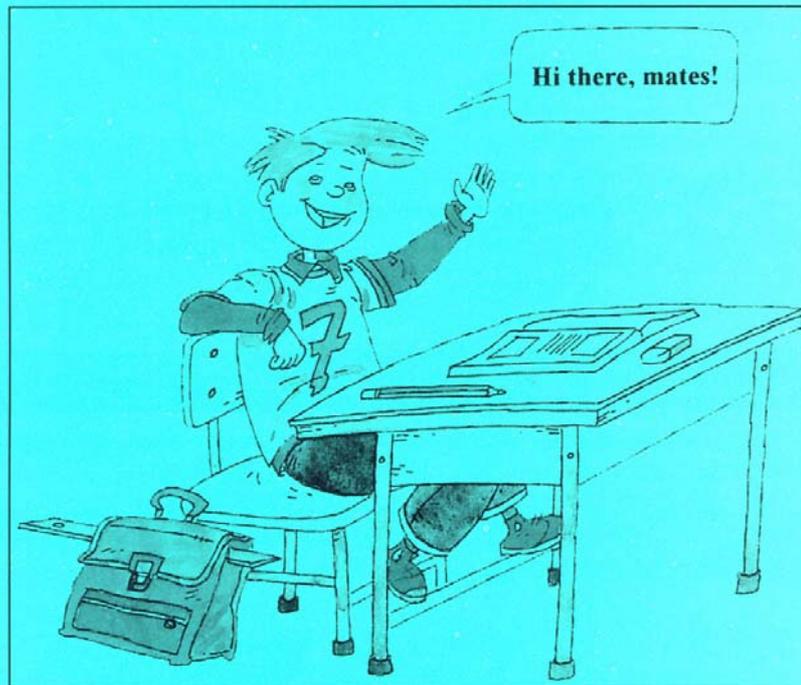


# LA INVESTIGACIÓN DE LOS FACTORES MOTIVACIONALES EN EL AULA DE IDIOMAS

**Daniel Madrid Fernández**

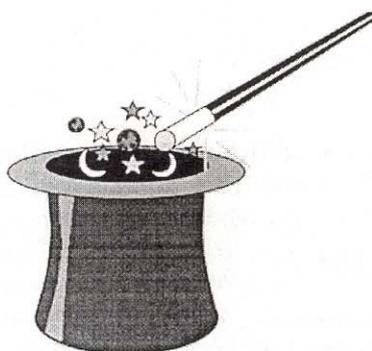


 GRUPO  
EDITORIAL  
UNIVERSITARIO

**Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura  
(Universidad de Granada)**



**LA INVESTIGACIÓN DE LOS FACTORES  
MOTIVACIONALES  
EN EL AULA DE IDIOMAS**



**Daniel Madrid  
1999**

© Daniel Madrid Fernández

I.S.B.N.: 84-89908-90-7 Depósito Legal: GR-155-1. 999

Edita:

Grupo Editorial Universitario y Depto. de Didáctica de la Lengua y  
Literatura (Universidad de Granada)

Telf: 958 800580 Fax: 958 291615

<http://www.editorial-geu.com>

[geu@teleline.es](mailto:geu@teleline.es)

Imprime: Lozano Impresores SLL

Portada: Felipe López Salám (Ed. La Calesa, Valladolid)

# INDICE

## PRÓLOGO

- 1. INTRODUCCIÓN AL TEMA DE LA MOTIVACIÓN**
- 2. TEORÍAS SOBRE LA MOTIVACIÓN**
  - 2.1. Teoría del psicoanálisis.
  - 2.2. Teoría de los impulsos.
  - 2.3. Teoría del logro.
  - 2.4. Teoría del aprendizaje social.
  - 2.5. Teoría de la atribución.
  - 2.6. Teoría humanista y teoría de los constructos personales.
  - 2.7. Resumen sobre las teorías.
- 3. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN**
  - 3.1. El paradigma de la motivación intrínseca.**
    - 3.1.1. Análisis motivacional de la “autodeterminación” y “autorregulación” en educación.
    - 3.1.2. Motivación intrínseca para el aprendizaje de clase.
  - 3.2. El paradigma de la autoeficacia.**
    - 3.2.1. Diferencias individuales en el sentido de control del alumnado.
    - 3.2.2. La motivación y el sentido de eficacia del profesor.
  - 3.3. El paradigma de la expectativa.**
    - 3.3.1. Las expectativas del profesor y el rendimiento de los estudiantes.
    - 3.3.2. Las expectativas del profesor y la motivación de los estudiantes.
    - 3.3.3. La socialización de los problemas de los estudiantes.
  - 3.4. El paradigma de la comparación social y la autoevaluación.**
    - 3.4.1. Modelo para el mantenimiento de la autoevaluación.
    - 3.4.2. Procesos motivacionales en situaciones de aprendizaje cooperativas, competitivas e individualistas
    - 3.4.3. Teoría de la interdependencia social de la motivación para aprender
  - 3.5. Resumen de los paradigmas de investigación sobre motivación**
- 4. MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA**

- 4.1. La motivación en las teorías sobre el aprendizaje de la L2.
- 4.2. El modelo socioeducativo de Gardner
- 4.3. Otros estudios
- 4.4. Estudios sobre la motivación en el contexto educativo español
  - 4.4.1. Perfil motivador del alumnado en el aula de L2.
- 4.5. Motivación, personalidad y rendimiento
  - 4.5.1. La relación entre personalidad y rendimiento en los centros andaluces.

## **5. MODELO PARA LA INVESTIGACIÓN DE LOS FACTORES MOTIVACIONALES**

- 5.1. Descripción del modelo
- 5.2. Objetivos
- 5.3. Diseño y metodología
  - 5.3.1. Variables que se controlan
  - 5.3.2. Cuestionarios para el control de las variables
    - M1. Antecedentes causales de la motivación
    - M2. Motivos dominantes (orientación)
    - M3. Influencia del ambiente en la motivación del alumno
    - M4. Personalidad, motivación y rendimiento
    - M5. Deseo de integración en los países de la LE y actitud hacia sus hablantes.
    - M6. Grado de motivación
    - M7. Tipos de motivación
    - M8. Fuentes de motivación
    - M9. Potencial motivador de la LE como asignatura.
    - M10. Situaciones de enseñanza y aprendizaje (factores externos)
    - M11. Frecuencia de los factores motivadores externos.
    - M12. Diario del alumno sobre su motivación en clase.
    - M13. Motivación de las tareas de clase.
    - M14. Motivación del libro de texto y demás materiales curriculares.
    - M15. Aspectos motivadores generales del profesor de idioma
    - M16. Cualidades motivadoras del profesor
    - M17. Motivación final

## **Bibliografía**

## PRÓLOGO

Con la aparición de la *Ley de Reforma Universitaria* (LRU) y su correspondiente desarrollo, el Consejo de Universidades reconoció como una de las áreas de conocimiento la de Didáctica de la Lengua y la Literatura y, una vez creados los correspondientes Departamentos universitarios por las distintas universidades españolas, se constituye en Granada el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Desde bastantes años atrás, los trabajos de investigación en el ámbito de la Didáctica de la Lengua no fueron fácilmente abordables, a pesar de la rica tradición docente del profesorado especialista de Escuelas Universitarias, por no disponer de posibilidades suficientes para llevar a cabo trabajos de reconocido prestigio académico. Sin embargo, en la actualidad, y una vez reconocida la entidad de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como área de conocimiento adscrita a un departamento universitario, se cuenta con medios institucionales para que en tales departamentos se pueda trabajar sobre esta área, con lo que surge aparejada la obligación social y académica de desarrollar y controlar los correspondientes estudios y fomentar la adecuada investigación.

El Departamento de didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, teniendo en cuenta que en el ámbito internacional gozan de larga tradición y extraordinaria relevancia los estudios de investigación sobre enseñanza de las lenguas, inició su primer programa de doctorado en el curso académico 1990-91, animado por el ejemplo que otras universidades de Inglaterra, EE.UU., Canadá, Francia, Italia o Alemania suponían por contar con diferentes líneas de investigación y abundantes publicaciones en este campo.

A sabiendas de la consideración en que la LRU tiene a los estudios de doctorado como elementos decisivos en orden a la promoción de la calidad de una enseñanza cimentada en la propia investigación no se han escatimado esfuerzos para aprovechar a fondo la articulación de la docencia y la investigación, con objeto de posibilitar la apropiación y asimilación, por parte de los estudiantes, de los avances científicos

y técnicos propios de un titulado superior. El interés científico y social de la investigación en Didáctica de la Lengua exige poner todo el énfasis que demanda la formación pertinente en este determinado campo de trabajo, por entender que la educación lingüística presenta unas peculiaridades tan singulares que la hacen destacar con carácter propio al margen de otras disciplinas que tienden a cubrir campos de estudio muy amplios en los terrenos de la instrucción y de la educación.

Así lo ha entendido el profesor Dr. Daniel Madrid, que ha puesto todo su empeño, desde el inicio del programa de doctorado de Didáctica de la Lengua, en consolidar esta área de conocimiento, y que, como producto de este denodado empeño, ahora nos ofrece esta excelente publicación, de eficacia probada en numerosos trabajos de investigación ya realizados sobre *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*, que pone a disposición de todo el alumnado, y en la que, además de exponer detalladamente las principales teorías sobre la motivación y los distintos paradigmas de investigación sobre la motivación en educación, desarrolla la motivación y el aprendizaje de la segunda lengua, y presenta un modelo para la investigación de los factores motivacionales.

Este trabajo constituye, sin duda, un material de gran valor para los estudiantes de tercer ciclo y para el profesorado en ejercicio que desee investigar en el aula, por lo que el profesorado del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura lo recibe con especial agrado, al tiempo que desea que este ejemplo cunda entre todos los docentes, y esta publicación se convierta en el inicio de una colección que de a conocer nuestras líneas de investigación y consolide el potencial investigador del Área de Conocimiento.

Antonio Romero López  
(Universidad de Granada)

## INTRODUCCIÓN AL TEMA DE LA MOTIVACIÓN

A través de los años, los psicólogos han estudiado una serie de conceptos que han representado lo que constituye la motivación humana. Entre ellos podemos citar el instinto y las necesidades; las creencias y las actitudes.

En general, se considera que un alumno está motivado si quiere hacer, y hace, aquellas cosas que se piensa que debería hacer. Por la misma razón, un alumno está desmotivado si no hace aquello que se piensa que debería hacer.

El término motivación suele ser definido por los psicólogos como el conjunto de procesos que implican despertar, dirigir y mantener el comportamiento (la conducta). Se usa para indicar, por ejemplo, por qué un sujeto trabaja en unas tareas y no en otras en las que debería trabajar, y por qué persiste en esas tareas en lugar de hacer otras actividades.

Cuando empleamos el término “motivación” debemos ser conscientes de las limitaciones y de los problemas que sugiere (véase Rodicio, 1999):

1. Cuando hablamos de "motivación" debemos tener en cuenta su carácter hipotético. Es decir, no podemos observar directamente la motivación de una persona; todo lo que podemos observar es la conducta de la persona y el ambiente en el que dicha persona actúa. La motivación es algo que va por dentro del individuo y actúa en reciprocidad con el ambiente. En general, pensamos que despierta, dirige y mantiene la conducta.
2. A menudo queremos explicar por qué los individuos se comportan de una manera concreta, aunque en realidad, sólo podemos describir su comportamiento cuando actúan recíprocamente con su entorno. Después de todo, sólo trabajamos con las descripciones del comportamiento de las personas ayudándonos de los instrumentos de control que utilizamos: observaciones directas, cuestionarios, entrevistas, reacciones a ciertos estímulos, etc.
3. Tampoco conviene olvidar que la motivación es un elemento más de los que determinan el comportamiento y no el único. Además, es ante todo un asunto de grado por eso hablamos con frecuencia de “grados de motivación”. La motivación conlleva varios procesos. Si queremos comprender los procesos subyacentes por los cuales los niños comienzan a aprender en clase, por qué prestan atención a unas actividades más que a otras, y por qué ellos son persistentes a pesar de las distracciones, debemos hacer un largo recorrido por la teoría y la investigación.

4. Manipulando y controlando la motivación del alumnado en el aula, el profesorado está ayudando a formar la personalidad del niño (Rodicio, 1999). La conducta del profesor y ciertas formas de organizar las clases producen cambios en la motivación del alumno (véase también Alonso Tapia y Caturla Fitos, 1996).
5. El estudio de la motivación empieza y acaba con el estudio del comportamiento. Históricamente, el estudio de la motivación ha estado asociado con procesos internos: necesidades, intenciones, objetivos... La aparente elección entre una serie de posibilidades de acción es un primer indicador de motivación:
  - Cuando un individuo atiende a una cosa y no a otra, es entonces cuando nosotros deducimos que este individuo está motivado de un modo pero no de otro. Las elecciones que los individuos hacen entre alternativas de comportamiento sugieren deducciones motivacionales. La elección es la designación o atribución de preferencia entre alternativas que sugieren deducciones motivacionales.
  - La constancia es otro ejemplo de conducta que fija las bases para las deducciones motivacionales; cuando un individuo concentra su atención en la misma actividad por un período mayor o menor de tiempo, es cuando los observadores deducen la existencia de un grado mayor o menor de motivación. En el aula, la tendencia del estudiante a mantenerse en una actividad sin distraerse es a menudo la indicación que lleva a deducir que el alumno está "altamente motivado".
  - El modelo de conducta que conlleva gran fuerza motivacional es el retorno a una actividad previamente iniciada, sin aparente coacción externa para hacerlo. Muchos autores han denominado a este modelo "motivación continua" o motivación intrínseca.
  - El nivel de actividad es el cuarto indicador de comportamiento motivado.
  - La variación en el rendimiento es el último ejemplo de comportamiento que sugiere diferencias en el grado de motivación. Aunque el nivel de rendimiento no es una medida pura de motivación, sí que parece ser el producto de una variedad de factores, incluyendo una combinación de los modelos motivacionales ya revisados. Es decir, puede que la elección, la persistencia, la motivación continua y el nivel de actividad estén reflejados en el nivel de rendimiento.

A pesar de la larga historia de los estudios sobre la motivación humana y de las múltiples aportaciones desde diferentes perspectivas a lo largo de los siglos, hasta hace unos 30 años no se ha investigado de forma sistemática desde el punto de vista psicológico y educativo. A pesar de todo, continua siendo un área compleja y difícil de abordar (véase Brown, 1987 y Burstall, 1975)

## TEORÍAS SOBRE LA MOTIVACIÓN

Diferentes teorías han tratado de definir el constructo “motivación” y de explicarlo desde diferentes puntos de vista. Algunas aproximaciones comparten varios principios, pero otras difieren en gran parte o por completo en sus postulados. Todas ellas, sin embargo, tratan de explicar cuáles son las motivaciones de los seres humanos cuando piensan y se comportan de una forma determinada.

Como veremos, en primer lugar, cabe destacar la teoría psicoanalítica de Freud y la teoría del impulso de Hull. Ambas consideran que la reducción de la tensión ejerce un papel muy importante en el comportamiento.

El segundo grupo de teorías que establece Weiner (1989) incluye la teoría de campo de Lewin, la teoría de motivación del logro de Atkinson y la teoría del aprendizaje social de Rotter. Para estas tres teorías el comportamiento depende de la expectación del logro del éxito y del aliciente por conseguir una meta.

Otro grupo está formado por la teoría de la atribución y la teoría de la psicología humanística. Estas dos teorías difieren en bastantes puntos aunque mantienen que los seres humanos luchan por comprenderse a ellos mismos y a lo que les rodea y que los procesos de crecimiento forman parte de la motivación humana.

Las distintas escuelas de pensamiento describen la motivación de diferentes maneras. Los *conductistas*, por ejemplo, subrayan la motivación extrínseca, provocada por estímulos y refuerzo externos. Consideran, por tanto, el aprendizaje como una asociación entre los estímulos que proceden del exterior y las respuestas que el alumno construirá a partir de éstos. No formulan hipótesis sobre lo que ocurre en el interior del alumno, simplemente estudian experimentalmente las leyes que gobiernan la asociación entre estímulos y respuestas. Las leyes de la contigüidad, del esfuerzo, de la ejercitación y de la repetición frecuente, el papel de los refuerzos, etc., son fundamentales en los procesos motivacionales y del aprendizaje que describen los conductistas.

Los psicólogos *cognitivistas*, por su parte, hablan de la motivación como algo causado por la búsqueda personal de un significado y de un logro. Se preocupan por describir y explicar los procesos que se producen en la mente del alumno, cómo éste recibe la información procedente del medio, cómo la codifica, la analiza, la almacena, la hace interaccionar con los conceptos presentes en su estructura cognitiva, cómo

utiliza la nueva información para la resolución de problemas y cómo fabrica las respuestas. Aunque todavía quedan muchas lagunas y la descripción que de estos procesos hacen los psicólogos cognitivos dista mucho de ser exhaustiva y completa, algunas de sus ideas pueden ayudarnos en el momento de tomar determinadas decisiones necesarias para diseñar, implementar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje (cf. García Sánchez, 1999).

A continuación, presentamos una breve introducción sobre las teorías y paradigmas de la motivación que más han influido en el contexto educativo basándonos en Weiner (1980/1989), Ames y Ames (1984), Lorenzo Bergillos, (1997) y en los trabajos recientes de García Sánchez, (1999) y Rodicio (1999).

## **2.1. TEORÍA DEL PSICOANÁLISIS**

La teoría del psicoanálisis se basa en la concepción de Freud (1915) sobre los individuos, que viven en conflicto permanente entre sus impulsos instintivos, por una parte, y las restricciones que le impone la sociedad y los ideales que han interiorizado, por otra. Las leyes de la motivación emergen del análisis de este dilema entre sus necesidades instintivas y sus inhibiciones. La teoría de Freud se basa en dos conceptos básicos: la homeostasis y el hedonismo. La *homeostasis* se refiere a la tendencia de los organismos a permanecer en estado de equilibrio interno. Si se echa en falta alguna necesidad se produce desequilibrio. Por ejemplo, si un sujeto tiene hambre y no dispone de comida, se produce un desequilibrio. El *hedonismo* se refiere a la inclinación de los individuos hacia la búsqueda del placer y la felicidad en su vida. Para Freud el individuo satisfecho no busca ningún estímulo. La mayoría de los estudios de este tipo han relacionado la expresión de estos impulsos (instintos, agresión, sexo, sueños, etc.) y las inhibiciones de los sujetos (mecanismos de defensa, controles cognitivos, etc.) en su comportamiento.

Algunos estudios se han centrado en las expresiones de agresividad, manifestaciones de autoritarismo, comportamientos agresivos, el efecto catártico de la expresión de ciertas necesidades y el aumento de la agresión en determinadas situaciones. La multitud de determinantes sociales y situacionales de la agresión –entre ellos, los factores de los “medios”, el contagio de la violencia, etc.- ponen de manifiesto la importancia de los factores ambientales de la hostilidad.

De forma similar, la agresión sexual es influenciada por diversos factores sociales, entre ellos el dominio social (Weiner, 1989). Los sueños no se ven influenciados por deseos incumplidos aunque, con frecuencia, incluyen los estímulos externos y el recuerdo de las actividades cotidianas.

Para los psicoanalistas, las restricciones en el comportamiento son una función del “ego”. Varios mecanismos de defensa tales como la expresión, la defensa perceptiva y el rechazo actúan como fuerzas dinámicas que inhiben la expresión de impulsos negativos y protegen a los sujetos de la ansiedad y la amenaza (Weiner, 1989:83). Además, las funciones del “ego” incluyen los controles cognitivos de los sujetos y sus

estilos cognitivos, que no sólo intervienen en el procesamiento y recuperación de la información, sino que también intervienen en los actos de gratificación e inhibición de los deseos.

Aunque hay estudios que no confirman los planteamientos “freudianos” respecto a los actos instintivos, los procesos primarios de pensamiento y el funcionamiento del “ego”, sin embargo han generado hipótesis importantes que siguen en fase de comprobación.

## 2.2. TEORÍA DE LOS IMPULSOS

Esta teoría explica el comportamiento de los individuos a través de secuencias de *impulsos* que van formando *hábitos*. La actuación de los sujetos se explica mediante una serie de impulsos o comportamientos que se han aprendido y que se desencadenan por la acción de determinados incentivos o *estímulos*. Su máximo representante es Hull (1943, 1951).

Los factores o componentes fundamentales de esta teoría son los siguientes (Weiner, 1989:137-138):

1. La *ansiedad*. Se trata de un comportamiento o reacción emocional hacia el agente estresante que actúa como mecanismo de acción y cumple una función de rechazo hacia él. El aprendizaje de los individuos que se ven afectados por este tipo de fuerzas comportamentales se refuerza ante tareas adecuadas en dificultad a sus capacidades y disminuye ante tareas complejas.
2. El *conflicto*. El “gradiente de evitación” o cambio en el potencial de motivación de “evitación” como resultado de la distancia respecto a la meta es más pronunciado que el gradiente de aproximación, que facilita los procesos motivacionales.
3. La *frustración*. Se produce como resultado de no conseguir la meta.
4. Principio de *facilitación social*. Se refiere a la presencia de otros individuos (e.g. el profesor y los compañeros de clase) en el comportamiento y en la actuación de los sujetos. Estos individuos pueden reducir o aumentar el nivel de éxito en las tareas. En este apartado podemos incluir el efecto de la audiencia y los componentes de los equipos de trabajo en la actuaciones de los sujetos.

El término “impulso” (en inglés, *drive*) también se ha empleado como sinónimo de estímulo, energía o activación, aunque suele haber diferencias. Los teóricos del estímulo parten de que los sujetos se esfuerzan por aumentar la estimulación, como han demostrado los estudios sobre privación sensorial. Las investigaciones sobre los impulsos han tenido éxito a la hora de explicar los comportamientos de los animales con necesidades básicas (e.g. con sed o hambre), la reacción ante los estímulos y su aprendizaje mecánico para satisfacer esas necesidades, pero en otros campos, no ha tenido la misma aceptación. En este sentido, parece evidente que la mayor aportación de esta teoría ha sido la exploración sistemática y precisa del comportamiento motivado desde una perspectiva puramente mecánica (Weiner, 1989:138).

### 2.3. TEORÍA DEL LOGRO

La teoría del logro se basa en la importancia de los factores ambientales tales como las experiencias de socialización del alumnado y su lucha por conseguir un buen rendimiento. Estos teóricos (Stipek, 1984; Atkinson, 1964; Nicholls, 1984) proponen que los aprendices valoran el rendimiento académico conforme van progresando, pero sus expectativas de éxito y sus percepciones respecto a su competencia para el aprendizaje de la L2 varían, aumentan y disminuyen dependiendo de sus experiencias de éxito y fracaso durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre las investigaciones sobre la motivación del logro hay que destacar a Murray (1938), que ejerció un papel importante con su taxonomía de necesidades humanas básicas. A una de estas necesidades le denominó *logro*, y la entendió como el deseo de (Murray 1938:164, citado por Weiner 1989):

- Conseguir algo difícil.
- Dominar, manipular u organizar objetos físicos, seres humanos o ideas.
- Realizar todo lo anterior lo rápida- e independientemente que se pueda.
- Superar obstáculos y conseguir logros difíciles.
- Superarse uno mismo.
- Competir y aventajar a los demás.
- Aumentar la autoestima ejercitando el talento individual para obtener éxitos

Estos deseos, según Murray, van acompañados por las siguientes acciones:

- Realización de esfuerzos intensos y prolongados para conseguir algo difícil.
- Trabajar con ahínco hacia la meta.
- Estar dispuesto a ganar.
- Intentar hacerlo todo bien.
- Estar motivado para superarse ante la presencia de los demás
- Disfrutar con los actos competitivos.
- Superar el aburrimiento y la fatiga, etc.

Atkinson (1964) es considerado una de las figuras más relevantes dentro de este paradigma. Para él, el comportamiento humano se orienta hacia el logro como resultado entre un conflicto de tendencias de aproximación y evitación. Afirma que en todas las personas se hallan presentes tanto la necesidad de logro como la necesidad de evitar el fracaso, pero con diferentes incidencias, aceptando por tanto diferencias individuales de comportamiento. Para Atkinson los alumnos que se hallan más motivados por la necesidad de logro (García Sánchez, 1999):

- Tienden a seleccionar problemas que plantean retos moderados.
- Se esfuerzan ante problemas difíciles, antes de renunciar a su solución.
- Suelen disminuir su motivación si logran el éxito con demasiada facilidad.
- Responden, por consiguiente, de una forma más positiva ante tareas que ofrezcan mayores retos, ante calificaciones más estrictas, ante problemas nuevos o infrecuentes y ante la oportunidad de volver a intentarlo después de haber fallado.

- Suelen conseguir mejores calificaciones frente a otros de coeficientes intelectuales parecidos.

Por el contrario, los alumnos que se hallan más motivados por la necesidad de evitar el fracaso:

- Optan por problemas más fáciles o irrazonablemente difíciles.
- Suelen desanimarse con el fallo y estimularse con el éxito.
- Prefieren como compañeros de trabajo a los que se muestran amistosos.
- Responden, por tanto, mejor ante tareas que ofrecen menores retos

El grado en el que un alumno se esfuerza por lograr las metas académicas que le resultan significativas, es un proceso interpersonal, que depende, ante todo, de los procesos situacionales que se desarrollan en el aula (véase Johnson y Johnson, 1985). El logro de la realización de estas metas crea un comportamiento motivado hacia los objetivos próximos, mientras que el fracaso reiterado ante objetivos lleva a comportamientos de evitación, como hemos mencionado anteriormente.

En los primeros años del desarrollo los niños se sienten más intrínsecamente motivados y, por lo tanto, tienden a involucrarse en conductas relacionadas con el logro para satisfacer alguna necesidad de aprendizaje o dominio; a medida que van alcanzando niveles educativos superiores y van madurando, van adquiriendo más importancia los refuerzos externos. Es decir, se muestran más extrínsecamente motivados.

A pesar de sus valiosas contribuciones, las limitaciones de esta teoría también son claras. La teoría de logro deja de lado los valores subyacentes del individuo, sus preferencias como determinantes de la implicación en la tarea que se vaya a realizar, más allá del logro (Parsons & Goff, 1980). En este sentido se expresa Schiefele cuando afirma:

*Researchers of achievement motivation have overlooked the content to be learned. Specific emphasis on student performance neglects the possibility that students come to like their subjects and learn because the value the process of being engaged in certain fields of knowledge (Schiefele 1991 :301).*

## **2.4. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL**

En contraposición al behaviorismo, los teóricos del aprendizaje social están de acuerdo en que los procesos mentales y de cognición influyen en la acción. Éstos creen que los individuos aprenden por imitación, distinguen entre ambientes motivadores y no motivadores, se crean expectativas relacionadas con la consecución del logro, y construyen el mundo de forma subjetiva y significativa.

Entre los teóricos que más han influido en la teoría del aprendizaje social se encuentran Bandura, Walters, Mischel, y sobre todo Julian Rotter. La teoría formulada

por los tres primeros no tiene en cuenta el concepto de las teorías del valor de las expectativas de los sujetos, tan importante para Rotter (1954) en sus postulados sobre la teoría del aprendizaje social. Sin embargo, este último considera que el comportamiento está determinado por la expectación de la obtención de un logro y el valor o el refuerzo del mismo.

De especial importancia para explicar la concepción del comportamiento de Rotter es el estudio de la localización del "control". Estos estudios ponen de manifiesto que existen diferencias individuales en la percepción de los ambientes controlados de forma personal o interna y externa.

Rotter también enfatiza el comportamiento social aprendido, dándole poca importancia a los determinantes biológicos, no aprendidos, tenidos en cuenta por Freud. Según Rotter, la clave para la investigación sobre la personalidad es la interacción del individuo con su medio (Rotter, 1954:85).

En contraposición a las conceptualizaciones de Freud y Lewin, y en menor grado, a las de Hull y Atkinson, quienes se basan en conceptos intrapersonales que no se pueden medir o manipular, los teóricos pertenecientes a la escuela de la teoría del aprendizaje social mantienen que el comportamiento estará más o menos motivado dependiendo de la situación externa en la que se encuentre un individuo.

De acuerdo con esta teoría, los elementos más importantes del comportamiento se aprenden y las percepciones de las acciones de otros influyen en el proceso de aprendizaje. Estas dos hipótesis son muy importantes para la investigación en el aula de idiomas y varios de los cuestionarios que se ofrecen en las últimas páginas se basan en ellas.

Para los teóricos del aprendizaje social la primera fuente de motivación son *nuestros pensamientos*, los cuales influyen en la acción (véase fig. 1) Una segunda fuente de motivación es la fijación de *metas* y objetivos que se proponen alcanzar los sujetos. La consecución de un objetivo lleva consigo bienestar interno y satisfacción (véase fig. 1) y, por tanto, en el área de la enseñanza podremos decir que el alumno se sentirá automotivado para obtener logros escolares. Como ha demostrado García Sánchez (1999), el profesor ejerce un papel muy importante en esta tarea, ya que si los objetivos que propone son claros y asequibles puede que el alumno adopte como propios los objetivos del profesor y por tanto se sienta más automotivado.

Oxford y Shearin (1994:19) también han indicado que el estudio de los objetivos es un instrumento para abordar con éxito la atención a la diversidad de los distintos estilos de aprendizaje de idioma que se pueden dar en el aula y poder establecer los esquemas de motivación que desarrollará cada uno. En este sentido, están a favor de la existencia de varios itinerarios de aprendizaje que desarrollen objetivos de distinto carácter en el currículo, de tal manera que todos los alumnos tengan la posibilidad de mejorar su rendimiento y sus expectativas de éxito, según sus capacidades.

Puesto que el aprendizaje y la enseñanza tienen lugar en un contexto social, el aula es un lugar donde la información se transfiere a través de canales de comunicación. La comunicación en el aula, tanto si es cognoscitiva como si es afectiva, es información transferida de un individuo a otro, de un individuo a un grupo, o de un grupo a otro grupo. La percepción personal es un tipo de comunicación que está influenciada, a menudo, por un miembro o por un grupo de referencia. Es un proceso mediante el cual se forman impresiones, opiniones y sentimientos sobre otros.

