

# Perspectivas de los docentes y del alumnado universitario sobre los factores que influyen durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

## RESUMEN

El dominio del inglés es esencial para lograr una carrera académica y profesional exitosa, lo que motiva al alumnado universitario a perfeccionar sus competencias al respecto. Sin embargo, algunos estudiantes únicamente buscan cumplir con los requisitos exigidos por las instituciones educativas sin desarrollar habilidades lingüísticas sólidas. Ante esta situación, el presente estudio, bajo un método mixto secuencial explicativo con una primera fase cuantitativa y otra segunda cualitativa, tiene como objetivo analizar los factores que influyen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera durante la etapa universitaria. Para lograrlo, se ha realizado una triangulación de datos entre las respuestas proporcionadas por el alumnado, recopiladas mediante un cuestionario, y la perspectiva docente, obtenida a través de entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran que la titulación, el tiempo y la motivación son factores clave en el perfil estudiantil. Asimismo, se torna un momento idóneo para aumentar las exigencias en las enseñanzas de lenguas extranjeras, aunque es necesario prestar especial atención a las Titulaciones de Grado que presentan un perfil bajo. Finalmente, si se pretende mejorar la calidad del aprendizaje, resulta imprescindible emplear las TIC fuera del aula junto con metodologías activas que optimicen el tiempo disponible.

Inmaculada Martín-Espinosa<sup>i</sup>,  
Universidad de  
Sevilla, España.

Rosario Gil-Galván<sup>ii</sup>,  
Universidad de  
Sevilla, España.

**Palabras clave:** Educación Superior; Factores de aprendizaje; Inglés (Lengua Extranjera); Percepción.

## 1. INTRODUCCIÓN

El avance científico y tecnológico del siglo XXI ha generado un entorno competitivo en el que dominar el inglés es crucial para una exitosa carrera tanto académica como profesional. Sin embargo, según los datos recogidos por Education First (2022), España cuenta con un dominio del idioma moderado frente a otros países europeos, como Alemania, Portugal y Bélgica, que se sitúan en un dominio muy alto.

Asimismo, el mencionado informe indica que el nivel de competencia en inglés de los jóvenes de entre 21 y 25 años permanece invariable desde el año 2015 e incluso muestra un declive en el segmento más juvenil.

Al respecto, dado que esta etapa corresponde al período en el que la mayoría de los jóvenes cursa estudios universitarios, se hace evidente la necesidad de mejorar y perfeccionar la enseñanza del inglés en este ámbito, pues una parte significativa de la responsabilidad recae en las instituciones educativas.

Para abordar dicha problemática en la institución participante en esta investigación, la Universidad de Sevilla (España) estableció en el año 2017 que su alumnado debe acreditar, como mínimo, el nivel B1 (Tabla 1) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) para poder obtener su Título Universitario de Grado en consonancia con las directrices del Consejo Europeo para las Lenguas (Council of Europe, 2020). Para ello, el alumnado debe pasar por un proceso de acreditación que puede consistir en la validación de un certificado obtenido de forma externa a la universidad o en aprobar los exámenes correspondientes al nivel que se pretende acreditar en el Instituto de Idiomas de la propia universidad, centro especializado en la formación en idiomas y de acreditación del nivel de competencia lingüística. Asimismo, de acuerdo con los objetivos previstos en el Documento Marco de Política Lingüística para la Internacionalización del Sistema Universitario Español (Bazo et al., 2017) y con objeto de mejorar la capacitación lingüística de sus estudiantes antes de graduarse, la Universidad de Sevilla recomienda un nivel de salida de un idioma extranjero equivalente al nivel B2 (Tabla 1) del MCERL.

**Tabla 1**

*Resumen de los niveles comunes de referencia*

USUARIO INDEPENDIENTE	
B1	Comprende los puntos principales de textos claros sobre cuestiones conocidas ya sean de trabajo, estudio u ocio. Se desenvuelve en la mayoría de las situaciones ocasionadas durante un viaje al extranjero. Produce textos sencillos y coherentes sobre temas cotidianos, familiares o de interés personal. Describe experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones o planes de forma breve y justificada.
B2	Entiende las ideas principales de textos complejos sobre temas concretos y abstractos, incluso de carácter técnico dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad. Produce textos claros y detallados sobre temas diversos, defiende un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Fuente: MCERL (Council of Europe, 2020).

Impulsados por este avance y en línea con investigaciones previas sobre el perfil del alumnado universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Shinge & Kotabagi, 2021), esta investigación tiene como objetivo analizar los factores que influyen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera del alumnado de la Universidad de Sevilla tomando en consideración las perspectivas tanto de los estudiantes como de los docentes en un enfoque conjunto y comparativo, lo cual constituye una contribución innovadora en este campo. Todo ello con el fin último de proponer estrategias acordes al perfil del estudiante y al contexto actual que puedan ser diseñadas y puestas en práctica desde las propias instituciones para mejorar el nivel de competencias lingüísticas en lengua extranjera de los jóvenes estudiantes.

## 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Para abordar las cuestiones planteadas es esencial comprender cuáles son los factores que influyen en el aprendizaje de idiomas. Para este estudio se atienden los conceptos motivación y actitud, factores del aula, y estímulo parental recibido.

Antes que nada, esta investigación parte del fuerte vínculo existente entre los conceptos motivación y actitud, de modo que los estudiantes que mantienen una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera suelen exhibir niveles elevados de motivación, y viceversa (Ditua 2012). Asimismo, resulta relevante hacer una distinción entre dos tipos de orientación motivacional: la integradora o intrínseca, originada debido al interés personal por aprender otro idioma y adentrarse en su cultura (Masgoret & Gardner, 2003), y la orientación instrumental o extrínseca, relacionada con objetivos utilitarios, como mejorar las perspectivas laborales (Gardner & Lambert, 1992).

Dado que los participantes en este estudio aprenden inglés como lengua extranjera en el contexto universitario, la hipótesis de partida es que podrá prevalecer la orientación instrumental sobre la integradora (Moskovsky & Alrabai, 2009), de forma que las principales razones que motivan a los estudiantes universitarios a estudiar inglés como lengua extranjera pueden variar desde la obtención del Título Universitario necesario para el mundo laboral (Gil-Galván & Martín-Espinosa, 2021a) hasta los beneficios profesionales (Xie & Curle, 2020).

No obstante, a pesar de la importancia innegable de los factores motivacionales y actitudinales, existen situaciones de éxito y fracaso que no pueden ser completamente atribuidas a estas dos dimensiones, sino que también intervienen otros elementos inherentes al contexto de aprendizaje (Dörnyei, 2008). Para la presente investigación, se han tomado en consideración los factores autonomía e iniciativa del alumnado, metodología y estrategias docentes, y la confianza del estudiante para poner en práctica las competencias comunicativas.

