



Artículo Original / Original Article

La certificación de lenguas extranjeras y su influencia en la motivación para el aprendizaje de inglés: una primera aproximación al estudio contrastivo de España e Islandia

Foreign language certification and its influence on the motivation for English learning: an initial overview of the contrastive study of Spain and Iceland

Bojana Tulimirovic

Centro de Magisterio La Inmaculada (adscrita a la Universidad de Granada). España

Contacto: bojana@cmlt.es

Cronograma editorial: *Artículo recibido 01/12/2020 Aceptado: 15/12/2020 Publicado: 01/01/2021*

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia:

Tulimirovic, B. (2021). La certificación de lenguas extranjeras y su influencia en la motivación para el aprendizaje de inglés: una primera aproximación al estudio contrastivo de España e Islandia. *EDUCA International Journal*, 2 (1), 1-15.

Contribución específica de los autores: Los autores han participado conjuntamente en todas las fases de la investigación.

Financiación: No existió financiación para este proyecto.

Consentimiento informado participantes del estudio: No procede.

Conflicto de interés: Los autores no señalan ningún conflicto de interés.

Resumen

El principal objetivo de este trabajo ha sido investigar hasta qué punto ha influido la certificación de lenguas extranjeras en la motivación para el aprendizaje de inglés entre los universitarios españoles (estudiantes del Grado de Educación Primaria en el Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada) e islandeses (Escuela de Educación, Universidad de Islandia). La decisión de comparar estos dos grupos de estudiantes surgió a raíz de una opinión generalizada según la cual los estudiantes de los países nórdicos tienen un nivel de inglés muy alto a pesar de que no haya una normativa que regule la certificación obligatoria de un determinado idioma, como sí sucede en el caso de España. Así



pues, creemos que las razones por las que los estudiantes de estos dos países estudian inglés como lengua extranjera distan mucho entre sí. Para demostrarlo, hemos adaptado el cuestionario *MAALE* (Minera Reyna 2009, 2010) que se empleó como la principal herramienta de recogida de datos durante dos semanas en el mes de diciembre de 2019 (Granada) y el mes de febrero de 2020 (Reikiavik). Los primeros resultados han confirmado parcialmente nuestra hipótesis: los universitarios españoles atribuyen un alto valor a las razones de tipo instrumental, especialmente en lo que a la certificación obligatoria se refiere, muy al contrario de la opinión generalizada que los estudiantes islandeses tienen a este respecto.

Palabras clave

Inglés como Lengua Extranjera, motivación, certificación de lenguas extranjeras.

Abstract

The main goal of this paper was to analyse the extent to which the foreign language certification has influenced the motivation for foreign language learning among Spanish undergraduates (students of Elementary Education Degree at the Centro de Magisterio La Inmaculada affiliated with the University of Granada) and Icelandic undergraduates (School of Education, University of Iceland). The decision to work with these two groups came from a generalized opinion according to which the undergraduates from Nordic countries have a high proficiency level in English despite the fact that there is not an explicit rule about having to provide an official foreign language certificate such is the case in Spain. Therefore, we believe that the reasons that underlie the motivation for English learning for these two groups are different. To prove it, we adapted *MAALE* questionnaire (Minera Reyna 2009, 2010) as the main tool for data collection and carried out the research during two weeks of December of 2019 (Granada) and February of 2020 (Reykjavik). The preliminary results partially corroborated our main hypothesis: Spanish students attach great importance to the reasons that can be defined as instrumental, especially to those related to the compulsory foreign language certification, unlike the Icelandic group.

Keywords

English as a Foreign Language, motivation, foreign language certification.

