



# El uso y la percepción de estrategias motivacionales en la enseñanza de español como lengua extranjera en un instituto de Gotemburgo

Un estudio empírico

Namn: Rebecca Lucena Wallin  
Program och ämne: Ämneslärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGSP2A  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: VT 2022  
Handledare: Eduardo Jiménez Tornatore  
Examinator: Johan Järlehed

---

Palabras claves: Motivación, Estrategias motivacionales, Español como lengua extranjera/ELE, Estudio empírico, Observaciones, Cuestionario.

## Abstract

It has been proven that teachers in language classes have a big role in motivating their pupils in their learning. Nonetheless, the literature review will show that there are not many empirical studies in Sweden about how Spanish language teachers use motivational strategies in their classrooms with the intention of motivating their students. This study aims to start to fill in that vacuum and tries to find the answers to two research questions: if teachers of Spanish as a foreign language, in a high school in Gothenburg, use various motivational strategies in their classes, and if their students feel that the strategies used by the teachers are effective or not. To answer these questions, both observations and questionnaires are used, from which it is visible that the teachers in the study do not use numerous motivational strategies, and that the students, in general, do not feel that their teachers motivate them in their learning of the Spanish language.

Key words: Motivation, Motivational strategies, Spanish as a foreign language, Empirical study, Observations, Questionnaires.

# Índice

<b>Prólogo.....</b>	<b>1</b>
<b>1 Introducción.....</b>	<b>2</b>
<b>2 Objetivo, hipótesis y preguntas de investigación.....</b>	<b>4</b>
<b>3 Teoría.....</b>	<b>5</b>
<b>4 Objeto de estudio y método.....</b>	<b>8</b>
4. 1 Las estrategias motivacionales que se analizan en este estudio.....	8
4. 2 Objeto de estudio.....	10
4. 3 Instrumentos y participantes .....	10
4. 3. 1 Observaciones.....	11
4. 3. 2 Cuestionarios.....	12
4. 4 Selección de instrumentos y delimitaciones.....	12
<b>5 Estado de la cuestión.....</b>	<b>14</b>
<b>6 Análisis y resultados.....</b>	<b>17</b>
6. 1 El uso profesional de estrategias motivacionales.....	18
6. 2 La opinión de los alumnos.....	23
6. 3 La relación entre el uso profesional y la opinión del alumnado.....	28
<b>7 Conclusiones y palabras finales.....</b>	<b>37</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>40</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>43</b>

## Prólogo

En conversaciones con docentes que han trabajado durante años, muchos han experimentado una pérdida de motivación por parte de los alumnos en los estudios de una lengua, sobre todo en los estudios de una lengua extranjera. Esto también se menciona en otros estudios (véase García-Jiménez, 2017; Fernández Saavedra & Gómez Bedoya, 2010). No obstante, los profesores con los que he conversado, he sentido que pocas veces han entendido que ellos mismos forman gran parte de este proceso motivacional y que poseen gran responsabilidad en la motivación de sus estudiantes. Por eso creo que todo profesor necesita conocer los diferentes aspectos conectados con la motivación de sus estudiantes y entender lo que ellos mismos pueden hacer en sus clases para elevar la satisfacción de los alumnos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por ello, este tipo de investigación resulta relevante. Los profesores que trabajan con lenguas, y que además reconocen que existen problemas motivacionales en los alumnos, deben saber de qué manera pueden ayudar, y qué tipo de estrategias pueden utilizar para motivar a sus estudiantes.

En lo personal, este tema lo considero de gran interés, y anteriormente en mi carrera he escrito una tesina enfocada en el tema de la motivación, llamado *“La Motivación en el Proceso de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras”* (2021) en el cual se basa este estudio presente. Sin embargo, el enfoque actual es ver de qué manera los profesores realmente pueden influir la motivación de sus alumnos, y se incluye ahora un estudio empírico. Espero que este estudio extienda la comprensión de los profesores en su rol en la motivación de sus estudiantes.

# 1. Introducción

El aspecto de la motivación en el ámbito del aprendizaje de una segunda lengua y una lengua extranjera<sup>1</sup> se ha estudiado durante décadas. Grandes nombres en este campo de investigación son Gardner y Lambert (1959), los cuales fueron unos de los primeros en investigar la importancia de la motivación en el aprendizaje de lenguas, Deci y Ryan (1985), Oxford y Shearin (1994) y Dörnyei (1994, 1998, 2001, 2003, 2008), entre otros. Durante los años los estudios y las investigaciones se han ido desarrollando y se han expandido hacia diferentes campos, desde un ámbito cognitivo a un ámbito más psico-social, en el cual se estudia la motivación como un componente afectado por la socialización entre personas.

En los años de 1990, las investigaciones sobre la motivación se extendieron hacia un lado más pragmático, y se vio la necesidad de ver cómo la motivación de los alumnos no sólo podía variar por la influencia de los propios alumnos, sino también por el mismo contexto en el que se encontraban. Fue entonces que las investigaciones de la motivación empezaron a enfocarse en la importancia del profesor en el aula, y de qué manera los profesores de segundas lenguas y lenguas extranjeras podían influir la motivación de los aprendices. Uno de los grandes investigadores en este entorno ha sido Zoltán Dörnyei, que ha investigado la motivación durante años, y también ha explorado las relaciones entre profesores y estudiantes y como éstas influyen la motivación de los últimos mencionados. Él afirmaba “I believe that the question of *how* to motivate students is an area on which L2 motivation research has not placed sufficient emphasis in the past.” (Dörnyei, 1994, pág. 274). Más tarde, Guilloteaux y Dörnyei (2008) demostraron que el uso de estrategias motivacionales por parte de los profesores era significativo. El estudio actual se propone estudiar cómo dos profesoras de español como lengua extranjera, desde ahora ELE, manejan e influyen la motivación de sus alumnos en un instituto de Gotemburgo.

La *motivación* no es un concepto fácil de definir, y menos fácil de observar. Se ha definido como uno de los factores que mejor explica el comportamiento humano en diversos contextos (Burgueño, et al., 2017, pág. 670; Dörnyei, 1998, pág. 117), una necesidad ante resultados positivos en cualquier tarea (Espinar Redondo & Ortega Martín, 2015, pág. 126), y un conjunto de procesos psicológicos que activan y mantienen la determinación durante una actividad (Martínez Agudo, 2001, pág. 238; García-Jiménez, 2017, pág. 155). Con ella el

---

<sup>1</sup> Una segunda lengua es una lengua que se estudia en un país donde la lengua se utiliza como un medio de comunicación, y una lengua extranjera es aquella lengua que se estudia pero no es necesaria para la comunicación diaria en el país donde se estudia (Oxford & Shearin, 1994, pág. 14).

comportamiento determinado se crea, se sostiene y se guía durante un tiempo establecido y con una cierta finalidad (García-Jiménez, 2017, pág. 155-156). A través de la motivación, vemos los verdaderos deseos de una persona (Spychala-Warwrzyniak & Bustinza, 2016, pág. 88).

En el contexto escolar, la motivación les ayuda a los estudiantes a disponer de su tiempo y de su esfuerzo de una manera efectiva y determinada (Espinosa Redondo & Ortega Martín, 2015, pág. 127; Abreu-Alvarado, et al., 2018, pág. 621). También se define como una herramienta que los alumnos pueden utilizar al realizar actividades y participar en clase (Abreu-Alvarado, et al., 2018, pág. 621), y como el motor que mecaniza el proceso de aprendizaje y da energía continua al alumno para seguir adelante (Martínez Agudo, 2001, pág. 260). En el aprendizaje de una lengua, ambos profesores e investigadores coinciden que la motivación es un factor necesario para conseguir éxito (Dörnyei, 1998, pág. 117). García-Jiménez (2017) presenta el problema con el que muchos profesores se encuentran día tras día; una falta de motivación por parte de los alumnos. Él explica que varios estudiantes están más preocupados por recibir una nota aprobada que interesados en el proceso de aprendizaje (pág. 160). Fernández Lázaro (2007) también se pregunta de qué manera se puede elevar la motivación de sus aprendices y concluye que sus alumnos sienten una baja motivación integrativa y que los profesores deben encontrar maneras de elevarla (pág. 36). Dörnyei (1998, pág. 117) explica que sin motivación suficiente, hasta los estudiantes más académicos no realizan metas a largo plazo, y que alta motivación puede ayudar en caso de otras condiciones negativas en el aprendizaje. Por esa razón, este estudio procura examinar a través de un estudio cualitativo, si profesoras de ELE que trabajan en Gotemburgo, consiguen arrancar, mantener y elevar la motivación de sus alumnos, y que les sea suficiente en sus estudios.

Todo proceso motivacional puede ser afectado no solo por el propio individuo que posee la motivación, sino también por el ambiente en el que se encuentra (Martínez Agudo, 2001, pág. 239, 244; Castro-Carraceda, 2019, pág. 92). Uno de los factores externos más importantes en la motivación de los aprendientes es justamente el profesor en la clase. Ellos deben plantearse qué pueden hacer para mejorar la motivación de los alumnos en sus clases (García-Jiménez, 2017, pág. 161). La relación entre profesor y alumno es vital para que exista una sensación de satisfacción y aceptación. El docente tiene la responsabilidad de establecer unas condiciones óptimas en el aula y en el curso para que los alumnos sientan una motivación durante todo el proceso de aprendizaje (Martínez Agudo, 2001, pág. 240-241). Los profesores no solo disponen de conocimientos sobre la asignatura que enseñan, sino también sobre diversas estrategias y métodos de enseñanza que deben utilizar adaptadas por

situación y por alumno. Todos los alumnos son diferentes y traen con ellos distintos intereses, distintos motivos y distintas experiencias (Rodríguez-Pérez, 2012, pág. 362). Con estos métodos los docentes pueden estimular a los estudiantes y elevar su curiosidad, además de crear un entorno agradable en el que los alumnos sientan el valor del aprendizaje (Martínez Agudo, 2001, pág. 261; García Ramírez, 2016, pág. 2). Es fundamental que los profesores reflexionen sobre los métodos que usan en sus clases (Fernández Lázaro, 2007, pág. 36).

El estudio actual continuará clarificando su objetivo y las preguntas de investigación. Luego se explica la teoría sobre el concepto de la motivación y las EM que se analizan en el trabajo actual, además de los métodos usados. En el estado de la cuestión investigamos algunos estudios basados en temas equivalentes, y finalmente, se muestran los resultados del estudio empírico y en el análisis de él, antes de llegar a las conclusiones.

## 2. Objetivo, hipótesis y preguntas de investigación

Existe una necesidad de entender cómo los docentes influyen la motivación de los alumnos que estudian una lengua extranjera, y cómo pueden contribuir para apoyar y desarrollar dicha motivación. El objetivo de este estudio es averiguar en qué grado dos profesoras de ELE en un instituto de Gotemburgo utilizan diversas EM en su enseñanza. También interesa averiguar si los alumnos perciben que son motivados por las estrategias que las profesoras utilizan. Como hemos mencionado, ambo profesores e investigadores entienden que la motivación es necesaria en el aprendizaje de lenguas, y por eso es relevante ver si profesoras en Gotemburgo realmente trabajan continuamente con el fin de ayudar a sus estudiantes y aumentar su motivación.

En adición, es importante nombrar que el estudio de una lengua extranjera en Suecia es un poco peculiar. En este país, el estudio de una lengua extranjera es voluntario, y se puede elegir estudiar español, alemán, o francés, a las cuales se las denomina como “lenguas modernas” (Skolverket, 2010). Además, el estudio de una de estas “lenguas modernas”, y el aprobado de la misma, añaden puntos de mérito en las notas finales del instituto y ayudan en el ingreso a estudios universitarios (Skolverket, 2022). Por esta razón, pueden haber algunos alumnos que elijan estudiar una lengua extranjera por la única razón de recibir estos puntos y no tener un interés genuino en la propia lengua que están estudiando, lo cual vemos en Aaby (2016) y en Eklund (2019).

La autora de este trabajo ha experimentado, a través de prácticas profesionales, que los profesores de ELE se encuentran, a menudo, con alumnos desmotivados y no saben qué

hacer. La suposición es que los profesores no han recibido suficiente conocimiento durante sus estudios académicos sobre la importancia de la motivación en el aprendizaje de una lengua, y, principalmente, sobre el impacto que ellos mismos pueden tener en la motivación de sus estudiantes. La hipótesis es que los profesores en general utilizan diversas estrategias que ellos mismos perciben ser adecuadas, sin de verdad tener un conocimiento si son eficaces o no. Guilloteaux y Dörnyei (2008, pág. 72) se preguntaron también si sería beneficioso incluir un programa para profesores y hacerles conscientes de las diversas EM que existen.

Del objetivo del estudio se derivan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿En qué grado utilizan profesores de ELE en Gotemburgo diversas EM en sus clases para motivar a los estudiantes?
- ¿Tienen estas estrategias algún efecto en los estudiantes?

### 3. Teoría

Aunque la motivación no es un ámbito preciso y totalmente claro, varios investigadores han intentado definirlo de una u otra manera. Dörnyei (1998, pág. 117-118) explica que las teorías de la motivación intentan explicar por qué los seres humanos nos comportamos como hacemos, y que por eso es imposible encontrarse con una respuesta clara y directa.

