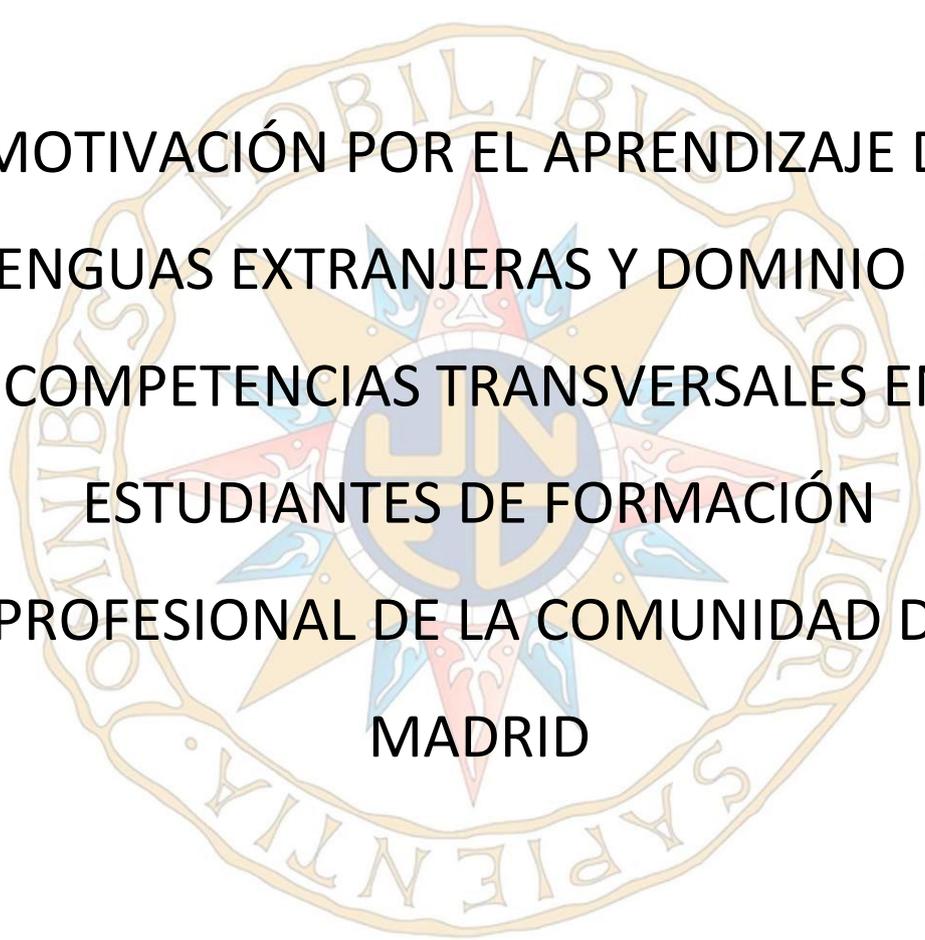


Resumen TESIS DOCTORAL

AÑO 2021

The seal of the University of Madrid is a circular emblem with a gold border. Inside the border, the Latin motto "SAPIENTIA OMNIBUS MOBILIBUS" is written in gold capital letters. The center of the seal features a blue and red shield with a gold crown on top, set against a background of a gold sunburst and a blue and red compass rose.

MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE DE
LENGUAS EXTRANJERAS Y DOMINIO DE
COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN
ESTUDIANTES DE FORMACIÓN
PROFESIONAL DE LA COMUNIDAD DE
MADRID

INMACULADA CALERO LÓPEZ

PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA:
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

Directora: BEATRÍZ MARÍA RODRÍGUEZ LÓPEZ, Universidad
Nacional de Educación a Distancia

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas a escala europea y nacional coinciden en la idea de que todos los programas de estudio deben ofrecer a los estudiantes la oportunidad de conectar el aprendizaje académico con los ámbitos de los conocimientos y las capacidades que se necesitan tanto para la vida profesional como para la vida privada, y permitir a los estudiantes continuar con su aprendizaje a lo largo de su vida (Fung, 2017; Rychen, 2016) y los estudios Formación Profesional cumplen con ese objetivo.

Al mismo tiempo, la situación social y económica están transformando las necesidades de los empleadores, que están buscando candidatos que combinen los conocimientos técnicos y específicos del puesto de trabajo con competencias transversales.

Por otro lado, el estudio de la motivación ha tenido un éxito sin precedentes en el campo de la investigación durante las últimas décadas, pues se considera un elemento clave para el éxito del aprendizaje en general y muy en especial para el aprendizaje de L2 ya que es un proceso largo y costoso en el que entran en juego a parte de las características personales del estudiante, diversos factores externos que nos van a llevar a persistir y a esforzarnos en el aprendizaje (Boo, Dörnyei y Ryan, 2015). Esta realidad confirma la necesidad que tienen los profesores de comprender los temas que despiertan el interés de los estudiantes, sus necesidades y expectativas de cara a motivarlos a estudiar una lengua extranjera y adecuar sus enseñanzas a los intereses y necesidades de sus estudiantes.

Es un hecho que el número de investigaciones sobre competencias transversales y motivación se ha incrementado exponencialmente en los últimos años, lo que confirma la pertinencia e interés de ambos temas, pero el número de investigaciones que se han llevado a cabo en estudiantes de Formación Profesional hasta el momento es escaso y esta es parte de la originalidad de nuestro estudio.

Nuestro estudio surge de la combinación de dos intereses distintos pero relacionados. Por un lado, nos interesa conocer cuál es la motivación de los alumnos de Formación Profesional por el aprendizaje de inglés para poder diseñar material, actividades y contenidos que se adapten a sus necesidades reales, que promuevan su motivación intrínseca y los anime a continuar con el aprendizaje de manera autónoma el resto de su vida. Al mismo tiempo, nos interesaba realizar un análisis de la percepción de los estudiantes de sus competencias transversales, concretamente la competencia de trabajo en equipo, ya que les permitirá incorporarse satisfactoriamente al mundo laboral y flexibilizar su capacidad de adaptación a distintos empleos. Los resultados nos ayudarán a identificar los puntos fuertes y débiles de nuestros estudiantes y analizar qué aspectos habría que mejorar y cuales continuar potenciando. Y, por último, hemos intentado verificar si existe una relación entre ambas competencias y las distintas variables personales y académicas que influyen en las mismas.

MARCO TEÓRICO

Nuestro marco teórico ha sido construido a partir de una búsqueda intensiva de investigaciones empíricas en los tres aspectos que configuran este estudio (Formación Profesional, competencias transversales y motivación por aprendizaje de inglés) llevadas a cabo recientemente a nivel mundial.

El objetivo de dicha búsqueda era identificar las áreas de interés a nivel científico, identificar los sectores implicados y analizar los resultados de las iniciativas que actualmente se están llevando a cabo.

- La Formación Profesional y el aprendizaje por competencias

La Formación Profesional tiene un papel fundamental en la creación y consolidación de un modelo productivo sostenible capaz de generar empleos estables y de calidad. Las innovaciones tecnológicas, la creación de nuevos campos de empleo y los

nuevos tipos de organización empresarial han hecho que las empresas demanden otros perfiles profesionales y, por lo tanto, surge la necesidad de desarrollar competencias profesionales y de adecuar la oferta y la demanda de cualificaciones a la situación en la que vivimos.

De ahí surge la necesidad de basar el aprendizaje por competencias. Pero ¿qué es una competencia? Hemos tomado la definición propuesta por la OCDE en su proyecto DeSeCo (2005), donde se definió competencia como “la capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas, imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo”. Si nos centramos en el ámbito educativo, el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento, conectar los conocimientos teóricos y los prácticos y debe implicar a todos los miembros de la comunidad educativa.

Partiendo de la base de que no existe una única definición de competencia, entendemos que tiene sentido aceptar que tampoco existe una única clasificación de competencias, la que presentamos es una clasificación aceptada por gran parte de investigadores.

1. Las *competencias básicas o instrumentales* que están asociadas a conocimientos generales que permiten la resolución de problemas diarios (8 competencias básicas).

2. *Competencias genéricas*, también llamadas *transversales, intermedias, generativas o generales*. Estas competencias se refieren a aquellos conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades que deben tener las personas para incorporarse al mercado laboral con garantías de éxito.

3. *Competencias específicas, técnicas o especializadas* relacionadas con la ocupación y las competencias específicas de una determinada área de estudio, y que no son fácilmente transferibles a otra área de estudio.

- *Las Competencias transversales en Formación Profesional*

La Formación Profesional (Formación Profesional) es un elemento clave de los sistemas de aprendizaje permanente, cuyo objetivo es dotar a las personas de los conocimientos teóricos y técnicos, las capacidades y las competencias necesarias en el mercado laboral y, al mismo tiempo, con las competencias personales necesarias para desarrollar su futuro en la sociedad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Las instituciones educativas a escala europea y nacional coinciden en la idea de que todos los programas de estudio deben ofrecer a los estudiantes la oportunidad de conectar el aprendizaje académico con los ámbitos de los conocimientos y las capacidades que se necesitan tanto para la vida profesional como para la vida privada, y permitir a los estudiantes convertirse en personas que continúen con su formación a lo largo de su vida (Fung, 2017; Rychen, 2016). Al mismo tiempo, la globalización y los cambios tecnológicos están transformando las necesidades de los empleadores, que están buscando candidatos con competencias transversales y destacadas habilidades interpersonales como la adaptabilidad, el liderazgo, la integridad, la responsabilidad, la capacidad de trabajo en equipo, la comunicación y la creatividad (Bartel, 2018; Shukla y Kumar, 2017).

