de dominio junto a la inseguridad que les genera desarrollar estas competencias podría considerarse motivo suficiente para carecer de niveles altos de idiomas, entendiéndose que la adquisición de estos sirve para afrontar mejor el aprendizaje y desarrollo de competencias lingüísticas (Schunk y Pajares, 2009) y tener una mayor predisposición para adquirir niveles superiores. En consecuencia, al percibir que su dominio de idiomas es bajo, también lo son su confianza y su nivel de motivación, por lo que no siguen mejorando este aspecto y se conforman con el nivel mínimo que se les exige, pues no se ven autosuficientes para lograrlo. Por el contrario, quienes mejor valoran sus competencias lingüísticas también están más motivados (Bernaus, Masgoret, Gardner y Reyes, 2004) lo que desemboca en una adquisición de niveles altos de idiomas (C1 y C2). Sin embargo, esta motivación tampoco es suficiente para afrontar dicha adquisición, quizás porque tampoco se exige ni desde las universidades ni desde las ofertas de empleo propias de estas titulaciones, y por ello la mayoría de los alumnos de este perfil se mantienen con un nivel B2 (medio-alto). Gracias a los resultados obtenidos se constata, por una parte, que la preocupación por el aprendizaje y la mejora de idiomas del alumnado está presente, aunque solo por el inglés y con fines académicos-profesionales. No obstante, la motivación principal en colectivos como el del Grado en Educación Infantil es graduarse. Por otra, cabe subrayar que el alumnado es consciente de que realmente no domina el nivel que acredita. Esto podría dar lugar a un estancamiento de su propio aprendizaje por sentirse incapaces de alcanzar niveles altos de idiomas, convirtiéndose en una desventaja para insertarse en el mundo laboral.

Además, este estudio vislumbra cómo dentro de Ciencias de la Educación existen Grados con motivaciones muy dispares a la hora de aprender idiomas. Por lo que es necesario investigar las diferentes ramas del conocimiento y titulaciones con el fin de, por un lado, localizar aquellas en las que la motivación y los niveles de idiomas sean bajos, y por otro, mejorar las deficiencias específicas que se encuentren en las que progresan adecuadamente en estos aspectos. Pues, aunque a todos los estudiantes universitarios andaluces se les exige la acreditación de un nivel B1, no todos lo afrontan del mismo modo, y sería interesante, a la par que eficaz, necesario y urgente, crear un plan de aprendizaje de idiomas adaptado a cada titulación. Por ejemplo, hacer girar dichos planes en torno a situaciones reales en las que primase el discurso, léxico y vocabulario de las profesiones propias del área en cuestión, así como a otras socioculturales a las que el alumnado podría enfrentarse en su día a día. De este modo, su motivación aumentaría al percatarse de que existe una aplicación directa de las competencias lingüísticas en lengua extranjera que están adquiriendo, ya sea para su vida cotidiana o para su futuro más próximo.

Así, se solucionaría la falta de motivación de aquellos colectivos en los que parece que el aprendizaje de idiomas carece de importancia. Pues, como bien es sabido, el dominio y conocimiento de otros idiomas va más allá del mero hecho de ser una herramienta académica y profesional, ya que también aporta seguridad y confianza a la hora de ser competitivos. Además, es la herramienta global para comunicarse e intercambiar información en cualquier ámbito cultural, social, económico y político. Este campo de soluciones supondría un impacto real en la calidad del sistema universitario, y en consecuencia en la inserción al mercado laboral, tanto nacional como internacional, de los egresados.

Finalmente, y como limitaciones propias del estudio desarrollado, se constata la falta de una perspectiva cualitativa que permita profundizar en la opinión del alumnado para comprenderlo mejor, así como indagar en la visión de los centros universitarios respecto al tema en cuestión. Sin obviar responder a los problemas de investigación visibilizados a través de este estudio y la dificultad de generalizar los resultados a otras áreas del conocimiento. Por ello, se está realizando un estudio complementario mixto en el que se contará con la participación de alumnado de otros ámbitos, así como de los propios docentes de los centros de idiomas, que ayude además a plantear medidas de actuación como plan de mejora. Asimismo, como nueva línea de investigación, sería interesante ampliar la muestra para realizar un estudio antropológico sobre la motivación del estudiantado en diferentes regiones de España atendiendo a su ámbito educativo, social y familiar, así como descubrir si estos aspectos tienen relación directa con su motivación durante el aprendizaje de idiomas.

5. Referencias bibliográficas

- Abarca, S.L., Larrea, M.L., y Guijarro, S.L. (2018). Alternativa metodológica para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral en Idioma Inglés. *European Scientific Journal February*, 14(5), 160-172. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n5p160>
- Álvarez-Álvarez, C. y Diego-Mantecón, J.M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>
- Amengual-Pizarro, M. y García-Laborda, J. (2017). Choosing English teaching as a profession in primary education contexts. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(2), 121-133. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1493>
- Bernaus, M., Masgoret, A.M., Gardner, R.C., y Reyes, E. (2004). Motivation and Attitudes toward Learning Languages in Multicultural Classrooms. *The International Journal of Multilingualism*, 1(4), 75-89. DOI: 10.1080/14790710408668180
- Calcines, M.A., Rodríguez, J., y Alemán, J.A. (2017). El enfoque competencial en el contexto europeo. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias En Ciencias de La Educación. Sostenibilidad y Educación Ambiental En Las Universidades*, 26, 89-103. https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/22158/1/0235347_00026_0007.pdf
- Cambridge University Press. (2016). *Cambridge Monitor 4: Europa Ante El Espejo*. <http://www.cambridge.es/nosotros/cambridge-monitor/europa-ante-el-espejo>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2016). *Barómetro de Diciembre 2016. Estudio nº 3.162. 3162, 33*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3162/es3162mar.pdf
- Conde, A.M. (2010). Innovación y Bolonia: La enseñanza-aprendizaje de inglés L3 en la Universidad Pablo de Olavide. *ELIA*, 10, 167-197. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/34252>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Coral, J., Lleixà, T., y Ventura, C. (2018). Foreign language competence and content and language integrated learning in multilingual schools in Catalonia: an ex post facto study analysing the results of state key competences testing. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 139-150. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13670050.2016.1143445?needAccess=true&instName=Universidad+de+Sevilla>
- Corpas, M.D., y Madrid, D. (2009). Desarrollo de la comprensión oral en inglés como LE al término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *Porta Linguarum*, 11, 129-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786793>
- Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 8, de 11 de enero de 2013, 5-41. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/8/BOJA13-008-00103.pdf>
- Education First. (2019). Índice EF de nivel de inglés, 9ª edición. *Una clasificación de 100 países y regiones en función de su nivel de inglés*. <https://bit.ly/2yAgCtx>
- European Commission. (2018). *Flash Eurobarometer 466. Report. The European Education Area*. Brussels: European Commission. <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/survey/getsurveydetail/instruments/flash/surveyky/2186>
- Eurydice. (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017*. Brussels: Eurydice European Unit. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/es_kdl_infog_2017_1.pdf
- Gallardo, D., Sánchez, M.I., y Corchuelo, M.B. (2010). Competencias transversales en el EEES: la opinión del estudiante sobre la importancia y el dominio de una lengua extranjera. *Educade. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 1(1), 79-99. <http://www.educade.info/docs/01/06-gallardo.pdf>
- García, J., Luque, G., Muñoz, A.I., y Bakieva, M. (2015). Rendimiento de los estudiantes de primer curso de universidad en las tareas orales en la simulación de un examen de acceso a la Universidad. *Revista de Educación*, 369, 109-134. <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos369/espanol-ingles/05rendimiento-de-los-estudiantes-de-primer-curso-de-universidad-en-las-tareas-orales-en-la-simulacion-de-un-examen-de-acceso-a-la-universidad.pdf?documentId=0901e72b81ea08ad>
- Gil-Galván, R. (2018). El uso del Aprendizaje Basado en Problemas en la Enseñanza Universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 73-93. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-73.pdf>
- Gómez, A., Solaz, J.J., y Sanjosé, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 363, 154-183. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiguos/2014/363/re363-07.html>
- Grasmane, D. y Grasmann, S. (2011). Foreign Language Skills for Employability in the EU labour market. *European Journal of Higher Education*, 1(2-3), 192-201. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21568235.2011.629487>
- Halbach, A., Lázaro, A., y Pérez, J. (2013). La lengua inglesa en la nueva Universidad española del EEES. *Revista de Educación*, 362, 105-132. http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/362_154.pdf
- Jiménez, P.K. (2018). Exploring Students' Perceptions About English Learning in a Public University. *HOW Journal*, 25(1), 69-91. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.385>
- Jover, G., Fleta, T., y González, R. (2016). La formación de los maestros de Educación Primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón*, 68(2), 121-135. DOI: 10.13042/Bordon.2016.68208
- Lasagabaster, D. y Ruiz, Y. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lepetit, D. y Cichock, W. (2002). Teaching Languages to Future Health Professionals: A Needs Assessment Study. *The Modern Language Journal*, 86(3), 384-396. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1540-4781.00156>
- Ley Orgánica 8, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

- Lorenzo, F. (2016). Competencia en comunicación lingüística: claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA. *Revista de Educación*, 374, 142-160. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2016/374/374-6.html>
- Martín del Pozo, M.A. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 197-218. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5526>
- Martín, P. y Bobb, L. (2011). La implantación de los nuevos Grados: propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 356, 703-715. <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre356/re35629.pdf?documentId=0901e72b81203179>
- Norris, J. (2001). Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition. *The Internet TESL Journal*, 3(6). <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>
- Paz-Albo, J., Herranz, C.V., y Gómez, M. (2018). Percepciones del alumnado de los Grados de Educación en habla inglesa: el caso de la Universidad Rey Juan Carlos. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Pérez-Llantada, M.C. (2007). Nuevos entornos y nuevos modelos pedagógicos para el aprendizaje de las destrezas orales. En Isabel de Andrés Monte (ed.), *El desarrollo de competencias en Lenguas Extranjeras: Textos y otras estrategias*, 99-119. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Raigón, A.R. (2015). The impact of introducing foreign language requirements on the Spanish higher education system: The case of Córdoba University. *CercleS*, 5(1), 265-279. <https://www.degruyter.com/view/j/cercles.2015.5.issue-1/cercles-2015-0013/cercles-2015-0013.xml>
- Raigón, A.R. y Larrea, A. (2018). Estudio comparativo de las acreditaciones lingüísticas usadas por el alumnado de Grado de la Universidad de Córdoba. *E-Aesla*, 4, 190-203. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/19.pdf>
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-207. <http://www.redalyc.org/pdf/706/70653466009.pdf>
- Schunk, D.H. y Pajares, F. (2009). Selfefficacy theory. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). New York: Routledge.

Análisis del perfil motivador y actitudinal sobre el aprendizaje de idiomas de los estudiantes en Educación Superior: aplicación del *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB).

Rosario Gil-Galván¹ y Inmaculada Martín-Espinosa²

Recibido: Julio 2020 / Evaluado: Octubre 2020 / Aceptado: Enero 2021

Resumen. Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la motivación, actitud e interés que manifiesta el alumnado universitario hacia el aprendizaje de idiomas. Se ha realizado un estudio descriptivo mediante encuesta a través de un muestreo probabilístico por conglomerados. La muestra la conforman 689 estudiantes de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria, Ingeniería Informática y Medicina de la Universidad de Sevilla, abarcando el 48% de los matriculados en 2º curso en el año 2019/20. Se ha llevado a cabo un análisis de datos descriptivo de porcentajes, medias y desviaciones típicas, pruebas de Kruskal-Wallis y correlaciones de Pearson. Los resultados señalan, en la línea de los trabajos previos, que el aprendizaje de idiomas es abordado por los estudiantes universitarios con una buena actitud y motivación, pero se constatan diferencias en función de la titulación, de su futuro profesional y de la necesidad de dominar un idioma. Una de las conclusiones más destacables es que el alumnado de Ciencias de la Educación tiene un perfil menos motivado que los estudiantes de Medicina e Ingeniería Informática, sobresaliendo esta última titulación por encima de las demás. Además, el alumnado en general es consciente de que aprende otros idiomas por motivos académico-profesionales, pero no de que lo hacen con fines globalizadores.

Palabras clave: Actitud; aprendizaje de lenguas; enseñanza superior; interés; motivación.

[en] Analysis of the motivational and attitudinal profile about language learning by students in Higher Education: application of the *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB)

Abstract. This article presents the outcome of an investigation on the motivation, attitude and interest of the university students towards language learning. A descriptive survey has been carried out through a cluster-type probability sampling. The sample is integrated of 689 students in the Degrees of Early Childhood Education, Primary Education, Computer Engineering and Medicine at the University of Seville, which covers the 48% of the enrolled students in 2nd year for the 2019/20 course. A descriptive data analysis of percentages, means and standard deviations, Kruskal-Wallis tests and Pearson correlations has been carried out. The results state, in consistence with previous works, the fact the students approach language learning with a high attitude and motivation. However, differences are noted depending on the degree, their professional future and the need to master a language. One of the most relevant conclusions of this study is that students of Educational Sciences have a less motivated profile than students of Medicine and Computer Engineering, standing out this last mentioned degree above the others. In addition, students are generally aware that they are learning other languages due to academic-professional reasons, but not for the purpose of globalization.

Keywords: Attitude; language learning; higher education; interest; motivation.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Instrumento. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: 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.

¹ Universidad de Sevilla (España).
E-mail: rosagil@us.es

² Universidad de Sevilla (España).
E-mail: inmmarespl@alum.us.es

1. Introducción

Actualmente, la adquisición de competencias lingüísticas en lengua extranjera resulta imprescindible para el desarrollo profesional de los egresados. No obstante, disponer de las mismas oportunidades para aprender un idioma no garantiza su adquisición, pues son varias las condiciones que influyen en dicho aprendizaje (Gardner y Lambert, 1972).

Por una parte, Gardner (1982) defiende la importancia del entorno sociocultural en el que se produce el aprendizaje y las diferencias individuales del alumno, así como los resultados lingüísticos que obtenga. Por otra, Fillmore (1991) plantea la necesidad de tener interés y contacto con hablantes nativos de una lengua para proceder a su aprendizaje.

De este modo ambos modelos se enfocan en las características fundamentales que deben darse para que exista motivación durante el aprendizaje de idiomas, factor que interviene positivamente en el mismo. Así, en el presente estudio, se toma como referencia el término acuñado por Gardner y MacIntyre (1993) entendiendo la motivación como un conjunto de factores que influyen en el deseo de lograr un objetivo, el esfuerzo dirigido a esa consecución y el refuerzo asociado con el acto de aprendizaje.

Si además se tiene en cuenta que la naturaleza de las dimensiones sociales y pragmáticas del lenguaje que se aprende depende de quién, qué y dónde (Dörnyei, 1994), se parte de que la falta de motivación actual que acusan los estudiantes universitarios durante el aprendizaje de idiomas (García *et al.*, 2015) no tiene una única solución, sino que puede suplirse de diferentes formas. Lo importante es conocer el perfil motivador, actitudinal y orientación motivacional que predomina para potenciarlo y conseguir un buen nivel de idioma.