Los términos más conocidos son *motivación instrumental e integradora* y *motivación extrínseca e intrínseca*. Gardner y Lambert (1959) fueron uno de los primeros en examinar la motivación de los los alumnos que estudiaban una segunda lengua, y ellos establecieron los términos *motivación instrumental* y *motivación integradora*. El primer término se basaba en una razón pragmática (Martínez Agudo, 2001, pág. 243), es decir que los alumnos elegían estudiar una lengua porque les beneficiaba como un instrumento en la vida, o a lo mejor con el propósito de adquirir un mejor trabajo. El segundo término se explicaba como un elemento más personal, donde los alumnos elegían estudiar una lengua para identificarse con ella y formar parte de la cultura de la lengua. Además, se encuentra aquí una percepción positiva sobre la cultura de la lengua y el aprendizaje de la lengua (Martínez Agudo, 2001, pág. 242), y este tipo de motivación incrementa el interés y reduce la ansiedad (Fernández Lázaro, 2007, pág. 36). Gardner y Lambert (1959) vieron que los alumnos que poseían la motivación integradora lograban mejor el aprendizaje de una lengua (pág. 271). Es importante notar que Gardner y Lambert (1959) estudiaron aprendices de francés como una segunda lengua en Canadá, donde el francés es una lengua nacional, y por ello los resultados de este estudio no se pueden generalizar y comparar con aprendientes que estudian una lengua extranjera, como



el español en Suecia. Sin embargo, este fue el primer gran estudio que se hizo sobre la motivación en alumnos que estudiaban una lengua, y se debe mencionar.

Fueron Deci y Ryan (1985) que reconocieron los términos *motivación extrínseca* y *motivación intrínseca* en los estudios de una lengua. El primer término lo definieron como aquella motivación que estaba afectada por elementos externos, como, por ejemplo, la influencia de los padres o el deseo de alcanzar una nota específica. También se involucra la sensación de querer evitar escarmientos de parte de los padres o profesores (Burgueño, et al., 2017, pág 670). El segundo término lo explicaron como la motivación que provenía desde dentro, como los propios sentimientos sobre la lengua que se estudiaba y la actitud hacia los estudios en general. Esta motivación también atribuía recompensas personales, como, por ejemplo, una satisfacción por el propio aprendizaje (ibid., pág. 670). Según Deci y Ryan (mencionado en Dörnyei, 1994, pág. 275), la motivación intrínseca era la más importante, y la motivación extrínseca podría perjudicar la motivación intrínseca negativamente. Es decir, que si la única motivación que un alumno poseía en sus estudios de una lengua eran extrínsecas, como, por ejemplo, el recibiendo de puntos de mérito, la motivación intrínseca del mismo alumno, como la apreciación por la adquisición de conocimientos, podía disminuir. Por último, también se ha involucrado el término de la *amotivación*, que se les da a aquellos individuos a los que no les interesan los estudios ni el aprendizaje (Burgueño, et al., 2017, pág. 671).

En todo caso, es importante que los profesores conozcan a sus estudiantes y entiendan qué tipo de motivación hacia los estudios de una lengua los alumnos traen con ellos. En concreto, al empezar el curso se podría permitir tiempo para conocer a los aprendices y conocer las experiencias que traen con ellos. De esta manera, los profesores también pueden averiguar por qué los alumnos han decidido estudiar una lengua en particular, y utilizar esas razones en su enseñanza para motivarlos (Muñoz-Restrepo, et al., 2020, pág. 177; Oxford & Shearin, 1994, pág. 12). Un problema que emerge es que algunos profesores asumen que todos los aprendientes están motivados por la lengua que están estudiando, o hacen otras suposiciones sobre las motivaciones de sus alumnos (Oxford & Shearin, 1994, pág. 16). Oxford & Shearin (1994, pág. 16) proponen que los profesores hagan un cuestionario con sus estudiantes al empezar el curso para comprobar el nivel de motivación de los mismos, y saber verdaderamente qué les motiva, sin embargo los autores no ejemplifican de qué manera un cuestionario como este sería formado. Se ha comprobado que si los alumnos sienten que los estudios son relevantes en conexión con sus metas personales y sus intereses, el proceso de

aprendizaje es más fácil y consiguen llegar a un nivel más alto (Muñoz-Restrepo, et al., 2020 pág. 178)

Dörnyei (1994, pág. 275) señaló que las definiciones de *motivación instrumental* y *motivación integradora*, además de la *motivación extrínseca* y la *motivación intrínseca* no se podían visualizar como dos lados de una moneda, sino que también existen otros elementos que puedan afectar la motivación de los alumnos.

Por una parte tenemos la teoría de la motivación de Maslow (1987). Esta teoría se basa en que las necesidades humanas básicas necesitan estar satisfechas para que un ser humano pueda empezar a sentir alguna motivación hacia cualquier actividad. Maslow empieza con las necesidades *fisiológicas* (pág. 15), como buen sueño y nutrición. En segundo lugar menciona las necesidades de *seguridad* (pág. 18), las cual significan sentirse protegido y seguro. Luego se presentan las necesidades de *pertenencia y afecto* (pág. 20), es decir dar y recibir cariño, y formar parte de un grupo. A continuación, se explica la necesidad de *autoestima* (pág. 21), donde las personas deben sentir confianza en lo que hacen. Y finalmente, se presenta la necesidad de *autorealización* (pág. 22), el querer perseguir las metas que se vean valiosas. Maslow aclara que la insatisfacción de estas necesidades puede perjudicar la capacidad cognitiva de una persona, y también así la motivación (ibid., pág. 34). Se presentan estas necesidades ya que se perciben ser importantes para los profesores a la hora de conocer a sus alumnos. La motivación de ellos puede variar dependiendo del día y por las diferentes necesidades, y de esta manera los profesores pueden intentar manejar la situación y ayudar a sus aprendientes.

Por otra parte tenemos la teoría del establecimiento de metas próximas. Dörnyei (1994) presenta el establecimiento de metas como un recurso con el fin de mantener la motivación sostenida. Diferentes actividades y exámenes en las clases se pueden percibir como pequeños logros que desarrollan la motivación de los alumnos (pág. 276). Según Maslow es importante establecer metas que uno se vea realizando, es decir metas en un nivel apropiado al alumno (Maslow & Frager, 1987, pág. 12). Aún así, las metas pueden variar en grado de especificación y en grado de dificultad; cuanto más difíciles son, más grande es la sensación de gratificación, y cuanto más específicas, más fácil es establecer los pasos necesarios para realizar la metas (Dörnyei, 2001, pág. 25-26). Los profesores de lenguas deben conocer estas teorías para entender por qué los alumnos en algunas ocasiones tienen más dificultades que en otras, o si la motivación varía. Además, ellos deben ayudar a los alumnos a proponer metas que sean realizables y que les de una sensación de satisfacción.

Por último, tenemos la construcción teórica de la motivación diseñada por Dörnyei en

1994, donde varios componentes afectan la motivación de un alumno de lenguas. Él dividió el ámbito de la motivación en el contexto de los estudios de una lengua en tres niveles: el nivel de la lengua, el nivel del alumno y el nivel situacional de la enseñanza de la lengua, la cual se dividió en tres subgrupos más: conectadas con el curso, con el profesor y con el grupo. En el primero se encuentra la motivación conectada con diferentes aspectos de la lengua como la cultura, la comunidad y la oportunidad del uso de ella. En el segundo nivel nos encontramos con la motivación conectada con el alumno y su necesidad de sensación de logro, confianza, competencia y eficacia. En el último nivel se percibe la motivación conectada con el curso, donde el plan de estudios, el material, las actividades o los métodos de enseñanza pueden perjudicar la motivación; la motivación conectada con el profesor, la sensación de querer complacer y socializar con el profesor, o si el profesor se demuestra más o menos autoritario; y la motivación conectada con el grupo, en el cual la dinámica del grupo y las reglas de la misma afectan la motivación del individuo (Dörnyei, 1994, pág. 277-280).

En conclusión, existen varias teorías sobre la motivación, todas siendo importantes al estudiar el ámbito de la misma. Sin embargo, todos los autores e investigadores presentados están de acuerdo que el aprendizaje de una lengua necesita motivación por parte del estudiante y del profesor. Además, el proceso de aprendizaje y enseñanza debe estar continuamente motivado, y debe existir satisfacción durante todo el proceso, así como en el resultado (Abreu-Alvarado, et al., 2018, pág. 617). El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española es imposible sin la motivación suficiente (ibid., pág. 620). Según Martínez Agudo (2001, pág. 239), con mayor motivación, más fácil es el aprendizaje de una lengua, y según Castro-Carraceda (2019, pág. 99) la falta de motivación puede impedir el aprendizaje de una lengua.

## 4. Objeto de estudio y método.

En este capítulo mostraremos las EM que se analizan en este estudio, además de declarar el objeto de estudio y el método usado.

### 4.1. Las estrategias motivacionales que se analizan en este estudio

En este estudio se examinan 12 de las 30 estrategias presentadas por Dörnyei en 1994 (véase el Anexo 1):

#### El nivel del alumno:

5. Desarrollar la auto-confianza de los alumnos.

6. Promocionar la efectividad de los alumnos conectándola con las metas.
7. Promocionar una percepción positiva sobre los conocimientos de los alumnos.
8. Reducir la ansiedad de los alumnos.
9. Promocionar la capacidad de los alumnos al ver la conexión de su motivación y su rendimiento.
10. Promocionar la creación de metas realizables.

El nivel situacional de la enseñanza de la lengua:

b. Conectados con el profesor:

19. Ser empático, comprensivo y tolerante.
20. Ser un facilitador en el proceso de enseñanza y no una figura autoritaria.
21. Promocionar la autonomía de los alumnos.
22. Ser un modelo positivo hacia los alumnos en diferentes aspectos de la lengua.
23. Introducir actividades de una manera que promueva la motivación intrínseca y ayude a los alumnos a internalizar la motivación extrínseca.
24. Utilizar retroalimentación positiva. (Dörnyei, 1994, pág. 281-282)

Estas doce estrategias se eligieron por varias razones. Para empezar, la duración de la investigación influyó la cantidad de clases que se podían observar. Algunas de las estrategias presumieron ser difíciles de analizar en ese corto tiempo, y por ello se eligieron examinar estrategias que eran más analizables en un corto plazo. Posteriormente, se constató que muchas de las estrategias no se utilizaban continuamente, y por ello hubiesen sido difíciles de analizar en las pocas clases que se observaban. Por último, las estrategias que se eligieron examinar también se supusieron ser más relevantes con este estudio ya que se concentran más en los sujetos del estudio, es decir las profesoras y los alumnos.

Se debe también mencionar que las estrategias incluidas en el estudio no fueron fáciles de limitar. El comportamiento de las profesoras se podía a veces reconocer como una u otra estrategia, y se decidió declarar como solo una para simplificar el estudio, ya que la autora no disponía de abundante tiempo para ejecutar el trabajo. Esto arriesga a minimizar la fiabilidad del trabajo, pero la autora espera compensar este aspecto con el análisis del capítulo. Además, aunque se procuró incluir estrategias que fuesen fáciles de observar, se debe nombrar que algunas estrategias fueron más difíciles de observar que otras, lo cual puede afectar la cantidad de veces que se apuntasen en el esquema de observación. Las grabaciones que se obtuvieron de las observaciones fueron aquí de gran ayuda para contrarrestar que se perdiesen momentos importantes en las clases.

## 4.2. Objeto de estudio

El primer objeto de estudio en esta investigación está conformado por las observaciones que se hicieron a dos profesoras de ELE en un instituto de Gotemburgo. Las dos han trabajado como profesoras desde el año 2009 y en el mismo instituto desde el año 2012. El estudio se ha centrado en observar cómo trabajan en el aula y cómo motivan a sus estudiantes utilizando diversas EM. Las estrategias motivacionales se pueden definir como la manera en la que los profesores incentivan la motivación de sus alumnos, además de como los alumnos mismos manejan su propio aprendizaje (Guilloteaux & Dörnyei, 2008, pág. 57). En este estudio nos enfocaremos en el primer tipo, ya que el enfoque de este trabajo está en la conducta del profesorado.

El segundo objeto de estudio son los cuestionarios respondidos por seis grupos de aprendices que estudian español en Gotemburgo, en total por 134 aprendices. Estos son los estudiantes de las profesoras que se observan en el estudio. Los alumnos tienen entre 16 y 18 años, y estudian Español nivel 3 y Español nivel 4<sup>2</sup>. Las preguntas del cuestionario se basan en las mismas EM que se examinarán en las observaciones. Los cuestionarios se repartieron en sueco, con la meta de que los respondedores se sintiesen más cómodos y entendiesen las preguntas más fácilmente (véase el Anexo 3).

## 4.3. Instrumentos y participantes

Ya que en este trabajo se hacen observaciones y cuestionarios, se mezcla aquí un estudio cualitativo con uno cuantitativo. Según Olsson & Sörensen (2021, pág. 139) las observaciones forman parte de los estudios cualitativos, ya que se observa un ámbito neutral de un pequeño grupo de personas, en este caso dos profesoras. Los cuestionarios se suelen describir como cuantitativos, ya que se examinan las respuestas de un grupo grande de sujetos y se llega a una conclusión general basada en las respuestas de todas las personas, en este caso 134 alumnos (ibid., pág. 148). Stukát (2005, pág. 31) menciona que la incorporación y el uso de cuestionarios en un estudio empírico es bastante común al querer asegurar las conclusiones hechas a través de las observaciones. Sin embargo, este estudio es más cualitativo que

---

<sup>2</sup> En Suecia, los estudios de una lengua extranjera se dividen en varios niveles, dependiendo del año que están estudiando o en nivel que quieren estudiar. [https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26courseCode%3DMODXXX01%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor\\_MODXXX01](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26courseCode%3DMODXXX01%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_MODXXX01) (28 marzo 2022)

cuantitativo, ya que no buscamos datos que se puedan generalizar (ibid., pág. 32), sino que se quieren obtener respuestas claras en el contexto específico de este estudio.