Con respecto a la autonomía e iniciativa del alumnado, la practicidad de las tareas resulta determinante para conseguir un aprendizaje significativo del idioma y motivar al estudiante a realizarlas (Salaberri-Ramiro & Sánchez-Pérez, 2018). Por lo tanto, es recomendable no limitar todas las actividades al uso exclusivo del libro de texto, sino utilizarlo como una herramienta complementaria junto con otros materiales didácticos que fomenten la aplicación del idioma en situaciones reales y contribuyan al logro de un aprendizaje significativo. Esto puede incluir tareas diseñadas exclusivamente para mejorar las habilidades necesarias en el futuro ámbito laboral.

Asimismo, aunque se han realizado cambios a nivel de currículo para transitar de una enseñanza tradicional de idiomas a otra más activa y participativa, la renuencia de algunos estudiantes a poner en práctica las competencias lingüísticas orales (Kung, 2017) es otro factor importante que minimiza las posibilidades de interacción en el aula, lo cual dificulta llevar a cabo un aprendizaje significativo y real para el grupo de estudiantes. Esto puede deberse tanto a factores personales como psicológicos, así como a una baja competencia en la lengua que se aprende (Gushendra & Aprianti, 2019),

lo cual puede constituir tanto la causa como el efecto, e incluso al uso continuado de modelos didácticos más tradicionales que no ponen en práctica dichas habilidades en las etapas educativas previas (Bao, 2014).

En esta línea, en situaciones donde la motivación extrínseca es insuficiente, como podría ocurrir en casos de ansiedad o baja autoestima para poner en práctica las competencias orales (Foncubierta et al., 2018), el ambiente en el aula y el estilo de enseñanza desempeñan un papel crucial para fomentar la motivación intrínseca (Liu, 2022), la cual se vincula con resultados positivos en los niveles de interés y autonomía durante el aprendizaje de idiomas (Jiménez, 2018). En este escenario, la responsabilidad de analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje y proponer estrategias innovadoras que faciliten el desarrollo de las habilidades necesarias para alcanzar el éxito en la adquisición del idioma recae en el profesorado (Real et al., 2020). Por lo tanto, el docente debe tener en cuenta el perfil de sus estudiantes y conocer sus metas (Basso et al., 2021), ya que estos aspectos son clave para seleccionar la metodología y las estrategias didácticas adecuadas que permitan alcanzar el rendimiento académico y profesional deseado (Wu et al., 2022).

Además, para lograr un aprendizaje genuino y significativo del idioma, es fundamental comprender las similitudes y diferencias entre la perspectiva docente y estudiantil, a fin de seleccionar las estrategias didácticas que mejor promuevan el aprendizaje (Nicolas & Annous, 2021). Al respecto, se han identificado discrepancias entre las evaluaciones realizadas por los estudiantes y los docentes con respecto a los factores relacionados con el estilo de enseñanza del profesorado y la actitud de los estudiantes hacia el idioma (Quadir, 2021). A pesar de las ventajas de contrastar las percepciones de ambos grupos, Aguirre et al. (2021) destacan la falta de estudios recientes en el ámbito español que aborden este tema desde una perspectiva dual.

Finalmente, el último factor seleccionado para determinar el perfil del estudiante universitario para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es el estímulo parental que recibe el alumnado. Al respecto, la influencia del ambiente familiar puede ser un factor determinante en el progreso educativo (Villafrade & Franco, 2016), de modo que, a mayor apoyo parental recibido, mayores niveles de motivación y de rendimiento en el aprendizaje del inglés de los hijos (Marina & Eamoraphan, 2020).

Esta investigación pretende analizar los factores que influyen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera del alumnado de la Universidad de Sevilla a través de la perspectiva de los principales implicados y afectados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, estos son el alumnado y el profesorado; así como proponer, en base a estos resultados, estrategias en política lingüística que se ajusten al perfil del estudiante y al entorno actual que puedan ser elaboradas y aplicadas directamente desde las instituciones educativas para mejorar la capacitación lingüística del alumnado. Para lograrlo, se formulan los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los niveles de dominio de competencias lingüísticas más comúnmente alcanzados por los estudiantes, así como el idioma que se estudia con mayor frecuencia en la Universidad de Sevilla.
2. Determinar las razones que impulsan al alumnado a optar por el estudio del inglés como lengua extranjera durante la etapa universitaria.

3. Analizar la motivación y la actitud que caracterizan a los estudiantes universitarios para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
4. Examinar el nivel de autonomía e iniciativa del alumnado universitario para la adquisición de competencias lingüísticas en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
5. Conocer la percepción del alumnado sobre las dinámicas de interacción oral que se desarrollan entre los estudiantes en el contexto del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el aula universitaria.
6. Conocer la metodología empleada por los docentes, las estrategias pedagógicas implementadas y los materiales didácticos utilizados en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera en la etapa universitaria.
7. Analizar el estímulo proporcionado por los padres durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

### 3. METODOLOGÍA

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia desarrollada bajo un enfoque mixto secuencial explicativo que consta de dos fases. En una primera fase, se realizó la parte cuantitativa que describe y analiza la percepción que tiene el alumnado de la Universidad de Sevilla en lo que concierne a diversos factores que influyen durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En una segunda fase, se procedió a llevar a cabo la parte cualitativa, cuyo objetivo principal se centra en recopilar la opinión del profesorado del Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla sobre los resultados obtenidos durante la fase cuantitativa a través de una entrevista semiestructurada. Así, la perspectiva docente profundiza y completa la información obtenida desde una visión profesional. Finalmente, el estudio culmina en la triangulación de datos realizada entre la fase cuantitativa (alumnado) y la fase cualitativa (profesorado) cuyo análisis se detalla en el presente artículo.

#### 3.1 PARTICIPANTES

La muestra para el componente cuantitativo se compone de un total de 689 estudiantes universitarios. Estos estudiantes se encontraban matriculados en su segundo año de estudios (96.1%), distribuidos en los Grados en Educación Infantil (22.8%), Educación Primaria (32.4%), Medicina (23.5%) e Ingeniería Informática (21.3%) en la Universidad de Sevilla (España) durante el período académico correspondiente al año 2019/2020. La tasa de participación voluntaria alcanzó un 48% de la cohorte ( $n=689$ ;  $N=1426$ ). Para la selección de participantes se empleó un muestreo probabilístico por conglomerados (nivel de confianza del 95%, con una proporción estimada de  $p=q=50$  y un error muestral del  $\pm 2,7\%$ ). Cabe destacar que el 69.7% de los participantes eran mujeres, mientras que el 30.3% eran hombres. En lo que respecta a la franja etaria de los participantes, la mayoría (92.5%) se ubicaba en el rango de edades comprendido entre los 18 y 25 años. Por último, en cuanto al nivel educativo de los progenitores de los estudiantes, se identi-

ficó que el 20.9% contaba con estudios en educación básica, el 39.9% contaba con educación secundaria y el 39.2% poseía estudios universitarios.