1. Introducción

Es bien sabido que la primera lengua extranjera (en adelante, LE) estudiada en el sistema educativo nacional es el inglés. Según los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación (para el curso 2018-2019), el número de alumnos que estudian esta lengua en educación infantil, educación primaria, educación secundaria y bachillerato son 84%, 99.1%, 98.2% y 94.7% respectivamente. La prevalencia de inglés sobre el francés o el alemán, entre otros, y el interés generalizado por el inglés que ha ido *in crescendo* en los últimos años se



puede atribuir a muchos factores de tipo socio-económico, pero también geo-político. No obstante, creemos que puede haber otras razones que subyacen a esta tendencia, tanto a nivel educativo como a nivel profesional. Así pues, el objetivo general de este trabajo ha sido analizar las principales razones para aprender inglés como lengua extranjera (en adelante, ILE), y ver hasta qué punto estas se han visto influenciadas por la normativa que exige la certificación mínima de nivel B1 a los estudiantes de grado en las universidades españolas. Para ello, hemos hecho un análisis contrastivo entre los estudiantes españoles y los estudiantes islandeses con la intención de ver si la motivación que sienten los estudiantes en las universidades islandesas por el aprendizaje de ILE se define en los mismos términos que la motivación entre los universitarios españoles.

Estos dos perfiles de estudiantes que *a priori* distan entre sí nos han servido para demostrar una hipótesis que parte precisamente de esta regulación certificadora de ILE. Creemos que el hecho de que los estudiantes españoles necesiten acreditar su nivel de conocimiento y competencia en ILE —según dicta la normativa— ha influido considerablemente en la motivación por el aprendizaje de esta lengua, a diferencia de los estudiantes islandeses que manifiestan otras razones para aprenderla. Dicho en otras palabras, la motivación que tienen los alumnos islandeses se podrá calificar como integrativa e intrínseca, mientras que la motivación que hay detrás del aprendizaje de ILE entre los españoles es más de tipo de instrumental.

2. Marco teórico

2.1. Motivación por el aprendizaje de ILE

La motivación por el aprendizaje de segundas lenguas ha sido una cuestión palpitante en los círculos educativos desde hace décadas pese a que se trata de un tema bastante complicado sobre todo porque, según algunos estudiosos, ni siquiera existe un consenso sobre la definición ni tampoco sobre la naturaleza de la motivación (Navarro y García 2017: 72).

Quizás uno de los primeros y más relevantes intentos por establecer un marco teórico sobre la motivación proviene de Gardner (1972, 1985, 2007). Según el autor, la motivación no es otra cosa que “the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity” (Gardner 1985: 10) aunque advierte que no se trata de un mero deseo de aprender una lengua, pues afirma que



“it cannot be measured by one scale” (Gardner 2007: 10). La complejidad que presenta esta cuestión también ha sido explicada por Dörnyei (1990, 1994, 1998) quien sostiene que, igual que la lengua en sí, la motivación depende de otras dimensiones como pueden ser la personal, la social y la cognitiva (Dörnyei 1998: 118).

Por su parte, Ushioda (2013) señala que “motivation is widely recognised as a significant factor influencing success in second or foreign language (L2) learning, and is perhaps one of the key variables that distinguishes first language acquisition from second language acquisition” (Ushioda 2013: 1), una visión también ofrecida por Minera Reyna (2010) quien además recuerda que la motivación está, junto con la ansiedad, las creencias, las actitudes y la autoestima, “entre los factores afectivos de mayor interés en la enseñanza” (Minera Reyna 2010: 93).

En un sentido más específico, ha habido intentos de tratar la motivación para el aprendizaje de LE desde una perspectiva más bien funcional, es decir, centrándose en la utilidad y la funcionalidad que le atribuyen los estudiantes a una LE concreta. De acuerdo con esto, contamos con tres tipos de motivación: instrumental, integradora e intrínseca. La motivación (u orientación) integradora está estrechamente relacionada con la idea de estudiar una LE para formar parte de la comunidad en la cual esa lengua se habla y trasmite (mediante la interacción, costumbres, tradiciones, etc.). Matsuzaki Carreira (2005) opina que la motivación de este tipo representa “positive attitudes and feelings towards the target language group”. Por el contrario, la motivación instrumental se refleja como “the potential utilitarian gains of L2 proficiency, such as getting a better job or higher salary” (Matsuzaki Carreira 2005: 39-40), un aspecto que comparte Lahuerta Martínez quien sostiene que la orientación instrumental asimila las razones pragmáticas y profesionales (Lahuerta Martínez 2015: 2). Tanto un tipo como el otro podrían formar parte de un término más amplio: la motivación extrínseca. Este término está en una cierta oposición con la motivación intrínseca que a su vez se podría resumir como el amor por el aprendizaje de una LE en sí o, en palabras de Richard y Schmidt (2002), “enjoyment of language learning itself” (Richard y Schmidt 2002: 343-344).