#### 4.3.1. Observaciones

Las observaciones se llevaron a cabo en doce clases de español como lengua extranjera de dos profesoras diferentes en un mismo instituto, seis con una profesora y seis con otra. Las clases fueron todas de 75 minutos. Durante las observaciones, las clases se filmaron para que la investigadora tuviese la oportunidad de poder volver a ver lo que sucedió en las clases y para que no se perdiese material importante por analizar. Los sujetos en las observaciones fueron las profesoras. Con las observaciones se analizó la manera en la que las profesoras utilizaban las diferentes EM en sus clases. Este tipo de observaciones se pueden llamar “observaciones directas”, en las cuales la investigadora personalmente examina lo que sucede en su entorno y no está involucrada (Olsson & Sörensen, 2021, pág. 139). Como veremos en el Estado de la Cuestión, la personalidad de un profesor puede afectar la motivación de los alumnos, y es un aspecto importante mencionar que el uso de algunas EM se puede explicar con ayuda de la personalidad de los sujetos. Sin embargo, no se incluye una presentación de las personalidades de las profesoras del estudio ya que sería una presentación subjetiva por parte de la autora. Además, al ser un estudio bastante pequeño, sería información fácil de aparejar a las profesoras, y por ello, la autora eligió no exponer demasiada información sobre ellas. Durante las observaciones, la investigadora también tomó nota sobre las estrategias que las profesoras utilizaban en sus clases. Con esta finalidad, se creó un esquema de observación (véase Anexo) donde la investigadora apuntó lo que la profesora hacía en sus clases o decía a sus estudiantes, y luego se interpretó como una estrategia. Por ejemplo, bajo la estrategia “Promocionar una percepción positiva sobre los conocimientos de los alumnos”, la investigadora podía haber escrito que “la profesora dice en alto que los alumnos están trabajando bien y duro”. Al utilizar un esquema y saber con antelación lo que se está examinando y analizando, las observaciones fueron estructuradas (Stukát, 2005, pág. 50; Olsson & Sörensen, 2021, pág. 140). También podría haber habido espacio para incluir otras estrategias utilizadas por las profesoras que no se eligieron por adelantado, pero se decidió permanecer en ruta con las previamente decididas estrategias para no hacer el estudio demasiado grande e involucrado.

### 4.3.2. Cuestionarios

También se utilizaron cuestionarios, los cuales fueron contestados por los alumnos después de las últimas observaciones. Ellos podían contestar en qué grado se sentían motivados por las diversas EM utilizadas por las profesoras. Los sujetos de los cuestionarios eran aquí los alumnos, ya que se buscaba la respuesta a la segunda pregunta de investigación, es decir si las estrategias tenían efecto o no. El término *efecto* se define y se mide con ayuda de las respuestas de los alumnos en los cuestionarios. Es decir que si los estudiantes responden positivamente, la estrategia se ve efectiva, y si responden negativamente, no se ve así. También se debe mencionar, que la efectividad de las estrategias solamente se puede medir durante el periodo del estudio, ya que las respuestas de los alumnos podrían haber cambiado si se hubiese hecho el estudio más temprano o más tarde de lo que se hizo.

El cuestionario tomó forma de 13 preguntas, todas guiadas por las mismas estrategias que se examinaron en las observaciones a las profesoras. Los alumnos tenían aquí la oportunidad de colocarse en una escala Likert de 1 a 4 (1 siendo “de ninguna manera”, 2 “un poco”, 3 “bastante” y 4 “totalmente”) si se sentían motivados por las diversas estrategias. Se eligió elegir un número par ya que no se quería crear una oportunidad para que los respondedores se pusieran en medio, ya que eso podía ser una respuesta fácil y no muy reflexionada. Al elegir estos cuatro valores, los alumnos fueron forzados a elegir una respuesta que más reflejase lo que verdaderamente sentían, lo cual significa que para este estudio se utilizaron cuestionarios estructurados (Stukát, 2005, pág. 44).

## 4.4. Selección de instrumentos y delimitaciones

Las observaciones siempre se vieron como el método más central en este tipo de estudio. Sin embargo, existen delimitaciones con el uso de observaciones. Por un lado, deja mucho espacio para interpretar los resultados. No es seguro que otro investigador analice el uso de las estrategias de la misma manera que la autora de este trabajo. Por otro lado, no está claro que todas las estrategias utilizadas por la profesora con intención de motivar a los alumnos se interpreten igual por la investigadora. Es decir, que la profesora trate de motivar a sus estudiantes de una manera y que la investigadora no lo entienda así. También es posible que pase lo contrario; que la investigadora interprete algo como una estrategia motivacional aunque esa no sea la intención de la profesora. Es difícil asegurar que todo lo que pase en el entorno se pueda observar y analizar (Olsson & Sörensen, 2011, pág. 142).

Además, la interpretación de las observaciones no son totalmente imparciales, ya que la

investigadora con anterioridad ya tiene en mente lo que está observando y ha decidido lo que está buscando, por lo cual puede existir material importante que se deje de lado. Por último, las profesoras saben que están siendo observadas y estudiadas, y por eso su comportamiento puede ser diferente al habitual. Puede ser que se esfuercen más al saber que su uso de diversas estrategias motivacionales están siendo examinadas. Sin embargo, como las dos profesoras tienen varios años de experiencia, se espera que esto no les afecte demasiado y que hagan sus clases como lo hubiesen hecho en un día normal. En adición, las profesoras no han sabido los detalles del estudio, y aunque han sabido de qué ha tratado el estudio, no han conocido en detalle qué estrategias la investigadora ha examinado. Otra ventaja es que la investigadora se encuentra en un ámbito conocido y familiar por los participantes, por lo cual el hecho de estar siendo observado no es igual de intimidante. Finalmente, con las observaciones se observa lo que realmente pasa en la clase, y no lo que los observados dicen que sucede (Stukát, 2005, pág. 49; Olson & Sörensen, 2021, pág. 139).

Para contestar a la segunda pregunta de investigación, se usaron cuestionarios con los alumnos. Se eligió hacer un cuestionario y no entrevistar a los estudiantes ya que no se les quería intimidar. Una entrevista es más personal y los alumnos pueden sentir que deben responder de una u otra manera al estar sentados delante de la investigadora. Una entrevista requiere también más conocimiento sobre el tema, y como los aprendientes son bastante jóvenes y probablemente no reflexionan tanto sobre el tema de la motivación, un cuestionario se veía más adecuado (Olsson & Sörensen, 2011, pág. 135-136). Además, se quería obtener las más respuestas posibles, y con un cuestionario, es más fácil recibir respuestas de un grupo grande de personas (Stukát, 2005, pág. 42). Una delimitación con el uso de cuestionarios es que algunos estudiantes pueden decidir no contestar a una pregunta y dejar el análisis con un hueco que luego debe explicarse. Por eso, se decidió hacer todas las preguntas del cuestionario obligatorias de responder, excluyendo la última. Una de las ventajas de los cuestionarios son los resultados rápidos, y aportan mucho al estudio sin tomar demasiado tiempo. Además, los alumnos están totalmente anonimizados y no sienten presión en responder de una manera en particular. Sin embargo, esto también puede conllevar que los respondedores no contesten sinceramente (Olson & Sörensen, 2021, pág. 153). Para evitar esto, se les comunicó de antemano que no era obligatorio participar, que las respuestas eran totalmente anónimas y que, por la finalidad del estudio, se les agradecía si contestasen a todas las preguntas de la forma más honesta posible.

Otra limitación de este estudio es que nos enfocamos en una pequeña parte en el gran ámbito de la motivación en los estudios de una lengua. Dörnyei (1998, pág. 131) destaca que



todo investigador que se arroja en el mundo de los estudios de la motivación tiene que tener en cuenta que es tan amplio que lo más probable es que sólo se presente un segmento de ella. Esto quiere decir que los resultados de este estudio se deben complementar con otros para que se pueda generalizar y analizar más a fondo.

## 5. Estado de la cuestión

A continuación se presentan los estudios más relevantes encontrados sobre la motivación, ambo hechos en y fuera de Suecia. Por desgracia, el enfoque de este trabajo es tan específico que ha sido difícil encontrar estudios centrados en el rol del profesorado en cuanto a la motivación del alumnado. Sin embargo, se han encontrado tesinas que muestran detalles relevantes para el trabajo actual.

En varios estudios escritos en Suecia, entendemos que la lengua española es la más elegida entre todas las lenguas modernas, pero también que muchos de ellos dejan de estudiarla (Aaby, 2016; Eklund, 2019; Gebran Quiñones, 2021).

De la tesina escrita por Eklund (2019) extraemos varios detalles importantes. La autora se utilizó de una encuesta repartida a aprendices de diferentes lenguas modernas. Entre otras cosas, podemos ver en los resultados que muchos alumnos eligen estudiar una lengua moderna porque no ven que haya una elección, y menos por un interés propio (ibid., pág. 10). Al preguntar cuáles de los factores que son importantes al elegir una lengua extranjera, más de 60% respondieron que les tiene que gustar el profesor, y casi 50 % respondieron que el aprendizaje debe ser divertido (ibid., pág. 11). Estos resultados concuerdan con el estudio de Aaby (2016), que descubrió que, más o menos la mitad de los respondedores de su estudio, no encontraban sus clases divertidas o satisfactorias. La motivación más grande del alumnado para continuar sus estudios de una lengua moderna fueron los puntos de mérito (Eklund, 2019, pág. 11). Sin embargo, esta motivación no parece ser demasiado significativa, ya que sólo la mitad de los encuestados respondieron que querían continuar con sus estudios (ibid., pág. 13). La percepción del profesor se veía ser importante ambo al elegir continuar o dejar sus estudios de una lengua (ibid., pág. 14-15).

Al estudiar los elementos que influyen positivamente o negativamente el estudio de ELE, Gebran Quiñones (2021) demuestra que el profesor es significativo (véase también Aaby, 2016). La autora entrevistó a varios alumnos de ELE con el fin de entender la importancia de la motivación en sus estudios. Los alumnos entrevistados coincidieron que la personalidad del profesor afectaba su motivación en el aprendizaje de la lengua (ibid., pág.

17). También reflectaban sobre cómo las decisiones que el profesorado hacía en sus clases afectaba su motivación, como por ejemplo, los materiales elegidos y las actividades que se realizaban (ibid., pág. 18). En conclusión, vemos que muchos alumnos de ELE en Suecia dejan sus estudios. Empiezan por la motivación de los puntos de mérito extras, y lo dejan por la percepción del profesor, o porque las clases no les parecen satisfactorias, entre otras razones.

En Quebec, el español también es la lengua más estudiada, pero al igual que en Suecia, muchos eligen dejar sus estudios (Huneault, 2009, pág. 146). Según este estudio, cuatro de cada diez alumnos deciden dejarlo. Sin embargo, los alumnos que deciden continuar sus estudios, lo hacen por la apreciación hacia el profesor (Huneault, 2009, pág. 148-149). Aquí vemos la importancia que tiene el profesorado al hacer que los alumnos se sientan satisfechos en su aprendizaje. Según Huneault (2009, pág. 149) los profesores deben ayudarles a los estudiantes a sentir una apreciación hacia la lengua, es decir sentir una motivación intrínseca hacia ella. Esto se puede hacer a través de incluir los intereses de los alumnos en las clases e incluir temas actuales para asegurar participación por parte de los estudiantes (ibid., pág. 149). Asimismo, se ve relevante dejar que los alumnos sientan autonomía y puedan hacer propias decisiones en el curso (ibid., pág. 150). Los estudiantes también deben sentir que son capaces de cumplir con los objetivos, además de no sentir ansiedad hacia ellos (ibid., pág. 151).

Según Alastair (2021, pág. 223), los alumnos sienten mayor motivación y participan más en clase si sienten conexión con los profesores y si entienden la relevancia con las actividades propuestas. También se presenta valioso que los profesores sientan empatía hacia sus aprendices, y que puedan ponerse en su lugar y entender lo difícil que puede ser manejar los diferentes procesos de aprendizaje (ibid., pág. 223). La motivación de los estudiantes está afectada por la interacción con el profesor (ibid., pág. 231).

Rodríguez Pérez (2012) estudió las experiencias de varios docentes que han trabajado en España con diferentes idiomas extranjeros. Estos docentes respondieron a una encuesta sobre preocupaciones en el ámbito de la motivación de los estudiantes y se les preguntó de qué manera ellos preferiblemente trabajaban con la meta de elevar dicha motivación. Entre otras cosas, estos docentes explicaron que los alumnos que empiezan a estudiar una lengua extranjera en la edad de la adolescencia no tienen la misma motivación que aquellos que empiezan en una edad más temprana (Rodríguez-Pérez, 2012, , pág. 366). Además, los profesores explicaron que existe un descenso general en la motivación de los alumnos cuando llegan a la secundaria, aunque hayan empezado a estudiar la lengua años antes. Ellos teorizaron que esto se puede deber a que se requiere un mayor esfuerzo de parte de los

estudiantes en esta edad (ibid., pág. 376-378). Según Espinar Redondo y Ortega Martín (2015, pág. 131) la edad en la que se empieza a estudiar una lengua es importante, pero lo que más influye el interés por ella y la motivación hacia los estudios, es el contacto con la lengua. En Suecia, el español es una lengua totalmente extranjera, en contraste con por ejemplo el inglés, que está muy familiarizado a través de las redes sociales, películas, canciones, etc. Los alumnos no utilizan mucho el español fuera de las clases, lo cual puede perjudicar su motivación en los estudios.