El primer día de clase, los alumnos pueden percibir a sus profesores como "intelectuales" porque ellos pertenecen a la categoría de profesor; y esa "intelectualidad" la han adquirido por referencia de otros estudiantes. Así, las personas son caracterizadas de acuerdo con ciertas características de un grupo, tales como la raza, profesión, nacionalidad, edad, sexo o creencias religiosas.

Los estudios de Rosenthal y Jacobson (1968) indicaron que si a los profesores se les decía que un alumno rendía poco, tanto si era verdad como si no, el alumno mostraba poco progreso bajo su dirección. Por lo tanto si un alumno es estereotipado como "tonto", es tratado como tal y esto afecta negativamente al progreso del alumno. De forma inversa, las altas expectativas producen altos rendimientos.

También se ha puesto de manifiesto (Rodicio, 1999) que la forma en que los alumnos perciben a los profesores incluso influye en la consecución de los objetivos de aprendizaje. Por eso es tan importante la función social del profesor en la clase. Entre sus funciones destaca la de líder o la de una persona que ejerce poder. Algunas de estas funciones son las siguientes:

1. La *función de experto*. Esta función surge porque los profesores poseen destrezas especiales en su tema. Estas destrezas, cognoscitivas o técnicas, exigen o requieren el respeto de los alumnos. Los profesores que acentúan su función de experto, suelen tener una clase cuyo objetivo es el logro de una actividad. Los alumnos con grandes necesidades de logro, tienden a rendir bastante bien bajo la influencia de este tipo de función.
2. El profesor también actúa como evaluador del trabajo de los alumnos, lo cual exige *recompensar o castigar*. Estos profesores son percibidos como árbitros.
3. Dado que los profesores son los que más experiencia tienen y los que más saben de la clase, los alumnos los consideran como *referente*. De este modo, los profesores sirven como modelos a sus alumnos.
4. El profesor es el responsable de la clase y también suele tener *función coercitiva* ya que con frecuencia se ve obligado a forzar a los alumnos a hacer lo que él/ella dice. Cuando el profesorado ejerce esta función coercitiva, establece una atmósfera autocrática.
5. El *poder legítimo* representa aquellos derechos o roles que los alumnos piensan que los profesores deben ejercer. La mayoría de los alumnos admiten que los profesores pueden asignar tareas, juzgar la calidad del trabajo y castigar en clase.

## 2.5. TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN

El desarrollo de la teoría de la atribución de Weiner (1972, 1974, 1979, 1984) tiene sus raíces en dos teorías socio-psicológicas, la de Heider (1958) y la Rotter (1966). Una aproximación de la teoría de la atribución para explicar la motivación se sirve de tres dimensiones para poder descubrir de qué manera piensan y se sienten las personas acerca de sus éxitos o fracasos. Estas tres dimensiones son lugar, constancia, y responsabilidad.

- a) El *lugar* se refiere a si la causa de que una persona se comporte de una forma o de otra es inherente a la persona o externa a ella.
- b) En la *constancia* se distinguen entre causas estables o que no cambian tales como la aptitud, o causas tales como el esfuerzo, que varían dependiendo del tiempo o de las situaciones.
- c) La *responsabilidad* se refiere tanto al grado de control que una persona tiene sobre un acontecimiento, como a si sus acciones son deliberadas o no.

Las teorías atribucionales responden a:

- a) cuáles son las causas de un hecho,
- b) qué información influyó en esta deducción causal
- d) y cuáles son las consecuencias de la atribución causal.

Las causas llamadas *internas* son: la inteligencia, la belleza física, la personalidad, la aptitud, el esfuerzo y la salud. Las causas llamadas *externas* son: la dificultad objetiva de una actividad, la ayuda procedente de otras personas y la suerte. La habilidad se considera más constante que el esfuerzo.

La distinción más importante hecha por Heider (1958) es que el comportamiento depende de factores internos y de factores externos (véase también Rodicio, 1999):

A) Individuos muy motivados:

1. Realizan actividades atribuyendo el logro de las mismas a una gran capacidad y a un gran esfuerzo.
2. Persisten ante el fracaso, atribuyendo dicho fracaso a la falta de esfuerzo, lo cual es modificable.
3. Seleccionan actividades de dificultad intermedia ya que producen el "feedback" más auto-evaluativo.
4. Desarrollan un esfuerzo relativamente grande, ya que creen que el resultado está determinado por el esfuerzo.

B) Individuos con poca motivación:

1. Realizan pocas actividades ya que atribuyen el triunfo más a factores externos que a factores internos y no consideran el esfuerzo como un factor de causa.
2. Abandonan las tareas ante el fracaso, ya que consideran que el fracaso está causado por la falta de capacidad, lo cual es incontrolable e invariable.

3. Seleccionan actividades fáciles o difíciles, porque tales actividades producen el "feedback" menos autoevaluativo.
4. Desarrollan poco esfuerzo ya que no relacionan el resultado con el esfuerzo.

La teoría de la atribución es un claro exponente del funcionalismo cognitivo y resalta las percepciones causales de los individuos respecto a sus estados motivacionales. A través de causas internas y externas que han influido en los acontecimientos que nos afectan, ya sea en el rendimiento de los sujetos o en otras situaciones sociales. A veces esas causas se atribuyen al sujeto (inteligencia, esfuerzo, personalidad, etc.) o a factores externos provenientes del ambiente (dificultad de las tareas, influencia de los padres y de la escuela, etc.). Weiner (1984) distingue varios tipos de causas que inciden considerablemente en el comportamiento de los sujetos (1984:24-34):

Antecedentes causales ÷ adscripciones causales ÷ dimensión causal  
(constancia)  
÷ expectativas de éxito ÷ comportamiento motivacional

### **La percepción de las dimensiones causales**

En situaciones escolares (véase motivación de logro) son de especial relevancia las siguientes: la incidencia de las expectativas de éxito, la alta autoestima y el tener conciencia de una alta capacidad intelectual para resolver las tareas académicas. Y por el contrario, el fracaso se percibe como falta de capacidad y de esfuerzo. Además, Weiner destaca el grado de constancia y responsabilidad a lo largo del proceso como otra dimensión causal.

### **La percepción de los antecedentes y las adscripciones causales**

Weiner incluye aquí determinadas ideas e información específica que poseen los sujetos, estructuras y procesos de carácter psicológico, valoraciones respecto a los demás y la tendencia "hedonística" de los individuos. Por ejemplo, la información que posee el alumno sobre el rendimiento y las capacidades académicas de los demás, la percepción del individuo sobre su trayectoria, sobre sus éxitos y fracasos en el pasado. En el ámbito psicológico, Weiner distingue determinados "schemata" o reglas que se han interiorizado y que relacionan determinadas causas con determinados efectos. Entre los procesos psicológicos distingue la importancia de los factores de atención e interés. Y, finalmente, pone de manifiesto la tendencia de los sujetos hacia la búsqueda y aceptación de experiencias agradables y de éxito y el rechazo a aceptar la culpabilidad y las experiencias de fracaso.

### **Las expectativas de éxito**

Se ha demostrado en varias ocasiones (Tolman 1932, McMahan 1973, Weiner et al. 1976, Dweck 1985) que las expectativas de éxito de los sujetos influyen de forma considerable en su grado de motivación hacia la consecución de la meta. Afirma Weiner (1984:25):

*“ if success (or failure) has been attained and if the conditions or causes of that outcome are perceived as remaining unchanged, then success (or failure) will be anticipated again with a reasonable degree of certainty.”*

De acuerdo con este paradigma, los sujetos actúan motivados por a) el valor que le atribuyen al hecho de haber conseguido la meta y b) las expectativas de éxito que tenían antes de superar las dificultades que, a su vez, se retroalimentan y se refuerzan para ocasiones futuras, creando un clima de confianza, autoestima y autoeficacia que es fundamental para conservar la motivación en tareas futuras.

De especial importancia también es el *autoconcepto* del alumno, su *autoestima*, su sentido de eficacia y sus percepciones sobre sus capacidades para el aprendizaje de la LE. El campo perceptual del alumnado, en general, las percepciones que tiene sobre sí mismo y sobre el entorno educativo, todos los aspectos que se consideran vitales para el “yo”, constituyen su autoconcepto. Varios estudios han puesto de manifiesto que ese conjunto de opiniones, creencias, y percepciones de los sujetos desempeñan un papel fundamental en el psiquismo humano. Como señalan los estudiosos del autoconcepto y de la autoestima, es necesario tener una visión positiva del yo y de las situaciones de enseñanza para conseguir un rendimiento eficaz. En el entorno escolar, el alumnado experimenta diversas situaciones de éxito y fracaso que moldean su sistema de creencias y expectativas, incluso sus estructuras cognitivas y cambian el marco de referencia para interpretar, comprender y organizar la información sobre el yo y sobre los demás (véase Solé, 1993 y Fierro, 1990). Por consiguiente, el estudio de las opiniones y creencias de los estudiantes también puede darnos claves importantes para comprender su comportamiento en clase de idioma y su rendimiento académico.

Como ha indicado García Sánchez (1999), los trabajos que relacionan la teoría de la atribución con la teoría de la motivación son relevantes para el contexto de clase porque demuestran que las personas con necesidades altas y bajas con respecto al logro difieren en sus atribuciones. Las personas con necesidades de logro altas se responsabilizan tanto de sus éxitos como de sus fracasos. Por el contrario, es probable que las personas con necesidades de logro bajas se encuentren indefensas ante el fracaso, que atribuirán a la ausencia de habilidad. Estas personas creen que el éxito está fuera de su control, y lo atribuyen a factores externos tales como la suerte, el tiempo o la dificultad de la actividad.

La implicación más práctica de esta área de investigación lleva consigo enseñar a los niños a cómo mejorar sus actuaciones cambiando sus atribuciones de factores incontrolables, tales como la habilidad, a controlables, como es el esfuerzo. La investigación realizada en esta área demuestra que el ciclo de fracaso evidenciado por alumnos que se encuentran impotentes ante esta situación puede romperse enseñándoles a realizar un determinado esfuerzo apropiado y a que le encuentren atribuciones a la habilidad. El componente básico de la re-educación de la atribución ha guiado a los profesores a alterar el “*feedback*” que le dan a los alumnos. El *feedback* debería incluir información sobre los esfuerzos que el alumno ha realizado para llevar

a cabo una actividad. Se ha demostrado que comentarios tales como "tu trabajo ha mejorado porque te has esforzado" y "está claro que has estudiado mucho para el examen" ayudan al alumno a ver la conexión entre sus acciones y sus resultados (García Sánchez, 1999).

Otro de los problemas educativos es la **ansiedad** experimentada por los estudiantes durante los exámenes, debido a lo cual muchos estudiantes no son capaces de demostrar lo que ellos han aprendido (Hill, 1980). Tanto los niños como otros estudiantes con alto nivel de ansiedad en los exámenes, o con atribuciones negativas de éxito-fracaso en cuanto a la realización de exámenes, normalmente tienen un rendimiento bajo en la realización de esos exámenes, en los tests de aptitud y en muchas otras pruebas educativas (véase Sánchez Herrero, 1990 y Rubio Alcalá, 1999).

Los niños que no tienen confianza en su capacidad atribuyen sus éxitos a la suerte o a que la prueba ha sido fácil, y sus fracasos a la falta de capacidad; y se caracterizan por un rendimiento bajo, poca motivación y un alto grado de ansiedad en la realización de la prueba (Hull, 1980). Se espera que los sujetos con cierto grado de ansiedad realicen mejor una tarea simple, que los sujetos con poca ansiedad. Dada una tarea fácil, los individuos con un alto grado de ansiedad se espera que desarrollen mejor, que los que tienen un menor grado de ansiedad; sin embargo, dada una tarea difícil, los que tengan más ansiedad la desarrollarán peor que los individuos con menos ansiedad.

Resumiendo, la ansiedad y las atribuciones de éxito-fracaso se correlacionan cada vez más con el rendimiento de la prueba en primaria y secundaria en niños y niñas de todos los estatus socioeconómicos. Varios han sugerido que la motivación es, de hecho, el factor causal en la correlación motivación-rendimiento. Cuando los alumnos inteligentes o bien preparados tienen tiempo límite para hacer una prueba, no demuestran todo lo que saben porque sufren de ansiedad y se ven bajo la influencia de la falta de tiempo. Plass y Hill (1979) encontraron que los estudiantes con alto grado de ansiedad y presionados por la falta de tiempo obtuvieron un rendimiento bajo; sin embargo, y especialmente los niños, obtuvieron un rendimiento alto cuando disfrutaron de más. Bajo la presión del tiempo, los estudiantes con bajo nivel de ansiedad obtuvieron un rendimiento óptimo o alto; los estudiantes con un nivel medio de ansiedad obtuvieron un rendimiento moderado y los estudiantes con un alto nivel de ansiedad, un rendimiento pobre. Cuando se modificaba el límite de tiempo, los estudiantes con nivel medio eran más rápidos e intentaban solucionar más problemas; y los estudiantes con nivel alto de ansiedad iban más despacio y eran más exactos (véase Rodicio, 1999).

En el contexto español, Pérez Paredes (1999) ha realizado uno de los estudios más completos sobre la **ansiedad** en la clase de inglés y nos propone las siguientes recomendaciones:

- Que las instituciones encargadas de ofrecer enseñanzas de idiomas tengan en cuenta el potencial efecto de la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras dentro de su oferta educativa.

- Que el profesorado de idiomas explore los posibles comportamientos ansiógenos de sus alumnos y que, a partir de esta reflexión, ayude a sus estudiantes con mayores niveles de ansiedad a superar esta situación claramente perjudicial.
- El alumno con ansiedad elevada ante el aprendizaje de lenguas extranjeras obtiene, sistemáticamente, peores resultados académicos que sus compañeros con menores niveles de ansiedad. El profesor de lenguas debería valorar este hecho dentro del marco de un proceso de evaluación integral y centrado en el individuo.
- Se recomienda a los docentes de lenguas extranjeras que pongan en práctica actividades con un potencial comunicativo elevado, ya que hemos podido comprobar la metodología comunicativa no es más ansiógena. Tras un trimestre los estudiantes del grupo experimental pudieron ver que sus niveles de ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras disminuían de una forma estadísticamente significativa. La mayor potencialidad comunicativa de las actividades del grupo experimental, un 22,4% mayor que las utilizadas en el grupo control, parece contribuir a que los niveles medios de ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras disminuyeran en estos sujetos de una forma estadísticamente significativa. Se pudo comprobar la dirección que marca la hipótesis y quedó demostrado que en contextos de aprendizaje más comunicativos se puede conseguir que los niveles medios de ansiedad disminuyan.
- Dado que la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras presenta un problema considerable para un porcentaje importante de estudiantes (entre un 30% y un 23% según este estudio), los docentes y las instituciones necesitan conocer de qué manera se puede ayudar a estos sujetos. Por consiguiente, parece evidente que precisamos de investigaciones que analicen métodos y técnicas reductoras de la ansiedad aplicadas a distintos colectivos de estudiantes, según edad y finalidad de su aprendizaje de la L2, técnicas que deben incrementar la eficacia y que, idealmente, se integren de la forma más natural en el continuum de aprendizaje del discente.

## **2.6. TEORIA HUMANISTA Y TEORÍA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES**

En los años sesenta surgió la psicología humanística. Esta psicología centró sus estudios no solamente en lo que la persona es, sino en el potencial que hay en una persona para superarse. Los seres humanos son, por tanto, sujetos, en lugar de meros objetos de estudio. La persona debe ser examinada en términos de conciencia personal, que incluye

- a) la experiencia subjetiva y
- b) la idea de cómo se ve y evalúa el individuo a si mismo.

Para los psicólogos humanistas más prominentes (e.g. Maslow y Rogers), todas las personas tienden a realizar su potencial individual. Sin embargo, la auto-realización puede ser facilitada u obstaculizada a través de las interacciones con otros. La aprobación de

otros conduce a la aprobación de uno mismo y facilita la autorrealización. Por otro lado, las opiniones sobre uno mismo y las actitudes hacia los otros guardan una estrecha relación.

Maslow (1943, 1971) ha demostrado que cuando quedan satisfechas las necesidades de los sujetos, éstos se sienten motivados. Para él existe una jerarquía de necesidades, que comienza con las de bajo nivel (supervivencia, seguridad, pertenencia, autoestima) y concluye con las de nivel superior (logro intelectual, apreciación, autorrealización). Cuando quedan satisfechas las necesidades de un determinado nivel, la persona se siente motivada para satisfacer otras superiores. A este respecto, cabe decir que los humanistas consideran la auto-realización como una tendencia innata que puede ser impedida por ciertas experiencias sociales o por la existencia de necesidades no realizadas y puede ser facilitada por apoyos ambientales apropiados.

De un modo parecido, la **teoría del constructo personal**, cuyo creador fue George Kelly, estudia la manera en que un individuo organiza el mundo que lo rodea, o sea, el modo en el que los hechos se construyen o interpretan. Sin embargo, al contrario que en la teoría humanista, se enfatiza el pensamiento en lugar del sentimiento. La importancia de las creencias y de las valoraciones de los individuos no solo en su estado motivacional sino en su comportamiento en general, ha sido resaltada por Kelly (1963) cuando habla de los *constructos personales*. Según Kelly, cada uno de nosotros desarrollamos nuestro propio conjunto de teorías que usamos para darle sentido al mundo que nos rodea. Estas teorías son usadas para predecir el comportamiento de la gente con la que nos interrelacionamos, dirigen nuestras acciones e influyen en nuestra conducta. Por consiguiente, tienen una influencia directa en nuestra motivación.

En este sentido, cada uno de nosotros actuamos como "un científico" en nuestras actividades y experiencias cotidianas. No nos limitamos a aceptar lo que nos sucede, sino que construimos teorías sobre ello para comprenderlo e interpretarlo. Estamos continuamente desarrollando ideas sobre el comportamiento de los demás y las aplicamos a la hora de explicar los comportamientos. Por consiguiente, la exploración del sistema de creencias de nuestros alumnos y el análisis de sus percepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje nos puede dar claves importantes para explicar su comportamiento: actitudes, motivación, rendimiento, etc. Algunos de los principios filosóficos de la teoría de los constructos personales son los siguientes:

- a) *Principio del constructivismo alternativo*: se basa en que, como acabamos de decir, todas las concepciones e interpretaciones del universo personal de los individuos están sujetos a revisión y son susceptibles de cambio.
- b) *Naturaleza psico-filosófica de los constructos*: convencionalmente, la filosofía se asocia con el pensamiento y la psicología, con el comportamiento humano. Esta división se entremezcla cuando tratamos de explicar los constructos, ya que su naturaleza parece mixta, es decir psico-filosófica (Kelly, 1963:16):

*“What we are proposing is neither a conventional philosophy nor a conventional psychology. As a philosophy it is rooted in the psychological observation of man. As a psychology it is concerned with the philosophical outlooks of individual man.”*

- c) *Carácter gnoseológico*: el constructivismo alternativo que propone Kelly pertenece al campo epistemológico conocido como “gnoseología”, entendida como “el análisis sistemático de las concepciones empleadas por el pensamiento científico a la hora de interpretar el mundo” (p. 16). Lo sitúa dentro del *empirismo* y de la lógica pragmática por el énfasis que se pone en la comprobación de los constructos. Al mismo tiempo, considera que su posición es *racionalista*, ya que se parte de que el hombre se aproxima a su mundo a través de su propia construcción y se aleja del *realismo* en tanto que se defiende la construcción personal y subjetiva de aproximaciones alternativas a la realidad y no se considera que seamos víctimas de nuestras circunstancias.
- d) *Determinismo y libertad*: para Kelly, la relación entre un constructo o un sistema de creencias y los elementos subordinados es determinista. Las estructuras mentales que construimos son las que nos gobiernan. Esto implica que los sujetos son víctimas de sus circunstancias y quedan hasta cierto punto esclavizados por sus propias ideas y creencias, mientras no las sustituyen por otras. No obstante, los sujetos son libres de adoptar sus creencias y de formarse sus propias convicciones, pero una vez que las han construido, pueden ser víctimas de ellas (Kelly, 1963:20-22):

*“The relation established by a construct or a construction system over its subordinate elements is deterministic, ... The structure we erect is what rules us, ... man can enslave himself with his own ideas and then win his freedom again by reconstructing his life, ...”*

Otros postulados fundamentales de la teoría de los constructos personales incluye los siguientes:

- Los procesos que viven los sujetos están canalizados psicológicamente por las formas en que anticipan los acontecimientos.
- Las personas anticipan los acontecimientos construyendo sus futuras ocurrencias; una vez que se ha especulado sobre el comienzo y el fin de los hechos, sobre su contraste y similitud, es posible predecir su posible ocurrencia en el futuro.
- Los individuos difieren unos de otros en la forma de construir “su mundo” (*individualidad* de los constructos). Esto explica la variedad de opiniones y creencias en el alumnado
- Cada persona desarrolla su sistema personal y *organizado* de construcción que le permite anticipar acontecimientos con facilidad.
- El sistema de construcción personal de los individuos se compone de un número finito de constructos *dicotómicos*, ya sean por similitud o contraste. De ahí que hayamos formulado varios ítems de los cuestionarios de manera

dicotómica.

- Los individuos eligen libremente la alternativa, en un constructo dicotomizado, que le permite anticipar con mayor grado de probabilidad de ocurrencia acontecimientos futuros.
- Un constructo es útil y válido sólo para la anticipación de un conjunto finito y limitado de acontecimientos.
- El sistema de construcción personal de los individuos varía conforme construyen de manera sucesiva las ocurrencias de los acontecimientos y ganan más experiencia. Esto implica que las percepciones del alumnado cambian y evolucionan y conviene estudiarlas de forma longitudinal.
- *Modulación*: la variación en el sistema de construcción personal de los individuos está limitado por la permeabilidad de los constructos. Y es dentro de ese rango de ocurrencia donde se sitúan sus variantes. Esa permeabilidad será mayor en tanto que se incorporen nuevos elementos a la estructura subyacente.
- *Carácter fragmentario*: los individuos pueden emplear de forma sucesiva una variedad de subsistemas de construcción que sean incompatibles entre sí. Esto explica las contradicciones en los sistemas de creencias de lo sujetos.
- Cuanto más se parezca la experiencia constructiva de una persona a la de otra, más parecidos serán los procesos psicológicos que se deriven de esta experiencia. Es posible (y frecuente) que dos personas experimenten los mismos acontecimientos, pero los “construyan” de forma diferenciada. Puesto que han interiorizado de forma diferente, también los anticiparán de forma muy distinta. Pero si, por el contrario, lo construyen de forma parecida, también anticiparán su ocurrencia de forma similar. Esto explica las coincidencias y divergencias en la percepción del alumnado respecto a los mismos acontecimientos de clase, dependiendo del proceso de construcción.
- *Alcance social de los constructos*: cuanto más se acerquen los procesos de construcción de una persona a los de otra, mayor será el rol y la influencia que desempeñe en los procesos sociales en que intervenga la otra persona. Si esto ocurre, nuestro sistema de construcción subsume los sistemas de construcción de los demás y los de los demás engloban el nuestro. En estos casos, hay una comprensión mutua y recíproca.

La teoría del constructo personal está relacionada con la teoría humanista por las siguientes razones:

1. Ambas aceptan una aproximación fenomenológica hacia la psicología.
2. Las dos tienen que ver con la percepción de uno mismo y de otros.
3. Ambas asumen que los seres humanos son personalmente responsables de su destino.
4. Y ambas sitúan al sujeto y al terapeuta en los mismos niveles.

Tanto la teoría de Kelly como la teoría humanística son relativamente nuevas; su potencialidad está todavía por demostrar, ya que aún no se han generado muchos estudios experimentales que se puedan verificar. Sin embargo las dos han contribuido de diferentes maneras al estudio de la motivación:

- 1) En primer lugar, han prestado atención a problemas que no fueron tenidos en cuenta en las aproximaciones más tradicionales del estudio de la motivación, tales como la lucha por la autorealización, y los determinantes del autoconcepto y de la autoestima entre otros.
- 2) Por otro lado, han aportado nuevas teorías para la comprensión del comportamiento humano y generado términos científicos nuevos en relación con este campo.
- 3) Finalmente, estas teorías han dado a los "sujetos" de estudio, más prestigio y dignidad, lo cual tiene implicaciones éticas y metodológicas importantes para el estudio del comportamiento humano.

## 2. 7. RESUMEN SOBRE LA MOTIVACIÓN HUMANA

En síntesis, los componentes básicos de la motivación de los individuos, de acuerdo con las teorías que hemos presentado en las páginas anteriores, son las siguientes:

Teoría	Aspectos básicos
<b>Psicoanálisis</b> (Freud, 1915)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impulsos y necesidades instintivas: <i>homeostasis</i> y <i>hedonismo</i>.</li> <li>- Instintos</li> <li>- Agresión</li> <li>- Motivación sexual</li> <li>- Sueños</li> <li>- Mecanismos de defensa</li> <li>- Controles y estilos cognitivos</li> </ul>
<b>De los impulsos</b> (Hull, 1943, 1951)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estímulos e incentivos</li> <li>- Respuesta de los sujetos</li> <li>- Refuerzo</li> <li>- Formación de hábitos, aprendizaje mecánico</li> <li>- Ansiedad</li> <li>- Conflicto: aproximación y huida respecto a la meta</li> <li>- Frustración y fracaso</li> <li>- Facilitación social: beneficio de la audiencia y de los miembros de los equipos</li> <li>- Teoría de la activación</li> </ul>
<b>Del logro</b> (Atkinson, 1964)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades de logro:</li> <li>- Conseguir algo difícil, dominar, manipular</li> <li>- Superar obstáculos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afán personal de superación, retos personales</li> <li>- Competir y aventajar a los demás</li> </ul>
<b>Aprendizaje social</b> (Rotter, 1954)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos mentales y de cognición</li> <li>- Valor de las expectativas de los sujetos; expectativas de logro y éxito</li> <li>- Localización del control</li> <li>- Comportamientos aprendidos</li> <li>- Percepciones de las acciones de los demás (profesor, compañeros)</li> <li>- Pensamientos y creencias de los sujetos</li> <li>- Fijación de metas y objetivos</li> <li>- Contexto social del aprendizaje</li> <li>-</li> </ul>
<b>Atribución</b> (Weiner, 1972, 1984, 1989)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lugar de las atribuciones causales: internas, externas</li> <li>- Causas estables: aptitud</li> <li>- Causas inestables: constancia, interés</li> <li>- Grado de control de los acontecimientos: responsabilidad</li> <li>- Percepción de las dimensiones causales: expectativas de éxito, autoestima</li> <li>- Percepción de los antecedentes causales: valoraciones, opiniones, conceptos, información previa</li> <li>- Expectativas</li> <li>- Valoraciones personales: respeto al grado de consecución de la meta, éxitos y fracasos</li> <li>- Efecto de la ansiedad</li> </ul>
<b>Humanista</b> (Rogers, 1961)  <b>Constructos personales</b> (Kelly, 1963)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia personal, experiencia subjetiva</li> <li>- Potencial individual, autorealización</li> <li>- Necesidades interpersonales y sociales de los sujetos</li> <li>- Constructos personales, individualidad</li> <li>- Naturaleza psico-filosófica de los constructos</li> <li>- Constructivismo alternativo</li> <li>- Determinismo y libertad</li> </ul>



## PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN

En este capítulo incluimos algunos estudios relevantes que han desarrollado varios paradigmas de investigación sobre la motivación en contextos escolares y de aula (véase Ames y Ames, 1985). Hemos prescindido de las investigaciones que se relacionan con la teoría del psicoanálisis y la de los impulsos para centrarnos en estudios con base cognitiva, ya que éstos nos dan una visión más actualizada y completa del fenómeno que nos ocupa y del funcionamiento de las aulas. El objetivo de este capítulo tercero es revisar e integrar diferentes estudios que interrelacionan la influencia del *profesor* y de los *contextos de aula* en los estados motivacionales del *alumnado*. Nos hemos centrado básicamente en las investigaciones que ha desarrollado cuatro grandes paradigmas: a) el de la motivación intrínseca de los sujetos, b) el paradigma de la autoeficacia, c) el de las expectativas iniciales de los sujetos y d) el de la comparación social. La atención dedicada a estos paradigmas es un reflejo de la nueva dirección que tomó la investigación desde los años setenta bajo la influencia del cognitivismo en general y de la teoría de la atribución en particular. Aunque los cuatro paradigmas anteriores parten del marco atribucional de la motivación, como veremos, no siempre derivan de esta teoría, sino que representan diferentes formas de conceptualizar la motivación en educación e introducen implicaciones e interrelaciones nuevas; por ejemplo, las expectativas de los sujetos y la comparación social en el aula. Esta interrelación que establecen los paradigmas entre profesorado, alumnado y las situaciones de aula ayuda a comprender algunas cuestiones básicas sobre la motivación en educación (Ames y Ames, 1985):

- Las condiciones y los factores internos que son necesarios para que exista una motivación óptima.
- Qué tipo de tareas debe proponer el profesorado.
- En qué sentido influye el contexto de aula en el estado motivacional de los individuos, etc.

### 3.1. EL PARADIGMA DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA:

Se centra en la motivación interna del alumno, en el comportamiento que actúa sin control externo. Por eso, para algunos autores (e.g. Ryan, Connell y Deci 1985) la percepción que la persona tiene de su autonomía y de su competencia son fundamentales para este tipo de motivación. Esos aspectos, se pueden percibir como suministradores de información y de "feedback" sobre la competencia del estudiante o como controladores que suministran "feedback" sobre el grado de autonomía en cada situación concreta. Sin embargo, Ryan et al. (1985) pone más énfasis en el estudio de los procesos cognitivos internos del estudiante. La dimensión clave para estos autores es el aprendizaje autorregulado por el alumnado y la forma en que procesa la información.