En referencia a los tipos de motivación existen varias formas de categorizarlos. Debido al instrumento utilizado se han tomado las concepciones de orientación integradora (Masgoret y Gardner, 2003), las cuales hacen referencia al interés que subyace al individuo a aprender otros idiomas debido a la simpatía que le profesa la cultura de la propia lengua, con el fin de integrarse dentro de la misma y mostrando siempre una actitud positiva, y la instrumental (Gardner y Lambert, 1992), que se produce con fines utilitarios como la posibilidad de posicionarse laboralmente.

En cuanto al perfil motivador y actitudinal del alumnado respecto al aprendizaje de idiomas existen resultados muy diversos. En referencia al tipo de orientación motivacional, Moskovsky y Alrabai (2009) confirmaron que varía dependiendo de si el idioma se aprende como segunda lengua, en tal caso influye más la orientación integradora, o como una lengua extranjera, en el que afectaría más la instrumental. No obstante, Engin (2009) dio un punto de vista diferente concluyendo que para darse dichos aprendizajes ambas orientaciones son necesarias y se basan en un enfoque pragmático en el que se añan motivación personal, voluntad y deseo por aprender.

Cabe señalar la importancia del contexto en el que se produce el aprendizaje y es por ello que el perfil motivador y actitudinal del alumnado cambia según el entorno social y cultural del mismo. Así, los resultados de Oller *et al.* (1977) concluyeron que en los estudiantes mexicoamericanos predominaba la motivación instrumental mientras que en los chinos predominaba la integradora. Sin embargo, años más tarde, Lai (1999) señaló que los estudiantes chinos estaban más orientados a la carrera universitaria predominando en ellos la instrumental. Este es un claro ejemplo de que el perfil variará dependiendo de los factores sociales e incluso temporales del momento en el que se encuentren.

Respecto a las características derivadas del interés y la actitud y tomando en consideración que el inglés es el idioma preferido para ampliar competencias lingüísticas, Dittus (2012) concluyó que quienes muestran una actitud positiva hacia su aprendizaje están muy motivados tanto de forma instrumental como integradora y que los factores externos no influyen en su motivación.

Otros estudios realizados fueron el de Rehman *et al.* (2014) en el contexto pakistaní, concluyendo que durante el aprendizaje del inglés la orientación instrumental predomina sobre la integradora, o el de Al-Shagga *et al.* (2015) señalando que los estudiantes de Malasia muestran una actitud hacia el aprendizaje y uso del inglés sumamente positiva a pesar de sentirse inseguros en clase. También revelaron que la actitud variaba en cuanto a los dominios de uso y al enfoque de las aptitudes dependiendo de la rama científica, por lo que demostró que un solo plan de estudios o metodología para el aprendizaje de idiomas no es lo más adecuado.

No cabe la menor duda de que el aprendizaje de idiomas ha sido un tema que ha auspiciado el interés de muchos investigadores. Así, a la idea de Dörnyei (1994) habría que añadir cuándo se aprende ese idioma pues el contexto va cambiando y, a día de hoy, es indispensable tener un mayor dominio y compromiso con el aprendizaje de idiomas para acometer satisfactoriamente las funciones asignadas en el ámbito académico-profesional. Todo ello con el objetivo de que el alumnado universitario se desarrolle como profesionales competentes dentro de la sociedad. De ahí la necesidad de seguir profundizando en este campo de estudio a causa de las exigencias del mercado laboral actual para todos los egresados.

Así, se plantea la cuestión de qué tipo de actitud, motivación e interés predominan en el contexto de la Universidad de Sevilla teniendo en cuenta las diferencias y/o similitudes que puedan surgir dentro de las diferentes ramas científicas (Ciencias Sociales y Jurídicas; Ciencias de la Salud; e Ingeniería y Arquitectura) que forman parte del presente estudio. Además, los resultados que se obtengan servirían como base para proporcionar una comprensión de las prioridades de los estudiantes ante el aprendizaje de idiomas, concretamente del inglés, en función de su titulación.

2. Método

Se ha realizado un estudio de tipo descriptivo mediante encuesta cuyos objetivos son:

- 1) Identificar las características del perfil motivador y actitudinal del estudiante universitario en materia de competencias lingüísticas en lengua extranjera.
- 2) Detectar si existen diferencias significativas en el perfil motivador y actitudinal para el aprendizaje de idiomas en función de la titulación del estudiante.

Para el análisis de los datos, tras la aplicación del instrumento, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 24. Una vez confirmado que los datos no seguían una distribución normal a través de la prueba *Kolmogórov-Smirnov*, se empleó la estadística descriptiva y la inferencial no paramétrica.

En todos los casos, la significación estadística estuvo determinada por el valor de $p < .05$. En primer lugar se han analizado los porcentajes, las medias y desviaciones típicas alcanzadas por las titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Ingeniería Informática y Medicina en cada uno de los ítems. Además, con la finalidad de comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en los distintos constructos en relación a la variable titulación se ha empleado la prueba de contraste de *Kruskall-Wallis*. Por último, se han comprobado las relaciones existentes entre dichos constructos a través del coeficiente de correlación de Pearson.

2.1. Participantes

Participaron 689 estudiantes ($n=689$) que cursaban 2º (96.1%) durante el año 2019/2020 los Grados en Educación Infantil (22.8%), Educación Primaria (32.4%), Medicina (23.5%) e Ingeniería Informática (21.3%) en la Universidad de Sevilla ($N=1426$). En dicho curso ya existe conciencia de la carrera y del rol universitario. Además, posibilita futuras investigaciones de índole comparativa cuando el alumnado alcance cursos superiores. Así, se podrá observar cómo evolucionan las dimensiones durante la carrera académica. El 69.7% corresponde a mujeres y el 30.3% a varones, siendo la presencia de ellas mayor en todas las titulaciones excepto en Informática. Además, el alumnado se concentra en su mayoría entre los 18-21 años (72.1%). El muestreo fue de tipo probabilístico por conglomerados. Se señaló un nivel de confianza del 95%; $p=q=50$ y un error muestral del $\pm 2.7\%$.

2.2. Instrumento

Para responder a los objetivos planteados se utilizó una adaptación del instrumento *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) de Gardner (1985) dirigido a los estudiantes universitarios con una serie de cuestiones sociodemográficas y 86 enunciados graduados en una escala Likert de 4 grados (1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=de acuerdo; 4=totalmente de acuerdo).

La adaptación consistió en traducir el test a nuestra cultura y al nivel y contexto de los participantes de la muestra, reescribir ítems y eliminar los que resultaron repetitivos con el objetivo de configurar el cuestionario definitivo para reducirlo en tiempo de cumplimentación (15 minutos).

Además, se obtuvo un índice de .855 en la prueba KMO y de $p = .000$ en la de esfericidad de Bartlett, siendo la relación entre las variables notable. También se validó atendiendo al índice de consistencia interna, el cual se considera alto, ya que los ítems que indican actitud, interés y motivación positivos obtuvieron un coeficiente de fiabilidad de la medida alfa de Cronbach de .832 y los negativos de .900.

Este artículo se ha elaborado con la finalidad de analizar en profundidad la actitud, motivación e interés del alumnado universitario hacia el aprendizaje de idiomas. Por ello, se analizan únicamente 45 enunciados del cuestionario que forman parte de los siguientes cinco constructos: actitud hacia el aprendizaje de idiomas extranjeros, actitud hacia el inglés como idioma, actitud hacia la cultura anglosajona, interés por aprender inglés y orientación motivadora (integradora e instrumental).

En un principio la administración del cuestionario se produjo de manera colectiva en las aulas de forma presencial. Posteriormente, con la finalidad de obtener una recogida de datos más amplia, también se facilitó la realización en formato online, previa autorización y acuerdo con el estudiantado a través del profesorado y de las delegaciones de alumnos de cada una de las titulaciones participantes.

3. Resultados

En primer lugar, se ha realizado un análisis de comparación de porcentajes de grado de acuerdo, medias y desviaciones típicas alcanzados en cada uno de los enunciados agrupados por constructos para *identificar las características del perfil motivador y actitudinal del estudiante universitario en materia de competencias lingüísticas en lengua extranjera*.

Actitud hacia el aprendizaje de idiomas extranjeros

La actitud hacia el aprendizaje de idiomas extranjeros (tabla 1) se caracteriza por ser muy positiva. No obstante, el 38.3% del alumnado del Grado en Educación Infantil y el 30.8% de Primaria *prefiere ver una película doblada al español que en versión original con subtítulos* en contraposición al 15.3% de Informática y al 24% de Medicina. Además, se aprecia que el 76.9% del alumnado de Medicina ($M=1.46$, $DT=.932$) y el 69.6% de Informática ($M=1.36$, $DT=.577$) están más *interesados por aprender inglés* que el 50% de Primaria ($M=1.83$, $DT=.997$) y el 51.3% de Infantil ($M=1.82$, $DT=.998$).

Tabla 1. Actitud por titulación hacia el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Titulación	Totalmente en desacuerdo %	En desacuerdo %	De acuerdo %	Totalmente de acuerdo %	M	DT
Me gustaría poder hablar muchos idiomas extranjeros perfectamente.						
Primaria	3.1	11.2	16.1	69.5	3.52	.816
Infantil	5.1	12.2	21.8	60.9	3.38	.891
Informática	9.5	6.1	20.4	63.9	3.39	.968
Medicina	9.9	11.7	11.7	66.7	3.35	1.030
Me gustaría poder leer libros en otros idiomas entendiéndolos con facilidad.						
Primaria	3.6	7.7	24.3	64.4	3.50	.789
Infantil	11.6	11.0	21.3	56.1	3.22	1.046
Informática	3.6	5.8	22.5	68.1	3.55	.765
Medicina	5.8	4.5	12.8	76.9	3.61	.824
Me gusta conocer a personas que hablen otros idiomas.						
Primaria	7.6	14.3	31.4	46.6	3.17	.943
Infantil	18.3	13.1	24.8	43.8	2.94	1.143
Informática	9.4	11.6	24.6	54.3	3.24	.993
Medicina	12.7	7.6	21.7	58.0	3.25	1.054
Si me mudase a otro país, me interesaría por aprender su idioma.						
Primaria	2.7	6.3	27.9	63.1	3.51	.735
Infantil	0.6	16.7	31.4	51.3	3.33	.773
Informática	0.7	2.1	32.2	65.1	3.62	.566
Medicina	1.9	6.3	18.4	73.4	3.63	.690
Aprender otros idiomas es realmente genial.						
Primaria	1.8	6.7	36.3	55.2	3.45	.701
Infantil	1.9	6.5	34.8	56.8	3.46	.705
Informática	0.0	8.2	29.9	61.9	3.54	.644
Medicina	0.0	4.3	20.4	75.3	3.71	.542
No tengo ningún interés en aprender otros idiomas.						
Primaria	50.0	26.6	14.0	9.5	1.83	.997
Infantil	51.3	23.4	16.9	8.4	1.82	.998
Informática	69.6	25.4	5.1	0.0	1.36	.577
Medicina	76.9	9.0	5.8	8.3	1.46	.932
Creo que no es importante aprender otros idiomas.						
Primaria	69.1	9.9	7.2	13.9	1.66	1.099
Infantil	58.3	5.1	8.3	28.2	2.06	1.343
Informática	74.1	6.1	7.5	12.2	1.58	1.066
Medicina	67.9	5.6	4.9	21.6	1.80	1.250
La mayoría de idiomas extranjeros suenan toscos y duros.						
Primaria	28.3	45.7	21.5	4.5	2.02	.824
Infantil	35.3	42.3	16.7	5.8	1.93	.866
Informática	28.3	47.8	21.0	2.9	1.99	.783
Medicina	44.3	27.8	22.2	5.7	1.89	.942

Titulación	Totalmente en desacuerdo %	En desacuerdo %	De acuerdo %	Totalmente de acuerdo %	M	DT
No me gusta conversar con personas que hablan otro idioma.						
Primaria	36.2	41.6	13.6	8.6	1.95	.918
Infantil	36.8	37.4	20.6	5.2	1.94	.884
Informática	48.6	35.5	10.9	5.1	1.72	.852
Medicina	52.2	20.8	17.6	9.4	1.84	1.028
Prefiero ver una película doblada al español que en versión original con subtítulos.						
Primaria	15.4	20.8	33.0	30.8	2.79	1.045
Infantil	8.4	20.1	33.1	38.3	3.01	.963
Informática	29.2	27.7	27.7	15.3	2.29	1.051
Medicina	33.8	14.3	27.9	24.0	2.42	1.187

Actitud hacia el inglés como idioma

La actitud hacia el inglés (tabla 2) resulta poco favorable. Aunque *intentan entender todo el inglés que ven y oyen* ($M=3.22$), presentan carencias en situaciones cotidianas. Así, el alumnado del Grado en Educación Infantil se *siente incómodo al comunicarse en inglés por teléfono* (35.5%), *fuera del aula* (37.2%) y *si alguien se dirige a ellos* (39%). Además, les *preocupa hablar inglés en cualquier lugar* (32.1%). Igualmente, tanto este grupo como el de Medicina se *ponen nerviosos al pedir en inglés en un restaurante* ($M=2.45$). También, el alumnado de Educación Primaria e Infantil no se sienten relajados al *indicar a alguien una dirección* (34.8% y 36.4% respectivamente) y se *pondrían nerviosos comunicándose en inglés con un turista* (32.7% y 38.1%).

En cambio, el alumnado de Informática sí muestra seguridad ante el dominio de estas competencias por dos motivos: primero, el 42.1% ha mostrado su disconformidad con *sentirse incómodo hablando inglés fuera del aula* ($M=1.94$); y segundo, el 40.6% se *sentiría cómodo comunicándose en inglés con personas que hablen otros idiomas* ($M=3.05$).

Tabla 2. Actitud por titulación hacia el inglés como idioma.

