

## La motivación del profesor. Un factor fundamental para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas

Nieves Rodríguez-Pérez  
Universidad de Oviedo

### Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación acerca de las causas y el estado de la motivación del docente de idiomas en Asturias. Partimos de la hipótesis de que en la actualidad el grado de motivación del profesor en el proceso de enseñanza ha aumentado pues entre otras causas tiene a su disposición un variado catálogo de recursos didácticos que facilitan y dinamizan su labor docente. La metodología empleada para llevar a cabo el estudio se fundamenta en la realización y análisis de una encuesta<sup>1</sup> donde el profesorado podrá reflexionar sobre los factores motivacionales y emocionales que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma. El estudio lo realizamos con docentes que imparten alemán, francés e inglés en tres ámbitos educativos, Primaria, Secundaria y Universidad.

**Palabras clave:** motivación, diferencias individuales, enseñanza-aprendizaje.

### Abstract

In this article we submit the outcomes of a research about the grounds and the state of play of the motivation of teachers of foreign languages in Asturias. We take as a starting point the hypothesis that nowadays the degree of motivation of teachers in the educational process has improved because they have access to a richer and better assorted catalogue of resources, among other reasons. The methodology we used for this study is based on the analysis of the data extracted from an open survey we carried out in which teachers express their ideas about the motivational and emotional factors that influence their professional practice. This study was conducted with teachers of German, French and English at three educational levels: Primary, Secondary and University levels.

**Keywords:** motivation, individual differences, teaching-learning

## 1. Introducción

Este artículo tiene su razón de ser en el convencimiento personal, en contra de algunas teorías ultraprogresistas, que el profesor de idiomas es un protagonista del acto didáctico, un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. El profesor, como protagonista del escenario, es observado metódicamente por los estudiantes y comunicará cómo se siente con respecto a los demás y qué intenciones tiene. Su estado interno, sus sentimientos y su motivación determinarán su conducta e influencia en el aprendizaje de sus estudiantes.

---

<sup>1</sup> Esta investigación se enmarca en el contexto de una tesis doctoral fundamentada en una encuesta de treinta preguntas, tipo abiertas, de las que comentamos la cuestión número catorce.

## 2. Marco teórico

### 2.1 El profesor: un nuevo modelo en el paradigma educativo

A tenor de los métodos de enseñanza que se han ido imponiendo, emerge un cambio de paradigma educativo cuyo centro de gravedad es el aprendizaje y la persona que aprende. El docente “se enfrenta hoy a una situación de cambio en la que se le solicita que asuma un rol diferente al hasta ahora asignado” (Rodríguez, 2002: 53), no solo ha de ser el especialista que conoce bien la materia y sabe explicarla sino que ha de dar un giro a su orientación y convertirse en el profesional del aprendizaje, en el supervisor de la formación del estudiante. Como apunta López (2009), en este giro copérnico del paradigma en la educación, el docente se convierte en guía, facilitador y asesor de la adquisición de competencias en los estudiantes. De forma similar, Tébar (2003) sugiere que el quehacer didáctico del enseñante como trasmisor ha de ser limitado y que el proceso de enseñanza ha de centrarse en asesorar y proveer al alumno de los recursos más adecuados para cada situación. Numerosas investigaciones sobre la función y el rol del profesor en el aula (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Pozo y Pérez, 2009; Pérez Cañado, 2010) destacan que la función del profesor es fundamental para promover un cambio en las actitudes, los estereotipos, los valores y la motivación de los estudiantes. Ser enseñante compromete a la vida personal y profesional del docente, una negativa disposición del estudiante hacia el aprendizaje puede anular el valor de la intervención del profesor pero, como apunta Day (2006), involucrarse emocionalmente en exceso tiene sus consecuencias negativas en la motivación del profesor. Del mismo modo que la motivación es esencial para el éxito en el aprendizaje, también lo es para la consecución exitosa del proceso de enseñanza.

A partir del desarrollo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en 1990 y de otras leyes posteriores como la L.O.E. en el 2006, en la que se establece la obligatoriedad de la enseñanza entre los 12 y 16 años, el sistema educativo español ha experimentado grandes cambios que afectan al modelo de profesor. En la nueva ley educativa se contempla, entre otras cuestiones, la responsabilidad de la Administración Educativa para fomentar la investigación e innovación en el ámbito metodológico, didáctico, curricular y organizativo y velar por la motivación y competencia de los docentes. La reforma educativa precisa de determinado perfil docente y se formula la necesidad de mejorar su formación inicial, su permanente adaptación a la renovación pedagógica. Así mismo, en el año 2002 el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas perfila un enfoque innovador de enseñanza-aprendizaje basado en “las competencias y en los resultados de aprendizaje: lo que un alumno sabe, entiende y puede hacer” (CEDEFOP, 2010: 8). Estos planteamientos ponen de manifiesto la difícil labor del docente que ha de generar las condiciones favorables para potenciar el proceso de aprendizaje y tomar conciencia de los sentimientos, acciones y pensamientos del alumno, pues como afirma Laguna González (2009: 8) “en el momento del aprendizaje, nuestros alumnos se encuentran determinados por su entorno, por sus preocupaciones, quizás minúsculas a nuestros ojos, pero prioritarias para ellos”. En definitiva, en este contexto educativo, el docente se convierte en un individuo activo que pone al alcance del alumno las herramientas necesarias para que construya su propio conocimiento, en oposición a las tradicionales funciones de director, orquestador o instructor (Pérez Cañado, 2010: 105)

### 2.2 Características del profesor ideal

Numerosos investigadores han tratado de determinar cuáles son las condiciones imprescindibles que ha de cumplir el profesor ideal. Ballester y Padrón (2005) destacan diversas características:

- Tener preparación académica en Educación, o estudios en Idiomas Modernos, es decir estar formado profesionalmente en las tareas de docencia.

- Conocer diferentes teorías y enfoque lingüísticos para la enseñanza de idiomas.
- Conocer las necesidades de los alumnos.
- Tener criterios para seleccionar y diseñar material según las necesidades de los estudiantes.
- Tener destrezas para generar buen ambiente en el aula.
- Ser mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Tener habilidades docentes específicas: organización y estructuración de los conocimientos, planificación de las actividades a corto y largo plazo, claridad expositiva, presentación de los contenidos de manera que despierte el interés de los estudiantes y promueva el aprendizaje.

