



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

MOTIVACIÓN
DEL DOCENTE DE INGLÉS
COMO SEGUNDA LENGUA
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Ana María Germán Solano

Tutora: Susana Pastor Cesteros

Máster Español e inglés como segunda lengua/lengua extranjera

Trabajo fin de máster

Curso académico 2015-2016

MOTIVACIÓN
DEL DOCENTE DE INGLÉS
COMO SEGUNDA LENGUA
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Máster de español e inglés como segunda lengua /lengua extranjera

Trabajo de fin de máster

Vº Bº Alumna

Vº Bº Profesora

Ana María Germán Solano

Susana Pastor Cesteros

RESUMEN

El presente trabajo plantea un estudio basado en la motivación del docente de inglés como lengua extranjera en cuatro centros públicos de Educación Secundaria de la ciudad de Murcia. Aunque la variable motivación ha sido analizada desde diferentes perspectivas, se siguen requiriendo más estudios sobre su papel para el profesor de segundas lenguas en Educación Secundaria. Este es el enfoque del presente trabajo, cuyo objetivo es conocer cuáles son los factores que influyen tanto positiva como negativamente en su motivación, así como establecer si existen diferencias significativas en aquellos que imparten sus clases en grupos bilingües frente a los que lo hacen en monolingües. En la investigación han participado 31 profesores de inglés LE de institutos de la ciudad de Murcia y la metodología seguida, de corte cualitativo, se basa en un cuestionario cerrado dividido en tres grandes aspectos: experiencia docente, contexto laboral y relación con los estudiantes. Los resultados muestran pocas diferencias en las variables individuales del docente que tienen que ver con su formación o interés por la lengua. Tampoco es relevante el hecho de impartir clase o no en grupos bilingües, pero sí cambia la motivación según su actitud y su relación con el alumnado, por un lado, y en función de la metodología utilizada, por otro.

PALABRAS CLAVE: *Motivación, Docente, Dimensión afectiva, Educación Secundaria Obligatoria, Inglés como lengua extranjera.*

ABSTRACT

The aim of this paper is to evaluate teacher's motivation of English as a second language in 4 states high school in the city of Murcia. Motivation has been analyzed over different perspectives and field however there is a gap in teacher's motivation of second language and in particular in secondary education. The goal of this dissertation is based on the idea of knowing which are the aspect that influenced positive and negatively in their motivation and also if there are some variables between those teaches who teach in a bilingual group or in a monolingual one. In the investigation 31 high school English's teachers have participated. The methodology followed has been a close questionnaire which takes into account 3 main characteristics: the personal development of their education, the teaching environment and the teacher's relation with students. The results show few differences in teacher's individual varieties related to their training or interest in the foreign language. Furthermore, there is not differences between teachers who teach in a bilingual or monolingual group. But, there are some variation in teacher's motivation related to their attitude and relation with students on the one hand and on the other, according to the methodology use in their class.

Key Words: *Motivation, teacher, Affective dimension, Compulsory Secondary Education, English as a second language/foreign language and bilingual class/group.*

Agradecimientos

La realización del presente trabajo no habría sido posible sin el apoyo y la ayuda de muchas personas a las que me gustaría dar mi agradecimiento.

En primer lugar, he de dar las gracias a mi tutora Susana Pastor Cesteros quien me ha conducido durante estos meses con una inmejorable disposición a todas las dudas que me han podido ir surgiendo, aportándome en todo momento observaciones, sugerencias y orientaciones que me permitían mejorarlo gracias a los contenidos abordados a lo largo del Máster.

También me gustaría agradecer tanto a los centros educativos de Educación Secundaria como a los profesores de inglés su participación desinteresada. No puedo olvidar a una gran profesional como es la directora del instituto Miguel Espinosa de Murcia quien, en todo momento, ha estado a mi lado, apoyándome en cualquier objetivo que me propongo en la vida. Por todo lo que haces, gracias por haberme enseñado a amar la docencia y la lengua extranjera tanto como tú.

Finalmente, y no por ello menos importante, a mis familiares y amigos quienes están en los momentos más difíciles y siempre confían en mi trabajo día a día, ofreciéndome en cada instante esas palabras alentadoras que me permiten seguir.

A todos, gracias por confiar en mí.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. OBJETIVOS	4
3. ESTADO DE LA CUESTION Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
3.1. Definición de términos clave.....	5
3.1.1. ¿Qué es la motivación?.....	5
3.1.2. La motivación del estudiante	9
3.1.3. La motivación del docente.....	11
3.1.4. Cómo motivar a los estudiantes en el aula	12
3.2. Estudios referentes a la motivación en la adquisición y enseñanza de SL	13
3.3. Motivación de docentes de SL en enseñanza media y superior.	18
4. METODOLOGÍA	21
4.1. Participantes	21
4.2. Instrumentos	21
4.3. Procedimiento.....	22
5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	23
5.1. Perfil de los docentes	23
5.2. La labor docente	26
5.3. El contexto laboral.....	31
5.4. Relación con el alumnado	38
6. CONCLUSIONES	43
7. BIBLIOGRAFÍA	46
8. ANEXO	53

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años vemos cómo se ha incrementado el estudio de una variante individual que puede modificar el aprendizaje de los alumnos: su motivación. Ese será, por tanto, nuestro foco de atención. En palabras de Vidal y Nicasio (2009: 162), la “motivación es un término genérico que se aplica a una serie de impulsos, deseos, necesidades, anhelos y fuerzas por las que un organismo lleva a cabo una actividad determinada”. A lo largo del tiempo, han sido muchos los autores que han tratado esta cuestión investigando cuáles eran los factores que podían propiciar que el alumno se sintiera mucho más motivado en sus clases, favoreciendo así su aprendizaje en todos los niveles de enseñanza (sin especificar una asignatura concreta).

Como podemos apreciar, la motivación constituye un factor esencial y primordial para el desarrollo de cualquier tarea, de ahí que para este trabajo nos planteásemos de qué modo esta variante individual afecta no ya a los estudiantes, sino a los docentes de un nivel educativo en particular, hecho que hasta el momento no ha tenido tanta relevancia, puesto que tradicionalmente se ha atendido más a la motivación del alumnado. Si pensamos en la tarea del profesor, podemos comprobar cómo muchos se encuentran estancados y tienden a bajar sus aspiraciones personales, lo cual les lleva a la apatía. Esto, es debido principalmente a una pérdida de motivación provocada por una serie de factores tanto externos como internos (Vidal y Nicasio, 2009). Este hecho, nos llevó a plantearnos si sería posible conocerlos y si además, encontraríamos variantes entre ellos, como por ejemplo la edad, el grupo al que impartían clase o la metodología que seguían.

Dado que nuestro proyecto hubiera sido muy complejo de abordar de una manera global, decidimos centrarlo en una investigación de profesores de inglés como lengua extranjera de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Murcia, por lo que nos basamos en cuatro institutos públicos situados en el centro de la ciudad. Los centros que participaron en nuestro estudio fueron: IES la Flota, Miguel de Cervantes, Miguel Espinosa y Juan Carlos I. La Consejería de Educación de la Región de Murcia ofrece a los alumnos la posibilidad de cursar líneas bilingües, es decir, estudiar algunas asignaturas como por ejemplo ciencias naturales o historia en una lengua extranjera, lo que conlleva que el estudiante tenga un mayor dominio en la segunda lengua, pero también el profesorado. Por ello, pensamos que esta circunstancia podría ser un elemento relevante en el estudio de la motivación docente.

La elección del tema, por otro lado, viene determinada por mi interés en la Educación Secundaria Obligatoria. Gracias a experiencias con alumnos durante varios años, a lo largo de los cuales, he observado no solo una transformación en la actitud que ellos adoptan frente a la lengua extranjera, sino también, y especialmente en la del docente. Asimismo, he percibido una pérdida de

la pasión por la enseñanza de la lengua tras varios años de profesión, lo cual se refleja en que no se renueva el temario o se abandona la formación continua. Adicionalmente, y tras varias conversaciones con diversos profesores, he notado que exteriorizan lo que se ha denominado como el síndrome *burnout*,¹ pues suelen destacar lo negativo de su puesto de trabajo, lo que se ve reflejado en su actividad docente y expuesto a los discentes en las diversas clases.

Además, cabe destacar que la preferencia por este tema deriva del interés personal de continuar mi anterior trabajo de fin de máster en el Máster de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. En él, mi atención se centraba en una propuesta metodológica y didáctica para el alumnado que desarrollaría una actitud positiva hacia la lengua extranjera y mejoraría destrezas lingüísticas como la expresión oral gracias a la motivación. Sin embargo, en el presente trabajo, mi objetivo era plantear algo diferente a lo que ya se había hecho, de ahí que surgiera la idea de valorar cuáles eran los factores que influían en la motivación de los docentes. Asimismo, los resultados nos llevarían a considerar cómo puede incrementarse el interés y la motivación por la enseñanza. Además, un factor que me resultó bastante llamativo fue el hecho de que los centros públicos de la Región de Murcia ofrezcan la opción de cursar algunas asignaturas dentro del programa bilingüe, lo que tener un mayor nivel en la lengua extranjera.

Una vez descritos brevemente los conceptos que se quieren abordar, así como las razones que me han llevado al mismo, podemos establecer su estructura. Primeramente, presentaremos cuáles serán los objetivos y las hipótesis planteadas para el análisis de la motivación de los docentes de lengua extranjera inglés en centros de Educación Secundaria Obligatoria públicos de la ciudad de Murcia. Posteriormente, analizaremos todos los estudios previos que se han presentado a lo largo de los años relativos a la motivación. Tras ello, se expondrá la metodología seguida y los resultados que serán analizados de manera tanto cualitativa como cuantitativa. Para finalizar nuestro trabajo, ofreceremos las conclusiones en las cuales recopilaremos los datos más relevantes respondiendo a las preguntas iniciales. Este hecho, nos permitirá conocer cuáles son los factores que influyen en la motivación del docente. Finalmente, serán presentados todos los datos bibliográficos y referencias que se han utilizado para la creación de este mismo siguiendo el estilo de citación APA (*American Psychological Association*).

¹ El síndrome *burnout* fue introducido por Freudenberguer a mediados de los setenta para dar una explicación al proceso de deterioro en el trabajo de los profesionales en organizaciones de servicios. (Latorre y Sáez, 2009)

2. OBJETIVOS

La motivación del docente de lengua extranjera en enseñanzas medias (institutos de educación secundaria) posee una influencia indudable sobre el desarrollo del aprendizaje por parte del alumnado. Por ello, y ante la carencia de información sobre el tema, se propone como objetivo principal de este trabajo conocer cuáles son los factores que influyen en la motivación del profesorado de LE, que podemos dividir en dos bloques básicamente. Por un lado, buscamos conocer los elementos externos que la determinan como, por ejemplo: la carga burocrática que tienen, la relación con el alumnado, el contexto laboral en el que se encuentran... etc. Por otro lado, también nos centraremos en aspectos relevantes internos, como pueden ser: la formación del docente, la implicación en el aula, el interés por la docencia y el gusto por la lengua que imparten. En definitiva, los objetivos que perseguimos son los siguientes:

- Determinar los aspectos que influyen en la motivación de los docentes de inglés como LE (en enseñanzas medias), en el contexto de la ciudad de Murcia.
- Conocer el perfil del profesorado por lo que se refiere a su grado actual de motivación, en relación con su formación y el tipo de enseñanza impartida (en grupos bilingües o monolingües), entre otros factores.
- Analizar la motivación extrínseca e intrínseca de los docentes de LE.
- Analizar las estrategias seguidas por estos docentes para motivarse a sí mismos y a los alumnos
- Identificar propuestas que permitan potenciar la motivación en el futuro.

Las preguntas de investigación que nos planteamos para realizar este trabajo son:

- ¿Qué factores influyen en la motivación de los docentes de inglés como lengua extranjera?
- ¿Qué diferencias se dan entre los profesores en función de su grado de motivación y de su formación?
- ¿Existen diferencias en la motivación de aquellos que imparten clase en grupos monolingües frente los que lo hacen en grupos bilingües?
- ¿Qué estrategias utilizan los profesores de enseñanzas medias en la ciudad de Murcia para motivar a sus estudiantes?
- ¿Cómo se motivan los docentes y pueden potenciar su motivación?

3. ESTADO DE LA CUESTION Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Definición de términos clave

3.1.1. ¿Qué es la motivación?

La primera pregunta que nos debemos plantear es: ¿Qué es la motivación? *El diccionario de la Real Academia de la lengua española* define motivación como: “el conjunto de factores externos e internos que determinan en parte las acciones de una persona”. Según Liñán (2009: 76) este término proviene del verbo latino “*movere*” que significa “moverse, poner en movimiento o estar listo para algo”. Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004: 2) indican que la motivación es: “una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento, es decir, que gracias a ella una persona iniciará una acción para conseguir un objetivo propuesto o meta y no persistir hasta que este haya sido alcanzado”. En definitiva, podemos decir que nos encontramos ante un acto totalmente volitivo en el cual la persona se verá atraída y expectante por una actividad.

Para tener una visión mucho más clara del término motivación, es importante conocer la evolución que este ha tenido a través de la historia y cómo ha sido abordado por diferentes estudios humanísticos. Tal y como exponen Herrera *et al* (2004), entre los años 1920 y 1960, este estuvo totalmente asociado con aspectos motores relacionados con el impulso humano hacia el aprendizaje, como había establecido Paulov en la teoría del condicionamiento clásico². A partir de los años 60, los estudios se centraban en teorías cognitivas, las cuales consideraban la motivación como una búsqueda del logro y de vida personal otorgando un gran valor a la meta y las expectativas. Desde la década de los 70 hasta nuestros días, la tendencia sigue siendo cognitiva, destacando el papel fundamental que tienen algunos factores, como, por ejemplo: la percepción, la creencia o la autoeficacia. (Herrera *et al*, 2004).

Como hemos visto hasta el momento, la teoría que más estudios ha tenido en referencia a la motivación ha sido la teoría cognitiva. Sin embargo, Santrock (2002) establece que es importante considerar dos perspectivas más como son: la conductista y la humanista. La teoría conductista se centra en el crecimiento del aprendiz. Santrock (2002) señala que para que el desarrollo del alumno se cumpla es importante determinar una serie de recompensas o castigos que este mismo recibirá para poder conseguir el propósito u objetivo que se quiere, modificando así, la conducta del individuo hacia dicha meta.

Las personas suelen realizar comportamientos con el objetivo de obtener algún beneficio y evitan o dejan de hacer aquellas conductas que conllevan un daño. Para este enfoque toda

² “Se llama condicionamiento clásico a la creación de una conexión entre un estímulo nuevo y un reflejo ya existente (Fernández-Trespalacios, 1986a). De una manera más concreta se ha venido definiendo como el aprendizaje según el cual un estímulo originariamente neutro, con relación a una respuesta, llega a poderla provocar gracias a la conexión asociativa de este estímulo con el estímulo que normalmente provoca dicha respuesta”. (Maté *et al*, 2010).

modificación de conducta se realiza básicamente a través de refuerzos, recompensas o mediante la evitación u omisión de aquello que sea desagradable (Trechera, 2005: 3)

Frente a esto, Naranjo (2009: 157) considera que la teoría humanista se caracteriza por la libertad que el individuo tendrá para conseguir su meta. Por ello, este deberá satisfacer una serie de necesidades como son: Las *necesidades fisiológicas*, relacionadas con el ser humano, es decir, necesidades básicas para el sustento de su vida. *Necesidades de seguridad*, en las cuales la persona busca la estabilidad y la organización. *Necesidades de amor y pertenencia social*, debido a que como seres humanos nuestra naturaleza se caracteriza por las relaciones con los otros. *Necesidades de estima*, en las que el individuo buscará sentirse cerca de sí mismo y conocer cuáles serán sus límites y finalmente la *necesidad de la autorrealización*, en la cual el individuo conocerá cómo puede crecer personalmente además de desarrollar un autocontrol (Valdés, 2005).

Además de las corrientes humanistas, cognitivas y conductistas, la motivación ha sido explicada gracias a otras teorías psicológicas. González (2008: 52) la considera como:

El conjunto de concatenado de procesos psíquicos que al contener el papel activo y relativamente autónomo y creador de la personalidad y en su constante transformación y determinación recíprocas con la actividad externa, sus objetos y estímulos, que van dirigidos a satisfacer las necesidades del ser humano y como consecuencia, regulan la dirección (el objeto-meta) la intensidad o activación del comportamiento y se manifiesta como actividad motivada.

Como puede verse, no solo participan procesos afectivos como pueden ser emociones y sentimientos, sino también las tendencias (voluntarias e impulsivas) y procesos cognoscitivos (sensopercepción³, pensamiento, memoria etc.). De ahí que el estudio de la motivación no solo implique un análisis de los procesos psíquicos del sujeto, sino también de los aspectos o actos externos que determinarán tanto los estímulos como las situaciones, es decir, las circunstancias sociales y la actividad externa que participará en la motivación del individuo.