Titulación	Totalmente en desacuerdo %	En desacuerdo %	De acuerdo %	Totalmente de acuerdo %	M	DT
Intento entender todo el inglés que veo y oigo.						
Primaria	8.2	16.8	35.5	39.5	3.06	.944
Infantil	12.4	21.6	32.7	33.3	2.87	1.018
Informática	2.2	8.0	22.5	67.4	3.55	.736
Medicina	4.5	8.4	27.1	60.0	3.43	.829
Me sentiría relajado si tuviera que indicar la dirección a alguien en inglés.						
Primaria	16.3	34.8	32.1	16.7	2.49	.956
Infantil	25.3	36.4	24.7	13.6	2.27	.990
Informática	14.5	22.5	29.0	34.1	2.83	1.060
Medicina	15.1	23.3	35.2	26.4	2.73	1.017
Me sentiría cómodo comunicándome en inglés con personas que hablen otros idiomas.						
Primaria	7.2	29.3	36.9	26.6	2.83	.906
Infantil	8.4	35.5	37.4	18.7	2.66	.877
Informática	12.3	10.9	36.2	40.6	3.05	1.066
Medicina	15.7	18.9	27.0	38.4	2.88	1.093
Ojalá pudiera hablar inglés con más fluidez.						
Primaria	0.5	9.6	23.7	66.2	3.56	.684
Infantil	1.3	10.4	23.4	64.9	3.52	.734
Informática	2.2	7.2	15.2	75.4	3.64	.714
Medicina	6.5	7.1	16.1	70.3	3.50	.885
No me sentiría incómodo pidiendo en inglés en un restaurante extranjero.						
Primaria	12.2	31.1	36.5	20.3	2.65	.938
Infantil	19.4	35.5	28.4	16.8	2.43	.987

Titulación	Totalmente en desacuerdo %	En desacuerdo %	De acuerdo %	Totalmente de acuerdo %	M	DT
Informática	26.8	20.3	24.6	28.3	2.54	1.166
Medicina	25.5	28.0	19.7	26.8	2.48	1.141
No me sentiría cómodo si tuviera que hablar por teléfono en inglés.						
Primaria	15.2	36.3	32.7	15.7	2.49	.934
Infantil	12.9	25.2	26.5	35.5	2.85	1.052
Informática	34.8	29.0	23.9	12.3	2.14	1.034
Medicina	29.3	29.3	21.0	20.4	2.32	1.105
Me sentiría incómodo/a hablando inglés en cualquier lugar fuera del aula.						
Primaria	24.4	35.3	25.3	14.9	2.31	1.002
Infantil	19.2	29.5	37.2	14.1	2.46	.960
Informática	42.1	29.0	21.4	7.6	1.94	.970
Medicina	35.4	28.0	18.6	18.0	2.19	1.110
Me pongo nervioso si alguien se dirige a mí en inglés.						
Primaria	19.8	35.6	31.5	13.1	2.38	.947
Infantil	17.5	29.9	39.0	13.6	2.49	.938
Informática	30.4	28.3	29.7	11.6	2.22	1.011
Medicina	24.2	30.6	29.9	15.3	2.36	1.014
Me preocupa tener que hablar en inglés sea donde sea.						
Primaria	16.2	34.2	30.6	18.9	2.52	.978
Infantil	10.3	27.6	32.1	30.1	2.82	.980
Informática	38.8	26.5	21.8	12.9	2.09	1.059
Medicina	24.7	30.2	20.4	24.7	2.45	1.115
Me pondría nervioso/a si tuviera que comunicarme en inglés con un turista.						
Primaria	17.5	26.9	32.7	22.9	2.61	1.025
Infantil	9.7	14.8	38.1	37.4	3.03	.956
Informática	33.3	19.7	24.5	22.4	2.36	1.164
Medicina	33.5	17.4	23.6	25.5	2.41	1.196

Actitud hacia la cultura anglosajona

En general la actitud hacia la cultura anglosajona (tabla 3) se inclina hacia el lado positivo. El alumnado está de acuerdo con que *las TIC son herramientas útiles que favorecen la comunicación con personas angloparlantes*, especialmente el alumnado de Informática (46.3%, $M=3.13$). Además, *desearían ampliar su círculo de amistades con personas que hablen inglés*, especialmente los de Medicina (53.5%, $M=3.21$).

Tabla 3. Actitud por titulación hacia la cultura anglosajona.

Titulación	Totalmente en desacuerdo %	En desacuerdo %	De acuerdo %	Totalmente de acuerdo %	M	DT
Somos afortunados por poder ser amigos de nativos angloparlantes gracias a las TIC.						
Primaria	12.1	17.5	39.0	31.4	2.90	.983
Infantil	16.3	23.5	31.4	28.8	2.73	1.053
Informática	8.8	7.4	46.3	37.5	3.13	.890
Medicina	19.2	14.7	25.6	40.4	2.87	1.146
Ojalá pudiera tener muchos amigos nativos de habla inglesa.						
Primaria	5.8	16.1	33.2	44.8	3.17	.904
Infantil	7.2	22.9	36.6	33.3	2.96	.924
Informática	10.2	22.6	31.4	35.8	2.93	.997
Medicina	9.6	13.4	23.6	53.5	3.21	1.007

Titulación	Totalmente en desacuerdo %	En desacuerdo %	De acuerdo %	Totalmente de acuerdo %	M	DT
Los angloparlantes nativos son muy amables y sociables.						
Primaria	1.4	30.1	47.0	21.5	2.89	.749
Infantil	3.9	21.4	38.3	36.4	3.07	.856
Informática	5.1	33.8	42.6	18.4	2.74	.816
Medicina	1.3	26.4	42.8	29.6	3.01	.784
En mi opinión, creo que los estadounidenses y británicos son personas de confianza.						
Primaria	6.4	33.8	43.8	16.0	2.69	.814
Infantil	4.5	29.2	45.5	20.8	2.82	.810
Informática	18.4	31.6	36.0	14.0	2.46	.950
Medicina	8.3	28.2	38.5	25.0	2.80	.912
Cuanto más conozco a los hablantes nativos de inglés, más me gustan.						
Primaria	4.1	20.5	40.5	35.0	3.06	.847
Infantil	5.8	18.7	39.4	36.1	3.06	.884
Informática	2.8	24.3	47.2	25.7	2.96	.783
Medicina	2.5	13.8	37.7	45.9	3.27	.793

Interés para aprender inglés

El interés para aprender inglés (tabla 4) es favorable. Por una parte, el alumnado muestra sus ganas para *aprender inglés tanto como les fuera posible* ($M=3.62$), pues *les parece importante* ($M=2.79$). Por otra, han valorado con una media de 1.64 el ítem *aprender inglés no es uno de mis objetivos en la vida*. No obstante, *no se mantienen al día con el inglés* ($M=2.21$), *ni se concentran totalmente cuando están estudiándolo* ($M=2.57$).

Tabla 4. Interés por titulación hacia el aprendizaje de inglés.

Titulación	Totalmente en desacuerdo %	En desacuerdo %	De acuerdo %	Totalmente de acuerdo %	M	DT
Me mantengo al día con el inglés trabajando en él casi todos los días.						
Primaria	37.2	33.2	20.2	9.4	2.02	.977
Infantil	28.4	40.6	22.6	8.4	2.11	.916
Informática	27.7	26.3	19.7	26.3	2.45	1.156
Medicina	35.2	25.2	22.6	17.0	2.21	1.104
El inglés es una parte muy importante del programa universitario.						
Primaria	15.7	17.0	30.9	36.3	2.88	1.073
Infantil	24.5	18.1	20.0	37.4	2.70	1.207
Informática	15.2	16.7	26.0	42.0	2.95	1.096
Medicina	26.8	15.9	21.7	35.7	2.66	1.217
Me gustaría aprender tanto inglés como me sea posible.						
Primaria	1.4	8.1	22.2	68.3	3.57	.701
Infantil	1.9	5.8	22.6	69.7	3.60	.689
Informática	0.7	2.7	27.4	69.2	3.65	.570
Medicina	1.2	5.6	14.8	78.4	3.70	.629
Cuando estoy estudiando inglés, ignoro las distracciones y presto atención a mi tarea.						
Primaria	9.5	40.7	37.6	12.2	2.52	.829
Infantil	9.7	36.8	36.1	17.4	2.61	.886
Informática	8.8	40.8	38.1	12.2	2.54	.822
Medicina	10.2	36.3	36.3	17.2	2.61	.890
Aprender inglés no es uno de mis objetivos en la vida.						
Primaria	55.0	26.6	13.5	5.0	1.68	.887

Titulación	Totalmente en desacuerdo %	En desacuerdo %	De acuerdo %	Totalmente de acuerdo %	M	DT
Infantil	59.4	21.9	10.3	8.4	1.68	.967
Informática	55.8	26.8	10.9	6.5	1.68	.912
Medicina	70.1	14.0	7.6	8.3	1.54	.951
Prefiero dedicar mi tiempo a otras materias antes que al inglés.						
Primaria	20.4	42.5	29.4	7.7	2.24	.866
Infantil	28.2	44.2	17.3	10.3	2.10	.928
Informática	19.6	30.4	32.6	17.4	2.48	.998
Medicina	25.3	38.0	27.8	8.9	2.20	.922
Creo que aprender inglés es aburrido.						
Primaria	48.4	30.3	15.7	5.8	1.79	.913
Infantil	50.0	36.4	11.0	2.6	1.66	.777
Informática	48.6	29.7	14.5	7.2	1.80	.943
Medicina	58.7	18.1	11.0	12.3	1.77	1.068
No tengo ningún interés de aprender más allá de lo básico en inglés.						
Primaria	50.0	26.6	14.0	9.5	1.83	.997
Infantil	51.3	23.4	16.9	8.4	1.82	.998
Informática	69.6	25.4	5.1	0.0	1.36	.577
Medicina	76.9	9.0	5.8	8.3	1.46	.932
Cuando termine la universidad, dejaré de estudiar inglés porque no me interesa.						
Primaria	54.7	29.1	13.5	2.7	1.64	.815
Infantil	64.3	26.6	4.5	4.5	1.49	.786
Informática	65.2	31.2	2.2	1.4	1.40	.611
Medicina	76.9	10.3	7.7	5.1	1.41	.841
Para ser honesto/a, tengo muy poco interés en mi clase de inglés.						
Primaria	36.5	32.9	18.5	12.2	2.06	1.018
Infantil	37.1	21.9	19.9	21.2	2.25	1.167
Informática	34.8	37.7	18.1	9.4	2.02	.955
Medicina	48.1	22.2	15.2	14.6	1.96	1.105

Orientación motivacional: integradora e instrumental

Se observa que el alumnado muestra orientación tanto integradora como instrumental (tabla 5) valorando casi todos los ítems en el grado más alto de acuerdo=4.

Por un lado, en la integradora, con porcentajes superiores al 73%, todas las titulaciones destacan que *estudiar inglés me permitirá conocer y conversar con más y más gente* ($M=3.70$, $DT=.500$).

Por otro, en cuanto a la instrumental prevalece el motivo *necesito saber inglés para mi futuro laboral* sobre todos los demás ($M=3.80$, $DT=.480$).

Tabla 5. Orientación motivacional integradora e instrumental por titulación.

Titulación	Totalmente en desacuerdo %	En desacuerdo %	De acuerdo %	Totalmente de acuerdo %	M	DT
INTEGRADORA						
Estudiar inglés me permitirá estar más a gusto con las personas anglosajonas.						
Primaria	5.4	5.4	38.6	50.7	3.35	.812
Infantil	8.4	12.3	31.2	48.1	3.19	.955
Informática	1.4	2.9	29.0	66.7	3.61	.621
Medicina	3.9	1.3	17.0	77.8	3.69	.693
Estudiar inglés me permitirá conocer y conversar con más y más gente.						
Primaria	0.0	4.1	22.1	73.9	3.70	.541
Infantil	0.6	5.1	15.4	78.8	3.72	.586

Titulación	Totalmente en desacuerdo %	En desacuerdo %	De acuerdo %	Totalmente de acuerdo %	M	DT
Informática	0.0	1.4	25.5	73.1	3.72	.482
Medicina	0.0	1.9	9.9	88.3	3.86	.394
Estudiar inglés me permitirá entender y apreciar mejor el estilo de vida anglosajón.						
Primaria	6.3	16.7	36.2	40.7	3.11	.905
Infantil	11.1	16.3	35.9	36.6	2.98	.990
Informática	9.5	21.9	32.1	36.5	2.96	.984
Medicina	14.0	13.4	28.7	43.9	3.03	1.068
Gracias al inglés podré interactuar más fácilmente con angloparlantes.						
Primaria	9.9	5.8	26.5	57.8	3.32	.965
Infantil	25.6	3.8	21.8	48.7	2.94	1.248
Informática	7.5	2.0	13.6	76.9	3.60	.857
Medicina	16.7	3.7	8.0	71.6	3.35	1.144
Aprender inglés me hará disfrutar más de las películas y los libros en versión original.						
Primaria	0.9	7.7	19.9	71.5	3.62	.668
Infantil	1.3	7.8	19.5	71.4	3.61	.689
Informática	0.7	1.4	22.5	75.4	3.72	.523
Medicina	1.9	3.1	13.8	81.3	3.74	.607
INSTRUMENTAL						
Estudiar inglés es necesario para mi carrera universitaria y profesional.						
Primaria	2.2	9.0	20.2	68.6	3.55	.751
Infantil	5.9	11.8	19.0	63.4	3.40	.913
Informática	2.2	5.8	11.6	80.4	3.70	.677
Medicina	3.8	7.6	19.7	68.8	3.54	.797
Estudiar inglés es importante porque me hará más culto/a.						
Primaria	2.3	9.9	36.0	51.8	3.37	.755
Infantil	2.0	6.5	34.0	57.5	3.47	.708
Informática	1.4	11.6	32.6	54.3	3.40	.750
Medicina	1.3	6.3	23.3	69.2	3.60	.666
Estudiar inglés me será útil para conseguir un buen trabajo.						
Primaria	0.5	8.6	25.7	65.3	3.56	.668
Infantil	0.6	10.4	27.3	61.7	3.50	.707
Informática	2.9	5.1	13.8	78.3	3.67	.706
Medicina	2.6	4.5	14.2	78.7	3.69	.680
Los demás me respetarán más si sé inglés.						
Primaria	28.8	34.2	21.6	15.3	2.23	1.033
Infantil	23.1	25.0	23.7	28.2	2.57	1.131
Informática	21.4	44.8	20.0	13.8	2.26	.950
Medicina	20.4	29.6	21.0	29.0	2.59	1.113
Necesito saber inglés de cara a mi futuro laboral.						
Primaria	0.5	2.3	13.1	84.2	3.81	.476
Infantil	0.6	3.9	14.2	81.3	3.76	.548
Informática	0.0	0.7	6.9	92.4	3.92	.301
Medicina	1.2	3.7	19.3	75.8	3.70	.603

Para detectar si existen diferencias significativas en el perfil motivador y actitudinal para el aprendizaje de idiomas en función de la titulación del estudiante se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Los resultados revelan que existen diferencias significativas en todos los constructos estudiados.

Respecto a la actitud frente al aprendizaje de idiomas extranjeros (tabla 6) los resultados muestran que los estudiantes de Infantil son quienes presentan una actitud más negativa hacia el aprendizaje de idiomas, en contraposición a los de Informática.

Tabla 6. Prueba de Kruskal-Wallis para la actitud por titulación hacia el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Ítem	p	Primaria	Infantil	Informática	Medicina
Me gustaría poder leer libros en otros idiomas entendiéndolos con facilidad.	.001	333.81	295.55	346.3	370.19
Me gusta conocer a personas que hablen otros idiomas.	.035	331.98	304.21	351.56	359.02
Si me mudase a otro país. me interesaría por aprender su idioma.	.000	341.19	295.49	355.55	374.38
Aprender otros idiomas es realmente genial.	.000	321.54	326.81	343.91	391.45
No tengo ningún interés en aprender otros idiomas.	.000	367.71	340.63	323.66	292.48
Creo que no es importante aprender otros idiomas.	.006	334.06	381.53	318.92	346.43
No me gusta conversar con personas que hablan otro idioma.	.044	353.54	355.53	308.28	320.87
Prefiero ver una película doblada al español que en versión original con subtítulos.	.000	355.87	393.2	271.24	297.08

Si comparamos los rangos obtenidos en la actitud hacia el inglés como idioma (tabla 7) se constata que Informática sobresale sobre los demás, seguido por Medicina, Primaria, y en último lugar, Infantil.

Tabla 7. Prueba de Kruskal-Wallis para la actitud hacia el inglés como idioma por titulación.