A este modelo añadimos otras propuestas señaladas por Cruz Tome (1999: 229-256) que completarían las anteriores:

- Conocer la lengua meta y aspectos metodológicos: el profesor ha de ser un especialista del área de conocimiento y ha de estar vinculado con la investigación sobre el contenido de su materia y de la docencia de la misma.
- Estar motivado por la tarea.
- Poseer ciertas características: paciencia, tolerancia, apertura, adaptación, flexibilidad y sentido del humor. Para Fernández y Francia (1995) la risa constituye una herramienta que actúa contra la rigidez e inflexibilidad de algunos individuos. Al provocarse la risa se beneficia el sistema cardiovascular y se produce un incremento de los neurotransmisores que favorecen los estados de atención y memoria.
- Tener ciertas habilidades básicas: facilidad para las relaciones interpersonales, habilidades para la comunicación, control del estrés...
- Actitud crítica y reflexiva respecto a su propia actuación docente.
- Ser innovador y estar abierto al cambio.

Uno de los grandes cambios que se han generado en los materiales empleados en el aula es el uso de las TIC. La utilización de las Tecnologías de la Información permite asumir mayores cotas de autoaprendizaje, lo que concede al profesor mayor tiempo para actuar como “guía” y “facilitador” (mediador) de los aprendizajes de sus alumnos. En este contexto tecnológico, más sofisticado, se enriquece el proceso de aprendizaje y se potencian nuevas experiencias.

### 2.3 El aula de idiomas

En el aula de idiomas el enseñante, los alumnos y la situación grupal se encuentran sometidos a interacciones de tipo psíquico que crean una atmósfera específica. El profesor se encuentra influenciado por los alumnos y éstos, a su vez, por el inconsciente del profesor, su actitud o su lenguaje corporal —gestos, miradas, tacto, expresiones faciales— cumplen una función didáctica. Partimos de la premisa de que el aprendizaje no es solo un proceso individual<sup>2</sup> sino que también se encuentra influido por el entorno sociocultural<sup>3</sup> —la experiencia de aprendizaje, el valor que el entorno del estudiante concede a la adquisición de idiomas, lo que se espera de él como aprendiz y lo que él espera del profesor—. Williams y Burden

<sup>2</sup> Hemos encontrado escasas investigaciones que sostienen que el aprendizaje es un proceso individual. Riemer, por ejemplo, plantea la hipótesis del aprendiz solitario sin embargo, en la actualidad, su teoría no ha alcanzado un gran éxito —*Einzelgänger-Hypothese* (Riemer, 2000)—.

<sup>3</sup> En opinión de Tudor las aulas de idiomas reflejan la realidad sociocultural en la que el individuo está inmerso: «Classrooms are therefore likely to reflect the core belief and value systems of a society as they stand at a given point in time» (Tudor, 2001: 124).

reflejan desde una perspectiva constructivista el sentido de un entorno de aprendizaje individual y sociocultural:

Se puede considerar que el entorno tiene componentes personales y sociales en el sentido de que está construido partiendo de las experiencias previas de los alumnos, sus creencias y valores junto a un grupo compartido de creencias, metáforas y significados (Williams y Burden, 1999: 209).

En el contexto cultural en el que se desarrolla el sujeto se forjan las ideas y creencias sobre sí mismo, sobre el papel del profesor, de los compañeros o sobre el significado y el valor que se concede al dominio de un idioma. Por consiguiente, a lo largo del tiempo, tanto el profesor como el aprendiz van creando su identidad y llegan al aula con un extenso bagaje de conocimientos integrado por las experiencias previas de aprendizaje, creencias y factores individuales, que no abandonan en el aula, y que contribuyen o interactúan con los procesos de aprendizaje.

## **2.4 La motivación del docente**

Los testimonios anteriores dan fe de la diversidad de funciones que ha de desarrollar el profesor de idiomas, de quien se espera eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mantener el interés de los alumnos, evitar su frustración y fracaso, desarrollar actitudes positivas, crear un buen clima en el aula, mediar entre el discente y los contenidos de la asignatura, estar actualizado en el campo científico y pedagógico, etc. Ciertas actitudes del profesor, su estilo de enseñanza, su personalidad, su grado de motivación influirán en la del alumno.

El término motivación lo define Martín Sánchez como “el conjunto de factores internos que junto con los estímulos externos de la situación determinan la dirección y la intensidad de la conducta de un sujeto en un momento determinado. Los motivos son aquellos factores que originan, dirigen y mantienen una determinada conducta” (2007:25). La motivación del docente se suele explicar de manera similar a la del alumno, haciéndose referencia al placer por enseñar y compartir el hecho educativo con los aprendices, motivación intrínseca, o a los premios y satisfacciones que pueden recibir de los alumnos, motivación extrínseca. Estos términos provienen de la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, reelaborada más tarde por Noel, Clément, Pelletier y Vallerand (2003) que establece que las orientaciones motivacionales pueden clasificarse según el grado de elección, de autodeterminación por parte del sujeto.

## **3. Hipótesis y objetivos de la investigación**

Partimos de la hipótesis de que existen cambios en la motivación de los profesores ocasionados, por ejemplo, por las comunicaciones interculturales, necesidades profesionales o avances en las tecnologías de la comunicación. El objetivo de la investigación consistió en recabar la opinión de los profesores, inducirles a reflexionar y que nos relaten, desde la perspectiva de su actividad docente, cual ha sido la evolución de su experiencia profesional, explorar si existe un aumento o una disminución de su motivación y las causas a las que las atribuyen.

Existen diferentes alternativas que permiten conocer el pensamiento de los docentes, en nuestro caso optamos por la elaboración de una encuesta.

## **4. Metodología: elaboración del cuestionario**

A continuación presentamos un breve resumen del procedimiento seguido para la elaboración del cuestionario (ANEXO)

#### 4.1 Diseño y validación del cuestionario

Este estudio se adapta a los modelos de investigación cualitativa. Analizamos un cuestionario cumplimentado por cincuenta y ocho profesores de idiomas comprometidos con la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras. Optamos por la realización de preguntas tipo abiertas, sin respuestas preestablecidas, puesto que nuestro interés reside en que el encuestado relate su opinión individual y sin límite de espacio para responder. Para validar el cuestionario realizamos en primer lugar un “pretest” con doce profesores expertos en didáctica de idiomas y que representaban la diversidad de los sujetos a los que íbamos a encuestar. Entre otras sugerencias incluimos en el cuestionario las preguntas relacionadas con la influencia de la motivación en las alumnas y en los alumnos.

#### 4.2 Participantes y metodología para la recogida del cuestionario

La población de estudio la constituyen los profesores de alemán, francés e inglés, por ser las lenguas extranjeras que con mayor frecuencia se estudian en nuestro medio, el Principado de Asturias. La investigación la realizamos con docentes de tres ámbitos educativos, Primaria, Secundaria y Universidad. Debido a que el interés de la investigación radica en la exhaustividad y profundidad de las observaciones, y no tanto en la cantidad de sujetos encuestados, contactamos con profesores inmersos en preocupaciones específicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas pues sus aportaciones podrían enriquecer los estudios realizados hasta el momento sobre las causas que generan la motivación. Por ello, seleccionamos una muestra de enseñantes que habían realizado cursos de formación.