Sin embargo, la psicología, en su afán por comprender mucho mejor el papel de la motivación en la actividad humana, a lo largo del siglo XX ha desarrollado numerosas teorías que buscaban organizar y clarificar los matices que se apreciaban en ella. Entre las más relevantes cabe destacar las reactivas, en las cuales este término es considerado como: “una reacción ante una determinada emoción (miedo), una necesidad biológica (hambre), una necesidad psicológica (curiosidad) o un estímulo externo (apetitivo)” (Barberá, 1997). Otra de las teorías importantes es la de la activación. Tal y como explica Barberá (1997), la motivación en este caso es interpretada como: “una actividad que a menudo se manifiesta de forma espontánea, sin necesidad de ser reducida a una situación estimular específica y con el propósito de ser impulsada por planes, metas y objetivos”.

³ “Es un proceso realizado por los órganos sensoriales y el sistema nervioso centrar en forma conjunta. Consiste en la captación de estímulos externos para ser procesados por el cerebro” (Bonilla, 2011).

Para poder ejemplificar mucho mejor todas las teorías contemporáneas que se han formulado en psicología sobre la motivación expondremos, siguiendo a Dörney (2001: 10-11) una tabla explicativa de los factores más influyentes.

	GOOD SUMMARIES	MAIN MOTIVATIONAL COMPONENTS	MAIN MOTIVATIONAL TENETS AND PRINCIPLES
Expectancy-value theory	Brophy (1999) Eccles and Wigfield (1995)	Expectancy of success, the value attached to success on task	Motivation to perform various tasks is the product of two key factors the individual's <i>expectancy of success</i> in a given task and the value the individual attaches to success on the task. The greater the incentive value of the goal, the higher the degree of the individual's positive motivation
Achievement motivation theory	Atkinson and Raynon (1974)	Expectancy of success, incentive value, need for achievement, fear of failure	Achievement motivation is determined by conflicting approach and avoidance tendencies. The positive influences are the expectancy (or perceived probability) of success, the incentive value of successful task fulfilment and need for achievement. The negative influences involve fear of failure, the incentive to avoid failure and probability of failure.
Self-efficacy theory	Bandura (1997)	Perceived self-efficacy	<i>Self-efficacy</i> refers to people's judgement of their capabilities to carry out certain specific tasks, and, accordingly, their sense of efficacy will determine their choice of the activities attempted, the amount of effort exerted and the persistence displayed.
Attribution theory	Weiner (1992)	Attributions about past successes and failures	The individual's explanation (or "casual attributions") of why past successes and failures have occurred have consequences on the person's motivation to initiate future action. In school contexts ability and effort have been identified as the most dominant perceived causes and it has been shown that past failure that is ascribed by the learner to low ability hinder future achievement behavior more than failure that is ascribed to insufficient effort
Self-worth theory	Covington (1998)	Perceived self-worth	People are highly motivated to behave in ways that enhance their sense of <i>personal value</i> and worth. When these perceptions are threatened, the struggle desperately to protect them, which results in a number of unique patterns of face-saving behavior.
Goal setting theory	Locke and Latham (1990)	Goal properties, specificity, difficulty and commitment	Human action is caused by purpose, and for action to take place, goals have to be set and pursued by choice. Goals that are both specific and difficult lead to highest performance provided the individual shows goal commitment.
Goal orientation theory	Ames (1992)	Mastery goals and performance goals	<i>Mastery goals</i> are superior to performance goals (focusing on demonstrating ability) in that they are associated with a preference for challenging work.

Self-determination theory	Deci and Ryan (1985) Vallerand (1997)	Intrinsic motivation and extrinsic motivation	<i>Intrinsic motivation</i> concerns behavior performed for its own sake in order to experience pleasure and satisfaction such as the joy of doing a particular activity or satisfying one's curiosity. Extrinsic motivation involves performing behavior as a means to an end, that is, to receive some extrinsic reward and avoid punishment.
Social motivation theory	Weiner (1994) Wentle (1999)	Environmental influences	A great deal of human motivation stems from the sociocultural context rather than from the individual.
Theory of planned behavior	Ajzen (1998) Eagly and Chaiken (1993)	Attitudes, subjective norms, perceived behavioral control	<i>Attitudes</i> exert a directive influence on behavior, because someone's attitude towards a target influences the overall pattern of the person's responses to the target. Their impact is modified by the person's subjective norms and perceived behavioral control.

Tabla 1. Resumen de las teorías contemporáneas sobre motivación en psicología.

Además del estudio psicológico, uno de los enfoques que más relevancia ha tenido ha sido el académico, en el cual, de acuerdo con Cerezo y Casanova (2004), se distinguen tres categorías fundamentales que fomentarán la motivación. La primera está relacionada con las expectativas que los alumnos tendrán para realizar una tarea. La segunda, tiene correspondencia con las metas y el interés que se tenga por ellas, y la tercera se relaciona con el componente afectivo, que influirá en las emociones que el alumno presentará frente al éxito personal o el fracaso⁴. En la actualidad, se considera una nueva teoría llamada la teoría de las metas. En dicha teoría, la motivación se define como: "un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una meta académica, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo que realizará el alumno" (Fuente Arias; 2004: 36). El término meta, de acuerdo con Fuente Arias (2004: 38), en el contexto determinado en el que nos encontramos se refiere a: "los motivos académicos que los alumnos tiene para guiar su comportamiento en el aula". De ahí; que podamos diferenciar tres tipos diferentes. Las primeras están relacionadas con *el aprendizaje o el dominio*, caracterizadas por la consecución de la tarea de una manera persistente y positiva. Las segundas son las *metas del rendimiento*, en las cuales el alumno tendrá una mayor preocupación por su habilidad y por la actividad de los otros, es decir, en este caso el objetivo será realizar las tareas mejor que los demás intentando así llegar a la superación personal. En último lugar, se aprecian, de acuerdo con Fuente Arias (2004), las *metas centradas en el yo* referidas a las ideas, juicios y percepciones que el alumno presentará frente a otros.

⁴ En palabras de Naranjo (2009: 163) "Cuando el alumno genera una emoción éste produce una predisposición a actuar, es decir, una motivación reactiva, caracterizada por una conducta motivada".

3.1.2. La motivación del estudiante

Como se puede deducir, el objetivo principal del alumnado motivado será alcanzar la meta propuesta. Alonso (2005) establece que los alumnos presentarán interés por una actividad debido a tres tipos de factores. Por un lado, el significado que para ellos tiene conseguir aquello que se proponen, es decir, la importancia que tendrá alcanzar esa meta en sus vidas. Por otro, las posibilidades que tienen de superar las dificultades que conlleva el logro, sabiendo cómo poder afrontar las mismas. Y finalmente, el coste en término de tiempo y esfuerzo que les va a llevar lograrla.

A lo largo de los años se ha distinguido entre dos tipos de motivación: la positiva y la negativa. La motivación positiva buscará satisfacer las necesidades una vez que haya alcanzado la meta que se propone. Frente a esto, la negativa, buscará alejarse o evitará todas aquellas situaciones externas que sean insatisfactorias para la persona. Asimismo, parece claro considerar otra clasificación (Véase Tabla 1 *Self-determination theory*). Por un lado, la motivación intrínseca caracterizada por la satisfacción personal que el individuo tendrá por realizar una acción (Liñán, 2009). Frente a esto, el segundo tipo corresponde con la motivación extrínseca, en la cual; los refuerzos provienen de un elemento o actividad externa. Muñoz (2000: 83) la define como: “la labor que uno lleva a cabo en una tarea, no por un interés personal, sino porque ésta le conduce a conseguir o evitar unos objetos externos. Por consiguiente, se puede considerar que la motivación del alumno puede estar derivada por dos tipos de factores. Por un lado, factores internos, que impulsarán al alumno a hacer cosas por el placer de hacerlas y por otro, por factores externos, como puede ser una compensación. Caballero de Rodas (2001: 103) establece que la motivación intrínseca conduce en general a un mejor aprendizaje por parte del alumno, ya que este se encuentra más motivado, lo que propicia que esta sea más estable y duradera. Sin embargo, la motivación extrínseca crea una serie de expectativas creadas a corto plazo y por tanto menos perdurables. Esta dicotomía en la motivación del alumno queda resumida en la siguiente tabla.

MOTIVACIÓN DEL ALUMNO

	Intrínseca	Extrínseca
Interés	En relación con: -La tarea -Con el alumno mismo Mejora la propia competencia	En relación con: -Los demás. -Con una recompensa Queda bien delante de los demás.
Expectativas	Expectativas de autoeficacia Expectativas según la cual el éxito o el fracaso depende de una causa inestable pero interna y controlable como un esfuerzo	Expectativas de resultado Expectativas según la cual el éxito o el fracaso depende de una causa inestable pero externa e incontrolable

Tabla 2. Cuadro resumen de la relación entre motivación y expectativas

En el caso de la motivación intrínseca Ramajo (2008) establece que existen tres tipos. El primero se centra en la satisfacción personal por aprender o entender algo nuevo. El segundo caso se caracteriza por la motivación del logro, en la cual el papel principal se encuentra en la superación personal. Finalmente, se buscará que el individuo viva sensaciones agradables.

Además, Ramajo (2008) propone que también se pueden distinguir cuatro tipos de motivación extrínseca. El primer tipo sería la regulación externa, en la cual los alumnos para satisfacer sus metas necesitan a personas importantes, como pueden ser: los padres o profesores. Escaño y Serna (2001) consideran que entre las personas que pueden influenciar cabe destacar: la familia, el contexto social, los compañeros y el profesor (Pérez, 2009). Los padres son modelos y ejemplos para los alumnos. En general, Escaño y Serna (2001) establecen tres variables familiares que influyen en la motivación como son: la actitud que los padres pueden tener ante el conocimiento y la escuela, la afectividad existente entre los padres e hijos y finalmente las capacidades que la familia presenta para motivar al alumno y ayudarlo en su trabajo escolar. Rodríguez-Pérez (2012) afirma que las circunstancias familiares constituyen una de las causas principales de la motivación o desmotivación del estudiante. Así pues, tal y como revela en su estudio Rodríguez-Pérez (2012: 338) “el ambiente afectivo y las buenas relaciones en los entornos familiares y sociales favorecerán en la motivación”. Los padres desde edades tempranas deben ser los impulsores en incentivar el interés por el estudio creando actitudes positivas en el entorno familiar que favorezcan el crecimiento personal del alumno.

El segundo factor externo que influye en la motivación es el ambiente sociocultural y económico de las familias, ya que debido a este el rendimiento y la motivación de los alumnos se pueden ver afectados. Madrid (2010: 520) afirma que “el nivel ocupacional de los padres y el nivel cultural influirán notablemente en el alumno”. Así pues, aquellos alumnos que tengan un nivel sociocultural alto tendrán mejores estímulos, expectativas y actitudes ante cualquier meta. Frente a esto, los alumnos con un nivel social bajo estarán en inferioridad de condiciones. En referencia al tercer factor, Guillén (2012) considera que los alumnos necesitan el apoyo, reconocimiento y aprecio de sus iguales, es decir, sus compañeros. Debido a que entre ellos debe crearse una relación que favorezca el entendimiento y el aprendizaje, así como una actitud positiva que se caracterice por el respeto y la tolerancia, que fomentará que un alumno se encuentre más motivado. Finalmente, el último factor que favorece la motivación extrínseca se centra en la figura del docente. Alonso (2005: 18) establece que: “el profesor forma una parte importante dentro y fuera del aula ofreciendo a los alumnos una atención personalizada para poder superar todas las dificultades que se les presentan a lo largo del proceso de aprendizaje”, de ahí que, para ellos, constituya un gran peso motivacional positivo.

En cuanto al segundo tipo de motivación extrínseca, se centra en la regulación introyectada, que tiene lugar en situaciones de presión en las que se favorecerá la autoestima teniendo en cuenta

aspectos como: conseguir la aprobación, evitar sentimientos negativos, experimentar valía personal y demostrar capacidades que susciten alabanzas. El tercer tipo se centra en la regulación identificada, en la cual el alumno aceptará el valor de su conducta, lo que fomenta que este afronte positivamente el fracaso de las metas. Finalmente, el último tipo se denomina regulación integrada, estableciéndose relaciones coherentes y armoniosas antes las metas personales que se proponen.

3.1.3. La motivación del docente

González (2003: 2) considera que: “los tiempos actuales demandan nuevos conocimientos, nuevas habilidades y nuevas demandas sociales en un tiempo muy breve”. La práctica docente se caracteriza principalmente por situaciones de estrés elevado que puede conllevar al síndrome conocido como *burnout*. Entre los factores que pueden influir en la desmotivación de este mismo González (2003) señala: una sobrecarga de trabajo, el deterioro de la relación con los compañeros de trabajo y los directivos, un déficit de información, problemas con los estudiantes, reformas educativas, disminución del respeto social por la enseñanza o factores individuales, entre otros.

El papel del profesor en el aula es fundamental para el aprendizaje del alumnado. Liñán (2009) considera que gracias a las actitudes y comportamiento, así como el desempeño en el aula, el alumno se puede sentir más implicado en la asignatura. Por ello, el hecho de motivar al estudiante no solo se basa en realizar una actividad que cumpla las expectativas esperada, sino que también se debe fomentar la participación activa y el interés por la asignatura durante todo el curso académico.

(...) La motivación no se activa de manera automática ni es privativa del inicio de la actividad o tarea, sino que abarca todo el episodio de enseñanza aprendizaje, y que el alumno así como el docente deben realizar deliberadamente ciertas acciones, antes, durante y al final, para que persista o se incremente una disposición favorable para el estudio (Liñán, 2009:79).

Dörney (2001) considera que el docente motivado debe cumplir tres condiciones necesarias como son: entusiasmo por la materia que imparte y por el progreso del estudiante, expectativas tanto propias como para el alumno⁵ y una buena relación con el alumnado. Aquellos docentes que sienten una verdadera vocación por su trabajo presentarán una actitud positiva y de implicación en su profesión haciéndoles vulnerables a cualquier factor externo pueda mermar su motivación por la enseñanza.

En resumen, cabría destacar que de acuerdo con Lasagabaster *et al* (2014), para que el docente presente una actitud positiva, este debería considerar tres aspectos fundamentales como son: el quien (*who*), es decir, entender en la persona que se ha convertido por sus pasiones y experiencias pasadas,

⁵ Una de las teorías más relevantes en cuanto a las expectativas de los profesores hacia los alumnos es la *Self-fulfilling prophecy* derivada del conocido efecto *pygmalion* en el cual, si el docente cree en sus alumnos y en el logro de estos mismos confiando en su progreso, los alumnos realizarán el trabajo mucho más motivados y las expectativas del docente también se verán recompensadas (Dörney, 2001: 35).

el por qué (*why*), donde reflexionará sobre las propuestas de su trabajo y, finalmente la imagen (*image*) o la representación visual que tiene sobre sí mismo del deseo de enseñanza.

3.1.4 Cómo motivar a los estudiantes en el aula

Una vez explicados los aspectos básicos de la motivación de los alumnos y los docentes y ante la pregunta: ¿Cómo podemos motivar a los estudiante?, Sánchez (2011) afirma que es fundamental distinguir tres aspectos. El primero es crear una serie de actividades de presentación. En ellas, el objetivo es captar la atención del alumno y despertar su deseo e interés, intentando que este se mantenga durante toda la sesión. El segundo proceso consiste en la implicación del profesor en el aprendizaje, creando un ambiente distendido en el cual el aprendiente no se sienta presionado ni forzado. El tercero se centra en la evaluación, ya que este proceso contribuye a la motivación y desmotivación del alumno, de ahí que sea importante presentar aclaraciones sobre cómo serán evaluados. Alonso (1992) establece que para que los alumnos se sientan motivados es importante que estos se preocupen más por aprender que por las calificaciones que ha obtenido. Pero, además, para poder motivarlos se programarán una serie de actividades que resulten novedosas y atractivas atendiendo a sus necesidades e inquietudes.

Como se ha dicho previamente, el factor más influyente en la motivación tiene que ver con la relación con los docentes. De acuerdo con Madrid (1998), el profesor debe crear una serie de “escenarios” donde sea posible la comunicación. Como establece Marquès (2000: 5), el docente debe:

- *Despertar el interés de los estudiantes (el deseo de estos por aprender) hacia la asignatura y mantenerlo.*
- *Motivar a los estudiantes en las actividades proponiendo actividades que incentiven la participación en el aula y proponer actividades que les interesen.*
- *Proporcionar apoyo y motivación continuada sin agobiar*
- *Establecer un buen clima relacional, afectivo, que proporcione niveles de confianza y seguridad.*

Como añadido, también debemos atender a que, para el alumno, el tiempo pasado en el aula es sólo una parte de su vida. El docente ha de tener en cuenta que debe integrar su materia en el conjunto de las metas del discente y por ello, ha de darle un enfoque a su asignatura en función de las expectativas y perspectivas de vida global del alumno que tiene delante, de manera que éste la interiorice en los diversos campos de su formación vital (Morris y Maisto, 2005).