Hoy en día es indiscutible la relevancia de las competencias transversales a distintos niveles. Las instituciones educativas han incluido las competencias transversales en sus planes de estudios convencidos de su capacidad para impulsar la empleabilidad de los estudiantes. Por su parte, los profesores ansían comprender cómo los empleadores y los estudiantes perciben la relevancia de las competencias transversales y cómo evolucionan para adaptar su metodología y el contenido de sus clases a las necesidades de los estudiantes y, las empresas desean encontrar trabajadores que aporten valor desde el momento que se incorporen a sus puestos de trabajo.

Para nuestro estudio hemos englobado estas líneas de investigación en tres grupos:

1. Percepción y evaluación de adquisición de competencias transversales en estudiantes de Formación Profesional ha sido estudiada y analizada desde tres puntos de vista distintos: desde la perspectiva de los estudiantes, de los educadores y de las instituciones gubernamentales encargadas de la legislación educativa.

ESTUDIANTES: Diversos estudios han demostrado que existe un desajuste entre la competencia profesional desarrollada en la práctica y los objetivos de aprendizaje de los programas de estudios y la necesidad de analizar qué competencias transversales son más relevantes desde la perspectiva de los estudiantes y cuál es su grado de preparación para utilizarlas en el lugar de trabajo demostrando la necesidad de mejora de algunas de ellas (Baartman and Ruijs, 2011; Adnan et al., 2014; Rahman, et al., 2011).

Centrándonos en el papel de los *EDUCADORES* como responsables de diseñar y gestionar el proceso de preparación de sus estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo, se ha observado que en las aulas de Formación Profesional se pueden poner en práctica métodos alternativos para el aprendizaje de competencias. Sin embargo, la evaluación de dichas competencias puede ser difícil en este contexto, ya que se deben tener en cuenta una gran variedad de ámbitos profesionales, diferencias importantes entre los sistemas educativos de los distintos países y escaso número de investigaciones previas (Munastiwi, 2015; Lahn, 2019; Abdullah-Al-Mamun 2012).

INSTITUCIONES POLÍTICAS Y EDUCATIVAS: En la actualidad, los países con sistemas de Formación Profesional bien desarrollados presentan las tasas de desempleo juvenil más bajas, por lo que los responsables políticos de otros países tratan de adoptar ese modelo exitoso para transferirlo a sus países, lo que implicaría un alto grado de coordinación entre todos los actores implicados en el proceso (Ab Rahman, et al. 2014; Lahn 2019; Baumeler, 2019).

2. Competencias transversales y empleabilidad en los estudiantes de Formación Profesional

En la situación económica actual, la empleabilidad cobra máxima importancia. Sin embargo, si bien la introducción de novedades en los sistemas de Formación

Profesional ha mejorado la situación, la adquisición de competencias en materia de empleabilidad sigue viéndose obstaculizada por un plan de estudios que, según los empleadores y los propios estudiantes, impide o, al menos, no fomenta adecuadamente el desarrollo de las competencias transversales.

Existen diversos estudios sobre la relación entre el desarrollo de competencias transversales y la mejora de la empleabilidad que destacan la necesidad de introducir nuevos enfoques de enseñanza y de mejorar las capacidades de pensamiento crítico de los estudiantes y la importancia de desarrollar competencias transversales para mejorar la capacidad de los titulados, la creatividad y la flexibilidad, en base a satisfacer las necesidades de las empresas (Asonitou and Hassall, 2019; Moldovan, 2019, Boyer, 2017; Tejada and Coiduras, 2018).

A medida que evoluciona el mercado de trabajo, las competencias transversales son cada vez más importantes para los demandantes de empleo. Muchos gobiernos, conscientes de esta situación, buscan rediseñar sus sistemas de formación para reforzarlas para dotar a la mano de obra de cualificaciones transferibles para encontrar un empleo en distintas profesiones. En los países poco desarrollados, la exclusión educativa y, por lo tanto, la falta de competencias hace que los jóvenes se vean gravemente afectados por la marginación y el desempleo. En esta situación, se espera que los estudios de Formación Profesional ofrezcan a esos estudiantes algunas de las competencias que les permitan mejorar su situación.

3. Nuevos programas y su repercusión en la adquisición de competencias

Los responsables de educación necesitan abordar cuestiones como la adaptación de los contenidos a los avances tecnológicos y a la demanda laboral, el desarrollo de nuevas competencias y la creación de programas de Formación Profesional de alta calidad.

Uno de los modelos más exitosos son los programas de FP Dual que combinan el aprendizaje en los centros educativos con prácticas en el lugar de trabajo y que favorecen la adquisición de conocimientos teóricos y competencias transversales que les permitirán

continuar formándose a lo largo de la vida y adaptarse a las necesidades cambiantes del mercado laboral.

La evolución de la relevancia de las competencias transversales y el papel de la educación en el desarrollo de estas competencias, conllevan el desarrollo de nuevos métodos de educación y evaluación. Muchos sistemas educativos están confiando en la educación basada en competencias que integra los conocimientos, las capacidades y las actitudes dentro del programa educativo. Este nuevo modelo hace necesario establecer una manera válida, fiable y práctica de evaluar la adquisición de dichas competencias. Stapa et al. (2015) consideran que la educación técnica y profesional puede combinarse con el aprendizaje online utilizando aplicaciones web para transferir conocimientos de forma teórica y práctica y como forma de mejora de la asistencia y participación en clase. Otra dificultad que se plantea a menudo es la falta de compromiso de los estudiantes, por lo que algunos investigadores apoyan la idea de aplicar un enfoque combinado (*blended approach*) que adopta características del aprendizaje presencial y el uso de tecnologías de la información en forma de estrategias de aprendizaje electrónico.

Competencias transversales hay muchas y de hecho, no existe un listado cerrado que las limite. Nosotros nos hemos centrado principalmente en la competencia transversal de trabajo en equipo.

Trabajar en equipo es una opción que permite a los miembros del equipo desarrollar amplias habilidades y competencias, ya que, al integrarse grupos compuestos por diversas personas que aportan su talento y motivación, todos los integrantes pueden aprender unos de otros y enriquecerse con la experiencia. Esta competencia participativa permite aumentar la productividad, la motivación, el compromiso, la innovación y la comunicación.

En el ámbito académico, las instituciones educativas han destacado la importancia del desarrollo de competencias transversales que complementen las competencias técnicas propias de los estudios elegidos. La capacidad de trabajar y solucionar problemas en equipo es considerada una competencia necesaria y una ventaja competitiva a la hora de buscar un empleo. En nuestro estudio hemos analizado la percepción de la competencia

de trabajo en equipo siguiendo la definición de O'Neil et al, 1999, que establecen 6 componentes:

- a) Coordinación entre los miembros del equipo implica la organización de los recursos disponibles, la división de tareas y actividades y la preparación de las repuestas.
- b) Toma de decisiones. Los equipos necesitan utilizar toda la información de la que se dispone para establecer los siguientes pasos del proceso que conduzcan a la realización de la tarea con éxito.
- c) Liderazgo. El liderazgo se traduce en un equipo bien organizado, que avanza junto y alineado a un objetivo común.
- d) Habilidad interpersonal para relacionarse e interactuar dentro del equipo.
- e) Adaptabilidad. Capacidad de detectar y reaccionar apropiadamente a los problemas cuando surgen.
- f) Comunicación. El intercambio claro y preciso de información entre los miembros del equipo.

Para que el resultado del trabajo en equipo sea satisfactorio es necesario que los miembros del equipo posean las competencias transversales que les permitan coordinarse, relacionarse, adaptarse a las situaciones, comunicarse y por supuesto, organizarse y dirigir el trabajo para conseguir el fin común. Si parte del equipo no dispone de dichas competencias, pueden obstaculizar la consecución de los resultados, por lo cual, la competencia de trabajo en equipo requiere que se activen todas las competencias y en todos los miembros del equipo.

- *Motivación por el aprendizaje de L2*

Otra parte de nuestro estudio está enfocada al análisis de la motivación de los alumnos de Formación Profesional por el aprendizaje de una lengua extranjera

La motivación explica nuestro comportamiento al iniciar una actividad (activación), lo que nos mueve a continuar en ella (persistencia), la intensidad con la que la realizamos y el deseo de alcanzar una meta, ya sea para satisfacerse a uno mismo o para satisfacer a otros y hace que entremos en un proceso dinámico de cambio que depende de las necesidades personales y prioridades del individuo, pero que también está afectado por otros factores externos.

La importancia de la motivación en el aprendizaje de L2 no recae sólo en su capacidad de poner en funcionamiento procesos mentales de concentración, memoria y atención, sino también en la capacidad de desarrollar competencias comunicativas en dicha lengua.

El proceso de aprendizaje es un fenómeno complejo en el que influyen numerosos aspectos (diferencias individuales, contextos de aprendizaje y distintos factores actitudinales y motivacionales). La constatación de la influencia de estos factores diferenciadores en el aprendizaje de lenguas ha motivado el auge de las investigaciones en el área en las últimas décadas y ha dado lugar a múltiples enfoques y teorías.

En nuestra investigación analizamos los resultados de la búsqueda bibliográfica y establecimos 3 áreas de interés.

1. Influencia de las diferencias individuales

La investigación en motivación se ha centrado tradicionalmente en las diferencias individuales en un intento de determinar por qué algunos estudiantes tienen más éxito que otros durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

En el ámbito de la motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera, el género puede considerarse un factor global que puede afectar al aprendizaje y al resultado obtenido y que ha sido a menudo estudiado en profundidad asociado a otras variables como edad, tipo de estudios, etc. con resultados dispares en muchas ocasiones (Alamer and Lee, 2019; Al-Hoorie, 2016; Asghar, 2014; Cevallos Bravo et al., 2017; Feng, Fan,

and Yang, 2013; Gonzalez-Peiteado and Rodriguez-Lopez, 2016; Guillén, Pérez-Luzardo and Arnaiz, 2013; Kim and Kim, 2018; Lasagabaster, 2016; Lamb, 2018).