Ítem	p	Primaria	Infantil	Informática	Medicina
Intento entender todo el inglés que veo y oigo	.000	303.16	270.61	402.61	377.28
Me sentiría relajado si tuviera que indicar la dirección a alguien en inglés.	.000	322.61	281.25	384.73	367.46
Me sentiría cómodo comunicándome en inglés con personas que hablen otros idiomas.	.001	333.09	296.77	381.19	349.63
No me sentiría cómodo si tuviera que hablar por teléfono en inglés.	.000	343.02	404.79	279.51	312.05
Me sentiría incómodo/a hablando inglés en cualquier lugar fuera del aula.	.000	355.43	386.30	287.27	329.93
Me preocupa tener que hablar en inglés sea donde sea.	.000	352.07	405.86	273.02	337.78
Me pondría nervioso/a si tuviera que comunicarme en inglés con un turista.	.000	342.21	416.50	302.87	312.11

En cuanto a la actitud hacia la cultura anglosajona (tabla 8) cabe destacar que quienes más valoran las TIC para ampliar su círculo de amistades con personas de otras culturas son los estudiantes de Informática. En cambio, su actitud hacia la cultura anglosajona es la más baja, siendo el alumnado de Infantil y Medicina quienes muestran más predisposición hacia esta.

Tabla 8. Prueba de Kruskal-Wallis para la actitud hacia la cultura anglosajona por titulación.

Ítem	p	Primaria	Infantil	Informática	Medicina
Somos afortunados por poder ser amigos de nativos angloparlantes gracias a las TIC.	.017	331.21	303.03	371.98	337.40
Ojalá pudiera tener muchos amigos nativos de habla inglesa.	.004	350.55	307.45	306.16	367.07
Los angloparlantes nativos son muy amables y sociables.	.002	322.95	369.54	294.22	350.92
En mi opinión, creo que los estadounidenses y británicos son personas de confianza.	.003	329.85	357.33	286.33	354.08
Cuanto más conozco a los hablantes nativos de inglés, más me gustan.	.004	334.27	335.92	305.87	380.69

En relación al interés para aprender inglés (tabla 9) se comprueba que los alumnos de Informática y Medicina son los más interesados si se compara con los de Primaria e Infantil.

Tabla 9. Prueba de Kruskal-Wallis para en el interés por aprender inglés por titulación.

Ítem	p	Primaria	Infantil	Informática	Medicina
Me mantengo al día con el inglés trabajando en él casi todos los días.	.007	311.22	331.59	381.20	342.48
Me gustaría aprender tanto inglés como me sea posible.	.004	331.17	336.97	339.75	365.72
Prefiero dedicar mi tiempo a otras materias antes que al inglés.	.004	338.57	304.02	381.23	328.73
No tengo ningún interés de aprender más allá de lo básico en inglés.	.000	372.09	369.97	292.70	287.26
Cuando termine la universidad, dejaré de estudiar inglés porque no me interesa.	.001	369.49	334.00	324.13	300.60

En vista de los resultados obtenidos sobre la orientación motivacional (tabla 10) se observa que el alumnado de Medicina es el que tiene más motivos para aprender inglés con fines integradores. Referente a los fines instrumentales, los alumnos de Informática y Primaria valoran que el aprendizaje de idiomas les será útil tanto para su carrera académica-profesional como para su futuro laboral. En cambio, los de Medicina e Infantil tienen fines instrumentales más acordes a cultivarse y a ser respetados por sus compañeros.

Tabla 10. Prueba de Kruskal-Wallis para la orientación motivacional por titulación.

Ítem	p	Primaria	Infantil	Informática	Medicina
INTEGRADORA					
Estudiar inglés me permitirá estar más a gusto con las personas anglosajonas.	.000	307.37	286.60	364.17	395.49
Estudiar inglés me permitirá conocer y conversar con más y más gente.	.003	328.02	343.14	327.45	377.31
Gracias al inglés podré interactuar más fácilmente con angloparlantes.	.000	335.07	288.79	394.62	365.64
INSTRUMENTAL					
Estudiar inglés es necesario para mi carrera universitaria y profesional.	.011	333.46	310.85	371.27	333.12
Estudiar inglés es importante porque me hará más culto/a.	.007	316.09	338.38	322.84	375.03
Estudiar inglés me será útil para conseguir un buen trabajo.	.002	320.07	307.03	359.81	362.10
Los demás me respetarán más si sé inglés.	.001	313.87	372.21	320.33	375.08
Necesito saber inglés de cara a mi futuro laboral.	.001	345.36	334.61	373.55	316.07

Asimismo se han detectado numerosos coeficientes de correlación de Pearson significativos a un nivel moderado y alto entre los constructos (tabla 11). Se observa cómo la actitud positiva hacia los idiomas está relacionada con la buena actitud hacia el inglés [$r=.593(p=.000)$], o también como la orientación integradora influye tanto en la actitud positiva hacia los idiomas [$r=.764(p=.000)$] como hacia el inglés [$r=.575(p=.000)$].

Tabla 11. Correlaciones de Pearson entre los constructos estudiados.

		Act.Posi. idiomas	Act.Neg. idiomas	Act.Posi. inglés	Act.Neg. inglés	Act.Pos. cultura	Int.Pos. inglés	Int.Neg. inglés	O.Integradora	O.Instrumental
Act.Pos. idiomas	Pearson	1								
	Sig.									
Act.Neg. idiomas	Pearson	-.648**	1							
	Sig.	.000								
Act.Pos. inglés	Pearson	.593**	-.543**	1						
	Sig.	.000	.000							

		Act.Posi. idiomas	Act.Neg. idiomas	Act.Posi. inglés	Act.Neg. inglés	Act.Pos. cultura	Int.Pos. inglés	Int.Neg. inglés	O.Integradora	O.Instrumental
Act.Neg. inglés	Pearson	-.450**	.585**	-.608**	1					
	Sig.	.000	.000	.000						
Act.Pos. cultura	Pearson	.364**	-.256**	.328**	-.181**	1				
	Sig.	.000	.000	.000	.000					
Int.Pos. inglés	Pearson	.382**	-.314**	.367**	-.339**	.375**	1			
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000				
Int.Neg. inglés	Pearson	-.525**	.596**	-.462**	.397**	-.373**	-.464**	1		
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000			
O. Integradora	Pearson	.764**	-.634**	.575**	-.421**	.370**	.438**	-.579**	1	
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
O. Instrumental	Pearson	.292**	-.167**	.266**	-.060	.346**	.293**	-.344**	.384**	1
	Sig.	.000	.000	.000	.127	.000	.000	.000	.000	

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal es investigar el perfil motivador y actitudinal del estudiante universitario en materia de competencias lingüísticas en lengua extranjera, tratando de conocer la posible existencia de diferencias significativas en función de la titulación.

En primer lugar, los resultados indican que el perfil general del estudiante de la Universidad de Sevilla respecto a motivación, actitud e interés ante el aprendizaje de idiomas se caracteriza por ser muy positivo, pero no lo es su actitud hacia el aprendizaje del inglés. Referente al tipo de motivación, todos los grupos han mostrado poseer tanto orientación integradora como instrumental (Abdul *et al.*, 2020). Esta dualidad es apoyada por Brown (2000), siendo lo más apropiado para la correcta adquisición del idioma. Aún así, la orientación que predomina es la instrumental (Azar y Tanggaraju, 2020), la cual está fuertemente marcada por motivos académico-profesionales y es considerada como el mayor indicador de impacto en el aprendizaje de idiomas (Cocca y Cocca, 2019).

En segundo lugar, atendiendo al objetivo dirigido a detectar las diferencias significativas entre los grupos de titulaciones participantes, en consonancia con investigaciones previas (Al-Mubireek, 2020), se corrobora que la titulación sí influye en la actitud, motivación e interés que profesa un alumno durante el aprendizaje de idiomas. En este caso, en los resultados globales se aprecia que el orden de mayor a menor preparación para llevar a cabo dicho aprendizaje es: Ingeniería Informática, Medicina, Educación Primaria y Educación Infantil.

Así, los dos primeros grupos presentan una disposición muy buena hacia el aprendizaje de idiomas, aunque se diferencian entre sí en la actitud que muestran hacia la cultura anglosajona, ya que el alumnado de Informática no manifiesta tener una buena actitud hacia la misma, datos coincidentes con los de la Facultad turca de Tecnologías Informáticas (Eraldemir y Serindag, 2019). Para Jiang y Zheng (2013), la clave para conseguir una buena actitud hacia la cultura del idioma que se aprende se sitúa en las coincidencias que se encuentren entre dicha cultura y las creencias personales. Por lo que a raíz de estos resultados habría que trabajar la conciencia del alumnado de Informática para acercarlos más a la cultura anglosajona y así mejorar su actitud hacia ella.

Por lo que concierne al alumnado de Infantil y Primaria, estos poseen la actitud más baja para el aprendizaje de idiomas, coincidiendo con la idea de que dicha actitud, al igual que la motivación y la voluntad para aprender un idioma, están altamente correlacionadas con el dominio del propio idioma (Burr *et al.*, 2015), que en el caso del alumnado de Educación es bastante bajo, pues presentan múltiples carencias al respecto (Gil-Galván y Martín-Espinosa, 2021). No obstante, no es un hecho aislado a estas titulaciones, también ocurre en Bellas Artes, Diseño y Arquitectura (Asghar *et al.*, 2018) donde el inglés llega a ser prescindible para el empleo. Así, se evidencia el vínculo existente entre aprender idiomas y futuro laboral, convirtiéndose este último en un gran estímulo para dominar otras lenguas. Sin embargo, hay que hacer mención especial al alumnado de Educación pues, a pesar de esas carencias y de manifestarse inseguros al poner en práctica los conocimientos adquiridos, son quienes muestran mayor predisposición ante las oportunidades de entablar amistad con personas de habla inglesa.

A tenor de los resultados obtenidos se constata que las razones primordiales que tienen los estudiantes universitarios para aprender inglés con independencia de la titulación son ampliar su círculo social y mejorar su futuro laboral.

Sobre la orientación motivacional es preciso señalar que los motivos que el alumnado manifiesta para aprender idiomas son de carácter instrumental, es decir, con fines académicos-laborales. En cambio, se observa que existe una fuerte conexión entre la orientación integradora, relacionada con la cultura, y tener una buena actitud hacia los idiomas. Por tanto, el alumnado no es consciente de que también aprende idiomas con fines globalizadores. En otras palabras, tienen interiorizado que aprenden idiomas para su carrera académica-profesional, pero no que lo hacen, además, para integrarse en otras culturas.

En cuanto a las limitaciones propias del estudio, se plantea la necesidad de ampliar la muestra con otras titulaciones y extenderlo al resto del territorio español para trabajar cada contexto según sus necesidades.

En vista de que la motivación y actitud para el aprendizaje de idiomas sigue dependiendo en gran medida de la titulación y del futuro laboral del estudiante universitario, se abre una nueva línea de investigación en la que es necesario comprender qué necesidades existen en cada titulación con respecto a dicho aprendizaje. En este caso, no basta únicamente con impartir ciertas asignaturas del Grado en inglés, como se viene haciendo en algunas enseñanzas académicas, ya que esto no mejora la adquisición de idiomas (Esparza y Belmonte, 2020). En su lugar, lo más acertado sería realizar una adaptación del plan de formación de competencias lingüísticas a cada una de las especialidades. Así, la construcción de un curso de inglés acorde a las necesidades e intereses de una población específica de estudiantes (Shinge y Kotabagi, 2021) junto a materiales y metodologías estimulantes (González, 2016) que demuestren su efectividad sobre la adquisición de competencias, como es el Aprendizaje Basado en Problemas (Gil-Galván *et al.*, 2021), puede propiciar la adquisición de conocimientos y habilidades de forma significativa. Para ello se aboga por una contextualización lo más cercana posible al ambiente socio-laboral de cada titulación. Por ejemplo, tomando en consideración que las actividades relacionadas con el vocabulario son las más motivadoras para el alumnado (González *et al.*, 2018), podría adaptarse dicho vocabulario al lenguaje técnico que necesitan para desenvolverse de manera efectiva en el mundo laboral. Con esta premisa se aumentaría la percepción de “utilidad” durante el aprendizaje de idiomas en la formación académica.

Finalmente, las principales novedades de este trabajo son incluir alumnado de titulaciones pertenecientes a tres ramas científicas claramente diferenciadas, analizando un mismo campo desde distintas perspectivas y la validación estadística de la adaptación realizada del *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) de Gardner (1985). Así, se ha conseguido una base amplia, empírica y real del estado de la cuestión para solucionar cuestiones concretas relacionadas con el bajo nivel de idiomas y el desempleo que presentan los estudiantes universitarios españoles respecto a otros países de la Unión Europea (Education First, 2019).

5. Referencias bibliográficas

- Abdul, Z., Abdullah, R.A., Thulasi, S., Zainal, S.S., Muhammad, S.S., & Mohamed, A.A. (2020). Investigating Students' Attitude and Motivation in Learning English as a Second Language among Four Higher Institutions in Malaysia. *PAROLE: Journal of Linguistics and Education*, 10(1), 72-79. <https://doi.org/10.14710/parole.v10i1.72-79>
- Al-Mubireek, S. (2020). An Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) of English language learning among students across genders, tracks and proficiency levels at a leading Saudi university. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 24(4), 26-50. <https://cutt.ly/LjvKHmI>
- Al-Shagga, M., Moh, N.Z., Behzadnia, A., Jasamai, M., Alabsi, A.M., & Al-Dubai, S.A. (2015). Perceived stress and sources of stress among pharmacy students in Malaysian public and private universities: A comparative study. *Pharmacy Education*, 15(1), 64-68. <https://bit.ly/2BwSR6E>
- 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>
- Azar, A.S., & Tanggaraju, D. (2020). Motivation in second language acquisition among learners in Malaysia. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 323-333. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.16506>
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Prentice-Hall.
- Burr, E., Haas, E., & Ferriere, K. (2015). *Identifying and supporting English learner students with learning disabilities: Key issues in the literature and state practice (REL 2015-086)*. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Cocca, M. & Cocca, A. (2019). Affective Variables and Motivation as Predictors of Proficiency in English as a Foreign Language. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 12(3), 75-83. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2019.120302>
- Ditaul, R.C. (2012). The Motivation For and Attitude Towards Learning English. *The Asian EFL Journal*, 63, 4-21. <https://bit.ly/2Va0vea>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://bit.ly/2V7UNcU>
- Education First. (2019). *Índice EF de nivel de inglés, 9ª edición. Una clasificación de 100 países y regiones en función de su nivel de inglés*. <https://bit.ly/2yAgCtx>
- Engin, A. (2009). Second language learning success and motivation. *Social Behaviour And Personality*, 37(8), 1035-1042. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.8.1035>
- 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://bit.ly/3dmvALO>
- Esparza, C.M. y Belmonte, M.L. (2020). Percepción docente sobre el bilingüismo en centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 251-260. <https://doi.org/0.5209/rced.63130>
- Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 323-346. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80059-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80059-6)