En lo que a la motivación para LE entre los universitarios españoles se refiere, Saravia y Bernaus (2008) demuestran que hay una correlación positiva entre la autoevaluación de los alumnos en castellano, catalán, inglés y francés y las actitudes y motivación que los propios alumnos tienen hacia ellas. Es más, esta correlación se ve aumentada en el caso de los



estudiantes de la Especialidad de Maestro quienes “alcanzan grados de motivación y actitudes más altos en el aprendizaje de lenguas que los estudiantes de Enfermería y Fisioterapia” (Saravia y Bernaus 2008: 172-173). Los mismos estudiantes se diferencian de los demás porque ven el inglés como una herramienta necesaria para desarrollar su futuro profesional por lo que su motivación “muestra correlaciones altas con el aprendizaje de la lengua” (Saravia y Bernaus 2008: 174).

Otro trabajo de gran envergadura es el de Camacho *et al.* (2012) quienes analizan la motivación por el aprendizaje de ILE entre los estudiantes de Enfermería (Universidad de Huelva). Según los datos que presentan los investigadores, los estudiantes “otorgan una gran importancia a la formación en inglés”, esto es, se sienten muy motivados para aprender ILE, sobre todo para mejorar su futura carrera profesional, pero creen que la oferta académica “no cubre sus necesidades formativas” (Camacho *et al.* 2012). Cabe destacar que este estudio es el único que explicita la certificación de LE aunque, a nuestro modo de ver, no consigue sacar conclusiones sobre las repercusiones que ello podría tener en el grado de la motivación intrínseca entre el estudiantado.

Por su parte, Lahuerta Martínez (2015) señala que son múltiples las razones por las que los universitarios españoles estudian LE confirmando “la importancia no solo de la orientación instrumental sino también de orientaciones ligadas a la cultura, a las relaciones internacionales y a los aspectos académicos” (Lahuerta Martínez 2015: 5).

La mayoría de estos datos vienen corroborados en el trabajo de Tulimirović (2021) quien sostiene que el impacto de la normativa sobre la certificación de LE obligatoria en el ámbito universitario español (en concreto, en la Universidad de Granada) es considerable dado que son cada vez mayores los valores que se le atribuye a la motivación instrumental. Asimismo, “estudiar inglés para obtener el diploma universitario” es indudablemente la razón más frecuente que seleccionan los estudiantes encuestados, muy por delante de las razones que se podrían contener dentro de la motivación intrínseca o la motivación integradora. La autora también señala que las razones como pueden ser “porque me facilita relacionarme con persona de lengua inglesa”, “porque me gusta la lengua inglesa” y “porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras” son mucho más importantes para los estudiantes de Grado de Educación Primaria en especialidad de LE (en concreto, inglés) que los estudiantes de otras especialidad como Educación Física, Atención a la Diversidad y Ciencias, un dato



que a le vez verifica las afirmaciones expuestas en el trabajo de Saravia y Bernaus (2008).

2.2. La certificación de LE en la Universidad de Granada

La certificación de lenguas extranjeras obligatoria se estableció en el año 2011 cuando la red de universidades públicas de Andalucía (*Comisión Académica del Consejo Andaluz de Universidades y Dirección General de Universidades de la Junta de Andalucía*) decidió requerir un nivel mínimo de B1 (de acuerdo con la nomenclatura propuesta por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*) de una LE, por ejemplo, alemán, árabe, finés, francés, hebreo, inglés, italiano, polaco, portugués o sueco, etc.

Por lo que respecta a la universidad de Granada, en octubre de 2013 se adoptó una batería de medidas específicas para llevar a cabo este proyecto que sigue vigente hasta el día de hoy. Según ellas, todo estudiante de esta universidad necesita aportar un título oficial de nivel B1 o superior para poder graduarse y obtener el diploma universitario una vez haya concluido sus estudios. El mismo requerimiento se extiende a los estudiantes que quieran participar en un programa de estudio internacional o en estudios de posgrado, pero también a los docentes de la universidad en el caso de que su práctica docente o investigadora lo precise.