#### 3.1.1. Análisis motivacional de la autodeterminación y autorregulación en educación

Ryan, Connell y Deci (1985) parten de que la motivación escolar es una mezcla de motivación **intrínseca** y **extrínseca**. En cierto grado, existe un proceso de motivación intrínseca en los alumnos que puede describirse en términos de necesidades innatas de autodeterminación y competencia. Si la clase ofrece estímulos que le interesan a los niños y que desarrollan su competencia en un contexto de "autonomía", se generará motivación intrínseca y aumentará el rendimiento escolar. En cierto modo, los estudiantes aprenden más cuando se les ofrecen situaciones de enseñanza que les satisface. El currículum escolar, con frecuencia, impone u ofrece contenidos y tareas que no interesan a los alumnos y por lo tanto se recurre a procedimientos extrínsecos.

#### Motivación intrínseca en la clase

En general, una buena parte del profesorado se queja de la falta de motivación intrínseca en los escolares para aprender (deCharms, 1968, 1976; Harter, 1981). A menudo se echa en falta energía infantil, interés y entusiasmo que propicien un aprendizaje efectivo. Ha sido la teoría de la **evaluación cognitiva** la que ha centrado sus esfuerzos en explicar los factores ambientales que ocasionan esa pérdida de motivación intrínseca (Deci, 1980; Deci y Ryan 1980 y 1985).

#### *Teoría de la evaluación cognitiva:*

Se centra en el efecto de ciertos factores tales como: las recompensas, la evaluación externa, estilos de comunicación personal, etc. Parte de varias proposiciones o hipótesis:

- *Proposición 1:* cualquier acontecimiento que facilite la percepción de un "locus" interno de causalidad activa la motivación intrínseca ("locus"= experiencia personal que se vive cuando se inicia y se regula el comportamiento).
- *Proposición 2:* cualquier acontecimiento que contribuya a la percepción de la *competencia* aumenta la motivación intrínseca y los que contribuyen a la percepción de la *incompetencia*, la disminuyen. El "feedback" positivo sobre nuestra actuación la aumenta y el "feedback" negativo la disminuye.
- *Proposición 3:* los acontecimientos pueden tener un significado funcional variado que depende de la naturaleza del contexto interpersonal.

Se consideran hechos *informativos* los que suministran "feedback" relevante en la situación de autonomía que vive el sujeto y *controladores* los que ejercen efectos de presión y control o inducen a actuar, pensar y sentir en una determinada dirección. También existen hechos *amotivadores*, que están ausentes de información relevante y no afectan a la *competencia* del sujeto ni a su *causalidad* personal.

### **Investigación basada en la teoría de la evaluación cognitiva**

Algunos estudios de investigación ha demostrado que las recompensas y los regalos tales como el dinero (Deci 1971), los premios (Harackiewicz 1979) y la comida (Ross 1975) pueden deteriorar la motivación intrínseca. Esto no quiere decir que las recompensas no motiven, sino que activan la motivación extrínseca y cuando los estímulos desaparecen, la motivación puede desaparecer también.

Otras investigaciones han demostrado que las recompensas pueden fomentar la motivación intrínseca (Ryan, Mims, Koestner 1983; Harackiewicz, 1979) si van acompañadas de "feedback" positivo en situaciones de *autodeterminación* y uso consciente de la *competencia* del alumno. Pues es el "feedback" sobre la competencia del sujeto lo que parece generar motivación y no las recompensas y premios.

Las recompensas pueden deteriorar la motivación intrínseca porque el "lugar" de causalidad procede del exterior. Otros factores situacionales que causan impactos negativos son:

- La imposición de plazos fijos para las tareas (Amabile, DeJong y Lepper 1976)
- Las vigilancias estrechas (Lepper y Green 1975)
- Las amenazas de castigo (Deci y Cascio 1972)

Todos ellos facilitan una percepción externa del origen de causalidad. Sin embargo la posibilidad de elegir tareas aumenta las oportunidades de autorregulación y aumentan la motivación intrínseca. Pero no se debiera confundir "posibilidad de elegir" con la permisividad, la relajación, el descontrol. Las situaciones de libre elección tienen que ir acompañadas de información detallada sobre las diferentes opciones y han de llevarse a cabo con orden y dentro de los límites que marquen las líneas directrices.

Vallerand y Reid (1981) han notado que los escolares tienen cierta tendencia a involucrarse en tareas desafiantes que ponen a prueba sus competencias y las aumentan y desarrollan ((y ahora más difícil todavía!). Estas investigaciones apoyan la teoría que relaciona la motivación intrínseca con las necesidades de "autodeterminación" y "competencia". Las situaciones que propician la autonomía y refuerzan el sentido de competencia del sujeto tienden a engendrar una motivación intrínseca, mientras que las que ejercen presión y control, provocan incompetencia y la deterioran. Es decir, la motivación intrínseca será mayor en las clases donde predomina la libre elección de tareas y en las que se fomenta el trabajo autónomo, y será menor en las que las actividades de aprendizaje están estrechamente orientadas, conducidas y controladas por el profesor. (Deci, Nezlek y Sheinman, 1981).

## Procesos de interiorización de los motivos extrínsecos

La experiencia nos demuestra que los estudiantes no muestran motivación intrínseca para aprender muchos de los contenidos curriculares que se les exige en clase. Por otra parte, ocurre que buena parte del aprendizaje que se le exige al estudiantado es más social que académico. Por ejemplo: ser puntuales, respetar a los demás, trabajar en silencio, entrar y salir de clase en orden, etc. Muchas veces, para conseguir que los alumnos estudien y se porten bien, se recurre a motivos extrínsecos: recompensas, felicitaciones, castigos, etc. A través de estos estímulos, se pretende atraer al alumno hacia el aprendizaje de ciertos conceptos, comportamientos y valores. Si examinamos y analizamos los objetivos de instrucción y de educación para la sociedad que se consiguen con los estímulos extrínsecos, podremos juzgar su eficacia para conseguir los efectos deseados. Una de las claves fundamentales de estos procesos consiste en conocer hasta qué punto estos controles externos se interiorizan y forman parte de la “psique” del alumno; a este proceso se le denomina interiorización.

El término *interiorización* se refiere a los procesos por los que los niños asimilan el entorno social y lo acomodan a sus necesidades y a sus posibilidades. Cuando un sujeto manifiesta *autocontrol*, se supone que hay alguna función interna que efectúa tal regulación (como contraposición a cualquier agente externo o contingencia). Por otra parte, la *regulación extrínseca* se encuentra en el nivel más bajo de la interiorización y ocurre cuando se actúa sobre la base de cualquier agente externo o contingencia. Por ejemplo cuando un escolar hace sus tareas escolares por evitar las reprimendas.

Otra forma de autorregulación es la *identificación* y ocurre cuando la regulación extrínseca se vive como valor o meta propia y, consiguientemente, se percibe como lugar interno de causalidad. Por ejemplo, cuando el escolar hace los deberes porque quiere y desea aprender la asignatura.

Como resumen de las ideas anteriores sobre la motivación intrínseca podríamos señalar lo siguiente:

- La motivación escolar ha de considerarse tanto en función de la motivación *intrínseca* como en función de la *extrínseca*.
- Se facilita la motivación intrínseca cuando se despierta la curiosidad natural y espontánea de los escolares y se genera principalmente en situaciones que propician:
  - La autonomía del estudiante.
  - El desafío intelectual.
  - La posibilidad de elegir y decidir las tareas.
- La motivación intrínseca activa e incrementa el rendimiento y va ligado a situaciones que favorecen:
  - La autoestima
  - La percepción de la competencia cognitiva del sujeto.

- El sentido de autocontrol.
- La motivación extrínseca puede ser también una fuente importante de motivación.

### **3.1.2. Motivación intrínseca para el aprendizaje de clase**

Otras investigaciones han estudiado la relación entre el aprendizaje y la motivación intrínseca del aula. Su objetivo principal ha sido explicar cómo los estudiantes desarrollan motivación intrínseca a través del desarrollo de habilidades cognitivas específicas. Además, han contribuido a que conozcamos el tipo de aprendizaje social que se ha de fomentar en clase y las características que han de reunir las tareas para que se desencadene ese desarrollo de las habilidades cognitivas.

#### **El carácter social del aprendizaje en el aula**

Corno y M. Rohrkemper (1985) parten de que las aulas son *grupos* de individuos que se ven afectados en su comportamiento por los factores sociales y organizativos del aula. Se ha comprobado que el tipo de tareas que organiza el profesor -cooperativas frente a competitivas, por ejemplo- crean unas condiciones motivacionales y de aprendizaje que afectan al clima social (Ames y Ames, 1984; Doyle, 1983 y Nicholls, 1984).

#### **Una concepción de motivación intrínseca para el aprendizaje en las aulas**

Corno y Mandinach (1983) han definido la motivación intrínseca como el esfuerzo que realiza el estudiante para profundizar y manipular la red asociativa de cualquier área de conocimiento específica. En el contexto de aula, debe reflejar varios de los aspectos de la responsabilidad personal identificados por Weiner (1979):

- Lograr lo que uno se propone mediante el esfuerzo personal.
- Demorar las gratificaciones derivadas de las recompensas
- Reducción del miedo al fracaso
- Aumento del sentido de control personal
- Conciencia sobre la habilidad de uno para influir en los acontecimientos.

La motivación intrínseca para el aprendizaje del aula también comprende aspectos de la competencia del alumnos tales como:

- Demostrar la capacidad para el aprendizaje.
- Comenzar las tareas pronto y acabarlas pronto.

También se ha demostrado que la motivación intrínseca favorece el aprendizaje autorregulado, que es la actividad cognitiva más recomendable para el estudiante (Bandura, 1982). Corno y Mandinach (1983) han definido el *aprendizaje autorregulado* como la forma superior de actividad cognitiva que puede emplear un estudiante para aprender en las clases. Se traduce en un esfuerzo realizado por el aprendiz para profundizar y manipular la red asociativa de cualquier área de conocimiento, para monitorizarla y mejorar la profundidad del proceso cognitivo. Distinguen cinco

componentes básicos en este tipo de aprendizaje:

- 1) *Apreciación*. Recepción de los estímulos, seguimiento y recogida de información.
- 2) *Selección*: discriminación de estímulos y codificación de la información relevante.
- 3) *Conexión*: búsqueda del conocimiento que resulta conocido y relación con el que ya se posee.
- 4) *Planificación*: reestructuración de la información.
- 5) *Monitorización*: seguimiento continuo de los estímulos y transformación del conocimiento; autocomprobación y aplicación de estrategias motivadoras de control.

Los componentes 1 y 5 intervienen en los procesos de adquisición y el 2, 3 y 4 en los de transformación del aprendizaje (véase Ames y Ames, 1985: 61).

Las ventajas del aprendizaje autorregulado o de la motivación intrínseca para el aprendizaje son evidentes:

- a) Los estudiantes con motivación intrínseca aprenden de forma autónoma y necesitan poco apoyo del profesor. Mientras, el profesorado puede atender a los alumnos más necesitados de ayuda.
- b) Este tipo de aprendizaje aumenta a medio y largo plazo el rendimiento medio de la clase y de la escuela. Una de las causas del fracaso escolar radica en que el alumnado no ha sido preparado para aprender por sí mismo y no ha desarrollado destrezas para el aprendizaje autónomo.
- c) Se produce una “constelación” de procesos cognitivos, conativos y afectivos que cambian de forma positiva el comportamiento del profesorado implicado en este tipo de didáctica.

### **Las aulas y el desarrollo de la motivación intrínseca para el aprendizaje del aula.**

El desarrollo de la motivación intrínseca para el aprendizaje del aula ha de tener en cuenta que los estudiantes traen a la clase experiencias variadas, niveles y aptitudes muy heterogéneas que se interaccionan con las condiciones que ofrece el aula para el aprendizaje. Por tanto, si queremos ofrecer una enseñanza eficaz tendremos que adaptar las actividades de aprendizaje a los estudiantes y al contexto social. Habrá que adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes para que tengan éxito al desarrollar sus habilidades autorreguladoras. Es decir, el profesor ha de adaptar su enseñanza a las características de su clase:

- Primero, ha de diagnosticar las aptitudes de sus alumnos para el aprendizaje de determinados contenidos, teniendo en cuenta las vivencias, concepciones y experiencias que aportan.
- Después, ha de modificar y adaptar las condiciones de aprendizaje para que se adecue a las posibilidades de sus alumnos (Corno y Snow, 1985).

Cuanto mejor sea el control del profesor, mayores serán las posibilidades de desarrollo del

aprendizaje auto-dirigido y regulado por el alumno. En relación con esta dinámica de adaptación y equilibrio entre el autocontrol del aprendiz que puede ejercer el alumno y el control que ejercen los demás (el profesorado), Vigotsky (1962) propuso lo que denominó *la zona de desarrollo próximo*, refiriéndose al espacio entre el nivel de funcionamiento y actuación que puede ejercer el estudiante por sí solo y el que necesita recibir a través del apoyo del profesor cuando no es capaz de resolver las tareas. El profesor debe actuar y suministrar apoyo sólo cuando el alumno no puede resolver por sí solo determinadas cuestiones porque van más allá de las capacidades que ha desarrollado hasta ese momento.

Una de las funciones claves del profesorado para propiciar la motivación intrínseca consiste en saber intervenir sin inhibir la auto-dirección o regulación del aprendizaje, en proponer tareas que no sobrepasen la zona de desarrollo próximo de los aprendices. La hipótesis que proponen Corno y Rohrkemper (1985) al respecto establece que las tareas de clase, su potencial gratificador y de retroalimentación, tienen un gran impacto en la autoevaluación de los aspectos de motivación intrínseca para aprender, en el autocontrol y en las atribuciones internas del alumnado que las realiza. Por otra parte, las características intrínsecas de las tareas ejercen un gran impacto sobre la competencia y el grado de compromiso para aprender y por ende en la autorregulación del aprendizaje. El mantenimiento de la mayoría de las tareas dependen de la recompensa externa (motivación extrínseca), tema que ha sido ampliamente estudiado por Rodicio (1999). Sin embargo, el objetivo final debe tener recompensas internas para mantener esa actividad.

En este apartado también hay que tener en cuenta el efecto del *castigo*, que generalmente produce ansiedad y miedo, sentimientos que no ayudan al aprendizaje. El uso del castigo por parte de los profesores, a menudo da ejemplo de lo que ellos están intentando evitar. Sin embargo, el castigo puede tener la ventaja de interrumpir inmediatamente una conducta no deseada.

Los dos incentivos más normales son las notas y la victoria en una situación competitiva:

- Las calificaciones son un tipo de refuerzo externo. La tarea en sí misma no constituye el premio o recompensa; además, las notas generalmente no tienen un control óptimo e inmediato ya que se entregan al final del trimestre o al final de la actividad. Por lo tanto, no indican si se progresa o no durante la realización de la actividad.
- El incentivo de ganar en una competición es una estrategia útil en la clase, pero puede tener diversos efectos negativos. Al igual que las notas, es una recompensa externa. Los alumnos no tienen la ventaja de intercambiar información y aprender unos de otros. Además, la ansiedad que produce la competición puede interferir en el propio proceso de aprendizaje y, si hay ganadores, también habrá perdedores.

### **3.2. EL PARADIGMA DE LA AUTOEFICACIA**

El término *eficacia* se refiere a las creencias específicas de la persona sobre su capacidad para realizar determinadas acciones. Ha sido estudiado por varios autores, entre ellos

destacan las aportaciones de Weisz y Cameron (1985) y las de Ashton (1985).

### 3.2.1. Diferencias individuales en el sentido de control del alumnado

Varias investigaciones (Dweck & Goetz, 1978; Findley & Cooper, 1983 y Stipek y Weisz, 1981) han demostrado que el grado de percepción del estudiante sobre su control respecto a sus capacidades internas está correlacionado con el rendimiento académico y con su actuación en determinadas tareas. En esta dirección han investigado varios autores:

#### Modelos tradicionales relacionados con la percepción del control

Arnkoff y Mahoney (1979) han comprobado que el *control* ha sido definido como *habilidad, poder, regulación o restricción*, con las siguientes connotaciones:

*Habilidad o capacidad interna*

*Poder:* influencia ejercida sobre el mundo exterior

*Regulación:* dirección y coordinación de las elecciones que efectúa el sujeto

*Restricción:* autocontrol

Rotter (1975) también ha resaltado el hecho de que el comportamiento de los individuos se ve influenciado por sus expectativas generalizadas con respecto al "locus" (localización) del control. La *localización interna* del control se refiere a la creencia de que los acontecimientos o resultados son controlables por el individuo o se deben a características relativamente permanentes, tales como la *habilidad*. La *localización externa* del control se refiere a la creencia de que los acontecimientos o los resultados son causados por factores que van más allá del control que puede ejercer el individuo, tales como el azar, la suerte o las demás personas.

La teoría de la atribución de Weiner (1979) también ha demostrado que la percepción que tiene el individuo de lo que origina los resultados que obtiene se ve influenciada por los factores situacionales:

- El lugar de causalidad
- El control o descontrol de la situación
- La estabilidad (por efecto de la dificultad de la tarea, del esfuerzo o del estado de ánimo al realizarla.), etc.

#### Contingencia y competencia: modelo bidimensional del control

Skinner y Chapman (1983) han definido el *control* como aquello que origina o causa un hecho deseado. La capacidad de control de un sujeto sería su capacidad para causar o efectuar el hecho que se propone y que quiere que ocurra.

*Valoración del control:*

Al juzgar el control de los alumnos, habría que tener en cuenta:

- La valoración de la contingencia del hecho que se pretende que ocurra.  
*Contingencia* sería el grado de controlabilidad que presenta el hecho que se

persigue. Los hechos incontrolables son *no contingentes*.

- La valoración de la *competencia*: Si un hecho es contingente (controlable), ese control dependerá de la capacidad y competencia del sujeto para ejercerlo.
- La combinación de la contingencia y de la competencia para realizar valoraciones sobre el control.

### **Desarrollo del sentido de la contingencia y competencia**

Los niños muestran mayores niveles de percepción del control conforme maduran. En esta etapa de la educación primaria no distinguen entre los acontecimientos que ocurren por casualidad y aquellos que se pueden controlar (*contingencia*), pero en la etapa de la adolescencia se identifican las claves de los hechos que acontecen por azar y los que son contingentes y pueden ser controlados por los sujetos.

Por otra parte, es frecuente que se atribuya a los párvulos un sentido de la *competencia* casi omnipotente, porque en ocasiones se sienten muy capaces para hacer determinadas cosas. Pero con la edad se vuelven más modestos y conforme van madurando adoptan posiciones más realistas. En el control real de las situaciones intervienen de forma conjunta el sentido de los sujetos de la contingencia y el de su competencia. Además, la capacidad de control del alumnado está relacionada con su responsabilidad y con determinadas emociones, tales como el orgullo y la vergüenza.

De estos estudios se puede concluir lo siguiente:

- El “control” de los sujetos se refiere a la capacidad de llevar a cabo un objetivo propuesto.
- La capacidad del estudiante de realizar el objetivo propuesto dependerá de:
  - Su capacidad de juzgar la contingencia (controlabilidad) de los acontecimientos.
  - La medida de su propia capacidad y competencia para manifestar el comportamiento más relevante.
  - La retención e integración de su contingencia y su competencia de forma adecuada.
- Existen diferencias individuales respecto a este tipo de habilidades relacionadas con el nivel y desarrollo cognitivo de los estudiantes.

### **3.2.2. La motivación y el sentido de eficacia del profesor**

Ashton (1985) parte de que el comportamiento del sujeto es regulado a través de un mecanismo cognitivo que denomina el sentido de eficacia del individuo y en varios estudios demuestra que el sentido de eficacia del profesor afecta a su comportamiento y al del alumnado.

Otros autores (Berman et al., 1977) también han encontrado una relación significativa entre el sentido de eficacia del profesor y el rendimiento del alumno. Por tanto, parece evidente que el sentido de eficacia del profesor tiene su impacto sobre el aula y sobre la motivación de los alumnos.

### **El constructo del sentido de eficacia del profesor**

De acuerdo con Bandura (1977), el comportamiento del sujeto es regulado a través de un mecanismo cognitivo que denomina el *sentido de eficacia* del individuo.

En rechazo al conductismo de Skinner, Bandura argumenta que el comportamiento no es controlado por los hechos inmediatos, sino por las *expectativas de eficacia*, por la convicción de que uno puede llevar a cabo determinadas empresas con éxito. Puede que un sentido de eficacia bajo se deba a las bajas expectativas de conseguir buenos resultados (e.g. alumnos de compensatoria de bajo nivel social con bajas expectativas de éxito) o a cierto sentido personal de ineficacia por parte del profesor.

La concepción de Ashton (1985 sobre el sentimiento de eficacia del profesor es bidimensional:

- La primera dimensión es la *eficacia docente*. Ésta se refiere a las expectativas del profesor, a sus creencias respecto a la habilidad del profesorado para propiciar el aprendizaje, en su confianza para conseguir que los niños aprendan a pesar de los obstáculos de siempre: capacidad de los alumnos, ambiente familiar, etc.
- La segunda dimensión se refiere al sentido de *eficacia personal* que siente el profesor como docente. El profesorado con una alta autoestima consigue resultados extraordinarios con sus estudiantes. Sin embargo, cuando el sentimiento que prevalece es de inutilidad e incapacidad para enseñar, los efectos son devastadores: ("Me siento inútil e incapaz de ayudarle a los alumnos").

### **Análisis ecológico de la eficacia del profesor**

Bandura (1978) ha propuesto el modelo del *determinismo recíproco* por el cual el sentido de eficacia del profesor afecta a su comportamiento y las consecuencias de ese comportamiento alteran sus expectativas y su comportamiento futuro de forma continua y cíclica. Además de las influencias de clase, otras muchas variables ambientales influyen en el sentido de eficacia del profesorado, tales como: la vida del centro, la política administrativa, la familia y el ambiente social más inmediato. Bronfenbrenner (1976), usando terminología de Brim (1975), agrupa estas variables en tres subsistemas (Ames y Ames, 1985: 145):

- 1) El *microsistema*: la clase y la escuela.
- 2) *Mesosistema*: la casa, la clase y la escuela.
- 3) *Exosistema*: nivel socioeconómico de la comunidad, medios informativos, agencias legislativas.
- 4) *Macrosistema*: instituciones sociales, políticas, económicas y legislativas del país.

Respecto al microsistema, se ha demostrado que las características individuales del alumnado (edad, sexo, aptitudes, ambiente social, etc.) son las que más afectan al sentido de eficacia del profesor (Brophy y Good, 1974).

Otros estudios han demostrado que los profesores jóvenes y con pocos años de

experiencia tienen mayor motivación y unas expectativas académicas mayores que los más expertos. (Beady y Hansell 1981). En esta línea se sitúan los estudios de Berman et al. (1977), que han demostrado que el número de años

de experiencia docente se correlaciona negativamente con la práctica de las innovaciones pedagógicas en el aula. Los estudios de Glass y Smith (1979) sobre el número de alumnos por clase han demostrado que las apreciaciones del profesorado sobre la influencia del tamaño del grupo en su rendimiento son reales.

En el ámbito del mesosistema, algunos estudios han demostrado que el efecto negativo del nivel socioeconómico del alumnado en su rendimiento se puede superar fomentando las expectativas y el sentido de rendimiento académico en el alumnado. Las relaciones entre el profesorado del centro, si son cordiales y cooperadoras, también pueden mejorar las actitudes y el rendimiento del alumnado (Ellet & Masters, 1978).

Respecto al exosistema y macrosistema, se ha demostrado que diversos aspectos formales e informales del entorno así como el tratamiento normativo que recibe el profesorado y la educación tienen también su influencia en el sentido de eficacia del profesorado y en su estado moral (véase Ames y Ames, 1985).

Spradley (1980) ha determinado los cinco factores que reducen el sentido de eficacia del profesor. Entre ellos podemos citar los siguientes:

- La insatisfacción salarial
- La insatisfacción con el estatus
- La falta de apoyo administrativo
- La incertidumbre
- La falta de poder para cambiar la educación

### **3. 3. EL PARADIGMA DE LAS EXPECTATIVAS**

Uno de sus exponentes es J. Brophy (1985). Se centra en a) las actividades cognitivas -la planificación, el pensamiento del profesor y la toma de decisiones- que gobiernan gran parte de su comportamiento o b) en las experiencias subjetivas -preconcepciones que se transforman en la materia prima de las creencias, actitudes y expectativas- que suministran los datos para estas actividades cognitivas.

Este paradigma parte de que esas creencias, actitudes y expectativas pueden motivar el comportamiento del profesor y la naturaleza de sus interacciones con los estudiantes. Se considera que la *percepción* y la *memoria* son selectivas. Por eso, los individuos, incluso compartiendo las mismas experiencias, difieren en los elementos que seleccionan y perciben, en los que recuerdan y en el tipo de organización que esos elementos adoptan en su memoria. De ahí que el procesamiento interno de los sujetos varíe y produzca:

- *Creencias*: juicios sobre los hechos que ocurren, relaciones que se consideran verdad.
- *Actitudes*: juicios evaluativos
- *Expectativas*: inferencias sobre hechos que pueden ocurrir en el futuro,

anticipación de resultados probables sobre acontecimientos, etc.

### 3.3.1. Las expectativas del profesor y el rendimiento de los estudiantes

Las expectativas del profesor ejercen sus efectos sobre el comportamiento del mismo profesor y sobre el rendimiento de los estudiantes. Para Brophy (1983), las expectativas del profesor, con frecuencia, tienen efectos de profecía que se cumple respecto al rendimiento de los alumnos, sobre todo en clases donde se trata a los estudiantes como "estereotipos" (efectos directos). También se producen efectos indirectos en las siguientes situaciones:

- Cuando no se le da al estudiante -del que se piensa que da poco de sí- tiempo suficiente para que actúe, y se pasa al siguiente.
- Al criticar con excesiva frecuencia los fracasos.
- Si no se alaban las buenas actuaciones.

#### Fases del proceso

Brophy y Good (1974) han llegado a las siguientes conclusiones:

1. Los profesores se forman diferentes expectativas sobre las posibilidades de los alumnos.
2. Los profesores actúan de forma diferente con unos y otros alumnos, de acuerdo con las expectativas previamente creadas.
3. Este comportamiento diferente del profesor hace que cada alumno adopte comportamientos diferentes de acuerdo con las expectativas del profesor.
4. Si persiste el comportamiento del profesor, éste influirá en el autoconcepto que se forma el alumno de sí mismo, en su motivación, nivel de aspiración, conducta en clase y en las interacciones profesor-alumno.
5. Estos efectos, a su vez, conforman y refuerzan las expectativas del profesor.
6. Finalmente, el rendimiento del alumno se ve afectado y las expectativas del profesor actúan como profecías que luego cumplen.

Rosenthal (1973) también ha presentado un modelo de cuatro factores a través de los cuales el profesorado puede incentivar el rendimiento del estudiantado gracias al efecto de las expectativas positivas:

- 1) Creando un *clima* social positivo en clase.
- 2) Suministrando "*feedback*" sobre la actuación de los estudiantes.
- 3) Ofreciendo un "*input*" adecuado en cantidad y calidad.
- 4) Dando oportunidades para la producción y participación ("*output*").

Pero los modelos de Brophy y Good (1970) y de Rosenthal (1973, 1976) han sido criticados por su simplicidad. Por eso Darley y Fazio (1980) han propuesto un modelo más completo que presta atención a las diferencias individuales de los sujetos y a la interpretación de su comportamiento. El modelo consta de seis etapas:

- 1) El profesor se forma un conjunto de expectativas sobre el estudiante

- basándose en la observación de su conducta.
- 2) Estas expectativas ejercen influencia en la interacción profesor-estudiante.
  - 3) El estudiante interpreta la reacción del profesor y el tratamiento de que es objeto.
  - 4) El estudiante responde al comportamiento del profesor, actúa y se relaciona de forma recíproca.
  - 5) El profesor interpreta la respuesta del estudiante y confirma sus expectativas iniciales.
  - 6) Finalmente, es el estudiante el que interpreta su respuesta sobre las expectativas del profesor y se comporta de acuerdo con ellas. Por eso, la autoimagen que el estudiante tiene de sí mismo puede cambiar en la dirección que marquen las expectativas del profesor.

Todos estos modelos parten de que a los estudiantes no solo les afectan sus resultados académicos sino también las expectativas que su profesorado se crea sobre ellos:

*Thus, in addition to their achievement, teacher expectations can be expected to affect students' attitudes, beliefs, attributions, expectations, motivation and classroom conduct (Ames and Ames, 1985:181).*

### **3.3.2. Las expectativas del profesor y la motivación de los estudiantes.**

Las expectativas del profesor también afectan al grado de motivación del estudiante, entendiendo ésta como el interés que pone en las tareas académicas, adquisición de conocimientos y destrezas.

Lepper (1973); Miller, Brickman & Bolen (1975) y Toner, Moore & Emmons (1980) han demostrado que los alumnos previamente "etiquetados" como personas con paciencia y caritativos demostraron esos rasgos en los tests aplicados, mientras que los del grupo de control, a quienes no se les etiquetó con ningún calificativo, no mostraron ninguna inclinación. Estos estudios ilustran que las creencias, actitudes, expectativas y comportamientos se pueden socializar ya sea directamente a través de acciones deliberadas o indirectamente compartiendo las opiniones y creencias del agente.

### **3.3.3. La socialización de los problemas de los estudiantes por parte del profesorado**

Los profesores varían en el tipo de creencias y expectativas acerca de los roles que deben desempeñar y en la prioridad que le conceden a esos roles. Una dualidad conocida es la del profesor como **instructor**, que actúa básicamente como presentador de contenidos académicos y supervisor de lo que se aprende y como **socializador**, cuyos roles se centran en el desarrollo de las capacidades mentales del alumno promocionando buenas relaciones interpersonales y relaciones de grupo, preparando a los estudiantes para que sean buenos ciudadanos (véase Madrid, 1996).

Las encuestas de Bussis, Chittenden y Amarel (1976) demuestran que el 63% de los profesores se consideraban fundamentalmente *instructores* y el 36% restante se consideraban *socializadores*. Ambos tipos diferían en su comportamiento en los aspectos siguientes:

Instructores:	Socializadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Énfasis en la instrucción académica.</li> <li>- Interacción más impersonal</li> <li>- Recurren más al Director con los problemas de disciplina.</li> <li>- Los estudiantes modifican su conducta antes que con los socializadores.</li> <li>- Achacan los problemas a causas externas ajenas al profesor.</li> <li>- Resaltan la idea del profesor como figura justa y autoritaria.</li> <li>- Les desagrada los alumnos atrasados.</li> <li>- Más propensos a castigar.</li> <li>- Consideran la clase como el lugar para el aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Énfasis en la socialización del estudiante</li> <li>- Atienden los problemas personales y conductuales del estudiante.</li> <li>- Interacción personalizada con los estudiantes.</li> <li>- Ineficaces al tratar con los alumnos atrasados.</li> <li>- Achacan los problemas al entorno familiar y social.</li> <li>- Resaltan ciertas cualidades del profesor como: la paciencia, el amor por los alumnos, etc.</li> <li>- Les desagrada los alumnos agresivos.</li> <li>- Más propensos a recompensar.</li> <li>- Consideran la clase como el lugar para fomentar las relaciones humanas.</li> </ul>

### 3.4. EL PARADIGMA DE LA COMPARACIÓN SOCIAL Y LA AUTOEVALUACIÓN

Los estudios que conforman este paradigma parten de que el rendimiento de un alumno en un área determinada ejerce impacto sobre su interés en ese área (Bandura 1983). El rendimiento del alumno es, a su vez, causa y efecto del interés hacia la escuela y las relaciones sociales que se establecen en ella y, por otra parte, las relaciones y patrones sociales son también una causa y un efecto del rendimiento y del interés. Ambas variables se implican y habría que tratarlas en su relación recíproca.

El modelo de mantenimiento de la autoevaluación que introducen Tesser y Campbell (1985) considera el rendimiento académico o actuación, el interés o relevancia y la elección de amigos (relaciones sociales e interpersonales) como elementos interrelacionados de un sistema causal recíproco.

### 3.4.1. Modelo para el mantenimiento de la autoevaluación

Este modelo parte de las premisas siguientes:

- Los alumnos tienden a mantener o a aumentar la autoevaluación
- La relación del alumno con los demás ejerce impacto en la autoevaluación.
- El mantenimiento de la autoevaluación depende del tipo de relación personal.
- Las personas están motivadas para mantener una autoevaluación positiva.

La autoevaluación de la persona está socialmente determinada por el proceso de *reflexión* entendida como proximidad hacia las demás personas y el de *comparación*, respecto a la actuación de los demás. La buena actuación del compañero puede elevar nuestra autoevaluación por reflexión o reducirla por comparación. En la medida que la escala sea relevante, los alumnos no desearán ser superados por los compañeros. Cuanto mejor sea el rendimiento de un compañero-amigo, mejor será el rendimiento del sujeto. Además, los niños que obtienen un buen rendimiento en la escala son buscados como amigos y tienen una buena aceptación y los que no lo obtienen tienen mucho menor aceptación.

### Procesos motivacionales en situaciones de aprendizaje cooperativas, competitivas e individualistas

#### La motivación para aprender

La motivación para el aprendizaje depende de los procesos interpersonales de las situaciones de aprendizaje. Dependiendo de si la interacción tiene lugar en un contexto de interdependencia positivo o negativo, así surgirán diferentes interacciones entre los estudiantes, que a su vez crearán diferentes sistemas motivacionales que afectarán de forma diferente al rendimiento de los alumnos (D. Johnson y R. Johnson, 1985).

#### Interdependencia social

La interdependencia social puede adoptar varias modalidades:

*Situación social cooperativa:*

Existe cuando las metas de cada individuo están tan ligadas que la consecución de una meta individual implica la consecución de las demás.

*Situación social competitiva:*

Se opone a la anterior. Un individuo consigue su meta si los demás no consiguen la suya.

*Situación social individualista:*

existe cuando no hay correlación entre la consecución de las metas de los participantes.

#### Elementos del aprendizaje cooperativo:

### **Interdependencia positiva**

Se da cuando se puede conseguir la meta mediante tareas comunes, división del trabajo, división del material. Para que una situación de aprendizaje sea cooperativa, los miembros han de ser conscientes de que hay una interdependencia entre los miembros del grupo que aprende.

### **Interacción cara a cara**

El segundo elemento que ejerce gran influencia en el aprendizaje y en su dimensión social es el modelo de interacción entre los estudiantes cuando trabajan de forma cooperativa. Para ello, el tamaño del grupo debe ser pequeño, de 2 a 6 componentes. A medida que el grupo aumenta, los riesgos de desmotivación y falta de compromiso con la actividad del grupo aumenta.

### **Contribución individual**

El objetivo de la instrucción en estos contextos de cooperación es aumentar en la medida de lo posible el aprendizaje individual de cada uno de los componentes del grupo. Se necesita para ello incluir mecanismos de retroalimentación que determinen el nivel de progreso individual dentro del grupo. Cuanto menor sea el control del progreso individual y mayor sea el grupo de trabajo, más bajo será el esfuerzo individual de los estudiantes.

### **Estrategias de trabajo interpersonal y de grupo**

A los estudiantes se les debe enseñar las destrezas básicas del trabajo en grupo para que sean capaces de aprender de forma cooperativa.

### **3.4.3. Teoría de la interdependencia social de la motivación para aprender**

La motivación para aprender depende de los contextos interactivos de enseñanza y aprendizaje que tengan lugar en la clase. El modelo de la teoría de la interdependencia social se construye sobre un número de variables que explican la relación entre las experiencias de aprendizaje cooperativas, competitivas e individualistas y el tipo de motivación que generan. Distingue cuatro tipos de interacción:

- 1) *Interdependencia positiva* de la meta. Fomenta la interacción positiva entre los individuos, en contraposición a la negativa que obstaculiza el aprendizaje y la motivación.
- 2) *Interacción favorecedora*. Actúa como incentivadora del rendimiento. Se caracteriza por su capacidad para autoanimar a los sujetos y animar a los demás que trabajan con ellos para que rindan más. Es capaz de producir (Johnson y Johnson, 1985:254-255):
  - a) Motivación intrínseca basada en la satisfacción de aprender.
  - b) Altas expectativas de éxito.
  - c) Incentivos para el rendimiento basados en el beneficio mutuo y en la

- responsabilidad mutua para contribuir a la consecución de buenos resultados.
- d) Curiosidad epistémica e interés continuo en el aprendizaje. Es decir, genera motivación que mueve a los sujetos hacia la búsqueda de más información sobre el tema estudiado.
  - e) Actitudes positivas hacia la materia de estudio.
  - f) Persistencia y dedicación en la realización de las tareas.
- 3) *Interacción obstaculizadora*. Se caracteriza por el desánimo y la obstrucción que produce en el ánimo de los sujetos de tal manera que impide el rendimiento. Deriva en:
- a) Motivación extrínseca
  - b) Expectativas de éxito o fracaso basadas en la comparación con el rendimiento académico de los demás, que se consideran competidores.
  - c) Incentivos para el aprendizaje basado en el beneficio diferencial e individual.
  - d) Falta de curiosidad epistémica y de interés prolongado.
  - e) Actitudes negativas hacia la materia objeto de estudio.
  - f) Falta de dedicación y constancia en la realización de las tareas.
- 4) *Ausencia de interacción* entre los sujetos cuando trabajan, que tiene consecuencias parecidas a la interacción anterior.

### 3.5. RESUMEN DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE MOTIVACIÓN

En síntesis, los aspectos fundamentales que caracterizan los cuatro paradigmas que hemos presentado son los siguientes:

Paradigmas	Elementos claves
<b>Motivación intrínseca</b> (Ryan, Connell & Deci, 1985; Corno y Rohrkemper, 1985)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autodeterminación y autorregulación, sentido de autocontrol.</li> <li>- Interiorización de los motivos extrínsecos.</li> <li>- Autonomía del estudiante.</li> <li>- Desafío intelectual.</li> <li>- Autorregulación y desarrollo.</li> <li>- Carácter social del aprendizaje en el aula.</li> <li>- Elogios y recompensas; reproches y castigos.</li> </ul>

<p><b>Autoeficacia</b> (Weisz y Cameron, 1985; Ashton, 1985)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción del control <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje social y percepción del control</li> <li>- Percepción de las causas de los resultados</li> </ul> </li> <li>- Juicios y razonamientos sobre la controlabilidad de los acontecimientos (juicios de contingencia).</li> <li>- Control de los fenómenos y competencia de los individuos</li> <li>- Sentido de control del estudiantado</li> <li>- Control, responsabilidad y reacciones afectivas</li> <li>- Sentido de eficacia del profesorado y su repercusión en la conducta del alumnado y en su rendimiento.</li> </ul>
<p><b>Expectativas</b> (Brophy, 1985)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expectativas del profesorado y el rendimiento del alumnado</li> <li>- Expectativas del profesorado como factores en la socialización del estudiantado</li> <li>- Socialización de los problemas de los estudiantes por parte del profesorado</li> </ul>
<p><b>Comparación social y autoevaluación</b> (Tesser y Campbell, 1985; Johnson y Johnson, 1985)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantenimiento y conservación de la autoevaluación</li> <li>- La autodefinición como función en el acercamiento o distanciamiento de los demás</li> <li>- Los procesos motivacionales en situaciones de aprendizaje cooperativo, competitivo e individual</li> <li>- La teoría de la interdependencia social de la motivación para aprender</li> <li>- Interacción facilitadora y obstructiva</li> <li>- Estructura de las metas cooperativas, competitivas e individualistas</li> <li>- Probabilidad subjetiva del éxito</li> <li>- Incentivación del rendimiento académico</li> <li>- Curiosidad epistémica (ganas de aprender más), motivación continua y compromiso con el aprendizaje</li> </ul>

## MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

El estudio de la motivación en relación con el aprendizaje de la LE en contextos de aula obliga a enfocar el tema de manera más restrictiva, tomando en consideración los factores principales que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la LE/L2, es decir: el alumnado, el profesorado, el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan al impartirlo.

### 4.1. LA MOTIVACIÓN EN LAS TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA L2

Varias teorías que se proponen explicar cómo se aprende la L2 han reconocido la importancia de la motivación y la función que desempeña entre los diversos componentes del modelo en que se basan.

Por ejemplo, la **teoría del monitor** de Krashen (1981, 1982, 1985; Dulay, Burt y Krashen, 1982) incluye la hipótesis del *filtro afectivo*, que se basa en la importancia de los factores emocionales y en la motivación de los sujetos como factores claves que regulan y controlan los procesos de aprendizaje (Dulay, Burt y Krashen, 1982:4):

*When a student is exposed to a new language, the first internal hurdles are posed by the individual's emotional state and motivations ... filtering sources are the individual anxiety levels, peer identification, and general motivation to learn a language. Together, they make up what we have called the "Affective filter" or simply "Filter". The Filter acts to control entry to further mental processing.*

El modelo de **refuerzo consciente** de Carroll (1981) usa el *refuerzo* como recurso motivador eficaz que facilita el aprendizaje mediante la formación sucesiva de hábitos:

*... reinforcement involves an increment to an individual's perception of the appropriateness of the behaviour to a specific context (Gardner, 1985:128)*

El refuerzo tiene dos consecuencias: por una parte aumenta la probabilidad de que la respuesta vuelva a ocurrir en situaciones similares y se convierta en habitual y, por otra, suministra información sobre la idoneidad de las respuestas en las situaciones en que se utilizan.

En el modelo de Bialystok (1978) sobre el rol de las **estrategias** en el aprendizaje de la segunda lengua, la motivación desempeña un papel clave en la transformación del conocimiento lingüístico *explícito* de los sujetos, formado por el conocimiento del código y sus reglas lingüísticas, en conocimiento lingüístico *implícito*, que es más intuitivo, automático y espontáneo. Dicha transformación se intensifica en los sujetos motivados cuando éstos buscan las situaciones de comunicación y participan en ellas.

La teoría de la **aculturización** de Schumann (1978a, 1978b) parte de que los factores sociales y afectivos, tales como el grado de asimilación de la cultura extranjera, la personalidad y la motivación de los individuos condicionan su nivel de competencia en la L2. Entre los factores sociales más relevantes, Schumann incluye la motivación, definida como “las razones que tiene el aprendiz para intentar aprender la L2” (p. 32).

Tanto el **modelo psico-social** de Lambert (1974) como el **del contexto social** de Clément (1980) incluyen la motivación como factor clave en el aprendizaje de la L2. El grado de aprendizaje de la L2 depende de las inclinaciones antropológicas de los sujetos, de sus actitudes hacia la comunidad extranjera, actitudes hacia el aprendizaje de la L2 y de su grado de motivación. En el modelo de Clément, la motivación incluso determina el nivel de competencia que alcanzan los sujetos y depende en gran medida del entorno cultural y social.

#### 4.2. EL MODELO SOCIO-EDUCATIVO DE GARDNER

Lo mismo de Clément y Lambert, Gardner concede gran importancia a la orientación o motivación integral de los sujetos. En su modelo **socio-educativo**, parte de 1) los *aspectos socioculturales* del medio en que se desenvuelven los sujetos y dependiendo de 2) las *diferencias individuales* tales como a) la inteligencia, b) la aptitud para las lenguas, c) la motivación y d) las situaciones de ansiedad, y 3) de los *contextos* donde tienen lugar los procesos de enseñanza (formal o informal) se pueden explicar 4) los *resultados finales* del aprendizaje. En síntesis, el modelo socio-educativo está integrado por (1985:146-149):

- 1) *Creencias culturales*. Gardner parte de que el aprendizaje de la L2 tiene lugar en contextos culturales específicos. Las creencias de los sujetos sobre la importancia y el sentido que tiene aprender la L2, su actitud hacia la comunidad de hablantes de L2, etc. ejerce una influencia importante en las diferencias individuales de esos sujetos y en los resultados que obtienen.
- 2) *Diferencias individuales*. Gardner destaca la influencia directa de 4 características personales de los individuos sobre su rendimiento final en la L2. Estas diferencias vienen marcadas por el grado de:

- a) *Inteligencia*, que determina la eficacia y la rapidez con que los sujetos realizan las tareas de clase.
- b) *La aptitud para las lenguas*. Incluye varias capacidades verbales y cognitivas que facilitan el aprendizaje, por ejemplo: la capacidad para la codificación fonética, sensibilidad gramatical, memorización de los elementos lingüísticos, capacidad inductiva, inteligencia verbal, capacidad auditiva, etc.
- c) *Motivación*, que influye en el grado de compromiso que adquieren los sujetos respecto al aprendizaje de la L2 e integra tres componentes básicos:
  - *Deseo* de aprender.
  - *Esfuerzo* hacia la meta (aprendizaje de L2)
  - *Reacción* ante la experiencia de aprendizaje; mayor o menor *satisfacción* por aprender (componente afectivo).

3) *Contextos de aprendizaje:*

- *Formal*: cuando el aprendizaje de la L2 tiene lugar en el aula.
- *Informal*: incluye situaciones más espontáneas y naturales donde no hay instrucción formal.

4) *Resultados:*

- De tipo *lingüístico*: se refiere a la competencia lingüística que desarrollan los sujetos: conocimiento de la gramática, vocabulario, pronunciación, etc.
- Competencia *no lingüística*: se refiere al componente afectivo, es decir a las actitudes y valores que han desarrollado los sujetos.

Quizás haya sido Gardner y sus colaboradores los que mayor atención han dedicado al tema de la motivación (e.g. Gardner y Lambert, 1972; Gardner, 1985; Tremblay y Gardner, 1995) y los que aportan mayor cantidad de información respecto a la interacción de las múltiples variables que intervienen en los procesos motivacionales. Partiendo del modelo anterior, Gardner ha demostrado la correlación que existe entre determinadas variables que interactúan a diario en el aula de idiomas (Gardner, 1985:157-160). Por ejemplo, entre:

- Motivación y actitud hacia el aprendizaje de la L2 (francés) (.93)
- Motivación y deseo de aprender la L2 (.92)
- Motivación y rendimiento (.52)
- Rendimiento y conocimiento del vocabulario de la L2 (.88)
- Orientación (motivación) integradora e interés hacia la L2 correspondiente (.91)
- Importancia de los objetivos de la asignatura y la percepción del estudiantado sobre dichos objetivos (.90)
- Actitudes hacia las situaciones de aprendizaje y evaluación de la asignatura (1)
- Rendimiento y las calificaciones obtenidas en la L2 (.89)
- Actuación del profesor y ansiedad del alumno (.94)
- Actuación del profesor y nivel de competencia del estudiantado (.83)

En un trabajo más reciente, Tremblay y Gardner han demostrado las siguientes hipótesis (1995:50) respecto al francés como L2 (1995:50):

- El grado de motivación del alumno tiene una influencia directa sobre su rendimiento.
- Los antecedentes motivacionales denominados “relevancia de la meta”, “*valencia*” o “deseo de conseguir la meta” y “percepción de la auto-eficacia” del alumnado ejercen una influencia directa en su grado de motivación.
- La atribución “adaptativa” del estudiantado ejerce influencia directa en su “autoeficacia”.
- Las actitudes hacia la L2 ejercen una influencia directa sobre los antecedentes motivacionales anteriores.
- El dominio de la L2 (francés) ejerce una influencia directa sobre las atribuciones “adaptativas”.

En el entorno educativo confluyen una serie de factores externos provenientes del entorno familiar y social con otros procedentes de la escuela y la clase como microsociedad, donde interaccionan profesores y alumnos a través de la impartición del currículo de la L2.

### 4.3. OTROS ESTUDIOS

Como se ha puesto de manifiesto en varios estudios (Ashton, 1985; Skinner y Belmont, 1993; Bergillos, 1997; García Sanchez, 1999; Uribe, 1999, Rodicio, 1999), el aula como microsistema puede modificar los esquemas motivacionales del alumnado. En esta línea podríamos situar el estudio de DeCharms (1976), que utilizó factores específicos de aula para manipular los estados motivacionales del alumnado a base de modificaciones en la metodología de clase y consiguió efectos importantes en su autonomía y en la regulación de su aprendizaje.

En un entorno educativo, Skehan distingue cuatro fuentes motivadores fundamentales (1989:49-50):

- 1) Las *actividades* de enseñanza y aprendizaje, que se relacionan con la motivación intrínseca del estudiante. En este caso, el estímulo que genera motivación sería el *interés* del alumno por aprender, debido al tipo de tareas que se le ofrecen, porque las tareas de clase en sí pueden generar motivación en mayor o menor grado.
- 2) Los *resultados* del aprendizaje. Los éxitos o fracasos obtenidos por los aprendices constituyen la base de lo que se denomina motivación “resultativa” (cf. Ellis, 1994:514-515). Los buenos resultados actúan como recompensa y refuerzan o aumentan la motivación, mientras que el fracaso escolar disminuye las expectativas, el sentido de eficacia y la motivación global del estudiante. En este sentido, la motivación es una consecuencia de los resultados, pero no la causa de los mismos.
- 3) *Motivación interna*. Esta dimensión guarda relación con el punto 1 en tanto que en ambos casos existe motivación intrínseca. Pero mientras que en la modalidad 1 el origen de la motivación se encuentra en el atractivo de las

tareas de aprendizaje del aula, en este caso el aprendiz llega a la clase con cierto grado de motivación que ha desarrollado por influencia de otros agentes motivadores (e.g. importancia de las lenguas en la sociedad, influencia de la familia, etc.).

- 4) *Motivación extrínseca*. Finalmente, Skehan resalta la influencia de los incentivos externos en el comportamiento del alumnado, tales como los castigos o las recompensas.

Las cuatro fuentes de motivación anteriores podrían representarse en un cuadro de doble entrada de la forma siguiente (Skehan, 1989:50):

	Contextos de aprendizaje	Resultados del aprendizaje
Fuera de los individuos (motivación extrínseca)	- Materiales - Tareas de enseñanza y aprendizaje	-Recompensas -Éxitos y fracasos
Dentro de los individuos (motivación intrínseca)	- Éxitos y fracasos durante el proceso	-Metas

Crookes and Schmidt (1985/1991) han defendido un enfoque menos influenciado por los factores sociales de la comunidad que el de Gardner y más centrado en el aula. El modelo que sugieren establece una conexión entre la motivación y el aprendizaje de la L2 en cuatro niveles (1991:483-496):

- 1) *Micronivel*. En este nivel destaca la estrecha relación entre *atención* y motivación. La atención es una condición necesaria para que se produzca aprendizaje de la L2. A su vez, la atención está muy relacionada con el interés, las disposiciones del sujeto, metas, intenciones y expectativas de los individuos (véase también García Sánchez, 1999).
- 2) *Nivel de aula*. Los acontecimientos que ocurren en el aula son susceptibles de aumentar, mantener o disminuir la motivación del alumnado. Las tareas de clase, la metodología y la forma de enseñar, el tipo de interacción entre profesor y alumnos, los posibles estados de ansiedad y otros muchos factores influyen en la motivación de los estudiantes. Crookes and Schmidt relacionan también la dinámica de la clase con las necesidades de “afiliación” del alumnado. Con el uso generalizado de la enseñanza comunicativa ha aumentado también el aprendizaje en equipo y el cooperativo, satisfaciendo en cierto modo las necesidades de socialización del alumnado. En este nivel habría que situar los efectos de las percepciones del alumnado y sus expectativas.

- 3) *Nivel curricular*. Con la llegada del enfoque comunicativo, se ha generalizado también la necesidad de explorar las necesidades del alumnado como paso previo a la planificación e implementación curricular. Como se ha demostrado en Munby (1978) el programa de objetivos y contenidos de enseñanza que satisface las necesidades e intereses del alumnado motiva para su aprendizaje.
- 4) *Aprendizaje a largo plazo fuera del aula*. En este nivel se incluyen los contextos de aprendizaje fuera del aula. Determinados estudios han puesto de manifiesto que los alumnos motivados para el aprendizaje de la L2 buscan oportunidades para practicarla fuera del aula en situaciones informales relacionándose con nativos o usándola en otros contextos.

Teniendo en cuenta estos cuatro niveles, Crookes and Schmidt proponen una ampliación del constructo motivación que a) facilite una descripción adecuada, b) contemple los aspectos conceptuales, analíticos y metodológicos en relación con el aprendizaje de la L2, y c) conduzca a generalizaciones basadas en la intervención y comparación de situaciones motivacionales (1991:497-498).

Entre los modelos que también tratan de explicar la motivación en un contexto educativo destaca el de Dörnyei (1990 y 1994). En este modelo, los componentes de la motivación se organizan en tres niveles que guardan cierta relación con los procesos de aprendizaje de la L2 (1994:280):

- 1) *Nivel lingüístico*. En este nivel operan los motivos por los que el alumnado se siente interesado por la L2 y las razones por las que estudian y se esfuerzan para aprenderla. Habría que destacar dos subsistemas:
  - Subsistema de motivación integradora
  - Subsistema de motivación instrumental
- 2) *Nivel relacionado con el sujeto* (que aprende). En este nivel se incluyen las necesidades y creencias de los aprendices, tales como:
  - Necesidad de logro.
  - Autoconfianza y seguridad: ansiedad, autoestima, atribuciones causales, autoeficacia, etc.
- 3) *Nivel relacionado con la situación de aprendizaje*. A este nivel operan varios factores:
  - Potencial motivador de la asignatura: interés, relevancia, expectativas y satisfacción.
  - Potencial motivador del profesor: personalidad, comportamiento, estilos de enseñanza, ...
  - Factores motivacionales en relación con el grupo: cohesión del grupo, estructura de clase, ...

Otros estudios han investigado aspectos parciales de la motivación considerándola a veces como variable dependiente y otras como variable independiente respecto al rendimiento del alumnado. Por ejemplo, Smith y Massey (1987) han estudiado la estabilidad de las actitudes del alumnado hacia la L2 y la relación existente entre las actitudes y los comportamientos del alumnado en clase. Los resultados demuestran que en

las escuelas de zona residencial había mayor variabilidad que en las urbanas y rurales. Respecto a la relación entre actitudes del estudiantado y comportamiento de clase, sólo encontraron diferencias significativas en los resultados de 3 tests.

Svanes (1984) estudió la relación entre motivación y la distancia cultural del estudiantado respecto a la comunidad de la L2 y encontró que los estudiantes europeos y americanos tenían una motivación más integradora que los del Oriente Medio, africanos y asiáticos, que mostraban una motivación más instrumental. Además, obtuvo una correlación baja entre motivación integradora y las calificaciones del alumnado. En su análisis de regresión múltiple encontró poca relación entre las variables motivacionales y la varianza del rendimiento académico.

Sin embargo el estudio de Lukmani (1972) demuestra que los estudiantes de Educación Secundaria que integraban la muestra tenían una alta motivación instrumental y esa motivación instrumental guardaba una alta correlación con el rendimiento en la clase de inglés como L2. Entre las razones instrumentales aducidas por el alumnado se indicaron las siguientes por orden de importancia (1972:271):

- 1) Conseguir un trabajo mejor.
- 2) Seguir los estudios universitarios.
- 3) Viajar por el extranjero.
- 4) Adquirir ideas nuevas y ampliar mis horizontes.
- 5) Adaptarme a los nuevos tiempos.
- 6) Realizar lecturas avanzadas en mi área de estudio.
- 7) Tener acceso a libros y revistas internacionales.
- 8) Relacionarme con la gente que lidera las principales corrientes de pensamiento en el mundo.

Los resultados de Strong (1982) tampoco encontraron correlación entre la motivación integradora y el nivel de competencia en la L2 y, además, ponen de manifiesto que la motivación integradora puede ser la consecuencia o resultado del progreso con la L2 y no el origen causal. Strong llega a esta conclusión al observar que el alumnado de niveles avanzados mostraba mayor motivación instrumental que los principiantes, lo cual puede inducir a pensar que la orientación integradora surge como resultado, pero no es la causa:

*... the advanced children showed significantly more integrative orientation to the target language group than the beginners, lending support to the notion that integrative attitudes follow second language acquisition skills rather than promoting them (1982:1).*

#### **4.4. ESTUDIOS SOBRE LA MOTIVACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL**

En el contexto educativo español se han realizado varias investigaciones que están dando a conocer las opiniones y creencias de nuestro alumnado y profesorado respecto a los factores motivacionales y su incidencia en el funcionamiento de las aulas de LE. A

título de ejemplo, mencionamos a continuación algunos estudios.

Prada Creo (1992) ha estudiado la incidencia de la motivación y la actitud hacia la L2 en el proceso de aprendizaje con 270 alumnos de Educación Secundaria (BUP y COU) de la provincia de Orense y ha obtenidos los siguientes resultados:

- La actitud global del alumnado resultó bastante positiva.
- La puntuación más baja, es decir, lo que más les motiva o desmotiva es la enseñanza que reciben.
- Las actitudes y la intensidad motivacional tienen una relación directa con el rendimiento.
- En todos los casos, la actitud y motivación del grupo de chicas fue mucho más positivo que el de los chicos.
- La variable urbano-rural no introdujo diferencias significativas.

En la Universidad de Zaragoza, Otal et. al. (1992) analizaron los tipos de motivación y las técnicas de aprendizaje del inglés de un millar de estudiantes de BUP y COU y descubrieron lo siguiente (1990:548-556):

- El alumnado de Secundaria tiene interés por el inglés.
- El interés por la cultura y la comunicación internacional va decreciendo y muestra su puntuación más baja en COU. Conforme va avanzando el alumno en sus estudios traslada su interés del mundo anglosajón a un mundo más abstracto de carácter internacional y desligado de una cultura en concreto.
- Se constata una preferencia por los métodos más tradicionales y por algunas de su técnicas de trabajo, por ejemplo: la enseñanza de las reglas gramaticales y los ejercicios de pronunciación. En último lugar se mencionan las actividades en grupo
- La mayoría del alumnado se siente animado y motivado por el profesor (71,6%). Dicho entusiasmo va decreciendo en cursos posteriores hasta llegar al 64.6 % en COU.
- El inglés ocupa un segundo lugar después de las matemáticas en las elecciones curriculares del alumnado.
- Es valorado en el ambiente familiar.
- Valoran positivamente el aprendizaje del inglés por su valor instrumental (80 %) e intuyen una posible mejora laboral si lo aprenden bien.
- Valoran la figura del profesor (69 %).
- El alumnado reconoce falta de estudio y de esfuerzo.

#### **4.4.1. Perfil motivador del alumnado andaluz**

Por nuestra parte, venimos trabajando durante varios años para detectar cuáles son las fuentes de motivación más relevantes del alumnado en el aula de inglés (Madrid y Alcalde, 1989, Madrid, Ortega et al. 1993, Madrid, Robinson et al. 1993, Madrid et al. 1994, Madrid, 1996, Manzaneda y Madrid, 1997 ). Para estudiar el perfil motivador del

alumnado, hemos aplicado la primera versión de los cuestionarios que se proponen en el capítulo 5 y hemos anticipado algunos resultados que pueden servir para ser contrastados con otros estudios similares que se realicen en otros centros usando los mismos cuestionarios:

**Muestra:**

Colegio	Nivel	Nº alumnos
Juan XXIII, Cartuja, Granada	3º BUP	28
I.B. “Madraza”, Granada	COU	20
I. B. “Martin Halaja”,	3º BUP	14
I. B. “María Belido” de Jaén	3º BUP	24
Dulce Nombre de María, Granada	7º EGB	34
I. B. “Fuente de la Peña”, Jaén	1º BUP	36
Facultad de Traductores, Granada	1º Lic.	32
I. B. “Juan XXIII, Zaidín, Granada	2º BUP	37
I. B de Almería	2º BUP	22
I.B. de Adra, Almería	2º BUP	19
I. B. Fuengirola, Málaga	3º BUP	13
I. B. “Alba Longa”, Granada	3º BUP	19
Ave Mª “San Cristobal”, Granada	8º EGB	31
Formación Profesional, Osuna, Sevilla	3º FP	32
I. B. “Inca Garcilaso”, Montilla, Córdoba	2º BUP	31
I.E.S. “Padre Suárez”, Granada	3º ESO	34
I.B. “Fray Luis de Granada”, Granada	3º BUP	35
I.E.S. “Sierra Mágina”, Jaén	1º ESO	35
C. P. “León Solá”, Melilla	5º EGB	28
I.E.S. “Pablo Picasso”, Chiclana, Cádiz	2º FP	18
C. P. “Victoria Eugenia”, Granada	1º ESO	35
I:E:S: “Padre Suárez”, Granada	1º ESO	21

**Resultados:**

A) *Grado de motivación (cuest. M6)*

- La motivación global del alumnado en la clase de inglés, entendida como la integración del a) grado de interés, b) atención en clase, c) esfuerzo por aprender, d) constancia y e) satisfacción por la clase es bastante alta, ya que

obtuvo una puntuación media de 4.1 en una escala de 1 a 5 puntos. Las chicas manifiestan mayor grado de motivación que los chicos y los superan en medio punto: mientras que la puntuación media de las chicas fue 4.3, la de los chicos se quedó en 3.8. Además, casi en todos los centros usados como muestra las puntuaciones que las chicas asignan a todos los items de la batería de cuestionarios es algo mayor y en algunos casos son mucho más altas que las de los chicos. El mayor nivel motivacional de las alumnas en comparación con el de los alumnos, en el aula de L2, ha sido demostrado en varios estudios (e.g. Burstall, 1975).

*B) Tipos de motivación del alumnado (cuest. M7):*

- Aunque la motivación causativa (Ellis, 1994:508-517) es la más influyente en la conducta del alumnado, sin embargo los otros tres tipos estudiados (motivación resultativa, intrínseca y extrínseca) también actúan con una fuerza muy parecida, como puede observarse comparando las puntuaciones obtenidas por cada tipo (escala, en todos los casos, de 1 a 5):
  - El estado motivacional, como causa de los resultados (3.8)
  - Proceso inverso: los resultados determinan el grado de motivación (3.5)
  - Motivación intrínseca (3.5)
  - Motivación extrínseca (3.2)

*C) Principales fuentes de motivación por orden de importancia (cuest. M8):*

1. Valor instrumental del inglés en la sociedad actual (motivación u orientación instrumental) (4.5)
2. Cualidades personales y didácticas del profesorado de inglés (4.18)
3. Tipo de tareas que se hacen en clase y metodología de enseñanza (4.1)
4. Características de la asignatura en sí en comparación con las demás materias curriculares (3.7)
5. Los factores ambientales: la familia, la escuela, etc. (3.6)
6. Deseo de vivir e integrarse en los países de habla inglesa (motivación integradora). (3.4)

Puede observarse que la motivación integradora es la más baja en el alumnado español en contraste con los resultados de Gardner (1985) en el contexto bilingüe canadiense, donde la necesidad de integrarse en la otra comunidad, ya sea la francófona o la anglófona, es mucho más fuerte.

*D) Actitud del alumnado hacia los hablantes de habla inglesa (cuest. M5):*

En consonancia con los datos anteriores, resulta claro también en este cuestionario que nuestro alumnado no siente necesidad ni pretende en el futuro vivir e integrarse en los países anglófonos. Las puntuaciones referidas a la integración en los países de habla inglesa son muy bajas, aunque, la actitud hacia esos hablantes es bastante positiva y más alta, como se refleja en las puntuaciones siguientes:

	Actitud hacia los anglohablantes	Deseo de integrarse en la comunidades anglófonas
Gran Bretaña	3.66	2.58
EE. UU.	3.8	2.96
Australia	3.55	2.45
Canadá	3.58	2.45

E) *Actividades y tareas más motivadoras (cuest. M13):*

En general, las 20 actividades de clase del cuestionario puntúan bastante alto, aunque las que tienen más aceptación son las siguientes:

1. Realizar juegos en clase (4.55)
2. Actividades de vocabulario (4.5)
3. El video como recurso para la enseñanza y el aprendizaje (4.4)
4. Los diálogos y lecturas del libro (4.3)
5. Los ejercicios de pronunciación (4.3)
6. Actividades de conversación (4.3)
7. Trabajar por equipos (4.35)
8. Representar y dramatizar diálogos (4.3)
9. Cantar canciones (4.25)

F) *Potencial motivador y aceptación de los libros de texto (cuest. M14)*

(La puntuación media obtenida fue de 3.75 en una escala de 1 a 5)

Actividades que más gustan y más motivan:

- Los diálogos y los textos (son amenos)
- Rellenar espacios en blanco (son fáciles)

Actividades que menos gustan y motivan poco:

- Ejercicios gramaticales (son aburridos)
- Ejercicios escritos (son pesados)

G) *El profesor como fuente de motivación (cuestionarios M15, M16) (cf. Madrid, Robinson et al. 1993, McLaren y Madrid, 1996:145):*

*Orden de prioridades:*

- 1º Cualidades didácticas
- 2º Cualidades personales
- 3º Preparación científico-académica
- 4º Cualidades físicas

*Aspectos motivadores del profesor:*

- Explicar con claridad
- Ser amable, agradable y simpático
- Saber inglés y usarlo con frecuencia en clase
- Pronunciar bien

*Factores desmotivadores del profesor:*

- Ser estricto y severo
- Ser desagradable y regañar con frecuencia
- Poner deberes
- Poner exámenes

H) *Influencia de los factores ambientales (Cuest. M3)* (cf. McLaren y Madrid, 1996: 146)

1. La influencia de la escuela y los profesores (4.3)
2. La influencia de los padres (4.1)
3. La música “pop” (3.55)
4. Los amigos (3.4)
5. Los nativos conocidos (3.36)
6. El cine y las películas (3.1)
7. La influencia de la televisión (2.96)
8. La prensa (2.9)
9. La parroquia (2.7)
10. Los vecinos (2.6)

I). *Tipos de motivación, motivos dominantes, orientación (M2):*

Los estudiantes se sienten motivados para estudiar inglés por las siguientes razones:

1. Disfrutar de una educación y formación más completa (4.45)
2. Para tener más opciones a la hora de conseguir un buen trabajo en España (4.4)
3. Afán de conocer una lengua extranjera y su cultura (4.35)
4. Ampliar conocimientos cuando llegue a la universidad y consultar bibliografía (4.2)
5. Entender la TV y el cine en inglés (4.1)
6. Viajar por otros países y entenderme con la gente (3.85)
7. Comunicarme con los extranjeros que nos visitan (3.83)
8. Tener opción a un trabajo en GB o EE.UU. (3.4)
9. Cumplir un requisito académico y aprobar la asignatura (3.38)
10. Integrarme y vivir en la sociedad británica o americana (3.1)

Puede observarse que figura en último lugar la orientación integradora del alumnado, hecho que ya pudimos comprobar en los cuestionarios M8 y M5. En los tres casos los ítems informan sobre la misma variable y las puntuaciones obtenidas han sido bastantes bajas, lo cual refuerza la fiabilidad de los datos que suministran los alumnos, les da consistencia y minimiza en cierta manera las reticencias que manifiesta Oller (1981) sobre la validez y la fiabilidad de los cuestionarios debido al efecto de lo que él denomina “deseo de aprobación social” de los sujetos (véase el apartado 5.3.2.).

Uribe (1995) y Rubio Gómez (1997) han llegado a conclusiones parecidas con los mismos cuestionarios que hemos aplicado en el estudio anterior. En el estudio de Uribe se concluye lo siguiente:

- El grado de motivación es bastante más alto en las chicas que en los chicos.

- La motivación extrínseca es la peor valorada por los estudiantes con mucha diferencia sobre el resto de tipos de motivación.
- En lo que se refiere a las fuentes de motivación, se detecta que la importancia de los idiomas en la sociedad actual para encontrar un trabajo y viajar por otros países son los factores que más influyen en la motivación de los alumnos.
- Por el contrario el motivo menos dominante a la hora de estudiar un idioma extranjero es el deseo de integración y de vivir en la sociedad Británica/Americana.
- Las cualidades físicas del profesor/a son las que menos motivan al alumno.
- Las cualidades didácticas son consideradas como las más importantes.
- Sobre la influencia del ambiente en la motivación del alumno, lo que más destaca es la importancia de la música “pop” en las vidas de los estudiantes. En el grupo femenino es el factor externo que más influye mientras, que en los hombres es uno de los más importantes.
- Las chicas puntuaron los cuestionarios de una manera más positiva que los chicos, su motivación parece ser mayor pero en cambio el rendimiento es el mismo en ambos casos.

La investigación de Rubio Gómez (1997) también concluye que los factores más influyentes en el alumnado son a) la importancia de los idiomas en la sociedad actual y b) las tareas que se hacen en el aula. Sin embargo, la influencia de los padres y la motivación integradora tienen menos fuerza.

Bergillos (1997:61-81) ofrece otro modelo para el estudio de la motivación que integra tres fases en los procesos motivacionales escolares:

- 1) *La fase preaccional*, que incluye necesidades psicológicas básicas de los sujetos, la interiorización de los objetivos de aprendizaje y la formación de expectativas en el entorno de clase.
- 2) *La fase accional*, en donde la motivación adquiere toda su integridad. En esta fase, la conducta motivada de los sujetos reúne varias propiedades:
  - a) *Autorregulación del comportamiento*: los procesos motivacionales se caracterizan por su “energización” de varias conductas específicas: persistencia y constancia hacia la meta, autorregulación y control de los procesos, etc.
    - *Vigor conductual* hacia los objetivos que se proponen conseguir los sujetos.
    - *Dirección conductual* constante y persistente hacia la meta.
    - *Reforzamiento de la conducta* y asunción de riesgos en el camino hacia la meta, conforme se van consiguiendo los objetivos.
    - *Debilitamiento de la conducta*, si se producen fracasos parciales, estimulaciones desagradables o estancamientos.
  - b) *Autorregulación del aprendizaje*. En esta fase la motivación actúa de guía de estrategias y se confunde con los procesos de cognición.
- 3) *La fase post-accional*. En esta fase operan las estructuras de recompensa, siempre que se hayan conseguido los objetivos iniciales. Se producen sentimientos gratificantes que ejercen una influencia positiva sobre la fase

preaccional o de frustración y desesperanza si la experiencia fue negativa, en cuyo caso deterioran los estados motivacionales de partida.

Partiendo de este modelo, Bergillos (1997) ha analizado la evolución de la motivación hacia la L2 en un contexto educativo de EFL con alumnos de 2º, 3º de BUP y COU a lo largo del curso y ha llegado a las siguientes conclusiones (1997: 406-410):

- La motivación instrumental del alumnado de Educación Secundaria de 15, 16 y 17 años es mayor que la integradora. En ambos casos, el grado de motivación se muestra más sólido al referirse a escenarios abstractos e hipotéticos frente a otros más reales o de usos del inglés como L2.
- El grado de motivación situacional hacia la L2 (intensidad de la motivación, esfuerzo y valoración de la meta) es muy alto.
- El grado de motivación ante la actividad también resultó muy alto, aunque se detectó cierto rechazo hacia las actividades de *writing* y *reading*, posiblemente por considerarlas más aburridas. También hubo un rechazo reiterativo hacia los ejercicios morfosintácticos
- El alumnado reconoció la aportación de ciertos elementos metodológicos pero les desmotiva la inadecuación a sus necesidades e intereses.
- El uso continuado de la L2 en el aula resultó ser un agente motivador de extraordinaria importancia, incluso para el alumnado con niveles académicos más bajos.
- La agrupación del alumnado por equipos y el aprendizaje cooperativo goza de una extraordinaria valoración, se reconoce su valor motivacional y su utilidad para facilitar el aprendizaje de la L2 en un ambiente de relajación y ausente de ansiedad.
- El sistema de evaluación originó una gran dispersión y variabilidad de reacciones. La mitad del alumnado no lo encontró como un “desafío óptimo”.
- El post-test empleado no detectó cambios significativos en la motivación global durante el año académico.
- Con el tiempo descendió el esfuerzo personal y la motivación intrínseca. A medida que avanzaba el curso se fueron los motivos extrínsecos los que con más fuerza mantenían el grado de motivación (e.g. la calificaciones).

Navarro Biescas (1998) también ha estudiado la motivación del alumnado de Educación Secundaria de 1º, 2º y 3º de BUP en el aula de inglés y ha llegado a las siguientes conclusiones (1998:418-426):

- El alumnado tiene una predisposición natural a la participación en las tareas de clase; si permanece pasivo disminuye su motivación.
- Las actividades excesivamente largas y poco variadas desmotivan.
- La explicación del tipo de actividades que se realizan y de los objetivos que se pretenden conseguir también generan motivación.
- Las percepciones del estudiantado respecto a las cualidades personales de un buen profesor a veces son contradictorias, no obstante el alumnado coincide en resaltar la *claridad en las explicaciones* como uno de los rasgos más importantes.
- El hecho de no poder comprender la clase y no poder seguirla aparece como

uno de los indicios más claros de desmotivación. Este fenómeno desencadena sentimientos de incompetencia y ocasiona frecuentes abandonos de la asignatura (los desahuciados).

- Las dos cualidades personales del profesor más sobresalientes fueron la simpatía y su actitud comprensiva hacia los alumnos.
- La motivación global del estudiante está menos sujeta a cambios que la situacional, que se relaciona con las situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- El profesor ejerce una influencia importante en la actitud del alumno hacia la L2.
- Las calificaciones aparecen como el facto motivador extrínseco más potente que justifica el esfuerzo que realiza el alumnado.
- La variable sexo no aportó diferencias significativas en este estudio, a diferencia del de Prada Creo (1990), aunque se detectaron ligeras diferencias entre los chicos y las chicas respecto a lo siguiente:
  - Mayor reconocimiento, en los chicos, de su falta de esfuerzo.
  - Las chicas atribuyeron su falta de rendimiento a su falta de preparación previa.

García Sánchez (1999) ha estudiado las creencias del profesorado de inglés sobre la motivación y su actuación en el aula de inglés y ha concluido lo siguiente:

- Existen diferencias considerables en las auto-percepciones del profesorado respecto a su acción motivadora en la clase de inglés.
- A pesar de las diferencias y de la variabilidad del comportamiento del profesorado en clase se observan rasgos comunes que permiten concluir que existe correspondencia entre las creencias del profesorado y su actuación en clase, entre lo que se piensa sobre la motivación y lo que se hace para motivar al alumnado.
- Las apreciaciones del profesorado y del alumnado respecto a la motivación de la clase de inglés no coinciden. Se comprobó que no había coincidencia entre el nivel de motivación que creía el profesor que se producía en clase y lo que el alumnado sentía en realidad.
- El profesorado más joven se preocupó más por motivar al alumnado y demostró también mayor auto-percepción respecto a su acción motivadora.
- Los factores que más condicionan y limitan el nivel de motivación de clase según el criterio del profesorado son los siguientes:
  - El elevado número de alumnos por clase.
  - La conflictividad derivada de la problemática social del centro.
  - Las irregularidades en el comportamiento socio-profesional del colectivo de compañeros del Seminario.
  - La implantación de la Reforma, que ha sufrido un gran rechazo.
  - La falta de tiempo para desarrollar las tareas.

Uribe (1999) ha estudiado la relación existente entre las actitudes de los alumnos y el rendimiento que éstos vienen obteniendo en la clase de inglés. Se propuso comprobar si las actitudes que los alumnos demuestran en la clase de idioma dependen de un conjunto de variables contextuales que afectan significativamente al rendimiento. Para el

control de las variables, utilizó cuestionarios abiertos y cerrados y entrevistas personales grabadas entre profesor y alumnos. Empleó una muestra de 177 alumnos en España y 110 en Estados Unidos (total 287). En esta investigación llegó a las siguientes conclusiones:

- Se detectaron 9 tipos de actitudes comunes a todos los sujetos encuestados: actuación docente, actitud hacia: la asignatura de inglés, la conducta del profesor, los compañeros, la enseñanza en general, los materiales de clase, las actividades de clase, hacia la vida y el aula. Estas categorías generales se engloban en tres grupos, dependiendo de su importancia. En un primer grupo y por tanto el más importante se encuentran las actividades de clase, la actuación docente del profesor y su conducta. En un segundo lugar y, a bastante distancia, los materiales de clase, la asignatura de inglés y los compañeros. Y finalmente, con una frecuencia de aparición muy escasa, figura el aula, la enseñanza en general y la vida fuera del aula.
- Analizando las respuestas de todos los alumnos se comprobó que existen cuatro tipos en las clases de inglés estudiadas:
  - 1 Muy motivados
  - 2 Motivados
  - 3 Poco Motivados
  - 4 Nada Motivados
- El primer grupo tiene una muy buena opinión del profesor de idioma; le gustan los idiomas en sí, no sólo como meros instrumentos para conseguir un fin; el tipo de ejercicios que más les gusta son los orales; consideran el libro de texto un tanto infantil; participan en la clase mucho y su nota media es muy alta.
- El segundo grupo tiene una visión positiva del profesor; ve el inglés como muy útil en la sociedad actual, el libro de texto como normal, participa de vez en cuando en clase y su nota media es buena.
- El tercer grupo tiene una opinión neutral con respecto al profesor. Ni les entusiasma ni les aburre el inglés; se decantan por los ejercicios escritos en grupos; consideran que el ritmo de clase es rápido; participan muy poco y su nota media apenas pasa el aprobado.
- El tercer grupo tiene una mala opinión del profesor de idioma. Ven el inglés como algo aburrido; prefieren las actividades escritas en parejas o grupos; consideran que el libro de texto muy lioso, el ritmo de clase muy alto, no participan nunca y su nota media es muy baja.
- Por otra parte, los alumnos encuestados demuestran actitudes muy positivas ante el estudio del inglés. Sobre todo el grupo hispano-americano, lo que demuestra que el contacto con la otra cultura y la motivación integradora, cuando existe, genera actitudes muy positivas.
- También hemos encontrado diferencias entre sexos. Las chicas encuestadas demuestran actitudes más positivas que los chicos en el estudio del inglés.
- La edad de iniciación al inglés se mostró como una variable muy importante. Cuanto antes se empieza a estudiar un idioma más positivas son las actitudes de los alumnos.

Concluye Uribe su estudio afirmando que es la variable *motivación* la que

verdaderamente demuestra un estrecho vínculo con la adquisición de un segundo idioma. Los alumnos motivados demostraron actitudes muy positivas hacia el estudio de una segunda lengua. Este grupo de alumnos muy motivados y con actitudes positivas fue el que obtuvo mejores calificaciones medias en inglés.

#### 4.5. MOTIVACIÓN, PERSONALIDAD Y RENDIMIENTO

Varias investigaciones han relacionado el éxito de los alumnos en la clase de Idioma con determinados rasgos de su personalidad y forma de ser. Por ejemplo, Naiman, Fröhlich y Stern (1978) asociaron determinadas cualidades de los alumnos con su aprovechamiento académico. De acuerdo, con los profesores de Idioma que participaron en la investigación, los alumnos de alto rendimiento se comportaban en la clase de LE con *meticulosidad, madurez, responsabilidad y seguridad en sí mismos*. Muchos se destacaban por su *extroversión e independencia*, y otros eran *tímidos e introvertidos*. Sin embargo, los de bajo rendimiento se caracterizaban por su falta de seguridad en sí mismos, timidez, nerviosismo y poco afán de participación. Se observa, pues, que en ambos grupos había alumnos *tímidos e introvertidos*.

En la investigación de Tucker et al. (1976) con niños canadienses de Preescolar que estudiaron Francés mediante programas de *inmersión* a lo largo de toda la Educación Primaria, se controló el efecto de 4 variables sobre el rendimiento: *a) aptitud, b) factores de personalidad, c) actitud y motivación y d) estilos cognitivos*. Se encontró relación entre el rendimiento del alumno, su grado de estabilidad emocional y su predisposición al riesgo en sus intervenciones de clase.

En el estudio de Hamayan et al. (1977), se demostró que el alto grado de *timidez* iba asociado a un rendimiento bajo en *comprensión lectora*. Pitchard (1952) encontró una alta correlación entre la *sociabilidad* de los estudiantes y sus resultados en *expresión oral*. Esta relación entre el grado de sociabilidad y el aprendizaje de la LE se confirma también en la investigación de Chastian (1975) con estudiantes universitarios de Francés, Alemán y Español (nivel elemental). Otros trabajos han encontrado tal correlación sólo con niños; en el caso de adultos, no parece ocurrir así (e.g. Valette 1964). Dunkel (1947), por ejemplo, sostiene que los estudiantes *introvertidos* (y por consiguiente menos sociables) obtienen mejores resultados que los *extrovertidos*. Smart et al. (1970) también encontraron que los alumnos de alto rendimiento tendían a ser *introvertidos* y les faltaba espontaneidad en las actividades de socialización. Busch (1981) es tajante al respecto:

*The hypothesis that extroverts are more proficient in English was not supported (p. 109)*

*...introversion-extraversion does not seem to have strong correlations with EFL proficiency (p. 128)*

Respecto a los estados de *ansiedad*, parece haber mayor acuerdo. Varios trabajos han demostrado que los niveles de ansiedad dificultan el aprendizaje de la L<sub>2</sub> (e.g. Krashen, 1981; Rivers, 1964;). Sin embargo, otras investigaciones no parecen confirmar esas

conclusiones (e.g. Chastian, 1975 y Scovel 1978). Scovel (1978), por ejemplo, distingue entre dos tipos de ansiedad *facilitating anxiety* (facilitadora) y *debilitating anxiety* (debilitadora). La primera motiva a los estudiantes y los mueve a que "luchen" por resolver la dificultad de las tareas. La segunda, la ansiedad debilitadora, contribuye a que abandonen las tareas y las dejen sin resolver. Kleinmann (1977) llega a conclusiones similares. Ante esta gama de resultados contradictorios, Gardner (1985:34) llega a la conclusión de que no se puede afirmar, de forma general, que los sujetos con ansiedad obtienen peores resultados académicos que los demás, sino que los que se ven afectados por estados de ansiedad en la clase de LE consiguen menos éxito que los alumnos relajados.

Otros autores han estudiado el efecto de *la empatía* (sensibilidad de los sujetos para intervenir en el momento justo en situaciones de comunicación interpersonales; predisposición o capacidad para identificarse con los demás). Han llegado a la conclusión de que a mayor *empatía*, hay más posibilidades de tener éxito con la L<sub>2</sub>. La hipótesis se llega a formular en los siguientes términos (Taylor, Catford, Guiora y Lane 1971: 47):

*the more sensitive an individual is to the feelings and behaviours of another person, the more likely he is to perceive and recognize the subtleties and unique aspects of the second language and incorporate them in speaking.*

Los resultados obtenidos hasta ahora no parecen tener suficiente consistencia como para confirmar o rechazar la hipótesis anterior. Se ha cuestionado la validez y fiabilidad de los instrumentos de medida (Oller 1979) y, además, los resultados obtenidos se consideran un tanto ambiguos (véase Guiora et al. 1975, Brown 1980, Gardner 1985).

Algunas investigaciones se han orientado hacia el efecto del *autoritarismo*, *etnocentrismo*, *dogmatismo* y *maquiavelismo* sobre el rendimiento académico (e.g. Adorno et al. 1950, Rokeach 1960, Gardner y Lambert 1972). Se ha comprobado que todos esos rasgos de personalidad influyen negativamente. En el caso de los individuos con *anomía* (estado anímico caracterizado por la ausencia de normas y valores sociales y por un sentimiento de desplazamiento, marginación social y alienación), debido a su actitud crítica respecto a la sociedad, muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y su cultura, de ahí que este rasgo de personalidad pueda considerarse como "predicador" positivo del rendimiento de los alumnos (Stern 1984:380).

Larson y Smalley (1972) han estudiado el efecto del *choque cultural* y la *ansiedad* que produce en los sujetos el enfrentamiento con la cultura extranjera. Budner (1962) y Chapelle y Roberts (1984) han investigado el fenómeno de la *tolerancia a la ambigüedad* entendida como la superación de situaciones ambiguas, novedosas, complejas y de difícil solución; la capacidad de aceptar y tolerar con paciencia las frustraciones que puedan derivarse de esas situaciones. Naiman et al. (1978:100) también considera la tolerancia a la ambigüedad como buen "predicador" de éxito en el aprendizaje de la L<sub>2</sub>.

Otros autores han investigado la relación entre la personalidad del alumno, su estado motivacional y el rendimiento académico general (Pelechano 1972, y Lera Aldonza 1975). Pelechano llegó a la conclusión de que existe una pauta correlacional coherente y

significativa entre motivación y rendimiento académico, pero no parecen existir relaciones entre personalidad y motivación. Lera Aldonza encontró que la personalidad y la motivación, en sentido general, influyen en el rendimiento, aunque cada uno tiene un peso específico diferente.

Hemos podido apreciar que una buena parte de los trabajos analizados llegan a conclusiones, a veces, contradictorias, poco consistentes o un tanto ambiguas. Por eso, la mayoría de los autores que han estudiado la influencia de los rasgos de personalidad en el aprendizaje de la L<sub>2</sub> (Gardner 1985, Scovel 1978, Brown 1980, Heyde 1979, Ely 1984, Kleinmann 1977,...) consideran que el tema no está lo suficientemente investigado como para llegar a conclusiones decisivas.

#### **4.5.1. La relación entre personalidad y rendimiento en los centros andaluces**

Nosotros (véase Madrid et al. 1994) nos hemos adentrado en el tema introduciendo una novedad importante: la valoración de los propios alumnos respecto a su personalidad, la percepción de los propios sujetos de su forma de comportarse en clase, el autoconcepto que se han forjado de sí mismo respecto a 12 rasgos de personalidad (véase cuestionario M4 ). El cuestionario fue aplicado en los centros y grupos siguientes:

<b>Centro</b>	<b>Curso</b>	<b>Alumnos</b>
Ave M <sup>a</sup> "S. Cristobal", Granada	8º EGB	31
I. B. "Alba longa", Granada	3º BUP	19
I. B. "Fuengirola", Málaga	3º BUP	13
I. B. "Cartuja", Granada	C.O.U.	15
C. "Presentación", Granada	C.O.U	15

#### **Resultados: Motivación**

La correlación entre el grado de motivación de los alumnos y su rendimiento se refleja en la tabla siguiente (Madrid et al. 1993:206):

Centro	r
Ave M <sup>a</sup> "S. Cristóbal"	.61
I. B. "Alba Longa"	.52
I. B. "Fuengirola"	.38
I. B. "Cartuja"	.42
C. "Presentación"	.52

r = coeficiente de correlación  
1= correlación máxima

Como puede observarse, la correlación más significativa entre el grado de motivación de los alumnos y los resultados de su aprendizaje ha tenido lugar en 8º de EGB, en el colegio de "S. Cristóbal". En el instituto "Alba Longa" y en el colegio de la "Presentación" obtuvimos el mismo índice de correlación (.52) que Gardner en su LISREL para la validación de su modelo socio-educacional (1985:157). Por lo tanto, pensamos que el índice .52 puede ser el que mejor ilustre la correlación entre motivación y rendimiento académico.

### Personalidad

Los índices de correlación entre los doce rasgos de personalidad explorados y el rendimiento del fueron los siguientes (Madrid et al. 1993:207):

#### Correlación con el rendimiento

Rasgos de personalidad	r <sub>1</sub>	r <sub>2</sub>	r <sub>3</sub>	r <sub>4</sub>	r <sub>5</sub>
Timidez	.00	-.28	-.10	—	.07
Extroversión	.18	.00	-.37	-.05	-.37
Autoritarismo	.17	.61	.37	.26	.53
Etnocentrismo	-.26	-.22	-.08	—	.00
Maquiavelismo	-.09	.00	.16	-.38	.20
Anomía	.32	-.25	.12	-.33	—
Constancia	.52	.17	.27	.21	.16
Participación	.57	.14	.27	.18	.32
Empatía	.11	.00	.16	.39	-.53
Permeabilidad cultural	.35	-.48	.23	.07	.04

Tolerancia		-.21	.29	.29	.01	.01
Ansiedad		-.40	.42	-.17	-.11	-.35

$r_1$  = correlación obtenida en el centro Ave M<sup>a</sup> S. Cristóbal

$r_2$  = " " " " " I. B. "Alba Longa"

$r_3$  = " " " " " I. B. "Fuengirola"

$r_4$  = " " " " " I. B. "Cartuja"

$r_5$  = " " " " " C. "Presentación"

## CONCLUSIONES

### Motivación:

- Hemos encontrado una correlación importante entre el grado de motivación de los estudiantes y los resultados de su aprendizaje. Hemos observado que los alumnos de mayor rendimiento han mostrado mayor grado de motivación. Se confirma, una vez más, la hipótesis que establece una relación proporcional entre el grado de motivación y el rendimiento académico.

Ahora bien, cabría preguntarse si la motivación es la causa o el efecto del buen rendimiento. Aunque la cuestión es compleja y no se puede responder con los resultados de nuestro estudio, hemos observado que, en la mayoría de los casos, hay una buena predisposición para el aprendizaje de la lengua extranjera; es decir, una motivación inicial fuerte, que antecede a los resultados del aprendizaje, proveniente del medio social y de la influencia del ambiente. Conforme transcurre el proceso de enseñanza y aprendizaje, la motivación inicial se ve afectada por los resultados del aprendizaje. En algunos casos, aumenta o disminuye, dependiendo de los éxitos o de los fracasos; es decir, hay una influencia recíproca: el grado de motivación influye en los resultados del aprendizaje y a la inversa: los resultados en el grado de motivación. Sin embargo, en otros alumnos, a pesar de los malos resultados, la motivación sigue siendo alta y se mantiene, posiblemente, por "presión social": necesidad de la lengua extranjera para la actividad profesional futura, etc.

- En nuestro estudio, hemos obtenido correlación entre la timidez, el grado de motivación y el rendimiento académico: los alumnos que se consideran más tímidos se sienten poco motivados y obtienen un rendimiento más bajo, mientras que los que se consideran menos tímidos se sienten más motivados y obtienen un rendimiento más alto. Sería interesante comprobar si tal hipótesis se cumple en otros niveles y en otros contextos.
- No hemos encontrado ningún otro tipo de relación entre el grado de motivación y los rasgos de personalidad.

### Personalidad y rendimiento

- En general, no hemos encontrado correlación significativa entre el rendimiento académico de los alumnos y su percepción o autoconcepto respecto a los 12 rasgos de personalidad explorados. Sólo hemos encontrado alguna relación aislada, en algunos centros y respecto a determinados rasgos. Por ejemplo, hemos observado una fuerte relación entre el grado de empatía que sienten los alumnos y su rendimiento académico.

El alto grado de empatía aparece asociado a un rendimiento también alto y los índices bajos se corresponden con un rendimiento también bajo.

- Los alumnos de COU del centro privado se consideraron doblemente autoritarios y con doble grado de ansiedad que los del centro público. Quizás pudiera concluirse que el mayor grado de ansiedad pudiera deberse a una mayor exigencia y preocupación por las notas en el centro privado. Necesitaríamos una muestra más representativa para poder generalizar.
- Los rasgos de personalidad que manifestaron mayor correlación con el rendimiento - aunque no fue significativa- fueron: el sentido de autoritarismo, la constancia en el trabajo y el estado bajo de ansiedad.

## MODELO PARA LA INVESTIGACIÓN DE LOS FACTORES MOTIVACIONALES

Varios estudios han partido del hecho de que las creencias y las opiniones de los individuos influyen en sus estados motivacionales (véase Madrid y Alcalde, 1989; Madrid, Ortega et al. 1993; Madrid, Robinson et al. 1993; Madrid et al. 1994; Madrid, 1996; Manzaneda y Madrid, 1997; Lorenzo Bergillos, 1997; Navarro Biescas, 1998; García Sánchez, 1999; Uribe, 1999). Al igual que Kelly (1967) y Weiner (1989), pensamos que la exploración del sistema de creencias de los profesores y alumnos acerca de la motivación nos puede dar claves importantes para conocer sus estados motivacionales y la relación existente ente los factores motivacionales de unos y otros.

Para estudiar lo que el alumnado piensa sobre sus procesos motivacionales hemos elaborado el modelo de la fig. 1 donde se ilustra el concepto de motivación del que partimos. Definimos la **motivación** como un *estado interno* del individuo influenciado por determinadas *necesidades y/o creencias* que le generan *actitudes e intereses* favorables hacia una *meta*, y un *deseo* que le mueve a conseguirla con dedicación y *esfuerzo* continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados.

Esta definición trata de integrar tres fases del proceso motivacional o tres estados motivacionales: la motivación inicial o pre-accional, previa a la acción; la motivación sobre la acción (o accional), que actúa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y la motivación final (o post-accional), que refleja la reacción emocional de los individuos cuando han alcanzado la meta con mayor o menor éxito.

- a) La motivación *inicial* refleja el estado mental del sujeto que se ve afectado por posibles necesidades personales, ya sean biológicas, psico-sociales o de cualquier otro tipo, por sus experiencias previas sobre la meta que se propone, por sus creencias, opiniones y percepciones. Estos factores personales generan determinadas actitudes e intereses hacia la meta, que serán más o menos intensos en función de la trascendencia y relevancia de los objetivos que se pretendan alcanzar para satisfacer las necesidades del sujeto.
- b) La motivación sobre la acción o *accional* depende de la inicial y actúa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta fase, los estados motivacionales sufren cambios importantes y aumentan, se mantienen o

disminuyen dependiendo del tipo de situaciones de enseñanza y aprendizaje que experimenten los sujetos: si son positivas, se mantendrá o aumentará la dedicación, el esfuerzo, la constancia y persistencia respecto a la meta; si son negativas y el sujeto no se siente gratificado porque no obtiene los resultados deseados puede que desaparezca el interés y el esfuerzo y abandone la actividad, entrando en la fase tercera del ciclo.

- c) La motivación *post-accional* ocurre en la fase final del ciclo y se da cuando el sujeto ha conseguido la meta en mayor o menor grado. En ese caso se produce una reacción emocional más o menos positiva, indiferente o negativa que satisface o frustra sus necesidades, creencias y sentimientos iniciales y, por consiguiente, aumenta, mantiene o disminuye la motivación.

Estas tres fases de la motivación podrían analizarse también a modo de variables de *presagio*, *proceso* y *producto* (cf. Dunkin y Biddle, 1974). Los componentes o variables del primer recuadro de la fig. 1 (necesidades, creencias, opiniones, capacidades, ...) actúan como variables de presagio (véase también Stern, 1984) que condicionan las de proceso (atención, interés, constancia, ...) junto con otros factores procesuales del aula. De la interacción de estas variables dependen las de producto (reacciones emocionales de los sujetos).

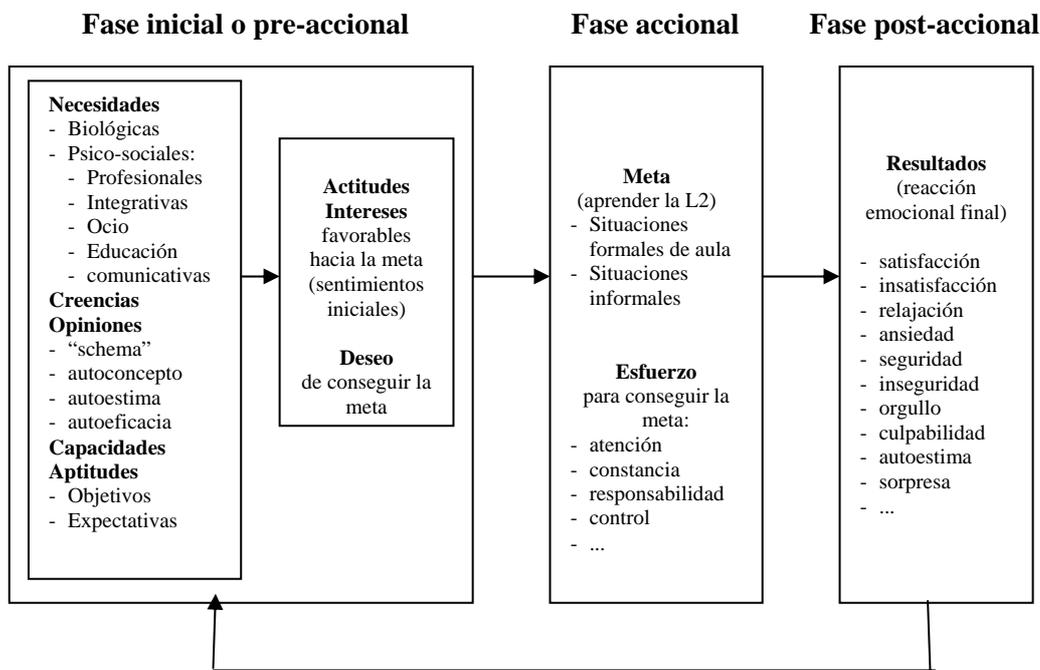


Fig.1: Modelo para el análisis de los procesos motivacionales

Los diversos componentes que hemos integrado en la definición anterior de motivación se representan en la fig. 1. Los estados motivacionales se generan por efecto de todos esos factores que se interaccionan de forma secuencial y cíclica. Puede observarse también que la motivación no es un constructo unicomponencial, sino que surge de la interacción de varios factores y en ese sentido se puede decir que es *pluricomponencial*. No faltan definiciones que así lo demuestran:

*Motivation ... refers to the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language (Gardner, 1985:10).*

*[Motivation is] a state of cognitive and emotional arousal which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals) (William and Burden, 1997:120).*

Weiner también ha puesto de manifiesto la diversidad de factores y de fenómenos que intervienen en la motivación de los individuos. Por tanto una teoría general que trate de explicar los procesos motivacionales tiene que incluir muchos conceptos:

*Psychology cannot try to explain everything with a single construct ... A variety of constructs has to be used (Lewin, 1935, en Weiner, 1989:444).*

## 5.1. DESCRIPCIÓN DEL MODELO

A continuación pasamos a describir el ámbito conceptual de los componentes que hemos integrado en la definición de motivación y que hemos representado en la fig. 1:

### 1. La motivación es un estado interno

La motivación es un estado que puede tener su origen en factores extrínsecos provenientes del medio donde se desarrolla el sujeto, pero una vez que el individuo valora positivamente el estímulo, desarrolla actitudes favorables hacia la meta y el deseo de actuar para conseguirla. Todo eso son operaciones internas.

### 2. Motivación y necesidades humanas

El comportamiento de los individuos puede estar motivado por determinadas necesidades. Estas necesidades pueden ser: a) *biológicas*, con base neurológica y bioquímica; por ejemplo, las necesidades primarias : el hambre, la sed, el sexo, etc., pero en el campo de las lenguas extranjeras suelen ser, sobre todo, b) *psicosociales*, es decir: instrumentales, integrativas, de ocio y esparcimiento, educativas y formativas, comunicativas, etc.

La teoría de los impulsos de Hull (1951) también explica la motivación humana

basándose en determinadas necesidades de naturaleza homeostática (equilibrio psicológico que se obtiene cuando la tensión o el impacto se reduce o elimina). El individuo motivado vive estados de necesidad que debe satisfacer hasta conseguir el equilibrio. Esta teoría asume que el comportamiento está determinado por el impulso y la formación del hábito, repitiendo la secuencia *estímulo (incentivo) + respuesta + hábito (dirección) + refuerzo* se determinan comportamientos y aprendizajes específicos.

El rol de las necesidades en los procesos motivacionales es fundamental para Maslow (1954). Su teoría de las necesidades establece una jerarquía que comienza por las necesidades de bajo nivel (e.g. supervivencia) y termina con las de nivel superior (e.g. autorrealización). Cuando los individuos satisfacen sus necesidades se sienten motivados.

Obviamente, el comportamiento de los sujetos no está motivado únicamente por instintos y necesidades primarias que lo conducen hacia determinados fines. La psicología cognitiva ha puesto de manifiesto la importancia de los procesos de pensamiento internos, de las creencias y representaciones mentales de los sujetos a la hora de comprender cómo y por qué actúan. Aunque haya aspectos parciales de la conducta, tales como las necesidades biológicas (e.g. hambre y sed ) que pueden explicarse a través del psicoanálisis o con la teoría de los impulsos, creemos que la mayor parte de las necesidades que se generan en el campo de las lenguas extranjeras son de naturaleza *psico-social*, debido a la dimensión sociolingüística del lenguaje. Por eso, es de esperar que la motivación se genere para satisfacer ese tipo de necesidades, sobre todo las comunicativas, también se nutra de pensamientos internos y de los esquemas cognitivos de los sujetos.

### **3. Las creencias, opiniones y valores**

Desde el punto de vista cognitivo, las creencias y las opiniones de los individuos sobre la relevancia de la meta influyen en sus estados motivacionales iniciales. El individuo, cuando valora la meta positivamente comienza a motivarse y actúa en dirección a ella para conseguirla. La orientación del individuo hacia la meta puede conocerse estudiando las razones o motivos personales por las que se estudian las lenguas extranjeras. A este constructo, Gardner (1985:54) le denomina *orientación* de los individuos: "*Orientation refers to a class of reasons for learning a second language*". En nuestro caso, la meta o fin que se propone el individuo es el aprendizaje de la LE. Ese movimiento hacia la meta está motivado por una serie de *necesidades y creencias* que influyen en las razones personales que tiene cada individuo para estudiar idiomas, es decir, en su *orientación*.

Aunque Gardner (1985) clasifica la orientación de los individuos en dos categorías muy generales, *orientación instrumental* (para disfrutar de mejores y mayores posibilidades de empleo, promoción, reconocimiento social, etc.) y *orientación integradora* (para comprender mejor a la comunidad extranjera e integrarse en ella) hemos optado por una clasificación que diferencie otros matices:

- a) *motivos profesionales*: para abrirse camino en el mundo laboral desde la comunidad de origen;
- b) *orientación integradora*: para buscarse la vida dentro de la comunidad extranjera;
- c) *motivos orientados al ocio y esparcimiento*: para viajar por el mundo y entenderse con otras gentes, entender los programas de TV y el cine en LE;
- d) *orientación comunicativa*: para relacionarse con los extranjeros que visitan o están establecidos en la comunidad de origen, entender mensajes en la LE, etc.
- e) *razones educativas y formativas*: para mejorar la educación del individuo.

La teoría de la *atribución* (Kelley, 1967; Weiner, 1980) también concede gran importancia a las valoraciones personales respecto a la meta. Los individuos desean comprender y descubrir por qué nos ocurren determinadas cosas; es decir, tratan de buscar las relaciones causales de los acontecimientos, sobre todo, de los imprevistos y de las adversidades. Estas causas pueden deberse a factores internos, tales como la inteligencia, capacidad para las tareas académicas, la aptitud para las lengua, etc. o a factores externos al individuo, procedentes del ambiente: dificultad de las tareas de clase, influencia de los padres, etc. Las percepciones del individuo respecto al mecanismo de control de esos factores es fundamental, por eso proponemos que se controlen mediante cuestionarios .

#### **4. Deseo, interés y esfuerzo por conseguir la meta.**

El individuo motivado desea y quiere conseguir aquello por lo que se siente motivado; es decir, muestra un deseo, unas ganas y un interés manifiesto hacia la meta (el aprendizaje de la LE). El deseo para alcanzar la meta (motivación de logro) actúa como fuerza motriz de la acción y repercute en el trabajo, empeño y espíritu de lucha que se emplea para conseguir los fines. Un individuo motivado para aprender una LE trabaja, lucha y se esfuerza para aprenderla. Ahora bien, como señala Gardner, el *esfuerzo* en sí no es suficiente si no va acompañado del *deseo* de aprender y de *actitudes favorables*:

*" Effort alone does not signify motivation ... Many attributes of the individual, such as compulsiveness, desire to please a teacher, ... might produce effort ... When the desire to achieve the goal and favourable attitudes toward the goal are linked with the effort or the drive, then we have a motivated organism" (Gardner, 1985:10-11)*

De esta forma, la definición que hemos formulado para la motivación también incorpora planteamientos de la teoría del logro (Atkinson, 1966, 1979; McClelland, 1961 y Nicholls, 1984). La motivación se origina ante la necesidad de alcanzar metas y objetivos propuestos. El logro de esos objetivos genera una satisfacción que produce motivación o retroalimenta la ya existente. Por el contrario, el fracaso en la consecución de la meta origina fracaso e inhibe, disminuye o evita que se produzca motivación, ya que ha habido ausencia de logro. Como han puesto de relieve los teóricos de la atribución, las causas de mayor incidencia en la motivación por la consecución de la meta deseada son la percepción que tienen los individuos sobre su habilidad o capacidad para resolver las tareas y el esfuerzo. Las causas que se perciben como generadoras del fracaso son: la dificultad de la tarea, la mala suerte, el estado de ánimo, la ayuda u obstaculización de los

demás. Las causas del éxito o fracaso se relacionan con tres criterios básicos:

- a) Localización o sede de la causa (interna o externa)
- b) Grado de estabilidad y constancia (estable - inestable)
- c) Grado de responsabilidad y controlabilidad de la situación (controlable - incontrolable)

### **5. Motivación y consecución de la meta**

La meta o fin que se pretende conseguir actúa continuamente como estímulo que activa todos los componentes que se ilustran en la figura 1. En esta fase, el sujeto entra en contacto con la meta y comienza a obtener los objetivos que se propuso conseguir en la fase inicial o pre-accional, ya sea en contextos formales de aula o en situaciones informales fuera de clase. En esta etapa del proceso motivacional operan varios factores que determinan, en gran medida, el éxito o fracaso en la consecución de la meta, es decir en el aprendizaje de la L2:

- a) La *atención* del sujeto hacia las explicaciones y las tareas de clase.
- b) El *esfuerzo*, la *constancia*, persistencia y dedicación para conseguir plenamente los objetivos propuestos.
- c) La *responsabilidad* de los sujetos, el compromiso y su identificación con el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- d) La *autorregulación* del comportamiento y del *aprendizaje*, grado de compromiso con el trabajo autónomo, etc.

### **6. Efecto de los resultados en la motivación**

Ésta es la última fase del ciclo. Según los resultados finales que consiga el individuo con el aprendizaje de la LE (meta), así experimentará mayor o menor grado de satisfacción y su estado motivacional aumentará, disminuirá o se mantendrá creándose cierto sentimiento de éxito o fracaso. Es decir, la percepción de los aprendices respecto al grado de consecución de la meta afecta a sus *creencias* y expectativas, *deseo* de aprender, *actitudes* hacia el aprendizaje y *esfuerzo* para aprender. Por tanto, conserva, aumenta o disminuye su estado motivacional.

El estado anímico y emocional de los sujetos depende de los resultados de las acciones e iniciativas que emprendió el sujeto para conseguir la meta. Si se alcanzaron los objetivos con éxito, se suele producir *satisfacción* y felicidad, si se fracasó se puede producir cierto sentimiento de *frustración* y desengaño (Weiner et al. 1978, 1979). Por otra parte, determinadas emociones guardan una relación con determinados atributos del sujeto. Por ejemplo, el sentimiento de éxito en los estudios se puede asociar con la aptitud, inteligencia, capacidad académica, competencia, esfuerzo y constancia, factores claves en las dos fases anteriores, la pre-accional y accional. Si se ha triunfado con la ayuda de otros se produce *gratitud* hacia ellos. Por contra, el fracaso se asocia con la falta y carencia de las cualidades anteriores. Obsérvese que todos estos factores anímicos realimentan de forma positiva o negativa los demás componentes del esquema de la fig 1: las necesidades futuras de los individuos, sus carencias y percepciones, expectativas y autoconcepto, actitudes hacia el aprendizaje, deseo y ganas de conseguir futuras metas y grado de esfuerzo hacia la consecución de la meta. Es decir, hay una influencia recíproca: el pensamiento del alumno (creencias, opiniones y valoraciones) influye en sus

sentimientos y los estados emocionales también influyen y retroalimentan el pensamiento futuro del alumno, modificándolo en ocasiones.

## 5.2. OBJETIVOS

Partiendo del modelo de la fig. 1, donde se ilustran los componentes básicos de los procesos motivacionales desde su origen hasta la consecución de la meta incluyendo la reacción de los individuos en función de los resultados obtenidos, nos proponemos los siguientes objetivos:

### **Motivación inicial**

1. Conocer la intensidad de los *antecedentes causales* de los estados motivacionales iniciales del alumnado.
2. Conocer los *motivos y razones* principales que mueven al alumnado a estudiar la L2 (orientación).
3. Investigar la influencia de los *factores ambientales* en el grado de motivación del alumnado.
4. Investigar la relación entre la percepción que el alumnado tiene sobre su carácter (*rasgos de personalidad*) y sus estados motivacionales.
5. Conocer la actitud del alumnado hacia los hablantes de la LE y su *deseo de integración* en las comunidades (anglohablantes).

### **Motivación sobre la acción o accional (en la clase de L2/LE)**

6. Informar sobre el *grado de motivación* del alumnado en la clase de L2: interés, atención, esfuerzo, constancia, satisfacción.
7. Comprobar los *tipos de motivación* del alumnado: las posibles relaciones de causa y efecto entre la motivación y aprendizaje (o rendimiento), el aprendizaje y la motivación y la influencia de la motivación extrínseca e intrínseca.
8. Comparar el efecto que ejercen las diferentes *fuentes de motivación* (importancia de los idiomas, tareas del aula, el profesor, ambiente familiar, la asignatura de L2 la orientación instrumental e integradora, etc.) en el grado de motivación del alumnado.
9. Estudiar el potencial motivador de la *asignatura idioma extranjero* en comparación con las demás materias curriculares de E. Primaria y Secundaria.
10. Estudiar el efecto motivador de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula (*dinámica de la clase*): felicitaciones y reproches, dificultad de las tareas, éxitos y fracasos, negociación curricular, participación en clase, etc.
11. Conocer la *frecuencia* con que se usan en clase los *factores motivadores extrínsecos e intrínsecos* relacionados con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula.
12. Controlar la evolución diaria del estado motivacional del alumnado en la clase de LE a través de los *diarios de clase*.
13. Conocer el efecto motivador de los ejercicios y *tareas* que se realizan en el aula.

14. Investigar el potencial motivador del *libro de texto* y de los *materiales curriculares*.
15. Conocer a) los aspectos generales del *profesor* que más motivan y desmotivan y b) las características generales del “buen profesor de idioma”.
16. Identificar el orden de prioridades del alumnado respecto a las *cualidades específicas del profesor* que ejercen mayor motivación sobre los estudiantes (físicas, científicas, didácticas y de personalidad).

#### **Motivación post-accional o final**

17. Conocer las *reacciones emocionales* que han experimentado los sujetos una vez finalizados determinados periodos de instrucción con la L2/LE (trimestral, anual, bianual, ...)

### **5.3. DISEÑO Y METODOLOGÍA**

La metodología que proponemos en este trabajo se ajusta a los modelos de investigación de tipo descriptivo, y más concretamente a los enfoques de orden comparativo causal y comparativo analítico, ya que el objeto fundamental del estudio reside en la exploración de los factores asociados a la variable motivación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (LE). Dado que la motivación es un constructo pluricomponencial, se recomienda llevar a cabo un análisis multivariante sobre un amplio número de factores asociados a este constructo múltiple con idea de identificar aquellos que ejercen una mayor influencia en los procesos motivacionales. Para ello, proponemos la aplicación de 15 cuestionarios (algunos cerrados, que facilitan datos cuantitativos usando la escala tipo Likert y otros abiertos, que siguen una metodología más cualitativa) en los que se explora la interrelación de algunos de los factores representados en la fig. El estudio se plantea como un trabajo exploratorio que permita identificar la interacción de factores motivacionales a partir de la covariación e interacción múltiple de un conjunto amplio de variables reconocidas por la literatura contemporánea como determinantes o activadores de los procesos de adquisición del la L2.

#### **5.3.1. Variables que se controlan**

(Relacionadas con el obj. 1: Antecedentes motivacionales)

1. Capacidades
2. Autosuficiencia y autoeficacia
3. Expectativas
4. Necesidad de logro
5. Necesidades comunicativas
6. Objetivos y metas
7. Autocontrol u autorregulación

(Obj. 2: Motivos dominantes y orientación del alumnado)

- 1 Viajar por otros países

- 2 Comunicarse con los turistas que nos visitan
- 3 Integrarse en las sociedades de LE
- 4 Conseguir un trabajo mejor en España
- 5 Conseguir un trabajo en los países de la LE
- 6 Educación más completa
- 7 Entender la TV y el cine
- 8 Consultar bibliografía en cursos posteriores
- 9 Cumplir un requisito académico
- 10 Interés por la LE

(Obj. 3. Influencia de los factores ambientales)

- |                       |   |                         |
|-----------------------|---|-------------------------|
| 1 Amigos              |   | 6 El cine               |
| 2 Padres y familiares | 7 | Los vecinos             |
| 3 Televisión          |   | 8 Los nativos conocidos |
| 4 La escuela          |   | 9 La parroquia          |
| 5 La prensa           |   | 10 La música "pop"      |

(Obj. 4. Personalidad del alumno y motivación)

- |                       |    |                               |
|-----------------------|----|-------------------------------|
| 1 Timidez             | 7  | Constancia                    |
| 2 Extroversión        |    | 8 Participación               |
| 3 Autoritarismo       |    | 9 Empatía                     |
| 4 Etnocentrismo       | 10 | Permeabilidad cultural        |
| 5 Maquiavelismo       |    | 11 Tolerancia a la ambigüedad |
| 6 Anomía y desarraigo | 12 | Ansiedad                      |

(Obj. 5. Deseo de integración y actitud hacia el país y los hablantes de la LE)

- 1 Gran Bretaña
- 2 EE. UU
- 3 Australia
- 4 Canadá

(Relacionadas con el objetivo 6: Grado de motivación)

- 1 Interés en clase
- 2 Atención
- 3 Esfuerzo hacia la meta
- 4 Constancia
- 5 Satisfacción

(Obj. 7: Tipos de motivación)

- 1 Relación de causa y efecto entre rendimiento y motivación (+)  
rendimiento  $\Rightarrow$  + motivación; motivación resultativa)
- 2 Relación de causa y efecto entre motivación y rendimiento (+)  
motivación  $\Rightarrow$  + rendimiento; motivación causativa)
- 3 Motivación extrínseca (efecto de los motivos externos)
- 4 Motivación intrínseca

(Obj. 8: Fuentes de motivación en el aula)

- 1 Importancia de los idiomas en la sociedad actual
- 2 Influencia del ambiente familiar
- 3 Deseo de integración y de vivir en el país de la LE
- 4 Características de la LE como asignatura
- 5 Características generales de la clase: situaciones de enseñanza y aprendizaje
- 6 Ejercicios y tareas de la clase de LE
- 7 Libros de texto y materiales curriculares
- 8 Cualidades del profesorado de idioma
- 9 Rasgos de personalidad

(Obj. 9. Potencial motivador de las materias curriculares)

- |                             |                |
|-----------------------------|----------------|
| 1 Matemáticas               | 8 E. Física    |
| 2 Lengua                    | 9 Geografía    |
| 3 Idioma extranjero         | 10 Informática |
| 4. Historia                 | 11 Religión    |
| 5 Ciencias de la Naturaleza | 12 Química     |
| 6 Dibujo y artes plásticas  | 13 Música      |

(Obj. 10, 11 y 12. La clase: situaciones de enseñanza y aprendizaje, frecuencia con que ocurren y evolución en el alumnado):

- 1 Felicitaciones y premios
- 2 Reproches y castigos
- 3 Dificultad de las tareas
- 4 Desafíos intelectuales
- 5 Buenos resultados
- 6 Negociación curricular
- 7 Autoevaluación del aprendizaje
- 8 Trabajo individual
- 9 Trabajo por parejas y en equipos
- 10 Participación en clase
- 11 Uso de la LE en clase
- 12 Efectos del auditorio (compañeros y profesor)
- 13 Ejercicios competitivos
- 14 Satisfacer necesidades e intereses
- 15 Información sobre objetivos y contenidos
- 16 Pasividad (no participación)
- 17 Aprendizaje por descubrimiento
- 18 Medios audiovisuales y nuevas tecnologías

(Obj. 13. Efecto motivador de las tareas de clase)

- |                            |                              |
|----------------------------|------------------------------|
| 1 Ejercicios por parejas   | 11 Ejercicios orales (libro) |
| 2 Por equipos              | 12 Dramatizaciones           |
| 3 Salir a la calle         | 13 Comprensión oral          |
| 4 Folletos para "projects" | 14 Expresión oral            |

5	Video	15	Lectura
6	Oír grabaciones	16	Actividades escritas
7	Canciones	17	Pronunciación
8	Juegos	18	Vocabulario
9	Posters y murales	19	Ejercicios gramaticales
10	Interacción profesor-alumnos	20	Cultura

(Obj. 14. El libro de texto de LE y demás materiales curriculares)

- 1 Efecto motivador del libro de texto
- 2 Razones por las que gusta
- 3 Actividades que más gustan
- 4 Razones por las que gustan
- 5 Actividades que menos gustan
- 6 Razones por las que no gustan
- 7 Uso de otros materiales curriculares
- 8 Efecto motivador de los demás materiales curriculares
- 9 Razones
- 10 Materiales que menos gustan
- 11 Razones

(Obj. 15. Comportamientos generales y estilos docentes del profesorado)

- 1 Lo que más motiva
- 2 Lo que menos motiva
- 3 Perfil del profesor ideal

(Obj. 16. Cualidades específicas del Profesorado de LE)

- 1 Cualidades físicas
- 2 Preparación científica
- 3 Cualidades didácticas
- 4 Rasgos de personalidad

(Obj. 17. Motivación final)

1. Emociones: satisfacción, frustración, ansiedad, inseguridad, competitividad, etc.
2. Actitudes y valores desarrollados

### **5.3.2. Cuestionarios para el control de las variables**

Para el control de las variables anteriores hemos elaborado una batería de 17 cuestionarios que nos facilitarán las opiniones, creencias y percepciones del alumnado respecto a las cuestiones que deseamos investigar, que se han formulado a través de 17 objetivos. La numeración de los cuestionarios y las variables que se controlan con cada uno se relacionan en la tabla siguiente:

Cuestionario	Variables que controla
M1	<b>Antecedentes motivacionales:</b> 1) capacidades, 2) autosuficiencia, 3) expectativas, 4) necesidad de logro académico, 5) necesidades de comunicación, 6) objetivos y metas, 7) autocontrol y autorregulación
M2	<b>Motivos dominantes (orientación):</b> Opinión del alumnado sobre las razones y motivos personales que les mueve a estudiar la LE.
M3	<b>Influencia del ambiente en la motivación del alumnado:</b> Opinión del alumnado sobre la influencia de su ambiente inmediato en su estado motivacional.
M4	<b>Personalidad, motivación y rendimiento:</b> Percepción del alumnado sobre sus rasgos de personalidad más sobresalientes y su relación con el grado de motivación y el rendimiento académico en LE: 1) timidez, 2) extroversión, 3) autoritarismo, 4) ...
M5	<b>Deseo de integración en el país de L.E. y actitud hacia sus hablantes:</b> Actitud del alumnado hacia los hablantes de la LE y su deseo de vivir e integrarse en GB, EE.UU, Australia y Canadá.
M6	<b>Grado de motivación en clase y rendimiento:</b> a) Percepción del alumnado sobre su motivación entendida como la suma de 1) el grado de interés, 2) atención, 3) esfuerzo, 4) constancia y 5) satisfacción que experimenta en la clase de LE y b) correlación entre el grado de motivación y su rendimiento
M7	<b>Tipos de motivación que experimenta el alumnado</b> 1) <i>resultativa</i> (los buenos o malos resultados son la causa de la mayor o menor motivación: +/- resultados (notas) = +/- motivación, 2) <i>causativa</i> (la motivación es la causa de los buenos resultados: +/- motivación = +/- resultados 3) <i>intrínseca</i> o interna, 4) <i>extrínseca</i> o externa.

<b>M8</b>	<b>Fuentes de motivación:</b> Opinión del alumnado sobre la influencia que ejercen 6 factores en su estado motivacional, a saber: 1) las tareas de clase, 2) la figura del profesor, 3) el ambiente familiar, 4) las características específicas de la LE como asignatura escolar, 5) el deseo de vivir e integrarse en países de LE y 6) la importancia instrumental de los idiomas en la sociedad actual.
<b>M9</b>	<b>Potencial motivador del idioma extranjero como asignatura:</b> a) Opinión del alumnado sobre el potencial motivador de las asignaturas que integran su currículo y b) el potencial motivador de la LE en comparación con las demás disciplinas curriculares.
<b>M10</b>	<b>Efecto de los factores motivadores internos y externos en clase:</b> a) La incidencia de determinados factores externos en la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado y b) la frecuencia con que esos factores externos se emplean en clase.
<b>M11</b>	<b>Frecuencia de los factores motivadores externos</b>
<b>M12</b>	<b>Diario del alumno sobre su estado motivacional:</b> Opinión del alumnado sobre su 1) interés, 2) atención, 3) esfuerzo, 4) satisfacción, 5) dedicación y constancia
<b>M13</b>	<b>Motivación de las tareas de clase:</b> Opinión del alumnado sobre el efecto motivador de 20 tareas o ejercicios que suelen realizarse con frecuencia cuando se enseña y aprende una LE.
<b>M14 (abierto)</b>	<b>Motivación del libro de texto y demás materiales curriculares:</b> Opinión del alumnado sobre los aspectos que más le motivan y desmotivan cuando trabaja con su libro de texto y demás materiales curriculares que se usan en el aula (video, ordenador, láminas, ...)
<b>M15 (abierto)</b>	<b>Aspectos motivadores generales del profesor de idioma:</b> a) Opinión del alumnado sobre los aspectos que más le motivan y desmotivan en relación con el profesor de LE y b) el perfil del profesor ideal.
<b>M16 (cerrado)</b>	<b>Cualidades motivadoras del profesor del idioma:</b> a) Opinión del alumnado sobre la incidencia de las características <i>físicas, científicas, didácticas y personales</i> de su profesor/a de LE en su estado motivacional y b) las cualidades específicas de cada uno de los 4 apartados que le resultan más motivadoras.
<b>M17</b>	<b>Motivación final:</b> Reacciones emocionales iniciales, actitudes y valores, ...

A pesar de las ventajas de los cuestionarios para conocer las opiniones, creencias, percepciones de los sujetos sobre su experiencia personal en la clase de L2, no hemos de perder de vista sus problemas de validez y fiabilidad. Oller (1981) ha puesto en duda la

validez y fiabilidad de los cuestionarios basándose en el efecto de lo que denomina “deseo de aprobación social” de los sujetos. Este factor constituye un riesgo grave para cualquier tipo de cuestionario, diario del alumno o informe, ya que el individuo, cuando responde a preguntas o informa sobre su vida personal no es sincero, sino que responde lo que cree que le conviene responder para complacer al encuestador o para causar buena impresión y conseguir mayor aprobación social de su comportamiento (Skehan, 1989:61-62):

*The approval motive (or the social desirability factor) is a danger for any sort of questionnaire or self-report data. The respondent may answer an item not with his true beliefs, attitudes, etc. but rather with the answer which he thinks will reflect on him ... self flattery is an important influence, even accounting for 25% of the shared variance (Oller, 1981; en Skehan, p. 62).*

*People self-flatter by rating themselves higher on traits that they think are important, instead of attempting to be honest and objective (Oller & Perkins, 1978, en Skehan, p. 62).*

Por consiguiente, convendría comprobar la validez de los cuestionarios y de los resultados en cada caso y completar la información que nos suministran con la observación directa del comportamiento de los sujetos en la clase de L2 y con otros instrumentos de control más objetivos para contrastar los resultados.

También podríamos pensar en aplicar los cuestionarios con algunas modificaciones, en función del tipo de datos que deseemos obtener:

- Algunos cuestionarios contienen *ítems* cerrados, pero se podrían hacer más abiertos pidiendo al alumnado que nos explique las razones o causas por las que opina de esa forma.
- Algunos cuestionarios pueden aplicarse a principios de curso, a mediados y al final para contrastar resultados y conocer la evolución de los estados motivacionales.
- También podríamos aumentar o disminuir el número de *ítems* y variables que se controlan en cada cuestionario en función de lo que deseemos conocer.

## M1. ANTECEDENTES CAUSALES DE LA MOTIVACIÓN

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

¿Qué motivación sientes en los comienzos del curso? ¿Cuáles son tus expectativas, formas de pensar, opiniones y creencias respecto a lo siguiente. Usa:

5 = *muy alta/o* 4 = *alta/o* 3 = *indiferente* 2 = *baja/o* 1 = *muy baja/o*

- (.....) 1. La confianza que tienes sobre tus **capacidades** y tus dotes naturales para el aprendizaje de la LE/L2.  
Comentario: .....
- (.....) 2. El grado de autosuficiencia, de independencia y **autoeficacia** para realizar las tareas de aprendizaje.  
Comentario: .....
- (.....) 3. Tus **expectativas** respecto a los resultados que esperas conseguir  
Comentario: .....
- (.....) 4. Tus **necesidades de logro** (académicas): ganas de aprender, de superar los obstáculos y de lograr buenas notas.  
Comentario: .....
- (.....) 5. Tus **necesidades de comunicarte** y relacionarte con los hablantes de la LE/L2 y de aprender su lengua.  
Comentario: .....
- (.....) 6. Los **objetivos** que te propones, tu grado de ambición respecto a la consecución de la meta (la L2/LE).  
Comentario: .....
- (.....) 7. La idea de que el **control** de tus éxitos y de tus fracasos es algo interno y depende de ti y no de tu profesor/a ni de las demás personas que te rodean.  
Comentario: .....

## M2. MOTIVOS DOMINANTES (ORIENTACIÓN)

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

¿Por qué te sientes motivado (en la medida que lo estás) para estudiar la LE? ¿Con qué finalidad estudias el idioma extranjero? Indica en qué grado los motivos siguientes influyen en tu interés hacia la lengua extranjera...

5 = *mucho* 4 = *bastante* 3 = *me es indiferente* 2 = *poco* 1 = *nada*

- (.....) 1. **Viajar** por otros países y entenderme con la gente.
- (.....) 2. **Comunicarme** con los extranjeros que nos visitan.
- (.....) 3. **Integrarme** y vivir en la sociedad británica/americana.
- (.....) 4. Conseguir un **trabajo mejor** en España.
- (.....) 5. Tener opción a un **trabajo en Gran Bretaña**, en EE.UU. o en la Unión Europea.
- (.....) 6. Disfrutar de una **educación** y formación más completa.
- (.....) 7. Entender la T.V., el cine (en inglés) y demás **medios de comunicación**.
- (.....) 8. **Fines académicos**: para ampliar conocimientos cuando llegue a la universidad, poder consultar bibliografía y realizar estudios posteriores en la LE.
- (.....) 9. Cumplir simplemente con un **requisito académico** y aprobar la asignatura en la actualidad
- (.....) 10. El afán y el interés de conocer esa lengua extranjera y su **cultura**.

Si tienes otros motivos que no se mencionen anteriormente, escríbelos aquí:

.....  
.....  
.....

### M3. INFLUENCIA DEL AMBIENTE EN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

Indica en qué grado te motivan los siguientes factores de tu ambiente más inmediato; es decir en qué medida influyen en tu actitud, interés y esfuerzo, en la clase de idioma:

5 = *mucho*      4 = *bastante*      3 = *me es indiferente*      2 = *poco*      1 = *nada*

(.....) 1. Los amigos

Comentario: .....

(.....) 2. Los padres y familiares

Comentario: .....

(.....) 3. La televisión

Comentario: .....

(.....) 4. La escuela

Comentario: .....

(.....) 5. La prensa

Comentario: .....

(.....) 6. El cine

Comentario: .....

(.....) 7. Los vecinos

Comentario: .....

(.....) 8. Los nativos conocidos

Comentario: .....

(.....) 9. La parroquia

Comentario: .....

(.....) 10. La música "pop"

Comentario: .....

## M4. PERSONALIDAD, MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

### PERSONALIDAD

Indica en qué medida piensas que te ocurre lo siguiente:

5 = *siempre*   4 = *con frecuencia*   3 = *a veces*   2 = *poco*   1 = *nunca*

- (.....) 1. En general, por mi forma de ser y de comportarme, me considero **tímido/a** y me da vergüenza intervenir ante los demás
- (.....) 2. En la clase de idioma y en las demás situaciones de la vida, en general, suelo ser abierto, sociable y **extrovertido**.
- (.....) 3. Por mi forma de ser y de actuar me considero **autoritario/a**.
- (.....) 4. Creo que mi país y mi **cultura** es **superior** y mejor que todas las demás.
- (.....) 5. Me gustaría **intervenir** en los asuntos de los demás, dirigirlos y manipularlos como si fueran míos.
- (.....) 6. Después de vivir en **España** todos estos años y de conocer nuestra cultura y el funcionamiento de nuestra sociedad, la verdad es que no me satisface, **no me convence** y, por eso, me gustaría vivir en otro país extranjero
- (.....) 7. A pesar de las dificultades que conlleva aprender bien una lengua extranjera, le echo todo el tiempo que puedo, soy **constante**, me esfuerzo por conseguir los mejores resultados y aspiro a dominarla algún día
- (.....) 8. Creo que siempre estoy dispuesto a **participar** en la clase de idioma, a representar diálogos y situaciones, practicar por parejas y a intervenir en cualquier momento
- (.....) 9. Por mi forma de ser, me **identifico** fácilmente con las demás personas aunque sean extranjeros, los entiendo enseguida y no me cuesta trabajo adaptarme, compenetrarme con ellos y entender sus problemas e inquietudes
- (.....) 10. Por lo que he leído, visto, vivido u oído acerca de la vida, cultura y costumbres de los nativos cuya lengua estoy estudiando, he podido comprobar que acepto, **tolero** y comprendo fácilmente sus formas de ser y de comportarse, sus tradiciones, valores y actitudes
- (.....) 11. A veces, durante el período de aprendizaje de la lengua extranjera se producen situaciones de incomprensión, desorientación, confusión, **ambigüedad**, frustración y angustia, ante ese tipo de situaciones reacciono con paciencia, tolerancia, aguante y buen sentido del humor
- (.....) 12. En las clases de idioma extranjero me siento nervioso, tenso, asustado, cohibido, con estado de **ansiedad**

## **MOTIVACION**

(.....) 13. El idioma extranjero me **interesa**, me **gusta** y siento satisfacción al aprenderlo por eso me **esfuerzo** lo que puedo para mejorar mi nivel.

## **RENDIMIENTO**

(.....) 14. Mi nota media de idioma extranjero viene siendo:

5 = sobresaliente (9-10))

4 = notable (7-8)

3 = aprobado/bien (5-6)

2 = insuficiente (3-4)

1 = muy deficiente (1-2)

**M5. DESEO DE INTEGRACIÓN EN EL PAÍS DE L.E. Y ACTITUD HACIA SUS HABLANTES\***

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

(\* Para el francés, alemán, español, etc. habrá que adaptar el cuestionario y hacer referencia a los países donde se hablan esas lenguas)

Puntúa de 1 a 5 teniendo en cuenta que:

5 = *mucho*      4 = *bastante*    3 = *me es indiferente*    2 = *poco*      1 = *nada*

(.....) 1. Me gustaría vivir e integrarme en el futuro en Gran Bretaña

Comentario: .....

(.....) 2. Me gustaría vivir e integrarme en el futuro en U.S.A.

Comentario: .....

(.....) 3. Me gustaría vivir e integrarme en el futuro en Australia

Comentario: .....

(.....) 4. Me gustaría vivir e integrarme en el futuro en Canadá

Comentario: .....

Hasta este momento, por lo que he vivido, oído, leído o visto en la T.V. mi opinión y actitud hacia los siguientes países y personas es:

5 = *muy buena*    4 = *buena*      3 = *indiferente*      2 = *regular*    1 = *muy mala*

(.....) 5. Gran Bretaña y el pueblo británico

¿Por qué?: .....

(.....) 6. Estados Unidos, los americanos, su lengua y costumbres

¿Por qué?: .....

(.....) 7. Australia y los australianos

¿Por qué?: .....

(.....) 8. Canadá y los canadienses

¿Por qué?: .....

Por lo que he oído, vivido, leído o visto, considero que el conocimiento que tengo sobre los siguientes países es:

5 = *muy bueno*    4 = *bueno*      3 = *indiferente*      2 = *regular*    1 = *muy malo*

(.....) 9. Gran Bretaña y el pueblo británico

(.....) 10. Estados Unidos y los americanos

(.....) 11. Australia y los australianos

(.....) 12. Canadá y los canadienses

## M6. GRADO DE MOTIVACIÓN EN CLASE Y RENDIMIENTO

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

Ahora da tu opinión sobre los aspectos siguientes usando esta escala:

5 = *muy alto*    4 = *alto*    3 = *indiferente*    2 = *bajo*    1 = *muy bajo*

Además, completa los espacios punteados:

### COMPONENTES MOTIVACIONALES:

1. Mi grado de **interés** en clase suele ser 1 2 3 4 5  
Lo que más me interesa: .....  
Lo que menos me interesa: .....
2. Mi grado de **atención** en clase suele ser 1 2 3 4 5  
Le presto más atención a: .....  
Le presto menos atención a: .....
3. Mi **esfuerzo** para aprender en clase suele ser 1 2 3 4 5  
Me esfuerzo más en .....  
Me esfuerzo menos en .....
5. Mi grado de dedicación y **constancia** suele ser 1 2 3 4 5  
Trabajado con mayor persistencia en .....  
Trabajo con menor dedicación en .....
5. Mi grado de **satisfacción global** en clase suele ser 1 2 3 4 5  
Lo que más me gusta .....  
Lo que menos me gusta .....

### RENDIMIENTO

- (...) 6. Mi nota media de idioma extranjero viene siendo:
- 5 = sobresaliente (9-10)
  - 4 = notable (7-8)
  - 3 = aprobado/bien (5-6)
  - 2 = insuficiente (3-4)
  - 1 = muy deficiente (1-2)

## M7. TIPOS DE MOTIVACIÓN

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

Puntúa de 1 a 5 lo siguiente teniendo en cuenta que.

5 = *siempre*      4 = *casi siempre*      3 = *a veces*      2 = *casi nunca*      1 = *nunca*

(.....) 1. Cuando obtengo buenos resultados y buenas notas en la clase de LE mi motivación aumenta; es decir, los buenos o malos resultados influyen de forma muy directa en mi motivación (+ nota ± + motivación).

¿Por qué?: .....

(.....) 2. Mis resultados y mis notas dependen de mi estado motivacional: si no me encuentro motivado soy incapaz de rendir y obtener buenos resultados. Creo que cuanto más alta es mi motivación mejores son mis resultados; es decir, mi motivación es la **causa** de mi rendimiento (+ motivación ± + nota).

¿Por qué?: .....

(.....) 3. Mi motivación aumenta en clase como consecuencia de los premios, elogios o castigos que recibo, de las notas, de la actuación de profesor y de otros **factores externos**; es decir, no me encuentro motivado, sino que necesito que me motiven.

¿Por qué?: .....

(.....) 4. Mi motivación no aumenta ni disminuye en clase como consecuencia de los premios, elogios o castigos que recibo, de las notas o de la actuación de profesor, sino que es algo **interno** y personal que llevo dentro; es decir, me encuentro motivado independientemente de la influencia de los demás.

¿Por qué?: .....

## M8. FUENTES DE MOTIVACIÓN

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

Creo que los siguientes factores influyen en mi grado de motivación, en la actitud, interés y esfuerzo que pongo en la clase de idioma ... :

5 = *mucho*      4 = *bastante*      3 = *indiferente*      2 = *poco*      1 = *nada*

- (.....) 1. La **IMPORTANCIA DE LOS IDIOMAS** y su valor instrumental en la sociedad actual para comunicarme con otra gente, encontrar trabajo, viajar por otros países, completar la educación de uno, etc.
- (.....) 2. Los factores **ambientales**: la influencia de mis **PADRES** y de la familia, la **MÚSICA POP**, el cine, los nativos con los que me relaciono, etc.
- (.....) 3. El deseo de vivir en el país extranjero y de **INTEGRARME** como un miembro más de la comunidad (en GB, USA, Canada, etc.).
- (.....) 4. Las características de la **ASIGNATURA** en sí, las peculiaridades de la lengua extranjera en comparación con las otras materias del currículo (e.g. Matemáticas, Dibujo, Lengua, etc.).
- (.....) 5. Las características de **LA CLASE DE IDIOMA**, las situaciones de enseñanza y aprendizaje y mi experiencia personal en el aula: objetivos y contenidos que estudiamos, éxitos y fracasos, forma de trabajar, las calificaciones que obtengo, las felicitaciones y reproches que recibo, etc.
- (.....) 6. Los **EJERCICIOS Y LAS TAREAS** que hacemos en el aula de idioma con el profesor, libro de texto, grabaciones, etc.
- (.....) 7. El **LIBRO DE TEXTO** y los demás materiales curriculares que usamos en clase: grabaciones, láminas, video, ordenadores, etc.
- (.....) 8. Las cualidades de mi **PROFESOR/A**, su forma de ser y comportarse en clase: sus cualidades didácticas, científicas y personales: forma de tratar a los alumnos y dar las clases.
- (.....) 9. Mi forma natural de ser y de comportarme en clase, mis **RASGOS DE PERSONALIDAD**.

**M9. POTENCIAL MOTIVADOR DEL IDIOMA EXTRANJERO COMO ASIGNATURA**

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

Las siguientes asignaturas me gustan, me interesan, me motivan...

5 = *mucho*      4 = *bastante*      3 = *me es indiferente*      2 = *poco*      1 = *nada*

- (.....) 1. Matemáticas  
¿Por qué?: .....
- (.....) 2. Lengua española  
¿Por qué?: .....
- (.....) 3. **Idioma extranjero**  
¿Por qué?: .....
- (.....) 4. Historia  
¿Por qué?: .....
- (.....) 5. Ciencias de la Naturaleza  
¿Por qué?: .....
- (.....) 6. Dibujo y artes plásticas  
¿Por qué?: .....
- (.....) 7. Música  
¿Por qué?: .....
- (.....) 8. Educación Física y deportes  
¿Por qué?: .....
- (.....) 9. Literatura  
¿Por qué?: .....
- (.....) 11. Física  
¿Por qué?: .....
- (.....) 12. Geografía  
¿Por qué?: .....
- (.....) 13. Informática  
¿Por qué?: .....
- (.....) 14. Religión  
¿Por qué?: .....
- (.....) 15. Química  
¿Por qué?: .....

**M10. EFECTO MOTIVADOR DE LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA Y**

## APRENDIZAJE

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

Indica en qué medida te ocurre lo siguiente:

5 = *siempre*      4 = *con frecuencia*      3 = *a veces*      2 = *poco*      1 = *nunca*

(.....) 1. Cuando me anima o me **felicita** el/la profesor/a por mis actuaciones de clase, me dan algún premio y obtengo recompensa por mis buenas actuaciones aumenta mi motivación.

¿Por qué?: .....

(.....) 2. Cuando me regañan, **me reprochan** algo o me castigan, disminuye mi motivación.

¿Por qué?: .....

(.....) 3. Cuando las **tareas** de la clase de idioma son **fáciles** o el profesor las adapta a mis posibilidades, me motivan y cuando son difíciles me desaniman y desmotivan.

¿Por qué?: .....

(.....) 4. Los ejercicios que suponen para mi un **desafío intelectual** y un reto para mis capacidades me motivan.

¿Por qué?: .....

(.....) 5. Cuando consigo buenos resultados y buenas notas, y mis expectativas de **éxito** se cumplen, aumenta mi motivación y cuando me suspenden, no se cumplen mis expectativas y me siento más o menos **fracasado**, disminuye.

¿Por qué?: .....

(.....) 6. Cuando realizo cualquier actividad por parejas o en **equipo** y trabajo con los demás de forma cooperativa aumenta mi motivación.

¿Por qué?: .....

(.....) 7. Cuando participo en la **negociación** de las decisiones **curriculares**, es decir cuando el/la profesor/a da la opción de elegir lo que estudiamos en clase y el tipo de ejercicios que deseamos realizar, y lo acordamos entre profesor y alumnos, cuando intervengo en el **control** y autorregulación de lo que hago me siento más motivado/a.

¿Por qué?: .....

(.....) 8. Cuando participo en los procesos de **autoevaluación** de mi trabajo y cuando expreso mi opinión sobre las calificaciones que me merezco, me siento más motivado/a que si no participo.

¿Por qué?: .....

- (.....) 9. Cuando **trabajo individualmente** o de forma autónoma me siento más motivado/a que cuando trabajo por equipos o por parejas.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 10. Cuando intervengo en clase y **participo** me siento más motivado/a que cuando no participo y permanezco callado/a.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 11. Cuando el/la profesor/a da la **clase en la LE/L2** (e.g. inglés/francés) me siento más motivado/a que cuando la da en español.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 12. Cuando la clase satisface mis **necesidades e intereses**, cuando el/la profesor/a demuestra la relevancia y la importancia de lo que hacemos en clase me siento más motivado.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 13. Mis actuaciones ante un **auditorio** –ya sean mis compañeros o el profesor- me sirven de estímulo y aumentan mi motivación.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 14. Me gusta **competir** y aventajar a los demás y cuando realizo actividades competitivas aumento mi grado de motivación.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 15. Aumenta mi motivación cuando se me **informa** con detalle sobre los **objetivos y contenidos** que estudiamos en cada tarea.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 16. Cuando no me preguntan en clase y **no participo**, sino que escucho pasivamente lo que hace y dice el profesor y mis compañeros, me siento más a gusto, relajado y motivado.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 17. Cuando no me dan las cosas hechas sino que me ponen en situación de que yo las **descubra** y saque mis conclusiones personales me siento más motivado.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 18. Cuando el profesor usa **medios audiovisuales** y tecnológicos (láminas, fotos, grabaciones, ordenador, internet, etc.) me motiva más que cuando da las clases únicamente con el libro de texto.  
 ¿Por qué?: .....

## M11. FRECUENCIA DE LOS FACTORES MOTIVADORES EXTERNOS EN EL AULA

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

Indica con qué frecuencia ocurre lo siguiente. Usa:

5 = *siempre*      4 = *con frecuencia*      3 = *a veces*      2 = *poco*      1 = *nunca*

- (.....) 1. Me animan, me **felicitan** por mis actuaciones de clase y me dan premios.
- (.....) 2. Me regañan, **me reprochan** y me castigan.
- (.....) 3. Las tareas de la clase de idioma son **fáciles** y **el profesor las adapta** a mis posibilidades.
- (.....) 4. Me ponen tareas que suponen para mí un **desafío intelectual**.
- (.....) 5. Consigo **buenos resultados** y buenas notas, y mis expectativas de éxito se cumplen.
- (.....) 6. Realizo actividades por parejas o en **equipo**.
- (.....) 7. Participo en la **negociación de las decisiones curriculares**, es decir el/la profesor/a da la opción de elegir lo que estudiamos en clase y acordamos entre profesor y alumnos el tipo de ejercicios que deseamos realizar.
- (.....) 8. Participo en la **autoevaluación** de mi trabajo y expreso mi opinión sobre las calificaciones que me merezco.
- (.....) 9. **Trabajo individualmente**
- (.....) 10. Intervengo en clase y **participo**.
- (.....) 11. El/la profesor/a **da la clase en inglés/francés**.
- (.....) 12. La clase satisface mis **necesidades e intereses**, el/la profesor/a demuestra la relevancia y la importancia de lo que hacemos en clase.
- (.....) 13. Actúo ante un **auditorio** –ya sean mis compañeros o el profesor.
- (.....) 14. Realizo ejercicios que implican **competir** y aventajar a los demás.
- (.....) 15. Se me **informa** con detalle sobre los **objetivos y contenidos** que estudiamos en cada tarea.
- (.....) 16. **No participo** en clase, sino que escucho pasivamente lo que hace y dice el profesor y mis compañeros.
- (.....) 17. No me dan las cosas hechas sino que me ponen en situación de que yo las **descubra** y saque mis conclusiones personales.
- (.....) 18. El profesor usa **medios audiovisuales** y tecnológicos (láminas, fotos, grabaciones, etc.)

## M12. DIARIO DEL ALUMNO SOBRE SU ESTADO MOTIVACIONAL EN LA CLASE DE L.E.

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

Escribe un breve resumen de lo que hicisteis en clase:

El/la profesor/a:

.....  
.....  
.....  
.....

Los/as alumnos/as:

.....  
.....  
.....  
.....

Ahora da tu opinión sobre los aspectos siguientes usando esta escala:

5 = *muy alto*                      3 = *indiferente*    2 = *bajo*  
4 = *alto*                              1 = *muy bajo*

Además rellena los espacios punteados cuando proceda.

### COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN:

1. Mi grado de **interés** en la clase de hoy ha sido 1 2 3 4 5  
Lo que más me ha interesado: .....  
Lo que menos me ha interesado: .....
2. Mi grado de **atención** en la clase de hoy ha sido 1 2 3 4 5  
Le he prestado más atención a: .....  
Le he prestado menos atención a: .....
3. Mi **esfuerzo** para aprender en la clase de hoy ha sido 1 2 3 4 5  
Me he esforzado más en .....  
Me he esforzado menos en .....
4. Mi grado de **dedicación y constancia** ha sido 1 2 3 4 5  
He trabajado con mayor persistencia en .....

- He trabajado con menor dedicación en .....
5. El grado de **satisfacción** en la clase de hoy ha sido 1 2 3 4 5  
 Lo que más me ha gustado .....  
 Lo que menos me ha gustado .....

**FACTORES MOTIVADORES INTERNOS Y EXTERNOS:**

6. La **dificultad** de la clase de hoy ha sido (1 = muy fácil): 1 2 3 4 5  
 Lo mas difícil ha sido .....  
 Lo más fácil ha sido .....
7. Hasta hoy, los **resultados** de las evaluaciones han sido 1 2 3 4 5  
 Los resultados mejores han sido en .....  
 Los resultados peores han sido .....
8. Grado en que la clase de hoy ha satisfecho mis **necesidades** 1 2 3 4 5  
 Lo más relevante y lo que más me interesa: .....  
 Lo menos relevante: .....
9. La frecuencia con la que me han felicitado y animado 1 2 3 4 5
10. La frecuencia con la que me han regañado o desanimado 1 2 3 4 5
11. El tiempo que hemos trabajado en equipo o por parejas 1 2 3 4 5
12. Mi participación en las decisiones curriculares ha sido 1 2 3 4 5
13. Mi participación en tareas de autoevaluación 1 2 3 4 5
14. Mi participación en la clase de hoy ha sido 1 2 3 4 5
15. Realización de ejercicios competitivos 1 2 3 4 5
16. Actividades de aprendizaje por **descubrimiento** 1 2 3 4 5
17. Uso de **medios audiovisuales** y tecnológicos 1 2 3 4 5
- Otros aspectos que quieras reflejar:  
 .....

## M13. MOTIVACIÓN DE LAS TAREAS DE CLASE

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

Las siguientes actividades me gustan, me interesan y me motivan para el aprendizaje del inglés en el grado que indico a continuación:

5 = mucho      4 = bastante    3 = me es indiferente      2 = poco      1 = nada

- (.....) 1. Ejercicios por **parejas** con el/la compañero/a de clase.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 2. Actividades por **equipos** con los compañeros de clase.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 3. Actividades que requieren **salir a la calle** y recoger datos.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 4. Consultar folletos, sacar información, recortar dibujos, usar periódicos y libros para elaborar murales y otros trabajos (**projects**).  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 5. Ver grabaciones en **video** adaptadas al nivel de los alumnos.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 6. Oír **grabaciones** en casete: los diálogos del libro u otros textos.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 7. Oír y cantar **canciones** en la lengua extranjera.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 8. Realizar **juegos** en clase para el aprendizaje de la lengua.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 9. Ejercicios con **medios visuales**: posters, murales, fotos y recortes.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 10. Ejercicios **orales** e interactivos entre profesor y alumnos.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 11. Ejercicios **orales** siguiendo el **libro de texto** y basándose en los dibujos e ilustraciones.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 12. Representar y **dramatizar** diálogos y situaciones.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 13. Ejercicios de **comprensión oral**: audición de grabaciones con la ayuda de dibujos pero sin leer los textos.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 14. Actividades de **expresión oral** con la lengua extranjera.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 15. **Leer** los diálogos y lecturas del libro de inglés.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 16. Actividades **escritas** ya sea en el "workbook" o en la libreta.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 17. Ejercicios de **pronunciación**.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 18. Actividades de **vocabulario** (palabras estudiadas y nuevas).  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 19. Ejercicios de tipo **gramatical**.  
 ¿Por qué?: .....
- (.....) 20. Comentarios, preguntas y reflexiones sobre la vida y costumbres de los hablantes de la lengua extranjera (**cultura**).  
 ¿Por qué?: .....

**M14. MOTIVACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO Y MATERIALES CURRICULARES**  
**(Cuestionario abierto)**

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

1. El libro de texto que usamos en clase me gusta, me interesa y me motiva para el aprendizaje del idioma (subraya)  
5 = *mucho*      4 = *bastante*      3 = *me es indiferente*      2 = *poco*      1 = *nada*
  
2. He elegido la opción anterior por las siguientes RAZONES:  
.....  
.....  
.....
  
3. Las actividades que MÁS me gustan del libro de texto son las siguientes:  
.....  
.....
  
4. ¿Por qué?  
.....  
.....
  