En la tabla 1 se presentan las características de la muestra de los profesores encuestados según género, idioma que imparten, nivel de enseñanza en el que trabajan y años de experiencia. En ella podemos observar que el colectivo de mujeres tuvo mayor implicación en la realización de las encuestas. La escasa representación del idioma alemán es consecuencia del reducido número de centros educativos en los que se imparte. Así mismo, el menor número de profesores universitarios respecto a los de primaria y secundaria es consecuencia lógica del número de docentes que pertenecen a esos ámbitos educativos. La gran mayoría de los encuestados tiene una antigüedad en la docencia superior a los 10 años, puesto que es el colectivo que ha realizado un número mayor de cursos de formación específica en enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Variables y categorías		Número	Porcentaje
Género	Mujer	34	58,6
	Hombre	24	41,4
Idioma	Alemán	3	5,2
	Francés	28	48,3
	Inglés	27	46,6
Nivel de enseñanza	Primaria	22	37,9
	Secundaria	24	41,4
	Universidad	12	20,7
Años en docencia	<10	7	12,1
	10 a 20	23	39,7
	> 20	28	48,3
Total		<b>58</b>	<b>100 %</b>

Tabla 1. Distribución de la muestra a encuestar

### 4.3 Metodología para la entrega del cuestionario

La distribución del cuestionario se realizó de manera personalizada puesto que nos interesaba explicar detalladamente el objeto de la encuesta y la finalidad del estudio. La recogida de todos los datos concluye a finales del curso escolar 2007/2008. Los profesores enviaron la encuesta de forma anónima al investigador principal. De los 90 docentes con los que se contactó, recibimos 58 cuestionarios cumplimentados.

### 4.4 Procesamiento de los datos

Para el manejo y procesamiento de la ingente cantidad de información y su interrelación con los diferentes encuestados utilizamos el programa informático Atlas/ti5 versión 3.03 (Muñoz Justicia 2005). Desde el inicio del análisis se codifican las respuestas de los encuestados y se establecen una serie de categorías y subcategorías que se van afinando y cambiando según avanza el análisis. En este proceso se va generando teoría a partir de los datos recogidos. Este programa también ofrece los mismos datos desde la perspectiva cuantitativa aunque este tipo de estudio se realizó únicamente con la intención de enriquecer nuestra investigación por tanto, el análisis, fundamentalmente, se ha realizado desde una perspectiva cualitativa, en la que la respuesta de un único docente puede suscitar la reflexión. En la exposición de los resultados presentamos aquellos relatos que consideramos de interés y para mantener el anonimato de los encuestados identificamos sus textos con la letra P seguida de un número según aparece en el programa informático Atlas/ti.

## 5 Análisis e interpretación de los datos

Pregunta catorce del cuestionario: *Usted mismo, ¿Se encuentra motivado o desmotivado, en estos momentos, como profesor de lengua extranjera? ¿Por qué?*

El análisis de los datos evidencia que más de la mitad de los profesores (36) reconoce sentirse motivada. En la siguiente tabla<sup>4</sup> se presentan las categorías y subcategorías que surgen de las respuestas de los docentes, el número de profesores y su distribución en cuanto al género, el ámbito educativo y los años de docencia.

---

<sup>4</sup> Para la interpretación de la tabla hay que tener en cuenta que unos docentes pudieron aludir a diversas subcategorías y que otros respondieron de forma escueta, por ejemplo: «sí, estoy motivado» (P8); «No me encuentro motivado» (P3); «Depende el momento» (P52). Para estas respuestas no se establecieron subcategorías.

Tabla 2. Distribución de la muestra según género, ámbito educativo y años de docencia

<b>Categorías y Subcategorías</b>	<b>Nº Profesores</b>	<b>Género: M: Mujer H: Hombre</b>	<b>Ámbito P: Primaria S: Secundaria U: Universidad</b>	<b>Años docencia 1º: &lt;10 2º: 10 a 20 3º: &gt;20</b>
<b>P. MOTIVADOS</b>				
<i>La enseñanza exige innovar en metodologías</i>	20	M:15/H:5	P:10 S:6 U:4	1º: 10 2º: 8 3ª: 2
<i>Años de experiencia, seguridad en el aula</i>	6	M:4/H:2	S:6	1º: 4 2º: 2
<i>La enseñanza: compartir experiencias culturales</i>	6	M: 4/H: 2	S: 2 U: 4	2º: 6
<i>Entorno favorable en el centro</i>	6	M:3/H: 3	P: 4 S: 1 U: 1	1º: 3 2º: 1 3º: 2
<i>Adscripción definitiva al centro</i>	6	M: 4/H: 2	S: 6	1º: 6
<i>Respuesta positiva de alumnos</i>	3	M:2/H:1	P:3 S:	1º:1 2º:2
<i>Reconocimiento social de la profesión</i>	3	M:3	P:3	1º:2 2º:1
<b>P. DESMOTIVADOS</b>	11			
<i>Escaso apoyo Administración</i>	8	M:5/H:3	P: 6 S: 2	1º:2 2º:4 3ª: 2
<i>Desprestigio social de la profesión</i>	9	M:4/H: 5	P: 3 S: 5 U: 1	1º: 2 2º: 4 3º:3
<i>Escasos incentivos económicos</i>	11	M: 7/H: 4	P: 5 S:6	1º: 4 2º: 5 3º: 3
<i>Reformas educativas. LOGSE</i>	9	M:4/H: 5	S: 9	2º: 5 3ª: 4
<i>Años de experiencia profesional</i>	8	M: 4/H: 3	S: 6 U: 2	3ª: 7
<i>Dificultad para satisfacer las demandas del mercado laboral</i>	7	M:2/H:3	U: 5	2º:2 2º: 3 3º:2
<i>Evaluación del profesorado</i>	4	M:2/H:2	U:4	1º:1 2º:3
<b>NO SE PRONUNCIA: La motivación depende de factores</b>	9	M:3/H:6	P:1 S:5 U:3	1º:2 2º:5 3ª:2
<b>4. No responden</b>	2	H:2	S:2	3ª: 2

En la figura 1 presentamos gráficamente estos mismos datos sobre el total de las manifestaciones realizadas por los 58 profesores para todas las categorías.