Según los docentes encuestados, también es necesario conocer a los aprendientes y entender qué experiencias han tenido anteriormente en sus estudios de una lengua, ya que pueden afectar la motivación que los alumnos ahora traen con ellos (Rodríguez-Pérez, 2012, pág. 381), lo cual también lo comenta Spychala-Warwrzyniak y Bustinza (2016, pág. 89). Atkinson (mencionado en Dörnyei, 1998, pág. 119; 2003, pág. 8) llama a esto “the attribution theory”, que se puede traducir a “la teoría de la atribución” en español, en la cual él explica que dependiendo de las experiencias anteriores de los estudiantes, el aprendizaje de la lengua les va a ser más, o menos, fácil. Muñoz-Restrepo, et al. (2020, pág. 183) explican que para defender la motivación de los alumnos para estudios futuros, los docentes deben hablar sobre ambos los éxitos y fracasos que han hecho de una manera constructiva. Martínez Agudo (2001, pág. 258) agrega que el proceso de aprendizaje no solo depende del interés del alumno en la asignatura, sino también en los previos conocimientos de ella y el contexto en el que ahora se encuentra, donde el profesor forma gran parte. Las experiencias de los alumnos pueden estar relacionadas con la calidad del profesorado y su capacidad en hacer los estudios interesantes (Spychala-Warwrzyniak & Bustinza, 2016, pág. 89). Experiencias positivas favorecen el nuevo aprendizaje, y experiencias negativas lo perjudican (Oxford & Shearin, 1994, pág. 17).

Además, los encuestados explicaron que hay que intentar elevar la autoestima y el valor de los estudiantes en la clase, ya que esto fomenta la motivación (Rodríguez-Pérez, 2012, pág. 378). Las personas tienden a sentir felicidad tras un éxito y ansiedad tras un fracaso, y el segundo caso se debe intercambiar con otro tipo de retroalimentación por la finalidad de aumentar la expectativa de éxito y la motivación de los alumnos (Martínez Agudo, 2001, pág. 245). Varios docentes mencionaron que los profesores deben mostrar confianza y compañerismo hacia sus estudiantes (Rodríguez-Pérez, 2012, pág. 367), y ellos mismos estar motivados en su enseñanza (Martínez Agudo, 2001, pág. 368; Dörnyei, 2003, pág. 26). Además, los docentes expresaron el valor de implicar al alumno en su propio aprendizaje, y darles responsabilidad en su educación, al igual de enseñarles la relevancia de lo que están aprendiendo y conectarlo con las metas del curso y los criterios de evaluación, y sus propias

metas personales futuras (Rodríguez-Pérez, 2012, pág. 368). Si no se permite la claridad de los objetivos en la educación, esto también puede causar un descenso en la motivación de los alumnos (ibid., pág. 375). Esto lo sostiene Martínez Agudo (2001, pág. 246), que también escribe que los docentes deben especificar la relevancia de las tareas del curso y dejar a los alumnos experimentar autonomía y control en su propio aprendizaje. Los profesores deben incluir elementos en el curso que les interesen a los aprendices y que sean importantes para ellos (Espinar Redondo y Ortega Martín, 2015, pág. 135; Fernández Saavedra & Gómez Bedoya, 2010, pág. 197). Los estudiantes deben sentir que lo que hacen en la clase además les es relevante fuera de ella (Spychala-Warwrzyniak & Bustinza, 2016, pág. 89). Abreu-Alvarado et al. (2018, pág. 611) presentan al profesor como un facilitador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual el protagonista debe ser el alumno, pero donde el profesor les apoya durante todo el proceso.

Por último, los profesores encuestados en el estudio de Rodríguez-Pérez (2012, pág. 372) demostraron la relevancia de usar métodos y estrategias variadas en su enseñanza, además de adaptarlas por alumno y por situación. Esto también lo sostiene Martínez Agudo (2001), y García-Jiménez (2017), que destaca que los docentes deben conocer los diferentes elementos de la motivación para que puedan influir la motivación y el interés de sus alumnos. Saber motivar a los estudiantes y utilizar las diversas EM debe verse como un deber y como una medida de enseñanza eficaz (Dörnyei & Csizér, 1998, pág. 207-208). Los profesores tienen que tomar responsabilidad en la influencia que pueden tener en la motivación de los alumnos, ya que pueden, con estrategias, modificar, ampliar y manipular su motivación (Fernández Saavedra & Gómez Bedoya, 2010, pág. 197).

Rodríguez-Pérez (2012) concluye que la actitud de los profesores es significativa a la hora de motivar a sus alumnos, además de tener que mostrar empatía hacia ellos y las dificultades que eventualmente tienen en su aprendizaje. La autora escribe que un profesor abierto y comunicativo da a los estudiantes una mayor seguridad y confianza (pág. 380). De esta manera, los profesores pueden afectar el comportamiento de los alumnos en la clase y además crear una actitud positiva hacia la lengua y el aprendizaje de la misma (ibid., pág. 383).

## 6. Análisis y resultados

En este capítulo los resultados del estudio empírico se presentan, y se hace un análisis sobre las observaciones y las respuestas de los cuestionarios. Además, se procura explicar los resultados y las diferencias que pueden existir entre ellos.

### 6.1. El uso profesional de estrategias motivacionales

Antes del análisis de las observaciones, el esquema de observación se volvió a examinar y se hicieron algunos cambios. Al volver a ver las grabaciones, se descubrió que algunos métodos utilizados por las profesoras se habían escrito bajo la estrategia errónea, y en este momento inicial del proceso, se relocalizaron. Esto se puede deber a que la observadora estuviese estresada durante las observaciones y simplemente hiciera apuntes sin mirar donde los escribía. A continuación, se enumeraron la cantidad de veces que las profesoras utilizaron las estrategias.

Para que la redacción sea más fácil de entender, las estrategias se enumeran de la misma manera que Dörnyei, es decir que se escribe sobre las estrategias 5 a 10, y 19 a 24. Además, se recomienda al lector que vea la Tabla 1 y la Tabla 2 (pág. 18) para ver la frecuencia en la que las estrategias se utilizaron por las profesoras, colectivamente e individualmente.

La estrategia que las dos profesoras utilizaron en similar cantidad fue la estrategia 21, “promocionar la autonomía de los alumnos”. Las tres estrategias más usadas fueron las estrategias 19, 20 y 21, “ser empático, comprensivo y tolerante”, “ser un facilitador en el proceso de enseñanza y no una figura autoritaria”, y “promocionar la autonomía de los alumnos” respectivamente. Sin embargo, la estrategia 19 se utilizó más del doble de veces por una profesora que por la otra. Las dos estrategias que menos se usaron por las profesoras fueron las estrategias 23 y 22, “introducir actividades de una manera que promocióne la motivación intrínseca y ayudar a los alumnos a internalizar la motivación extrínseca” y “ser un modelo positivo hacia los alumnos en diferentes aspectos de la lengua” respectivamente. No obstante, la estrategia 22 se usó sólo una vez por una profesora y ocho veces por la otra profesora.

Es importante recordar que el hecho de que las estrategias se usen diferentemente es algo natural. El uso de las estrategias deben utilizarse variadamente y adaptadas por situación y por alumno, lo cual significa que los estudiantes de una profesora pueden necesitar diferentes estrategias que los alumnos del otro grupo. No sólo hay que tomar en consideración

la personalidad de los aprendientes, sino también la de los profesores, además de la composición del grupo (Dörnyei & Csizér, 1998, pág. 224). Lamentablemente, las personalidades de las profesoras no se incluyen en el estudio por razones éticas.

Tabla 1.

ESTRATEGIAS	CANTIDAD DE VECES USADAS POR LAS DOS PROFESORAS
19. Ser empático, comprensivo y tolerante.	22
20. Ser un facilitador en el proceso de enseñanza y no una figura autoritaria	21
21. Promocionar la autonomía de los alumnos	21
7. Promocionar una percepción positiva sobre los conocimientos de los alumnos	16
8. Reducir la ansiedad de los alumnos	16
9. Promocionar la capacidad de los alumnos al ver la conexión de su motivación y su rendimiento	14
24. Utilizar retroalimentación positiva	14
10. Promocionar la creación de metas realizables	12
5. Desarrollar la auto-confianza de los alumnos	10
6. Promocionar la efectividad de los alumnos conectándola con las metas	10
22. Ser un modelo positivo hacia los alumnos en diferentes aspectos de la lengua	9
23. Introducir actividades de una manera que promocióne la motivación intrínseca y ayudar a los alumnos a internalizar la motivación extrínseca	7

Tabla 2.

PROFESORA A		PROFESORA B	
ESTRATEGIAS	VECES USADAS	ESTRATEGIAS	VECES USADAS
19. Ser empático, comprensivo	16	20. Ser facilitador, no autoritario	13
9. Promociona capacidad	10	21. Autonomía	11
21. Autonomía	10	7. Una percepción positiva	10
24. Retroalimentación positiva	10	8. Reduce ansiedad	10
5. Desarrolla auto-confianza	9	22. Ser un modelo positivo	8
6. Efectividad con metas	8	19. Ser empático, comprensivo	6
20. Ser facilitador, no autoritario	8	10. Creación de metas realizables	5
10. Creación de metas realizables	7	9. Promociona capacidad	4
7. Una percepción positiva	6	24. Retroalimentación positiva	4
8. Reduce ansiedad	6	23. Introducir actividades, motivación	3
23. Introducir actividades, motivación	4	6. Efectividad con metas	2
22. Ser un modelo positivo	1	5. Desarrolla auto-confianza	1

Como he mencionado, durante las observaciones, los acontecimientos y los métodos utilizados por las profesoras en sus clases, se apuntaron bajo las diferentes EM. Algunos de los métodos se utilizaron varias veces y en diferentes grupos de alumnos, y se apuntaron cada vez que se usaron. Seguidamente les mostraré algunos ejemplos de cómo las estrategias se interpretaron:

*5. Desarrolla auto-confianza.*

Cuando un alumno dice que seguro que no sabe, la profesora le dice que ella cree que sí (A). La profesora les dice a los alumnos que la clase pasada trabajaron muy bien, y espera que trabajen igual de bien esta vez (A).

Al introducir una nueva actividad y dividir los alumnos en grupos, la profesora les dice que no tienen por qué estar nerviosos (A).

Después de haber hecho un ejercicio que no les ha ido demasiado bien a los alumnos, la profesora les dice que no pasa nada y que les irá mejor la próxima vez (B).

*6. Efectividad con metas.*

La profesora explica las metas con el juego que van a hacer, que son usar la lengua española y utilizarse de estrategias en la comunicación (B).

La profesora hace ejercicios con los alumnos que les prepara para los exámenes nacionales que se acercan (A).

La profesora les dice a los alumnos que además de saber la respuesta correcta, también deben saber por qué la respuesta es correcta (A).

*7. Una percepción positiva.*

La profesora le asegura a un alumno que casi tiene la respuesta correcta y que ha pensado correctamente (B).

La profesora le dice a una alumna que ha trabajado estupendamente, teniendo en cuenta que la misma alumna dijo antes de empezar la actividad que le iba a ir muy mal (B).

La maestra les asegura a los alumnos que pueden responder a las preguntas, ya que lo han podido hacer anteriormente (A).

La profesora utiliza lenguaje corporal para señalar a los alumnos que están respondiendo correctamente (A).

*8. Reduce ansiedad*

Cuando los estudiantes van a leer un texto que es un poco difícil, la profesora dice que no pasa nada y que lo solucionarán juntos (A).

La profesora sonrío cuando ayuda a los alumnos (B).

La profesora dice que no pasa nada si no han terminado totalmente, que lo importante es que hayan trabajado y aprendido nuevas palabras (B).

*9. Promociona capacidad.*

La maestra les pide a los alumnos no utilizar sus móviles en las clases, ya que les perjudica al trabajar (B).

Se acerca a los alumnos que no están trabajando y les ayuda a comenzar (B).

La profesora les explica a los estudiantes que a lo mejor les cambiará de sitio para que trabajen mejor (A).

*10. Creación de metas realizables.*

Al traducir un texto, la profesora les dice que no tienen por qué traducirlo palabra por palabra, sino generalmente (A).



Después de haber escuchado conversaciones entre grupos, la profesora dice, de una manera relajada y sonriente, que deben trabajar un poco más (A).

La maestra les pide a los alumnos hablar solamente español, lo cual dice que piensa que pueden hacer (B).

*19. Ser empático, comprensivo.*

La maestra les pregunta a los alumnos al empezar la clase qué tal están (B).

La profesora les pregunta, a un par de alumnos que tienen dificultades con empezar a trabajar, cómo se encuentran (B).

La profesora enseña comprensión por un estudiante que dice que la prueba no le fue nada bien, y le pregunta si piensa que le hubiese ido mejor si hubiese tenido más tiempo (A).

*20. Ser facilitador, no autoritario.*

La profesora presenta un par de actividades al principio de la clase, pero luego les deja trabajar por su cuenta (A).

Cuando los alumnos van a hacer una pequeña prueba, la maestra primero les explica cómo lo van a hacer (A).

Durante actividades individuales, la profesora se mueve por la clase y se acerca a todos lo que piden ayuda (B).

*21. Autonomía.*

La profesora les deja elegir si quieren trabajar en grupo o individualmente (B).