3.2. Estudios referentes a la motivación en la adquisición y enseñanza de SL

En los últimos años se puede percibir una ampliación de estudios en referencia a la enseñanza y adquisición de segundas lenguas. Tal y como considera Roncel (2008: 1), “numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia que factores de carácter situacional e individual tenían en el éxito de estudiantes de lenguas extranjeras”. Sin embargo, desde los años 60 hasta la actualidad se puede comprobar cómo la teoría conductista, los enfoques humanísticos o el interaccionismo social sitúan al estudiante como el factor más importante del proceso de aprendizaje y, por tanto, del componente afectivo. (Rodríguez, 2014).

La primera pregunta que nos planteamos es: ¿Qué significa la afectividad o componente afectivo? *El diccionario de términos clave de ELE* lo define como:

El conjunto de factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua se ha clasificado tradicionalmente en dos variables: la cognitiva y la afectiva. La variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones de aprendiente, como por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad.

Llegados a este punto, debemos plantearnos una cuestión: ¿Es realmente importante el componente afectivo en el aula? La respuesta a esta pregunta resulta compleja, pero, a decir verdad, esto es vital para el crecimiento del alumno, así como del docente, para poder entender mucho mejor las necesidades que los estudiantes pueden requerir en el aula y, de esta manera proponer una metodología que sea apropiada y eficaz para la comprensión de la segunda lengua. Monasterio y Erdocia (2016) en el audio *Ldelengua* número 57 consideran que hasta los años 90 no se tenía en cuenta el componente afectivo en la enseñanza y adquisición de idiomas, ya que esta únicamente estaba centrada en un aspecto cognitivo sin la consecución de los fines. Arnold (2016) establece que: “El éxito en el aprendizaje de idiomas depende menos de los materiales y las técnicas que de los que ocurre en el interior de las personas, es decir, de las relaciones con los factores afectivos internos que tendrán una mayor incidencia en el aprendizaje”.

De acuerdo con Arnold (2000), comprender la función que la afectividad tiene en el aprendizaje de idiomas es importante por dos motivos. El primero, porque puede ayudar a que el profesor solucione posibles problemas derivados de emociones negativas, como, por ejemplo la ansiedad, el temor, la ira o la depresión. Y el segundo, porque gracias a esta se pueden fomentar factores positivos, como, por ejemplo: la autoestima, la empatía o la motivación, que facilitarán el proceso de aprendizaje. Además, trabajar la competencia afectiva en el aula puede proporcionar al alumnado no solo su mejora en el ámbito educativo, sino también un crecimiento personal, que permita a los alumnos vivir satisfactoriamente en el mundo siendo miembros responsables de una sociedad. (Arnold, 2000).

Martínez (2001: 238) establece que “a diferencia del proceso de aprendizaje de la lengua materna que se caracteriza por impulsos o necesidades de comunicación en base a las necesidades biológicas, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera encuentra obstáculos para potenciar la motivación ya que no desprende normalmente esa necesidad o sensación de comunicación”. Son muchas las razones por las que las personas han tenido la necesidad de estudiar una segunda lengua como: razones comunicativas, económicas, o culturales. En la década de los 70 se observa cómo se da un auge en las lenguas extranjeras. En este caso, el primer enfoque referido al aprendizaje de una segunda lengua planteaba una corriente estructuralista. Sin embargo, a lo largo de los años, se ha observado cómo tenía más importancia el hecho de comunicarse. De ahí, que surgiera el enfoque comunicativo, gracias a este, el alumno tiene la posibilidad de: expresarse de forma eficiente, reforzar su confianza, obtener resultados, permitir que se motive para seguir adelante en su objetivo. (García, 2010).

Sin embargo, el estudiante puede verse afectado por diferentes factores que pueden obstaculizar su aprendizaje, como, por ejemplo: la ansiedad, la inhibición y la intraversión. En palabras de Ramajo (2008: 7-8) el primer factor es el que más influye en el alumno, ya que el hecho de comunicarse en otra lengua delante de los compañeros puede suponer una gran vulnerabilidad de la persona, provocando situaciones de ansiedad. De acuerdo con Mena (2013: 12), la ansiedad “condiciona seriamente los objetivos del aprendizaje y cualquier logro que el alumno pueda conseguir en el aula, ya este repercute directamente en su rendimiento académico y determina el éxito o el posible fracaso”.

Roncel (2008) expone cuáles son los principales síntomas que el alumno de lengua extranjera puede sufrir debido a la ansiedad.

Exponentes psicofisiológicos ansiedad	Exponentes en la clase de idiomas
<ul style="list-style-type: none"> • Aprensión • Preocupación • Miedo • Sudores • Palpitaciones • Falta de concentración • Pérdida de memoria • Evitación 	<ul style="list-style-type: none"> • Deterioro de estrategias comunicativas • Baja comprensión y expresión oral • Alteración de la sintaxis • Composiciones cortas y pobres • Olvidos y errores injustificados • Faltas de asistencia a clase • Sobre esfuerzo compensatorio en el estudio • Creencias distorsionadas en el aprendizaje.

Tabla 3. Correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en el aula de L2 (Roncel, 2008: 6)

A modo de conclusión, se podría derivar que aquellos alumnos que presentan ansiedad en el aula de LE no quieren asumir riesgos en el aprendizaje. Así pues, como explica Mena (2013: 27):

Cuando la ansiedad está presente en el aula, se produce un efecto de descenso en espiral. La ansiedad provoca un estado nervioso y de temor, lo que contribuye a un rendimiento pobre; a su vez esto produce mayor ansiedad y un rendimiento aún peor, El temor y el nerviosismo están íntimamente ligado al lado cognitivo de la ansiedad, que es la preocupación. La preocupación malgasta la energía que se debería utilizar para la memoria y el procesamiento, y produce un tipo de pensamiento que no facilita en absoluto la realización de la tarea correcta.

En cuanto al segundo factor, este busca como objetivo que:

Los alumnos se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera, para conseguirlo, hay que crear un clima de aceptación que estimula la seguridad en sí mismo y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzado (Ramajo 2008: 7).

Finalmente, el último factor se caracteriza por ser un rasgo de la personalidad de los individuos que se puede exteriorizar fácilmente. En las clases de idiomas se ve cómo los alumnos más extrovertidos serán los que participarán más veces y buscarán oportunidades para usar la lengua meta. Por el contrario, los estudiantes introvertidos tienden a ser mucho más reservados controlándose en la participación. En definitiva, y gracias a Roncel (2008) podemos considerar dos variables que afectan en el aprendizaje de la lengua extranjera: *la motivación y el autoconcepto*.

La motivación es una característica indispensable para la adquisición de una lengua, debido a que puede modificar una serie de aspectos en el alumno, como: la concentración, la atención, la tolerancia o la frustración (Caballero de Rodas, 2001). Tal y como considera Roncel (2008), el contexto escolar puede ayudar a que el alumno presente unas actitudes más positivas, lo que favorecerá tanto la implicación en el aula como el rendimiento escolar.

Mena (2013) considera que la motivación tiene un papel fundamental en el aprendizaje, ya que nos puede ofrecer explicaciones a los resultados que se encuentran en los aprendientes en cuestiones como: ¿Por qué hay alumnos que consiguen un notable éxito en la lengua extranjera? O ¿Por qué el interés y las actitudes influyen en el aprendizaje de la LE? Como puede observarse, la relación entre motivación y éxito en cualquier aspecto resulta evidente. Ramajo (2008) establece que para que una asignatura funcione correctamente es importante lograr que el alumno se sienta totalmente interesado en la materia y este hecho se puede conseguir únicamente gracias a la motivación. Dörnyei (1994) considera que, para la adquisición de segundas lenguas, es importante tener en cuenta 3 niveles. El primer nivel constituye el “*Language level*”, en el cual se da lugar una serie de factores relacionados con la lengua extranjeras como puede ser la cultura o la comunidad, favoreciendo la motivación integrativa e instrumental del alumnado. El segundo nivel es: “*Learner level*”. En este caso, vemos la importancia que las características individuales del alumno, tales como la confianza o la autoestima, tendrán para la motivación de la LE. Finalmente, “*Learning situation*” se asocia con las situaciones específicas que motivan dentro del aula, es decir, el contenido de la

materia, la motivación intrínseca del docente, la personalidad, el comportamiento, el grupo de trabajo.. etc. Estos tres niveles quedan resumidos en el siguiente cuadro:

LANGUAGE LEVEL	<ul style="list-style-type: none"> • Integrative motivational subsystem • Instrumental motivational subsystem
LEARNER LEVEL	<ul style="list-style-type: none"> • Need for achievement • Self-confidence • Language use anxiety • Perceived L2 competence • Causal attributions • Self-efficacy
LEARNING SITUACIONAL LEVEL	
<ul style="list-style-type: none"> • Course-specific motivational components • Teacher-specific motivational components • Group-specific motivational components 	<ul style="list-style-type: none"> • Interest, relevance, expectancy , satisfaction • Modelling, authority, feedback, affiliative motive • Goal-oriented, norms, group cohesiveness, classroom goal structure, cooperation, competitive, individualistic.

Tabla 4. Cuadro resumen nivel motivacional en L2 (Dörnyei, 2001:18)

Asimismo, Dörnyei (2001) establece que para el aprendizaje de una segunda lengua es importante considerar una serie de estrategias motivadoras que deben ponerse en práctica en el aula. Estas estrategias tendrán cuatro factores importantes como son: generar una motivación inicial en el alumno de L2, mantener y protegerla durante su proceso de aprendizaje, fomentar la motivación en el aula de manera positiva ofreciendo recompensas que beneficien a los alumnos en su consecución de las metas propuestas en la lengua extranjera y crear una serie de condiciones motivadoras, como puede ser una atmósfera idónea para el aprendizaje. De nuevo, estos factores se recogen en la tabla que vamos a continuación:

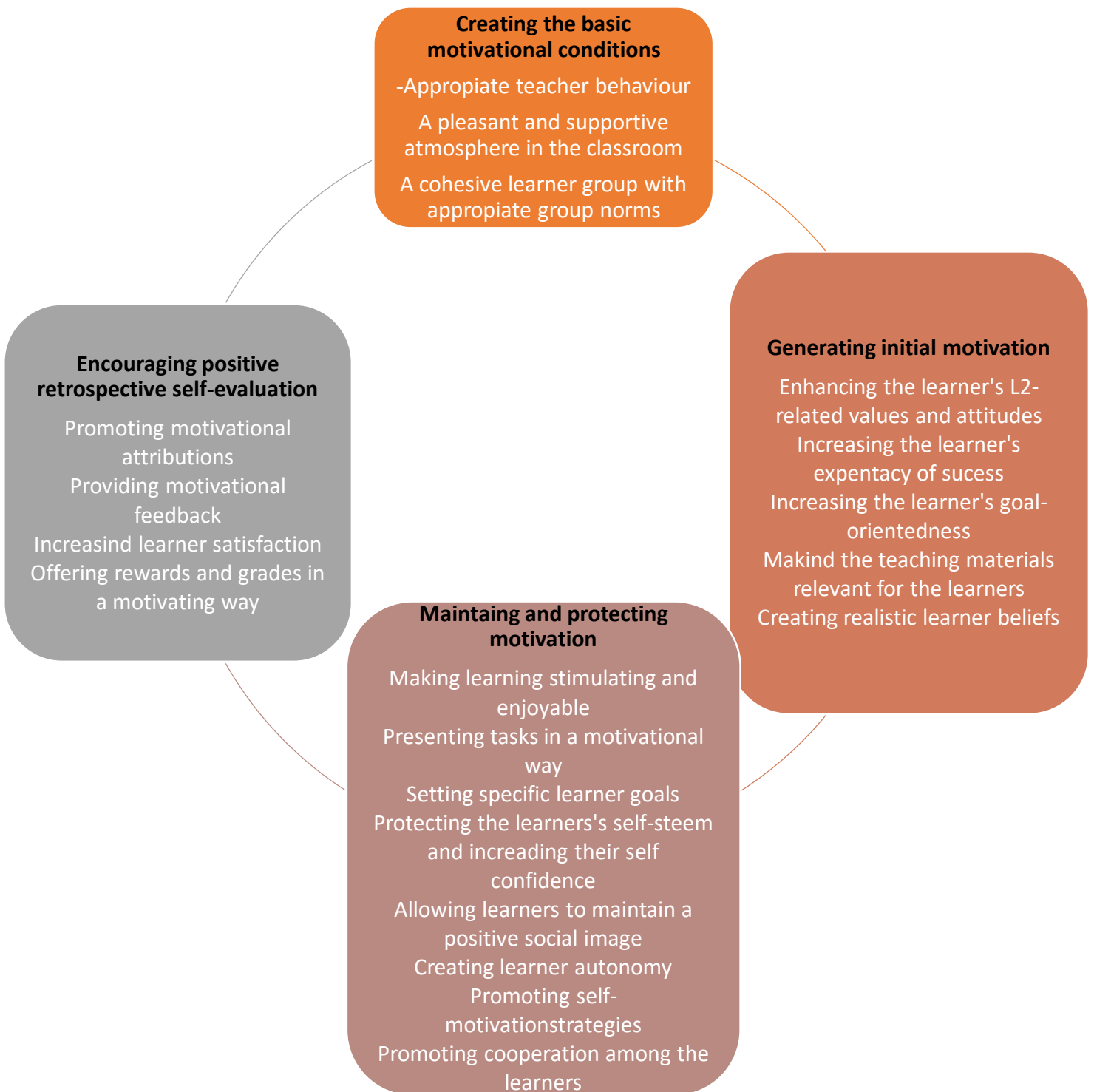


Tabla 5. Teoría motivacional de estrategias para el aula (Dörnyei, 2001)

Ortega (2009) clasifica tres factores importantes para la motivación como son: el esfuerzo (*effort*) que las personas pondrán para aprender una lengua extranjera, el placer o gozo (*enjoyment*) por la lengua y la inversión (*investment*) en tener éxito en la segunda lengua. Además, tal y como hemos dicho previamente, el contexto tendrá una gran importancia en el aprendizaje del estudiante. Muñoz (2000) considera que gracias a ese contexto el alumno puede establecer otros tres tipos de motivación, como son: por viajar, por conocer ciudadanos de la lengua meta que se está estudiando y por adquirir conocimientos.

En cuanto al segundo aspecto afectivo que influye en el proceso de aprendizaje-enseñanza de segundas lenguas (el auto concepto o autoestima), es importante definir en qué consiste. *El diccionario de términos claves de Ele* define autoimagen como: “la visión que todo individuo y, por extensión, el aprendiente de una LE tiene de sí mismo”. Jiménez (2005: 19) considera que la autoestima del alumno se puede dividir en tres niveles:

- *Autoestima global o general*
- *Autoestima situacional (en la cual el alumno se valorará a sí mismo en su trabajo)*
- *Autoestima de tarea (referida a situaciones específicas que el alumno deberá superar)*

En la clase de lengua extranjera, se debe conseguir, por tanto, que el contexto de trabajo sea lo más adecuado y positivo posible, favoreciendo el crecimiento personal del alumno, así como la concepción que este tenga hacia la lengua y las destrezas comunicativas.

3.3. Motivación de docentes de SL en enseñanza media y superior.

Ramajo (2008: 22) considera que “el profesor influye, de modo consciente o inconsciente, en que los alumnos quieran saber, sepan pensar y elaboren sus conocimientos de forma que ayuden positiva y no negativamente en el aprendizaje, el recuerdo y el uso de la información”. Como afirma Núñez (2010), “el papel del profesor es guiar al estudiante a aprender las reglas de este complejo juego metalingüístico a través del cual pueden aprenderse las habilidades esenciales tanto para la comunicación en la clase de lengua extranjera como para el aprendizaje en sí”.

Así pues, y como expone Núñez (2010: 2):

A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos que ellos puedan estar en situación o no de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica. Se les pide también que elaboren y lleven a cabo pruebas y que preparen a los alumnos para los exámenes. Tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas. De ellos se espera que realicen el seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los estudiantes reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender.

En palabras de Jiménez (2005) el docente debe proporcionar una retroalimentación (*feedback*) que favorezca la motivación del estudiante, ya que gracias al elogio este puede ver recompensado su esfuerzo. Mena (2013:50) establece que “el docente debe estar motivado para motivar a sus alumnos, pues es él quien tiene la responsabilidad de crear un ambiente estimulante y positivo que favorezca el aprendizaje”.