Otro de los factores personales que afectan a la motivación hacia el aprendizaje de una L2 son la autonomía, la relación positiva con los profesores y compañeros y la competencia. Los contextos en los que los profesores apoyan la autonomía de sus estudiantes ofreciéndoles la oportunidad de elección de actividades y aportan razones para actuar, favorecen la motivación intrínseca. Del mismo modo, los estudiantes se sienten competentes, si se consideran capacitados para llevar a cabo una tarea y reciben evidencias de que es eficaz en su ejecución y se sienten responsables del resultado (Lamb and Arisandy, 2019; Litalien, et al., 2019; Mahmoodi, Kalantari, and Gashlani, 2014; Martinović, 2018; Moskovsky, et al., 2016; Safdari, 2019; Subekti, 2018; Yashima, Nishida, and Mizumoto, 2017; You, Dörnyei, and Csizér, 2016; Yu, et al., 2019; Zhang and Lin, 2019; Zheng, et al., 2018).

2. Factores externos y su influencia en L2 motivación

La motivación no se ve afectada por un único factor, sino por la interconexión de varios aspectos. Numerosos estudios han demostrado que las características individuales, la situación personal del estudiante y su relación con otros componentes motivacionales externos como el ambiente en el aula, la experiencia del aprendizaje de idiomas, la orientación internacional de la L2 y la instrumentalidad tienen un impacto en su motivación por el aprendizaje de la L2.

Varios estudios confirman la importancia de la percepción de los estudiantes del entorno de aprendizaje y su influencia en la motivación en el aprendizaje de una L2. Según estos estudios, es más probable que los estudiantes tengan mayores niveles de motivación y autorregulación en las clases en las que tienen oportunidades para interactuar y apoyarse mutuamente y donde se sientan incluidos y parte del grupo. Otras investigaciones han demostrado que estar rodeados de compañeros con aspiraciones profesionales elevadas puede dar lugar a una mayor motivación para estudiar la L2, incluso si los estudiantes no están muy motivados al principio (Abdullah and Al-Mofti, 2017; Alzubaidi, Aldridge, and Khine, 2016; Assalahi, 2019; Chinambu and Jimenez

Murillo, 2014; Choubsaz and Choubsaz, 2014; Huhtala, Kursiša, and Vesalainen, 2019; Jianying, 2016; Khany and Amiri, 2018; Matsumoto, 2018; Moratinos-Johnston et al., 2019; Nakamura, 2018; Roshandel, Ghonsooly, and Ghanizadeh, 2018; Saito et al., 2018; Sasaki, Kozaki and Ross, 2017; Setiyadi et al., 2019; Shahbaz et Liu, 2012; Thompson, 2017; Ueki and Takeuchi, 2013).

3. El papel del docente en la motivación por el aprendizaje de L2

La educación está cambiando como respuesta a las nuevas demandas y el papel de los profesores también. En la actualidad, los educadores deben adoptar un papel motivador, analizar las implicaciones del proceso de aprendizaje e introducir nuevas metodologías que ayuden a los estudiantes a adquirir las competencias de aprendizaje permanente que les ayuden a progresar en su vida profesional y personal. Los ingredientes clave en la motivación de los estudiantes recae en promover la autonomía y proveer de una estructura clara de los objetivos, expectativas y las reglas en clase (Alam, Alam, and Farzana, 2018; Al Kaboody, 2013; Berges-Puyó, 2018; Henry and Thorsen, 2018; Maeng and Lee, 2015; Muñoz and Ramírez, 2015; Vibulphol, 2016).

- *Teoría de la Autodeterminación*

Al ser la teoría en la que se basa nuestro estudio, nos detendremos un momento en la TAD y su taxonomía de la motivación. La Teoría de la Autodeterminación (TAD) es una macro teoría de la motivación humana que analiza el grado en el que las personas realizan sus tareas voluntariamente y se comprometen con las mismas y distingue entre diferentes tipos de motivación basados en las diferentes razones u objetivos que dan lugar a una acción. Necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y afinidad (Deci y Ryan, 1985).

La autorregulación es un término clave para esta teoría y se concibe como aquellas razones que determinan la conducta de las personas. Esas diversas razones dan lugar a varios estilos reguladores. La teoría de la autodeterminación (TAD) distingue los siguientes tipos de motivación:

a) la *motivación intrínseca (MI)*, implica que las personas se involucran en una actividad porque la encuentran interesante o divertida y sin necesidad de recibir recompensas a cambio (Gardner y Lambert, 1972). Referida al aprendizaje de lenguas, se considera que la MI conduce un alto dominio lingüístico.

Vallerand (1997) distinguió tres subtipos de regulación intrínseca:

- *MI orientada al conocimiento*: es la más autodeterminada de las conductas. El individuo participa en una actividad por la satisfacción que le aporta, sin esperar premio o castigo.
- *MI orientada al logro*: el individuo participa en una actividad para superarse a sí mismo, motivo de logro o éxito personal. El foco de atención se sitúa en el proceso y no tanto en el resultado final.
- *MI orientada a experiencias estimulantes*: el individuo se involucra en una tarea para experimentar sensaciones positivas intelectuales o físicas. Está relacionada con ámbitos como el aprendizaje autorregulado, la creatividad o la resolución de problemas.

b) la *motivación extrínseca (ME)* se relaciona con conductas que se realizan para obtener un premio o evitar un castigo. Los estudiantes con este tipo de motivación presentan baja autonomía, baja autoestima e inseguridad. Buscan reconocimiento social y presentan excesiva dependencia del profesorado para solucionar problemas y tomar decisiones. Existen cuatro tipos de estilos reguladores:

- *La regulación externa*: las conductas se realizan para obtener un premio o satisfacer una demanda exterior. Los estudiantes perciben el entorno educativo como controlador y se consideran a sí mismos como poco independientes con baja percepción de competencia y confianza.
- *La regulación introyectada*: las conductas se realizan para evitar la sensación de culpa, para favorecer la autoestima y el fin último es obtener la aprobación de los

demás, por lo que el individuo se comporta según las reglas establecidas por la sociedad.

- *La regulación identificada*: la persona reconoce y acepta el valor implícito de una conducta, por lo que la ejecuta libremente incluso aunque no le parezca agradable o placentera. Suele estar asociada en mayor o menor medida a un sentimiento de competencia y autoestima y a la actitud de afrontar de manera positiva el fracaso.
- *La regulación integrada*: las conductas se han interiorizado estableciendo relaciones coherentes, armoniosas y jerárquicas entre esa conducta y otros valores, necesidades o metas individuales. Esta conducta, aunque comparte características con la motivación intrínseca (por ejemplo, autonomía), aún es extrínseca porque la conducta se realiza con un valor instrumental.

c) la desmotivación o amotivación es un estado de ausencia de motivación y de falta de intención para actuar. Desencadenantes de la amotivación: (i) el estudiante piensa que no es capaz de realizar la tarea; (ii) el estudiante considera que la tarea es demasiado difícil para él y que no es competente para realizarla con éxito; (iii) percepción de indefensión y falta de control Deci y Ryan (2000; 2015) (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017).

MARCO EMPÍRICO

El conocimiento de la teoría y la búsqueda de estudios empíricos ya realizados ayudaron en la elección del modelo idóneo para conseguir los objetivos. Una vez identificados los objetivos y planteadas las hipótesis se llevó a cabo el estudio aplicado a los sujetos de nuestra investigación y a la definición de las variables independientes y dependientes que serían tenidas en cuentas. Los resultados fueron recogidos mediante un cuestionario online que incluía datos estadísticos y dos herramientas basadas en la escala de motivación educativa y el cuestionario de competencia de trabajo en equipo y analizados e interpretados para dar paso a la discusión de los mismos y la extracción de conclusiones. Nuestro estudio concluye con una exposición de las limitaciones

encontradas y una serie de propuestas para continuar con la investigación en estadios posteriores.

- *Planteamiento del problema*

El problema planteado como punto de partida en este estudio es llegar al conocimiento de qué tipo de motivación presentan los estudiantes de Formación Profesional para el estudio de una lengua extranjera en la Comunidad Autónoma de Madrid y cuáles son las competencias que desarrollan en relación al trabajo en equipo.

Con ello, se pretende contribuir a elevar la potencialidad formativa incidiendo en la mejora integral de la práctica educativa y de los procesos de aprendizaje. Así como su proyección en futuros trabajos y acciones innovadoras reelaborando el rol de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es un estudio descriptivo, transversal y sincrónico que pretende conocer y comprender la percepción de competencia transversal de trabajo en equipo y la motivación por el aprendizaje de lenguas extranjeras de los estudiantes de Formación Profesional de GM y GS de la CAM. Para ello se ha efectuado una revisión de las teorías ya establecidas y se ha realizado una lectura exhaustiva de la bibliografía especializada y de investigaciones empíricas llevadas a cabo en los últimos 10 años. A partir de la revisión de artículos se ha observado cuales son las líneas de investigación que despiertan más interés en la actualidad, la existencia de dimensiones insuficientemente explicadas y la escasez de estudios existentes en Formación Profesional.

El deseo de este estudio es lograr superar el inmovilismo y abrir un camino esperanzador en el que se amplie las áreas de conocimiento y se de paso a la actuación a partir del análisis de la percepción de competencias transversales y el conocimiento de las motivaciones que impulsan a los estudiantes al estudio de una lengua extranjera para intentar entender cómo se adquieren y se desarrollan y que factores influyen en las mismas. Todo ello bajo la consideración de que entre las múltiples competencias transversales demandadas por el mercado de trabajo, la competencia de trabajo en equipo (Torrelles et al., 2015; Gámez y Torres, 2013; Ruíz-Corbella y De Rivas Manzano, 2015) y la comunicación en distintas lenguas están entre las más valoradas por los empresarios, por lo que consideramos esencial su estudio.