Así pues, una gran mayoría de estudiantes de esta universidad se ve obligada a poner su conocimiento de LE a prueba mediante exámenes oficiales —la UGR reconoce más de 25 títulos para ILE—, lo cual requiere una importante inversión de tiempo y dinero, especialmente para aquellos alumnos que no cuentan con el inglés o cualquiera de las LE mencionadas como asignatura obligatoria u optativa en su programa de estudio.

Es importante destacar que la Universidad de Islandia (Islandia) no requiere el título de LE a sus estudiantes excepto en el caso de los universitarios extranjeros que quieran estudiar en esta universidad. Para poder acceder a algunas de las carreras que ofrece, los estudiantes extranjeros deben aportar alguno de los siguientes títulos: *TOEFL*, *IELTS* (Academic), *PTE* (Academic) o *Cambridge English* (*CAE* o *CPE*).

3. Metodología

3.1. Participantes

Debido a las circunstancias causadas por COVID19, nos hemos visto en la necesidad de limitar significativamente el tamaño de la muestra que presentamos a continuación,



especialmente en lo que al grupo islandés se refiere. Si bien es cierto que contamos con más de un centenar de estudiantes procedentes de la Escuela de Educación (Universidad de Islandia) y del Centro de Magisterio La Inmaculada (adscrito a la Universidad de Granada) durante el curso escolar 2019-2020, este estudio en concreto se centra en dos grupos muy reducidos con un número total de 48 participantes (26 de ellos de la Universidad de Granada y 22 de la Universidad de Islandia). Los dos grupos se componen de estudiantes de Grado de Educación quienes se van a dedicar a la enseñanza de ILE, la gran mayoría de ellos en la etapa de educación primaria. En total, son 28 mujeres y 20 hombres con una media de entre 21 y 24 años de edad.

3.2. Cuestionario

El cuestionario utilizado en este trabajo se basa en el cuestionario *MAALE* (*Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de una LE*) creado por Minera Reyna (2009, 2010) que a su vez se basa en el famoso modelo de cuestionario de Gardner (1985) llamado *AMTB* (*Attitude/Motivation Test Battery*). Según la autora, *MAALE* sirve “para identificar a mayor escala [...] qué tipos de motivación predominan en los informantes”, pero también “para averiguar el grado de motivación y detectar las actitudes que tienen tanto hacia distintos factores del proceso de enseñanza como hacia factores socioculturales de la comunidad objeto” (Minera Reyna 2010: 96).

Para poder adecuar el cuestionario a los dos ambientes en los cuales se ha llevado a cabo la recogida de datos (Granada e Islandia), hemos introducido unos leves cambios en el cuestionario original: el ítem “estudio LE porque lo necesito para mis estudios” que aparece en esta forma en el cuestionario de partida ha sido especificado con el objetivo de evitar la ambigüedad en la respuesta. El ítem que se ha empleado ha sido “estudio LE porque necesito el título oficial para poder graduarme”. Además, hemos eliminado una serie de preguntas (por ejemplo, sobre el profesor y el grupo en el que se encuentra el alumno), pues no son relevantes para nuestro estudio.

Así, el cuestionario definitivo que se ha utilizado consta de cuatro partes aunque las limitaciones del presente estudio nos exigen tratar los datos relativos a tan solo tres de ellas: a) datos personales, b) la normativa acerca de la certificación de B1 en cada país (España e Islandia) y c) las razones para estudiar ILE (cada una de ellas representa uno de los tres tipos



de motivación). Mientras que las dos primeras partes constan de preguntas de respuesta libre o de opción múltiple, las trece razones del tercer set se han ordenado de manera aleatoria y para cada una de ellas se ha ofrecido una escala Likert con valores de 1 —muy importante— a 5 —nada importante—.

3.3. La recogida de datos

Las encuestas se llevaron a cabo durante el mes de diciembre de 2019 (en el Centro de Magisterio La Inmaculada, Granada) y febrero de 2020 (Escuela de Educación, Reikiavik) con un permiso previo del personal docente y de los propios estudiantes. Antes de eso, se realizó una prueba piloto de la encuesta para comprobar su precisión y también el tiempo requerido para su compleción. Finalmente, los estudiantes necesitaron aproximadamente 15 minutos para completar el cuestionario cuyos datos se incorporaron y posteriormente analizaron mediante *SPSS Statistics Package* (versión 22).