Añez (2006: 105) estima que a lo largo de los años han sido numerosos los estudios que se han centrado en la motivación del docente. Sin embargo, tal y como afirma Jiménez (2009: 5) es importante distinguir una serie de características típicas del docente motivado como son:

- *Respetar la diversidad*
- *No temer a cambios, sino adaptarse a ellos*
- *Ser capaz de reírse de uno mismo*
- *Sentir interés por las nuevas tecnologías*
- *Ser sensible a lo que sucede en el entorno laboral*
- *Poseer una imagen positiva de sí mismo*
- *Buscar la calidad de lo que se realiza*
- *Valorar de forma positiva la capacidad personal y social de los alumnos*
- *Enfrentarse a nuevos retos con autodeterminación y seguridad*
- *Percibir los objetivos, contenidos, metodología y evaluación como algo flexible y modificable*
- *Desarrollar un espíritu de colaboración y trabajo en equipo*
- *Intercambiar conocimientos y experiencias con compañeros del mismo centro educativo*
- *Favorecer la innovación en el aula*
- *Poseer una aptitud de reconocer y aprender de los errores.*

En el caso del profesor de enseñanzas medias vemos cómo a diario se encuentra con situaciones muy variables en el aula. Como sabemos, las edades con las que se trabaja en Educación Secundaria Obligatoria oscilan desde los doce años hasta los dieciséis, e incluso pueden ampliarse hasta los 30 en caso de estudiar la educación post-obligatoria de un Bachillerato o un ciclo formativo de Grado Medio o Superior. El profesor en este caso, y tal y como expone Romero (2009), no solo imparte su materia, sino que además, en muchas ocasiones, se encuentra con un grupo de estudiantes al que debe tutorizar. Este hecho fomenta que el docente en vez de sentirse motivado por ser responsable de la educación de un grupo de discentes se sienta totalmente desmotivado por su labor, a consecuencia de que tener una mayor carga aparte de la lectiva puede provocar una cierta inseguridad. Tal y como expone Romero (2009: 7), el profesor de educación media se sentirá satisfecho y realizado por su labor gracias a aspectos como:

- *Trabajar con un buen grupo de jóvenes con los cuales tenga una buena relación*
- *El interés que presenten los alumnos y que estos consigan los objetivos propuesto*
- *Relación favorable entre los docentes*
- *Disposición de un ambiente idóneo y que favorezca el aprendizaje así como el crecimiento personal de los alumnos*
- *La implicación en actividades del centro*
- *La obtención de una retroalimentación favorable y positiva por parte de sus alumnos.*

El docente de lengua extranjera en esta etapa escolar debe tener en cuenta dos aspectos fundamentales. Por un lado, guiar a los alumnos, y por otro, promover el desarrollo formativo y autónomo de estos mismos (Núñez, 2010). A diferencia de las otras materias, la enseñanza de idiomas extranjeros tiene en cuenta una serie de aspectos importantes para profesor como son (Núñez, 2010: 3):

- *La adaptación de la clase a las circunstancias y alumnos concretos en los que se desarrollará la enseñanza*
- *La motivación del alumnado teniendo en cuenta sus intereses*
- *La creación de situaciones reales que favorezcan el uso de la lengua extranjera*
- *La utilización de medios auténticos que involucren al alumno en el proceso de aprendizaje como por ejemplo el uso de periódicos, videos, audios...etc.*
- *La consideración de las características personales que presentarán cada uno de los alumnos*
- *La presentación por parte del docente de una personalidad abierta, una vocación, una voluntad, dinamismo y capacidad de encauzar y guiar a los alumnos en su aprendizaje.*

Llegados a este punto, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿Cómo se fomenta la motivación del docente de lengua extranjera en Educación Secundaria? A decir verdad, todos los estudios encontrados de enseñanza de segundas lenguas revelan cuáles son los factores condicionantes de la motivación del docente en líneas generales, pero encontramos un vacío en cuanto a referencias de docentes de LE en las enseñanzas medias.

Por el contrario, sí hay varios trabajos interesantes sobre la motivación del profesor en el ámbito universitario. Por ejemplo, de acuerdo con Añez (2006: 104), en las instituciones de educación superior los docentes se ven afectados por una serie de factores, tanto internos, como externos, como pueden ser: las restricciones que se encuentran en las aulas, la burocracia administrativa, la falta de apoyo, los conflictos internos, las normas y valores o la falta de organización. Pero además, otro factor que tiene importancia es el comportamiento de los estudiantes en el aula. Crespo y Martínez (2008) consideran que el Espacio Europeo de Educación Superior requiere la adaptación del sistema educativo universitario, en la cual, la motivación tanto del docente como del discente tendrán un papel fundamental en la enseñanza de segundas lenguas.

Tal y como expone Rodríguez *et al* (2009: 2), la labor docente en el nivel educativo superior “se enfrenta hoy a una situación de cambio en la que se le solicita al profesor que asuma un rol diferente hasta el que ahora había tenido”. Así pues, aparte de ser conocedor de su disciplina, experto en técnicas e investigador, deberá favorecer la motivación intrínseca de los alumnos, empleando una serie de propuestas metodológicas que faciliten el aprendizaje gracias a una actitud dialogante o a actividades que lleven a una satisfacción mutua. (Crespo y Martínez; 2008: 7-8)

El profesor universitario de lengua extranjera puede verse motivado por muchas razones intrínsecas, como por ejemplo la investigación de la didáctica de la lengua extranjera, el progreso de sus aprendientes en la lengua o las posibilidades que la lengua le proporciona en su práctica profesional y personal. Además en referencia al proceso de aprendizaje, Álvarez (2005) considera

que el profesor se puede sentir motivado por tres factores como son: generar o impulsar la intención de aprender, acompañar al alumno en su formación y, finalmente, por la adecuación de métodos de que sean favorables tanto para el alumno como para el docente.

Como podemos ver, los motivos que conducen a la motivación de los docentes en los diferentes niveles educativos dependen de cuestiones individuales como: el interés por la lengua, la metodología utilizada o la comunicación con el alumno. Por ello, adoptar una actitud positiva e implicarse en el aula permite que poco a poco los estudiantes se sientan más interesados por la lengua extranjera. Hasta aquí hemos repasado la fundamentación teórica sobre la motivación. A continuación presentaremos los aspectos metodológicos del trabajo.

4. METODOLOGÍA

4.1. Participantes

En el estudio participaron un total de 31 docentes de diferentes centros de Educación Secundaria Obligatoria. En particular, los centros participantes en el estudio realizado fueron: IES la Flota, Instituto de Educación Secundaria Miguel de Cervantes, Miguel Espinosa y Juan Carlos I. Del total de los encuestados, 24 eran mujeres y 6 hombres. Asimismo, un 90,3% (28 de los docentes) son licenciados en Filología Inglesa frente a un 9,7% (3 encuestados) que son maestros de Educación Primaria con mención en lengua extranjera inglesa.

4.2. Instrumentos

Para el desarrollo de este proyecto se llevó a cabo primeramente la preparación y elaboración del instrumento que sería utilizado para el estudio. En nuestro caso, siguiendo una metodología de corte cualitativo, se elaboró un cuestionario para profesores de inglés como lengua extranjera cuya finalidad era, como ya se ha explicado, conseguir identificar cuáles eran los factores que influían en su motivación y, asimismo, conocer las estrategias que utilizan para motivar a sus alumnos. Además, se pidió a la directora del instituto Miguel Espinosa que participase en el pilotaje del cuestionario, con el fin de corregir posibles errores, y valorar si este instrumento facilitaría los datos.

El cuestionario, que puede consultarse en el anexo, contaba de cuatro apartados. El primero permitiría conocer el perfil de los docentes, a través de cuestiones tales como: sus estudios universitarios, el año de finalización de los mismos, el tiempo que llevaban como docentes, los niveles educativos que habían impartido o si en la actualidad daban clase a un grupo bilingüe o monolingüe. El segundo apartado del cuestionario intentaba conocer cuál era el grado de acuerdo con afirmaciones que se presentaban referidas a la motivación, así como a la formación del docente. El tercer bloque tenía como objetivo principal establecer los factores externos que influyen en la

motivación del docente a través de diez cuestiones basadas en el contexto laboral (la carga burocrática, el trabajo en sí o el salario, entre otros). Finalmente, la última sección se centraba en conocer cómo era la relación existente entre los profesores de la lengua extranjera y sus estudiantes, planteando asimismo ocho cuestiones. Tal y como podrá verse posteriormente, el principal objetivo de las mismas era que los encuestados expusieran sus opiniones respecto de su práctica docente, de ahí que todas las preguntas impares planteasen cuestiones generales sobre la motivación en la docencia de lenguas, frente a las pares, que se centraban en el comportamiento en este sentido de cada uno de los participantes con sus alumnos en este curso académico 2015-2016.

4.3. Procedimiento

La aplicación de dicho cuestionario tuvo lugar gracias al apoyo recibido por los directores de los centros educativos, quienes, tras un primer contacto donde conocieron las características del estudio, propusieron a los profesores de lengua extranjera su participación desinteresada. Para que la investigación fuera mucho más eficaz y tuviera una colaboración activa de todos los centros elegidos, se envió una carta de presentación firmada donde se exponía en líneas generales cuáles eran los objetivos que nos planteábamos. Para distribuir el cuestionario y llevar a cabo la recopilación de los datos, se planteó cuál sería la técnica más eficiente. En nuestro caso, decidimos utilizar la aplicación en línea de Google Forms, la cual nos permitiría conocer los resultados de manera más fácil.

Finalmente, los datos se analizaron de manera cuantitativa ofreciendo en todo momento el número total de encuestados, así como el porcentaje de participación en cada una de las preguntas planteadas. También se analizaron de manera cualitativa, ya que gracias a las diferentes opiniones expresadas por los docentes pudimos conocer de manera más directa cuál era la situación personal de cada uno de ellos con respecto a su motivación.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

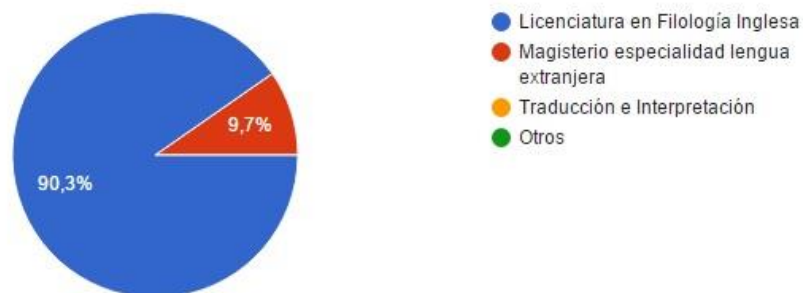
Para proceder al análisis de los diferentes resultados obtenidos hemos dividido los mismos en cuatro grandes secciones siguiendo la encuesta. Primeramente, expondremos los aspectos generales centrándonos tanto en la formación de los encuestados como en los años de docencia. A continuación, valoraremos los resultados del primer gran bloque de nuestro cuestionario, el relativo a: la labor docente. Tras ello, analizaremos los porcentajes obtenidos en el segundo apartado sobre el contexto laboral de los profesores de educación secundaria de los cuatro centros públicos participantes. Finalmente, comentaremos la relación de estos mismos con sus discentes en los diferentes centros, así como la metodología que cada uno de ellos sigue para poder motivar a sus estudiantes.

5.1. Perfil de los docentes

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, en el estudio participaron 31 docentes de los cuales un 80% (24 de ellos) eran mujeres y un 20% (6) hombres. Para poder clasificarlos se preguntó a qué centro educativo pertenecían. Los resultados muestran que nueve encuestados son profesores en el centro Juan Carlos I, ocho en el instituto de educación secundaria la Flota, seis en el centro Miguel Espinosa y siete en el Miguel de Cervantes. Asimismo, también era relevante conocer el año en el que finalizaron sus estudios universitarios para que tuviéramos constancia de los años de docencia y de si ello afectaría considerablemente a la motivación. Dos de los participantes terminaron entre los años 1979-1980, diez entre los años 1985-1989, ocho entre 1991- 1996 y, finalmente, seis entre los años 2000-2008. Como puede verse, la mayoría de los encuestados son profesores veteranos en la lengua extranjera lo que favorece al alumno, ya que presentan un amplio recorrido tanto en la lengua como en la docencia. Cabe mencionar que uno manifestó como anécdota que acabó en el año 1980 su primera licenciatura en este caso en Filología Inglesa, pero que en el año 1983 también obtuvo la titulación de Diplomatura en Magisterio en la especialidad de inglés como lengua extranjera.

Como pregunta relevante, era importante conocer los estudios con los que contaban los encuestados. Tal y como muestra el gráfico 1, un 90,3% de los mismos son licenciados en Filología Inglesa, mientras que un 9,7% son Diplomados en Magisterio en la especialidad de lengua extranjera quienes imparten clase en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Además, un 93,5% tiene formación complementaria gracias al CAP (Curso de Adaptación Pedagógica) que habilitaba para la práctica docente y era condición necesaria para la enseñanza. Además, se preguntó si contaban con algún curso de especialización en didáctica de la lengua extranjera u otros. Como refleja el Gráfico 2, un 73,3% afirma que cuentan con cursos de especialización como: la didáctica del español e inglés como L2, formación de docentes para los programas bilingües, cursos de educación a distancia, de nuevas estrategias y nuevas tecnologías centradas en plataformas como el *Moodle* o las pizarras digitales en el aula, cursos de unidades didácticas y programaciones, cursos sobre atención a la diversidad, la utilización del portafolio europeo en el aula y cursos de aprendizaje pasado en proyectos y *Flipped Classroom*. Frente a esto, un 26,7% manifiestan que no cuentan con una formación complementaria. Este hecho nos demuestra que todos están bien preparados en la lengua extranjera y continúan su formación tras varios años como docentes. Además, todo esto favorece a la motivación intrínseca del profesor, así como al alumno, quien verá la aplicación de todo ese aprendizaje en el aula y será consciente del interés que se presenta ante la materia.

¿Qué estudios tiene? (31 respuestas)



Formación complementaria (31 respuestas)

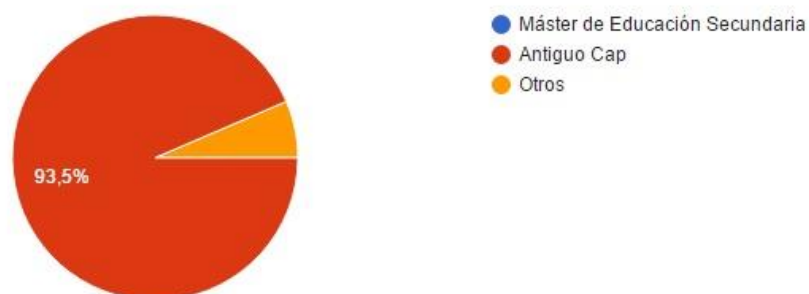


Gráfico 1- Formación del docente

Tras las cuestiones referidas a la formación, se preguntó cuántos años llevaban como docentes de inglés como segunda lengua/ lengua extranjera. Según los resultados, un 35,5% son profesores de lengua extranjera desde hace 20-30 años. Un 22,6% manifiesta que imparte clase desde hace 10-20 años. Un 16,1% trabaja desde hace 5-10 años. Cabe destacar que la cifra inferior se encuentra, según los datos obtenidos, en aquellos que llevan de 1 a 5 años. Además, únicamente un 19,4% de los participantes más de 30 años en la profesión. Lo que nos permite establecer que la gran mayoría tienen un largo recorrido como profesores de lengua extranjera.

¿Ha realizado algún curso de especialización en didáctica? Indique cuáles.
(30 respuestas)

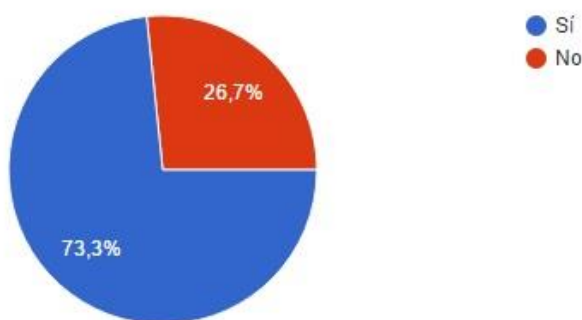


Gráfico 2- Cursos de especialización

Como aspecto general, era importante saber si los docentes habían trabajado en otros niveles educativos y si toda su experiencia había sido como profesor de inglés como lengua extranjera. Un 76,7%, admite que todos sus años han sido como docente de inglés frente a un 23,3% que manifiestan que han trabajado como profesores de español como lengua extranjera o como profesores en Educación Primaria. Además, los resultados muestran que un 61,3% admite que no ha trabajado siempre en el mismo nivel y especifica que dependiendo del curso académico ha sido docente de Educación Secundaria Obligatoria, de Ciclos Formativos Medios y Superiores, en Bachillerato, en Educación para Adultos, Escuela Oficial de Idiomas y profesores asociados en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Murcia entre otros.

¿Cuántos años lleva en la docencia? (31 respuestas)

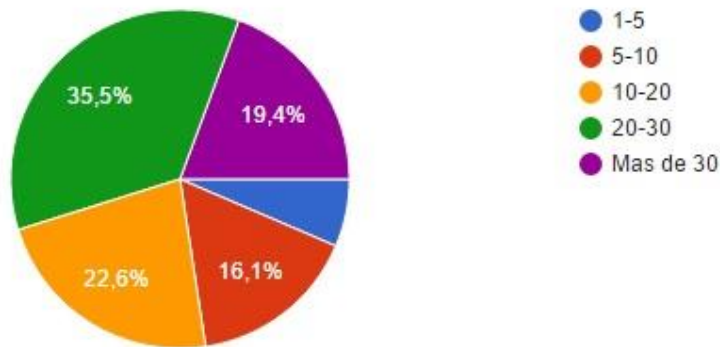


Gráfico 3- Años de docencia

Finalmente, en nuestros objetivos principales nos planteábamos si habría diferencias entre los docentes que imparten clase en grupos bilingües frente a los que lo hacen en los monolingües. Para ello, la última pregunta que realizamos consistía en conocer cuántos de los encuestados eran profesores en un grupo bilingüe. Los resultados revelan que un 71% (22 docentes) en este curso académico 2015-2016 imparte inglés en grupos bilingües, por lo que cuentan con un nivel superior a la media en la lengua extranjera, frente a un 29% (nueve de los profesores) que dan clase en grupos monolingües.