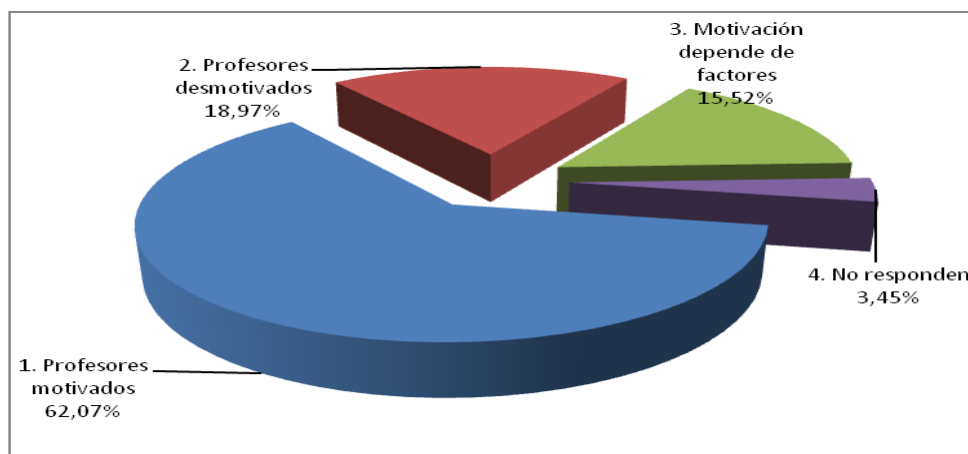


Figura 1. Distribución de respuestas por categorías

### 5.1 Causas que generan la motivación del profesor

- *La enseñanza exige una constante innovación metodológica*

Los profesores (20), mayoritariamente mujeres, del ámbito de Primaria y Secundaria, noveles y entre 10 y 20 años de experiencia, manifiestan que la profesión les exige una constante innovación en las actividades, los materiales y la obligación permanente de conocer las novedades metodológicas, circunstancias que les facilitan la adquisición de nuevas habilidades, les espolean, estimulan, avivan y alejan de la rutina diaria: “Es un campo en constante evolución y transformación, que exige mantenerse al día tanto en contenidos como en métodos. Es, al fin y al cabo, algo vivo y que nos hace estar vivos” (P14). La constante actualización es una fuente de energía para combatir el aburrimiento y la rutina que podría derivarse de la práctica en el aula con materiales y niveles similares durante mucho tiempo.

- *Los años de experiencia: una seguridad en el aula*

Para seis profesores los años de experiencia son el factor determinante de su motivación. A lo largo de su trayectoria profesional han adquirido seguridad y confianza para afrontar las dificultades y los retos diarios con éxito. Un enseñante del ámbito educativo de Secundaria con once años de experiencia afirma: “Dada mi juventud y carácter optimista, aún no he cedido al desánimo o apatía e intentaré que así sea hasta el final” (P8).

- *La enseñanza permite compartir experiencias culturales*

Algunos encuestados, la mayoría del ámbito universitario, destacan la posibilidad de compartir con otros individuos el entusiasmo por el conocimiento de otra cultura: “Intento transmitir el gusto por las lenguas extranjeras, por lo que tienen de apertura a nuevas ideas, a otras formas de pensar, etc.” (P54).

- *Entorno favorable en el centro. Mejora de las condiciones del profesorado*

Cinco docentes alaban el poder disponer de un ambiente apropiado para el crecimiento personal y ensalzan los beneficios de trabajar en grupos pequeños: “Los grupos son más reducidos, ello permite que la relación con los alumnos sea más cercana, favoreciendo la interacción” (P5). Otros motivos alegados son: “Un departamento bien dotado con medios audiovisuales y multimedia suficientes, autonomía en la confección de la programación” (P27).

Un docente alude al aumento de la dotación económica de los departamentos de idiomas, a los proyectos docentes en el extranjero, a los centros bilingües o a la decisión de impartir Bachillerato Internacional.

- *Adscripción definitiva a un centro educativo*



Se valora la adscripción del profesor definitiva a un centro educativo: “Sentirse miembro integrante de un departamento, con perspectivas futuras de trabajo con el mismo grupo de alumnos” (P15). El destino definitivo en un centro le permite emprender proyectos nuevos y poner en práctica las iniciativas personales en relación a la didáctica de las lenguas como “...nuevas metodologías, organización de viajes, etc.” (P5) o como relata otro encuestado: “ mi mayor desasosiego es el no saber si el año siguiente voy a estar en el mismo centro”(P28) .

- *Respuesta positiva del alumno hacia el proceso de aprendizaje*

En la motivación del docente influye la respuesta entusiasta de los alumnos hacia el proceso de aprendizaje, que muestren interés, que logren los objetivos educativos y que surja un adecuado “feedback” entre el grupo y el profesor:

En estos momentos estoy bastante motivada aunque ha habido momentos en que de verdad mi nivel de motivación estaba bajo mínimos. Creo que se debe a muchos factores. El primero, por supuesto, es la respuesta del alumnado y el interés que ellos manifiestan por la asignatura y por las clases y aunque tengo que reconocer que hay más alumnos interesados por aprobar que alumnos interesados por aprender inglés de verdad, por lo menos “trabajan”, que ya es algo (P7).

- *Reconocimiento social de la profesión*

Tres profesores del ámbito educativo de Primaria destacan: “Socialmente se valora el aprendizaje de una L2 y se considera útil mi trabajo” (P10). Además, añaden que la enseñanza es un instrumento educativo que permite el desarrollo de valores personales, colaborar en la integración de los alumnos o mantener contacto con otras materias curriculares.

## 5.2 Causas que generan la desmotivación del profesor

- *Escaso apoyo de la Administración*

En la etapa de Primaria seis enseñantes acusan la escasez de materiales didácticos y el retraso en la implantación de dos idiomas en estas edades.

Así mismo, los docentes de francés en la etapa de Secundaria declaran que este idioma se ha convertido, en los centros de enseñanza, en una lengua meramente testimonial (P46), o que se considere una *maría* (P40).

Los encuestados lamentan el tener que compartir el aula de idiomas con otras materias.

La distribución del mobiliario no puede ser la misma en matemáticas que en francés. La Administración debería hacer un esfuerzo e invertir dinero en los centros educativos (P1).

No es lo mismo aprender Francés que Física, los alumnos no pueden darse la espalda en el aula pues la adquisición de idiomas requiere la interacción, desde la Administración no se está haciendo nada por mejorar la enseñanza (P12).

- *Desprestigio social de la profesión docente*

Del ámbito de Secundaria se recogen testimonios en los que se atribuye la desmotivación del docente al deterioro de la enseñanza pública debido, especialmente, al desinterés de los políticos hacia los idiomas. Opinan que se ha producido un desprestigio social de los profesores y en el contexto familiar no se reconoce su labor como educadores.