Finalizada esta primera etapa cuantitativa se prosiguió con la etapa cualitativa, la cual se enfocó en la perspectiva del profesorado. Para la selección de participantes se aplicó una estrategia de muestreo probabilístico e intencional, con el propósito de brindar la oportunidad de participación voluntaria a los diecinueve docentes en activo que integraban el cuerpo docente del Área de Inglés del Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla, durante el año académico 2020/2021. Dado el nivel de profundidad y complejidad alcanzado en las entrevistas, se llegó a la saturación de datos tras entrevistar al séptimo docente ( $n=7$ ;  $N=19$ ). De estos, cinco eran hombres y dos eran mujeres con una amplia experiencia en la formación de idiomas. Además, entre los entrevistados se encontraban la directora de la institución y el coordinador del área de inglés, quienes como miembros del equipo directivo proporcionaron información sumamente valiosa para este estudio.

Asimismo, estos docentes impartían clase desde el nivel A2 hasta el C1. Esta variedad de niveles representados por el profesorado participante resultó crucial para comprender y analizar los enfoques pedagógicos, las estrategias de enseñanza y las experiencias en el aula en un contexto de educación de idiomas tan amplio y diverso como el del Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla. Del mismo modo, una característica distintiva de este grupo de profesionales es que todos dominaban el inglés por ser su lengua materna, lo que otorga un nivel excepcional de competencia en el idioma objeto de estudio y en la experiencia de aprender otros idiomas, pues también poseían un perfecto dominio del español.

### 3.2. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

Durante la investigación, se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario para la fase cuantitativa y una entrevista semiestructurada para la cualitativa.

#### 3.2.1 CUESTIONARIO

Para la fase cuantitativa se diseñó un cuestionario ya experimentado con anterioridad por Gil-Galván y Martín-Espinosa (2021b). El instrumento utilizado se basa en el *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) de Gardner (1985). Esta versión se adaptó para ser aplicada en el entorno universitario y en el idioma castellano. Para ello, se realizó una revisión y reorganización de los ítems ajustándolos de acuerdo con los objetivos específicos del estudio. Por tanto, se abordaron variables relacionadas con la motivación y la actitud del alumnado universitario hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la metodología aplicada por el docente, los nervios del alumnado en las dinámicas grupales para poner en práctica las competencias lingüísticas y el apoyo parental recibido. Asimismo, se configuró con la intención de completarse en un lapso de 15 minutos.

La versión final de la escala se divide en tres secciones. Primariamente, se recopilan datos sociodemográficos, como la titulación del estudiante, el género, la edad, el año de estudio y el nivel educativo de sus padres. Luego,

se presentan 75 afirmaciones graduadas en una escala Likert de 4 puntos (1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=de acuerdo; 4=totalmente de acuerdo). Por último, se incluyen 11 ítems en formato diferencial semántico para evaluar la opinión de los estudiantes sobre cuestiones similares con una calificación que varía de 1 a 3 (bajo-medio-alto).

Para validar el cuestionario se llevaron a cabo análisis psicométricos que incluyeron un análisis factorial exploratorio con rotación varimax. Los resultados mostraron un índice de .855 en la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y un valor de *p* de .000 en la prueba de esfericidad de Bartlett, lo que indica una correlación significativa entre las variables. Además, se encontró una alta consistencia interna, con un valor de alfa de Cronbach de .832 para los ítems que indicaban un perfil adecuado para el aprendizaje y un valor de .900 para los ítems que indicaban un perfil mejorable.

Los cuestionarios se administraron durante los meses de enero y febrero del 2020 de forma voluntaria y presencial en las aulas entre el alumnado asistente, previa cita con el profesorado que impartía clase en ese momento. En aras de fortalecer la integridad ética de la presente investigación, se explicaron los objetivos específicos de la misma a los sujetos participantes, así como las metas que se pretendían alcanzar mediante los resultados obtenidos. Además, se garantizó la preservación de la confidencialidad de los participantes, restringiendo la recopilación de información al estrictamente necesario para la categorización sociodemográfica, incluyendo aspectos tales como titulación, edad y género, y omitiendo cualquier dato que permitiera la identificación personal o la revelación de información sensible. En total se recogieron 468 cuestionarios.

Posteriormente, con el objetivo de aumentar la tasa de respuesta debido a la imposibilidad de acceder de forma presencial a las aulas, causa de la crisis sanitaria provocada por la COVID-19 en ese momento, se ofreció la posibilidad de completar el cuestionario en línea durante los meses de marzo y abril, previa autorización y acuerdo con los estudiantes a través del profesorado y de las delegaciones estudiantiles de cada una de las titulaciones participantes. Con este propósito, el cuestionario fue convertido a un formato en línea, incluyendo toda la información relacionada con el propósito de la investigación y los principios éticos de la misma. Así, se proporcionó un enlace al profesorado colaborador en la primera recogida de datos para que lo difundiera a través de la plataforma oficial de la universidad con el fin de que pudiera ser respondido por aquellos estudiantes que no habían completado el cuestionario en formato impreso. Finalmente se recopilaron 221 respuestas en línea.

### 3.2.2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Para la fase cualitativa se elaboró una entrevista semiestructurada compuesta por trece preguntas, las cuales se basaron en los resultados fruto de las respuestas proporcionadas por el alumnado en la fase anterior. Todas las entrevistas se llevaron a cabo durante la primera quincena de octubre de 2020, de forma virtual, mediante videoconferencias individuales progra-

madras con cada uno de los docentes, con una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos. Con el propósito de reforzar los principios éticos fundamentales, se procedió a comunicar detalladamente a los docentes involucrados en el estudio los objetivos específicos de la fase de investigación en la que estaban participando, tanto por correo electrónico como al inicio de las entrevistas, incluyendo la extensión de su alcance. De igual manera, se garantizó la confidencialidad de la identidad de los docentes, estableciendo que las entrevistas serían registradas únicamente con la finalidad de realizar transcripciones posteriores y su acceso estaba restringido exclusivamente a los investigadores principales.

La entrevista se dividió en tres partes. En la primera parte, se abordaron temas relacionados con el contexto del Instituto de Idiomas, qué tipo de alumnado predomina en las aulas, así como los niveles e idiomas más demandados actualmente. A continuación, se realizaron preguntas sobre las razones que motivan a los estudiantes universitarios a formarse en competencias lingüísticas, concretamente en inglés, así como sobre su dominio sobre este. La última parte se centró en aspectos relacionados con el perfil del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera que incluía aspectos tales como la motivación, la actitud, la autonomía e iniciativa del alumnado, los factores del aula relacionados con las metodologías, las estrategias y los materiales didácticos empleados por los docentes, la dinámica de interacción entre el alumnado y, finalmente, el estímulo parental.