5.2. La labor docente

Una vez conocido el perfil de los docentes, comentamos el primer apartado, que aborda su motivación intrínseca. Las cuestiones debían ser valoradas según una escala de Lickert (en la cual el 1 supondría estar completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo) que mostraría su grado de satisfacción.

Respecto a la pasión por la docencia, un 64,5% admite estar totalmente de acuerdo con la afirmación. Además, un 25,8% está de acuerdo con esta misma. En definitiva, la mayoría de los participantes se encuentran motivados por la lengua inglesa y la profesión que ejercen, hecho que favorecerá al alumno en su aprendizaje.

1. Desde que empecé mi formación he sentido pasión por la docencia.

(31 respuestas)

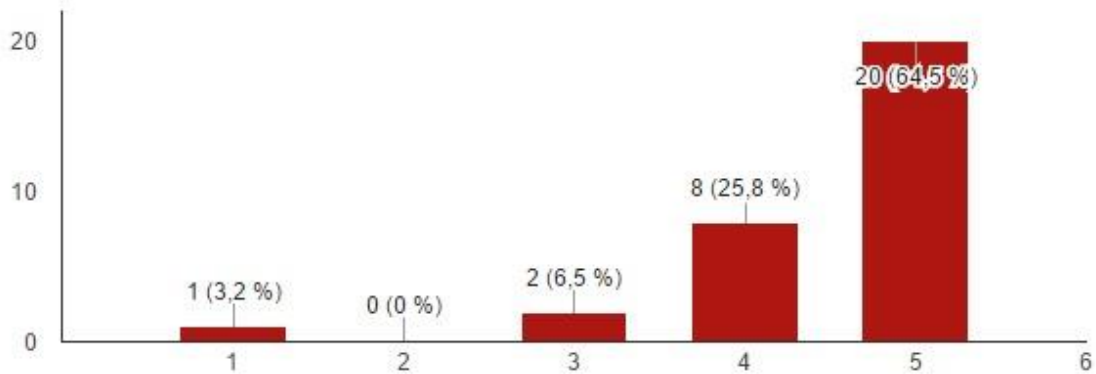


Gráfico 4- Pasión por la docencia

La segunda afirmación buscaba conocer si los docentes habían sentido curiosidad por la lengua extranjera o si, por el contrario, ese interés venía determinado por la posibilidad de trabajo que esta le ofrecía. Los resultados, en este caso, son bastante favorables, ya que un 83,9%, siempre ha sentido curiosidad por la lengua extranjera, lo que ha hecho que se formara en ella a lo largo de los años. Solo, un 6,5% está de acuerdo, lo que lleva a pensar que quizás únicamente estudiaran la lengua con una finalidad práctica de trabajo, sin sentirse muy motivados por la lengua y cultura que estaban aprendiendo.

2. Siempre he sentido curiosidad por el estudio de la lengua inglesa.

(31 respuestas)

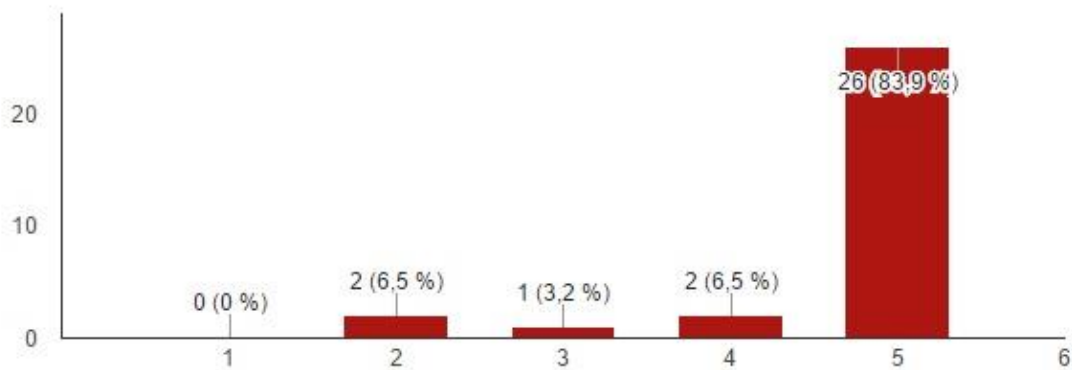


Gráfico 5- Curiosidad L2 de los docentes

La siguiente pregunta planteaba a los docentes si les gusta la profesión que ejercen. Los resultados muestran opiniones totalmente a favor. Un 90,3% siente totalmente gusto por esta lengua y un 6,5% está de acuerdo con la afirmación. Este hecho nos demuestra, nuevamente, que los encuestados presentan un alto grado de motivación intrínseca y satisfacción por su labor como profesores. Además, se ofrecía la posibilidad de añadir algún comentario al respecto de su profesión. A lo que cuatro respondieron lo siguiente: “*Es mi auténtica vocación*” (Encuestado 1); “*Dentro de las distintas asignaturas, impartir clase de inglés me parece muy interesante y motivante, además de fácil*” (Encuestado 2); “*Mi profesión no se parece en nada a cuando empecé mi labor docente*” (Encuestado 3) o “*Me gustaría que la formación que recibí y la que imparto a mis alumnos fuese más humanística*” (Encuestado 4).

3. Me gusta la profesión de profesor de idiomas. (31 respuestas)

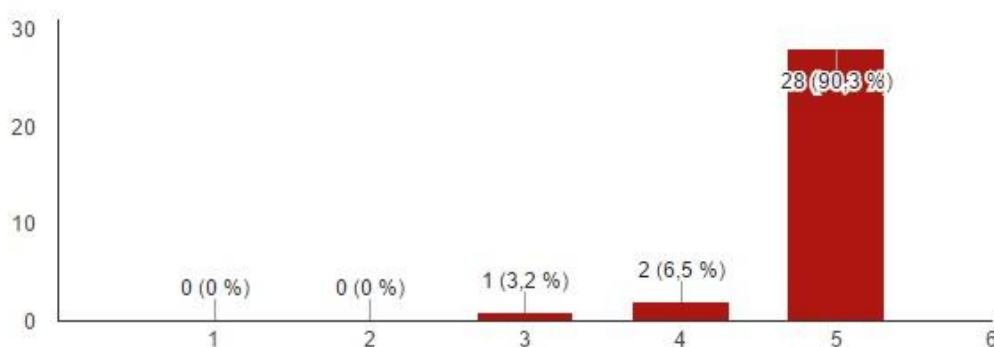


Gráfico 6- Gusto por la profesión docente

La cuarta cuestión sugería el tema principal de nuestro estudio. Un 56,7% de los docentes manifestaron que se encuentran totalmente motivados como profesores de LE. Además, un 30% estaba de acuerdo con esta. Con lo que podemos afirmar que un 86,7% están motivados. Solo un participante no se siente motivado por la profesión que ejerce. Este hecho puede estar debido a que quizás las condiciones laborales que presentan no son las esperadas o que durante años no encuentra que sus alumnos mejoren en la lengua que enseña. Esto se manifiesta en el siguiente comentario: “*En la actualidad existen numerosas dificultades en el alumnado como el estudio, el esfuerzo, el trabajo y la educación lo que hace que poco a poco pierda mi motivación por la profesión*”

Además, contamos con otras opiniones que reproducimos a continuación: "Me siento motivado dependiendo del grupo con el que trabaje" (Docente 1); "En ocasiones hay alumnos que no tienen un nivel necesario para seguir las clases que imparto y este hecho me frustra como docente de lengua inglesa"(Docente 2); "Me motiva especialmente que los idiomas sean un recursos muy útil para los alumnos tanto en su vida de estudiantes como en su futura proyección laboral"(Docente 3) o "No existe estudio de la lengua inglesa por parte del alumnado"(Docente 4) .En definitiva, las opiniones nos permiten conocer algunos de los factores que pueden afectar a su motivación y cómo algunos profesores se sienten ante esta situación.

4. Me siento motivado como docente de inglés como lengua extranjera.
(30 respuestas)

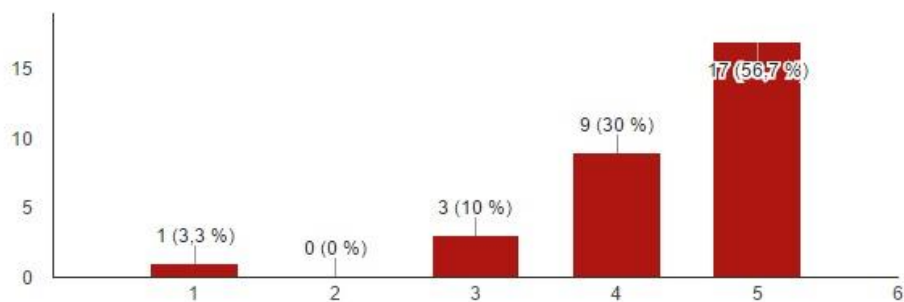


Gráfico 7- Motivación del docente de L2

La siguiente pregunta buscaba conocer si el docente sigue aprendiendo y ampliando sus conocimientos en la lengua extranjera. Un alto porcentaje, un 83,9%, se encuentra totalmente de acuerdo con la afirmación. Asimismo un 12,9% está de acuerdo. Por ello, podemos deducir que tanto los profesores veteranos como los jóvenes siguen interesados por su profesión, formándose continuamente en las nuevas metodologías de la lengua extranjera. De nuevo, un 3,3%, es decir, un encuestado, no presenta una actitud positiva en la LE.

5. Disfruto aprendiendo la lengua extranjera y ampliando mis conocimientos de la misma.

(31 respuestas)

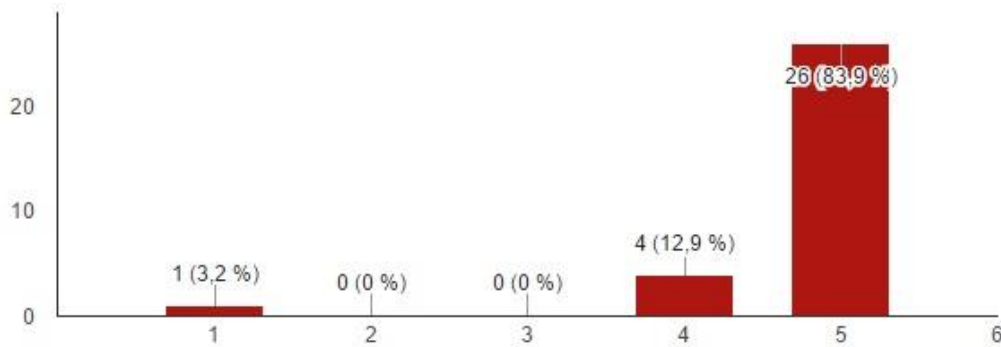


Gráfico 8- Ampliación de conocimientos del docente

El gráfico número nueve se centra en la formación docente en la LE. Los resultados son notablemente favorables mostrando pues que un 96,8% siguen formándose y aprendiendo la lengua inglesa una vez adquirido su puesto de trabajo, hecho que beneficiará no sólo a su motivación intrínseca sino también a la del alumnado.

6. Intento formarme en la lengua inglesa. (30 respuestas)

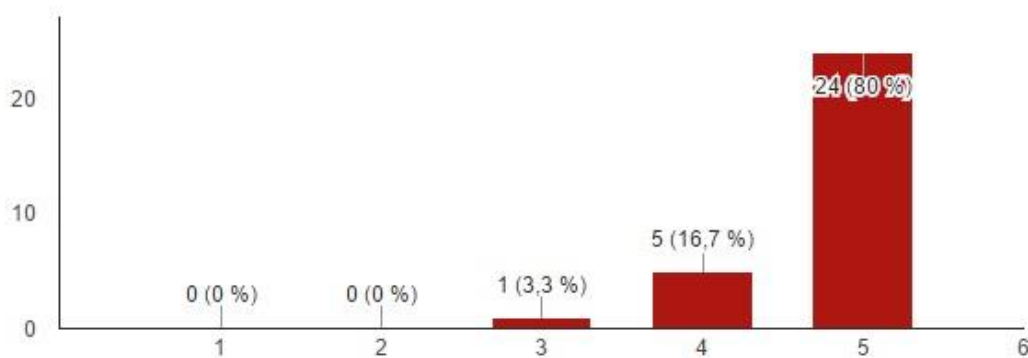


Gráfico 9- Formación del docente en L2

La última afirmación de este primer bloque se centraba en conocer si el docente continuaba disfrutando de la lengua extranjera. Un 90,3%, equivalente a 28 encuestados, está de acuerdo con ella. Como se puede ver, casi un 100% de los participantes considera que la lengua inglesa le ofrece múltiples posibilidades: viajar a otros países, comunicarse con personas extranjeras o continuar su formación.

7. Disfruto de la lengua inglesa y de las posibilidades que esta me ofrece.

(31 respuestas)

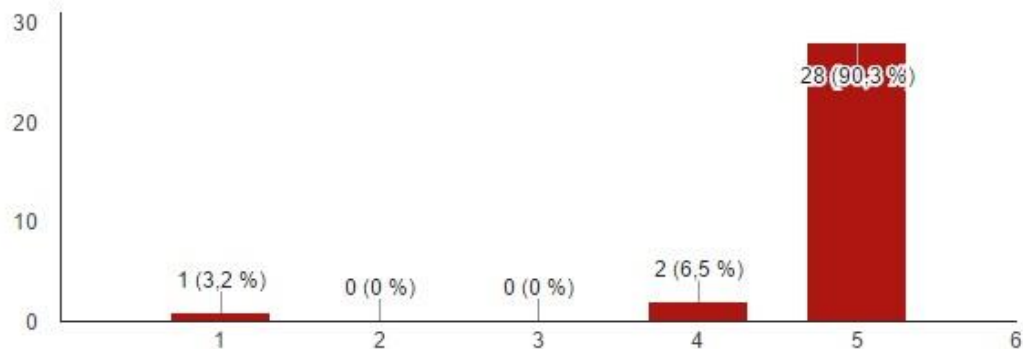


Gráfico 10- Disfrute personal de la L2

5.3. El contexto laboral

Tras el primer bloque en el cual se valoraba la motivación intrínseca, este segundo buscaba conocer cuáles eran los elementos externos que podía influenciar la motivación de los profesores de enseñanzas medias. En él se planteaban un total de diez preguntas. Al igual que en el apartado anterior, se les pedía que valorasen las afirmaciones planteadas con un baremo del 1 al 5 siguiendo una escala de Lickert.

La primera afirmación pide la opinión sobre la carga lectiva que los docentes de inglés como lengua extranjera tienen. Tal y como muestra la gráfica número 11, un 35,5% de los encuestados prefirió adoptar una actitud neutra ante esta afirmación. Frente a esto, un 32,3% consideró que la carga lectiva no es la adecuada, a consecuencia de que imparten numerosas clases que en ocasiones llegan a superar las 25 horas semanales. Además, el descontento ante esta pregunta viene derivado del horario que tienen, debido a que, en ocasiones, este está partido entre horario diurno y nocturno. Observamos que esta cuestión merece una clara inflexión respecto a los resultados obtenidos hasta ahora, pues muestra la preocupación por como un exceso de carga docente puede influir negativamente en la calidad de clases.

1. Mi carga lectiva es la adecuada. (31 respuestas)

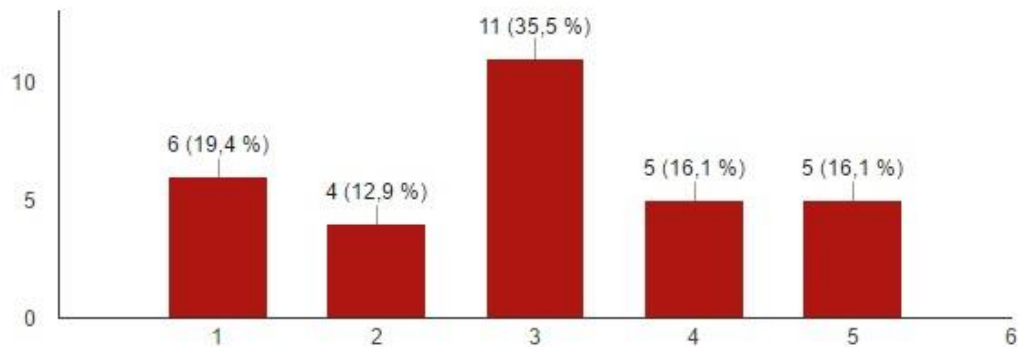


Gráfico 11. Carga lectiva del docente

La cuestión número dos planteaba otro aspecto de gran relevancia en la práctica docente, como es la carga burocrática que se exige en este nivel educativo. En este apartado vemos cómo los participantes manifiestan que esta supera sus expectativas, de ahí que más de la mitad, es decir, un 61,3% consideran que esta debería verse disminuida, ya que, en ocasiones, dedican mucho más tiempo a la burocracia que a la preparación de sus clases.