- *Escasos incentivos económicos*

Seis docentes de Secundaria y cinco de Primaria reprobaba que la Administración no facilite la movilidad de profesores, el intercambio con docentes de otros países y la realización de cursos de idiomas en el país de la lengua meta. Por un lado, se quejan de que los cursos se tengan que realizar en época de vacaciones y por otro del escaso número de becas para realizar cursos de perfeccionamiento en idiomas. Un profesor de Secundaria relata: “ Estoy cansado de abandonar a mi familia en épocas de vacaciones, puesto que solo tengo

posibilidad de reciclarme con cursos de idiomas en época de verano. Además esos cursos resultan carísimos y la Administración no nos cubre ningún gasto “ (P15).

▪ *Influencia negativa de las reformas educativas*

La reforma educativa (LOGSE) ha supuesto para la etapa de Secundaria la modificación del currículo de asignaturas, la revisión de los criterios de evaluación, la promoción automática de curso y la edad obligatoria de la enseñanza hasta los 16 años. Los docentes de Secundaria observan que antes de la implantación de la LOGSE la atención y concentración de los alumnos era mayor, no se encontraban tan dispersos y profundizaban más en las asignaturas, su grado de motivación era más elevado y dedicaban más tiempo y mayor esfuerzo al trabajo personal. A continuación transcribimos dos respuestas esclarecedoras en este sentido:

En general la motivación del alumnado estos últimos años es escasa y esto acaba influyendo al profesor. Resulta fácil contagiarse de la apatía tan grande que existe hacia todo lo que esté relacionado con estudiar. Cuando, por ejemplo, se llega a un aula y el alumnado no muestra interés, las ganas de enseñar del profesor disminuyen (P55).

Hoy nos llegan todo tipo de alumnos, algunos acostumbrados a pasar y promocionar de curso simplemente por la edad o después de repetir uno o más cursos, sin ningún tipo de motivación, sin saber estudiar, sin ningún tipo de control ni ayuda ni exigencia en sus casas, sin la mínima base no solamente lingüística sino también en cuanto a técnicas y hábitos de estudio (P9).

Un docente especifica: “Cada día desgasta más pues la energía invertida no ve resultados tan buenos como antes, a pesar de la gran inversión realizada: desdobles, el énfasis educativo a veces esta más puesto en el profesorado que en el alumno” (P2).

▪ *La docencia genera monotonía y rutina*

Anteriormente hemos recogido testimonios en los que se apunta a la larga trayectoria profesional como fuente de motivación. Contrariamente a esos argumentos, cinco profesores reconocen que tantos años de docencia han generado rutina, aburrimiento, cansancio y desmotivación. En este sentido, un profesor de Universidad se plantea la posibilidad de realizar otras actividades: “Después de 22 años, uno siente necesidad de dejar el aula y reflexionar un poco sobre aquello que está haciendo y sobre lo que podría hacer y no hace” (P36).

▪ *La sociedad demanda alumnos muy bien formados*

Establecemos esta categoría para recoger las encuestas que aluden a las exigencias del mercado laboral, que requiere sujetos con alto nivel de formación en idiomas y donde se responsabiliza al docente y centro educativo de las posibles deficiencias.

Un docente de inglés de la Universidad relata:

El mundo laboral demanda profesionales que se manejen bien en un idioma extranjero, sin embargo, los alumnos no realizan estancias fuera por lo que no alcanzan los objetivos comunicativos planteados en la asignatura. Los profesores nos sentimos responsables de su formación pero el sistema no favorece el éxito en el aprendizaje, los grupos son numerosos, los laboratorios de idiomas escasos, deberían tener más horas de clase, favorecer los intercambios, el tándem, las relaciones con otras universidades, [...] me causa mucho estrés que los alumnos no salgan con los conocimientos suficientes como para entrar en el mercado laboral (P58).

▪ *Evaluaciones del profesorado*

Los profesores de Universidad explican que nunca se han sentido tan presionados como ahora, desde la implantación de la ANECA, pues las evaluaciones de los alumnos condicionan su estilo de enseñanza. Una evaluación desfavorable del alumnado puede suponer la evaluación negativa de la Agencia Nacional de Acreditación del Profesorado.

### 5.3 La motivación depende de diversos factores

Nueve docentes no pueden referir si se encuentran o no motivados ni las causas que fomentan, mantienen o generan su motivación. La motivación depende de cada momento, situación y circunstancia —del estado de ánimo, de su propio humor, de la existencia de un número elevado de alumnos avezados o con dificultades en el aprendizaje, de la empatía con el docente, etc—.

## 6. Género, ámbito educativo y años de experiencia

El análisis cuantitativo da como resultado que las profesoras obtienen valores más altos en la motivación que los profesores y que el número de docentes masculinos desmotivados es casi el doble que el de mujeres. Se concluye que las mujeres que imparten en el ámbito de Primaria poseen una motivación más alta que las de Secundaria y Universidad. Debido a la extensión del artículo no presentamos estas tablas aunque los datos en relación a la motivación en las mujeres con respecto a los hombres según ámbito educativo fueron los siguientes: Primaria: el 68%, Secundaria, 60% Universidad 53%. La causa más citada por este grupo es su entusiasmo por innovar en materiales y métodos.

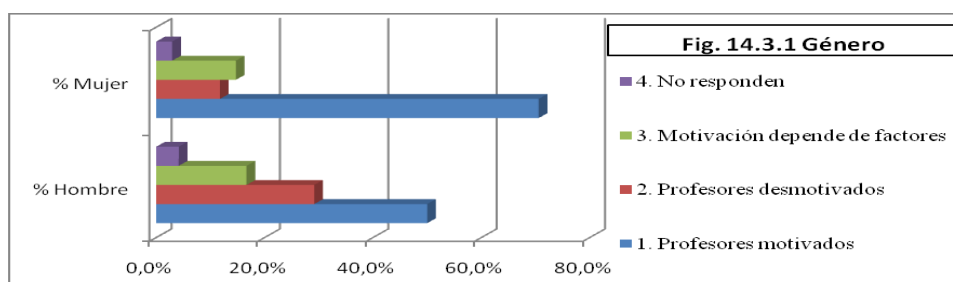


Tabla 3. Análisis comparativo según género

Los profesores motivados son mayoría en los tres ámbitos educativos sin embargo destaca un porcentaje más alto en los docentes de Primaria. El colectivo de enseñantes que pertenecen al ámbito de Secundaria afirma sentirse más desmotivado.