Cuando los aprendices tienen preguntas, la maestra no les da la respuesta directamente, sino que se lo explica y les deja pensar (B).

En vez de elegir el alumno que va a responder a su pregunta, la profesora invita a responder a quien quiera (A).

La profesora les deja a los alumnos elegir con qué parte quieren trabajar durante la clase (A).

*22. Ser un modelo positivo.*

Al introducir una nueva actividad, la profesora les enseña los alumnos cómo se puede hacer (B).

La maestra muestra sus conocimientos a través de diferentes explicaciones y consejos (B).

La profesora les ayuda a los estudiantes a traducir un texto y se utiliza de frases y palabras españolas que ellos no saben, pero que ella luego explica (A).

*23. Introducir actividades, motivación.*

Introduce actividades que tratan sobre temas actuales y que son reales (A).

La profesora empieza la clase con un juego para romper el hielo (B).

#### 24. Retroalimentación positiva.

La profesora utiliza palabras como “muy bien” (B).

Les dice también a algunos alumnos que han trabajado eficientemente (B).

Casi cada vez que un estudiante contesta correctamente, la profesora contesta con retroalimentación positiva (A).

La profesora les dice “buen trabajo” (A).

## 6.2. La opinión de los alumnos

Los cuestionarios se hicieron con ayuda del sistema Google Forms, en el cual también se podían ver los resultados y porcentajes directamente después. Por esa razón se decidió no utilizar otro software para analizar los resultados más a fondo. Ante la presentación de los resultados, la investigadora también decidió dividir los cuatro niveles en dos; niveles negativos (1 y 2) y niveles positivos (3 y 4). Esto para poder hacer el análisis más visible. Para entender los resultados de los cuestionarios, les recuerdo a los lectores los niveles en los que los respondedores se podían localizar al contestar. El nivel uno – “de ninguna manera”, el nivel dos – “un poco”, el nivel tres – “bastante”, y el nivel cuatro – “totalmente”. Para la redacción de los resultados, las preguntas del cuestionario se han enumerado del 1 al 13, y en la Tabla 3 (pág. 22) y Tabla 4 (pág. 23) se pueden ver los porcentajes de las respuestas. La última pregunta, al ser una pregunta abierta, no se incluye en la tabla, pero sí se considera en el análisis.

Tabla 3.

PREGUNTAS	1. “DE NINGUNA MANERA”	2. “UN POCO”	3. “BASTANTE”	4. “TOTALMENTE”
1. ¿Sientes que tu profesora desarrolla tu auto-confianza en las clases de español?	26,1 %	37, 3 %	26,1 %	10.4 % <sup>3</sup>
2. ¿Piensas que tu profesora promociona tu efectividad en el curso a través de	20.9 %	41 %	29.1 %	9 %

<sup>3</sup> Algunas de las sumas de los porcentajes llegan a 99.9%. Esto se causa por la división de 100%, pero tiene el mismo significado.

conectarla con las metas de la misma?				
3. ¿Consideras que tu profesora muestra una percepción positiva sobre tus conocimientos?	19.4 %	26.1 %	38.1 %	16.4 %
4. ¿Sientes que tu profesora reduce tu ansiedad en las clases de español?	44 %	35.8 %	14.9 %	5.2 %
5. ¿Piensas que a tu profesora se le da bien hacerte ver la conexión entre tu motivación y tu rendimiento en el curso?	25.4 %	44.8 %	18.7 %	11.2 %
6. ¿Consideras que tu profesora te invita a crear metas realizables?	21.6 %	30.6 %	35.1 %	12.7 %
7. ¿Sientes que tu profesora es empática, comprensiva y tolerante?	9.7 %	26.9 %	39.6 %	23.9 %
8. ¿Ves a tu profesora como una facilitadora en el proceso de enseñanza más que una figura autoritaria?	17.9 %	34.3 %	32.8 %	14.9 %
9. ¿Opinas que tu profesora promueve tu autonomía?	14.2 %	35.1 %	37.3 %	13.4 %
10. ¿Ves a tu profesora como un modelo positivo en el curso que comparte diferentes aspectos de la lengua?	29.1 %	23.9 %	29.9 %	17.2 %
11. ¿Piensas que tu profesora introduce actividades en	32.8 %	31.3 %	23.9 %	11.9 %

las clases de una manera que promociona tu motivación intrínseca y te ayuda a internalizar tu motivación extrínseca?				
12. ¿Consideras que tu profesora utiliza retroalimentación positiva?	21.6 %	34.3 %	30.6 %	13.4 %

Tabla 4.

PREGUNTAS	PROFESORA A				PROFESORA B			
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4
1. <sup>4</sup>	20.6 %	27 %	38.1 %	14.3 %	31.5 %	45.2 %	15 %	8.2 %
2.	15.9 %	36.5 %	33.3 %	14.3 %	26 %	43.8 %	26 %	4.1 %
3.	15.9 %	15.9 %	42.8 %	25.4 %	22 %	35.6 %	34.2 %	8.2 %
4.	30.1 %	41.3 %	17.5 %	11.1 %	56.2 %	31.5 %	12.3 %	0 %
5.	22.2 %	30.1 %	28.6 %	19 %	28.7 %	56.2 %	9.6 %	5.5 %
6.	15.9 %	23.8 %	38.1 %	22.2 %	26 %	38.4 %	31.5 %	4.1 %
7.	6.3 %	20.6 %	38.1 %	34.9 %	12.3 %	32.9 %	39.7 %	15 %
8.	15.9 %	27 %	38.1 %	19%	19.2 %	41.1 %	27.4 %	12.3 %
9.	9.5 %	30.1 %	44.4 %	15.9 %	17.8 %	39.7 %	30.1 %	12.3 %
10.	25.4 %	15.9 %	31.7 %	27 %	32.9 %	30.1 %	27.4 %	9.6 %
11.	22.2 %	33.3 %	25.4 %	19 %	41.1 %	30.1 %	22 %	6.8 %
12.	15.9 %	31.7 %	31.7 %	20.6 %	26 %	37 %	30.1 %	6.8 %

1. *¿Sientes que tu profesora desarrolla tu auto-confianza en las clases de español?*

La primera pregunta recibió respuestas ambas negativas y neutrales. Los niveles negativos, “de ninguna manera” y “un poco” recibieron el mismo porcentaje de respuestas que combinando “un poco” y “bastante, llegando a 63.4 %. Sin embargo, al separar los resultados de las dos

<sup>4</sup> Estas preguntas no se escribieron por falta de espacio, pero son las mismas preguntas que las de la tabla anterior.

maestras, vemos que los estudiantes de la profesora B fueron más negativos. La profesora A recibió un 65.1 % en los niveles medios, y la profesora B recibió un 76.7 % de respuestas negativas.

2. *¿Piensas que tu profesora promociona tu efectividad en el curso a través de conectarla con las metas de la misma?*

Los resultados de los cuestionarios en esta pregunta fueron generalmente neutrales, llegando a 70.1 % combinando “bastante” y “un poco”. Aquí, ambas profesoras recibieron un 69.8 % de respuestas neutrales, aunque en el resto de los niveles, la profesora A recibió un porcentaje un poco más positivo que la B.

3. *¿Consideras que tu profesora muestra una percepción positiva sobre tus conocimientos?*

Esta pregunta recibió un 64.2 % de respuestas neutrales. Nuevamente, la profesora A recibió resultados más positivos que la B. La profesora A recibió un 68.2 % en los niveles positivos, mientras que la profesora B recibió respuestas más neutrales, llegando a un 69.8 % combinando “un poco” y “bastante”.

4. *¿Sientes que tu profesora reduce tu ansiedad en las clases de español?*

Esta pregunta recibió la mayor cantidad de respuestas negativas, llegando a un 79.8 % cambiando las respuestas de todos los cuestionarios. Al separar las dos maestras, vemos que la profesora A recibió un 71.4 % de respuestas negativas, y la profesora B recibió un 87.7 %, además de recibir un 0 % en el nivel 4 – “totalmente”.

5. *¿Piensas que a tu profesora se le da bien hacerte ver la conexión entre tu motivación y tu rendimiento en el curso?*

Los estudiantes se colocaron mayoritariamente en los niveles negativos, llegando a un 70.2 % combinando “de ninguna manera” y “un poco”. Sin embargo, la profesora B recibió un 84.9 % de respuestas negativas, mientras que la profesora A recibió respuestas más neutrales y repartidas, llegando a un 58.7 % en los niveles medios.

6. *¿Consideras que tu profesora te invita a crear metas realizables?*

Estos resultados se consideran neutrales, ya que la mayoría de los alumnos se colocaron en los niveles medios, llegando a un 65.7 %. Individualmente, las profesoras también recibieron respuestas bastante neutrales, la profesora A llegando a un 61.9 %, con resultados repartidos en los otros niveles también, y la profesora B llegando a un 69.9 % con resultados un poco más negativos.

7. *¿Sientes que tu profesora es empática, comprensiva y tolerante?*

Esta fue la pregunta que recibió la mayor cantidad de respuestas positivas, llegando a un 63.5 %, además de ser la pregunta que recibió la menor cantidad de respuestas “de ninguna manera”. Sin embargo, la profesora B recibió respuestas más neutrales, llegando a un 72.6 % combinado “un poco” y “bastante”. La profesora A recibió un 73 % combinando “bastante” y “totalmente”.

8. *¿Ves a tu profesora como una facilitadora en el proceso de enseñanza más que una figura autoritaria?*

Esta pregunta también recibió respuestas bastante neutrales y repartidas en los resultados generales, llegando a un 67.1 % en los niveles medios. No obstante, la profesora A recibió un 57.1 % de respuestas positivas, y la profesora B un 60.3 % de respuestas negativas.

9. *¿Opinas que tu profesora promueve tu autonomía?*

72.4 % de los alumnos se colocaron en los niveles medios, dando unos resultados bastante neutrales. Separando las dos maestras, las dos también recibieron respuestas neutrales. La profesora A recibiendo un 74.5 % combinando “un poco” y “bastante”, y la profesora B un 69.8 %.

10. *¿Ves a tu profesora como un modelo positivo en el curso que comparte diferentes aspectos de la lengua?*

Esta pregunta recibió respuestas repartidas, ningún nivel llegando a más de 30 % en los resultados generales. Dependiendo de como se interpretan los resultados, se podría decir que la mayoría de los alumnos se colocaron en los niveles negativos, con un 53 %, o que la mayoría se colocaron en los niveles medios, con un 53.8 %. De parecida manera, las dos profesoras recibieron respuestas repartidas, pero la profesora A recibió un 58.7 % de respuestas negativas, mientras que la profesora B recibió un 63 % de respuestas negativas.

11. *¿Piensas que tu profesora introduce actividades en las clases de una manera que promueve tu motivación intrínseca y te ayuda a internalizar tu motivación extrínseca?*

Esta pregunta recibió un 64.1 % combinando los niveles “un poco” y “de ninguna manera”, mostrando unos resultados negativos. Sin embargo, la profesora A recibió respuestas más neutrales, con 58.7 % combinando “un poco” y “bastante”, mientras que la profesora B recibió un 71.2 % de respuestas negativas.

## 12. *¿Consideras que tu profesora utiliza retroalimentación positiva?*

La última pregunta recibió resultados neutrales, llegando a un 64.9 % en los niveles medios. Al separar las dos profesoras, también vemos que recibieron resultados neutrales, aunque la profesora A un poco más positivos que la B.

En resumen vemos que los resultados son generalmente negativos o neutrales, con solo una pregunta que recibió respuestas mayoritariamente positivas. Sin embargo, al dividir a las maestras, vemos que la A recibió resultados mayoritariamente positivos en cuatro de las preguntas y en solo una recibió respuestas predominantemente negativas. La profesora B no recibió respuestas predominantemente positivas en ninguna de las preguntas, pero sí negativas en seis de ellas. Los resultados de los cuestionarios muestran que los alumnos de la profesora B no están satisfechos con la manera en la que se utiliza de las diferentes EM, y los de la profesora A no están ni totalmente disatisfechos ni totalmente satisfechos.

## 6.3. La relación entre el uso profesional y la opinión del alumnado

A continuación se muestra un análisis combinado sobre ambas observaciones y los cuestionarios. Se analizan las estrategias en orden nominal, empezando por la 5 y terminando por la 24. Después también se analizan las respuestas de la última pregunta de los cuestionarios.

### 5. *Desarrollar la auto-confianza de los alumnos*

La profesora A usó esta estrategia en mayor cantidad que la B, pero en general se utilizó de una manera media. En similitud, los alumnos de la profesora A fueron más positivos al contestar a esta pregunta que los estudiantes de la profesora B, pero los resultados no fueron mayoritariamente positivos.

Es favorable que los resultados de las observaciones y las encuestas fueron similares. Sin embargo, no es igual de favorable que los alumnos no sintiesen que sus profesoras les ayudasen a desarrollar auto-confianza en su aprendizaje. Como dijeron los profesores encuestados en el estudio de Rodríguez-Pérez (2012, pág. 367), los profesores deben ayudar a los alumnos a creer en sí mismos para poder lograr el aprendizaje de una lengua. Según Muñoz-Restrepo et al., (2020, pág. 183) lo mejor que un profesor puede hacer hacia el aumento de la motivación de sus aprendices es promover una sensación de confianza en ellos. Sin la sensación de auto-confianza, los estudios de una lengua van a ser más complicados.