4. Resultados

En primer lugar, queríamos asegurar la consistencia interna del tercer set de preguntas (“Razones para estudiar ILE”) por lo que hemos calculado el Alfa de Cronbach. Según los datos obtenidos (ver Tabla 1), el resultado ha sido $\alpha = 0.756$, lo cual indica la fiabilidad interna de las respuestas.

Tabla 1. Fiabilidad de los resultados obtenidos

Alfa de Cronbach	N de elementos
,756	13

La calculación de la media (junto con la desviación estándar) del mismo set de preguntas —el fundamental para nuestro estudio— también ha permitido ver lo siguiente:

Tabla 2. Cálculo de media para razones para estudiar ILE

Grupo	1 ¹	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
UGR Media	1,35	1,81	2,69	1,38	1,85	2,04	1,88	1,46	1,27	1,81	1,62	1,19	2,00
N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
DS	,562	1,132	1,320	,852	,925	1,371	,952	,706	,533	,981	,697	,402	,849
UR Media	1,64	1,45	2,64	1,64	1,77	3,82	1,32	1,48	1,50	1,41	1,91	1,19	1,95
N	22	22	22	22	22	22	22	21	22	22	22	21	22
DS	,953	,963	1,465	,953	,869	1,622	,568	,680	,673	,796	,971	,402	1,214
Total Media	1,48	1,65	2,67	1,50	1,81	2,85	1,63	1,47	1,38	1,63	1,75	1,19	1,98
N	48	48	48	48	48	48	48	47	48	48	48	47	48
DS	,772	1,062	1,374	,899	,891	1,726	,841	,687	,606	,914	,838	,398	1,021

Como podemos observar, las razones a las que los estudiantes españoles les han otorgado el mayor valor han sido (1) “Me facilita/rá relacionarme con personas de habla inglesa” (orientación integradora), (9) “Me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada” (orientación intrínseca) y (12) “Me sirve para viajar al extranjero” (orientación integradora). Asimismo, los datos muestran que esta última es la razón que

¹ Leyenda:

1. Me facilita/rá relacionarme con personas de habla inglesa.
2. Me gusta la lengua inglesa.
3. Me gustaría vivir en un país de habla inglesa.
4. Lo necesito/necesitaré para mi carrera profesional.
5. Me gusta y estima aprender cosas nuevas.
6. Necesito el título oficial para poder graduarme.
7. Me permite participar mejor en actividades en otras culturas.
8. Para mí es interesante aprender lenguas extranjeras.
9. Me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada.
10. Me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte de los países de habla inglesa.
11. En general es gratificante aprender.
12. Me sirve para viajar al extranjero.
13. Me siento realizado/a cuando aprendo lenguas extranjeras.

también se posiciona como una de las tres mejor valoradas entre los estudiantes islandeses. Sin embargo, para ellos predominan los aspectos integradores como son (7) “Me permite participar mejor en actividades en otras culturas” y (10) “Me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte de los países de habla inglesa”.

Por el contrario, las razones menos relevantes para ambos grupos de estudiantes son: (3) “Me gustaría vivir en un país de habla inglesa” (orientación integradora); (6) “Necesito el título oficial para poder graduarme” (orientación instrumental) y (13) “Me siento realizado/a cuando aprendo lenguas extranjeras” (orientación intrínseca). Excepto la razón 6, que demuestra una gran diferencia entre los grupos, las razones 3 y 13 se inscriben con unos valores muy similares entre ellos: a la razón 3 se le atribuye una “importancia moderada”, mientras que la razón 13 se define como “importante”.