- García, J., Luque, G., Muñoz, A.I., y Bakieva, M. (2015). Rendimiento de los estudiantes de primer curso de universidad en las tareas orales en la simulación de un examen de acceso a la Universidad. *Revista de Educación*, 369, 109-134. <https://bit.ly/37S91Ur>
- Gardner, R. (1982). Language attitudes and language learning. En E. Buochard Ryan y H. Giles, *Attitudes towards language variation* (pp. 132-147). Edward Arnold.
- Gardner, R. (1985) *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1992). *Motivation and Second Language Acquisition. Perspectives*. Revue de l'CLA.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. (1993). A student's contributions to second language learning. Part 11: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11. <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>
- Gil-Galván, R. y Martín-Espinosa, I. (2021). ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera? *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 237-247. <https://doi.org/10.5209/rced.68326>
- 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. <http://doi.org/10.5944/educXXI.26800>
- González, J.M. (2016). Learning motivation and strategies of ESP university students. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 22(1), 141-169. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2016.0094>
- González, P.F., Castillo, L.M., Quiñónez, A.L., Cabrera, P.A., y Ochoa, C.A. (2018). 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>
- Jiang, W.G. & Zheng, Y.Y. (2013). The effects of culture on foreign language learning beliefs. *Proceedings of the 2013 IEEE International Conference in Mocc, Innovation and Technology in Education*, Jaipur, pp. 380-385. <https://doi.org/10.1109/MITE.2013.6756372>
- Lai, E. (1999). Motivation to Learn English in Hong Kong. *Language, Culture and Curriculum*, 12(3), 280-284. <https://doi.org/10.1080/07908319908666584>
- Masgoret, A.M. & Gardner, R. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212>
- Moskovsky, C. & Alrabai, F. (2009). Intrinsic motivation in Saudi learners of English as a foreign language. *The Open Applied Linguistics Journal*, 2, 1-10. <https://bit.ly/3hQyAX>
- Oller, J., Baca, L., & Vigila, A. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of Mexican Americans in the Southwest. *TESOL Quarterly*, 11, 173-183.
- Rehman, A., Bilal, H.A., Sheikh, A., Bibi, N., & Nawaz, A. (2014). The role of Motivation in Learning English Language for Pakistani Learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(1), 254-258. <https://bit.ly/3ds8ycC>
- 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://cutt.ly/HjnJ12m>

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 ríen 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 ríen 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., Macahis, 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>

The influence of the parents' socio-educational level and parental encouragement on university students' motivational profile for learning English

Rosario Gil-Galván¹ & Inmaculada Martín-Espinosa²

Abstract

Fluency in other languages has become essential for proper integration and communication with other communities, societies, and cultures. Hence, it is of major importance to understand the factors which impact on English language learning, including the influence of parents on their children's learning during the higher education years, last stage before labor market. To this effect, this descriptive survey study with a sample of 689 students from the University of Seville describes the influence of the parents' socio-educational level and parental encouragement on the university motivational profile of future preschool and primary school teachers, doctors, and computer engineers to learn languages according to their academic goals for a successful socio-occupational integration. For this purpose, a descriptive data analysis of percentages, means, and standard deviations, Kruskal-Wallis tests and Pearson correlations have been carried out. The results show the prevalence of learning goals over the performance goals in their motivation, as well as a notable impact of the socio-educational level of parents on the parental support. In conclusion, parental encouragement, undergraduate degree programme, and the student's expected professional career are key factors in achieving a successful apprenticeship which facilitates their employability.

Keywords: *parental encouragement, socio-educational level, higher education, English language learners, academic achievement.*

Introduction

The twenty-first century is characterised by economic, communication and technological trends that have blurred the borders between countries (Rendón & Ferreira, 2013) and which have given rise to participation in broader communities in which foreign language proficiency is essential for integrating into them. Moreover, English stands out among other languages given its importance as a vehicle for gaining a better understanding of other societies and cultures (Lasagabaster, 2008) and the fact that it has become the lingua franca par excellence of the academic and professional worlds (Gil-Galván & Martín-Espinosa, 2021a). For this reason, it is important to identify the

¹ Prof., University of Seville, Spain, rosagil@us.es

² PhD Candidate in Education, University of Seville, Spain, inmmaresp1@alum.us.es

factors influencing the learning of languages, chiefly English, with a view to becoming successfully integrated into these new communities in both academic and socio-professional terms.

The set of those factors is called a ‘motivational profile’ and, although some years ago it appeared to be a priority research topic, the number and impact of studies in this respect have declined in recent years (Valle et al., 2015). Whereby this study focuses on how important it is to identify the motivational profile of those learning a foreign language for the purpose of fine-tuning their learning process and making it significant. Accordingly, it extrapolates the foregoing to university students who need to acquire the foreign language skills necessary for improving their academic performance, thus facilitating their future employability in an increasingly more complex, diverse and changing society (Serrano & De la Herrán, 2018).

Likewise, and according to Van der Zanden et al. (2018), in order to perform this study both personal and contextual factors have been taken into account with the aim of making up the motivational profile of university students for learning English as a foreign language. As to the personal factors, also called ‘personality traits’, they include the motivation, attitude and interest shown by students towards their studies or a specific module (Honicke & Broadbent, 2016).

Literature Review

Gardner and Lambert (1972), pioneers in this regard, have constructed a psychosocial model in which motivation is the main factor behind the learning of foreign languages. This concept has been defined as the desire to learn, together with the effort and favourable attitude necessary for achieving such a goal. In the same vein, Espí and Azurmendi (1996) have also observed that an attitude motivated by social factors and the desire to understand other cultures and peoples speaking different languages goes a long way to encouraging individuals to learn them. It warrants noting that, with time, these terms have been unified and have evolved. Consequently, motivation is now explained on the basis of the goals pursued by individuals through patterns of action comprising beliefs, attributions and emotions or feelings that drive behavioural intentions (Pintrich & Schunk, 2006). In the case at hand, university students pursue academic goals, which are approached here from a dual perspective. Specifically, they comprise, on the one hand, learning goals and, on the other, performance goals, which can be subdivided into those of achievements and social esteem (Elliot, 1999; Pajares et al., 2000):

- *Learning goals*. They refer to the involvement of students in their tasks and studies owing to their desire to learn, develop and improve their skills.
- *Performance goals*. Their objective is to demonstrate the capabilities of students or to help them to be seen in a positive light by others.
 - *Achievement goals*. Relating to the tendency to perform well and to make progress in academic settings.
 - *Social esteem goals*. Associated with learning aimed at obtaining the approval of parents, teachers and fellow students and avoiding their rejection.

As to the contextual factors, it warrants noting that social support is perceived as a relevant instrumental and emotional psychosocial variable during any learning process (Richardson et al., 2012). In this respect, authors like Tian and Sun (2018) stress that the development of students also involves the orientation of their teachers and their experiences, it being considered as a process of self-assessment and social construction of individuals. Other authors like Torres and Rodríguez (2006) emphasise that the socio-educational success of students is influenced by the perception that they have of their parents' appraisal of what they are studying and the support that they receive from them during the learning process, as well as their attitude towards education, the teaching profession and culture in general. Additionally, it is important to bear in mind that such a perception is affected by the socio-educational level of the parents of students, which, to a great extent, is determined by their academic qualifications (Ruiz, 2001).

By the same token, although the encouragement of parents can be approached from different perspectives, it should always be understood as being tantamount to their involvement in the socio-educational development and success of their children. Such encouragement offers students the opportunity to express their feelings and helps them to achieve emotional wellbeing (Chen et al., 2015), to reduce stress (Longás et al., 2018) and to increase satisfaction (Novoa & Barra, 2015), thus favouring the learning process (Saito et al., 2018). Accordingly, this research takes into consideration the foregoing as a hierarchical and linear chain for the wellbeing of students and society in general. It is understood here that the parental support that students receive affects their academic performance, quality of life and health (Alsubaie et al., 2019), all of which have a direct influence on their future socio-educational success, which, in turn, is influenced by both the quality

indices of the education system and the economy, culture and society of a country (Ezenwoke et al., 2018).

Therefore, the dichotomy between individual and contextual variables is reflected in this article, in which the spotlight is placed on both so as to identify the motivational profile of students in view of their academic goals. Consequently, that profile focuses, on the one hand, on individual variables associated with the motivation, interest and attitude of students when learning English as a foreign language at university. The study and development of these factors implies fostering their sense of competence, self-esteem, accomplishment and autonomy (Edel, 2003). At this point, it should be observed that autonomy has usually been addressed as an individual transformation that enables individuals to satisfy their basic needs and to take control of their own lives (Moleiro et al., 2017). In this study, that concept has been extrapolated to the field of education, it being conceived here as the process by which students acquire the wherewithal to embark on a learning process that allows them to develop with guarantees in relation to their future inclusion in society and the job market.

On the other hand, it is also assumed that the individual variables do not develop on their own, but are influenced by external factors among which the family environment stands out (Álvarez, 2015). For this reason, as well as studying these individual factors during the university learning process, parents have been considered as an affective contextual variable and a source of social support, above and beyond the help of teachers or peers (Lam et al., 2012), for completing the motivational profile of students. This decision has been arrived at for three reasons. The first is based on the fact that parental support is related to higher levels of autonomy (Bernal et al., 2020), above all as regards students taking engineering, healthcare and teacher training undergraduate degrees (López-Angulo et al., 2020), the three disciplines studied by the respondents here. The second is because parental support has been singled out as one of the most important affective contextual variables with a positive impact on the socio-educational success of university students (Chen et al., 2015). And the last because agents of socialisation are essential throughout the lives of individuals (Chong, 2017) and their influence is the most relevant and lasting (Ramos & González, 2017).

As to the direct influence of parental encouragement on learning English there are two pieces of evidence. One shows how both the socioeconomic status and educational level of parents influence the number of resources available, the participation of their children in academic activities, the support that they lend them and the educational setting as a whole (Liu & Chiang, 2019). Similarly, family background is associated with the motivation to learn. For instance, students with a good family background are more motivated to learn English than those from less well-off families. While the other, in contrast, has to do with those studies that have concluded that there is no statistically significant relationship between the family background of students and their motivation to learn English, on the one hand, and their academic performance in this respect, on the other (Arib, 2017).

So, in view of the foregoing, the motivational profile for learning foreign languages is defined here as the set of academic goals pursued by university students under the influence of their parents, for which reason it is a dynamic profile that varies depending on the individual and social context of each student. Therefore, the main research objective is to adopt an individual approach to identify the possible motivational profile of a sample of students taking different science undergraduate degrees (teacher training, medicine and computer engineering) through the different types of academic goals relating to the learning of English as a foreign language. As the main novelty with respect to other previous studies, the motivational profile of students is also analysed according to the social-educational level of their parents in terms of their academic qualifications, as well as the encouragement that they give them at university when studying English, as the study's object variable.

Method

Research Design

A survey-type study based on the administration of a questionnaire was conducted so as to perform both a descriptive analysis by means of percentages, means and standard deviations, plus an inferential analysis by means of Kruskal-Wallis tests and Pearson's correlation coefficient for the purpose of meeting the following research objectives:

1) To describe the motivational profile of students for learning English as a foreign language on the basis of their academic goals in terms of both their degree programmes and the socio-educational level of their parents.

2) To analyse the parental encouragement that the students receive when learning English as a foreign language, according to their degree programmes and the socio-educational level of their parents.

3) To determine whether or not there are any statistically significant differences in the motivational profile of students for learning English as a foreign language.

4) To discover whether or not there are any statistically significant differences in the parental encouragement that students receive when learning English as a foreign language.

Participants

The study population was made up of second-year university students (96.1%) taking preschool (22.8%) or primary school (32.4%) teacher training, medicine (23.5%) or computer engineering (21.3%) undergraduate degrees at University of Seville during the academic year 2019/2020. All the students taking these courses were invited to participate in the study ($N=1426$), of which 689 completed the questionnaire ($n=689$), accounting for 48 per cent of the four cohorts. Most of the respondents were aged between 18 and 21 (72.1%) or between 22 and 25 (20.4%), while 69.7 per cent were female and 30.3 per cent, male. Furthermore, the socio-educational level of their parents, the most important variable in this study, was as follows: 20.9 per cent with a basic education, 39.9 per cent with secondary education and 39.2 per cent with higher education.

As to the relationship between the degree taken by the students and the socio-educational level of their parents (Table 1), it is important to note the uniformity of the percentages obtained as regards the preschool teacher training undergraduate degree programme, in which the parents of 35.7 per cent of the students had completed secondary or higher education and those of 28.7 per cent of the students had a basic education. However, the educational level of the parents of the students taking the rest of the undergraduate degrees tended to be higher. For instance, the parents of most of the students taking primary school teacher training (40.8%) and computer engineering (53.1%) undergraduate degrees had completed secondary education, while those of the majority of the students studying medicine (53.7%) had gone to university.

Table 1

Distribution of the percentage of participants according to their undergraduate degree programme and the socio-educational level of their parents

Socio-educational level of parents	Undergraduate degree programme of students			
	Primary school teacher training	Preschool teacher training	Computer engineering	Medicine
Basic education	21.10%	28.70%	18.40%	15.40%
Secondary education	40.80%	35.70%	53.10%	30.90%
Higher education	38.10%	35.70%	28.60%	53.70%

A probabilistic cluster sample was employed, with a confidence level of 95 per cent ($p=q=50$ and a sample error of $\pm 2.7\%$). Second-year students were chosen intentionally, for it was assumed that they had had time to become familiar with the undergraduate degree that they were taking and their role as university students, while it allowed for performing longitudinal studies of a comparative nature, thus making it possible to gain a better understanding of how motivational profiles evolve during higher education.

Data Collection Tool

Data collection was performed with an instrument already employed by Gil-Galván & Martín-Espinosa, (2021b) to conduct similar research. Nevertheless, it was based on Gardner's Attitude/Motivation Test Battery (AMTB), which was adjusted to higher education. To this end, an ethnocentric group translation was performed (Marín & Van Oss, 1991; Sartoriuys & Kuyken, 1994), while reorganising the items according to the research objectives established here. The final version of the questionnaire contained a series of demographic items (sex, age, undergraduate degree programme, course and educational level of parents), 86 items measured on a 4-point Likert scale (1=strongly disagree; 2=disagree; 3=agree; 4=strongly agree) and 11 items measured on a semantic differential scale (1=low; 2=medium; 3=high). For this study, from among the 86 Likert-scale items 20 were chosen, which were classified as learning goals, achievement goals, social esteem goals and parental encouragement.

As to the questionnaire validation methods, the psychometric properties were estimated by performing an exploratory comparative analysis on the factorial model (with varimax rotation), in which an index of .855 was obtained in the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test and a p value of .000

in Bartlett's test of sphericity, the correlation between variables thus being considered as significant. In addition, the measure of internal consistency was high, with a Cronbach's alpha value of .832 for the items indicating a positive attitude, motivation and interest and a value of .900 for the negative ones.

Data Collection

The questionnaire was administered in person to the respondents in the university's lecture halls during the academic year 2019/2020, with the collaboration of the teaching staff, with whom the date, time and place were agreed upon. The questionnaire was administered to a total of 468 students divided into four groups from the degree in primary teacher training, two groups from the degree in preschool teacher training, two groups from the degree in medicine, and two groups from the degree in computer engineering. Subsequently, with a view to increasing the response rate due to the health crisis caused by COVID-19 at the time, which made access difficult for students, respondents were offered the opportunity to complete the questionnaire online, prior consent and in agreement with the student body through the faculty members and the student delegations of each one of the undergraduate degree programmes under study. For this purpose, the questionnaire was transcribed into an online format and a link was provided to the professors via e-mail to send it through the university's official platform to those students who had not completed the questionnaire in paper format could do so voluntarily online. This process resulted in a total of 221 questionnaires in online format. All data were entered into the SPSS statistical program (Version 25) regardless of whether the information came from the paper or online questionnaire, as they were identical in their entirety. Furthermore, all students filled in the questionnaire completely, so no missing values were considered.