Al principio se propuso que esta estrategia fuese difícil de observar en las clases, pero el hecho de que los alumnos respondiesen de semejante manera en las encuestas simplemente

eleva la validez de los resultados de las observaciones. Esta estrategia se podría utilizar en las tutorías personales con los alumnos, pero las encuestas muestran que este no es el caso. La autora de este trabajo teoriza que este elemento es difícil de desarrollar si no se propone tiempo y esfuerzo suficiente para hacerlo.

#### *6. Promocionar la efectividad de los alumnos conectándola con las metas*

Esta estrategia se utilizó bastante poco por la profesora B, aunque más por la A. En los cuestionarios también vemos que los alumnos de la profesora B fueron más negativos que los de la A. En ambas las observaciones y las encuestas, los resultados fueron más negativos que positivos.

De nuevo, se teorizó que esta estrategia se utilizase más en tutorías personales con los alumnos, ya que Oxford y Shearin (1994, pág. 21) explican que los profesores en general promueven la efectividad de sus aprendientes a través de retroalimentación en tutorías en las cuales los profesores tienen tiempo de comunicar con sus alumnos en un nivel más personal, pero los cuestionarios mostraron que esto no era el caso. Es posible que las profesoras del estudio no hablasen demasiado sobre las metas del curso, lo cual afecta que los alumnos no sepan donde localizarse ni qué hacer para lograrlas, lo cual es esencial. Con la sensación de eficacia, los estudiantes aprenden a disponer de su tiempo y de su esfuerzo en las situaciones que se acercan, y además de poner metas más específicas y difíciles en su aprendizaje (ibid., pág. 21). Se demuestra que los profesores en general tienen que comunicarles a los alumnos más claramente las metas del curso y de qué diferentes maneras se pueden lograr.

#### *7. Promocionar una percepción positiva sobre los conocimientos de los alumnos*

En mis observaciones, vi que esta estrategia fue una de las que más se utilizó, aunque más por la profesora B que por la A. Por parte de los cuestionarios, las respuestas fueron generalmente neutrales, aunque más positivas por parte de los alumnos de la profesora A que por los de la B.

La diferencia entre las observaciones y los cuestionarios se puede deber a varios componentes. También existen varias razones por las que existan diferencias entre las profesoras y las opiniones de sus alumnos. Que las observaciones demostrasen que la profesora B se utilizase más de esta estrategia se puede deber a que ella percibiese que sus alumnos lo necesitasen más, o algo que ella percibiese ser una necesidad. Sin embargo, sus alumnos no fueron demasiado positivos al contestar a la pregunta, lo cual quiere decir que los alumnos no percibiesen los esfuerzos de la profesora. Esto se puede deber a que la profesora no dijese abiertamente y claramente que los alumnos tenían conocimientos buenos, sino que les apoyaba de otra manera. La autora se pregunta entonces si los alumnos serían capaces de



entender las intenciones de la profesora. Los alumnos de la profesora A fueron más positivos, aunque las observaciones demostraron que no fuese una de las estrategias más utilizadas por ella. Esto se puede deber a que la profesora ponga más tiempo y entendimiento hacia sus alumnos en otras ocasiones, como en tutorías o fuera de las clases, donde la observadora no pudiese verlo.

Para que los alumnos puedan sentir satisfacción y motivación, es importante que sientan que lo que están haciendo les está llevando por buen camino. Ya que el proceso de aprendizaje por sí es un proceso bastante difícil (Guilloteaux & Dörnyei, 2008, pág. 58), los estudiantes deben entender que sus esfuerzos son beneficiosos. Los resultados muestran que las profesoras de este estudio no comparten suficientemente una percepción positiva sobre los conocimientos de sus alumnos, lo cual perjudica la motivación de los alumnos.

#### *8. Reducir la ansiedad de los alumnos*

Esta estrategia la percibí ser bien utilizada, sin embargo, bastante más por la profesora B que por la A. De los cuestionarios, esta pregunta recibió la mayor cantidad de respuestas en el nivel “de ninguna manera”, y la mayor cantidad de respuestas negativas. De los 134 respondedores, 107 se localizaron en los niveles negativos.

La discrepancia entre las observaciones y los resultados de los cuestionarios se puede deber a que los individuos en esa edad sienten gran cantidad de ansiedad, no solo por razones escolares, sino también personales. Por eso pienso que es improbable que un alumno sienta que su profesor le ayude a reducir su ansiedad si el profesor no se toma su tiempo para conocerle suficientemente y trabajar con el problema que le esté dando ansiedad. También es probable que no puedan distinguir la ansiedad que provenga de los estudios y la ansiedad que provenga de otras circunstancias. En las observaciones percibí que las profesoras intentaron crear un ámbito abierto y apoyar a sus alumnos de diferentes maneras, pero es posible que tengan que involucrarse más con sus estudiantes para que ellos también aprecien la intención de sus profesoras.

En las observaciones esta estrategia se conectó con pequeños gestos hechos por las profesoras. Por ejemplo, bajo esta estrategia puse “pregunta a los alumnos cómo se sienten” (A), o “les dice a los alumnos que no pasa nada si no han terminado con el ejercicio, ya que lo importante es que hayan trabajado” (B). Estos métodos los puse bajo esta estrategia ya que percibí que las profesoras de esta manera querían que los alumnos se sintiesen bien y no añadirles más ansiedad. Sin embargo, los alumnos no percibieron estos gestos de la misma manera que la observadora.

### *9. Promocionar la capacidad de los alumnos al ver la conexión de su motivación y su rendimiento*

De las observaciones, se vió que esta estrategia fue más usada por la profesora A que por la B. Por parte de los cuestionarios, la autora entiende que esta pregunta pudiese haber sido difícil de entender para los alumnos. Sin embargo, la autora espera que su presencia en el aula y su disponibilidad de responder a cualquier pregunta redujera el riesgo de que los alumnos respondieran sin reflexionar. Entonces, de los cuestionarios vemos que casi un 70 % de los estudiantes se localizaron en los niveles negativos, aunque los respondedores de la profesora A fueron más repartidos y más neutrales que los de la B, la cual recibió casi un 85 % de respuestas negativas.

Podemos concluir que los alumnos no comprenden que sus esfuerzos puestos en el curso están conectados con su motivación, lo cual es desfavorable según la literatura. Dörnyei (1994, pág. 281) explica que los profesores deben mostrarle a los alumnos las atribuciones que ellos tienen y de qué manera éstas se pueden desarrollar con ayuda de la motivación. Es decir que con más motivación, el proceso de aprendizaje les va a ser más fácil. El esfuerzo es beneficioso (ibid., pág. 281), y la conexión entre esfuerzo y motivación debe visualizarse (García Ramírez, 2016, pág. 7). Además, vemos que los resultados de las observaciones y las encuestas concuerdan.

No obstante, la concordancia no tiene por qué tener relación. En las observaciones, es posible que la observadora apuntase métodos erróneos bajo esta estrategia. La literatura explica que los profesores deben hacerles ver a los estudiantes que su propio rendimiento es importante, y que son ellos mismos los que pueden afectar sus resultados en el curso. Sin embargo, en las observaciones se apuntaron métodos como “la profesora les pide a los alumnos ponerse a trabajar, ya que ellos mismos no lo hacen” (A), o “la profesora elige quien responde a sus preguntas, ya que nadie se ofrece” (A). Aquí, se notaron métodos que tienen que ver con la motivación y el rendimiento de los alumnos, pero no cómo las profesoras les hacen ver a los estudiantes la importancia de su propio rendimiento en el curso, lo cual hace que los resultados de las observaciones no sean igual de fiables.

### *10. Promocionar la creación de metas realizables*

Esta estrategia se usó de parecida cantidad por las dos profesoras, aunque no fue utilizada en gran cantidad. Similarmente, por parte de los cuestionarios, las respuestas fueron, generalmente, neutrales.

El echo de que ni la observadora ni los alumnos apreciaran el uso de esta estrategia, se puede deber a que las profesoras del estudio no se tomaran el tiempo suficiente para conocer a

sus estudiantes, y así no tuvieron la posibilidad de saber qué metas tenían ni como poder ayudar a los alumnos a crear pequeños objetivos en el proceso de obtener sus metas. No debemos olvidar que la creación de metas está conectado con la motivación intrínseca. Con ella, los alumnos se proponen metas que ellos mismos encuentran interesantes. Al ayudarles a crear metas realizables y a corto plazo, los alumnos reciben una sensación de satisfacción al obtenerlas, lo cual afecta la motivación (Dörnyei, 1994, pág. 277; Dörnyei, 1998, pág. 121). Además, se observó que esta estrategia no fue abundantemente usada ya que las profesoras pocas veces hablaban sobre las metas del curso. Esto se hizo en ocasión al acercarse los exámenes nacionales, pero siempre en ese contexto y no en base con el resto del curso ni en interés con los alumnos.

*19. Ser empático, comprensivo y tolerante.*

Esta fue la estrategia más utilizada al generalizar los resultados de las dos profesoras. Adicionalmente, fue la estrategia más usada por la profesora A, además de haber sido bien usada por la B. En los cuestionarios, esta pregunta recibió la mayor cantidad de respuestas positivas. Es favorable que los resultados de las observaciones y de las encuestas fueron similares.

Como hemos mencionado anteriormente, la personalidad del profesor forma gran parte de los estudios de la motivación del alumnado (García-Jiménez, 2017, pág 160; Dörnyei & Csizér, 1998, pág. 224; Dörnyei, 2001, pág. 35). Además, los alumnos está más motivados a poner su esfuerzo en el curso si les cae bien el profesor o la profesora (Dörnyei & Csizér, 1998, pág. 216). Por ello, es idóneo que los aprendices perciban que sus profesoras sean comprensivas y tolerantes. En adición, es interesante ver que varios respondedores que fueron más negativos al contestar a otras preguntas, fueron positivos al contestar a esta pregunta. Esto significa que aunque sintiesen que las profesoras no trabajasen de una manera muy motivacional, aún así percibían que las profesoras eran placenteras.

El echo de que la observadora viese que esta estrategia se utilizaba continuamente puede deberse a que las profesoras sintiesen una necesidad a usarla, además de formar parte de su personalidad. La empatía está conectada con la necesidad que una persona siente hacia la comprensión de otras personas y sus sentimientos. Además, creo que la mayoría de las personas, sienten una necesidad de hacer caer bien a otras personas, y por ello estos rasgos personales se usan más que otros. Por último, creo que esta estrategia es una de las más fáciles de llevar a cabo, ya que se basa mucho en crear una relación positiva entre humanos, y no tanto de una estrategia específica ni un método concreto, como otras de las EM que se incluyen en este estudio. Sin embargo, los rasgos incluidos en esta estrategia son subjetivos, y

diferentes personas podrían percibir la personalidad de las profesoras de diferentes maneras. No obstante, la mayoría de los alumnos las percibieron positivamente.

*20. Ser un facilitador en el proceso de enseñanza y no una figura autoritaria.*

Según las observaciones, esta fue la segunda estrategia más usada por las dos profesoras, y la más usada por la profesora B, aunque más neutralmente utilizada por la A. Esta pregunta recibió respuestas bastante neutrales y repartidas en los cuestionarios, aunque un poco más positivos hacia la profesora A.

Al igual que la estrategia anterior, esta pregunta podría ser subjetiva. Diferentes personas pueden percibir “un facilitador” o “una figura autoritaria” de diferentes maneras. Al contrario de las respuestas de la previa pregunta, los estudiantes fueron aquí más neutrales, lo cual dificulta hacer una conclusión. Según la literatura, “una figura autoritaria” se describe como una persona controladora (Dörnyei, 1994, pág. 278) y el rol de facilitador se ve ser más beneficioso (ibid., pág. 282), pero no es necesario que los alumnos definieran estos términos de la misma manera.

Sin embargo, la observadora percibió que esta estrategia fue continuamente usada. Por ejemplo, se anotaron métodos como “la profesora se mueve por la clase y está disponible a las preguntas que tengan los alumnos” (B), “al ayudar a los alumnos, la profesora no les da la respuesta directamente, sino explica y les deja pensar” (B) y “la profesora les dice a los alumnos que le pregunten si les hace falta” (A). La observadora apreció estos métodos de enseñanza como intentos por parte de las profesoras de no involucrarse demasiado en el aprendizaje de los alumnos y no resolver todas las preguntas y todos los problemas que podían tener. No obstante, puede ser que los alumnos necesitasen más ayuda de la que recibieron y así no podían tampoco resolver sus cuestiones.

*21. Promocionar la autonomía de los alumnos.*

Esta fue la tercera estrategia más utilizada por las profesoras durante mis observaciones. De parecida cantidad por las dos y de manera continúa. Los respondedores del cuestionario se colocaron mayormente en un nivel medio.

Según la literatura, los docentes deben dar oportunidades a los estudiantes de hacer propias decisiones en su aprendizaje (Dörnyei, 1994, pág. 282), además de darles opciones, compartir responsabilidad con ellos, y animar enseñanza entre compañeros (Dörnyei, 2001, pág. 131). Con esto en mente, la observadora anotó situaciones en la clase donde las profesoras les dieron a los alumnos oportunidades de elegir el tema que querían discutir (B), y preguntarles a ellos mismos cómo percibían su rendimiento puesto en la actividad en clase (A). Pero según los resultados de las encuestas podemos concluir que algunos alumnos quizás

necesiten tener más oportunidades de elegir lo que quieren hacer en sus clases y sentir que su profesora no controla todo lo que sucede en las clases.