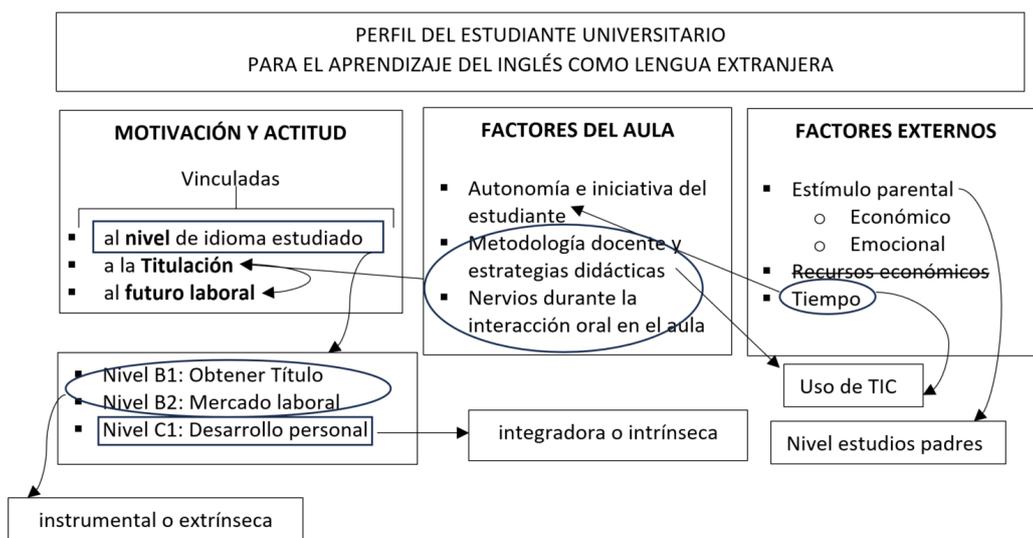
### 3.3. ANÁLISIS DE DATOS

Por una parte, para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el software estadístico SPSS (versión 24) y se emplearon estadísticas descriptivas e inferenciales no paramétricas tales como la prueba de contraste Kruskal-Wallis para las diferencias entre grupos, la *g* de Hedges para medir el tamaño del efecto y el coeficiente de correlación de Pearson para examinar las relaciones entre variables. Los resultados cuantitativos se encuentran previamente publicados en Gil-Galván y Martín-Espinosa (2021b, 2023) y Martín-Espinosa y Gil-Galván (2023).

Por otra, el análisis cualitativo se llevó a cabo mediante un estudio sistemático de categorías y dimensiones a partir de una combinación de códigos deductivos e inductivos. Se emplearon categorías esperadas en las respuestas, así como la codificación abierta de los datos. Para organizar, reagrupar y gestionar el material se utilizó el programa ATLAS.ti 8. Este software facilitó el proceso de análisis y permitió una exploración más profunda de los datos cualitativos recopilados (Figura 1).

**Figura 1**

*Diagrama de las dimensiones y categorías principales del análisis cualitativo*



Nota: Elaboración propia.

#### 4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del contraste realizado entre las perspectivas estudiantil (fase cuantitativa) y docente (fase cualitativa). Para preservar la identidad de los docentes y garantizar su anonimato en las opiniones expresadas, se han asignado códigos alfanuméricos. De este modo, el código (D1) hace referencia al primer docente entrevistado y (D7) al último.

##### 4.1. IDIOMA Y NIVELES DE COMPETENCIA MÁS ESTUDIADOS

La perspectiva estudiantil muestra un notable interés por el aprendizaje del inglés (87.1%) con fines académicos y profesionales (55%). De este modo, el 65.7% afirmó haber alcanzado un nivel B1 de inglés durante su etapa universitaria, seguido del 28.6% que certificó el nivel B2. En apoyo a esta afirmación, los docentes corroboran que “el inglés es el idioma predominante en el centro” (D3), aunque, se evidencia una mejora en los niveles de competencia en el idioma, pues “actualmente la proporción ha cambiado, hay más estudiantes en el nivel B2” (D1). Además, la perspectiva docente considera que este cambio se debe a que tanto los estudiantes como sus familias han reconocido la importancia del idioma para el futuro y “algunos llegan a la universidad con el nivel B1 adquirido durante la Educación Secundaria” (D7).

##### 4.2. RAZONES PARA ESTUDIAR INGLÉS DURANTE LA ETAPA UNIVERSITARIA

Con relación a las razones que mueven al alumnado universitario a estudiar inglés como lengua extranjera, se identificaron dos motivos principales. Por un lado, la obtención del Título Universitario de Grado (24.8%); por otro,

la mejora de su perfil académico y profesional (55%). Al respecto, los docentes coinciden en que “la mayoría se inscribe en el nivel B1 porque necesita obtener el Título Universitario” (D1), “les cuesta mucho estudiar y solo quieren el B1 para graduarse” (D6). Además, destacan que existe una menor proporción de estudiantes que “continúan con niveles altos porque en el mercado laboral necesitarán, al menos, un nivel B2” (D2) o que “desean prosperar en su desarrollo personal, como los alumnos matriculados en el nivel C1” (D5).

De este modo, el profesorado valora la posibilidad de que quienes no continúan con niveles altos de idiomas sea debido a una falta de confianza en sí mismos. En este sentido, corroboran que el alumnado es consciente de su bajo dominio del idioma, pues “si aprueba el B1 con un cinco sobre diez, la mitad de las preguntas no las ha respondido bien, por lo que es comprensible que sienta desconfianza y no desee avanzar” (D7). Asimismo, “muchos creen tener un nivel más alto del que realmente poseen porque relacionan tener un certificado con haber adquirido conocimientos y habilidades, lo cual es incorrecto” (D4).

#### 4.3. MOTIVACIÓN Y ACTITUD

El análisis de la motivación y la actitud para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Tabla 2) presentadas por el alumnado reveló que en los Grados en Medicina e Ingeniería Informática presentan un perfil mayor preparado que en los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria. Al respecto, los docentes resaltan la influencia significativa de la titulación y consideran que “los estudiantes de Medicina, Informática y Matemáticas tienen una mejor actitud y aptitud para el aprendizaje de idiomas que otras disciplinas” (D3) y “el hecho de que el número de alumnos de Medicina e Ingeniería en el nivel C1 sea mayor que en otras áreas es bastante representativo de su interés por aprender” (D7).

**Tabla 2**  
*Prueba de Kruskal-Wallis para las variables “motivación” y “actitud”*

Variables	$p$	Titulación de Grado			
		Educación Primaria	Educación Infantil	Ingeniería Informática	Medicina
Motivación	.001	312.49	312.43	373.24	375.84
Actitud	.001	323.81	307.10	369.81	376.10

Nota: Elaboración propia.

En esta línea, el profesorado estima que,

aunque existe un promedio de ambas orientaciones (integradora e instrumental), se debe al nivel de motivación. Los estudiantes del Grado en Educación Primaria consideran el aprendizaje del inglés como una necesidad para acceder a oposiciones o para obtener un título. Sin embargo, en Ingeniería y Medicina, el inglés es imprescindible para trabajar y progresar en sus respectivos campos profesionales (D5).

Por tanto, se constata que la titulación y las perspectivas laborales futuras del estudiante son elementos clave para determinar el perfil del alumnado en cuanto al aprendizaje del inglés.

#### 4.4. AUTONOMÍA E INICIATIVA DEL ESTUDIANTE

Los resultados obtenidos a partir de las respuestas proporcionadas por los estudiantes revelan una alta apreciación de su autonomía y capacidad para tomar la iniciativa (Tabla 3) durante el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera en el ámbito universitario. En consecuencia, los estudiantes perciben una alta capacidad para tomar decisiones educativas independientes y asumir un rol activo en su propio aprendizaje.

**Tabla 3**  
*Prueba de Kruskal-Wallis para la variable "Autonomía e iniciativa"*

<i>p</i>	Titulación de Grado			
	Educación Primaria	Educación Infantil	Ingeniería Informática	Medicina
.001	307.99	335.97	352.72	383.38

Nota: Elaboración propia.

Sin embargo, el profesorado se manifiesta en desacuerdo pues, "los estudiantes muestran una implicación bastante limitada" (D4), "no demuestran iniciativa propia para realizar actividades sin una indicación explícita en clase" (D5). Además, sostiene que "se debe principalmente a una cuestión de logística, pues disponen de poco tiempo y las tres horas semanales de clase resultan insuficientes para un aprendizaje adecuado del idioma" (D4). Esto conlleva a que necesiten más tiempo para realizar tareas fuera del aula, lo cual resulta inviable debido a que "muchos no pueden conciliarlo porque tienen clases por la mañana y por la tarde, lo cual les ocupa mucho tiempo y acaban priorizando las tareas del Grado sobre las de inglés" (D6).

#### 4.5. DINÁMICAS DE INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA

Respecto a la percepción sobre la interacción oral en el aula, el alumnado del Grado en Educación Infantil se muestra preocupado, inquieto y nervioso al poner en práctica las habilidades comunicativas orales, al contrario que en Ingeniería Informática (Tabla 4).

**Tabla 4**  
*Prueba de Kruskal-Wallis para la variable "Nervios durante la interacción oral en el aula"*

<i>p</i>	Titulación de Grado			
	Educación Primaria	Educación Infantil	Ingeniería Informática	Medicina
.001	370.68	386.15	289.22	293.54

Nota: Elaboración propia.

Los docentes afirman que “trabajan mucho en grupo, lo cual es beneficioso, pero si trabajan con un compañero con mejor nivel, se ponen más nerviosos que cuando hablan con el profesor” (D2). Este problema lo atribuyen a que:

muchos son conscientes que en el momento de hablar carecen de soltura. Casi todos arrastran una carencia en el dominio del sistema fonológico. Se debe en parte a la falta de práctica por las características del sistema educativo en España, que no proporciona muchas oportunidades para hablar ante los compañeros o en público, basándose en clases magistrales. (D4)

También, bajo la perspectiva del profesorado:

es imposible cambiar este problema completamente porque es la naturaleza de enseñar un idioma: el alumno tiene que hablar, corregir ejercicios oralmente, que siempre los ponen nerviosos porque sienten la presión, y este problema viene de nuestro sistema educativo, no del inglés. Aun así, lo intentamos solventar haciendo correcciones grupales y poniendo énfasis en que los errores son muy comunes y menos énfasis en hablar correctamente al cien por cien para que consigan comunicarse sin interrupciones. (D5)

#### 4.6. METODOLOGÍA DOCENTE Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El análisis de la percepción estudiantil mostró datos positivos con respecto a la metodología docente (Tabla 5), salvo en el Grado en Ingeniería Informática.

**Tabla 5**  
*Prueba de Kruskal-Wallis para la variable “Metodología docente”*

<i>p</i>	Titulación de Grado			
	Educación Primaria	Educación Infantil	Ingeniería Informática	Medicina
.001	314.14	361.82	302.66	378.68

Nota: Elaboración propia.

Al respecto, los entrevistados expresaron que “los estudiantes están satisfechos, califican positivamente el sistema de calidad universitario y quienes realizan el nivel B1 suelen continuar con el mismo profesor si eligen el B2” (D1). Sin embargo, el profesorado señala que la titulación tiene una fuerte influencia en esta percepción y confirma que “los estudiantes de Ingeniería Informática son muy exigentes en cuanto a la forma en que los profesores comunican los conocimientos y critican más nuestra labor docente” (D3).

Esto último se relaciona con el hecho de que:

no se utiliza mucha TIC en clase, pero sí recomendamos su uso fuera del aula. Durante las clases, el objetivo es maximizar la comunicación y fomentar la interacción. Además, no debemos olvidar que los estudiantes están altamente motivados para aprobar un examen al final del curso. (D3)

Asimismo, aunque los docentes siguen el mismo plan de estudios, cuentan con la potestad de impartir las clases según crean conveniente: algunos utilizan el libro de texto con mayor frecuencia, mientras que otros prefieren crear sus propias actividades para priorizar la comunicación. Todo esto depende de las necesidades del grupo y de su implicación en el proceso de aprendizaje, ya que “todas las clases son un equilibrio entre satisfacer a aquellos que están motivados por gusto y aquellos que necesitan instrucciones claras para aprobar” (D5).

#### 4.7. ESTÍMULO PARENTAL

En cuanto al estímulo parental recibido, se evidenció que los padres y las madres de los encuestados no los pudieron ayudar con el inglés durante las etapas educativas previas a la Universidad. No obstante, actualmente los apoyan y animan a formarse en idiomas (Tabla 6). Esto es consistente con la valoración del profesorado, pues señalan que, “la mayoría de los padres apoyan a sus hijos y los animan porque entienden su importancia, aunque no podrían ayudarles con el inglés porque no saben” (D2).

**Tabla 6**  
*Prueba de Kruskal-Wallis para la variable “Estímulo parental”*

<i>p</i>	Titulación de Grado			
	Educación Primaria	Educación Infantil	Ingeniería Informática	Medicina
.010	368.27	317.81	318.18	340.06

Nota: Elaboración propia.

Además, las entrevistas profundizaron en este asunto y distinguieron dos tipos de estímulo: económico y emocional. Al respecto, muestran unanimidad sobre que “en el sentido emocional, los apoyan porque ellos no tuvieron la oportunidad de aprender idiomas ni de viajar. Se nota quien ha recibido ese entusiasmo por parte de sus padres. Ese apoyo es más importante que el económico” (D1). Sin embargo, aunque el alumnado ya ostenta la mayoría de edad, muchos dependen económicamente, por lo que “a niveles universitarios la familia está un poco aparte, como es lógico, porque el estudiante es más autónomo. Una vez que llegas a la universidad, prácticamente los padres ayudan en la logística” (D3).

Finalmente, el profesorado está de acuerdo con que, debido al propio desarrollo de las generaciones venideras con respecto a los idiomas, la posibilidad de optimizar el estímulo parental se hace tangible ya que se trata de “un cambio generacional y los datos mejorarán dentro de una generación

con colegios bilingües, padres interesados en el inglés, con un nivel más alto y sabiendo cómo aplicarlo a sus vidas de forma práctica” (D5).