Data Analysis

Data analyses were performed with the SPSS statistics program (Version 25). A *Kolmogorov-Smirnov* test was run to confirm that the data collected did not follow a normal distribution, establishing a confidence level of higher than 95 per cent ($p=.05$). Therefore, in addition to the descriptive analysis of percentages, means and standard deviations, Kruskal-Wallis tests were performed in order to identify any statistically significant differences between the groups of students, as well as Hedges' g to verify the effect sizes between them. Also, Pearson's correlation

coefficient has been included for determining the relationship between their academic goals and the parental encouragement that they had received.

Findings

Classic Assumption Test

The results of the normality test using *Kolmogorov-Smirnov test* with Lilliefors significance correction, homogeneity test and linearity test are presented in the classical assumption test. Once the *Kolmogorov-Smirnov* test was performed (Table 2), it was found that the sample of this study does not have a normal distribution, as the result is $p=.001 < 0.05$. Therefore, the H_0 is rejected, and the H_a is accepted, so the non-parametric statistic will be applied.

Table 2

Kolmogorov-Smirnov^a test results

	Socio-educational level of parents	Statistic	df	Sig.	Description
Undergraduate degree programme of students	Basic education	.215	144	.001	No normal
	Secondary education	.212	275	.001	No normal
	Higher education	.212	270	.001	No normal

a. Lilliefors significance correction

Therefore, as the sample does not have a normal distribution, the Levene’s test is performed (Table 3) to check the homogeneity of variances assumption or homoscedasticity assumption. In this case, as $p=.001 < 0.05$, it is unlikely that the differences obtained in the sample variances were produced on the basis of random sampling from a population with equal variances. Therefore, the null hypothesis of equal variances is rejected, and it is concluded that there is a difference between variances in the population.

Table 3

Homogeneity test results

		Levene’s statistic	df 1	df 2	Sig.
Undergraduate degree programme of students	Based on the mean	9.873	2	686	.001
	Based on median	7.059	2	686	.001
	Based on the median and with df adjusted	7.059	2	674.617	.001
	Based on trimmed mean	10.329	2	686	.001

As the significance level of the deviation from linearity statistic is $p > .05$ (Table 4), the relationship between the means is linear and the assumption of linearity is met (Figure 1).

Table 4

Linearity test results

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Undergraduate degree programme of students * Socio-educational level of parents	Combined	8.067	2	4.034	3.006	.050
	Linearity	7.921	1	7.921	5.902	.015
	Deviation from Linearity	.147	1	.147	.109	.741

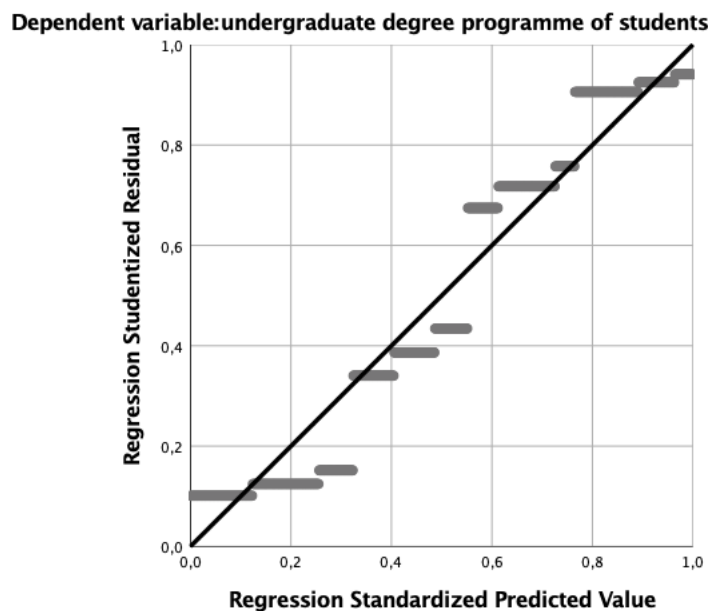


Figure 1. Heteroscedasticity test results

Descriptive statistic results

The descriptive statistic results of this study are presented below.

Academic goals of the students according to their undergraduate degree programme.

First of all, an attempt was made to outline the motivational profile of the students for learning English as a foreign language on the basis of their academic goals and according to the degree that they were taking (Table 5). The comparison of the values obtained for each type of academic goal

shows that the respondents gave the highest scores to the learning goals, followed by the achievement goals and, lastly, the social esteem goals.

As to the learning goals, the percentages and means were very high for all the items, except for ‘I try to understand everything that I see and hear in English’ in the case of the preschool teacher training undergraduates ($M=2.87, SD=1.018$). In the rest of the items, it was chiefly the medicine and computer engineering undergraduates who gave the highest scores.

With respect to achievement goals, the overall means were very high for those items relating to the future employability of the respondents: ‘Studying English is necessary for my undergraduate degree programme and professional career’ ($M=3.54, SD=.792$); ‘Studying English will help me to find a good job’ ($M=3.60, SD=.691$); and ‘I need English for my future job prospects’ ($M=3.80, SD=.501$).

In relation to the social esteem goals, all the items received lower scores than those relating to the previous goals. Noteworthy were the answers of the medicine undergraduates to the items ‘The rest will respect me more if I speak English’ ($M=2.59, SD=1.113$) and ‘I feel at ease when speaking in English with my classmates’ ($M=2.88, SD=1.087$). While, for their part, the preschool teacher training undergraduates were concerned about ‘the fact that other students seemed to be more proficient in English than them’ ($M=2.71; SD=1.126$) and that ‘their classmates laughed at them when they tried to speak English’ ($M=2.68; SD=1.120$).

Table 5

Academic goals of the students according to their undergraduate degree programme

Undergraduate degree programme of students	Strongly disagree %	Disagree %	Agree %	Strongly agree %	M	SD
LEARNING GOALS						
I would like to be able to speak many foreign languages perfectly						
Primary Sc. T.	3.1	11.2	16.1	69.5	3.52	.816
Preschool T.	5.1	12.2	21.8	60.9	3.38	.891
Computer Eng.	9.5	6.1	20.4	63.9	3.39	.968
Medicine	9.9	11.7	11.7	66.7	3.35	1.030
I would like to be able to read books in other languages and understand them easily						
Primary Sc. T.	3.6	7.7	24.3	64.4	3.50	.789
Preschool T.	11.6	11.0	21.3	56.1	3.22	1.046
Computer Eng.	3.6	5.8	22.5	68.1	3.55	.765
Medicine	5.8	4.5	12.8	76.9	3.61	.824
Studying English is important because it will enhance my culture						
Primary Sc. T.	2.3	9.9	36.0	51.8	3.37	.755
Preschool T.	2.0	6.5	34.0	57.5	3.47	.708
Computer Eng.	1.4	11.6	32.6	54.3	3.40	.750

Medicine	1.3	6.3	23.3	69.2	3.60	.666
	I try to understand everything that I see and hear in English					
Primary Sc. T.	8.2	16.8	35.5	39.5	3.06	.944
Preschool T.	12.4	21.6	32.7	33.3	2.87	1.018
Computer Eng.	2.2	8.0	22.5	67.4	3.55	.736
Medicine	4.5	8.4	27.1	60.0	3.43	.829
	I wish I could speak English more fluently					
Primary Sc. T.	0.5	9.6	23.7	66.2	3.56	.684
Preschool T.	1.3	10.4	23.4	64.9	3.52	.734
Computer Eng.	2.2	7.2	15.2	75.4	3.64	.714
Medicine	6.5	7.1	16.1	70.3	3.50	.885
ACHIEVEMENT GOALS						
	I keep up with my English, studying the language on a daily basis					
Primary Sc. T.	37.2	33.2	20.2	9.4	2.02	.977
Preschool T.	28.4	40.6	22.6	8.4	2.11	.916
Computer Eng.	27.7	26.3	19.7	26.3	2.45	1.156
Medicine	35.2	25.2	22.6	17.0	2.21	1.104
	I ignore distractions when studying English					
Primary Sc. T.	9.5	40.7	37.6	12.2	2.52	.829
Preschool T.	9.7	36.8	36.1	17.4	2.61	.886
Computer Eng.	8.8	40.8	38.1	12.2	2.54	.822
Medicine	10.2	36.3	36.3	17.2	2.61	.890
	Studying English is necessary for my undergraduate degree programme and professional career					
Primary Sc. T.	2.2	9.0	20.2	68.6	3.55	.751
Preschool T.	5.9	11.8	19.0	63.4	3.40	.913
Computer Eng.	2.2	5.8	11.6	80.4	3.70	.677
Medicine	3.8	7.6	19.7	68.8	3.54	.797
	Studying English will help me to find a good job					
Primary Sc. T.	0.5	8.6	25.7	65.3	3.56	.668
Preschool T.	0.6	10.4	27.3	61.7	3.50	.707
Computer Eng.	2.9	5.1	13.8	78.3	3.67	.706
Medicine	2.6	4.5	14.2	78.7	3.69	.680
	I need English for my future job prospects					
Primary Sc. T.	0.5	2.3	13.1	84.2	3.81	.476
Preschool T.	0.6	3.9	14.2	81.3	3.76	.548
Computer Eng.	0.0	0.7	6.9	92.4	3.92	.301
Medicine	1.2	3.7	19.3	75.8	3.70	.603
SOCIAL STEEM GOALS						
	I feel at ease when speaking in English with my classmates					
Primary Sc. T.	16.8	37.3	33.6	12.3	2.41	.910
Preschool T.	29.0	34.2	24.5	12.3	2.20	.996
Computer Eng.	17.4	31.3	24.3	27.1	2.61	1.065
Medicine	14.5	22.0	24.5	39.0	2.88	1.087
	I am concerned about the fact that other students seemed to be more proficient in English than me					
Primary Sc. T.	21.7	28.5	28.1	21.7	2.50	1.060
Preschool T.	18.8	25.3	22.1	33.8	2.71	1.126
Computer Eng.	36.2	29.7	17.4	16.7	2.14	1.091
Medicine	26.6	25.3	25.3	22.8	2.44	1.114
	I don't pay enough attention in my English classes					
Primary Sc. T.	26.1	45.9	20.7	7.2	2.09	.867
Preschool T.	28.9	36.2	25.7	9.2	2.15	.947
Computer Eng.	28.7	44.1	16.9	10.3	2.09	.931
Medicine	42.6	38.7	17.4	1.3	1.77	.778
	The rest will respect me more if I speak English					
Primary Sc. T.	28.8	34.2	21.6	15.3	2.23	1.033
Preschool T.	23.1	25.0	23.7	28.2	2.57	1.131
Computer Eng.	21.4	44.8	20.0	13.8	2.26	.950
Medicine	20.4	29.6	21.0	29.0	2.59	1.113
	I am concerned that my classmates laughed at me when I tried to speak English					
Primary Sc. T.	18.8	28.7	33.2	19.3	2.53	1.008
Preschool T.	20.8	21.4	27.3	30.5	2.68	1.120

Computer Eng.	33.6	27.0	26.3	13.1	2.19	1.047
Medicine	31.0	20.0	31.0	18.1	2.36	1.104

Academic goals of students according to the socio-educational level of their parents.

In a different vein, the same analysis was performed on the academic goals of the respondents, taking into account the socio-educational level of their parents (Table 6). As in the analysis by undergraduate programme, the most valued goals were those relating to learning, followed by achievements and, lastly, social esteem.

As regards the learning goals, the highest scores were obtained from those students whose parents had completed secondary education, with overall means very close to 4 (strongly agree), followed by those whose parents had gone to university, whose means ranged between 3 (agree) and 4 (strongly agree). On the contrary, the lowest mean was obtained for the item ‘I try to understand everything that I see and hear in English’, corresponding to those students whose parents only had a basic education ($M=2.97$, $SD=1.028$).

As to the achievement goals, it is striking that neither did the students ‘keep up with their English, studying the language on a daily basis’ ($M=2.17$, $SD=1.043$) nor ‘ignored distractions when studying English’ ($M=2.57$, $SD=.854$). By contrast, the items referring to ‘studying English is necessary for taking a university degree and pursuing a professional career’ ($M=3.54$, $SD=.792$), ‘useful for finding a good job’ ($M=3.60$, $SD=.691$) and ‘necessary for future job prospects’ ($M=3.80$, $SD=.501$) obtained means very close to 4 (strongly agree), regardless of the socio-educational level of the respondents’ parents.

It was the social esteem goals that received the lowest scores. The answers of some of the students whose parents only possessed a basic education show that they felt ‘uneasy when speaking in English in front of their classmates’ ($M=2.21$; $SD=.995$), ‘concerned about the fact that other students seemed to be more proficient in English than them’ ($M=2.62$; $SD=1.122$), ‘did not pay enough attention in their English classes’ ($M=2.28$; $SD=.948$) and, in addition ‘were worried that people would laugh at them when they spoke English’ ($M=2.62$; $SD=1.105$).

Table 6*Academic goals of students according to the socio-educational level of their parents*

Socio-educational level of parents	Strongly disagree %	Disagree %	Agree %	Strongly agree %	M	SD
LEARNING GOALS						
I would like to be able to speak many foreign languages perfectly						
Basic education	6.3	14.6	22.9	56.3	3.29	.938
Secondary education	3.6	8.4	16.7	71.3	3.56	.797
Higher education	9.7	10.4	14.9	65.1	3.35	1.010
I would like to be able to read books in other languages and understand them easily						
Basic education	9.9	9.9	18.3	62.0	3.32	1.007
Secondary education	3.7	5.6	24.1	66.7	3.54	.764
Higher education	6.2	7.7	18.1	68.0	3.48	.882
Studying English is important because it will enhance my culture						
Basic education	2.9	13.6	30.7	52.9	3.34	.819
Secondary education	0.7	7.5	33.6	58.2	3.49	.668
Higher education	2.3	7.2	30.7	59.8	3.48	.729
I try to understand everything that I see and hear in English						
Basic education	11.3	19.9	29.1	39.7	2.97	1.028
Secondary education	4.5	12.3	31.0	52.2	3.31	.855
Higher education	7.4	12.8	30.0	49.8	3.22	.936
I wish I could speak English more fluently						
Basic education	0	9.4	27.3	63.3	3.54	.662
Secondary education	0.4	6.4	18.0	75.3	3.68	.607
Higher education	5.8	10.8	18.5	65.0	3.43	.900
ACHIEVEMENT GOALS						
I keep up with my English, studying the language on a daily basis						
Basic education	37.3	35.2	14.1	13.4	2.04	1.027
Secondary education	33.5	32.3	21.9	12.3	2.13	1.016
Higher education	29.7	28.9	24.3	17.1	2.29	1.07
I ignore distractions when studying English						
Basic education	13.9	47.2	29.2	9.7	2.35	.839
Secondary education	8.5	36.4	40.4	14.7	2.61	.838
Higher education	8.3	36.7	37.9	17.0	2.64	.861
Studying English is necessary for my undergraduate degree programme and professional career						
Basic education	3.5	7.1	19.1	70.2	3.56	.778
Secondary education	1.5	9.7	20.1	68.8	3.56	.729
Higher education	5.4	8.4	15.3	70.9	3.52	.862
Studying English will help me to find a good job						
Basic education	0.7	8.5	29.8	61.0	3.51	.683
Secondary education	1.1	5.9	17.8	75.1	3.67	.639
Higher education	2.3	8.1	19.3	70.3	3.58	.740
I need English for my future job prospects						
Basic education	0.7	1.4	16.8	81.1	3.78	.491
Secondary education	0.4	2.2	10.3	87.1	3.84	.447
Higher education	0.7	3.7	14.9	80.6	3.75	.553
SOCIAL STEEM GOALS						
I feel at ease when speaking in English with my classmates						
Basic education	28.2	35.2	23.9	12.7	2.21	.995
Secondary education	17.8	32.7	30.9	18.6	2.50	.991
Higher education	15.7	28.8	25.8	29.6	2.69	1.060
I am concerned about the fact that other students seemed to be more proficient in English than me						
Basic education	21.8	23.2	26.1	28.9	2.62	1.122
Secondary education	26.6	31.1	21.7	20.6	2.36	1.086
Higher education	25.6	25.6	24.8	24.0	2.47	1.116
I don't pay enough attention in my English classes						
Basic education	22.3	39.6	25.9	12.2	2.28	.948
Secondary education	30.7	45.5	17.4	6.4	2.00	.861

Higher education	36.3	38.9	20.2	4.6	1.93	.864
	The rest will respect me more if I speak English					
Basic education	28.0	28.0	14.7	29.4	2.45	1.185
Secondary education	22.9	41.1	21.8	14.2	2.27	.971
Higher education	22.8	28.1	25.1	24.0	2.50	1.091
	I am concerned that my classmates laughed at me when I tried to speak English					
Basic education	19.9	27.0	24.1	29.1	2.62	1.105
Secondary education	23.2	29.6	33.0	14.2	2.38	.994
Higher education	29.9	18.4	29.9	21.8	2.44	1.134

The next step was to analyse the encouragement that the undergraduate students received from their parents when learning English, in terms of both their degree programme and the socio-educational level of their parents.