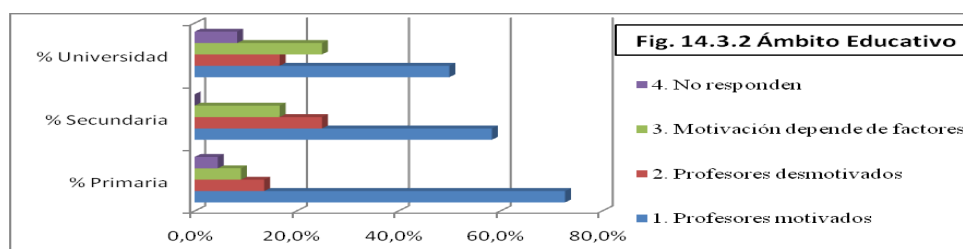


Tabla 4. Análisis comparativo según ámbito educativo

Respecto a los años de docencia, el mayor número de profesores desmotivados se encuentra representado por aquellos que tienen más de veinte años de experiencia. Las causas más citadas generadoras de desmotivación son las reformas metodológicas y su responsabilidad de conocer las innovaciones pedagógicas, las reformas educativas que establecen la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años y los años de experiencia profesional.

Los profesores con mayor motivación son aquellos con experiencia entre 10 y 20 años. En la comparativa entre los profesores motivados con respecto al ámbito educativo, destaca que en Primaria la motivación de los docentes noveles es más alta mientras que en Secundaria y Universidad la motivación es

más alta entre los docentes con experiencia. Respecto a los docentes en la Universidad el factor determinante en la motivación es la responsabilidad en cuanto a la formación lingüística de los egresados.

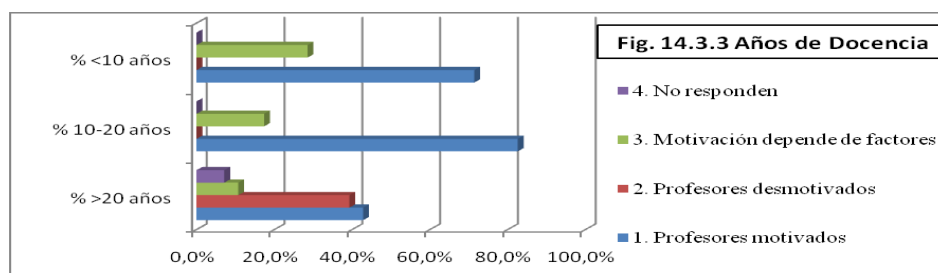


Tabla 5. Análisis comparativo según años de docencia

## 7. Discusión de los resultados

El análisis de las encuestas da como resultado que el 62,07% de los profesores se encuentra motivado. El perfil del docente con mayor motivación es mujer, ámbito educativo de Primaria y novel. Este colectivo considera la práctica de la enseñanza como algo dinámico y en continuo desarrollo, la profesión les exige una formación permanente pedagógica y didáctica. Por el contrario, estos requerimientos que exigen los nuevos tiempos son un factor desalentador para el enseñante cercano a la jubilación, con más de 20 años de docencia. Comentarios como “qué aburrimiento, esa lección la llevo dando toda mi vida” (P4) expresan el dilema de los enseñantes de idiomas con larga experiencia docente. Desde esta perspectiva, uno de los grandes retos que debería plantearse el docente sería el innovar o adaptar sus estrategias de enseñanza al nuevo modelo, tener altas creencias de autoeficacia, de competencia y eficacia personal, pues las expectativas de éxito como docentes tendrá sus consecuencias sobre la motivación y el rendimiento de sus estudiantes (Skaalvik y Skaalvik, 2007). Las investigaciones llevadas a cabo por Esteve (2003) concluyen que la docencia puede acabar generando sensación de monotonía y rutina por lo que sería aconsejable, como se reclama en la encuesta, que desde la dirección de los centros educativos se facilite e incentiven propuestas como la movilidad del profesorado al extranjero, la renovación de los libros de texto, la innovación en propuestas didáctica, por ejemplo el uso de las TIC en el aula. Sin duda, ello evitaría la desviación de su energía hacia otras facetas fuera del contexto de aprendizaje y se rompería con rutinas que “de dondequiera que procedan, esta serie de rutinas necesitan ser deconstruidas y reconsideradas” (Woodward, 2002: 24).

En nuestro país, el estudio de idiomas está estrechamente ligado a las aulas, donde el aprendizaje de una segunda lengua no difiere de cualquier otra asignatura. Es precisamente el tratar el idioma como una materia más en el sistema educativo del alumno, sin identidad propia, lo que puede generar la desmotivación del docente y, en consecuencia, limitar el aprendizaje del alumno. El estudiante no puede comprobar, por ejemplo, su trascendencia comunicativa, por lo que la motivación y la actitud positiva vendrán determinadas por su disposición hacia la actividad discente misma y por el tipo de enseñanza que recibe en un contexto artificial donde la motivación y actuación del profesor será de vital importancia.

La desmotivación de los profesores de Secundaria se imbrica en la implantación de la LOGSE, que lega una herencia de alumnos desmotivados y que promocionan todos los cursos. El alumno al estar obligado a ir a clase, muestra sumisión, rebeldía e intereses diferentes a los contenidos de las programaciones de idiomas. Estas opiniones coinciden con las investigaciones de Torres Santomé:

Las diversas reformas educativas que se promovieron en las últimas décadas y la muy escasa implicación que el colectivo docente tuvo en ellas contribuyeron a acentuar el despiste de un importante sector del profesorado en todo lo relacionado con el qué hacer y sus porqués en las aulas (2006: 36).

Esta situación genera, además, el establecimiento de una relación forzada con el estudiante e incluso de desinterés por el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la encuesta encontramos referencias a que la motivación del profesor está en consonancia con la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje. Martín Sánchez (2007: 26) manifiesta que muchos profesores de E/LE encuentran su profesión intrínsecamente motivadora porque les permite observar cómo los alumnos van progresando en su aprendizaje.

Los resultados encontrados permiten sugerir que las causas que generan el desánimo en los profesores de educación Primaria y Secundaria son la escasez de materiales y medios didácticos novedosos y el retraso en la implantación de dos idiomas para todos los alumnos. Estos colectivos apuntan al insuficiente apoyo de la Administración educativa y a los escasos incentivos económicos para la realización de viajes y cursos de actualización.

Los docentes de Universidad refieren su obligación de formar al alumno acorde con las necesidades laborales, lo cual suscita un desafío en la organización de los planes de estudio. El hecho de que el alumno no termine su formación en la Universidad con el nivel requerido por el mercado laboral, desmotiva al docente generándole sentimientos de frustración y ansiedad. A tenor de esta línea argumental, Pozo y Pérez (2009) sostienen que la meta de la nueva filosofía educativa ha de atender las necesidades contextuales de los alumnos, no sólo transmitirles conocimientos sino hacerles competentes en su profesión.