## 5. DISCUSIÓN

Con relación a los objetivos del estudio presentado, en primer lugar, resulta reseñable el cambio contextual producido en la Universidad de Sevilla, donde el grueso de matriculados ha pasado de concentrarse del nivel B1 al B2 de inglés. Por tanto, este idioma se mantiene como el preferido para el aprendizaje de una lengua extranjera (Mendoza, 2021) y, además, se observa una mejora de la conciencia del alumnado y de las familias sobre su importancia con vistas al futuro profesional.

No obstante, a pesar de estos resultados alentadores, la triangulación de datos entre los sujetos revela que hay estudiantes que optan por estudiar inglés únicamente con el fin de obtener el Título Universitario de Grado. Este comportamiento se relaciona con múltiples factores interrelacionados que incluyen, en primer lugar, la desconfianza en su capacidad para abordar niveles más avanzados de competencia en inglés (Ahern & Hernando, 2020), pues algunos estudiantes pueden experimentar inseguridades al respecto para enfrentar los desafíos asociados con un nivel más alto de dominio del idioma. En segundo lugar, la falta de tiempo emerge como una barrera significativa que inhibe la dedicación necesaria al proceso de aprendizaje del idioma (Muslem et al., 2018), de modo que las demandas académicas y personales de los estudiantes universitarios pueden limitar su capacidad para comprometerse plenamente en el estudio del inglés. Esto adquiere relevancia particular en un contexto en el que la competencia en inglés es esencial para la movilidad académica y profesional. Finalmente, la actitud desfavorable hacia el aprendizaje del inglés (Quadir, 2021), la cual puede estar enraizada en experiencias pasadas, la percepción de la utilidad limitada del inglés para su futura carrera o la falta de motivación intrínseca para el aprendizaje del idioma. Asimismo, una actitud negativa no solo impacta el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje, sino que también puede influir en la calidad de su progreso y desempeño.

Además, a estas razones ya mencionadas con anterioridad por otros autores y que concuerdan con las encontradas en la presente investigación, se añade la concepción errónea por parte del colectivo estudiantil respecto a relacionar la acreditación del nivel B1 de inglés con poseer un dominio alto del idioma. Sin embargo, este nivel capacita para la interacción en una variedad de situaciones diarias, aunque con algunas limitaciones, pues únicamente permite comunicarse de manera eficaz para satisfacer necesidades personales y sociales básicas (Council of Europe, 2020). Por tanto, no se trata de un nivel avanzado y todavía requiere un desarrollo adicional para alcanzar niveles de competencia más altos en el idioma que capaciten para el mercado laboral. Por lo cual, se estima oportuna la implementación de un plan de concienciación por parte de las instituciones educativas dirigido al cuerpo estudiantil universitario, con el objetivo de clarificar las competencias asociadas a cada nivel.

En segundo lugar, ambos colectivos corroboran la influencia de la titulación sobre el proceso de aprendizaje de idiomas, hallazgo respaldado por investigaciones anteriores como la de Santana et al. (2016). De este modo, quienes provienen de áreas como las Ciencias o la Salud presentan una actitud más favorable hacia el aprendizaje de idiomas en comparación con sus contrapartes en el ámbito de Ciencias Sociales. Este contraste en las actitudes lingüísticas está estrechamente vinculado con las percepciones sobre sus futuros laborales. Así, se constata que la orientación instrumental del estudiante prevalece sobre la orientación integradora en el ámbito universitario, en consonancia con los resultados previamente reportados por Azar y Tanggaraju (2020). Los estudiantes tienden a enfocarse en el aprendizaje de idiomas como una habilidad utilitaria y necesaria para sus futuros empleos, destacando una motivación extrínseca donde el dominio del idioma se considera una herramienta práctica para el mercado laboral. Esto podría influir en la falta de interés hacia el aprendizaje de idiomas en aquellos colectivos relacionados con un futuro laboral donde no sea necesario dominar el inglés, por ejemplo, particularmente en estudiantes de Ciencias Sociales. Sin embargo, un buen dominio de este trasciende ampliamente este enfoque meramente utilitario, por ejemplo, facilita la comunicación en contextos internacionales, permite disfrutar de otras culturas, fomenta la tolerancia y la adaptabilidad, entre otros beneficios. Por ello, la creación de un plan de concienciación, como se sugirió anteriormente, podría ser un enfoque valioso para abordar esta disparidad y fomentar una apreciación más profunda del aprendizaje de idiomas y desarrollar la carente motivación hacia este.

En otro orden de ideas, es importante destacar que los encuestados coinciden en el reconocimiento de la excelente labor y metodología del profesorado. Sin embargo, surge una excepción en el caso del Grado en Ingeniería Informática, donde señalan la falta de tiempo para utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula. Esta limitación temporal puede dificultar la integración efectiva de las TIC en el proceso de enseñanza. En este sentido, sería altamente beneficioso explorar la posibilidad de utilizar las TIC en conjunto con los medios de comunicación para crear una inmersión efectiva en el idioma, tal como sugieren Fatimah y Santiana (2017). La combinación de estas herramientas podría ofrecer una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y dinámica, lo cual permitiría al alumnado sumergirse de manera más profunda en el idioma.

En cuanto a la falta de iniciativa por parte del alumnado, además de la creación de actividades que empleen las TIC o que sean interesantes para el alumnado, también es relevante considerar la posibilidad de realizar evaluaciones para explorar su percepción sobre su nivel de autonomía e iniciativa durante el proceso de aprendizaje del inglés. Sin embargo, dado que uno de los obstáculos identificados para una adquisición efectiva del idioma es la limitación de tiempo, sería apropiado llevar a cabo estas evaluaciones de manera grupal en el aula. Este enfoque podría contribuir a fortalecer la confianza y el desempeño estudiantil sin incurrir en el riesgo de consumir tiempo adicional (Nguyen et al., 2022). Por tanto, la estrategia más efectiva sería proporcionarles recomendaciones concretas de mejora de manera global. No obstante, es fundamental tener en cuenta que, según

Kleij y Adie (2020), la retroalimentación en inglés puede no ser percibida por los estudiantes tal y como el profesor pretende que impacte, lo que dificulta que logre su efecto. Todo ello depende del contexto y es necesario trabajarlo con asiduidad si se pretende alcanzar un aprendizaje real y significativo del inglés, pues únicamente con las horas semanales de clase se hace inviable.

Con relación a las dinámicas grupales en el aula, se advierte cierta ansiedad en el momento de poner en práctica las competencias comunicativas orales, lo cual se intenta paliar con estrategias adecuadas para ello. No obstante, es un tema difícil de solucionar, ya que el profesorado atribuye este problema al propio sistema educativo español donde el peso de las competencias lingüísticas recae en las relacionadas con la lectura y la escritura, lo que desemboca en una falta de práctica y de confianza respecto a las orales (Fernández-Viciano & Fernández-Costales, 2017).