Parental encouragement received by students when learning English according to their undergraduate degree programme.

As to degree programmes (Table 7), the students received plenty of parental encouragement when learning English. They were of the mind that ‘their parents stressed to them how important it was to study English’ ($M=3.62$, $SD=.664$) and ‘to be proficient in the language after finishing university’ ($M=3.42$, $SD=.879$). Likewise, ‘they encouraged them to practice the language’ ($M=3.29$, $SD=.921$) and ‘to continue to study it during their time at university’ ($M=3.01$, $SD=1.068$). On the contrary, it is true that they appreciated that ‘their parents did not pay enough attention to their English studies’ ($M=2.26$, $SD=1.099$ for primary school teacher training undergraduates; $M = 2.21$, $SD = 1.155$ for preschool teacher training undergraduates; $M=2.16$, $SD=2.16$ for computer engineering undergraduates), except for those of the medicine undergraduates ($M=2.64$, $SD=1.268$).

Table 7

Parental encouragement received by students when learning English according to their undergraduate degree programme

Undergraduate degree programme of students	Strongly disagree %	Disagree %	Agree %	Strongly agree %	M	SD
	My parents paid enough attention to my English studies during my childhood and adolescence					
Primary Sc. T.	32.4	27.0	22.5	18.0	2.26	1.099
Preschool T.	37.6	24.2	17.8	20.4	2.21	1.155
Computer Eng.	41.5	21.8	15.6	21.1	2.16	1.182
Medicine	29.8	14.9	16.8	38.5	2.64	1.268

My parents stressed to me how important it was to study English						
Primary Sc. T.	1.4	6.3	23.4	68.9	3.60	.670
Preschool T.	1.3	8.4	24.5	65.8	3.55	.704
Computer Eng.	2.1	5.5	18.6	73.8	3.64	.684
Medicine	1.3	3.1	18.2	77.4	3.72	.586
My parents stressed to me to continue studying English during my time at university						
Primary Sc. T.	6.8	15.4	24.0	53.8	3.25	.952
Preschool T.	15.5	18.1	23.9	42.6	2.94	1.109
Computer Eng.	15.2	18.8	28.3	37.7	2.88	1.081
Medicine	17.7	16.5	25.9	39.9	2.88	1.125
My parents stressed to me to be proficient in English after finishing university						
Primary Sc. T.	2.3	10.0	25.0	62.7	3.48	.767
Preschool T.	5.2	13.0	16.2	65.6	3.42	.906
Computer Eng.	9.4	14.5	19.6	56.5	3.23	1.020
Medicine	3.8	12.0	16.5	67.7	3.48	.850
My parents encouraged me to practice English						
Primary Sc. T.	2.7	10.4	27.9	59.0	3.43	.786
Preschool T.	4.5	19.5	22.7	53.2	3.25	.924
Computer Eng.	10.1	21.7	21.7	46.4	3.04	1.045
Medicine	7.0	11.4	20.3	61.4	3.36	.939

Parental encouragement received by students when learning English according to the socio-educational level of their parents

After analysing the encouragement that the students received from their parents, taking into account the latter's socio-educational level (Table 8), it was those students whose parents had gone to university who gave the highest scores to all the items, followed by those whose parents had completed secondary education. In contrast, those students whose parents only possessed a basic education 'had received very little help from them during their childhood and adolescence as to learning English' ($M=1.84$; $SD=1.052$), although 'they now encouraged them to practice it' ($M=3.05$; $SD=1.062$) and 'stressed the importance of being proficient in the language' ($M=3.20$; $SD=1.051$).

Table 8

Parental encouragement received by students when learning English according to the socio-educational level of their parents

Socio-educational level of parents	Strongly disagree %	Disagree %	Agree %	Strongly agree %	<i>M</i>	<i>SD</i>
My parents paid enough attention to my English studies during my childhood and adolescence						
Basic education	52.4	23.1	12.6	11.9	1.84	1.052
Secondary education	34.7	24.5	20.8	20.1	2.26	1.137
Higher education	25.9	20.0	19.6	34.4	2.63	1.203

My parents stressed to me how important it was to study English						
Basic education	2.1	10.5	23.8	63.6	3.49	.768
Secondary education	2.2	4.4	25.2	68.2	3.59	.679
Higher education	0.4	4.9	16.3	78.4	3.73	.566
My parents stressed to me to continue studying English during my time at university						
Basic education	17.0	22.0	25.5	35.5	2.79	1.105
Secondary education	10.5	16.5	30.0	43.1	3.06	1.008
Higher education	13.6	14.8	20.5	51.1	3.09	1.096
My parents stressed to me to be proficient in English after finishing university						
Basic education	10.8	14.4	18.7	56.1	3.20	1.051
Secondary education	2.2	10.8	23.5	63.4	3.48	.776
Higher education	4.2	12.2	16.7	66.9	3.46	.864
My parents encouraged me to practice English						
Basic education	10.7	21.4	20.0	47.9	3.05	1.062
Secondary education	3.0	13.8	29.5	53.7	3.34	.826
Higher education	5.7	12.9	19.7	61.7	3.38	.914

Hypothesis testing

Based on the above results, this study proposes a total of four hypotheses in this section. The respective Kruskal-Wallis tests were then run to detect any statistically significant differences in the motivational profile of the students for learning English as a foreign language. The results of each of the tests are presented below.

H₁: There are statistically significant differences in the academic goals of the students according to their undergraduate degree programme.

With respect to the degrees taken by the students (Table 9), there were indeed statistically significant differences in their academic goals. The results show that the medicine undergraduates placed the accent on both learning and social esteem goals, whereas for their computer engineering counterparts achievement goals were the most important. However, the future teachers among the respondents, namely, the preschool and primary school teacher training undergraduates, did not single out any type of academic goal in particular.

Table 9

Kruskal-Wallis test for differences in the academic goals of the students according to their undergraduate degree programme

ACADEMIC GOALS	<i>p</i>	Primary Sc. T.	Preschool T.	Computer Eng.	Medicine
LEARNING GOALS					
I would like to be able to read books in other languages and understand them easily	.001	333.81	295.55	346.30	370.19

Studying English is important because it will enhance my culture	.007	316.09	338.38	322.84	375.03
I try to understand everything that I see and hear in English	.001	303.16	270.61	402.61	377.28
ACHIEVEMENT GOALS					
I keep up with my English, studying the language on a daily basis	.007	311.22	331.59	381.20	342.48
I ignore distractions when studying English	.011	333.46	310.85	371.27	333.12
Studying English is necessary for my undergraduate degree programme and professional career	.002	320.07	307.03	359.81	362.10
I need English for my future job prospects	.001	345.36	334.61	373.55	316.07
SOCIAL STEEM GOALS					
I feel at ease when speaking in English with my classmates	.001	321.47	282.06	356.18	405.33
I am concerned about the fact that other students seemed to be more proficient in English than me	.001	342.78	377.49	282.22	333.05
I don't pay enough attention in my English classes	.001	346.83	356.11	341.96	282.66
The rest will respect me more if I speak English	.001	313.87	372.21	320.33	375.08
I am concerned that my classmates laughed at me when I tried to speak English	.001	347.79	373.15	289.10	319.27

H2: There are statistically significant differences in the academic goals of the students according to the socio-educational levels of their parents.

As to the differences in the respondents' academic goals in relation to the socio-educational level of their parents (Table 10), statistically significant differences were detected in the three types of academic goals analysed here. In the case of the learning goals, it was those students whose parents had completed secondary education who stood out most. Moving on to the achievement goals, those students whose parents had gone to university paid more attention to the task at hand ($p=.002$), while those whose parents had completed secondary education thought that 'studying English would be useful for finding a good job' ($p=.020$). With respect to the social esteem goals, it was the respondents whose parents had gone to university who gave the highest scores, followed by those whose parents had completed secondary education and, lastly, those whose parents only possessed a basic education.

Table 10

Kruskal-Wallis test for differences in the academic goals of the students according to the socio-educational levels of their parents

ACADEMIC GOALS	<i>p</i>	Basic	Secondary	Higher
LEARNING GOALS				
I would like to be able to speak many foreign languages perfectly	.006	314.04	366.04	337.90
I try to understand everything that I see and hear in English	.006	292.23	351.20	337.68
I wish I could speak English more fluently	.005	319.92	357.72	315.89

ACHIEVEMENT GOALS				
I ignore distractions when studying English	.002	292.05	351.68	355.41
Studying English will help me to find a good job	.020	306.61	351.53	333.29
SOCIAL STEEM GOALS				
I feel at ease when speaking in English with my classmates	.001	283.94	337.30	371.27
I don't pay enough attention in my English classes	.001	381.64	326.74	313.50

H3: There are statistically significant differences in the parental encouragement received by students when learning English in terms of their undergraduate degree programme.

To meet the objective of determining whether or not there were any statistically significant differences in the parental encouragement that the students received to study English in terms of the degree that they were taking, a Kruskal-Wallis test was run (Table 11). In this respect, statistically significant differences were detected in the lengths to which their parents had gone to help them to learn English in the previous educational stages ($p=.002$), with the medicine undergraduates having received more help from their parents in this respect than the rest of the respondents. There were also differences as to whether or not the students' parents believed that they ought to continue to study English throughout their time at university ($p=.001$) and as to whether or not they encouraged them to practice the language as much as possible ($p=.004$). In this case, the computer engineering undergraduates gave the lowest scores to these items, while it was the future teachers who gave them the highest ones, namely, those whose parents encouraged them most to improve their English during their time at university.

Table 11

Kruskal-Wallis test of the parental encouragement received by students when learning English in terms of their undergraduate degree programme

Variables	<i>P</i>	Primary Sc. T.	Preschool T.	Computer Eng.	Medicine
My parents paid enough attention to my English studies during my childhood and adolescence	.002	337.17	327.21	318.44	393.13
My parents stressed to me to continue studying English during my time at university	.001	375.70	324.29	312.32	314.77
My parents encouraged me to practice English	.004	357.40	326.51	294.09	353.91

H4: There are statistically significant differences in the parental encouragement received by students when learning English according to the socio-educational level of their parents.

With regard to the encouragement that the students received from their parents to learn English in terms of the latter's socio-educational level, the Kruskal-Wallis test detected statistically significant differences in all the items (Table 12). This confirms that the academic qualifications of the students' parents influenced the amount of encouragement and support that they gave them during the learning process, whereas it was those students whose parents had gone to university who received the greatest amount of encouragement and support from them.

Table 12

Kruskal-Wallis test of the parental encouragement received by students when learning English according to the socio-educational level of their parents

Variables	<i>p</i>	Basic	Secondary	Higher
My parents paid enough attention to my English studies during my childhood and adolescence	.001	266.10	336.24	393.13
My parents stressed to me how important it was to study English	.002	312.04	332.17	365.85
My parents stressed to me to continue studying English during my time at university	.014	298.25	339.83	353.56
My parents stressed to me to be proficient in English after finishing university	.034	303.24	341.42	346.52
My parents encouraged me to practice English	.006	297.31	338.29	355.47

Hedges' g and Pearson's correlation coefficient

In addition to Kruskal-Wallis tests in terms of the degree the students were taking for the constructs learning goals ($\chi^2=19.785$, $p=.001$), achievement goals ($\chi^2=14.987$, $p=.002$), social esteem goals ($\chi^2=8.797$, $p=.032$) and parental encouragement ($\chi^2=13.680$, $p=.003$), the effect size was calculated by considering pooled standard deviations (Hedges, 1981). The results reveal that the magnitude of the differences between the groups is generally small. However, the magnitude of the differences is close to medium between the groups of computer engineering with the primary ($g=.416$) and preschool teacher training undergraduates ($g=.416$) in the achievement goals.

The same Kruskal-Wallis tests were also conducted for parental academic level, where the data were learning goals ($\chi^2=18.856$, $p=.000$), achievement goals ($\chi^2=10.328$, $p=.006$), social esteem goals ($\chi^2=5.021$, $p=.081$) and parental encouragement ($\chi^2=31.683$, $p=.001$). On this occasion, the calculation of the effect size of Hedges' *g* (1981) provided very interesting results in this respect,

so that the magnitude of the differences found in the learning goals construct between students whose parents only completed basic education and those who completed secondary education is close to the mean ($g=.432$). Likewise, the magnitude of the differences between students whose parents completed basic education and those whose parents completed secondary education ($g=.447$) and higher education ($g=.581$) is medium for the parental encouragement construct. Therefore, the parental encouragement which university students receive during their English learning process is influenced by the academic level of their parents.

However, the values obtained for Pearson’s correlation coefficient (Table 13) confirm that, although the correlation between the parental encouragement received and the students’ academic goals for learning English was significant, it was considered to be low ($r=.234, p=.000$ for learning goals; $r=.317, p=.001$ for achievement goals; $r=.093, p=.017$ for social esteem goals), for which reason parental encouragement did indeed have an influence on the efforts that the students put into learning English, although without it being the most relevant factor. Lastly, it should also be noted that there was a moderate correlation between the three academic goals, above all the influence of the learning goals on those of achievement ($r=.494; p=.001$) and social esteem ($r=.484; p=.001$).