2. La carga burocrática que se me exige como docente es la adecuada y se ajusta a mis expectativas.

(31 respuestas)

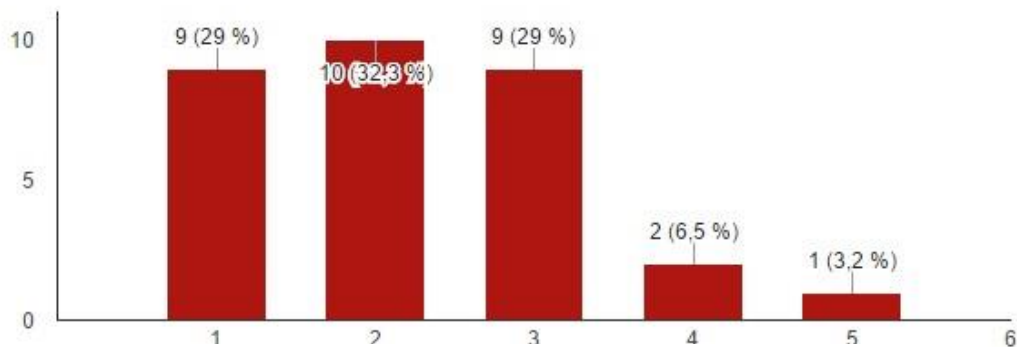


Gráfico 12. Carga burocrática del docente

La tercera cuestión preocupa claramente en la actualidad al docente tanto de enseñanzas medias como en superior pues se refiere al trabajo que debe realizarse fuera del aula. Más del 50% está de acuerdo con el trabajo que les corresponde. Este hecho resultó bastante llamativo, ya que pensábamos que los valores iban a ser negativos. Gracias a conversaciones con docentes tuvimos la oportunidad de conocer que se sienten satisfechos con el trabajo que tienen que realizar fuera del aula, pues consideran forma parte de su profesión. Asimismo, también manifestaban que ese trabajo les

permite acercarse al alumnado creando materiales que sean de su interés y fomentando así una mayor participación en el aula.

3.El trabajo que debo realizar fuera del aula es el que creo que me corresponde como docente.

(31 respuestas)

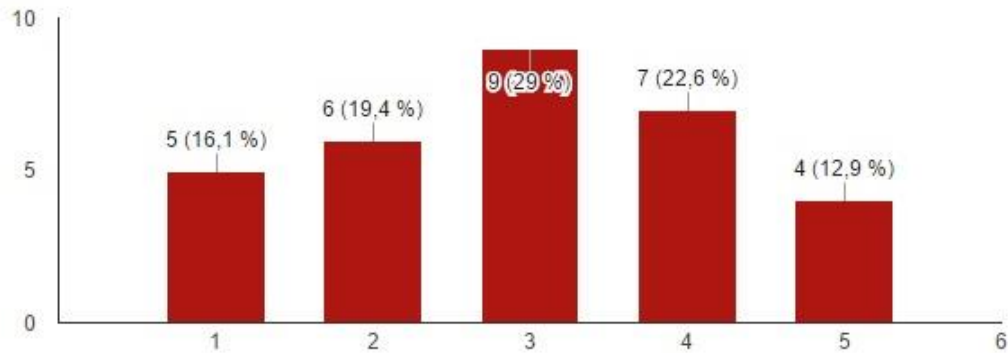


Gráfico 13. Trabajo fuera del aula

Asimismo, otro elemento externo que también podía influir en la motivación era considerar si el sueldo recibido es el adecuado. En este aspecto, vemos como un 35,5% se encuentra a favor y un 35,5% en contra. Por lo que encontramos un porcentaje equitativo entre las opiniones positivas y negativas en referencia al trabajo fuera del aula. Asimismo, también encontramos un 29% de los encuestados que se presentaron neutros ante la afirmación. Todo esto, nos lleva a pensar que sería necesario que los docentes recibiesen una subida de sueldo, debido al número de horas que trabajan tanto dentro como fuera del aula. Además, también debería ser mejor valorada esta profesión, ya que el profesor es el encargado de formar a los alumnos no sólo en una materia en particular, sino también de su crecimiento personal.

4.El sueldo recibido es el adecuado a mi trabajo como docente. (30 respuestas)

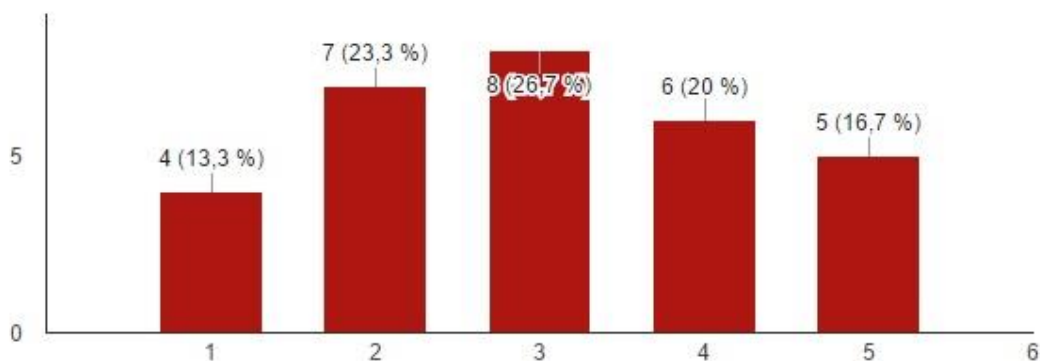


Gráfico 14- Salario del docente

La pregunta número cinco buscaba conocer cuál era la postura de los docentes ante los nuevos cambios legislativos que se han aplicado en enseñanzas medias y si consideraban beneficiaban o no sus condiciones laborales y el aprendizaje del alumnado. Tal y como reflejan los resultados, un 48,4% de los participantes está totalmente en desacuerdo con la afirmación planteada, debido a que creen que este nuevo cambio legislativo y educativo únicamente distorsiona el aprendizaje y no ayuda al alumno en absoluto. También, se acerca la opinión otro 22,65% que no está de acuerdo con estos cambios. Como medida preventiva, consideran que sería importante establecer una ley que no variara con tanta frecuencia, pues la adaptación a los nuevos cambios educativos supone siempre un gran trabajo tanto para los docentes como los alumnos.

5.Los recientes cambios educativos favorecen mi práctica docente.

(31 respuestas)

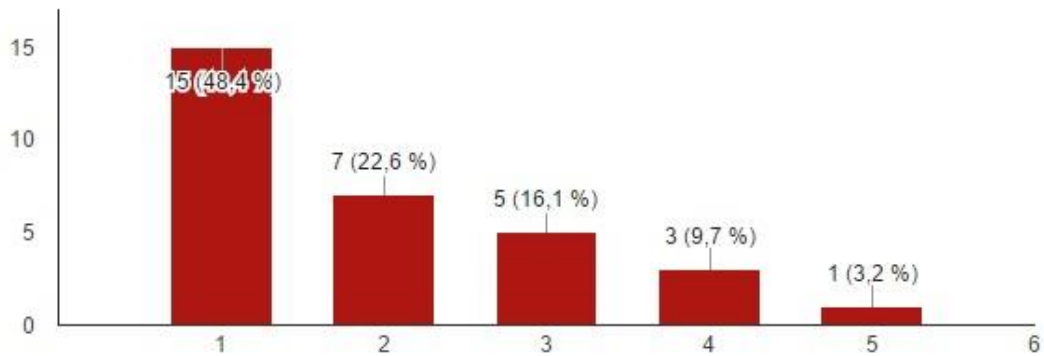


Gráfico 15- Cambios educativos

Entre las preguntas sobre elementos externos a la docencia, era importante considera las condiciones del centro educativo. Para ello, se preguntó si este era idóneo para la práctica docente o si por el contrario necesitaba algunas mejoras. Un 38,7% considera que el contexto es favorable e incluso un 22,6% cree que es totalmente idóneo. Solo tres encuestados no están de acuerdo con que su centro presente unas condiciones óptimas para el desarrollo de su trabajo. Algunos de los factores que pueden influir en esas opiniones pueden deberse a: la localización de los centros de educación secundaria, la disponibilidad de recursos en el aula o a la diversidad de alumnado. Sobre ello trata la siguiente afirmación que comentamos a continuación

6.El contexto de mi centro es el idóneo para mi práctica docente. (31 respuestas)

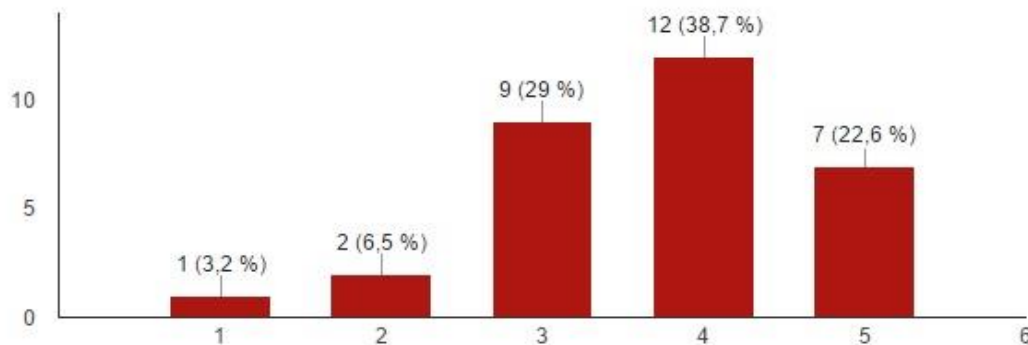


Gráfico 16- Contexto laboral

Se intentaba averiguar si los centros contaban con medios y materiales que permitieran al docente desarrollar sus clases. Tal y como se muestra, el grado de satisfacción de los encuestados no fue el esperado. Un 35,5% considera que sus centros no están dotados de nuevos recursos electrónicos. Frente a esto, un 41,9% respondió que no cuentan con grandes condiciones que favorezca su labor. Un 22,4% sí que respondió positivamente a lo planteado. Como medida preventiva muchos de los docentes consideran que sería necesario disponer en todas sus aulas de un proyector y una pantalla que les permitiese usar presentaciones con diapositivas. Además, también resultaría beneficioso no sólo para el profesor, sino para los alumnos, contar con un portátil con conexión a internet que facilitase la emisión de vídeos o películas en la lengua meta.

7.Dispongo en mi centro de materiales y medios (biblioteca, tecnología...) adecuados para desarrollar mis clases.

(31 respuestas)

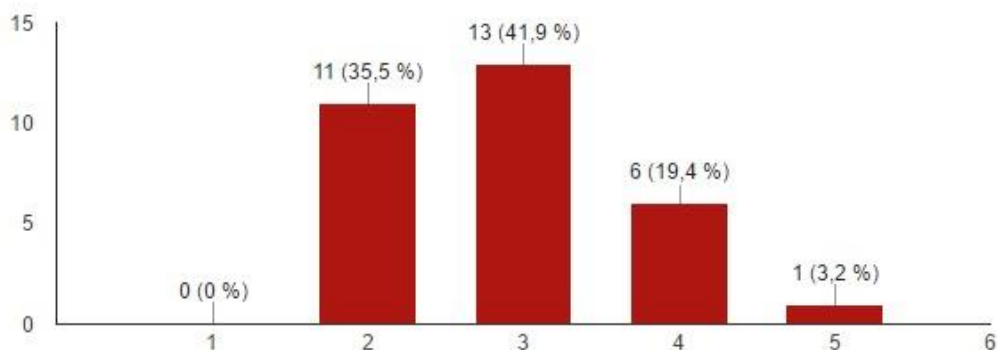


Gráfico 17-Materiales y medios en el centro educativo

Finalmente, las últimas preguntas de este bloque se centraban en las relaciones dentro del entorno laboral y si estas podían influir positivamente en la práctica docente. La pregunta número ocho buscaba conocer cómo era la relación entre todos los miembros del departamento de inglés como lengua extranjera. Los resultados muestran que un 63,3% está totalmente satisfechos con la relación que mantiene con sus compañeros de profesión. Este hecho, permite al docente poder hablar abiertamente de los problemas que tiene en clase y así, poder buscar soluciones con sus compañeros, además de crear un buen clima que fomente la motivación intrínseca del mismo.

8.La relación con mi compañeros de departamento es buena. (30 respuestas)

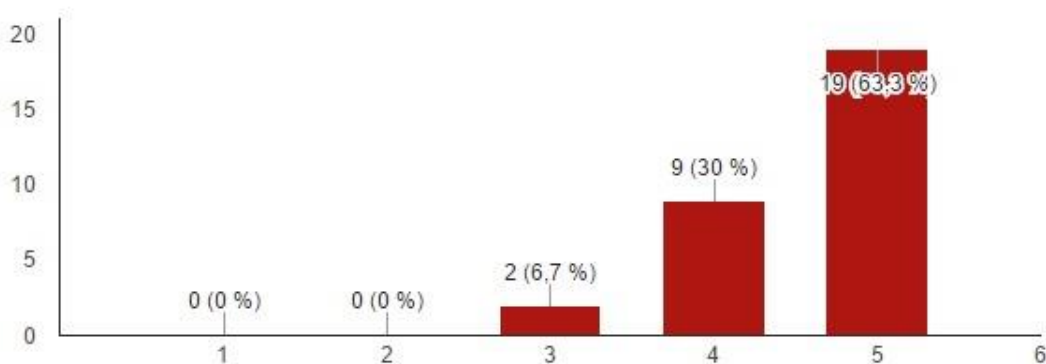


Gráfico 18- Relación con mis compañeros de departamento

Asimismo, también queríamos saber si las conversaciones con los compañeros del departamento permitían solucionar posibles conflictos con los alumnos. En este aspecto, más del 80% están de acuerdo con ello, lo cual es tremendamente positivo. Por lo que podemos establecer que tanto el entorno como la relación existente entre los miembros del departamento les ayuda a fomentar su motivación.

9. Las conversaciones con mis compañeros sobre las clases me ayudan a solucionar problemas y a sentirme más motivado.

(31 respuestas)

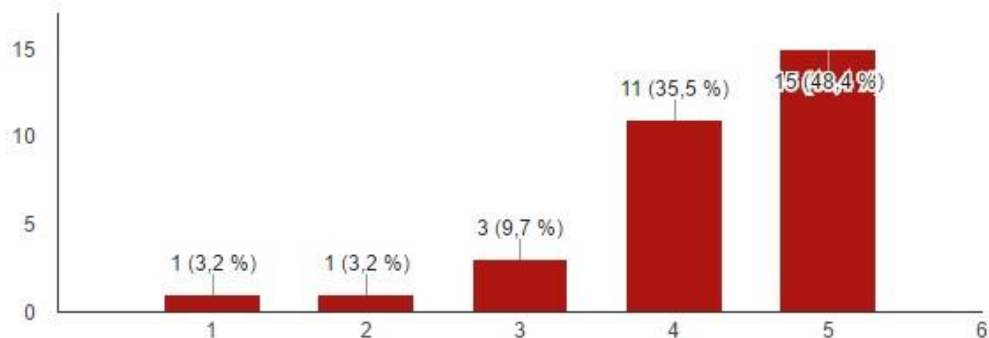


Gráfico 19- Conversación con compañeros

Finalmente, se preguntaba por el grado de satisfacción que los docentes tenían con el claustro de profesores, así como con la directiva del centro educativo. Un 48,4% presenta una actitud totalmente favorable con el apoyo recibido por los miembros del centro educativo y un 38,7% también se siente respaldado por ellos, algo que sorprende gratamente, pues se trata de un aspecto decisivo para la motivación del docente.

10. El apoyo recibido por parte de la directiva y el claustro es el esperado.

(31 respuestas)

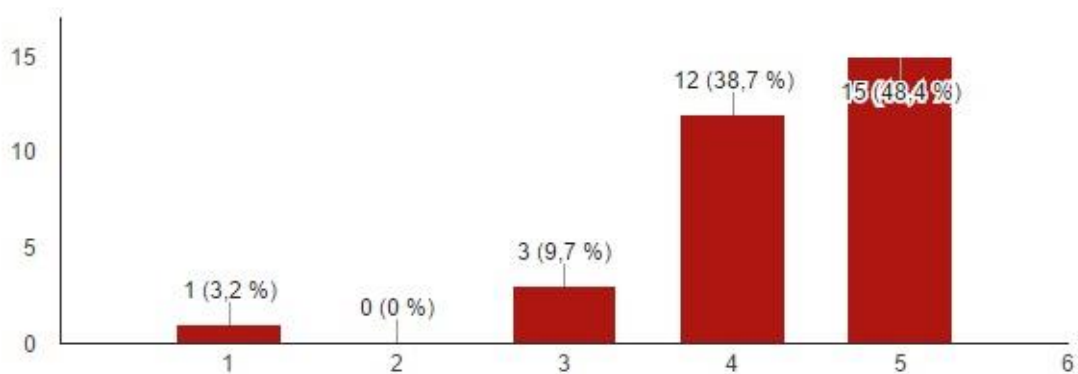


Gráfico 20- Apoyo de la directiva y el claustro

5.4. Relación con el alumnado

El último apartado de nuestro estudio se centraba en la relación existente entre los docentes de LE y los alumnos. Para ello, se plantearon ocho sobre las que el profesor debía manifestar su grado de satisfacción, a excepción de la pregunta abierta número seis. Además, se daba la opción de expresar las opiniones que considerasen.