Finalmente destacamos las referencias de los encuestados a la evaluación del profesorado, un hecho que tendrá sus consecuencias, positivas o negativas, en su motivación. La creación de la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación constituye un cambio profundo en los usos evaluativos de las universidades. El personal que pretende acceder a una plaza de funcionario remite su información curricular y la Agencia lo valora. Entre los parámetros a evaluar se encuentran las encuestas que los alumnos realizan de la docencia, materiales, actitudes, etc. del docente. En virtud de las respuestas se debería reflexionar si estos resultados deben influir en la decisión de la Agencia Nacional puesto que una evaluación negativa no servirá de estímulo para los necesarios procesos de innovación metodológica pudiendo influir en la motivación intrínseca del enseñante y generar estrés y ansiedad.

## 8. Conclusiones y reflexión final

Carrasco y Bernal (2008:407) establecen relación entre el carácter innovador de los docentes con la satisfacción profesional, motivación, ilusión y placer con las iniciativas. De nuestra encuesta se deriva que los profesores noveles, especialmente el colectivo de mujeres que imparte docencia en educación Primaria, posee un carácter más innovador y por ello una motivación más elevada que los profesores expertos y cercanos a la jubilación. El colectivo de Primaria y Secundaria se refiere al interés por innovar métodos, materiales didácticos, por mantenerse al día en cuanto a modas e inquietudes de los alumnos, tomar decisiones respecto a la programación de las tareas —*qué, cuándo, cuánto tiempo, etc.*— e incluso, mantener un control de sus sentimientos. Las exigencias de los nuevos tiempos requieren el desarrollo de nuevas habilidades, les animan, les impulsan a seguir trabajando y constituyen una fuente de energía para continuar su labor docente que les aleja de la rutina diaria.

Por el contrario, uno de los retos a los que se enfrenta el colectivo docente cercano a la jubilación es la adaptación de sus estrategias de aprendizaje al nuevo modelo, una exigencia desalentadora, a tenor de los resultados de la encuesta. El éxito de una metodología, como manifiesta Tudor (2001: 145), no radica en ella

misma sino en la capacidad de que ésta conecte con los estudiantes y logre la participación activa en el proceso de aprendizaje, por ello proponemos que el profesor intente investigar en otros enfoques o actividades en consonancia con el alumno.

Como reflexión final, a partir de los resultados de las encuestas, proponemos algunas actuaciones que podrían redundar en beneficio de la motivación del profesor:

- Formación pedagógica del profesor sustentada en principios científicos y prácticos desarrollados a partir de la experiencia y de reuniones con otros profesionales de la enseñanza. El profesor de idiomas, a lo largo de su carrera profesional, se forma en materias lingüísticas pero muy pocos terminan los estudios con una formación didáctica, por consiguiente, sería aconsejable encontrar un equilibrio entre la formación lingüística y psicopedagógica, ahondar en cuestiones de motivación, psicología educativa, didáctica y estilos de enseñanza
- Formación lingüística permanente dirigida a actualizar el nivel de lengua del enseñante.
- Cada centro ha de ser autónomo y autosuficiente para gestionar el desarrollo curricular.
- Dotación de ayudas económicas a los Departamentos de lenguas para la renovación de materiales y medios didácticos.
- Consensuar con los docentes con más de veinte años de docencia una renovación en el ejercicio de la profesión (ocupar otros cargos en del centro educativo, movilidad del profesorado dentro y fuera del país...).
- La Administración debe velar por la motivación y competencia de los docentes, apoyándolos con una adecuada remuneración y el reconocimiento social.
- Adscripción definitiva al centro de estudios.
- Considerar la evaluación del profesor como elemento de reflexión del personal docente pero no como datos de evaluación por ANECA.

En síntesis, los resultados de este trabajo parecen confirmar que la motivación del docente está íntimamente relacionada con lo que acontece en el aula y con el entorno social del aprendiz. La influencia que el profesor ejerce en los alumnos y las interpretaciones que éstos realizan del comportamiento interpersonal del profesor influirán de manera decisiva en la forma en que los alumnos llegan a considerar el proceso de aprendizaje y en el entusiasmo y motivación del profesor para continuar en su labor docente. Aunque se trate de conocimientos subjetivos, el docente acumula una serie de experiencias sobre el aprendizaje, sobre conductas humanas que, aún sin intención, transmitirá a sus alumnos, e incluso se ha demostrado que dicha ascendencia a veces se prolonga hasta bien entrada la vida adulta.

## Referencias

Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación. "<http://www.aneca.es/>".

Ballester y Padrón 2005. "Características ideales del profesor de Inglés con Fines Específicos, las características reales. Análisis Comparativo". V Jornadas de Investigación Literaria y Lingüística del Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas, LUZ, 20-23 junio, (paper).

CE. 2002. *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y CVC.

CEDEFOP. 2010. *Mejorar las competencias renovando la enseñanza y la dirección de centros docentes*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Cruz Tomé, M. A. De La. 1999. "Modelo de profesor y modelo de formación". En T. Hornilla (Coord.), *Formación del profesor universitario y calidad de la enseñanza* (pp. 229-256). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad de País Vasco.

Day, C. 2006. *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.

Deci E. L y Ryan R. M. 1985: *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

- Esteve, J.M. 2003. *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Paidós.
- Fernández, J. D. y Francia, A. 1995. *Animar como humor, aprender riendo, gozar educando*. Madrid: CCS .
- García Carrasco, J. y Bernal, A. 2008. “Institución y decepción: La salubridad institucional y la práctica docente”. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 405-423.
- Laguna González, M. 2009. *Percepciones, vivencias y competencias comunicativas. Viajando a través del tiempo*. Jaén: CEP de Jaén.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación “BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006”. [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899).
- López, J. 2009. *Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: Formación por competencias*. España: Revista de Educación, 356. “[http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/356\\_040.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/356_040.pdf)”.
- Martin Sánchez, L. 2007. “El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia. Revista electrónica de estudios hispánicos”. “[http://www.ogigia.es/OGIGIA1\\_files/MARTIN.pdf](http://www.ogigia.es/OGIGIA1_files/MARTIN.pdf)”.
- Muñoz Justicia, J. 2005. “Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.ti 5, versión 3.03”. “[http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/Atlas5\\_manual.pdf](http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/Atlas5_manual.pdf)”.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. y Vallerand, R. J. 2003. “Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientation and Self-Determination Theory”. En Z. Dörnyei (ed.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning* (pp. 33-63). Oxford: Blackwell Publishing.
- Pérez Cañado, M.L. 2010. “The transformation of teacher and student roles in the European Higher Education Area”. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2), 103-110.
- Pozo, J. y Pérez, M. 2009. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. España: Editorial Morata.
- Riemer, C. 2000. “Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede”. En K. Aguado (ed.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, (pp. 93-104). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rodríguez, G. 2002. “El reto de enseñar hoy en la Universidad”. En V. Álvarez y A. Lázaro (Coods.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 49-58). Málaga: Aljibe.
- Skaalvik y Skaalvik, 2007. “Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout”. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Tébar, L. 2003. *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Torres Santomé, J. 2006. *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Tudor, I. 2001. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library-Cambridge.
- Williams, M. y Burden, R. L. 1999. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Woodward, T. 2002. *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge.