Table 13

Pearson’s correlation coefficient between parental encouragement received and the student’s academic goals for learning English

		Parental encouragement	Learning goals	Achievement goals	Social esteem goals
Parental encouragement	Pearson	1	.234**	.317**	.093**
	Sig.		.001	.001	.017
Learning goals	Pearson	.234**	1	.494**	.484**
	Sig.	.001		.001	.001
Achievement goals	Pearson	.317**	.494**	1	.301**
	Sig.	.001	.001		.001
Social esteem goals	Pearson	.093**	.484**	.301**	1
	Sig.	.017	.001	.001	

Discussion

Learning goals and performance goals in the motivational profile of university students for learning English as a foreign language

The findings described above emphasise the prevalence of learning goals over the performance kind when university students were learning English as a foreign language. It is possible to observe a motivational profile for learning foreign languages characterised by the commitment of the students and their desire to learn, develop, and improve their skills in this regard. In contrast, demonstrating their capacity or being held in high esteem by their fellow students was relegated to second place in their motivational profile. In this connection, it is important to stress the influence of both the type of degree taken by the respondents (Al-Mubireek, 2020) and the socio-educational level of their parents (Da Cuña et al., 2017) on those learning goals. In light of the results of the analysis of the differences in the motivational profile for learning English as a foreign language, it warrants noting that, on the one hand, the medicine and computer engineering undergraduates stood out above their preschool and primary school teacher training peers, namely, the future teachers. On the other hand, those students whose parents had gone to university stood out above those whose parents only possessed a basic education. In this sense, the results obtained concur with those of other studies also performed in Spain, namely, that the higher the educational level of students' parents, the better their academic results (Fajardo et al., 2017).

Achievement goals in the motivational profile of university students for learning English as a foreign language

As to the performance goals relating to the respondents' motivation to learn English as a foreign language, the achievement goals, associated with the tendency to obtain better academic results and to make progress, clearly prevailed over the social esteem goals, relating to learning aimed at winning approval and avoiding the rejection of parents, teachers and classmates. For their part, the achievement goals received very high scores for those items referring to the students' future job prospects. Moreover, there were more statistically significant differences in terms of the degree being taken by the students than in relation to the socio-educational level of their parents. So, this confirms the link between learning foreign languages, the degree taken by the students and their future job prospects, because for certain degrees English is essential for finding a job (Asghar et

al., 2018). The students whose parents possessed a basic education also underscored their lack of concentration, together with the fact that they were not encouraged to study English on a daily basis. This finding is consistent with the results obtained by Barca et al. (2017), who claim that the family atmosphere is a factor that has a relevant influence on the attitude of students during the learning process.

Social esteem goals in the motivational profile of university students for learning English as a foreign language

Regarding the social esteem goals, they received very low scores in terms of both the degree being taken by the students and the socio-educational level of their parents. Furthermore, the medicine undergraduates were keener to learn English for the purpose of winning the respect of their classmates and of feeling more at ease with their peers when speaking English than the rest of the respondents. On the contrary, the future preschool teachers felt uncomfortable about speaking English in front of their classmates and even showed concern about being mocked for not being as proficient in the language as others. By the same token, those students whose parents only possessed a basic education also felt anxious about speaking English. Moreover, they were worried that their classmates might possess better oral language skills, although they were unable to remedy this situation because they did not pay enough attention in their English classes in order to improve their language skills.

Parental encouragement received by university students when learning English as a foreign language

Continuing with the next research objective, the students considered that they received plenty encouragement from their parents to learn English as a foreign language (Genc & Aydin, 2017). However, a large number of statistically significant differences were detected between the groups of students in terms of the socio-educational level of their parents. Specifically, only those students whose parents had gone to university claimed to have received their help to learn foreign languages during the primary and compulsory secondary education stages. It was also those parents who mostly stressed to their children the importance of learning English, plus the need for studying it at university and for practicing it as much as possible. On the contrary, those parents with a basic education were unaware of these needs and thus attached little importance to them.

All these findings are consistent with those of Longás et al. (2018), who underscore that parents whose educational level is considered to be basic or low recognise how this is a problem when helping their children in the learning process. Additionally, a family environment conducive to academic study, the possibility of parents helping and encouraging their children to study and the urge to excel and to achieve a better sociocultural status than that of the previous generation can be very important factors during the learning process (Martínez et al., 2010).

Therefore, in line with the results obtained by Bullón et al. (2017) and Giménez and Castro (2017) it can be claimed that the educational level of parents is a factor that has a powerful influence on the encouragement that they give their children to learn foreign languages, for the higher their educational level is, the greater the amount of quality time they will devote to encouraging their children to study and to supervising them. In other words, it is those parents who went to university who offer their children most support. Even so, although parental encouragement is an important factor in the effort that university students put into learning foreign languages, it is not the one that has the greatest impact on their motivational profile, since factors like the degree taken and career goals have a greater influence on it (Gil-Galván & Martín-Espinosa, 2021b).

Conclusions and Implications

Based on the results of the data analysis and discussions in this study some conclusions can be reached. At this point, it should be noted that parents as agents of socialisation in the school setting are now more aware than ever of the importance of cooperation, participation and commitment (Aguar et al., 2020), thanks in part to the education policies that have been implemented with the aim of improving the quality of family life (Fernández et al., 2015) which, in turn, favours and facilitates the socio-educational success of students (Sadiku & Sylaj, 2019). Whereby, as a proposal for improving the current state of affairs based on the available evidence, society should continue to place the accent on the importance of the influence of parents on the learning process of their children from an early age, as well as on those factors such as the students themselves, faculty and the educational context (Lee & Pun, 2021), so as to make a positive contribution when they are adults, as well as in their preparation and planning before entering university (Gao & Ng, 2017). To this end, the carrying out of activities in socialising contexts, such as the school setting and the family environment, makes it possible to put into practice the foregoing (Arellanos & Peralta, 2015), thus favouring the learning of content and the best way of achieving this.

The main implication of this study points out that as long as universities aim to improve the education of their students in any subject, they should emphasize on the encouragement and support that parents can provide them. This idea has arisen due to a large part of the students' education has been supervised in the previous educational stages by their parents. Therefore, if families are more involved in the learning process of their children in the university stages and are provided with tools (workshops, resources, talks...) that allow them to continue helping their children, better results will be obtained than if they are relegated to a secondary position.

The primary novelty of the present research with respect to other previous studies is the analysis carried out according to the social-educational level of the university students' parents in terms of their academic qualifications, as well as the encouragement they give them at university when studying English in order to determine how these variables impact on the motivational profile of the students. Lastly, our study's limitations include the fact that enquiries into the importance of the family for university students are few and far between, although this is understandable because those students are adults. However, we believe that the role of parents during this educational stage is vital because it is the last before their children enter the job market. For this reason, it would also be interesting to sound out the opinion of the parents themselves on the issues that we have broached here, insofar as they belong to a generation very different from that of their children in that proficiency in foreign languages was not as important then as it is now. Therefore, this limitation could be a future line of research. Similarly, we consider that it is essential to study the encouragement that primary and compulsory secondary school pupils receive from their parents to learn foreign languages, so as to analyse the problems to which the respondents referred in our study, like, for example, the lack of supervision on the part of their parents as regards learning English in these educational stages. And all for the purpose of fostering parental encouragement and improving the skills, socio-educational level, and job prospects of future citizens.

References

- Aguiar, G., Demóthenes, Y., & Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *México. Revista de Educación*, 18(1), 120-133.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100120&lng=es&tlng=es.

- Al-Mubireek, S. (2020). An Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) of English Language Learning among Students Across Genders, Tracks and Proficiency Levels at a Leading Saudi university. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 24(4), 26–50. <https://cutt.ly/LjvKHmI>
- Alsubaie, M., Stain, H., Webster, L., & Wadman, R. (2019). The Role of Sources of Social Support on Depression and Quality of Life for University Students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 1-13. DOI: 10.1080/02673843.2019.1568887
- Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. *Análisis Filosófico*, 35(1), 13-26. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96362015000100002
- Arellano, A. y Peralta, F. (2015). El Enfoque Centrado en la Familia, en el campo de la discapacidad intelectual. ¿Cómo perciben los padres su relación con los profesionales? *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 119-132. DOI: 10.6018/rie.33.1.198561
- Arib, A. (2017). Do Family Backgrounds Control Students' Motivation and Achievement in Learning a Foreign Language? The Case of One Islamic Senior High School in Jambi. *Ta'dib: Jurnal Pendidikan Islam*, 22(1), 1-38. DOI: 10.19109/td.v22i1.1622
- 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. DOI: 10.4236/jss.2018.65007
- Barca, A., Mascarenhas, S.A., Brenlla, J.C. y Morán, H. (2012). Contextos de aprendizaje, determinantes familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria en Galicia. *Revista amazónica*, 9(2), 370-412. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832315013.pdf>
- Barca, A., Porto, A., y Brenlla, J. (2017). Contextos familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 197-217. https://infad.eu/RevistaINFAD/2007/n2/volumen1/0214-9877_2007_2_1_197-218.pdf
- Bernal, T., Melendro, M., Charry, C., y Goig, R. (2020). La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática. *Bordón*, 72(2), 29-44. DOI: 10.13042/Bordon.2020.76175
- Bullón, F.F., Campos, M.M., Castaño, E.F., León del Barco, B.L. y Polo del Río, 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. DOI: 10.5944/educxx1.17509
- Chen, C.T., Chen, C.F., Hu, J.L., & Wang, C.C. (2015). A study on the influence of self-concept, social support and academic achievement on occupational choice intention. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 1-11. DOI: 10.1007/s40299-013-0153-2

- Chong, G. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 47(1), 91-108. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422005>
- Da Cuña, I., Gutiérrez, M., Barón, F.J. y Labajos, M.T. (2014). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de género. *Journal of Learning Styles*, 7(13), 64-84. <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/25/161>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica de iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, REICE*, 1(2), 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189. DOI: 10.1207/s15326985ep3403_3
- Espí, M.J. y Azurmendi, M.J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera. *RESLA*, 11, 63-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=106214>
- Ezenwoke, A., Ogunwale, O., Matiluko, O., Igbekele, E., Dare, S., Ezenwoke, O., & Olayanju, A. (2018). *Academic Performance Data of Undergraduate Students' in 23 Programmes from a Private University in Nigeria*. Data in brief, 20, 57-73. DOI: 10.1016/j.dib.2018.07.056
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B., y Polo, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. DOI: 10.5944/educxx1.17509
- Fernández-García, A.F. (2016). Metateoría sobre la juventud en dificultad social. Transición a la vida adulta. *Revista Posgrado y Sociedad*, 14(2), 29-37. DOI: 10.22458/rpys.v14i2.1629
- Fernández, A., Montero, D., Martínez, N., Orcasitas, J.R., y Villaescusa, M. (2015). Calidad de vida familiar: marco de referencia, evaluación e intervención. *Siglo Cero*, 46(2), 7-29. DOI: 10.14201/scero2015462729
- Gao, F. & Ng, J.C.K. (2017). Studying parental involvement and university access and choice: An 'interacting multiple capitals' model. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1206-1224. DOI: 10.1002/berj.3298
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- 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. DOI: 10.5539/elt.v10n4p35
- Gil-Galván, R. & Martín-Espinosa, I. (2021a) ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera? *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 237-247. DOI: 10.5209/rced.68326

- Gil-Galván, R. & Martín-Espinosa, I. (2021b). 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. DOI: 10.5209/rced.70598
- Giménez, G. y Castro, G. (2017). ¿Por qué los estudiantes de colegios públicos y privados de Costa Rica obtienen distintos resultados académicos? *Perfiles latinoamericanos*, 25(49), 195-223. DOI: 10.18504/pl2549-009-2017
- Hedges, L.V. (1981). Distribution theory for Glass's estimator of effect size and related estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6(2), 107-128. DOI: 10.3102/10769986006002107
- Honicke, T. & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. DOI: 10.1016/j.edurev.2015.11.002
- Lam, S.F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F.H., Nelson, B., Hatzi, Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B.P.H., Yang, H. & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77-94. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.07.004
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 30-41. DOI: 10.2174/1874913500801010030
- Lee, T. & Pun, D. (2021). The feasibility of motivational strategies in language classrooms: A tentative teacher-oriented definition. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103470. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103470.
- Liu, T. & Chiang, Y. (2019). Who is more motivated to learn? The roles of family background and teacher-student interaction in motivation student learning. *The Journal of Chinese Sociology*, 6(6), 1-17. DOI: 10.1186/s40711-019-0095-z
- Longás, J., de Querol, R., Cussó, I., y Riera, J. (2019). Individuo, familia, escuela y comunidad: apoyos multidimensionales para el éxito escolar en entornos de pobreza. *Revista de Educación*, 386, 11-36. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-425
- López-Angulo, Y., Pérez-Villalobos, M.V., Cobo-Rendón, R.C., y Díaz-Mujica, A.E. (2020). Apoyo social, sexo y área del conocimiento en el rendimiento académico autopercibido de estudiantes universitarios chilenos. *Formación Universitaria*, 13(3), 11-18. DOI: 10.4067/S0718-50062020000300011
- Marín, G. & VanOss, B. (1991). *Research with hispanic populations*. Sage Publications. DOI: 10.4135/9781412985734

- Martínez, A.E., Inglés, C.J., Piqueras, J.A. y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 111-138. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121995006>
- Martínez, J. (2016). La familia y sus funciones como célula fundamental de la sociedad. *Revista Médica Electrónica*, 38(3), 481-482. <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/1831>
- Moleiro, C., Ratinho, I. & Bernardes, S. (2017). Autonomy-connectedness in collectivistic cultures: an exploratory cross-cultural study among Portuguese natives, Cape-Verdean and Chinese people residing in Portugal. *Personality and Individual Differences*, 104, 23-28. DOI: 10.1016/j.paid.2016.07.031
- Novoa, C. y Barra, E. (2015). Influencia del Apoyo Social Percibido y los Factores de Personalidad en la Satisfacción Vital de Estudiantes Universitarios. *Terapia Psicológica*, 33(3), 239-245. DOI: 10.4067/S0718-48082015000300007
- Pajares, F., Miller, M.D., & Jhonson, M.J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 50-61. DOI: 10.1037//0022-0663.91.1.50
- Pintrich, P.R. y Schunk., D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Pearson.
- Ramos, Y. y González, M.A. (2017). Un acercamiento a la función educativa de la familia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 100-114. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252017000100009&lng=es&tlng=es
- Rendón, L. y Ferreira, Y. (2013). Perfil motivacional y actitud hacia el aprendizaje de la lengua Aymara. *Ajayu*, 11(1), 100-120. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545459005>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-analysis. *Psychol Bull*, 138(2), 353-387. DOI: 10.1037/a0026838
- 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>
- Sadiku, G.S. & Sylaj, V. (2019). Factors That Influence the Level of the Academic Performance of the Students. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 17-38. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/885/385>
- Saito, K., Dewaele, J.M., Abe, M., & In'nami, Y. (2018). Motivation, Emotion, Learning Experience, and Second Language Comprehensibility Development in Classroom Settings: A Cross-Sectional and Longitudinal Study. *Language Learning*, 68(3), 709-743. DOI: 10.1111/lang.12297

- 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.
- Serrano, B.F., & De la Herrán, A. (2018). Creación de una red socioeducativa en espacios de exclusión social: una experiencia en el Distrito de Tetuán (Madrid). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 1–16. DOI: 10.6018/reifop.21.1.263111
- Tian, H., & Sun, Z. (2018). *Academic Achievement Assessment: Principles and Methodology*. Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-56198-0
- Torres, L. y Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Revista Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 255-270. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. DOI: 10.1016/j.ejeps.2015.10.001
- Van der Zanden, P.J., Denessen, E., Cillessen, A.H., & Meijer, P.C. (2018). Domains and Predictors of First-year Student Success: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 23, 57-77. DOI: 10.1016/j.edurev.2018.01.001