Aunque la observadora vió que la estrategia se utilizase, es posible que no fuese utilizada suficiente para que los alumnos lo apreciaran. La observadora apuntó métodos detallados, como por ejemplo, que no les diese las respuestas directas a los alumnos, o que podían elegir cómo trabajar la actividad propuesta. Sin embargo, es posible que algunos alumnos necesiten escuchar más a menudo que su propio trabajo y esfuerzo les está dando resultados positivos para que puedan sentir que les vale la pena ser autónomos. Sin saber cómo les está yendo, automáticamente se convierten más dependientes del profesor y sus decisiones.

#### *22. Ser un modelo positivo hacia los alumnos en diferentes aspectos de la lengua.*

Esta fue la estrategia menos usada por la profesora A, y más neutralmente utilizada por la B. Ninguno de los niveles se destacó de ninguna manera en las respuestas de los cuestionarios. Sin embargo, la profesora B recibió más resultados negativos que la A. Es interesante que los resultados de las observaciones y de los cuestionarios sean tan diferentes. La observadora notó que la profesora B a veces les decía a los alumnos que ella tampoco siempre tenía las respuestas correctas, lo cual debía verse como algo normal y no negativo. Dörnyei y Csizér (1998) describen que los docentes deben ser un modelo a seguir, ya que ellos mismos son los que muestran a los alumnos de qué mejor manera uno aprende, o usa, un idioma (pág. 215). Sin embargo, puede ser que los alumnos en estas ocasiones viesan a la profesora como incompetente al no poder ayudarles, en vez de un ser humano que también hace errores. Aún así, ninguna de las profesoras hablaba mucho sobre el beneficio de saber un idioma extranjera, o diferentes oportunidades en las cuales la lengua les venía a mano, lo cual parece concordar con los pensamientos de los alumnos.

Que los cuestionarios no diesen un resultado más distintivo se puede deber a que la pregunta fuese algo ambigua, lo cual se observó después de haber repartido los cuestionarios. Entre otras cosas alguien se puede preguntar qué significa ser “un modelo positivo” y a qué nos referimos cuando la pregunta dice “diferentes aspectos de la lengua”. Esta pregunta puede crear inquietudes y los resultados lo muestra, ya que ningún nivel se distinguió. Algunos alumnos a lo mejor sí veían a su profesora como un modelo a seguir, mientras otros necesitaban más ejemplos de la utilidad del idioma fuera de clase.

#### *23. Introducir actividades de una manera que promocióne la motivación intrínseca y ayude a los alumnos a internalizar la motivación extrínseca.*

Esta estrategia no fue usada mucho por las profesoras. De las encuestas, esta pregunta recibió una mayor cantidad de respuestas negativas, la profesora B más que la A. La investigadora temió, antes de repartir los cuestionarios, que los aprendices no tuviesen el conocimiento suficiente para entender los diferentes conceptos de la motivación, pero los términos se explicaron en el cuestionario. Además, la investigadora estuvo presente en las clases cuando los cuestionarios se respondieron para que los alumnos pudiesen preguntar si tenían alguna duda. Sin embargo, ningún respondedor tenía una pregunta, lo cual puede significar que la explicación de la pregunta tuvo efecto.

Con el fin del estudio, es favorable que los resultados de las observaciones y de las encuestas concuerden, pero es menos favorable que sean resultados negativos. Ya que la pregunta involucraba ambo “la motivación intrínseca” y “la motivación extrínseca”, se puede hipotizar que los alumnos no sentían que sus profesoras les mostraran las ventajas de aprender la lengua española, ni la instrumentalización que posee saber una lengua. Tampoco pensaban que las profesoras les motivaban de manera de hacer el curso divertido ni interesante. Sin embargo, estos resultados también pueden basarse en pensamientos individuales de los alumnos. Es decir que el alumno que ya de adelanto no esté interesado en la lengua o en el aprendizaje de la lengua responda negativamente, sin reflejar en el empeño de la profesora.

Uno de los ejemplos de las observaciones en el que esta estrategia se usó, fue cuando la profesora B empezó su clase con un juego oral para preparar a los alumnos con los ejercicios que iban a hacer a continuación. La profesora además explicó el objetivo y las metas con el juego. La literatura muestra que los profesores deben presentar diferentes actividades de una manera que muestre el valor y la relevancia con la actividad (Dörnyei, 1994, pág. 282), lo cual esta profesora hizo. La promoción de la motivación intrínseca con diferentes actividades es importante, ya que los aprendientes así disfrutaban más de ellas (Dörnyei, 1998, pág. 120). No obstante, esta fue una de las pocas veces en la que las profesoras se utilizó de la estrategia.

#### *24. Utilizar retroalimentación positiva.*

La última estrategia observada se usó de manera media, pero la profesora A la utilizó más que la B. Parecidamente, los alumnos también fueron mayoritariamente neutrales al responder a la pregunta en el cuestionario, y fueron más positivos hacia la profesora A. Es común que retroalimentación se de en tutorías con los alumnos, lo cual afecta la visibilidad de la estrategia en las visitas, pero como las respuestas de los cuestionarios concuerdan con las observaciones, aceptamos que esta estrategia no se utiliza continuamente, y que la profesora A la utiliza más que la B.

Estos resultados se pueden deber a que las profesoras no consiguen transmitir

retroalimentación durante sus clases, ya que hay otras cosas que toman tiempo e intentan dividir el tiempo que poseen entre todos los alumnos. En la ocasión de las tutorías, las profesoras además deben intentar resumir todo lo que los alumnos han hecho hasta ese punto e informarles a los alumnos cómo continuar. Es posible que las profesoras en estas ocasiones se sientan estresadas, ya que tienen varios alumnos con los que se tienen que reunir, y no sean mayoritariamente positivas. Por parte de los alumnos, es posible que ellos también estén estresados e inseguros durante las tutorías, ya que no saben lo que los profesores les van a decir y dónde se encuentran en su aprendizaje, y así toman la retroalimentación más negativamente.

Aunque la retroalimentación se ha conectado con la motivación extrínseca (Martinez Agudo, 2001, pág. 242), se ve que favorece la creación y la realización de metas próximas (Dörnyei, 1994, pág. 276). Según Oxford & Shearin (1994), sin metas, la retroalimentación es insignificativa, y sin retroalimentación, el individuo no tiene una evaluación clara del progreso hacia sus metas (pág. 21). Es importante que los estudiantes sepan de qué manera van a ser evaluados, y aunque los resultados de los cuestionarios no son totalmente negativos, tampoco son positivos. Eso significa que los estudiantes reconocen una falta de retroalimentación en el curso, y no se encuentran seguros en su aprendizaje, lo cual algunos alumnos comentaron en la siguiente pregunta del cuestionario.

*Última pregunta del cuestionario: Si quieres, puedes aquí escribir otras cosas que tu profesora hace que sientes que te motiva en tu aprendizaje de español.*

Esta pregunta se agregó porque la investigadora quería ver si los alumnos tenían otros métodos u otras estrategias que ellos apreciaban de parte de las profesoras, y que no se analizaron en las observaciones. Sin embargo, solo fueron 20 alumnos que respondieron a la pregunta.

De esta pregunta, la autora no recibió respuestas innovativas. Algunos alumnos aportaron respuestas positivas hacia los métodos usados por las profesoras, pero basándose en las otras preguntas del cuestionario. Por ejemplo, cuatro alumnos mencionaron que las profesoras sí utilizaban retroalimentación positiva que les ayudaba a saber dónde se encontraban en el curso y qué podían hacer para alcanzar las metas. Tres alumnos mencionaron que las profesoras eran amables y agradables. Dos nombraron la manera en la que las profesoras trabajaban en la clase, y apreciaban que se movían por la clase, ayudaban a los alumnos, y que se utilizaban de diferentes juegos divertidos en las clases. Finalmente, un alumno también mencionó que valoraba la manera en la que la profesora compartía sus propias experiencias con el uso de la lengua española fuera de la clase y en su vida privada,

mostrando así los beneficios que vienen con el aprendizaje de una lengua.

Sin embargo, un par de alumnos respondieron simplemente que no estaban motivados. Aunque esta respuesta realmente no contesta a la pregunta, es interesante analizar la razón por la que respondieron así. Aunque las respuestas de los cuestionarios, en general, no sean predominantemente positivas, es interesante preguntarse por qué un par de alumnos eligieron señalar de manera escrita que no estaban motivados. Es difícil analizar este aspecto, ya que los alumnos no aclararon por qué se sentían así. Se puede problematizar que la razón esté tras el esfuerzo de las profesoras; a lo mejor estas profesoras deben trabajar con las EM de una manera más integral, involucrando a los estudiantes más. No obstante, también se puede problematizar que la problemática se sitúe en los propios alumnos. Es decir que son ellos los que no están interesados por los estudios de una lengua, y aunque las profesoras se esfuerzen más, la sensación de demotivación no desaparecerá.

Como hemos explicado anteriormente, sin motivación, el estudio, y el aprendizaje, de una lengua se hace más difícil. Existe por eso una posibilidad que estos alumnos que se encuentran tan desmotivados, no consigan las mejores notas, lo cual, en su turno, afecte aún más su motivación. Esto se convierte en un círculo de negatividad que es difícil de romper, ambo por parte de las profesoras y del propio estudiante.

## 7. Conclusiones y palabras finales

Para concluir el trabajo, a continuación se muestra un breve resumen sobre los resultados del estudio en conexión con lo que ha demostrado la previa literatura. Además, se demuestra que las preguntas de investigación se han contestado. Por último, se presentan algunas palabras finales sobre futuras investigaciones que se podrían hacer para continuar el hilo de este estudio presente.

De parte de las observaciones vimos que la estrategia más utilizada fue “ser empático, comprensivo y tolerante”, aunque más por la profesora A que por la B. Es positivo que esta fuese la estrategia más usada, ya que, como hemos visto, tener una comprensión hacia los alumnos y poder entender su posición en el proceso de aprendizaje, es valioso. De esta manera los estudiantes sienten que sus profesoras les entienden, lo cual hace que el proceso sea más manejable. Según las encuestas, los respondedores fueron lo más positivos al responder a la séptima pregunta, que también tenía que ver con la estrategia “ser empático, comprensivo y tolerante”, con un 63.5 % de respuestas positivas. Sin embargo, fueron más positivos hacia la profesora A que hacia la B. Como discutido, la diferencia entre las



profesoras se puede deber a sus personalidades y a los gustos de los alumnos. Aún así, es importante que exista una relación positiva entre profesor y estudiante, ya que esto es beneficioso tanto para el docente y para el alumnado. Además, hemos visto en la previa literatura que una percepción positiva sobre el profesor puede aumentar la motivación en el curso.

La segunda estrategia motivacional más usada por las profesoras fue “ser un facilitador en el proceso de enseñanza y no una figura autoritaria”, pero más por la profesora B que por la A. Las encuestas mostraron resultados bastante neutrales, aunque un poco más positivos hacia la profesora A que hacia la B. El sujeto principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe siempre ser el alumno y no el docente. Los profesores deben incluir diferentes tipos de actividades en sus clases que permita que los estudiantes puedan hacer diversas actividades de diferentes maneras, y que ellos no sientan que el profesor esté controlando toda la práctica. En adición, el alumnado debe sentir apoyo por parte del profesor, además de poder percibir que es beneficioso hacerles preguntas a los maestros sin que tomen el control.

La tercera estrategia motivacional más usada por las profesoras fue “promocionar la autonomía de los alumnos”. De nuevo, los alumnos fueron bastante neutrales al responder el cuestionario. Es valioso que algunos alumnos sientan que puedan tomar decisiones propias en su aprendizaje, ya que esto aumenta la sensación de motivación intrínseca, pero se ve que otros alumnos quizás necesiten más oportunidades de elegir lo que sucede en el curso para que su motivación eleve. Al sentir que están haciendo actividades que les interesan, que les sea relevantes y que puedan utilizar en sus vidas fuera de clase, los alumnos sentirán que su aprendizaje es representativo de ellos mismos.

La estrategia menos usada por las profesoras fue “introducir actividades de una manera que promocióne la motivación intrínseca y ayudar a los alumnos a internalizar la motivación extrínseca”. Las respuestas de los cuestionarios también mostraron una percepción neutral y negativa hacia esta pregunta. Esto muestra que los profesores no saben cómo trabajar en sus clases con la meta de aumentar la motivación de sus alumnos, o aumentar el conocimiento de los alumnos sobre el ámbito de la motivación y sus beneficios. En las observaciones, notamos que las profesoras nunca hablaron de la motivación, ni les preguntaron a los alumnos qué les interesaba o qué se podía hacer para aumentar su motivación. Según la literatura, las maestras deben usar recompensas extrínsecas, y explicarles a los aprendientes que éstas se pueden usar como combustible hacia otros objetivos futuros. Además, deben conocer qué les motiva a sus estudiantes, y utilizar estas razones en su enseñanza.

Las respuestas más negativas de los cuestionarios se recibieron en la cuarta pregunta, sobre la estrategia “reducir la ansiedad de los alumnos”, con un 79.8 % de respuestas negativas. Este resultado no concuerda igual con los resultados de las observaciones, ya que la observadora notó que la estrategia se usó de manera neutral. Como analizamos anteriormente, esta diferencia se puede deber a que los alumnos en la edad de la adolescencia sientan mayor ansiedad, no sólo por actividades escolares, sino también por la vida en general. Es posible que los alumnos no perciban que sus profesoras les estén intentando ayudar a no ser de que se hable abiertamente sobre los diferentes obstáculos en el proceso de aprendizaje.

Aunque hemos observado que las profesoras en este estudio se utilizaron de todas las estrategias en alguna ocasión, no podemos expresar que el uso fuese superlativo. De doce clases en total, la estrategia que más se utilizó, se usó 22 veces. En comparación con las encuestas, tampoco se recibieron respuestas inmensamente positivas. La pregunta con más respuestas positivas fue la siete, sobre la estrategia “ser empático, comprensivo y tolerante”. Con estos resultados, podemos decir que las dos preguntas de investigación se han respondido. Además, se hipotizó que las profesoras utilizarían las EM al azar y en base con sus propias experiencias, sin previamente tener conocimientos sobre los beneficios de ellas, lo cual la autora percibe haber sucedido, pero no puede hacer conclusiones sobre ello al no incluir entrevistas con las profesoras y entender su forma de pensar sobre el uso de ellas.

Finalmente, no debemos ignorar que este trabajo está incompleto. A parte de incluir entrevistas con las profesoras para comprender más a fondo de qué manera trabajan en sus clases con la finalidad de aumentar la motivación de sus aprendices, hubiese sido de interés entrevistar a algunos alumnos para comprender sus propias reflexiones sobre el uso de EM por parte de las profesoras. Estos métodos hubiesen elevado la validez de los resultados del trabajo, ya que ahora se basan en gran parte por la perspectiva de la observadora. Además, para aumentar la fiabilidad de los resultados, se debe hacer un trabajo similar en otros institutos y con otros profesores, y ver si los resultados se repiten o no. De esta manera, se podrá entender mejor cómo profesores de ELE en Suecia trabajan con estrategias motivacionales. Sin embargo, la autora está satisfecha que este trabajo empiece a llenar el vacío de investigaciones que existe en el campo de la motivación y el uso de EM en las clases de ELE en Suecia, aunque sea un proyecto que debe continuarse.

## Bibliografía

- Aaby, J. (2016). *¿La motivación es importante, o no...? Una investigación sobre la motivación en los pasos 1 y 3 de ELE del instituto sueco* [Examensarbete, Linnéuniversitet]. Diva-portal arkivet. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1039319/FULLTEXT01.pdf>
- Abreu Alvarado, Y., Barrera Jiménez, A., Worosz, T., & Vichot, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: Su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive. Revista De Educación*, 16(4), 610-623.
- Burgueño, R., Sicilia, &., Medina-Casaubon, J., Alcaraz-Ibañez, M., & Lirola, M. (2017). Revisión de la Escala de Motivación Educativa. Inclusión de la Regulación Integrada para Medir la Motivación en la Formación Inicial del Profesorado. *Anales De Psicología (Murcia, Spain)*, 33(3), 670.
- Castro Carracedo, J. (2019). La motivación en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación de lengua extranjera en educación primaria. *Praxis (Santa Marta, Colombia)*, 15(1), 89-102.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Publishers.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign-language classroom. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation* (Applied linguistics in action).
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research : LTR*, 2(3), 203-229.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning*, 53(S1), 3-32.
- Eklund, L. (2019). *La motivación, la escuela y la lengua. Un estudio cuantitativo sobre la motivación de aprender una lengua extranjera* [Examensarbete, Uppsala Universitet]. Diva-portal arkivet. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1325008&dswid=8477>
- Espinar Redondo, R., & Ortega Martin, J. (2015). La motivacion: El camino para un aprendizaje exitoso. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 125.

- Fernández Lázaro, G. (2007). Factores virtuosos en el proceso de aprendizaje y su posible aplicación a la enseñanza de ELE:: El caso de la motivación integrativa. *Cuadernos CANELA: Revista Anual De Literatura, Pensamiento E Historia, Metodología De La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera Y Lingüística De La Confederación Académica Nipona, Española Y Latinoamericana*, (19), 23-37.
- Fernández Saavedra, J., & Gómez Bedoya, M. (2010). La motivación en la clase de Ele:: Estrategias de motivación para estudiantes japoneses. *Cuadernos CANELA: Revista Anual De Literatura, Pensamiento E Historia, Metodología De La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera Y Lingüística De La Confederación Académica Nipona, Española Y Latinoamericana*, (22), 193-205.
- García-Jiménez, S. (2017). La motivación. Un factor determinante en el aprendizaje. *Notandum*, 155-162.
- García-Ramírez, J. (2016). La motivación de logro mejora el rendimiento académico. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia Creativa*, 5, 1-8.
- Gardner, R., & Lambert, W. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 26-72.
- Gebran Quiñones, Y. (2021). *Material auténtico y motivación. Una investigación cualitativa sobre alumnos de ELE en Suecia* [Examensarbete, Göteborgs Universitet]. Gupea. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/69279/gupea\\_2077\\_69279\\_1.pdf;jsessionid=FF37CC8136CAF7F23E0ED7C9C813FEAD?sequence=1](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/69279/gupea_2077_69279_1.pdf;jsessionid=FF37CC8136CAF7F23E0ED7C9C813FEAD?sequence=1)
- Guilloteaux, M., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Huneault, C. (2009). Estrategias motivacionales en el aula de ELE. *Tinkuy: Boletín De Investigación Y Debate*, (11), 145-165.
- Martínez Agudo, J. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica (Madrid, Spain)*, (13), 237.
- Maslow, A., & Frager, R. (1987). *Motivation and personality* (3. ed. / [revised by Robert Frager ... ] ed.). New York: Harper & Row.
- Moderna Språk [ämnesplan]. (2010). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp>

[%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3](#)

- Muñoz-Restrepo, A., Ramirez, M., & Gaviria, S. (2020). Strategies to Enhance or Maintain Motivation in Learning a Foreign Language/Estrategias para aumentar o mantener la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 175.
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: El pensamiento del profesor/Causes intervening in pupil's motivation for language learning: The teacher's thought. *Didáctica (Madrid, Spain)*, 24, 359-387.
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2021). *Forskningsprocessen : Kvalitativa och kvantitativa perspektiv* (Upplaga 4 ed.).
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language-learning motivation – expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 78(1), 12-28.
- Skolverket. (2022, 5 maj). Språkval och meritpoäng.  
<https://utbildningsguiden.skolverket.se/grundskolan/valja-grundskola/sprakval-och-meritpoang>
- Spychała-Wawrzyniak, M., & Bustinza, L. (2016). La motivación de los alumnos polacos para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 85-102.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*.

## Anexo

### Anexo 1 – Las estrategias motivacionales de Dörnyei

#### El nivel de la lengua:

1. Incluir un componente sociocultural en el plan de estudios.
2. Desarrollar la conciencia cultural de los alumnos.
3. Promocionar el contacto de los alumnos con la comunidad de la lengua meta.
4. Desarrollar la motivación instrumental de los alumnos.

#### El nivel del alumno:

5. Desarrollar la auto-confianza de los alumnos.
6. Promocionar la efectividad de los alumnos conectándola con las metas.
7. Promocionar una percepción positiva sobre los conocimientos de los alumnos.
8. Reducir la ansiedad de los alumnos.
9. Promocionar la capacidad de los alumnos al ver la conexión de su motivación y su rendimiento.
10. Promocionar la creación de metas realizables.

#### El nivel situacional de la enseñanza de la lengua:

##### a. Conectados con el curso:

11. Hacer el plan de estudios relevante.
12. Hacer el plan de estudios más atractivo.
13. Involucrar a los alumnos en la decisión del uso de diferentes materiales en el curso.
14. Aumentar la curiosidad y la atención de los alumnos.
15. Aumentar el interés de los alumnos al involucrarlos en el desarrollo de las actividades.
16. Conectar la dificultad de las diferentes actividades con la capacidad de los alumnos.
17. Aumentar la anticipación de los alumnos a poder finalizar sus metas.
18. Facilitar la satisfacción de los alumnos.

##### b. Conectados con el profesor:

19. Ser empático, comprensivo y tolerante.
20. Ser un facilitador en el proceso de enseñanza y no una figura autoritaria.
21. Promocionar la autonomía de los alumnos.
22. Ser un modelo positivo hacia los alumnos en diferentes aspectos de la lengua.
23. Introducir actividades de una manera que promocióne la motivación intrínseca y ayuda a los alumnos a internalizar la motivación extrínseca.
24. Utilizar retroalimentación positiva.

c. Conectados con el grupo:

25. Aumentar una orientación grupal hacia las metas del curso.
26. Promocionar la internalización de las reglas de la clase.
27. Ayudar a los alumnos a seguir estas reglas de la clase.
28. No evaluar la motivación intrínseca de los diferentes alumnos.
29. Promocionar la cohesión del grupo y una relación entre los alumnos.
30. Utilizar métodos de enseñanza cooperativas. (Dörnyei, 1994, pág. 281-282).

## Anexo 2 – Esquema de observación

<u>ESTRATEGIAS</u>	<u>¿SE UTILIZA?</u>	<u>COMENTARIO</u>
<u>5. Desarrolla auto-confianza</u>		
<u>6. Efectividad con metas</u>		
<u>7. Una percepción positiva</u>		
<u>8. Reduce ansiedad</u>		
<u>9. Promociona capacidad</u>		
<u>10. Creación de metas realizables</u>		
<u>19. Ser empático, comprensivo</u>		
<u>20. Ser facilitador, no autoritario</u>		
<u>21. Autonomía</u>		
<u>22. Ser un modelo positivo</u>		
<u>23. Introducir actividades, motivación</u>		
<u>24. Retroalimentación positiva</u>		

## Anexo 3 – Cuestionario en sueco.

El cuestionario se escribió en sueco, para que los alumnos con nacionalidad sueca, entendiesen las preguntas más fácilmente. El cuestionario también se ha traducido al español por cuenta de la autora de este trabajo (véase el anexo 4).

1. Känner du att din lärare utvecklar ditt självförtroende i spanskaundervisningen?



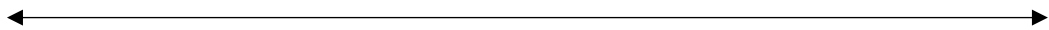
1. Inte alls

2

3

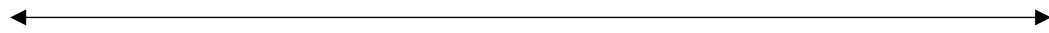
4. Helt och hållet

2. Tycker du att din lärare uppmanar dig att vara effektiv genom att få dig att se målen med kursen?



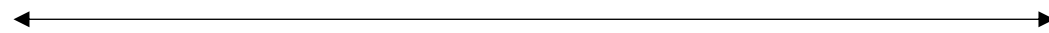
1. Inte alls                      2                                      3                                      4. Helt och hållet

3. Upplever du att din lärare visar positiva uppfattningar om din kunskap?



1. Inte alls                      2                                      3                                      4. Helt och hållet

4. Känner du att din lärare minskar din ångest på spanskalektionerna?



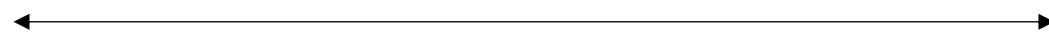
1. Inte alls                      2                                      3                                      4. Helt och hållet

5. Tycker du att din lärare är bra på att få dig att se kopplingen mellan din motivation och din prestation i kursen?



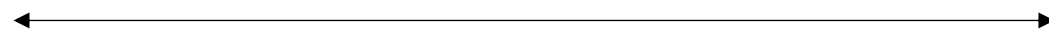
1. Inte alls                      2                                      3                                      4. Helt och hållet

6. Upplever du att din lärare uppmanar dig att sätta uppnåeliga mål?



1. Inte alls                      2                                      3                                      4. Helt och hållet

7. Känner du att din lärare är empatisk, förstående och accepterande?



1. Inte alls                      2                                      3                                      4. Helt och hållet

8. Ser du din lärare som en hjälpare istället för en auktoritär figur?



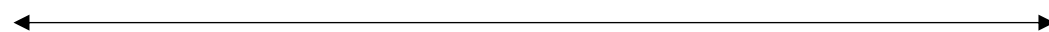
1. Inte alls                      2                                      3                                      4. Helt och hållet

9. Upplever du att din lärare uppmanar din autonomi?



1. Inte alls                      2                                      3                                      4. Helt och hållet

10. Ser du din lärare som en förebild i spanskaundervisningen som delar med sig av olika positiva egenskaper av språket?



1. Inte alls                      2                                      3                                      4. Helt och hållet

11. Tycker du att din lärare introducerar uppgifter på lektionerna som både väcker din inre motivation och gör att du tar till dig yttre motivationer? (Inre motivation är den som är starkast kopplad till individen, som t.ex. genuint intresse, medan yttre motivation speglar sig i att man t.ex. vill uppnå ett visst betyg)





←-----→  
1. De ninguna manera      2                              3                              4. Totalmente  
8. ¿Ves a tu profesora como una facilitadora en el proceso de enseñanza más que una figura autoritaria?

←-----→  
1. De ninguna manera      2                              3                              4. Totalmente  
9. ¿Opinas que tu profesora promociona tu autonomía?

←-----→  
1. De ninguna manera      2                              3                              4. Totalmente  
10. ¿Ves a tu profesora como un modelo positivo en el curso que comparte diferentes aspectos de la lengua?

←-----→  
1. De ninguna manera      2                              3                              4. Totalmente  
11. ¿Piensas que tu profesora introduce actividades en las clases de una manera que promociona tu motivación intrínseca y te ayuda a internalizar tu motivación extrínseca?

←-----→  
1. De ninguna manera      2                              3                              4. Totalmente  
12. ¿Consideras que tu profesora utiliza retroalimentación positiva?

←-----→  
1. De ninguna manera      2                              3                              4. Totalmente  
13. Si quieres, puedes aquí escribir otras cosas que tu profesora hace que sientes que te motiva en tu aprendizaje de español.  
.....  
.....