<b>Modelo de encuesta</b>
---------------------------

<b>DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES</b>
---

<b>1. Sexo:</b>	<b>2. Edad:</b>
<b>3. Profesión:</b>	<b>4. Estudios realizados:</b>
<b>5. Materia/s que imparte:</b>	
<b>6. Años de docencia:</b>	
<input type="checkbox"/> de 1 a 10 años <input type="checkbox"/> de 11 a 20 años <input type="checkbox"/> más de 21 años	
<b>7. Nivel que imparte:</b>	
<input type="checkbox"/> Tercer ciclo de Primaria <input type="checkbox"/> Primer ciclo de la ESO <input type="checkbox"/> Segundo ciclo de la ESO <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Universidad	
<b>8. Lengua materna:</b>	<b>9. Conocimiento de otras lenguas:</b>

**CUESTIONARIO**

\*Si necesita más espacio para contestar a las preguntas, puede utilizar la parte posterior del folio

1. ¿Por qué optó usted por la docencia en el campo de la lengua extranjera?
2. ¿Cuál fue su experiencia –sus vivencias– como alumno de idioma en sus estudios primarios, secundarios y universitarios?
3. ¿Alguno de los elementos de esa experiencia pasada determina en alguna manera su práctica actual como profesor?
4. ¿Qué ha representado en su vida personal y qué representa actualmente la relación que tiene con la lengua que enseña?
5. ¿Viaja usted –o desearía hacerlo– con alguna frecuencia al país de la lengua que enseña? ¿Con qué finalidad personal o profesional?
6. La mayoría de los profesores consideramos que la motivación de nuestros alumnos por la materia de la que somos responsables es un factor determinante para el éxito en el aprendizaje. Si comparte esta opinión, razónela. Haga lo mismo, en caso de que no la comparta.
7. ¿Cómo definiría el concepto de motivación?



8. En su caso concreto ¿diría que los alumnos están motivados por el aprendizaje de la lengua extranjera? ¿La mayoría? ¿Una parte importante de ellos? ¿Una minoría?
9. ¿Qué factores de la conducta de los alumnos le permiten a usted decir que...
  - están motivados
  - carecen de motivación
10. ¿A qué causas personales, académicas, metodológicas adjudica usted la motivación de sus alumnos?
11. ¿A qué causas personales, académicas, metodológicas adjudica usted la desmotivación de sus alumnos?
12. ¿Ha notado usted a lo largo de su vida profesional un aumento o disminución de la motivación por el aprendizaje de la lengua extranjera de sus alumnos? ¿Cuáles cree que son las causas de lo uno o de lo otro?
13. En general, ¿cree usted que la motivación juega un papel más determinante en las alumnas que en los alumnos y, de manera especial, en el aprendizaje de una lengua extranjera?
14. Usted mismo ¿se encuentra motivado o desmotivado, en estos momentos, como profesor de lengua extranjera? ¿Por qué?
15. ¿Qué hace usted para despertar, mantener o aumentar la motivación de sus alumnos por la lengua extranjera...
  - en lo que respecta a las actitudes hacia ellos
  - en relación con las actividades de aula
  - en relación con los materiales y soportes utilizados
  - en relación con la organización de la propia aula
  - en relación con otro tipo de actuaciones en su centro educativo o fuera de él?
16. ¿Qué relación establece usted entre motivación y procesos emotivo-afectivos?
17. ¿Qué relación establece usted entre procesos cognitivos y procesos emotivo-afectivos?
18. ¿Cómo definiría usted las emociones?
19. ¿Cree usted que las emociones y los afectos tienen efectos de potenciación o de bloqueo de los procesos de enseñanza-aprendizaje? Razónelo ampliamente.
20. ¿Cree usted que el estudio de una lengua extranjera es causa en los alumnos de movimientos emotivo-afectivos específicos? ¿Cuáles? ¿Por qué?
21. ¿Qué emociones y afectos positivos –y, por lo tanto, potenciadores del aprendizaje– constata usted en sus alumnos en relación con el aprendizaje de la lengua extranjera? ¿A qué causa los adjudica?
22. ¿Qué emociones y afectos negativos –y por lo tanto, bloqueadores del aprendizaje– constata usted en sus alumnos en relación con el aprendizaje de la lengua extranjera? ¿A qué causa los adjudica?
23. ¿Cree usted que hay alumnos especialmente predispuestos a reaccionar emotivo-afectivamente –tanto positiva como negativamente– en relación con la lengua que estudian? En caso afirmativo ¿cómo lo explicaría? ¿Podría usted dibujar un perfil de unos y otros?
24. En general, ¿cree usted que las emociones juegan un papel más determinante en las alumnas que en los alumnos y, de manera especial, en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera?
25. ¿Cómo interviene usted en el aula para...
  - despertar, mantener o potenciar emociones y afectos positivos,
  - eliminar o reducir las emociones y afectos negativos?
26. Indique cualquier cosa que le parezca significativa en relación con estas dos cuestiones –motivación y afectos– en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras según su propia experiencia y/o conocimientos.

---

**Nieves Rodríguez Pérez**, Licenciada en Filología Germánica en la Universidad de Salamanca. Doctora por la Universidad de Oviedo (2008). Profesora de la Universidad de Oviedo (Asturias) –Departamento de Anglogermánica y Francesa–. Actividad investigadora relacionada con la didáctica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Posee publicaciones en revistas de reconocimiento internacional y nacional –Revista Iberoamericana de Educación Superior; Didáctica, Lengua y Literatura; en memorias y actas de eventos científicos internacionales–. Desde el 2005 ha participado y dirigido varios proyectos de Innovación Docente y es miembro del Grupo de Investigación y Trabajo de “Lenguas extranjeras para la empresa y el turismo”. [nirope@uniovi.es](mailto:nirope@uniovi.es)

Received 28 Jun. 2012 / Accepted version: 26 Nov. 2012