La primera afirmación buscaba conocer si el docente creía que era importante un ambiente distendido y positivo en el aula que fomentase tanto su propia motivación como la del alumno. Un 77,4% de los encuestados se encuentra de acuerdo con esta afirmación y, por ello plantean que es un elemento fundamental para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En definitiva podemos deducir que la motivación de ambos favorecerá tanto las adquisición como el aprendizaje de la LE.

1. Creo que un ambiente distendido y positivo en el aula ayuda a la motivación tanto del profesorado como del alumnado.

(31 respuestas)

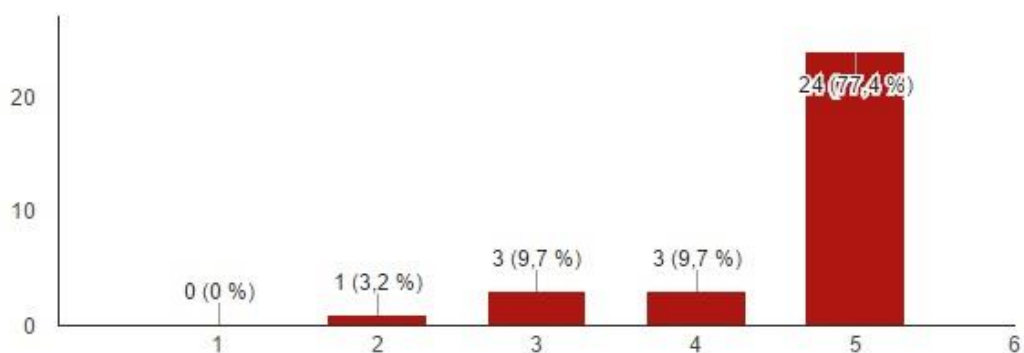


Gráfico 21- Ambiente para la motivación

Dado que la primera pregunta era de carácter general, quisimos que la segunda se centrase en la propia experiencia del docente con su alumnado real. Como puede verse, los resultados son totalmente favorables, pues la mayoría admite que su relación es positiva, hecho que beneficia a la motivación intrínseca de ambos. Sin embargo, en esta pregunta era relevante considerar las opiniones que los profesores manifestaran para poder hacer una valoración cualitativa de la misma. Cuatro de ellos manifestaron lo siguiente: “La relación con mis alumnos es realmente excelente y a día de hoy es lo que me motiva para seguir adelante” (Encuestado 1); “En general, la relación con mis alumnos es positiva, salvo alguna excepción. En la mayoría de los casos depende mucho de los grupos, es decir, de si imparto en un grupo bilingüe o en un grupo depósito/reformatorio” (Encuestado 2); “La relación con mis estudiantes suele ser mejor y más positiva sobre todo con los alumnos de los últimos cursos de la Educación Secundaria” (Encuestado 3). Frente a lo expresado anteriormente la siguiente

opinión es algo más crítica: “En los primeros cursos de la ESO suele ser mucho más complejo desempeñar la labor docente de ahí que la relación con el alumnado se vea afectada” (Encuestado 4). Todas las respuestas recibidas nos permitieron conocer las peculiaridades con las que se enfrentan en enseñanzas medias, sin embargo, vimos cómo la mayoría presenta una relación totalmente positiva, hecho que permite que el docente se sienta motivado en su labor.

2. La relación con mi alumnado es muy buena. (31 respuestas)

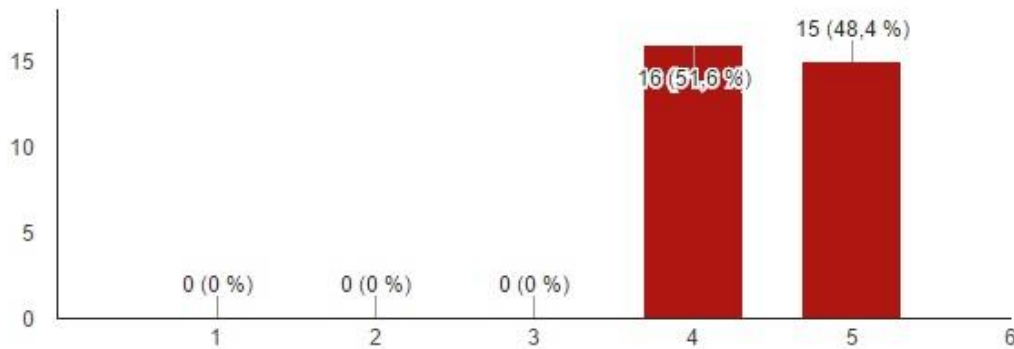


Gráfico 22- Relación con el alumnado

La pregunta número tres enlazaba el objeto de estudio de este trabajo con la motivación del alumnado. Por ello, se preguntó si esta influía positivamente en la del docente. Los resultados fueron los esperados. Más del 90% considera que la motivación del alumno les beneficia. Además, en esta pregunta se recibieron tres comentarios: “No solo influye la motivación de mis alumnos, sino que también yo cuento con motivación interna que me beneficia para mi práctica docente” (Docente 1); “El problema actual se encuentra en que los alumnos están desmotivados y eso es totalmente perceptible en el aula” (Docentes 2 y 3).

3.El hecho de que mis alumnos estén motivados favorece mi motivación.

(31 respuestas)

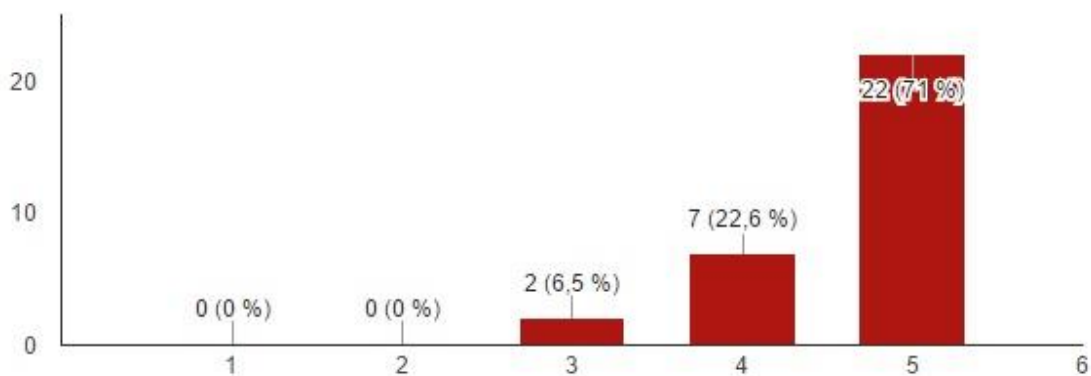


Gráfico 23- Motivación del alumnado

La pregunta número cuatro plateaba si los alumnos llegan motivados al aula de lengua extranjera y si presentan una actitud positiva hacia el aprendizaje. Un 51,6% de los encuestados piensa que los estudiantes tienen un grado de satisfacción media; frente a esto, un 40% considera que llegan motivados al aula. Además de los resultados expuestos, las opiniones inciden en que la motivación del estudiante y su actitud hacia la lengua depende principalmente del grupo con el que se está trabajando, ya que, por ejemplo, en los grupos de Bachillerato y Ciclos formativos de Grado superior se encuentra una actitud mucho más positiva derivada de la edad y los intereses que estos tendrán. Como hecho particular, cabría destacar el comentario manifestado por el docente número cuatro, que considera que los alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en numerosas ocasiones presentan una actitud apática, lo que conlleva a que el profesor y los compañeros pierdan el interés por la materia impartida. Por lo que podemos deducir que impartir en los primeros cursos de ESO puede mermar la motivación intrínseca del profesor.

4. Mis alumnos llegan motivados a las clases y presentan una actitud positiva.

(31 respuestas)

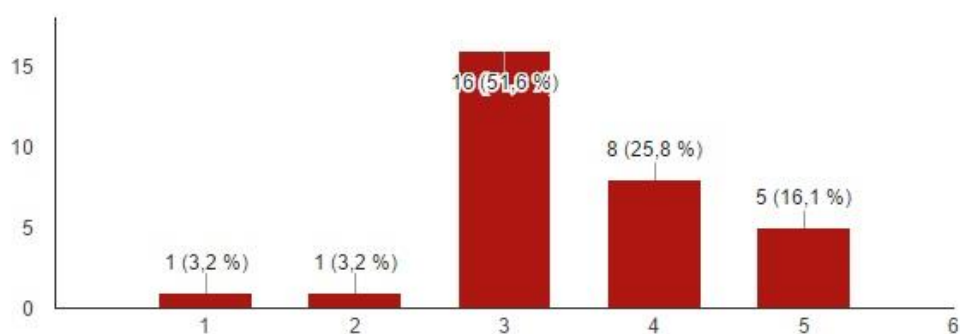


Gráfico 24- Motivación y actitud del alumnado

La siguiente cuestión buscaba conocer si entre las múltiples funciones del docente se encontraba la de motivar a los estudiantes. Teniendo en cuenta todas las respuestas recibidas, encontramos un resultado gratamente positivo, ya que 25 participantes, es decir, un 85% considera que la labor del profesor no consiste en dar clases, sino también en motivar al alumnado para que este consiga los objetivos propuestos en cada nivel educativo. Este hecho beneficia el proceso de aprendizaje, debido a que el docente, al ser consciente de que debe motivar al alumno, presentará una actitud más cercana al estudiante y procurará crear en todo momento una atmósfera favorable

5. Como docente, es mi labor motivar a los estudiantes. (29 respuestas)

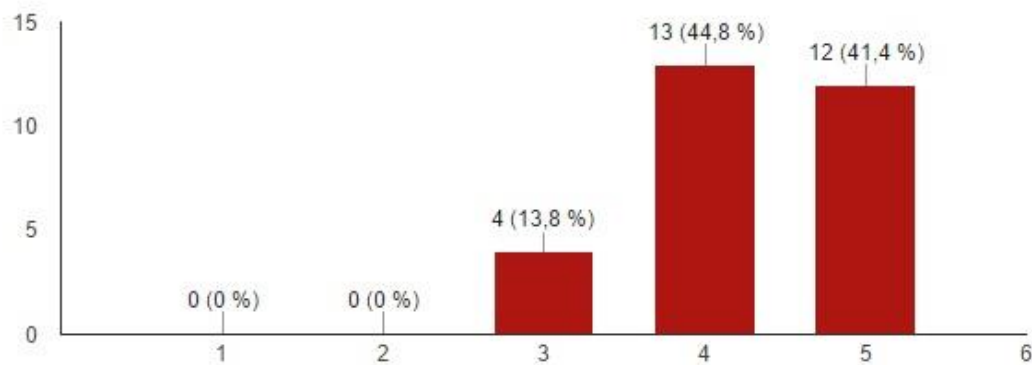


Gráfico 25- Labor como docente de motivar al alumnado

Tal y como se ha establecido al inicio de este apartado, la sexta cuestión era una pregunta totalmente abierta en la cual se quería saber qué procedimientos o técnicas utilizaban los docentes para favorecer la motivación de los estudiantes. La participación fue máxima, aunque las respuestas ofrecidas, en este caso 31, fueron bastante diversas como se puede ver a continuación: *“Crear actividades que involucren al alumno siempre en base a tópicos que les resulten motivadores”*, *“Estimular a los alumnos positivamente y elogiar sus aciertos para que consigan los objetivos del curso”*, *“Sonreír al alumnado y facilitarles el proceso de aprendizaje”*, *“Utilizar nuevas tecnologías y actualizarme mediante cursos para poder adaptarme a las nuevas generaciones”*, *“Mostrarles mi ilusión y mi respeto así como hacerles ver que aprendiendo inglés se convierten en ciudadanos del mundo”*, *“Intentar despertarles la atención y el interés por la cultura de los países de habla inglesa a la vez que se intenta relacionarlo con el contexto actual”*, *“Buscar recursos online como vídeos o aplicaciones que pueda aplicar al aula así como presentar los contenidos con temas que conecten creando siempre un ambiente positivo donde se puedan cometer errores gracias al respeto y el disfrute de la lengua inglesa”*, *“Procurar que todo lo aprendido les facilite que ellos en un futuro puedan comunicarse en el idioma recalcando su importancia en un futuro inmediato”*.

Como puede apreciarse, la mayoría coincide en los procedimientos que los profesores de inglés como lengua extranjera ponen en práctica en el aula. Sin embargo, un dato que llamó bastante nuestra atención fue que seis participantes manifestaron que no realizan ninguna actividad ni procedimiento para motivar a sus estudiantes en el aula, ya que únicamente se limitan a impartir el libro de texto siguiendo una enseñanza tradicional de la lengua, lo que no beneficia en absoluto ni al docente ni a los alumnos.

Finalmente, las últimas preguntas del cuestionario se centraban en el aprendizaje del alumnado y cómo este se ve incrementado. El gráfico número 26 reflexionaba sobre si el profesor se sentía motivado al ver que sus estudiantes progresan en su aprendizaje, lo cual sucede en el 90,3% de los casos. En este aspecto, un encuestado consideraba que: *“Es muy gratificante ver cómo los alumnos que habían dado por perdida la asignatura se motivan y consiguen grandes progresos”*.

7. El hecho de que mis alumnos avancen en su aprendizaje me motiva.

(31 respuestas)

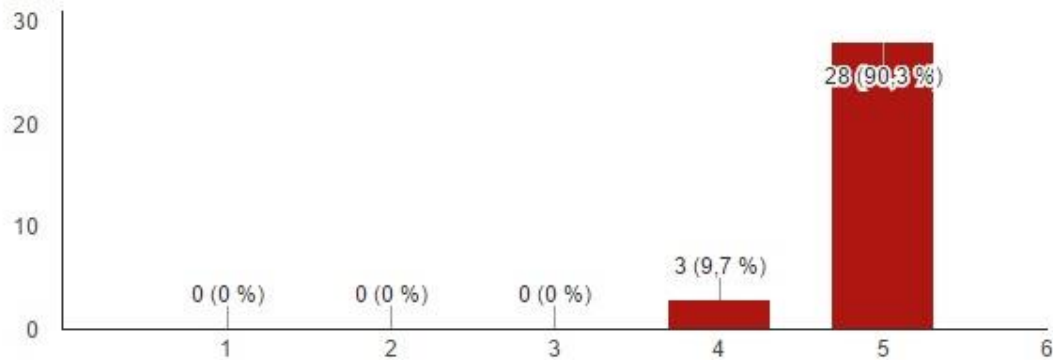


Gráfico 26- Progreso en el aprendizaje de los alumnos

Por último, se quería conocer sus propias experiencias reales durante el curso actual 2015-2016. En particular, se preguntaba si los alumnos avanzan en la lengua extranjera gracias a las clases impartidas. Como se puede observar en el gráfico 27, un 70% considera que sí mejoran como se desprende de las opiniones siguientes: *Mis alumnos avanzan en su aprendizaje, pero no solo gracias a sus clases, sino que también fomento el aprendizaje de la LE gracias a películas en la lengua extranjera y a salidas al extranjero que organizo para que practiquen la lengua en un contexto real*”(Docente 1); *“Espero que sea así, considero que el alumno motivado seguirá evolucionando en su aprendizaje del idioma independientemente del profesor de lenguas que tenga*”(Docente 2); *“La mayoría de mis alumnos avanza en su aprendizaje pero no todos*”(Docente 3) . Los últimos tres docentes manifestaban que les gustaría pensar que sus alumnos mejoran, pero que este hecho es algo que los alumnos deben juzgar por sí mismos. Todas las opiniones expuestas nos demuestran que los profesores tienen una visión positiva de su labor y consideran que gracias a sus explicaciones así como por la relación existente en el aula, se advierte una mejora en la competencia de la lengua extranjera a lo largo del curso académico.

8. La mayoría de mis alumnos avanza en su aprendizaje del inglés gracias a mis clases.

(30 respuestas)

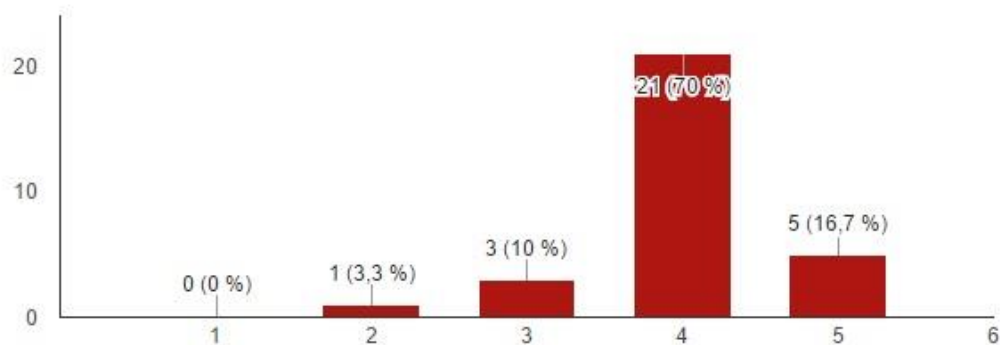


Gráfico 27- Progreso en el aprendizaje de mis clases

6. CONCLUSIONES

En este trabajo de investigación hemos intentado demostrar la importancia que tiene la motivación de los docentes de inglés como lengua extranjera en enseñanzas medias, basándonos en cuatro centros educativos de la ciudad de Murcia. Tras el análisis de resultados, destacamos que los profesores se encuentran totalmente motivados e interesados por la lengua extranjera, además todos ellos presentan una actitud positiva, una buena relación con el alumnado y sienten que gracias a sus clases el estudiante consigue los objetivos propuestos en la lengua extranjera. Incluso los aspectos que a priori considerábamos que podía influir negativamente (el trabajo que deben realizar fuera del aula, el sueldo recibido, la relación con los compañeros y la directiva o las condiciones del centro educativo) no han sido tan determinantes, sino que el colectivo docente se encuentra notablemente satisfecho. Las únicas excepciones se encontraban en la carga burocrática y los cambios legislativos que desaprueban totalmente.