- Descripción del contexto

Este estudio está realizado en la Comunidad de Madrid que es una comunidad autónoma uniprovincial con una población de 6.747.425 habitantes (INE, 2020) que se concentra mayoritariamente en el área metropolitana de Madrid. Entre la oferta educativa que se ofrece existe la posibilidad de cursar FP Básica, FP Grado Medio y FP Grado Superior y FP Dual de manera presencial, dual, a distancia y bilingüe y todas las modalidades incluyen la asignatura de inglés como un módulo obligatorio en alguno de sus 235 centros tanto públicos como privados.

Por tanto, los sujetos de nuestro estudio son estudiantes de Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior inscritos en centros de titularidad privada y pública. Si nos fijamos en los datos referentes a centros educativos en la CAM, hay 235 centros que imparten Formación Profesional de Grado Medio y 230 centros que imparten FP Grado Superior, si incluimos tanto centros de titularidad pública como centros concertados y privados. En dichos centros, en el curso escolar 2019-2020 hubo 81.706 estudiantes inscritos, repartidos de la siguiente manera: 35.452 estudiantes inscritos en FP de Grado Medio y 46.254 en FP Grado Superior.

- Participantes

Nuestra muestra está conformada por 596 estudiantes de FP de Grado Medio y Grado Superior en modalidad de enseñanza presencial y que están inscritos en centros de titularidad pública y privada. Por niveles, de los 596 estudiantes participantes, 353 estudian FP Grado Superior y 243 estudian FP Grado Medio. De entre ellos, 312 son hombres y 284 mujeres. Los participantes han sido agrupados en tres franjas de edad y de ellos: 181 participantes tienen entre 16 y 18 años, 175 participantes tienen entre 19 y 20 años y 240 participantes tienen más de 20 años.

El tipo de muestreo utilizado en esta investigación es probabilístico, aleatorio con un intervalo de confianza del 95% y un margen de error de +/- .05.

- Instrumentos

Establecer los instrumentos de medida adecuados a la investigación fue otra de nuestras mayores inquietudes. Tras evaluar y analizar diferentes posibilidades, se han seleccionado instrumentos que cumplieran con los criterios de calidad metodológica, por tanto que pasaran pruebas de validez psicométrica para asegurar su validez y fiabilidad. Así mismo, en su selección se consideraron otras variables como el tipo de diseño utilizado, el área temática y la utilización de herramientas estadísticas.

En consecuencia y con el propósito de alcanzar los objetivos de nuestra investigación se empleó la Escala de Motivación en Educación (Vallerand, Blais, Briere y Pelletier, 1989) que fue traducida al inglés por Vallerand y Bissonnette (1992) y posteriormente traducida al español y validada por Núñez, Martín-Albo y Navarro (2005) cuyos resultados revelan niveles satisfactorios de consistencia interna. Dicho instrumento se seleccionó en función de su capacidad para analizar la motivación que muestran los estudiantes de Formación Profesional adaptándolo a la asignatura de lenguas extranjeras.

El segundo instrumento empleado fue la escala utilizada es el Teamwork Skills Questionnaire (TSQ) (O'Neill et al., 1999) para la medición de hábitos de habilidades de trabajo en equipo considerando que el método más directo para la medición de la fuerza del hábito es pedir a los sujetos informar directamente sobre sus hábitos. Ha sido validada en España por Portela Pino, Domínguez Alonso y Pino Juste (2021). Se entiende el hábito como una variable psicológica que trasciende la simple frecuencia o reiteración del comportamiento pasado (Verplanken, 2006).

- Objetivos e hipótesis

OBJETIVO GENERAL

Este estudio se centra en dos objetivos generales que son:

1. Determinar el tipo de competencias para el trabajo en equipo manifestadas por los estudiantes de Formación Profesional y establecer las posibles correlaciones entre los factores estudiados, así como las diferentes variables independientes.

2. Analizar el tipo de motivación vivenciada por los estudiantes en su aprendizaje de inglés, con el fin de valorar las tendencias manifestadas, presuponiendo que el tipo de motivación influye en los distintos factores constitutivos de la capacidad para trabajar en equipo y con diferentes variables independientes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A continuación, enumeramos los seis objetivos específicos de la investigación derivados de los objetivos generales anteriormente citados y que son:

1. Describir el nivel de motivación del alumnado de Formación Profesional y analizar las relaciones entre esta variable dependiente y las variables personales, académicas y lingüísticas.
2. Indagar la relación entre las variables extracurriculares respecto a la motivación del alumnado de Formación Profesional.
3. Analizar el nivel de competencias de trabajo en equipo y la relación con las variables personales, académicas y lingüísticas.
4. Analizar la relación entre las variables extracurriculares en función de las diferentes competencias de trabajo en equipo.
5. Determinar la relación entre el nivel de competencias de trabajo en equipo y la motivación académica en el alumnado de Formación Profesional de la Comunidad de Madrid.

HIPÓTESIS

Con el fin de conocer las diferentes relaciones e influencias en torno a la motivación por el aprendizaje de lenguas extranjeras y la percepción de la competencia de trabajo en equipo en Formación Profesional se contrastaron las siguientes hipótesis:

Percepción de la competencia para el trabajo en equipo

1. Existen diferencias significativas en la competencia para el trabajo en equipo en función de las variables personales, académicas y lingüísticas.
2. Las diferentes variables extracurriculares influyen significativamente en las competencias para el trabajo en equipo.

Motivación por el aprendizaje de L2

1. El tipo de motivación del alumnado de Formación Profesional varía en función de las variables personales, académicas y lingüísticas.
2. Las diferentes variables extracurriculares influyen en la percepción que tiene el alumnado de su motivación.

Motivación y trabajo en equipo

Existe una correlación positiva entre los perfiles motivacionales de los estudiantes y el tipo de competencias de trabajo en equipo que manifiestan.

- *Estudio y definición de Variables*

Variables independientes

En cuanto a las características personales de los sujetos se han seleccionado variables demográficas, como sexo, edad y variables académicas como nivel de estudios de Formación Profesional, área de estudios de la titulación académica cursada y nivel acreditado de inglés, francés y otros idiomas. También se preguntó a los sujetos sobre si poseían experiencia en trabajos multidisciplinares y/o internacionales, sobre la realización de prácticas profesionales durante los estudios, práctica de deporte, tipo de deporte practicado, formación previa en trabajo en equipo y percepción de su creatividad.

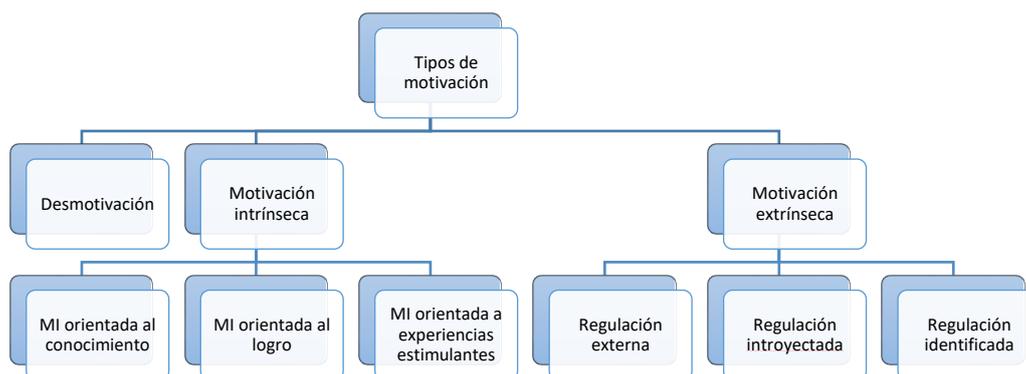
Tabla 1: Variables Independientes y Características

Variable independiente	Operacionalización
1. Edad	16 a 18 años
	19 a 20 años
	Más de 21
2. Género	Hombre
	Mujer
3. Nivel de estudios	FP de Grado Medio
	FP de Grado Superior
4. Titulaciones : Áreas	Tecnológico
	Humanidades
	Ciencias Sociales
	Científico
	Ciencias Jurídicas
5. Nivel acreditado de inglés	Ninguno
	Nivel básico
	Nivel intermedio
	Nivel avanzado
6. Nivel acreditado de francés	Ninguno
	Nivel básico
	Nivel intermedio
	Nivel avanzado
7. Nivel acreditado de otros	Ninguno
	Nivel básico
	Nivel intermedio
	Nivel avanzado
8. Experiencia en trabajos multidisciplinares y Internacionales	Si
	No
9. Realización de prácticas profesionales	Si
	No
10. Formación para el trabajo en equipo	Si
	No
11. Realización de prácticas deportivas	Si
	No
12. Tipo de deporte practicado	Individual
	Equipo
13. Percepción del propio nivel de creatividad	Nada creativo
	Poco creativo
	Moderadamente creativo
	Creativo
	Muy creativo

Variables dependientes

Se medirá la motivación por el aprendizaje de inglés y la percepción de la competencia de trabajo en equipo y su relación con las variables independientes.

Figura 1: *Tipología Motivacional basada en Teoría de Autodeterminación*



Fuente: Deci y Ryan, 1985

Variable dependiente 1: Motivación

Los siete constructos motivacionales contemplados en la escala están basados en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) y que describiremos brevemente:

Motivación intrínseca (MI). La MI es un constructo multidimensional con tres subtipos de dimensiones: la MI orientada al conocimiento (el sujeto se compromete en una actividad por el placer y la satisfacción que experimenta mientras intenta aprender, explorar y analizar la situación), la MI orientada al logro (el sujeto se compromete con la actividad por placer mientras intenta mejorar o superarse a sí mismo y está encaminada a conseguir su objetivo) y la MI orientada a las experiencias estimulantes (el sujeto se compromete en la actividad para experimentar sensaciones inspiradoras o excitantes).