Por último, se corrobora la percepción del alumnado en cuanto al apoyo de los padres y el aprendizaje del inglés, a pesar de no haberlo estudiado por razones relacionadas con los antiguos planes de estudios en España. Además, el profesorado advierte un predominio del estímulo económico sobre el emocional durante la Educación Superior, lo que resulta lógico si, tal y como señala Santos (2020), se estima al alumno universitario como un ciudadano capaz de aprender por sí mismo y de generar nuevos conocimientos. No obstante, es cuestión de tiempo que las próximas generaciones se caractericen por una mayor conciencia de la utilidad del dominio de idiomas extranjeros con padres más preparados en cuanto al aprendizaje de idiomas y centros educativos bilingües.

## 6. CONCLUSIONES

Como resultado de la investigación llevada a cabo, cuyo propósito principal es conocer las perspectivas tanto de docentes como de estudiantes con relación al perfil del alumnado universitario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, con el objetivo de desarrollar estrategias en política lingüística que se adapten adecuadamente a este perfil y al contexto actual, se han identificado problemáticas significativas en el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, ante desafíos como la limitación de tiempo en el entorno educativo, la poca iniciativa por parte del estudiante para realizar actividades adicionales que promuevan un aprendizaje significativo y sus carencias respecto a las competencias comunicativas orales, se plantea la necesidad de implementar un plan de concienciación que destaque la importancia del dominio del inglés durante la etapa universitaria.

Además, a nivel de aula se recomienda evaluar la percepción del alumnado en cuanto a su capacidad de autonomía e iniciativa en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera y se sugiere la integración efectiva de las TIC y metodologías que demuestren su efectividad sobre la adquisición de competencias, conocimientos y habilidades de forma significativa y autónoma, como es el caso del Aprendizaje Basado en Problemas (Gil-Galván et al., 2021).

En cuanto a la relevancia del estudio, destaca la recopilación y el contraste entre las valoraciones de los principales involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite obtener información valiosa, tanto para mejorar la política lingüística de la Universidad de Sevilla como para facilitar que otras instituciones realicen modificaciones y transformaciones necesarias, con objeto de lograr una formación sólida en la competencia de comunicación lingüística en lengua extranjera en la etapa universitaria.

Finalmente, con respecto a las limitaciones de esta investigación, destaca la máxima dificultad para encontrar participantes que pudieran colaborar debido a la situación sanitaria que atravesábamos en la fecha de realización del estudio (cursos académicos 2019/2020 – 2020/2021). No obstante, en la actualidad se está realizando una continuación de la investigación con una red más amplia de titulaciones universitarias y disciplinas académicas a fin de obtener una comprensión más completa y sistemática del tema en cuestión.

## REFERENCIAS

Aguirre, M. A., Canals, A., Hidalgo, M., Iniesta, J., & Ramón, D. J. (2021). La docencia en inglés en el Grado en Química: Una perspectiva dual (del estudiantado y del profesorado). In R. Satorre Cuerda (Coord.), *Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Volumen 2021* (pp. 19-29). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/119437>

Ahern, A. K., & Hernando, A. (2020). Los trabajos de fin de grado en español y en inglés. Retos, y un intento de mejora, de la alfabetización académica en formación inicial de profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 9-24. <http://doi.org/10.15366/tp2020.36.02>

Azar, A. S., & Tanggaraju, D. (2020). Motivation in second language acquisition among learners in Malaysia. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 323-333. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.16506>

Bao, D. (2014). *Understanding silence and reticence. Ways of participating in second language acquisition*. Bloomsbury.

Basso, F. de C. R., Souza, L. K. de, & Dias, A. C. G. (2021). O docente e sua influência na adaptação do estudante à Universidade: Um estudo qualitativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 200–215. <https://doi.org/10.21814/rpe.17731>

Bazo, P., Centellas, A., Dafouz, E., Fernández, A., González, D., & Pavón, V. (2017). *Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español*. CRUE Universidades Españolas. [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Marco\\_Final\\_Documento-de-Politica-Linguistica-reducido.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Marco_Final_Documento-de-Politica-Linguistica-reducido.pdf)

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)

Ditua, R. C. (2012). The motivation for and attitude towards learning English. *The Asian EFL Journal*, 63, 4-21. <https://www.asian-efl-journal.com/monthly-editions-new/the-motivation-for-and-attitude-towards-learning-english/index.htm>

Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en aulas de lengua*. Editorial UOC.  
Education First. (2022). *EF EPI. Índice EF de nivel de inglés: Una clasificación de 111 países y regiones en función de su nivel de inglés*. Education First. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-spanish.pdf>

Fatimah, A. S., & Santiana, S. (2017). Teaching in 21st century: Students-teachers' perceptions of technology use in the classroom. *Script Journal: Journal of Linguistic and English Teaching*, 2(2), 125-135. <https://doi.org/10.24903/sj.v2i2.132>

Fernández-Viciano, A., & Fernández-Costales, A. (2017). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en Educación Primaria: Creencias sobre su autoeficacia docente. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 10(1), 42–60. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.684>

Foncubierta, J. M., Herrero, F., & Fonseca-Mora M. C. (2018). La competencia lectora del alumnado universitario en contexto AICLE. *Porta Linguarum, Monográfico III*, 75-88. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54302>

Gardner, R. C. (1985). *The attitude/motivation test battery: Technical report*. University of Western Ontario. <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1992). *Motivation and second language acquisition: Perspectives*. Revue de l'CLA.

Gil-Galván, R., & Martín-Espinosa, I. (2021a). ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera? *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 237-247. <http://doi.org/10.5209/rced.68326>

Gil-Galván, R., & Martín-Espinosa, I. (2021b). Análisis del perfil motivador y actitudinal sobre el aprendizaje de idiomas de los estudiantes en Educación Superior: aplicación del Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 463-476. <http://doi.org/10.5209/rced.70598>

Gil-Galván, R., & Martín-Espinosa, I. (2023). The influence of the parents' socio-educational level and parental encouragement on university students' motivational profile for learning English. *Journal of Social Studies Education Research*, 14(1), 17-46. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/4515>

Gil-Galván, R., Martín-Espinosa, I., & Gil-Galván, F. J. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XX1*, 24(1), 271- 295. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26800>

Gushendra, R., & Aprianti, D. (2019). A survey study: The students' reticence in English classroom at Senior High School in Pekanbaru. *IJIELT: Indonesian Journal of English Language Teaching*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.24014/ijelt.v5i1.7748>

Jiménez, P. K. (2018). Exploring students' perceptions about English learning in a public university. *HOW Journal*, 25(1), 69-91. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.385>

Kleij, F., & Adie, L. (2020). Towards effective feedback: An investigation of teachers' and students' perceptions of oral feedback in classroom practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(3), 252-270. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1748871>