El resultado relativo a la razón 6 también se puede comprobar en la siguiente tabla (Tabla 3) que señala que, efectivamente, la mayor diferencia entre los grupos se encuentra precisamente en este motivo:

Tabla 3. ANOVA (Razones para estudiar ILE)

		Suma de cuadrados	gl	F	Sig.
Necesito el título oficial para poder graduarme.	Entre grupos	37,745	1	16,983	,000
	Dentro de grupos	102,234	46		
	Total	139,979	47		

Según este análisis, la razón 6 “Necesito el título oficial para poder graduarme” indica que hay una diferencia significativa entre los dos grupos:

$$F(1, 46): 16.983, p < 0.001.$$

Aunque no sea nuestro principal interés, hemos notado que la razón 6 ha sido la única razón que ha causado diferencias significativas también entre mujeres y hombres (independientemente del grupo):

Tabla 4. ANOVA (La diferencia de sexo para la razón 6)

	Suma de cuadrados	gl	F	Sig.
Entre grupos	22,172	1	8,657	,005
Dentro de grupos	117,807	46		
Total	139,979	47		

De acuerdo con los datos expuestos en esta tabla, los hombres son los que más deciden estudiar ILE para poder graduarse, pues:

$$(F(1, 46): 8.657, p = 0.005).$$

Por el contrario, los datos indican que la variable edad no juega ningún papel importante en este caso dado que todos los grupos anotan valores similares.

A más de esto, hemos querido contrastar el número de alumnos que declaran tener un título oficial en los dos países para ver hasta qué punto existe una diferencia real entre ellos. Así pues, hemos podido observar que 20 de 26 —un 77%— de los universitarios del grupo español posee algún tipo de certificado de ILE, muy por encima del grupo islandés que cuenta con tan solo 5 diplomas entre un total de 22 alumnos, esto es un 22.7%, algunos de los cuales son estudiantes internacionales, dicho sea de paso.

Tabla 5. Posesión de certificado de ILE por grupos

Grupo	Sí	No	Total
UGR	20	6	26
UR	5	17	22
Total	25	23	48

Finalmente, creemos fundamental destacar que los 48 encuestados están de acuerdo sobre el papel que deben jugar las universidades en cuanto a los cursos de LE. Es decir, todos creen que las universidades deberían proporcionar cursos de LE. Sin embargo, hemos notado que los españoles están más descontentos con la oferta de estos cursos, pues son casi 20% de aquellos que creen su universidad no oferta suficiente cursos de formación, un número mucho más bajo entre los islandeses (tan solo 4.5%).



5. Discusión

Los resultados preliminares de este estudio —que a su vez forma parte de una investigación de mayor envergadura que sigue en curso— justifican nuestras dudas acerca de la “influencia positiva” que haya podido tener la certificación obligatoria de ILE en la motivación de los estudiantes españoles. Si bien es cierto que no es la razón principal, estudiar ILE para obtener el título y para poder graduarse ha sido considerado importante por la mayor parte de los entrevistados. En cambio, el resultado obtenido sobre el grupo islandés muestra justamente lo contrario; es indudablemente la razón a la que se le atribuye la menor importancia. Este dato quizás puede explicar la razón por la que hay una diferencia abismal en el número de estudiantes que poseen un título oficial de ILE entre los dos países donde, sin lugar a duda, destaca el grupo español sobre el grupo islandés. También puede justificar el hecho de que los españoles están más descontentos con la oferta de cursos de formación de ILE en su propia universidad y por lo que en muchos casos califican como “injusto” imponer esta medida y a la vez no ofrecer cursos gratuitos suficientes. Precisamente por esto, muy a menudo los alumnos se ven en la necesidad de costear su propia formación y la certificación de ILE en centros ajenos a la institución universitaria.

Todos estos resultados no han de sorprendernos, pues, como decíamos, la Universidad de Islandia no requiere la certificación de ninguna LE por lo que los alumnos no sienten la presión que pueden sentir los estudiantes españoles. Aun así, estas diferencias tan enconadas demuestran que la normativa impuesta, en este caso particular, por la Universidad de Granada, ha modulado el interés general por el aprendizaje de LE y ha causado cambios en el tipo de motivación que sienten los alumnos. Creemos que, ahora más que nunca, la motivación instrumental va ganando terreno en el ámbito universitario español y que, nos atrevemos a decir, empezará a predominar sobre la motivación intrínseca e integradora.

Sin embargo, hemos de destacar que, al contrario de lo que esperábamos, hemos percibido un paralelismo entre los alumnos españoles y los alumnos islandeses en cuanto a la valoración positiva de las razones que definen la motivación intrínseca e integradora. Lo atribuimos al hecho de que se trata de futuros profesionales de la educación, más concretamente futuros maestros de inglés, que entienden la importancia que esta lengua puede tener más allá de la mera certificación académica.



6. Conclusión

Gracias a esta primera aproximación al estudio contrastivo entre los universitarios españoles e islandeses en relación con la motivación para el aprendizaje de ILE, hemos podido cumplir nuestro objetivo y ver cuáles son las razones principales que definen los motivos para el aprendizaje de esta lengua dentro de dos sistemas educativos muy dispares en muchos sentidos. Hemos comprobado que, tal y como esperábamos, la principal diferencia entre ellos tiene que ver con la normativa impuesta por las universidades españolas sobre la certificación obligatoria de nivel de LE, lo cual automáticamente supone un aumento de valores instrumentales sobre los de tipo intrínseco o integrador. Dicho esto, hemos podido parcialmente corroborar nuestra hipótesis de partida, especialmente en lo que a la motivación instrumental se refiere. Aun así, creemos necesario un estudio mucho más amplio y con un número más elevado de encuestas —realizadas a distintos perfiles educativos— para poder seguir examinando los motivos que justifican los resultados aquí presentados.

7. Referencias bibliográficas

- Camacho, R. *et al.* (2012). Motivación, necesidades y expectativas de los estudiantes del Grado en Enfermería en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Index de Enfermería* 21 (4), 194-198.
- CLM UGR. Examen CLM de Acreditación de nivel B1-B2. <https://www.clm-granada.com/lem/es/ingles/examen-b1-b2/normativa-examen.html>, [14/11/2020].
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. *Language Learning* 40 (1), 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- España Chavarría, C. (2010). The English Language in University Curriculum: Importance, Challenges and Achievements. *Revista Electrónica Educare*, XIV (2), 63-69.
- Gardner, R.C. and Lambert, W.C. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.



- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning, The Roles of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Lahuerta Martínez, A. (2015). Análisis de las razones para estudiar una lengua extranjera y la motivación en un contexto universitario español. *E-Aesla*, 1, available from https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/eaesla_01.htm, [10/10/2019].
- Junta de Andalucía. Ayudas a la acreditación de idiomas B1 o superior. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/economiaconocimientoempresasyuniversidad/areas/universidad/talento/paginas/ayudas-acreditacion-idiomas.html>, [19/02/2020].
- Matsuzaki Carreira, J. (2005). New Framework of Intrinsic/Extrinsic and Integrative/Instrumental Motivation in Second Language Acquisition. *The Keiai Journal of International Studies*, 16, 39-64.
- Minera Reyna, L. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de E/LE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73.
- Minera Reyna, L. (2010). El cuestionario *MAALE*, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *redELE*, 19. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20263>, [14/11/2019].
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/lenguas-extranjeras/2018-2019.html>, [14/11/2020].
- Navarro Pablo, M. and García Jiménez, E. (2018). Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71-90.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners, *ELT Journal Volume 51* (2), 144-156.
- Richards, J. and Schmidt, R. (2002 [1985]). *Longman Dictionary of Teaching and Applied Linguistics*. London: Pearson Education Limited.



- Saravia, E. and Bernaus, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermos y fisioterapeutas. *Porta Linguarum*, 10, 163-184.
- Tulimirovic, B. (2021). The influence of the foreign language certificate regulation among undergraduates. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 27(1), 97-112. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2021.390>
- Universidad de Granada. Procedimientos para el Reconocimiento de la Acreditación de Lenguas Extranjeras. <https://www.ugr.es/universidad/normativa/acg1436-procedimiento-para-reconocimiento-acreditacion-lenguas-extranjeras-universidad-granada>, [14/11/2020].
- Universidad de Granada. Tablas de certificados oficiales aceptados por la Universidad de Granada para la acreditación de lenguas extranjeras y su correspondencia con el MCERL. <https://internacional.ugr.es/pages/politica-linguistica/tablasdecertificadosaceptadosporlaugr>, [14/11/2020].
- University of Iceland. Proof of English Proficiency Requirements https://english.hi.is/university/proof_of_english_proficiency_requirements, [14/11/2020].
- Ushioda, E. (2013). Motivation and ELT: Global Issues and Local Concerns. In E. Ushioda (ed), *International Perspectives on Motivation. Language Learning and Professional Challenges* (pp. 1-17). Basingstoke: Palgrave Macmillan.