Motivación extrínseca (ME), hace referencia a una serie de conductas determinadas por recompensas o agentes externos. Existen tres tipos de ME que varían

en su grado de determinación: regulación externa (la conducta se realiza para satisfacer una demanda externa, búsqueda de recompensas o evitar un castigo), regulación introyectada (asociada a las expectativas de autoaprobación, evitación de la ansiedad y el logro de mejoras del ego y reconocimiento social) y regulación identificada (el individuo se identifica con la acción de forma consciente, existe un alto grado de autonomía percibida).

Desmotivación o amotivación que se corresponde con un estado de ausencia absoluta de motivación por actuar, tanto intrínseca como extrínseca. El individuo no se siente competente para hacerla o no esperando un buen resultado derivado de su trabajo.

Variable dependiente 2: Competencias para el trabajo en equipo

Hemos considerado dentro de la competencia en trabajo en equipo seis dimensiones siguiendo la clasificación realizada por O`Neil et al. (1999) en la que se basa el cuestionario de destrezas de trabajo en equipo (Teamwork Skills Questionnaire (TSQ) y que miden los siguientes 6 factores:

1. Adaptabilidad: Capacidad de reconocer problemas y responder adecuadamente durante la actividad realizada.
2. Coordinación: Organizar las actividades del equipo para completar una tarea a tiempo. Implica la organización de los recursos disponibles, la división de tareas y actividades y la preparación de las repuestas.
3. Toma de decisiones: Utilización de la información disponible para tomar decisiones.
4. Destrezas Interpersonales: Interactuar con otros miembros del equipo (hacer aportaciones personales sobre el trabajo de otros con respeto, capacidad de diálogo y negociación)
5. Comunicación: Intercambio de información clara y precisa para conseguir los objetivos.

6. Liderazgo: Capacidad de dirigir un equipo haciendo que el equipo trabaje con entusiasmo hacia la consecución de un objetivo.

- *Instrumentos de medida*

Establecer los instrumentos de medida adecuados a la investigación fue otra de nuestras mayores inquietudes. Tras evaluar y analizar diferentes posibilidades, se han seleccionado instrumentos que cumplieran con los criterios de calidad metodológica, por tanto, que pasaran pruebas de validez psicométrica para asegurar su validez y fiabilidad. Así mismo, en su selección se consideraron otras variables como el tipo de diseño utilizado, el área temática y la utilización de herramientas estadísticas.

Para la medición de la competencia de trabajo en equipo se ha empleado el Teamwork Skill Questionnaire (TSQ) que fue propuesta y verificada por O'Neil et al. (1999). Recientemente, ha sido validada en España por Portela Pino, Domínguez Alonso y Pino Juste (2021). Se ha operado con la escala de cinco grados de intensidad: 5 «siempre», 4 «casi siempre», 3 «a menudo», 2 «a veces» y 1 «casi nunca», tal como se realiza en la escala original (O'Neil et al., 1999). El cuestionario tiene 36 ítems que analizan 6 factores: a) coordinación (ítems 6, 11, 17, 23 y 32), b) toma de decisiones (ítems 3, 7, 12, 18, 24 y 28), c) liderazgo (1, 4, 8, 13, 19, 25 y 29), d) habilidades interpersonales (ítems 5, 9, 14, 20, 33 y 36), e) adaptabilidad (ítems 15, 21, 26, 30 y 34) y f) comunicación (ítems 2, 10, 16, 22, 27, 31 y 35).

Con el propósito de alcanzar los objetivos de nuestra investigación se empleó también la Escala de Motivación en Educación (Vallerand, Blais, Briere y Pelletier, 1989) que fue traducida al inglés por Vallerand y Bissonnette (1992) y posteriormente traducida al español y validada por Núñez, Martín-Albo y Navarro (2005) cuyos resultados revelan niveles satisfactorios de consistencia interna. Dicho instrumento se seleccionó en función de su capacidad para analizar la motivación que muestran los estudiantes de Formación Profesional adaptándolo a la asignatura de lenguas extranjeras.

La EME es una herramienta que estimula al estudiante a analizar y profundizar en el motivo por el que están realizando el curso respondiendo la pregunta: ¿Por qué estudio una segunda lengua?

La escala está integrada por 28 ítems y 7 subescalas de 4 ítems cada una que miden los tres tipos de motivación intrínseca (MI orientada al conocimiento: ítems 2, 9, 16 y 23, MI orientada al logro: ítems 6, 13, 20 y 27 y MI orientada a las experiencias estimulantes: ítems 4, 11, 18 y 25), los tres tipos de motivación extrínseca (regulación externa: ítems 1, 8, 15 y 22, regulación introyectada: ítems 7, 14, 21 y 28 y regulación identificada: ítems 3, 10, 17 y 24) y la desmotivación: ítems 5, 12, 19 y 26).

- Procedimiento

Para recoger la información de nuestros participantes, se aplicaron los cuestionarios de manera online a través de un enlace que se hizo llegar a los profesores y que distribuyeron a sus alumnos en clase. El cuestionario fue administrado entre marzo de 2019 y marzo 2020. La participación en el estudio fue voluntaria y anónima y así se informó a los participantes antes de comenzar su participación. El cuestionario consta de 3 partes: perfil demográfico, académico y lingüístico; cuestionario de habilidades de trabajo en equipo y el cuestionario de EME. Todas las preguntas están redactadas en sentido positivo y todos los ítems están medidos en una escala Likert de 5 puntos de modo que una mayor puntuación significa un mayor grado de satisfacción de los sujetos con la cuestión o afirmación propuesta.

- Análisis de los resultados

Análisis descriptivo datos demográficos, académicos y lingüísticos

En primera instancia, se ha llevado a cabo un análisis de tipo descriptivo de carácter exploratorio donde se ha considerado analizar la distribución de frecuencias (N) y porcentajes (%) de las variables de interés.

Descriptivo datos personales, académicos y lingüísticos

Motivación aprendizaje LE y competencias transversales en FP

De nuestra muestra el 52,3 % eran hombres; el 40,3% eran mayores de 20 años; el 59,2% estudiaban FP Grado Medio y por tipo de estudios, la mayoría eran estudiantes de CCSS seguidos de CC Jurídicas. En función del nivel de idiomas acreditados, el 41,6% tenía nivel básico de y 60,2% no tenía nivel acreditado de francés y 69,3% no tenía nivel acreditado de otros idiomas.

Descriptivo actividades extracurriculares y creatividad

El 51,7% de los participantes en nuestro estudio tenían experiencia en equipos multidisciplinares e internacionales, el 56,4% no habían realizado prácticas laborales, el 51% había recibido formación en trabajo en equipo, el 68,3% practicaba algún deporte (de los cuales, 38,6 % lo hacía de manera individual) y 42,6 % se consideraba creativo.

Descriptivo TSQ y EME

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de los ítems, porcentajes, media, desviación típica, índices de simetría y curtosis para evaluar el comportamiento de las variables.

TSQ: Los resultados de los índices de simetría y curtosis son próximos a 0 y siempre menor a 2, aunque con un sesgo negativo de todos los valores excepto la coordinación.

Curtosis positiva en todas las dimensiones excepto coordinación, por lo que la distribución será platicúrtica con menor concentración de datos en torno a la media.

Las puntuaciones siguen una distribución normal y Alfa de Cronbach si se elimina 1 elemento muy cercano a 1.

EME: Los resultados de los índices de simetría y curtosis son próximos a 0 y siempre menor a 2.

Considerando las medias los valores más altos los registran motivación extrínseca con regulación externa y los más bajos en desmotivación.

La fiabilidad y validez de los factores se analizó utilizando el coeficiente de Alfa de Cronbach. Todos los valores por encima de la estimación mínima de 0.70 y el total fue de .94, con lo que se confirma que es un valor alto y aceptable.

Análisis Correlacional

Nuestro objetivo era conocer si los estudiantes con un tipo de motivación tenderán a poseer determinadas competencias para el trabajo en equipo. Para ello se realizó un análisis de ambas competencias mediante la correlación de Pearson.

Los resultados demostraron que la competencia en trabajo en equipo correlaciona positivamente con la motivación intrínseca y extrínseca y negativamente con desmotivación.

Análisis inferencial. Relación competencia de trabajo en equipo y variables académicas y lingüísticas

El primer factor analizado es el género y no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los factores. No obstante, en todos los factores las medias más elevadas las registran las mujeres en todas las dimensiones estudiadas.

Por otro lado, los resultados en función de la edad indicaron la existencia de diferencias significativas en “destrezas interpersonales” entre los estudiantes del tramo de 16-18 años y los mayores de 20 años. Siendo los mayores de 20 años los que presentan una media superior y en relación con el área de estudio, se observó que las medias obtenidas por los estudiantes del área Científica eran mayores que en las otras áreas y que había un alto grado de significación para todos los constructos, excepto las destrezas interpersonales. Si nos centramos en las habilidades para el trabajo en equipo y el nivel de Formación Profesional, los resultados mostraron que existen diferencias significativas en todos los factores, siendo los estudiantes de Grado Superior quienes manifiestan una media superior. No obstante, las diferencias son moderadas.

Otro de los factores que se han analizado ha sido la relación entre el nivel de idiomas acreditado y la competencia en trabajo en equipo. En función del inglés, los resultados indican la inexistencia de un efecto significativo en los factores analizados. En función del francés existen diferencias en el factor destrezas interpersonales entre el NB y el NA. Y, en relación con otros idiomas acreditados distintos al inglés o francés, se han encontrado diferencias significativas en adaptabilidad, destrezas interpersonales, comunicación y liderazgo.

Competencia de trabajo en equipo con relación a las variables extracurriculares

En el primer factor, la experiencia en trabajo en equipos multidisciplinares o internacionales, se encontraron diferencias significativas en adaptabilidad y en toma de decisiones donde obtuvieron valores más altos los estudiantes que tenían experiencia previa y se observó la existencia de una media superior en el resto de los valores entre los que tienen experiencia de trabajo en equipo multidisciplinares o internacionales. En cuanto a la realización de prácticas profesionales durante los estudios, no se hallaron diferencias significativas en ningún caso y el tamaño del efecto es pequeño en todos los factores. En relación con la formación previa en competencias de trabajo en equipo, no existen diferencias significativas en ninguno de los factores y las diferencias entre las medias según el factor son dispares.

En la relación entre la práctica deportiva y se obtiene diferencias significativas en los factores adaptabilidad, coordinación, toma de decisiones y liderazgo. En destrezas interpersonales y comunicación la media es superior entre los estudiantes que practican deporte. Sin embargo, no hay diferencias en función del tipo de deporte que practican (individual o en equipo)

Otra de las variables analizadas, fue la percepción de la creatividad y su relación con los distintos constructos de la competencia de trabajo en equipo y pudimos apreciar que los estudiantes con una mayor percepción de su creatividad muestran también mayor nivel competencial de trabajo en equipo.

Análisis inferencial. Motivación en función de variables personales, académicas y lingüísticas

En relación con la variable de género y las distintas subescalas de motivación. Los resultados mostraron que existen diferencias de género en la subescala motivación orientada al logro, en regulación identificada y motivación externa en las que las mujeres puntúan más alto que los hombres. La media de las mujeres fue más alta en todos los factores excepto en desmotivación. Sin embargo, el tamaño del efecto fue pequeño, a excepción de la MI orientada al logro que presenta un valor moderado.

El estudio de la vinculación entre tipo de motivación y edad de los estudiantes concluyó que no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos estudiados. Los valores de las medias fueron más altos en desmotivación en el tramo de 16 a 18 años y en los subfactores de motivación extrínseca

En función de la titulación académica se hallaron diferencias estadísticamente significativas en todos los factores, excepto la regulación externa. Dependiendo de los ámbitos de estudios, los resultados variaban para los distintos constructos motivacionales.

Considerando el nivel de idiomas acreditado en inglés, se encuentran diferencias significativas en desmotivación y MI orientada al conocimiento entre nivel básico y nivel intermedio. Así mismo, existen diferencias significativas en ME Identificada entre nivel avanzado y los que no tienen ningún nivel y entre nivel avanzado y nivel básico.

Si nos centramos en el nivel acreditado de francés, se constataron diferencias en regulación externa entre los estudiantes que no presentan ningún nivel y los que tienen un nivel básico. En el resto de los factores, las medias son más elevadas en los estudiantes con un nivel avanzado, a excepción del factor desmotivación.

Y, mirando el nivel de nivel de motivación de aquellos participantes que presentaran acreditación en otros idiomas, se encontraron diferencias significativas en motivación externa entre los estudiantes con nivel básico y los que no tienen ningún nivel y entre los que tienen nivel avanzado y los que tienen nivel básico. También existen

diferencias significativas en motivación introyectada entre los alumnos con nivel básico y nivel avanzado.

Motivación en función de variables extracurriculares

Un primer análisis comparó la relación existente entre los distintos constructos motivacionales y la experiencia previa de trabajo en equipos multidisciplinares o internacionales de los sujetos del estudio y no se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores analizados.

Si nos centramos en la variable de la realización de prácticas laborales mientras cursaban estudios, existen diferencias estadísticamente significativas en el factor “desmotivación” entre los que han realizado prácticas profesionales y los que no las han realizado, mostrando que el nivel de desmotivación es mayor entre los estudiantes que no realizaron prácticas durante sus estudios.

No se hallaron diferencias significativas entre los grupos en cuanto a la existencia de formación previa en trabajo en equipo. En lo que respecta a la media, los estudiantes que tienen formación previa presentan valores más bajos en desmotivación y en motivación externa y más altos en los tres subfactores de motivación intrínseca, pero la diferencia entre las medias es muy baja.

La siguiente variable es la práctica de deporte, pero los resultados no diferencias estadísticamente significativas asociadas a ella y tampoco en relación con el tipo de deporte practicado.

Por último, se analizó la percepción de la creatividad de los estudiantes en relación con su motivación. Los resultados mostraron diferencias significativas en MI orientada a las experiencias estimulantes entre los estudiantes que se consideraban muy creativos y los que se consideraban creativos. También en motivación identificada entre los estudiantes que se consideraban nada creativos y los que se consideraban moderadamente creativos. En el resto de los factores no se hallaron diferencias significativas, aunque los estudiantes con una mayor percepción de su creatividad mostraron también una mayor motivación intrínseca.

- *Discusión y conclusiones*

El estudio del estilo motivacional y de las habilidades para el trabajo en equipo de los estudiantes de Formación Profesional es un asunto que con anterioridad no había sido abordado suficientemente y que consideramos son aspectos relevantes para el desarrollo de su actividad profesional y su capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida.

En los últimos años, la Formación Profesional ha pasado de ser un itinerario para aquellos estudiantes con escaso nivel para cursar Bachillerato a convertirse en una opción interesante que combina la vocación y la calidad con elevados índices de empleo (Maquilón Sánchez y Hernández Pina, 2011). Por ello, es interesante analizar las motivaciones de los estudiantes hacia el aprendizaje, así como conocer sus competencias para trabajar en equipo para diseñar en un futuro propuestas de intervención que les beneficien tanto en su vida académica como en el ámbito laboral.

Si nos fijamos en los resultados de la competencia de trabajo en equipo y las distintas variables personales y académicas estudiadas, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del género, la edad, la titulación cursada y el grado de estudios, mostrando los estudiantes de FP Grado Superior valores más altos, por lo que deducimos que los alumnos más maduros son más capaces de entender la relevancia de esta competencia para su futuro laboral.

A pesar de que el conocimiento de una lengua extranjera favorecería la capacidad de trabajo en equipos internacionales, los estudiantes de nuestro estudio no muestran diferencias significativas en competencia de trabajo en equipo en relación con el nivel acreditado de inglés, por lo que nuestra hipótesis no se confirma. Considerando su nivel de francés, sólo hay diferencias en el factor destrezas interpersonales entre el nivel básico y el nivel avanzado y en función del nivel en otros idiomas se encontraron diferencias significativas en diversas dimensiones (adaptabilidad, destreza interpersonal, comunicación y liderazgo), por lo que podemos establecer que existe una relación entre ambos aspectos.

Nuestro estudio también ha considerado la percepción de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos de Formación Profesional en función de distintas variables extracurriculares.

Estudios anteriores (Perić, 2011) han demostrado que las personas que participan en actividades de voluntariado o en trabajos multidisciplinares o internacionales (Stahl, Maznevski, Voigt y Jonsen, 2010) aumentan su confianza, refuerzan su sentimiento pertenencia a un grupo y muestran mejores competencias de trabajo en equipo, y los resultados obtenidos en nuestro estudio también muestran diferencias significativas en algunos de los factores que componen la competencia. Sin embargo, no encontramos diferencias en función de la realización de prácticas laborales o en haber recibido formación previa en trabajo en equipo, lo que no corrobora los resultados obtenidos en estudios anteriores (Gilbert, Tozer y Westoby, 2017; Paris, Salas y Canon-Bowers, 2000).

Por otro lado, los estudiantes que practican deporte muestran mayores destrezas de trabajo en equipo, por lo que nuestra hipótesis se confirma, sin embargo, no se encontraron diferencias en función del tipo de deporte practicado. Centrándonos en la percepción de la creatividad y el nivel competencial en trabajo en equipo hallamos una correlación positiva, por lo que nuestra hipótesis se confirma y va en línea con estudios anteriores (Llamas, et al., 2019), poniendo de nuevo de manifiesto la importancia de desarrollar la creatividad en nuestros estudiantes.

Entre nuestros objetivos nos fijamos estudiar la posible correlación entre motivación y competencia de trabajo en equipo.

Los resultados de nuestro estudio han mostrado que la competencia en trabajo en equipo correlaciona positiva y significativamente con las subescalas de motivación intrínseca y motivación extrínseca y correlaciona negativa y significativamente con la subescala desmotivación. En nuestra muestra, la desmotivación es el factor cuyos ítems presenta inferior puntuación, por lo que podríamos decir que nuestros alumnos no tienen la percepción de ser incapaces de aprender el idioma, con lo que persistirán en el aprendizaje de este.

En ese contexto, nos preguntamos qué tipo de motivación desarrollan los estudiantes de Formación Profesional o si por el contrario no presentan la motivación indispensable para involucrarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje y qué factores influyen en su motivación por el aprendizaje de una lengua extranjera. En nuestra muestra se han encontrado diferencias significativas en función de algunas de las variables personales analizadas (género, titulación académica y nivel acreditado de idiomas) que están en línea con los resultados de estudios anteriores, pero no ha podido demostrar la relación entre las distintas variables extracurriculares y la motivación que manifiestan nuestros estudiantes por el aprendizaje de inglés. La percepción de la creatividad, sin embargo, sí que ha correlacionado positivamente con la motivación y consideramos que es un aspecto por profundizar por la importancia que tiene la creatividad en el desarrollo y la innovación.

En otro orden de cosas, los resultados que arroja la investigación constituyen un gran interés para la praxis educativa y así como aspectos curriculares, planificación y organización de los Centros de Formación Profesional a partir del conocimiento de su estilo motivacional y las competencias para el trabajo en equipo que evidencian. Entre los objetivos de la Formación Profesional destacan su contribución a la formación continua y la cualificación, el apoyo a la internacionalización de la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación en los centros de Formación Profesional y la mejora de las competencias lingüísticas. Se considera que el éxito en la educación se alcanza cuando la escuela prepara para la vida personal y para la vida laboral aumentando los niveles de motivación y de rendimiento. Es por ello, que el presente trabajo es significativo para la mejora de la Formación Profesional.

Los resultados de este estudio tienen importantes implicaciones aplicables a distintas áreas, ya que se han combinado una amplia gama de variables aplicadas a dos áreas de conocimiento tan importantes como la motivación por el aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales.

En este sentido, los resultados y las propuestas de investigación futuras pueden ser ventajosas para diversos colectivos.

Para los docentes, con la finalidad de que puedan trabajar en sus clases con más profundidad aquellas competencias más valoradas por sus estudiantes y donde ellos perciben que necesitan un mayor apoyo.

Estos datos también serán útiles para analizar las motivaciones individuales y de esa manera orientar a los estudiantes en la trayectoria educativa que más se adapte a su perfil y a sus objetivos profesionales.

Para las instituciones educativas, con el objetivo de que puedan tomar conciencia de las diferencias existentes entre lo que demanda el ámbito laboral y lo que ofrece el ámbito educativo, para poder acercar ambos entornos.

Comprender la motivación de los alumnos es vital para diseñar políticas específicas y eficaces de formación para el empleo que ayuden a reducir el abandono escolar y reducir la alta tasa de desempleo juvenil.

Para el alumnado, para que sean conscientes de su nivel personal de desarrollo y su motivación, entendiendo cuáles son los factores que contribuyen a su desarrollo y pudiendo así mejorar aquellos aspectos en los que presenten alguna carencia.

- Limitaciones del estudio y prospectiva

Como todo proceso de investigación, nuestro estudio presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, debe ser considerado el sesgo de deseabilidad social en los datos aportados por las participantes por el hecho de tratarse de un cuestionario de opinión. Otra de las limitaciones es que la selección de la muestra ha sido no probabilística, sino en función del acceso que se tuvo a los adolescentes por lo que ampliar la muestra a un mayor número de alumnos permitiría profundizar en los resultados obtenidos.

Ya hemos mencionado que la metodología cuantitativa es la única aplicada en este estudio, por lo que sería conveniente combinarla con entrevistas individuales, grupos de discusión, etc. que nos ofrezcan una visión complementaria de los resultados. Por otro lado, la naturaleza transversal del estudio únicamente permite obtener evidencias correlacionales y no permiten ver cómo avanza o se modifica estas competencias y la motivación a lo largo del tiempo.

Tanto los resultados como las limitaciones del estudio, nos sugieren nuevos interrogantes e inquietudes para continuar con la labor investigadora, contribuyendo en lo posible a la optimización de la enseñanza en la Formación Profesional. Esto conlleva reflexionar sobre la motivación en los estudiantes de Formación Profesional y promover habilidades para que se sientan intrínsecamente motivados y adquieran habilidades para el trabajo en equipo, para el adecuado desempeño como estudiante y en su futura vida profesional. En esta tarea queda mucho camino por recorrer y nuevas investigaciones que plantear.

La adquisición de competencias y la motivación no son constructos estáticos, sino que evolucionan y cambian a lo largo del tiempo. Por lo tanto, nos gustaría destacar la necesidad de hacer más estudios diacrónicos que tengan en cuenta el factor dinámico de la motivación y la adquisición de competencias transversales. Hemos comprobado que la motivación de los estudiantes de Formación Profesional es primordialmente extrínseca e instrumental, con el claro propósito de mejorar sus posibilidades de encontrar trabajo. Esta podría ser su motivación al iniciar el aprendizaje, pero se hace necesario analizar cómo cambia la motivación a lo largo del proceso de aprendizaje y que factores contribuyen a este cambio.

Por otra parte, hemos centrado nuestro estudio en la motivación por el aprendizaje de inglés, pero sería interesante ampliarlo a otras áreas e involucrar a la comunidad educativa. Esta colaboración incluiría a las instituciones políticas y a las empresas para ser capaces de crear un currículo de Formación Profesional que satisfaga las necesidades tanto de las empresas como de los trabajadores.

Los resultados de la puesta en marcha de iniciativas que potencien la adquisición de estas competencias, no sólo dentro del aula sino a través actividades extracurriculares o complementarias (práctica deportiva, voluntariado, prácticas laborales, formación en trabajo en equipo, etc..) deberían ser evaluadas a posteriori para poder establecer qué iniciativas tienen un efecto real y diseñar mejores estrategias de enseñanza y si el desarrollo de estas competencias tiene un efecto en la empleabilidad de los estudiantes.

Por otro lado, las respuestas obtenidas en relación con la percepción de la creatividad y su relación con el espíritu emprendedor y la innovación nos hacen plantearnos el interés en profundizar en la creatividad de los estudiantes de Formación Profesional como herramienta complementaria que facilite la empleabilidad.

En referencia a la formación en la competencia de trabajo en equipo, consideramos que, para diseñar las estrategias de instrucción, el primer paso sería considerar las competencias cognitivas y afectivas necesarias para que el trabajo en equipo sea efectivo y adaptar las estrategias en función de la destreza a la que se quiera aplicar.

Consideramos que sería necesario llevar a cabo una investigación más exhaustiva que analice los factores individuales y externos (tipo y tamaño de empresa, sector de actividad, modelo de negocio, etc..) combinados con la duración de las prácticas profesionales para determinar si existe una relación entre ellas y su repercusión en el desarrollo de las competencias. Estas conclusiones serían de máximo interés para adaptar la duración y el contenido de las prácticas con el fin de conseguir el máximo beneficio para los estudiantes.

La recogida y el análisis de más información sobre las motivaciones individuales de los jóvenes, sus elecciones y sus trayectorias educativas y laborales, serán una prioridad en los próximos años. En el futuro, será esencial diseñar políticas específicas y eficaces de formación en el empleo para prevenir y combatir el abandono escolar, para reducir la alta tasa de desempleo juvenil y para reducir el enorme coste humano y social que supone.

REFERENCIAS

- Ab Rahman, A., Muhamad Hanafi, N., Ibrahim Mukhtar, M. y Ahmad, J. (2014). Assessment practices for competency based education and training in Vocational College, Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 1070–1076. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1271>
- Abdullah-Al-Mamun, M. (2012). The soft skills education for the Vocational graduate: Value as work readiness skills. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* 2(4), 326-338.
- Abdullah, M. Y. y Al-Mofti, K. W. H. (2017). The impact of social support on EFL learners' motivation at Iraqi Kurdistan Universities. *Modern Applied Science*, 11(7), 51–56. <https://doi.org/10.5539/mas.v11n7p51>
- Al Kaboody, M. (2013). Second language motivation; The role of teachers in learners' Motivation. *Journal of Academic and Applied Studies*, 3(4), 45–54.
- Alam, M. R., Alam, M. Z. y Farzana, S. (2018). Taking lead in L2 speaking skill through teachers' motivation: A retrospection of private universities in Bangladesh. *Australasian Journal of Social Science and Information Technology*, 4(3), 94–102.
- Al-Hoorie, Ali H. 2016. "Assessing Learners' Implicit Attitudes Using the Implicit Association Test, a Computerized Reaction-Time Measure." *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6 (4): 619–49. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.4.4>.
- Alamer, A. y Lee, J. (2019). A Motivational process model explaining L2 Saudi students' achievement of English. *System*, 87. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102133>
- Alzubaidi, E., Aldridge, J. M. y Khine, M. S. (2016). Learning English as a Second Language at the University Level in Jordan: Motivation, self-regulation and learning environment perceptions. *Learning Environments Research*, 19(1), 133–152. <https://doi.org/10.1007/s10984-014-9169-7>

- Asghar, Saima. 2014. "The Role of Attitude and Motivation in Learning English as a Second Language, a Study at Undergraduate Level." Master diss., Islamia University of Bahawalpur.
- Assalahi, H. (2019). Motivation, investment and social-interdependence of second language learners. *Arab World English Journal*, 1(1), 18–33. <https://doi.org/10.24093/awej/elt1.2>
- Baartman, L. y Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385–398. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.553274>
- Bartel, J. (2018). In the classroom: teaching soft skills for employability. *TESL Canada Journal*, 35(1), 78–92. <https://doi.org/10.18806/tesl.v35i1.1285>
- Baumeler, C. (2019). Competence-Based Vocational Education and Training and its cultural context sensitivity. *European Education*, 51(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1344503>
- Berges-Puyó, J. G. (2018). *Motivational factors in learning an L2 : a study on intrinsic / extrinsic motivation , classroom materials and teacher's behaviors (version 1)*. Figshare. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.7014923.v1>
- Boo, Z., Dornyei, Z. y Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Cevallos Bravo, J., Intriago, E. A., Villafuerte Holguín, J., Molina Garzon, G. y Ortega Arcia, L. (2017). Motivation and autonomy in learning English as foreign language: A case study of Ecuadorian college students. *English Language Teaching*, 10(2), 100–113. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n2p100>
- Chinambu, M. y Jimenez Murillo, M. (2014). Fomenting intrinsic motivation in a Costa Rican EFL setting. *Revista de Lenguas Modernas*, 21, 299–324.

- Choubsaz, Y. y Choubsaz, Y. (2014). Motivational orientation and EFL learning: A study of Iranian undergraduate students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 392–397. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.431>
- Deci, E.L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 37–41. <https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2015). Self-Determination theory. En J. D. Wright (Ed.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 486–491). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4>
- Feng, H., Fan, J. y Yang, H. (2013). The relationship of learning motivation and achievement in EFL: Gender as an intermediated variable. *Educational Research International*, 2(2), 50–58. [http://www.erint.savap.org.pk/PDF/Vol.2\(2\)/ERInt.2013\(2.2-07\).pdf](http://www.erint.savap.org.pk/PDF/Vol.2(2)/ERInt.2013(2.2-07).pdf)
- Fung, D. (2017). Connecting academic learning with workplace learning. En *Connected curriculum for Higher Education* (pp. 84–100). UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1qnw8nf>
- Gámez-Montalvo, M.J., Torres-Martín, C. (2012) Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes universitarios. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4, pp. 14-25.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House Publishers.
- Gibert, A., Tozer, W.C. y Westoby, M. (2017). Teamwork, Soft Skills, and Research Training. *Trends Ecol Evol*. 32(2), 81-84. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2016.11.004>

- González-Peiteado, M., Pino-Juste, M. y Rodríguez-López, B. (2016). Motivation as a key issue in the learning of a second language. *The International Journal of Adult, Community & Professional Learning*, 24(1), 1–13. <https://doi.org/10.18848/2328-6318/CGP/v24i01/1-13>
- González-Peiteado, M. y Rodríguez-López, B. (2017). Factores motivaciones de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 129–141. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.09
- Guillén, F., Pérez-Luzardo, J. y Arnaiz, P. (2013). Relación entre motivación y optimismo disposicional en aprendices de inglés como lengua extranjera en un contexto universitario. *Revista de Educacion, Extraordinario*, 104–128. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-243>
- Henry, A. y Thorsen, C. (2018). Teacher–student relationships and L2 motivation. *Modern Language Journal*, 102(1), 218–241. <https://doi.org/10.1111/modl.12446>
- Huhtala, A., Kursiša, A. y Vesalainen, M. (2019). “This language still motivates me!” Advanced language students and their L2 motivation. *Studies in second language learning and teaching*, 9(2), 287–311. <https://doi.org/10.14746/ssl1t.2019.9.2.3>
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Cifras de Población y Censos Demográficos*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735572981
- Jiaying, Z. (2016). A comparison of the L2 motivational self system between Chinese EFL and ESL learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 39(3), 269–287. <https://doi.org/10.1515/cjal-2016-0018>
- Khany, R. y Amiri, M. (2018). Action control, L2 motivational self system, and motivated learning behavior in a foreign language learning context. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 337–353. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0325-6>

- Kim, T. Y. y Kim, M. (2018). Relationships among perceptual learning style, the ideal L2 self, and motivated L2 behavior in college language learners. *Porta Linguarum*, 30, 7-22. <http://hdl.handle.net/10481/54035>
- Lamb, M. (2018). When motivation research motivates: issues in long-term empirical investigations. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 357-370. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1251438>
- Lamb, M. y Arisandy, F. E. (2019). The impact of online use of English on motivation to learn. *Computer Assisted Language Learning*, 33(1/2), 85-108. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1545670>
- Lasagabaster, D. (2016). The relationship between motivation, gender, L1 and possible selves in English-medium instruction. *International Journal of Multilingualism*, 13(3), 315-332. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1105806>
- Maeng, U. y Lee, S. (2015). EFL teachers' behavior of using motivational strategies: The case of teaching in the Korean context. *Teaching and Teacher Education*, 46, 25-36. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.010>
- Maquilón Sánchez, J.J. y Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. REIFOP, 14 (1), 81-100. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (03-12-20)
- Matsumoto, M. (2018). Learners of English as a second language in Australia: Their perceptions of learning environment and factors affecting their motivation. *Linguistics and Literature Studies*, 6(2), 60-69. <https://doi.org/10.13189/lls.2018.060203>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España. (s.f.) Competencias Clave. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html>

- Moldovan, L. (2019). State-of-the-art analysis on the knowledge and skills gaps on the topic of industry 4.0 and the requirements for work-based learning. *Procedia Manufacturing*, 32, 294–301. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2019.02.217>
- Moratinos-Johnston, S., Ballester Brage, Ll., Juan-Garau, M. y Salazar-Noguera, J. (2019). Attitudes and motivation in English language learning amongst multilingual university students in the Balearic Islands: the effect of the L1 and other influential variables. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 475-490. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1531012>
- Munastiwi, E. (2015). The Management Model of Vocational Education Quality Assurance Using 'Holistic Skills Education (Holsked)'. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 204, 218–230. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.144>
- Muñoz, A. y Ramirez, M. (2015). Teachers' conceptions of motivation and motivating practices in second-language learning: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 13(2), 198-220. <https://doi.org/10.1177/1477878515593885>
- Nakamura, T. (2018). A comparative analysis of Japanese language learners' motivation in Australia and Korea. *Innovation in Language Learning and Teaching* 12(4),316-329. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1213267>
- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo, L. y Navarro Izquierdo, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344–349. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3110>
- O'Neil, H. F., Lee, C., Wang, S. y Mulkey, J. (1999). *Final report for analysis of teamwork skills questionnaire* (Deliverable to Statistics Canada). Advance Design Information, Canada.
- Paris, C. R., Salas, E. y Cannon-Bowers, J. A. (2000). Teamwork in multi-person systems: a review and analysis. *Ergonomics*, 43(8), 1052–1075. <https://doi.org/10.1080/00140130050084879>

- Perić, J. (2011). Student volunteering: a new path to personal growth and sustainable community development. Case of volunteering program of the graduate program in entrepreneurship at the J.J. Strossmayer University in Osijek, Croatia. Proceedings of *University for Voluntary Service (EUV), Switzerland*. <https://www.researchgate.net/publication/310599340>
- Portela Pino, I. y Pino-Juste, M. (2017). Nivel de actividad física y motivación académica. En C. Nuñez, et al. (Comps.), *Psicología y Educación para la Salud* (págs. 37–44). Scinfooper.
- Portela-Pino, I.; Domínguez alonso, J. y Pino Juste, M. (2021). Propiedades psicométricas de la versión española del Teamwork Skills Questionnaire (TSQ). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*. In press
- Rahman, S., Mokhtar, S. B. y Hamzah, R. M. Y. M. I. M. (2011). Generic skills among technical students in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3713–3717. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.361>
- Roshandel, J., Ghonsooly, B. y Ghanizadeh, A. (2018). L2 motivational self-system and self-efficacy: A quantitative survey-based study. *International Journal of Instruction*, 11(1), 329–344. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11123a>
- Ruíz-Corbella, M. y de Rivas Manzano, R. (2015) Los valores vinculados a la competencia del trabajo en equipo en entornos virtuales de aprendizaje. Un estudio en la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), pp.759-780.
- Rychen, D. S. (2016). *Conceptual Framework: Key Competences for 2030* (Report No. EDU/EDPC(2016)23/ANN1). Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.academia.edu/download/60217812/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-203020190806-104871-1t5o6fk.pdf>

- Saito, K., Dewaele, J. M., Abe, M. e In'nami, Y. (2018). Motivation, Emotion, Learning Experience, and Second Language Comprehensibility Development in Classroom Settings: A Cross-Sectional and Longitudinal Study. *Language Learning*, 68(3), 709-743. <https://doi.org/10.1111/lang.12297>
- Shahbaz, M. y Liu, Y. (2012). Complexity of L2 motivation in an Asian ESL setting. *Porta Linguarum*, 18 (June), 115–131.
- Shukla, A. y Kumar, G. (2017). Essential soft skills for employability-a longitudinal study. *Advances in Economics and Business Management (AEBM)*, 4(6), 362–367.
- Shuy, R.W. (1983). “On discovering language attitudes”, in Dudley, E. & Heller, P. American attitudes toward foreign languages and foreign culture. Germany: Bouvier Verlag Herbert Grundmann, 71-93.
- Sasaki Miyuki, Yoko Kozaki, and Steven J. Ross. 2017. “The Impact of Normative Environments on Learner Motivation and L2 Reading Ability Growth.” *The Modern Language Journal* 101 (1): 163–178. <https://doi.org/10.1111/modl.12381>.
- Setiyadi, Ag, M Mahpul, and Blasius Wicaksono. 2019. “Exploring Motivational Orientations of English as Foreign Language (EFL) Learners: A Case Study in Indonesia. *South African Journal of Education* 39 (1): 1–12. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1500>.
- Stahl, G. K., Maznevski, M. L., Voigt, A. y Jonsen, K. (2010). Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A meta-analysis of research on multicultural work groups. *Journal of International Business Studies*, 41(4), 690–709. <https://doi.org/10.1057/jibs.2009.85>
- Stapa, M. A., Ibrahim, M. y Yusoff, A. (2015). Engaging vocational college students through blended learning: Improving class attendance and participation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 204, 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.125>

- Thompson, A. S. (2017). Language learning motivation in the United States: An examination of language choice and multilingualism. *Modern Language Journal*, 101(3), 483-500. <https://doi.org/10.1111/modl.12409>
- Torrelles, C., París, G., Sabrià, B., Alsinet, C. (2015) Assessing teamwork competence. *Psicothema*, 27(4), pp.354-361.
- Ueki, M. y Takeuchi, O. (2013). Forming a clearer image of the ideal L2 self: The L2 motivational self system and learner autonomy in a Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 238-252. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.836205>
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. y Pelletier, L.G. (1989) Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science. Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21, 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R.J. y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Verplanken B. (2006). Beyond frequency: habit as mental construt. *British Journal of Social Psychology*, 45(3), 639-656. <https://doi.org/10.1348/014466605X49122>
- Vibulphol, J. (2016). Students' motivation and learning and teachers' motivational strategies in English classrooms in Thailand. *English Language Teaching*, 9(4), 64-75. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n4p64>