Kung, F. W. (2017). Teaching and learning English as a foreign language in Taiwan: A socio-cultural analysis. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 21(2), 1-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1153833>

Liu, J. (2022). Demotivating factors among undergraduate distance English learners: A Chinese case study. *Revista Signos: Estudios de Lingüística*, 55(109), 581-604. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342022000200581>

Marina, N., & Eamoraphan, S. (2020). The relationship between motivation and perceived parental encouragement for learning English as a foreign language with English achievement of Grades 6 to 8 Students at St. John's Private School, Patheingyi, Myanmar. *Scholar: Human Sciences*, 12(1), 279-295. <https://core.ac.uk/download/pdf/327112252.pdf>

Martín-Espinosa, I., & Gil-Galván, R. (2023). Percepción de los estudiantes sobre el contexto formal de aprendizaje del inglés y el estímulo parental recibido durante la etapa universitaria. *Porta Linguarum*, 39, 9-28. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.21166>

Masgoret, A. M., & Gardner, R. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212>

Mendoza, A. (2021). La implementación de políticas lingüísticas en el contexto universitario: La incongruencia en el uso de los exámenes de certificación de lenguas extranjeras. *Perfiles Educativos*, 43(171), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59449>

Moskovsky, C., & Alrabai, F. (2009). Intrinsic motivation in Saudi learners of English as a foreign language. *The Open Applied Linguistics Journal*, 4, 1-10. <http://dx.doi.org/10.2174/1874913500902010001>

Muslem, A., Yusuf, Y., & Juliana, R. (2018). Perceptions and barriers to ICT use among English teachers in Indonesia. *Teaching English with Technology*, 18(1), 3-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170638.pdf>

Nguyen, C., Le, D., & Ngo, H. (2022). EFL teachers' perceptions of the individualized learning model: A case at an English language center. *International Journal of Instruction*, 15(1), 437-456. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15125a>

Nicolas, M. O. D., & Annous, S. (2021). The realities of English medium instruction in Lebanon: Teachers' and students' perceptions of the place of English communication skills in a cultural studies program. *Journal of English as an International Language*, 16(1), 10-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1328421>

Quadir, M. (2021). EFL students' and teachers' perceptions of sources of students' demotivation: A comparative study. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 61, 203-228. [https://www.culi.chula.ac.th/Images/asset/pasaa\\_journal/file-1-10-91xq3i569967.pdf](https://www.culi.chula.ac.th/Images/asset/pasaa_journal/file-1-10-91xq3i569967.pdf)

Real, S., Ramírez, S., Bermúdez, M., & Pino, A. (2020). Las metodologías empleadas en la innovación educativa. *Aula de Encuentro*, 22(1), 57-80. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.3>

Salaberri-Ramiro, M. S., & Sánchez-Pérez, M. M. (2018). Motivations of higher education students to enrol in bilingual courses. *Porta Linguarum, Monográfico III*, 61-74. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/54161>

Santana, J. C., García-Santillán, A., & Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (5), 79-94. <https://doi.org/10.17345/rile5.79-94>

Santos, M. A. (2020). *La transferencia de conocimiento en educación*. Narcea Editores.

Shinge, J., & Kotabagi, S. (2021). Attitude and motivation affects English language proficiency of engineering students: A preliminary survey through adapted Attitude/Motivation Test Battery. *Journal of Engineering Education Transformation*, 34(special issue), 477-488. <https://doi.org/10.16920/jeet/2021/v34i0/157198>

Villafrade, L., & Franco, C. (2016). La familia como red de apoyo social en estudiantes universitarios que ingresan a primer semestre. *Espiral: Revista de Docencia e Investigación*, 6(2), 79-90. <https://doi.org/10.15332/erdi.v6i2.1651>

Wu, Y. T., Foong, L. Y. Y., & Alias, N. (2022). Motivation and grit affects undergraduate students' English language performance. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 781-794. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.781>

Xie, W., & Curle, S. (2020). Success in English medium instruction in China: significant indicators and implications. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 585-597. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703898>

**i** Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla,  
España.  
<https://orcid.org/0000-0001-5614-6891>  
inmmaresp1@alum.us.es

**ii** Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla,  
España.  
<https://orcid.org/0000-0002-6628-3299>  
rosagil@us.es

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada  
para:

Inmaculada Martín Espinosa  
inmmaresp1@alum.us.es

Recebido em 24 de julho de 2023

Aceite para publicação em 18 de dezembro de 2023

Publicado em 04 de abril de 2024

## **Perspectives of university teachers and students on the factors influencing the learning of English as a foreign language**

### **ABSTRACT**

English proficiency is essential for achieving a successful academic and professional career, which motivates university students to perfect their language skills. However, some students merely aim to meet the requirements set by educational institutions without developing strong linguistic abilities. Faced with this situation, the present study, using a sequential explanatory mixed-method approach with a first quantitative phase and a second qualitative phase, aims to analyze the factors influencing the learning of English as a foreign language during the university stage. To accomplish this, data triangulation has been conducted between the student responses gathered through a questionnaire and the teacher's perspective obtained through semi-structured interviews. The results reveal that the degree program, time invested, and motivation are key factors in the student profile. Additionally, it is an opportune moment to increase demands in foreign language education, although special attention must be given to Bachelor's Degree programs with a lower language proficiency level. Finally, to enhance the quality of learning, it is crucial to employ ICT outside the classroom along with active methodologies that optimize available time.

**Keywords:** Higher Education; Learning factors; English (Foreign Language); Perception.

## **Perspectivas dos docentes e dos estudantes universitários sobre os fatores que influenciam a aprendizagem do inglês como língua estrangeira**

### **RESUMO**

A proficiência em inglês é essencial para alcançar uma carreira académica e profissional bem-sucedida, o que motiva os estudantes universitários a aprimorarem as suas competências linguísticas. No entanto, alguns estudantes buscam apenas cumprir os requisitos exigidos pelas instituições educativas sem desenvolver habilidades linguísticas sólidas. Diante dessa situação, o presente estudo, sob uma abordagem metodológica mista sequencial explicativa, com uma primeira fase quantitativa e uma segunda fase qualitativa, tem como objetivo analisar os fatores que influenciam a aprendizagem do inglês como língua estrangeira durante o período universitário. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma triangulação de dados entre as respostas fornecidas pelos alunos, coletadas por meio de um questionário, e a perspectiva dos professores, obtida por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostram que a titulação, o tempo dedicado e a motivação são fatores-chave no perfil do estudante. Além disso, é um momento oportuno para aumentar as exigências no ensino de línguas estrangeiras, embora seja necessário prestar especial atenção aos cursos de graduação que apresentam um nível mais baixo de proficiência no idioma. Por fim, para melhorar a qualidade da aprendizagem, é imprescindível utilizar as TIC fora da sala de aula, juntamente com metodologias ativas que otimizem o tempo disponível.

**Palavras-chave:** Educação superior; Fatores de aprendizagem; Inglês (Língua Estrangeira); Percepção.