5. Las actividades que MENOS me gustan del libro de texto son las siguientes:  
.....  
.....
  
6. ¿Por qué?  
.....  
.....
  
7. Además del libro de texto, ¿qué otros materiales curriculares te gustan más? Usa: 5 = *mucho*, 4 = *bastante*, 3 = *me es indiferente*, 2 = *poco*, 1 = *nada*  
  
videos (.....) grabaciones (.....)      ordenador (.....)      fotos (.....)
  
8. ¿Por qué ese material te gusta más?  
.....  
.....
  
9. ¿Por qué ese material te gusta menos?  
.....  
.....

**M15. ASPECTOS MOTIVADORES GENERALES DEL PROFESOR DE IDIOMA  
(Cuestionario abierto)**

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

1. Lo que MÁS me ha gustado de mis profesores de idioma extranjero ha sido:

.....  
.....  
.....  
.....

2. Lo que MENOS me ha gustado de mis profesores de idioma:

.....  
.....  
.....

3. En mi opinión un **buen profesor de idioma** extranjero debe reunir las siguientes cualidades y características:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**M16. CUALIDADES MOTIVADORAS DEL PROFESOR DE IDIOMA**  
**(Cuestionario cerrado)**

Colegio: .....		Idioma: .....	
Curso: .....	Nº lista: .....	Sexo: M .... F.....	Fecha: .....

Considero que las siguientes cualidades del profesor de idioma motivan (subraya):

5 = *mucho*      4 = *bastante*      3 = *me es indiferente*      2 = *poco*      1 = *nada*

**A) ASPECTOS GENERALES:**

- (.....) 1. La **cualidades físicas**: que sea alto/a o bajo/a, grueso/a o delgado/a, guapo/a o feo/a, etc.
- (.....) 2. Su **preparación científica**: que tenga un buen nivel de idioma, que hable y escriba bien, etc.
- (.....) 3. Que enseñe bien (**cualidades didácticas**)
- (.....) 4. Que sepa tratar a los alumnos y que su comportamiento en clase agrade a la mayoría de los estudiantes (**cualidades personales**)

**B) CUALIDADES ESPECÍFICAS**

**Cualidades físicas**

- (.....) 1. Ser bien parecido/a, guapo/
- (.....) 2. Ser elegante en el vestir, cuidar el aspecto exterior

**Aspectos científicos y didácticos**

- (.....) 3. Saber mucho
- (.....) 4. Tener buena pronunciación
- (.....) 5. Tener buena soltura y fluidez
- (.....) 6. Preparar las clases
- (.....) 7. Informar sobre objetivos y contenidos de cada unidad
- (.....) 8. Tratar de interesar y motivar a los alumnos
- (.....) 9. Explicar con claridad
- (.....) 10. Seguir un ritmo adecuado a los diferentes niveles del alumnado y exigir a cada uno según sus posibilidades
- (.....) 11. Organizar juegos en clase
- (.....) 12. Ser justo y ecuánime en las calificaciones y en los castigos
- (.....) 13. Ser activo y favorecer la participación de los alumnos
- (.....) 14. Echar tareas y deberes para la casa

- (.....) 15. Controlar la clase y cuidar la disciplina en todo momento
- (.....) 16. Organizar actividades por parejas y por equipos
- (.....) 17. Crear un clima de clase relajado y distendido
- (.....) 18. Organizar abundantes actividades orales
- (.....) 19. Organizar abundantes actividades escritas
- (.....) 20. Conocer y llamar a cada uno por su nombre
- (.....) 21. Poner exámenes con frecuencia

**Rasgos de personalidad y carácter**

- (.....) 22. Comprensivo, tolerante, flexible, adaptable
- (.....) 23. Duro, exigente
- (.....) 24. Trabajador, constante
- (.....) 25. Autoritario
- (.....) 26. Democrático: recoge ideas y decide según la mayoría
- (.....) 27. Imparcial, justo, ecuánime
- (.....) 28. Disponible, servicial
- (.....) 29. Amable, atento
- (.....) 30. Activo, estimulante, inquieto, incitador
- (.....) 31. Original, creativo
- (.....) 32. Responsable, concienzudo, escrupuloso
- (.....) 33. Tranquilo, sereno, estable, reposado
- (.....) 34. Seguro, firme
- (.....) 35. Ordenado, cuidadoso, meticoloso, sistemático
- (.....) 36. Alegre, optimista, cordial, gracioso, simpático

## M17. MOTIVACIÓN FINAL

Colegio: .....	Idioma: .....
Curso: ..... N° lista: .....	Sexo: M .... F..... Fecha: .....

Después de haber estudiado la LE/L2 durante todo este tiempo, teniendo en cuenta tu experiencia personal y tus vivencias tanto en clase como fuera del aula en relación con las situaciones de aprendizaje y el uso de la LE, ¿cómo te sientes? ¿En qué grado has experimentado los aspectos emocionales siguientes?

5 = *muy alto*    4 = *alto*    3 = *indiferente*    2 = *bajo*    1 = *muy bajo*

### REACCIONES EMOCIONALES:

- (.....) 1. Satisfacción
- (.....) 2. Insatisfacción
- (.....) 3. Frustración
- (.....) 4. Relajación
- (.....) 5. Ansiedad, nerviosismo
- (.....) 6. Seguridad en ti mismo
- (.....) 7. Competitividad
- (.....) 8. Autoestima, autovaloración
- (.....) 9. Indignación
- (.....) 10. Sorpresa
- (.....) 11. Aumento de competencia
- (.....) 12. Responsabilidad
- (.....) 13. Autorrealización personal
- (.....) 14. Mayor autocontrol
- (.....) 15. Interés
- (.....) 16. Ganas de atender en clase
- (.....) 17. Ganas de esforzarte
- (.....) 16. Ganas de estudiar la L2
- (.....) 17. Ganas de comunicarte con la L2 fuera de clase.

### ACTITUDES FAVORABLES hacia ...

- (.....) 17. la L2
- (.....) 18. los británicos
- (.....) 19. los americanos
- (.....) 20. los países de habla inglesa
- (.....) 21. las fuentes de información en inglés.
- (.....) 22. las situaciones de comunicación en L2



# **BIBLIOGRAFÍA**



## BIBLIOGRAFÍA

- Adams, E. A., Bueno, A., Tejada, G. (eds.)** (1997): "Francisco Manzaneda Oneto, in Memoriam". *The Grove*, nº 4, 153-171.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J., y Sandford, R. N.** (1950): *The Authoritarian Personality*. New York: Harper & Row.
- Alatis, J., Altman, H. and Alatis P.** (eds.) (1981): *The Second Language Classroom: Directions for the 1980s*. New York: Oxford University Press.
- Allwright, R.** (1988): *Observation in the Classroom*. New York. Longman.
- Allwright, R. y Bailey, K. M.** (1989): *Focus on the language classroom*. Cambridge University Press.
- Alonso Tapia, J. y Caturla Fita, E.** (1966): *La motivación en el aula*. PPC.
- Amabile, T. M., DeJong, W. y Lepper, M. R.** (1976): "Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92-98.
- Ames, C. y Ames, R.** (1984). *Research on Motivation in Education, vol 1 : Student motivation, vol 2: The classroom milieu*. Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Ames, C. y Ames, R.** (1985). *Research on Motivation in Education, vol 2: The classroom milieu*. Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Arnkoff, D.B. y Mahoney, M. J.** (1979): "The role of perceived control in psychology", en L. C. Perlmutter y R. A. Monty (eds.): *Choice and perceived control*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Ashton, P.** (1985). "Motivation and the Teacher's Sense of Efficacy" en Ames, C. y Ames, R. pp. 141-167.
- Atkinson, J.** (1964): *An introduction to motivation*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- Ausubel, D. P.** (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas.
- Bachman, L.** (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: O. U. P.
- Bandura, A.** (1977): "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change". *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A.** (1978): "The self system in reciprocal determinism". *Educational Researcher*, 5, 5-15.
- Bandura, A.** (1982): "Self-efficacy mechanism in human agency". *American Psychologist*, 37, 122-148.
- Beebe, L.** (1988): *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House.
- Berman, P. McLaughlin, M. W., Bass, G. Pauly, E. Y Zellman, G.** (1977): *Federal programs supporting educational change: vol. 7. Factors affecting implementation and continuation*, cit. En Ames y Ames, 1985, p. 167.
- Bisquerra, R.** (1989): *Métodos de investigación educativa: guía Práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bolivar, A.** (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*.

- Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Bolivar, A.** (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Borg, W. R. y Gall, M. D.** (1979): *Educational Research: an Introduction*. New York. Longman.
- Brim, O. G.** (1975): "Macro-structural influences on child development and the need for childhood social indicators". *American Journal of Orthopsychiatry*, 45, 516-524.
- Brofenbrenner, V.** (1976): "The experimental ecology of education". *Educational Researcher*, 5, 5-15.
- Brophy, J.** (1983): "Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations". *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- Brophy, J.** (1985). "Teacher's Expectations, Motives, and Goals for Working with Problem Students" en Ames, C. y Ames R. pp. 175-212.
- Brophy, J. E. y Good, T. L.** (1974): *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, H.** (1981) "Affective factors in second language learning" en Alatis, J. et al. (1981).
- Brown, H.** (1987): *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.. Prentice Hall.
- Brown, H.** (1989): *A Practical Guide to Language Learning*. New York: McGraw Hill.
- Brown, J.D.** (1988): *Understanding research in second language learning*. Cambridge University Press.
- Brown, Yorio y Crymes** (eds.) *On TESOL '77: Teaching and Learning ESL*. Washington, D.C.: TESOL
- Budner, S.** (1962): "Intolerance of ambiguity as a personality variable". *Journal of Personality* 39: 29-50.
- Burstall, C.** (1975): "Factors affecting foreign-language learning: a consideration of some relevant research findings". *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 8: 5-125.
- Bush, D.** (1981): "Introversion-extraversion and EFL Proficiency of Japanese Students". *Language Learning*, vol. 32, 1:109-132.
- Bussis, A., Chittenden, E. Y Amarel, H.** (1976): *Beyond surface curriculum: An interview study of teacher's understandings*. Boulder, CO: Westview Press.
- Byalystok, E.** (1978): "A theoretical model of second language learning". *Language Learning*, 28, 69-83.
- Carroll, J. B.** (1981): "Conscious and automatic processes in language learning". *Canadian Modern Language Review*, 37, 462-74.
- Chapelle, C. y Roberts, C.** (1984): "Ambiguity Tolerance and Field Independence as Predictors of Proficiency in English as a Second Language". *Language Learning*, vol. 36, 1: 27-45.
- Chastian, K.** (1975): "Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition". *Language Learning* 25, 153-61.
- Chihara, T. y Oller, J.** (1978): "Attitudes and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese speakers". *Language Learning* 28: 55-68.
- Clément, R.** (1980): "Ethnicity, contact and communicative competence in a second language", en Giles, H. Robinson, W. P. y Smith, P. M. (eds.): *Language: Social*

- Psychological Perspectives*. Oxford: Pergamon.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M. Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A.** (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A.** (1990): *Desarrollo Psicológico y Educación, vol II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Corno, L. y Mandinach, E. B.** (1983): "The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation". *Education Psychologist*, 18, 88-108.
- Corno, L. y Rohrkemper, M.** (1985). "Intrinsic Motivation to learn in Classrooms" en Ames, C. y Ames, R. pp. 53-85.
- Corno, L. y Snow, R. E.** (1985): "Adapting teaching to individual differences among learners", en M. C. Wittrock (ed.) *Third Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Crookes, G. y Schmidt, R.** (1985/1991): "Motivation: Reopening the research agenda". *Language Learning*, 41, 469-512.
- d'Anglejan, A. y Renaud, C.** (1984): "Learner Characteristics and Second Language Acquisition: a Multivariate Study of Adult Immigrants and some Thoughts on Methodology". *Language Learning*, vol. 35, 1: 1-19.
- Darley, J. y Fazio, R.** (1980): "Expectancy confirmation processes arising in their social interaction sequence". *American Psychologist*, 35, 867-881.
- DeCharms, R.** (1976): *Enhancing motivation: Change in the Classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E. & Flaste, R.** (1995): *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York: Putnam's Sons.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (1991): "A motivational approach to self: Integration in personality". In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L.** (1971): "Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L.** (1980): *The Psychology of self-determination*. Lexington, M. A.: Heath.
- Deci, E. L. y Cascio, W. F.** (1972): "Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats", cit. En Ames y Ames, 1985, p. 48.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M.** (1980): "The empirical exploration of intrinsic motivational processes", en L. Berkowitz (ed.): *Advances in experimental social psychology* (vol. 13), pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M.** (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Nezlek, J. Y Sheinman, L.** (1981): "Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation of the Rewarder". *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Dörnyei, Z.** (1990): "Conceptualizing motivation in foreign-language learning". *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z.** (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom" y "Understanding L2 motivation: On with the challenge!" *The Modern Language Journal*, 78, 273-284 y 515-523.

- Dörnyei, Z. (2001a).** *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2001b).** "Motivation and second language acquisition". In Z. Dörnyei and R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Dörnyei, Z. (2003).** "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications". *Language Learning*, 53, 3-29.
- Doyle, W. (1983):** "Academic Work". *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Dulay, H., Burt, M y Krashen, S. (1982):** *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Dunkel, H. B. (1947):** "The Effect of Personality on Language Achievement". *Journal of Educational Psychology* 38, 177-82.
- Dunkel, H. B. (1948):** *Second Language Learning*. Boston: Ginn.
- Dweck, C. S. (1985).** "Intrinsic Motivation, Perceived Control, and Self-evaluation Maintenance: An Achievement Goal Analysis en Ames, C. y Ames, R. pp. 289-303.
- Dweck, C. S. y Goetz, T. (1978):** "Attributions and learned helplessness", en J. Harvey, W. Ickes y R. Kidel (eds.): *New directions in attribution research* (vol. 2). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Ellet, C. y Masters, J. A. (1978):** "Learning, environment, perceptions: Teacher and student relations", cit. en Ames y Ames, 1985, p. 169.
- Elliot, J. (1976):** "Developing hypothesis about classrooms from teachers practical constructs". *Interchange*, vol. 7, n1 2.
- Ellis, R. (1986):** *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- Ellis, R. (1994):** *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. M. (1984):** "An Analysis of Discomfort, Ristaking, Sociability and Motivation in the L<sub>2</sub> Classroom". *Language Learning*, vol. 36, 1:1-25.
- Fierro, A. (1990):** "Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar" en C. Coll et al (1990).
- Findley, M. J. Y Cooper, H. M. (1983):** "Locus of control and academic achievement: A literature review". *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427.
- Freud, S. (1915):** *A General Introduction to Psychoanalysis*. New York: Washington Square Press.
- García Sánchez, E. (1999):** *Las creencias del profesor acerca de la motivación y su actuación en el aula de inglés*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada: Depto. de F. Inglesa.
- Gardner, R. (1979):** "Social psychological aspects of second language acquisition" en H. Giles and St. Clair (eds.) (1979).
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972).** *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. y Smythe, P. C. (1981):** "On the Development of the Attitude/Motivation Test Battery". *Canadian Modern Language Review* 37, 510-25.

- Gardner, R.C.** (1985). *Social Psychology and Second Language Learning, The Roles of Attitudes and motivation*. Edward Arnold. London.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D.** (1992). "Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment". *Studies in Second Language Acquisition*. 14,197-214.
- Gardner, R.C., Masgoret, R.C.** (2003): "Attitudes, motivation and second language learning: a meta-Analysis of studies conducted by Gardner and Associates". *Language Learning*. 53, 167-210.
- Giles, H. H. y St. Clair, R. N.** (eds.) (1979): *Language and Social Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Glass, G. y Smith, M.** (1979): "Meta-analysis of research on class size and achievement". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1 (1), 2-16.
- Good, T. L. y Tom, D.Y.H.** (1985). "Self-regulation, Efficacy, Expectations, and Social Orientation: Teacher and Classroom Perspectives" en Ames, C. y Ames, R. pp. 307-325.
- Guiora, A. Z.** (1972): "Empathy and second language learning". *Language learning*, 22, 111-30.
- Guiora, A. Z., Brannon, R. C. L., Dull, C. Y.** (1972): "Empathy and Second Language Learning". *Language Learning vol. 22, 1: 111-130*.
- Guiora, A., Poluszny, M., Beit-Hallahmi, B., Catford, J., Cooley, R., y Dull, C.** (1975): "Language and Person: Studies in Language Behavior". *Language learning* 25, 43-61.
- Hamayan, E., Genesee, F., y Tucker, G. R.** (1977): "Affective factors and Language Exposure in Second Language Learning". *Language Learning* 27, 225-41.
- Harding, J., Kutner, B., Proshanky, H. y Chain, I.** (1954): "Prejudice and Ethnic Relations" en Lindsey, G. (ed.)
- Harter, S.** (1981): "A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components". *Developmental Psychology*, 17, 3, 300-312.
- Heider, F.** (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Herackiewicz, J.** (1979): "The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1352-1363.
- Heyde, A.** (1979): "The relationship between self-esteem and the oral production of a Second Language". (Doctoral Dissertation) University of Michigan, Ann Arbor.
- Hull, C. L.** (1943): *Principles of Behavior*. New York: Appleton-Century- Crofts.
- Hull, C. L.** (1951): *Essential of Behaviour*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T.** (1985). "Motivational Processes in Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Situations" en Ames, C. y Ames, R. pp. 249-277.
- Kalaja P. & Leppänen, S.** (1998): "Towards discursive social psychology of second language learning: the case of motivation". *Studia Anglica Posnaniensia* 33: 165-180.
- Kelley, G. A. A.** (1963): *A Theory of Personality: the Psychology of Personal Constructs*. New York: W. W. Norton.

- Kleinmann, H.** (1977): "Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition". *Language Learning* 25: 209-35.
- Krashen, S.** (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon.
- Krashen, S.** (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.** (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. Harlow, Essex: Longman.
- Krashen, S. D., Long, M. A. y Scarcella, R. C.** (1979): "Age, rate and eventual attainment in Second Language Acquisition". *TESOL quarterly* 13, pp. 573-82.
- Lambert, W. E.** (1974): "Culture and language as factors in learning and education", en Aboud, F. E. Y Meade, R. D. (eds.): *Cultural factors in learning and education* (Bellingham, Washington: Fifth Western Washington Symposium on Learning).
- Lantolf, J. P. & Genung, P.** (2002): "I'd rather switch than fight": An activity theoretic study of power, success and failure in a foreign language classroom. *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. Ed. by C. Kramsch. London: Continuum Press.
- Lepeer, M.** (1973): "Dissonance, self-perception, and honesty in children". *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 551-562.
- Lepper, M. R. y Greene, D.** (1975): "Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards in children's intrinsic motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.
- Lera Aldonza, O.** (1975): *Personalidad, motivación y rendimiento académico* (citado en G. Pérez Serrano (1981), p. 275).
- Lewin, K. A.** (1935): *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lindsey, G.** (ed) (1954): *The Handbook of Social Psychology*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Lorenzo Bergillos, F. J.** (1997): *Etiología y tipología de la Motivación hacia el inglés como L2*. Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla, Depto. de Filología Inglesa.
- Lukmani, Y.** (1972): "Motivation to learn and language proficiency". *Language Learning*, 22: 261-73.
- Macintyre, P. D., Clément, R., Dornyei, Z., & Noels, K. A.** (1998) : Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation". *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- Madrid, D. Robinson, B., Hidalgo, E., van Heteren, A., Vedejo, M. J., Ortega, J. L.**, (1993): "The Teacher as a Source of Motivation in the EFL Classroom. *Proceedings of the 1st International Conference of Applied Linguistics*, 492-500. University of Granada.
- Madrid, D. y J. A. Alcalde** (1989): "Motivación de los alumnos de EGB en la clase de inglés", *Actas de las IV Jornadas de GRETA*, pp. 88-99. Granada.
- Madrid, D., J. A. Gallego, J. R. Polo, B. Urbano, J. F. Fernández, I. Manrique, E. Hidalgo y C. Leyva** (1994): "Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de Lengua Extranjera", *Actas de las IX Jornadas Pedagógicas de GRETA*, pp. 198-214. Granada.

- Madrid, D., J. L. Ortega, S. Jiménez, M. C. Pérez, E. Hidalgo, J. F. Segura, M. B. Pérez, M. M. García, A. Gomis, M. J. Verdejo, B. Robinson** (1993a): "Sources of motivation in the EFL Classroom", *Actas de las VIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*, pp. 18-36. GRETA, Granada.
- Manzaneda, F. y Madrid, D.** (1997): "Actitudes y motivación en la clase de inglés (1º de BUP)", en E. A. Adams, A. Bueno y G. Tejada (eds.): Francisco Manzaneda Oneto "In Memoriam". Universidad de Jaén: Servicio de Publicaciones.
- Maslow, A. H.** (1943): "A Theory of Human Motivation". *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. H.** (1971): *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press, 1971.
- McMahan, I. D.** (1973): "Relationships between Casual Attributions and Expectancy of Success". *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 108-115.
- Miller, R., Brickman, P. Y Bolen, D.** (1975): "Attribution vs. Persuasion as a means for modifying behavior". *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 430-441.
- Munby, J.** (1978): *Communicative Syllabus Design: a Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murray, H. A.** (1938): *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Navarro Biescas, M.** (1998): *La motivación del estudiante de inglés como lengua extranjera en la enseñanza secundaria. Un estudio de caso múltiple*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla: Depto. F. Inglesa.
- Nicholls, J. (ed.)** (1984): *The development of Achievement Motivation*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Nicholls, J. G.** (1984): "Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance", *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Noels, K.A. & Clément, R. & Pelletier, L.G. (1999).** "Perceptions of teacher communicative style and Students' intrinsic and extrinsic motivation". *Modern Language Journal*, 83, 23-34.
- Norton Peirce, B. (1995):** "Social identity, investment, and language learning". *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Oller, J. W.** (1981): "Research on the measurement of affective variables: some remaining questions", en R. W. Andersen (ed.), *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*, 14-27. Rowley & Mass.: Newbury House P.
- Otal, J. L., Artigas, A., Alagón, J.** (1992): "Análisis de la motivación y técnicas de aprendizaje de inglés de los estudiantes de enseñanza media de Zaragoza" en *Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, 545-570.
- Oxford, R. L. & Shearin, J. (1994):** Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Parsons, J. E. Y Goff, S. B.** (1980): "Achievement motivation and values: an alternative perspective", en L. J. Fyans (ed.): *Achievement Motivation: Recent Trends in Theory and Research*. Plenum Press, 349-373.
- Pelechano, V.** (1972): *Personalidad, motivación y rendimiento académico* (citado en G. Pérez Serrano (1981), p. 275).
- Pérez Serrano, G.** (1981): *Origen social y rendimiento escolar*. Centro de investigaciones

sociológicas, Madrid.

- Prada Credo, E.** (1992): "La incidencia de la motivación y actitud hacia la L2 en el proceso de aprendizaje", en *Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, 609-618.
- Pritchard, D. F. I.** (1952): "An Investigation into the Relationship of Personality Traits and Ability in Modern Languages". *British Journal of Educational Psychology* 22, 147-8.
- Rivers, W.** (1964): *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rodicio, M. M.** (1999): *Los factores motivacionales extrínsecos en el aula de inglés*. Tesis Doctoral en fase de realización. Universidad de Granada: Depto. de Filología Inglesa.
- Rogers, C. R.** (1961): *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rokeach, M.** (1960): *The Open and Closed mind: Investigations into the Nature of Belief Systems and Personality Systems*. New York: Basic Books.
- Rosenthal, R.** (1973): *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. New York: MSS Modular Publications.
- Rosenthal, R.** (1976): *Experimental effects in behavioural research*. New York: Irvington.
- Rosenthal, R. Y. Y Jacobson, L.** (1969): *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ross, M.** (1975): "Salience of reward and intrinsic motivation", *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 245-254.
- Rotter, J. B.** (1954): *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B.** (1975): "Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement". *Journal of consulting and clinical psychology*, 43, 56-67.
- Rubio Alcalá, F. D.** (1999): "Influencia de la ansiedad en el aprendizaje de un idioma extranjero", en *las Actas del I Congreso internacional sobre educación lingüística y literaria en el contexto del sistema educativo*. Universidad de Granada: Depto. de Didáctica de la Lengua y Literatura.
- Rubio Gómez, A. J.** (1997): "La motivación una vez más. Análisis de aspectos motivadores", en A. Martínez, P. Barros., J. A. De Molina, y J. M. Becerra (eds.): *Enseñanza de Lenguas extranjeras*. Universidad de Granada.
- Ryan, R. M., Connell, J.P. y Deci, E.L.** (1985). "A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education", en Ames, C. y Ames R. pp. 13-47.
- Sánchez Herrero, S.** (1990): *Diferencias individuales en el rendimiento de una lengua extranjera en la enseñanza obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense, Facultad de Psicología.
- Savignon, S.** (1976): "On the other side of the desk: a look at teacher attitudes and motivation in second language learning. *Canadian Modern Language Review*, 76, 32.
- Schuman, J. H.** (1978a): "The acculturation model for second language acquisition"" en

- Gingras, R. C. (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (Arlington, V. A. Center for Applied Linguistics).
- Schuman, J. H.** (1978b) "Social and psychological factors in second language acquisition", en Richards, J. C. (ed.) *Understanding second and foreign language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House).
- Schumann, J. H.** (1975): "Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition" *Language Learning* 25: 209-35.
- Scovel, T.** (1978). "The Effect of Affect on Foreign Language Learning: a Review of the Anxiety Research". *Language Learning* 28, 129-42.
- Shiefele, V.** (1991): "Interest, learning and motivation: expanding the theoretical framework". *Educational Psychologist*, 26, 3 y 4, 299-323.
- Shumann, J.** (1978): *The Pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury house.
- Skehan, P.** (1989): *Individual Differences in Second Language Learning* London: Edward Arnold.
- Skinner, E. A. y Belmont, M. J.** (1993): "Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the schoolyear". *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Skinner, E. A. y Chapman, M.** (1983): *Control beliefs in an action perspective*, cit. En Ames y Ames, 1985, p. 139.
- Smart, J. C., Elton, C. F. y Burnett, C. W.** (1970): "Underachievers and overachievers in Intermediate French". *Modern Language Journal* 54, 415-22.
- Smith, H. A. y Massey, A.** (1987): "Student attitudes toward French as a Second Language: Their stability and relationship to classroom behaviors". *The Canadian Modern Language Review*, vol. 43, 2, 314-335.
- Solé, I.** (1993): "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje" en Coll, C., et al (1993)
- Spolsky, B.** (1969): "Attitudinal aspects of second language learning". *Language Learning*, 19: 272-83.
- Spradley, J.** (1980): *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stern, H. H.** (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stipek, D. J.** (1984): "The development of achievement motivation", en Ames y Ames, (1984).
- Stipek, D. J. Y Weisz, J. R.** (1981): "Perceived control and children's academic achievement: A review and critique of the locus of control research". *Review of Educational Research*, 51, 101-137.
- Strong, M.** (1982): "Integrative motivation: cause or result of successful second language acquisition?" *Language Learning*, 3, 1-13.
- Svanes, B.** (1984): "Motivation and Cultural Distance in Second-language Acquisition". *Language Learning*, 3, 341-359.
- Taggart, G.** (ed.) (1975): *Attitude and aptitude in second language learning*. Proceedings of the 5th Symposium of the Canadian Association of Applied linguistics, Toronto, May 1974.
- Taylor, L. L., Catford, J. C., Guiora, A. Z. y Lane, K. L.** (1971): "Psychological Variables and Ability to Pronounce a Second

- Language". *Language and Speech* 14, 146-57.
- Tesser, A. y Campbell, J.** (1985). "A Self-evaluation Maintenance Model of Student Motivation" en Ames, C. y Ames, R. pp. 217-246.
- Tolman, E. C.** (1932): *Purposive Behavior in Animals and Men*. New York: Appleton-Century. Crofts.
- Toner, I., Moore, L. Y Emmons, B.** (1980). "Effects of being labelled on subsequent self-control in children". *Child Development*, 51, 618-621.
- Tremblay, P. F. y Gardner, R.** (1995): "Expanding the motivation construct in Language Learning". *The Modern Language Journal*, 79, 505-519.
- Tucker, G. R., Hamayan, E. Genasee, F. H.** (1976): "Affective Cognitive and Social Factors in Second Language Acquisition. *Canadian Modern Language Review* 32, 214-26.
- Ushioda, E. (1996):** *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Valette, R. M.** (1964): "Some reflections on Second Language Learning in Young Children". *Language Learning* 14, 91-8.
- Vallerand, R. J. Y Reid, G.** (1982): "On the casual effects of perceived competence", cit. En Ames y Ames, 1985, p. 51.
- van Lier, L. (1996):** *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman.
- Vigotsky, L.** (1962): *Thought and language*. Cambridge: MIT Press and Wiley.
- Weiner, B.** (1972): *Theories of Motivation: from Mechanism to Cognition*. Chicago: RandMcNally.
- Weiner, B.** (1979): "A theory of motivation for some classroom experiences". *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B.** (1980/1989): *Human Motivation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Weiner, B.** (1984): "Principles for a Theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework", en Ames y Ames (1984).
- Weiner, B. (ed.)** (1974): *Achievement Motivation and Attribution Theory*. Morristown.
- Weiner, B., Nierenberg, R. y Golstein, M.** (1976): "Social learning (locus of control) versus attributional (casual stability) interpretations of expectancy of success". *Journal of Personality*, 44, 52-68.
- Weisz, J. R. y Cameron, A. M.** (1985). "Individual Differences in the Student's Sense of Control" en Ames, C. y Ames, R. pp. 93-137.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1979):** *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.