Uno de nuestros objetivos era conocer si existían diferencias en el grado de la motivación de los profesores en referencia a su formación y al tipo de enseñanza, es decir, en grupos bilingües o monolingües. Los resultados muestran que un 90% de los participantes cuenta con los mismos estudios universitarios, en este caso, Licenciatura en Filología Inglesa. Además, un 73,3% admite tener formación complementaria o continua, hecho que demuestra el interés que presentan los encuestados por mejorar en la lengua extranjera que imparten. Asimismo, no resulta significativo para nuestro objeto de estudio el tipo de enseñanza (bilingüe o monolingüe), puesto que todos ellos presentan un alto nivel de motivación intrínseca. Tal y como expone uno de ellos: *“Me motiva especialmente que los idiomas sean un recursos muy útil para los alumnos tanto en su vida de estudiantes como en su futura proyección laboral”*.

Igualmente, nos preguntábamos cuáles eran las estrategias que utilizaban en el aula para motivar a sus alumnos. En este apartado cabe destacar el uso de nuevas tecnologías en el aula, como pueden ser pizarras digitales, vídeos o películas en la lengua meta. Pero, también resaltan la creación de actividades basadas en los intereses de los alumnos, la participación de nativos en el aula gracias a lectores de inglés, la interacción con alumnos extranjeros en intercambios culturales o la implicación del docente en la clase de lengua extranjera. Como última pregunta de investigación nos planteábamos cómo estos se motivaban. Gracias a las respuestas recibidas, vimos que muchos de ellos consideraban que no sólo se sienten motivados porque ven que sus alumnos mejoran en sus clases, sino también por las posibilidades que la lengua les ofrece lo cual les lleva a seguir con la formación continua que les permite aprender nuevas técnicas para llevar a cabo en el aula. En este sentido, manifiestan que se sentirían más motivados si las condiciones de su trabajo fueran mejores y si los estudiantes participasen y se involucrasen más en la materia.

Aunque este trabajo ha intentado conocer cuáles son los factores que influyen en la motivación de los docentes de inglés como lengua extranjera, una de las limitaciones ha sido que únicamente contamos con la participación de cuatro centros educativos, lo que no permite establecer si los resultados son extrapolables a otros centros. Como posible trabajo posterior, se podría plantear un estudio de contraste entre varias comunidades de España, en el cual se podría establecer si existen diferencias significativas en la motivación de los profesores en función de su contexto laboral y si se sienten afectados por los mismos elementos externos.

También será interesante investigar la adquisición real del alumnado en dos grupos, uno con profesorado motivado y otro no, con el objetivo de resaltar la influencia de esta variable individual que se ha revelado en este trabajo como realmente significativa.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. (1992). Motivar en la adolescencia, teoría, evaluación e intervención. *Servicios de publicaciones universidad autónoma de Madrid*. Obtenido el 8 de abril de 2016 de: https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/determinantes_motivacionales.pdf
- Alonso, J. (2005) Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos. Ministerio de educación y ciencia. La orientación escolar en centros educativos, 209.242. Consultado el 8 de abril de 2016: https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/capitulos_espanyol_jesus/2005_motivacion%20para%20el%20aprendizaje%20Perspectiva%20alumnos.pdf
- Añez, S. (2006). Cultura organizacional y motivación laboral de los docentes universitarios. Universidad Rafael Beloso Chacín. *Centro de Investigación de ciencias administrativas y gerenciales*. Vol. 4, 1. Obtenido el 15 de abril de 2016 de: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/cicag/article/viewArticle/517/1351>
- Arnold, J. (2000). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. Capítulo introductorio de *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. Obtenido el 14 de abril de 2016 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf
- Arnold, J. (2016). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Centro virtual cervantes*. Obtenido el 14 de abril de 2016 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm
- Barberá, E. (1997). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista electrónica de motivación y emoción*. Vol. 5, 10. Obtenido el 7 de abril del 2016 de: <http://reme.uji.es/articulos/abarbe7630705102/texto.html>

- Bonilla, E. (2011). *Sensopercepción*. Psicología. Obtenido el 7 de abril de 2016 de:
<http://evebonillap8.blogspot.com.es/2011/10/sensopercepcion.html>
- Caballero de Rodas, B.; Escobar, C. & Masats, M.D. (2001). Capítulo 3. El profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje. *Didáctica de las lenguas extranjeras en educación secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.
- Centro Virtual Cervantes (1997-2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido el 13 de abril de 2016 de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Cerezo, M. T., y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112. Departamento de Psicología, Universidad de Jaén, España. Obtenido el 7 de abril de 2016, de: http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_31.pdf
- Crespo, E y Martínez, M. (2008). Convergencia europea, motivación y actuación docente en el aula universitaria. Universidad de Alicante. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 4-16. Obtenido el 16 de abril de 2016 de:
<http://institucional.us.es/revistas/universitaria/31/1Crespo.pdf>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language learning: group dynamics and motivation. *Modern Language Journal*, 81, 482-493. Obtenido el 14 de abril de 2016 de:[http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei\(1994\)_Foreign_Language_Classroom.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf)
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escaño, J y Gil de la Serna, M. (2001). Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse. *Aula de innovación educativa*, 101. Obtenido el 8 de abril de 2016 de:
<http://www.grao.com/revistas/aula/101-motivacion-escolar/motivar-a-los-alumnos-y-ensenarles-a-motivarse>.

- Fuente de Arias, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2, 35-66. Obtenido el 7 de abril de 2016 de: https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo13988-perspectivas-recientes-estudio-motivacion-teoria-orientacion-meta
- García, G. (2010). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Autodidacta*. Anpe Badajoz. Obtenido el 12 de mayo de 2016 de: http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/4_g_g_ga_lindo.pdf
- González, M.C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Ese* 62, 5. Obtenido el 11 de abril de 2016 de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8471/1/Estudios%20Ed.pdf>
- González, D. J. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas. Obtenido el 7 de abril de 2016 de: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/PsicologiadelMotivacion.pdf
- Guillén, J. C. (2012). *La motivación en el aula*. Obtenido el 8 de abril de 2016 de: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/05/09/la-motivacion-en-el-aula/>
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación*, 37(2). Obtenido el 11 de abril de 2016 de: <http://rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>
- Jiménez, E. (2005). Los factores afectivos en la programación de cursos. La motivación. Trabajo fin de máster. *Universidad Antonio de Nebrija*. Obtenido el 16 de mayo de 2016 de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_10Jimenez_Luna.pdf?documentId=0901e72b80e25818

- Jiménez, M.C. (2009). Cómo ser un profesor innovador. *Innovación y experiencias educativas*, 17. Obtenido el 16 de abril de 2016 de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/MARIA%20CARMEN_JIMENEZ_GONZALEZ_1.pdf
- Lasagabaster, D.; Doiz, A & Sierra, J.M. (2014). *Motivation and foreign language learning” From theory to practice*. Language Learning and language teaching. Amsterdam: John Benjamin Publishing.
- Latorre, I y Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: público vs concertado. *Servicio de publicación de la Universidad de Murcia*. Anales de psicología. Volumen 25 (1), 86-92. Obtenido el 11 de abril de 2016 de: http://www.um.es/analesps/v25/v25_1/10-25_1.pdf
- Liñán, L. (2009). La motivación en el aula. *Transversalidad Educativa*, 25, 76-93. Obtenido el 11 de abril de 2016 de: http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad_25.pdf
- Madrid, D. (1998). La función docente del profesorado de idiomas” en *La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades*, C. Gómez y M. Fernández (eds.), 215-236. Granada: Grupo Editorial Universitario. Obtenido el 11 de abril de 2016 de: <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Funcion%20docente.pdf>
- Madrid, D. (2010). El contexto social del alumnado y su relación con el rendimiento en lengua extranjera, en M. Falces, E. Hidalgo, J. Santana y S. Valera (eds.). *Para, por y sobre Luis Quereda*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 519-533. Obtenido el 8 de abril de 2016 de: http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Contexto%20social%20y%20rendimiento_L%20Quereda.pdf
- Marquès, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Departamento de pedagogía aplicada. *Facultad de educación UAB*. Obtenido el 11 de abril de 2016 de: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docentes_funciones.pdf

- Martínez, J. d. D. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica lengua y literatura*, 13,235-261. Obtenido el 12 de mayo de 2016 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0101110237A/19578>
- Maté, M. d. C. O., González, S. L., Trigueros, M. L. Á. (2010). 1.2.6.4.1 *El Condicionamiento clásico*. Obtenido el 6 de abril de 2016 de: <http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-i/tema-1/1.2.6.4.1-el-condicionamiento-clasico>.
- Mena, T. (2013). Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación. *Trabajo fin de máster. Universidad de Oviedo*. Obtenido el 13 de abril de 2016 de: http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18314/6/TFM_%20MenaBenet.pdf
- Monasterio, S. y Erdocia, I. (2016). Ldelengua número 57 hablando de motivación. *Ldelengua*. Obtenido el 14 de abril de 2016 de: <http://eledelengua.com/ldelengua-57-hablando-sobre-motivacion/>
- Morris, C.G. y Maisto, A.A. (2005). *Introducción a la psicología*. México: Pearson Educación.
- Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 33(2), 153-170. Obtenido el 7 de abril de 2016 de: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/510/525>
- Núñez, F. (2010). El profesor del profesor como agente de mediación cognitiva. Aplicación práctica de la investigación-acción y de la reflexión, en el aula de francés como lengua extranjera. *II Congrés internacional de didàctiques*. Obtenido el 14 de abril de 2016 de: <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINALS/380.pdf>
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Pérez, A. J. (2009). La motivación. *Innovación y experiencias educativas*, 14. Obtenido el 8 de abril de 2016 de:

http://www.csicif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ANATONIOJ_PEREZ_2.pdf

Ramajo, A. (2008). La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. *RedELE*. Obtenido el 8 de abril de 2016 de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_19Ramajo.pdf?documentId=0901e72b80e24f27

Rodríguez, A. (2014): “Nuevos enfoques teóricos en lingüística aplicada: el estudio de la motivación en el aprendizaje de ELE en Grecia”, en Jiménez, F., Celayeta, N., De Lucas, A. y Jimeno, A. (eds.) (2014): Tendencias actuales en la investigación de ELE, *MarcoELE*, 18 (monográfico), 100-112. Obtenido el 28 de mayo de 2016 de: <http://marcoele.com/descargas/18/08.rodriguez.pdf>

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*. Vol. 24, 381-409. Obtenido el 9 de abril del 2016 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/39932>

Romero, G.A. (2009). La motivación del profesor: un gran recurso educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 20. Obtenido el 16 de abril de 2016 de: http://www.csicif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/GUSTAVO-ADOLFO_ROMERO_BAREA02.pdf

Roncel, V.M. (2008). Autoconcepto, ansiedad y motivación en el aula de idiomas. *MarcoELE*, 7, Obtenido el 13 de abril de 2016 de: <http://marcoele.com/autoconcepto-ansiedad-y-motivacion-en-el-aula-de-idiom/>

Sánchez, S. M. (2011). ¿Cómo mejorar la motivación del alumnado? *Innovación y experiencias educativas*, 41. Obtenido el 7 de abril de 2016 de: <http://www.csi->

csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/SILVIA_MARIA_SANCHEZ
_ARJONA_01.pdf

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill

Trechera, J. L. (2005). *Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?* Obtenido el 6 de abril de 2016, de:
<http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>

Valdés, C. (2005). *Motivación, conceptos y teorías principales*. Obtenido el 9 de abril de 2016 de:
<http://www.gestiopolis.com/canales5/rrhh/lamotici.htm>

Vidal, F & Nicasio J. (2009). La motivación y el Burnout en los profesores. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 4, 161-168. Obtenido el 11 de abril de 2016 de:
http://infad.eu/RevistaINFAD/2009/n1/volumen4/INFAD_010421_161-168.pdf

8. ANEXO

MOTIVACIÓN DEL DOCENTE

Género

Femenino

Masculino

1. Centro en el que trabaja.

2. Formación docente ¿En qué año acabó sus estudios universitarios?

3. ¿Qué estudios tiene?

1. Licenciatura Inglesa

2. Magisterio especialidad lengua extranjera

3. Traducción e Interpretación.

4. Otros

4. Formación complementaria

1. Máster de Educación Secundaria.

2. Antiguo CAP.

3. Otros

5. ¿Ha realizado algún curso de especialización en didáctica? Indique cuáles

1. Sí

2. No

¿Cuáles?

6. ¿Cuántos años lleva en la docencia?

1. 1-5 2. 5-10 3. 10-20 4. 20- 30 5. Más de 30

7. ¿Todos sus años como docentes han sido como profesor de inglés?

1. Sí

2. No

8. ¿Ha trabajado siempre en el mismo nivel educativo? En caso negativo indique en cuáles.

1. Sí

2. No

¿Cuáles?

9. ¿Es profesor de inglés en algún grupo del programa bilingüe?

1. Sí

2. No

Mi labor docente

A continuación le presentamos una serie de afirmaciones en referencia a la labor docente. Marque el grado de acuerdo siendo:

1 completamente en desacuerdo, 2 Bastante en desacuerdo, 3 Neutro, 4 Bastante de acuerdo y 5 Totalmente de acuerdo.

1. Desde que empecé mi formación he sentido pasión por la docencia.

1 2 3 4 5

2. Siempre he sentido curiosidad por el estudio de la lengua inglesa.

1 2 3 4 5

3. Me gusta la profesión de profesores de idiomas.

1 2 3 4 5

Comentarios:

4. Me siento motivado como docente de inglés como lengua extranjera.

1 2 3 4 5

Comentarios:

5. Disfruto aprendiendo la lengua extranjera y ampliando mis conocimientos de la misma.

1 2 3 4 5

6. Intento formarme en la lengua inglesa.

1 2 3 4 5

7. Disfruto de la lengua inglesa y de las posibilidades que esta me ofrece.

1 2 3 4 5

El contexto laboral

Marque el grado de acuerdo siendo:

1 Completamente en desacuerdo, 2 Bastante en desacuerdo, 3 Neutro, 4 Bastante de acuerdo y 5 Totalmente de acuerdo.

1. Mi carga lectiva es la adecuada.

1 2 3 4 5

2. La carga burocrática que se me exige como docente es la adecuada y se ajusta a mis expectativas.

1 2 3 4 5

3. El trabajo que debo realizar fuera del aula es el que creo que me corresponde como docente.

1 2 3 4 5

4. El sueldo recibido es el adecuado a mi trabajo como docente.

1 2 3 4 5

5. Los recientes cambios educativos favorecen mi práctica docente.

1 2 3 4 5

6. El contexto de mi centro es el idóneo para mi práctica docente.

1 2 3 4 5

7. Dispongo en mi centro de materiales y medios (biblioteca, tecnología...) adecuados para desarrollar mis clases.

1 2 3 4 5

8. La relación con mis compañeros de departamento es buena.

1 2 3 4 5

9. Las conversaciones con mis compañeros sobre las clases me ayudan a solucionar problemas y a sentirme más motivados.

1 2 3 4 5

10. El apoyo recibido por parte de la directiva y el claustro es el esperado.

1 2 3 4 5

Relación con el alumnado

Marque el grado de acuerdo siendo:

1 Completamente en desacuerdo, 2 Bastante en desacuerdo, 3 Neutro, 4 Bastante de acuerdo y 5 Totalmente de acuerdo.

1. Creo que un ambiente distendido y positivo en el aula ayuda a la motivación tanto del profesorado como del alumnado.

1 2 3 4 5

2. La relación con mi alumnado es muy buena.

1 2 3 4 5

Comentarios:

3. El hecho de que mis alumnos estén motivados favorece mi motivación.

1 2 3 4 5

Comentarios:

4. Mis alumnos llegan motivados a clase y presentan una actitud positiva

1 2 3 4 5

Comentarios:

5. Como docente es mi labor motivar a los estudiantes

1 2 3 4 5

Comentarios:

6. ¿Qué hago yo para favorecer la motivación de los estudiantes?

7. El hecho de que mis alumnos avancen en su aprendizaje me motiva.

1 2 3 4 5

Comentarios:

8. La mayoría de mis alumnos avanzan en su aprendizaje del inglés gracias a mis clases.

1 2 3 4 5

Comentarios: