



*Artículo original Recibido: 16-08-2023 Aceptado en forma revisada: 24-11-2023*

*Afecto y motivación en el aprendizaje de una segunda lengua<sup>1</sup>*

*Affect and motivation in second language learning*

*Molano Caro Gladys<sup>2</sup>, Carmona Sandoval Alejandro<sup>3</sup> & Gutiérrez Restrepo  
Emmanuelle<sup>4</sup>*

*Corporación Universitaria Iberoamericana - Colombia, Universidad de Valencia –  
España & Universidad Nacional de Educación a Distancia - España*

**Resumen.**

El afecto y la motivación son elementos determinantes en el aprendizaje de una segunda lengua porque contribuyen a adoptar comportamientos sólidos hacia la consecución de los objetivos por parte del alumnado. Numerosos estudios previos inciden en el carácter holístico y situacional de ambos conceptos, asumiendo así el efecto que los actores, los contenidos, la tecnología y la cultura ejercen sobre ellos y sobre la labor formativa.

Siguiendo ese mismo enfoque, el objetivo principal de este estudio fue analizar de qué manera el entorno educativo influye en las expectativas y la motivación de los estudiantes

---

<sup>1</sup> Proyecto de investigación "Afecto y Motivación en el Aprendizaje de una segunda Lengua en Escenarios de Educación" código es 202110D009.

<sup>2</sup> Corporación Universitaria Iberoamericana-Colombia, <https://orcid.org/0000-0002-5380-6484>, [gladys.molano@ibero.edu.co](mailto:gladys.molano@ibero.edu.co)

<sup>3</sup> Universidad Internacional de Valencia (VIU)-España, <https://orcid.org/0000-0002-2248-2704>, [acarmona@universidadviu.com](mailto:acarmona@universidadviu.com)

<sup>4</sup> Departamento de Inteligencia Artificial de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España, <https://orcid.org/0000-0001-9140-1077>, [emmanuelle@sidar.org](mailto:emmanuelle@sidar.org)



durante su proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Para ello, se encuestó a estudiantes universitarios de una segunda lengua, tanto en entornos presenciales como virtuales y de dos culturas diferentes. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de Magisterio y Fonoaudiología en modalidad presencial en Bogotá, Colombia, y de Traducción e Interpretación en la modalidad virtual en España.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: presentamos las bases conceptuales del aprendizaje que subrayan la importancia del afecto y la motivación para su consecución; a continuación, la metodología empleada en el estudio y, por último, los resultados obtenidos. Los resultados resaltan la importancia del entorno educativo en las expectativas del alumnado. De igual forma, se observa un comportamiento distinto del factor motivacional según la modalidad de estudio y unas expectativas mayores de los estudiantes, en modalidad virtual, acerca de las obligaciones que debe cumplir el profesorado para garantizar una enseñanza de calidad. En cambio, el afecto se mantiene como un elemento esencial en ambos entornos de formación, catalizador de la motivación del discente a lo largo de su formación. La metodología que acompañó el estudio fue la cualitativa, desde la investigación-acción.

**Palabras claves:** afectividad; motivación; enseñanza de lenguas; enseñanza superior; aprendizaje en línea.

### **Abstract.**

Affect and motivation are determining elements in learning a second language because they contribute to adopting solid behaviors towards the achievement of the students' objectives. Numerous previous studies underline the holistic and situational nature of both concepts, thus assuming the effect that the actors, the contents, the technology and the culture have on them and on the training work.

Following this same approach, the main objective of this study was to analyse how the educational environment influences the expectations and motivation of students during their

process of learning a second language. To do this, university students of a second language, from two different cultures, were surveyed, both in face-to-face and virtual environments. The sample consisted of students of Education and Phonoaudiology bachelor degrees, in face-to-face modality in Bogotá, Colombia, as well as of Translation and Interpreting bachelor degrees, in the virtual modality, in Spain.

The paper is organised as follows: we present the conceptual bases of learning that underline the importance of affect and motivation for its achievement; then, the methodology used in the study and, finally, the results of our research. The results highlight the importance of the educational environment in the expectations of the students. In the same way, a different behaviour of the motivational factor is observed according to the modality of study and higher expectations of the students, in virtual modality, related to the obligations that the teaching staff must fulfill to guarantee quality teaching. However, affect remains an essential element in both training environments, a catalyst for student motivation throughout their training. The methodology through which the study was conducted is qualitative, following the action-research approach.

**Keywords:** affect; motivation; languages teaching; higher education; online learning.

### ***Introducción.***

El afecto y la motivación constituyen los pilares que apalancan el aprendizaje de un segundo idioma, en parte porque contribuyen a actitudes positivas y duraderas por parte del alumnado. El personal docente con más capacidad de relacionarse emocionalmente con sus estudiantes tiene más posibilidades de ser exitoso al enseñar que quienes meramente asumen un rol de informantes o conferenciantes (Määttä & Uusiautti, 2012), ya sea presencial o virtualmente. Por ello, brindar retroalimentación positiva y aliento durante las lecciones puede considerarse un factor clave para ayudar a los alumnos a lograr sus objetivos lingüísticos. Sin embargo, mientras que algunos estudios han demostrado que los



entornos virtuales pueden producir beneficios similares a los entornos presenciales para mantener el entusiasmo de los estudiantes por aprender un segundo idioma, otros sugieren que el entorno de aprendizaje virtual, tan diferente, limita esa interactividad y, por tanto, reduce la participación de los estudiantes. Con este trabajo, por tanto, proponemos un estudio con el objetivo de determinar qué elementos pueden influir, en mayor o menor medida, el afecto y la motivación de los estudiantes en su proceso formativo, tanto en un entorno presencial como en el virtual.

Concretamente, se expondrá cómo se visibilizan el afecto y la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua, para dos grupos de estudiantes universitarios y dos entornos diferentes: el primero, presencial, lo conforman alumnos de Bogotá, Colombia, y el segundo, alumnos de España, en entorno virtual. Esa diferencia de escenarios formativos (presencial y virtual), creemos, agrega variables diferenciales interesantes a los resultados.

En este artículo presentamos, en primer lugar, las bases conceptuales del aprendizaje, subrayando la importancia del afecto y la motivación para su consecución. Seguidamente, exponemos la metodología empleada en este estudio y el análisis de los resultados obtenidos, para pasar, finalmente, al análisis de los datos y las conclusiones a las que hemos llegado a partir de dicho análisis.

### ***Metodología.***

Esta investigación se abordó desde lo subjetivo, situacional y cultural del afecto y la motivación para analizar de qué manera el entorno educativo influye en las expectativas y la motivación de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Para ello, se pidió a estudiantes universitarios, procedentes de dos entornos educativos diferentes, que rellenaran una encuesta a principio de curso. El número de estudiantes de España (en modalidad virtual) que contestaron a la encuesta fue de 48, y el de Colombia

(en modalidad presencial) fue de 111. La diferencia en el número radica en que se realizó una selección, no probabilística (Pimienta Lastra, 2000). La encuesta enviada contaba con los siguientes bloques de preguntas:

- Perfil del alumnado: información sobre la edad, el sexo, la actividad profesional y las obligaciones/responsabilidades civiles (estado civil, personas a cargo, etc.);
- Objetivos de la carrera estudiada: resultados esperados por parte del alumnado una vez cumplido el periodo de formación universitaria;
- Interés formativo en la segunda lengua: interés en la mejora de las destrezas de la segunda lengua, deseos relativos a la labor del docente, información sobre el entorno de aprendizaje y confianza en cuanto a la situación familiar o personal para seguir los estudios.

Por tanto, para participar en el estudio, las personas encuestadas debían atender a los siguientes criterios: ser estudiantes universitarios de una segunda lengua en su respectiva universidad, dentro del plan de estudios correspondiente, ya sea en Bogotá (presencial) o en España (virtual); ser estudiantes del grado en Traducción e Interpretación para la modalidad virtual y de magisterio y fonoaudiología para la modalidad presencial.

### ***Resultados.***

A fin de detectar si realmente existen diferencias considerables entre la situación y percepciones de los estudiantes en los dos entornos de aprendizaje, hemos de comparar los resultados obtenidos. La información y su análisis quedan reflejados en el siguiente orden: a) perfil de los estudiantes; b) interés hacia la materia de segunda lengua; c) la motivación instrumental; d) expectativas con respecto al profesorado.

#### ***4.1. Perfil de los estudiantes***

La Tabla 1 arroja unos datos que muestran claramente las diferencias entre la población estudiantil de las dos instituciones educativas. Para el primer grupo, presencial, más del

90% del alumnado encuestado se sitúa en una edad inferior a los 30 años. Por el contrario, para los estudiantes en modalidad virtual, los resultados muestran un reparto de edades más polarizado: gran parte de los encuestados (un 35,40%) se sitúa entre los 18 y 23 años, mientras que, para más de la mitad (un 54,20%) la edad supera los 30 años.

Por otra parte, en ambos casos se observa un predominio del sexo femenino (en ambas universidades mayores del 73%). En cuanto al estado civil, los datos para ambas universidades muestran una tendencia opuesta. En efecto, si para los encuestados en modalidad presencial la proporción de estudiantes en situación de soltería es mayor, este dato se revierte para la población estudiantil en modalidad virtual, donde la proporción de personas casadas o con carga familiar supera el 60%.

Por último, los datos también muestran realidades diferentes en cuanto a la situación laboral de las personas encuestadas. A pesar de la presencialidad de los estudios de Colombia, tan solo el 37,84% de los encuestados se dedica únicamente al estudio. Con respecto la modalidad virtual, la situación es un tanto diferente porque la proporción de estudiantes dedicados enteramente a los estudios asciende a la mitad; el resto compagina las tareas de formación con el trabajo, si bien la proporción de estudiantes con carga laboral a tiempo parcial es mayor que la correspondiente a los estudiantes con carga laboral plena.

**Tabla 1.**

*Comparativa poblacional entre los dos grupos*

	Modalidad presencial	Modalidad virtual
<b>Edad</b>		
18-23 años	63,06% (70)	35,40% (17)
24-29 años	27,93% (31)	10,40% (5)
30-35 años	4,50% (5)	22,90% (11)

Más de 35 años	4,50% (5)	31,30% (15)
<b>Género</b>		
Masculino	21,62% (24)	22,90% (11)
Femenino	78,38% (87)	77,10% (37)
<b>Estado civil / carga familiar</b>		
Solteros	73,58% (85)	37,50% (18)
Casados	18,92% (21)	43,75% (21)
Con carga familiar (parientes)	4,50% (5)	18,75% (9)
<b>Carga laboral</b>		
Solo estudio	42 (37,84%)	24 (50,00%)
Trabajo a tiempo completo	47 (42,34%)	7 (14,60%)
Trabajo a tiempo parcial	22 (19,82%)	17 (35,40%)

Los datos recabados dibujan, por tanto, dos escenarios muy diferentes, en los que la modalidad de estudio (presencial frente a virtual) juega un papel importante e influye igualmente en la población estudiantil que las atiende. Frente al predominio del género femenino para ambas universidades, los datos muestran diferencias notables en cuanto a la disponibilidad del estudiantado para dedicarse enteramente a sus estudios. Por tanto, la

edad de cada estudiante, su carga laboral y responsabilidades familiares pueden jugar un papel importante en la motivación y expectativas y, en consecuencia, en el rendimiento, los resultados y en su posterior análisis.

#### ***4.2. Interés hacia la materia de segunda lengua***

En cuanto al interés mostrado por el alumnado hacia la materia por estudiar (segunda lengua), las encuestas muestran resultados diferentes (véase Tabla 2). Mientras que el estudio de segundas lenguas es un componente básico para un grado en traducción e interpretación (modalidad virtual), no lo es tanto para un programa en magisterio o fonoaudiología (modalidad presencial). Es así como la población encuestada en modalidad virtual muestra una motivación muy alta (nivel 5 según escala de Likert) hacia las cuatro destrezas de la segunda lengua a estudiar. Con todo ello, dentro de ese marco de valoraciones tan positivas, observamos que la comprensión escrita es la destreza que genera menos interés por parte de dicho alumnado, siendo la de expresión oral la que más lo hace. Los resultados hacia la segunda lengua son igualmente positivos para los estudiantes de Colombia, aunque muestran una valoración menos polarizada. Concretamente, todos los ítems consiguen una respuesta mayoritaria positiva (niveles 4, según escala de Likert) y, sorprendentemente, muy homogénea si analizamos los resultados de cada destreza. Creemos que esta homogeneidad puede deberse a la creencia, por parte del alumnado, de que el aprendizaje de cada destreza de una segunda lengua implica el uso de capacidades sensoriales muy parecidas, aunque la realidad no sea así.



**Tabla 2.**

*Interés hacia la materia de segunda lengua en modalidad virtual.*

	1	2	3	4	5
<b>Grado de interés en virtual</b>	<b>Nada de acuerdo</b>				<b>Totalmente de acuerdo</b>
Estoy particularmente interesado en mejorar mi EXPRESIÓN ORAL de la lengua de estudio	-	-	-	4 (8%)	44 (92%)
Estoy particularmente interesado en mejorar mi EXPRESIÓN ESCRITA de la lengua de estudio	-	1 (2%)	-	7 (15%)	40 (83%)
Estoy particularmente interesado en mejorar mi COMPRENSIÓN ORAL de la lengua de estudio	-	-	2 (4%)	5 (10%)	41 (85%)
Estoy particularmente interesado en mejorar mi COMPRENSIÓN ESCRITA de la lengua de estudio	1 (2%)	1 (2%)	3 (6%)	6 (13%)	37 (77%)

**Tabla 3.**

*Interés hacia la materia de segunda lengua en modalidad presencial.*

	1	2	3	4	5
<b>Grado de interés en presencial</b>	<b>Nada de acuerdo</b>				<b>Totalmente de acuerdo</b>
Estoy particularmente interesado en mejorar mi EXPRESIÓN ORAL de la lengua de estudio	3 (3%)	2 (2%)	12 (11%)	57 (51%)	37 (33%)
Estoy particularmente interesado en mejorar mi EXPRESIÓN ESCRITA de la lengua de estudio	3 (3%)	2 (2%)	9 (8%)	60 (54%)	37 (33%)
Estoy particularmente interesado en mejorar mi COMPRENSIÓN ORAL de la lengua de estudio	3 (3%)	1 (1%)	4 (4%)	65 (59%)	38 (34%)
Estoy particularmente interesado en mejorar mi COMPRENSIÓN ESCRITA de la lengua de estudio	3 (3%)	-	4 (4%)	65 (59%)	39 (35%)

### 4.3. La motivación instrumental

Con respecto a la motivación instrumental, los resultados muestran, nuevamente, valores muy diferentes entre las dos modalidades, tal como puede verse en las Tablas 3 y 4:

**Tabla 4.**

*Motivación instrumental en la modalidad virtual*

	1	2	3	4	5
<b>Motivación instrumental en virtual</b>	<b>Nada de acuerdo</b>				<b>Totalmente de acuerdo</b>
Me gustaría conocer a personas nativas y comunicarse con ellas en una segunda lengua	1 (2%)	1 (2%)	4 (8%)	10 (21%)	32 (67%)
Me gustaría viajar y vivir en el extranjero a corto / medio plazo	4 (8%)	6 (13%)	11 (23%)	5 (10%)	22 (46%)
Me gustaría utilizar el idioma extranjero para trabajar a corto / medio plazo (trabajar en el extranjero, comunicar con clientes internacionales, etc.)	-	4 (8%)	6 (13%)	9 (19%)	29 (60%)

**Tabla 5.**

*Motivación instrumental en la modalidad presencial*

	1	2	3	4	5
<b>Motivación instrumental en presencial</b>	<b>Nada de acuerdo</b>				<b>Totalmente de acuerdo</b>
Me gustaría conocer a personas nativas y comunicarse con ellas en una segunda lengua	3 (3%)	0 (0%)	2 (2%)	58 (52%)	48 (43%)
Me gustaría viajar y vivir en el extranjero a corto / medio plazo	3 (3%)	1 (1%)	15 (14%)	47 (42%)	45 (41%)
Me gustaría utilizar el idioma extranjero para trabajar a corto / medio plazo (trabajar en el extranjero, comunicar con clientes internacionales, etc.)	3 (3%)	2 (2%)	8 (7%)	53 (48%)	45 (42%)

En primer lugar, para el alumnado en modalidad virtual, el aspecto cultural sigue siendo un factor importante de motivación para cada asignatura de segunda lengua, ya que el 67% valora muy positivamente la posibilidad de conocer a personas nativas y de comunicarse con ellas. Por otra parte, se aprecia un interés similar hacia la posibilidad de utilizar la segunda lengua en el ámbito laboral, aunque el grado de polarización no sea tan importante. Por último, y de manera sorprendente, observamos un reparto casi homogéneo entre aquellas personas que desean viajar y vivir en el extranjero a corto/medio plazo, y aquellas

que prefieren no hacerlo. Ese reparto de interés puede deberse al entorno personal/familiar/profesional del alumnado anteriormente expuesto, cuyas cargas y obligaciones diarias les hace descartar esa posibilidad.

Para el alumnado en modalidad presencial, los resultados muestran un reparto motivacional diferente, en el que el nivel máximo (5 según escala de Likert) es superado por el nivel inferior (nivel 4). Ante la posibilidad de conocer a personas nativas y comunicarse con ellas en la segunda lengua, la población encuestada indica una valoración positiva muy alta (51% + 44%). Esa misma tendencia se aprecia en cuanto al deseo de utilizar la segunda lengua para trabajar a corto plazo (49% + 39%). No olvidemos que la profesión de maestro o fonoaudiólogo puede implicar el uso del inglés en un entorno profesional como objeto de enseñanza para los alumnos. Por último, se aprecia un mayor deseo de viajar y vivir en el extranjero a corto o medio plazo, quizás, también, por la corta edad de la población encuestada frente a la observada en modalidad virtual, lo cual podría implicar una mayor disposición para cambiar de entorno laboral, personal o familiar.

Los resultados muestran, por tanto, unas expectativas similares en cuanto a la motivación instrumental de los estudiantes en sus respectivas carreras y modalidad de estudio (presencial o virtual). La motivación instrumental parece igualmente depender de las expectativas personales, familiares y profesionales de cada estudiante, a lo que podemos añadir la edad y la capacidad para “romper” con el ritmo de vida de cada persona. No obstante, conviene no establecer una relación directa entre “modalidad virtual” y “disponibilidad para viajar”, ya que la elección de este tipo de modalidad de estudio podría justamente provenir de esa “incapacidad” del discente para desplazarse físicamente de un lugar para otro, debido a las ya comentadas obligaciones personales, laborales o familiares.

#### 4.4. Expectativas con respecto al profesorado

El tercer bloque de datos nos permite analizar las variaciones en cuanto a las expectativas que tienen los alumnos con respecto a la labor de su profesorado. Los resultados se muestran en las siguientes tablas:

**Tabla 6.**

*Expectativas del profesorado en modalidad virtual*

Expectativas en virtual	1	2	3	4	5
	Nada de acuerdo				Totalmente de acuerdo
Sea estricto/a en los plazos	3 (6%)	5 (10%)	11 (23%)	22 (46%)	7 (15%)
Sea estricto/a en las correcciones	1 (2%)	2 (4%)	11 (23%)	22 (46%)	12 (25%)
Sea exigente en el contenido a aprender	0 (0%)	1 (2%)	9 (19%)	18 (38%)	20 (42%)
Sea claro/a en las explicaciones	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	48 (100%)
Tenga mucho humor	0 (0%)	0 (2%)	13 (27%)	18 (38%)	17 (35%)
Utilice métodos de aprendizaje novedosos (juegos, nuevas tecnologías, etc.)	0 (0%)	0 (0%)	10 (21%)	12 (25%)	26 (54%)
Se preocupe por mi evolución (con correos electrónicos, tutorías, reuniones, llamadas)	0 (0%)	1 (2%)	2 (4%)	15 (31%)	30 (63%)

telefónicas, etc.)						
Sea accesible (correos electrónicos, tutorías, etc.)	0 (0%)	0 (0%)	3 (6%)	3 (6%)	42 (88%)	
Sea empático/a	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	6 (13%)	41 (85%)	

**Tabla 7.**

*Expectativas del profesorado en modalidad presencial*

Expectativas en presencial	1	2	3	4	5
	Nada de acuerdo				Totalmente de acuerdo
Sea estricto/a en los plazos	1 (1%)	1 (1%)	17 (15%)	67 (60%)	25 (23%)
Sea estricto/a en las correcciones	0 (0%)	1 (1%)	9 (8%)	42 (38%)	59 (53%)
Sea exigente en el contenido a aprender	0 (0%)	1 (1%)	11 (4%)	23 (21%)	83 (75%)
Sea claro/a en las explicaciones	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	14 (13%)	96 (86%)
Tenga mucho humor	1 (1%)	0 (0%)	7 (6%)	14 (13%)	89 (80%)
Utilice métodos de	2	0	1	47	61

aprendizaje novedosos (juegos, nuevas tecnologías, etc.)	(2%)	(0%)	(1%)	(42%)	(55%)
Se preocupe por mi evolución (con correos electrónicos, tutorías, reuniones, llamadas telefónicas, etc.)	2 (2%)	1 (1%)	9 (8%)	60 (54%)	39 (35%)
Sea accesible (correos electrónicos, tutorías, etc.)	2 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	35 (31%)	74 (67%)
Sea empático/a	2 (2%)	0 (0%)	2 (2%)	49 (44%)	58 (52%)

Los datos muestran diferencias significativas en cuanto a preferencias. Para comenzar, nos centraremos en los ítems que reflejan el grado de compromiso del alumnado hacia su aprendizaje. Con respecto al grado de exigencia de su profesor/a sobre los plazos, el 83% de las personas encuestadas en modalidad presencial prefieren que sea estricto/a (niveles 4 y 5, escala Likert). Ese porcentaje, sin embargo, desciende al 61% para el alumnado en modalidad virtual. Lo mismo se observa en cuanto al deseo de que el/la profesor/a sea estricto/a en las correcciones de las tareas, actividades o exámenes: un 91% de los encuestados de Colombia valoran positivamente esa rectitud, mientras que ese porcentaje desciende hasta el 71% para la población encuestada en modalidad virtual.

En cuanto al contenido por aprender, un 96% del alumnado encuestado de Colombia ve con (muy) buenos ojos que su profesor/a exija esfuerzo y trabajo, mientras que esa cifra baja hasta el 80% para el estudiantado en modalidad virtual.

Los demás ítems recogen valores que informan sobre las expectativas de los estudiantes respecto a que su profesor/a pueda asegurar su compromiso hacia una enseñanza de calidad.



En este caso, las preferencias varían según la modalidad de estudio. Es así como el 99% de la población encuestada en Colombia se muestra (muy) a favor de que su profesor/a sea claro/a en las explicaciones que pudiera ofrecer. Con respecto al uso del humor en clase, el porcentaje del alumnado que así lo desea asciende al 93%. En cuanto a la metodología, el 97% espera que el profesorado aplique métodos novedosos. Creemos que este último dato responde a las características mismas del plan de estudios (magisterio y fonoaudiología) y, por tanto, a la motivación intrínseca del alumnado para descubrir métodos y estrategias de aprendizaje efectivos. Por su parte, los resultados en modalidad virtual muestran valores ligeramente distintos: el 100% desea que el profesorado sea claro en las explicaciones, un 73% que use el humor como herramienta pedagógica, y un 79% que use métodos de aprendizaje novedosos.

Por último, parece haber similitud en cuanto al grado de atención que el alumnado desea recibir por parte de su profesor/a. Concretamente, el 89% de los alumnos encuestados de Colombia esperan que el profesor se preocupe por su evolución académica; sea accesible a través de correos electrónicos o tutorías (un 98%) y sea empático con respecto al trato estudiantil (un 96%). Para el alumnado en modalidad virtual, el 94% ve con (muy) buenos ojos que su profesor/a se preocupe por su evolución, el 94% desea que sea accesible, y el 98% que tenga empatía.

En cuanto a las expectativas de los estudiantes sobre el nivel de implicación del profesorado hacia sus obligaciones como formadores, los datos arrojan una polarización diferente (véanse casillas sombreadas). La mayor polarización en la modalidad virtual puede indicar una mayor exigencia del alumnado por recibir un trato pedagógico de calidad y profesional por parte de su respectivo profesorado. Tal y como hemos señalado anteriormente, la madurez del alumnado en cuestión hace que este pueda ser más consciente de sus necesidades académicas; a su vez, la falta de tiempo disponible para compaginar las labores académicas con las restantes (profesionales, personales y

familiares) podría fomentar unas expectativas a las que la metodología y el trato del profesorado debe de poder adaptarse.

### ***Conclusiones.***

Como punto de partida, subrayamos el diferente entorno en el que el alumnado desempeña su labor formativa, y su relación con las características del alumnado. Para el alumnado de Bogotá (modalidad presencial), el perfil poblacional se acerca al de una persona de entre 18 y 29 años, de sexo femenino y en estado de soltería. No obstante, esa juventud no es óbice para que casi el 63% de las personas encuestadas esté también trabajando. Por su parte, el sujeto tipo en modalidad virtual tiene unas características bien diferentes: la repartición de la franja de edad es más homogénea; el sexo predominante es el femenino y el estado civil el de casado/a; el 50% del alumnado estudia a tiempo completo y el resto compagina esta labor con responsabilidades laborales. Esas diferentes realidades, sin duda, propician que cada discente experimente motivaciones diferentes y las acompañe con sus propias expectativas, a fin de compaginar sus tareas estudiantiles con las obligaciones familiares, personales o profesionales.

Además, el interés por las materias de segunda lengua ha sido mucho más marcado por parte del alumnado en modalidad virtual, algo entendible ya que las asignaturas de segunda lengua son parte fundamental del plan de estudios elegido (grado en Traducción e Interpretación). La destreza que los/las aprendientes desean mejorar con más fuerza es la expresión oral y, la que menos, la expresión escrita. Los resultados muestran un grado de interés muy importante, pero no tan marcados para el alumnado en modalidad presencial. En cuanto al grado de motivación instrumental e intrínseca, los resultados en modalidad virtual muestran una motivación polarizada y el deseo del alumnado de utilizar las segundas lenguas para conocer a personas nativas, vivir en el extranjero o explotar ese conocimiento en el ámbito laboral. No obstante, a pesar de esas expectativas, cerca de la

mitad de la población encuestada se muestra reticente para viajar al extranjero. Las razones podrían deberse a las obligaciones laborales o a la motivación intrínseca del alumnado, ya satisfecho con su situación laboral y personal, que ha iniciado sus estudios de traducción e interpretación por interés personal. En cambio, estas mismas pretensiones sí se evidencian para la población de Bogotá, más joven y con más disponibilidad para cambiar de entorno personal, familiar o laboral. Se muestran, también, más prudentes en su deseo de utilizar el inglés como lengua de trabajo a corto o medio plazo, una prudencia marcada por el hecho de que las salidas profesionales de su programa educativo (magisterio y fonoaudiología) no estén directamente relacionadas con las segundas lenguas (enseñanza del inglés) sino con la pedagogía en un sentido más amplio.

Por último, los resultados con respecto a las expectativas del alumnado de ambas universidades sobre el profesorado muestran ciertas diferencias. Para la modalidad presencial, el alumnado encuestado ve con buenos ojos que su profesor/a sea estricto/a en los plazos, en las correcciones, y exigente en el contenido que aprender. Las respuestas, por tanto, muestran a un alumnado comprometido con la materia. Lo mismo ocurre para el alumnado en modalidad virtual. Sin embargo, se observan ciertas diferencias en relación con las exigencias hacia el profesorado. Los resultados evidencian un deseo marcado por parte del alumnado de Bogotá de que sus profesores sean claros en sus explicaciones, tengan humor, se preocupen por su evolución, sean accesibles y, sobre todo, sean empáticos y utilicen métodos de aprendizaje novedosos. El mayor valor para estos dos últimos aspectos, creemos, se debe al interés del alumnado por “absorber” esas buenas prácticas y, así, aplicarlas en sus futuras tareas como maestros/as. Por el contrario, los resultados marcados por los estudiantes en modalidad virtual muestran una exigencia mucho mayor para casi todos los ítems.

El entorno de aprendizaje puede justificar parte de esas diferencias. En efecto, mientras que, en modalidad virtual, las clases se reciben a distancia y en un entorno no prototípico y

variable (casa, oficina, hotel, etc.), la modalidad presencial se asegura en un aula física debidamente preparada y en presencia del alumnado. Este entorno universitario, creemos, promueve una perspectiva en el alumno virtual en la que cada profesor/a se convierte en la persona que acapara toda la atención, en sesiones emitidas por videoconferencia. Además, la práctica nos demuestra que los/las estudiantes rara vez se disponen a hablar tanto por micrófono y prefieren el uso del chat para comunicarse entre ellos y su profesor/a. En cambio, la formación superior presencial permite que el alumnado se relacione más entre sí, intercambie impresiones, dudas y reflexiones en el acto. Esta capacidad, creemos, es fundamental para entender los resultados indicados anteriormente, ya que puede llevar a que los/las alumnos/as colaboren con más facilidad para suplir algunas de las lagunas de su profesor/a, ya sea en cuanto al contenido enseñado, a la claridad o al acompañamiento formativo. Esa colaboración se convierte, por tanto, en un factor clave de socialización entre el alumnado, de cohesión, de pertenencia a un grupo social (educativo) y, a su vez, de apoyo al mantenimiento de la motivación para el aprendizaje.

A su vez, cabe recordar la afinidad que presenta el alumnado en la modalidad virtual hacia las segundas lenguas en el grado de Traducción e Interpretación, así como los resultados mostrados con respecto a la motivación intrínseca e instrumental. En este sentido, los resultados muestran cierta dicotomía: máxima motivación por parte del alumnado, acompañada por expectativas fuertes de acompañamiento del profesorado. Dicho panorama no se percibe en los resultados ofrecidos por los estudiantes en modalidad presencial, ya que la motivación hacia la segunda lengua parece menor y la mayor socialización del alumnado permite que cada compañero/a pueda cumplir con la labor co-formativa.

Para concluir, los resultados han permitido arrojar luz sobre la importancia del entorno de formación sobre las expectativas del alumnado hacia la labor del profesorado. En un contexto de formación virtual, las circunstancias de aprendizaje del alumnado parecen limitar su posibilidad de colaborar entre sí y suplir las posibles carencias que pudiera tener

cada profesor/a de segunda lengua en cuanto a claridad de las clases, empatía, metodología o accesibilidad. Y todo ello, aunque el grado de motivación hacia la asignatura sea máximo. En un contexto presencial, las expectativas parecen templarse un tanto, aunque el grado de motivación de los alumnos siga siendo alto. Las expectativas del alumnado hacia la labor del profesorado no están tan polarizadas y se aprecia un estado de co-responsabilidad mayor entre alumno/a-profesor/a. Sin embargo, tal como hemos explicado, la empatía del profesor afecta directamente a la motivación no solo durante el período de aprendizaje sino posteriormente, así como al autoconcepto de cada alumno/a. Por tanto, el afecto mostrado por el docente, en cualquiera de los modos de aprendizaje, será un elemento esencial para el mantenimiento de la motivación del discente a lo largo de su vida.

### **Referencias.**

- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (J. Arnold, Ed.; A. Valero, Trans.). Editorial Edinumen S.L.
- Babones, S. (2016). Interpretive Quantitative Methods for the Social Sciences. *Sociology*, 50(3), 453-469. <https://doi.org/10.1177/0038038515583637>
- Bravo Osorio, F., León Corredor, O. L., Molano Caro, G., Rocha Martínez, R., Lopes Reis, M., & Centeno Bravo, B. N. (2020). Fundamento Conceptual Afectividad. In *Ambientes de aprendizaje accesibles que fomentan la afectividad en contextos universitarios* (pp. 47-60). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://die.udistrital.edu.co/publicaciones>
- CAST. (2017, 11 28). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. The UDL Guidelines: UDL. Retrieved September 18, 2022, from <https://udlguidelines.cast.org/>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>

- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge.
- Drakulić, M. (2019). Exploring the Relationship between Students' Perceptions of the Language Teacher and the Development of Foreign Language Learning Motivation. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(4), 364-370.  
<http://www.academypublication.com/issues2/tpls/vol09/04/02.pdf>
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Flórez-Alarcón, L., & Vélez Botero, H. (2020). Competencia social y salud escolar: un modelo de trabajo basado en el proceso motivacional humano. Editorial El Manual Moderno.
- Gardner, R., Lalonde, R., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35(2), 207-227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x>
- Gañi-Osácar, E., & del Moral, C. (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDICA: Revista de Educação e Humanidades*, 19, 311-332.  
<https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*, (15), 227-246. <https://doi.org/10.12795/CP>
- Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicopedagogía*, 23(2), 94-101.  
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>
- Gutiérrez de Blume, A. P. (2021). Autorregulación del aprendizaje: desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación. *Voces y Silencios: Revista*



- Latinoamericana de Educación*, 12(1), 81-108.  
<https://dx.doi.org/10.18175/VyS12.1,2021.4>
- Hernández Rojas, G. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. ILCE- OEA.  
[https://www.academia.edu/36122657/Paradigmas\\_en\\_Psicologia\\_de\\_la\\_Educacion\\_JR](https://www.academia.edu/36122657/Paradigmas_en_Psicologia_de_la_Educacion_JR)
- Hilgard, E. R., & Bower, G. H. (1976). *Teorías del aprendizaje*. Trillas.
- Horwitz, E. K. (2000). Teachers and Students, Students and Teachers: An Ever-Evolving Partnership. *The Modern Language Journal*, 84(4), 523-553.  
<https://www.jstor.org/stable/330304>
- Kyoko Ito-Morales, K., & Morales-Cabezas, J. (2021). Motivación y competitividad: un estudio en el aula de japonés como lengua extranjera. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 35, 205-219.
- Larsen-Freeman, D., Long, M. H., & Long, M. H. (1990). *An introduction to second language acquisition research*. Longman.
- López de la Serna, A., & Castaño Garrido, C. (2018). Estudio de las emociones, el aprendizaje autorregulado y la motivación en un curso SPOC. *IJERI: International Journal of Education Research and innovation*, 10, 299-316.  
<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2838>
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). Pedagogical Authority And Pedagogical Love—Connected Or Incompatible? *International Journal Of Whole Schooling*, 8(1), 21-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971249.pdf>
- Mariani, L. (2012). Language Learning Motivation: a multi-dimensional competence. *Perspectives: A Journal of TESOL*, 39(1), 7-24.
- McLaren, B. M., Richey, J. E., Nguyen, H. & Hou X. (2022). How instructional context can impact learning with educational technology: Lessons from a study with a

- digital learning game. *Computers & Education*, 178.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104366>
- Molano Caro, G. (2020). Evaluación psicopedagógica MACPA en escenarios de educación inclusiva. *İbërAM*.
- Naiman, N., Todesco, A., Naiman, N., Öhlich, M., & Stern, H. H. (1996). *The Good Language Learner* (N. Naiman & N. Naiman, Eds.). Multilingual Matters.
- Pimienta Lastra, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, 263-276. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701313>
- Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1). <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4608251>
- Romero Cruz, J. H., León Corredor, O. L., & Laguna Laguna, O. Y. (2020). *Ambientes de aprendizaje accesibles que fomentan la afectividad en contextos universitarios*. Universidad Distrital José Francisco Caldas.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Pearson.
- Steffe, L. P., & Gale, J. E. (Eds.). (1995). *Constructivism in Education*. Lawrence Erlbaum.
- Vargas, K., Huayanca, P., Ramos, N., & Villamar, M. (2019). Estilos y estrategias de aprendizaje, una búsqueda efectiva para hallar la relación con la motivación académica. *Innova Educación*, 1(2), 197-210.  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.006>
- Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the Knowledge Society*, 16, 69-102.  
<https://doi.org/10.14201/eks201516169102>