



## El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés

*María Elena García Sánchez y María Luisa Cruz Vargas*

Universidad de Almería

España

**Citación:** García-Sánchez, M.E. & Cruz, M.L. (2016). El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés. *Investigación en la Escuela*, 90, 72-93. Recuperado de <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R90/R90-5.pdf>

**Resumen:** En el estudio de la motivación en el aula de lengua extranjera, está demostrada la importancia de la incidencia de determinados factores externos en la motivación intrínseca y extrínseca del alumno, así como la frecuencia con que esos factores externos se utilizan en clase. Por eso, en este artículo ofrecemos un estudio empírico de las principales variables que influyen en los factores motivacionales, como son la frecuencia de los factores motivacionales externos, el diario del estudiante sobre su estatus motivacional en la clase de inglés y diversos aspectos de la motivación final, que facilitarán la creación de un buen ambiente en el aula de lengua extranjera. En este sentido, demostraremos que el uso periódico de los factores motivacionales extrínsecos tiene efectivamente una incidencia positiva sobre los factores intrínsecos del alumno. Por último, los resultados de nuestro estudio demuestran que no existen diferencias significativas en ninguna de las variables mencionadas anteriormente entre chicos y chicas, lo que demuestra la escasa incidencia del sexo como factor motivacional intrínseco.

**Palabras clave:** “motivación”; “extrínseca”; “intrínseca”; “aprendizaje”; “lengua extranjera”.

### **The motivated student: an empirical analysis of the intrinsic and extrinsic motivational factors in the English classroom**

**Abstract:** It is demonstrated how important are certain external factors in the students intrinsic and extrinsic motivation and the frequency they are used when talking about the foreign language motivation research. Therefore, in this paper we present an empirical study of the main variables having an influence on the motivational factors, like the frequency of external motivational factors, the diary of the student on his/her motivational status in the English classroom, and several aspects of the final motivation, which will help us to create an appropriate and nice context in the classroom of a foreign language. In this way, we will show that the periodic use of extrinsic motivational factors have a positive influence on the students intrinsic factors. Finally, the results of our study show that there are not significant differences in any of the aforementioned variables between boys and girls, and this demonstrates the scarce effect of the gender as an intrinsic motivational factor.

**Key words:** “motivation”; “extrinsic”; “intrinsic”; “learning”; “foreign language”.

### **L'élève motivé: une analyse empirique des facteurs motivants intrinsèques et extrinsèques en cours d'Anglais**

**Resumé:** Dans l'étude de la motivation dans la salle de langue étrangère, on a démontrée l'importance de l'incidence de quelques facteurs externes sur la motivation intrinsèque et extrinsèque de l'élève, ainsi que la fréquence avec laquelle ces facteurs externes sont utilisés dans une classe. Par cela, dans cet article nous offrons une étude empirique des principales variables qui influent sur les facteurs motivants, comme la fréquence des facteurs motivants externes, le journal de l'étudiant sur son statut motivant dans la classe d'anglais et les divers aspects de la motivation finale, qui faciliteront la création d'une bonne atmosphère dans la salle de langue étrangère. Ainsi, nous démontrerons que l'usage périodique des facteurs motivants extrinsèques a effectivement une incidence positive sur les facteurs intrinsèques de l'élève. Finalement, les résultats de notre étude démontrent que des différences significatives n'existent pas dans une des variables mentionnées antérieurement parmi des garçons et des filles ce qui démontre la courte incidence du sexe comme facteur motivant intrinsèque.

**Mosts clé:** “motivation”; “extrinsèque”; “intrinsèque”; “apprentissage”; “langue étrangère”.

## **Introducción**

La motivación puede describirse como la atracción hacia un objetivo, lo que va a implicar que la acción de una persona le permita aceptar el esfuerzo necesario para alcanzar dicho objetivo. La motivación está compuesta por una serie de necesidades, deseos y expectativas (Woolfolk, 2006). De acuerdo con Ryan y Deci (2000: 54-67), estar motivado significa estar movido a hacer algo. Una persona que no siente ímpetu ni inspiración para actuar se caracteriza por estar desmotivado, mientras que alguien que está activado para un fin se considera que está motivado. En el ámbito educativo, la motivación ha sido descrita como uno de los principales factores que hacen posible que, tanto el estudiante como el profesor, tengan éxito en el proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma extranjero (Curbelo Molina et al., 2010: 4-7). Según Madrid (1999, p. 9), “se considera que un alumno está motivado si quiere hacer, y hace, aquellas cosas que se piensa que debería hacer”.

De acuerdo con Dörnyei y Csizér (1998: 203-229), algunos aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de motivar a los estudiantes de lengua son:

1. Dar un ejemplo personal con el propio comportamiento.

2. Crear una atmósfera relajada y agradable en clase.
3. Presentar las tareas adecuadamente.
4. Desarrollar una buena relación con los estudiantes.
5. Incrementar la autoconfianza lingüística de los estudiantes.
6. Hacer interesantes las clases de lengua.
7. Promover la autonomía del estudiante.
8. Personalizar el proceso de aprendizaje.
9. Incrementar la orientación de los estudiantes hacia los objetivos.
10. Familiarizar a los estudiantes con la cultura de la lengua meta.

Según Ryan y Deci (2000, op. cit.), las personas no sólo tienen diferentes niveles de motivación, sino también diferentes orientaciones o clases de motivación. La orientación de la motivación hace referencia a las actitudes y objetivos subyacentes que dan lugar a la acción, es decir, al por qué de las acciones. Estos autores distinguen entre motivación intrínseca y extrínseca: la motivación intrínseca proviene del interior de la persona misma, mientras que la motivación extrínseca surge principalmente cuando tienen lugar una serie de factores externos que influyen sobre la motivación del estudiante. No obstante, la motivación puede clasificarse desde diversos puntos de vista. Así, según Gardner (1985), podemos distinguir los siguientes tipos, teniendo en cuenta al profesor como elemento motivador:

- Motivación dependiendo del contenido del tema: si a una persona le gusta el contenido del tema, se sentirá inmediatamente motivada y tendrá ganas de aprender tanto como pueda sobre dicho tema (Jones, 2007).
- Motivación utilizando un instrumento para alcanzar los objetivos del estudiante: Aquí el uso de material educativo como, por ejemplo, los vídeos, películas, libros, etc. juega un papel relevante en la educación del estudiante. En este punto, tanto la motivación extrínseca como intrínseca (de las que hablaremos más adelante) juegan un papel importante, ya que el estudiante tiene la disposición de utilizar el material para aprender y, además, estos instrumentos son los factores externos que animan al estudiante a aprender y sentirse interesados en el tema (Felder y Brent, 2005: 57-72).
- Motivación teniendo en cuenta tanto la metodología didáctica, como el modo en que el profesor explica y presenta los temas; relacionada, en el primer caso, con la manera en que el profesor enfoca una clase, para que sea divertida, con muchas actividades participativas y desafíos intelectuales, así como juegos educativos (Tiberius, 2010: 135-146); y, en el segundo caso, refiriéndose a algo crucial para ganar la atención y el interés de los estudiantes, así como hacer que se sientan motivados para aprender más sobre el tema por sí mismos (Shinde y Karekatti, 2012: 69-86). Bandura (1986) ha propuesto el modelo del determinismo recíproco por el cual la eficiencia del profesor afecta al comportamiento de los estudiantes, dando lugar a la alteración de sus expectativas y de su comportamiento futuro. Aparte de los comportamientos que tienen lugar durante la clase, existen otros muchos factores que afectan a la actuación del profesor, como la atmósfera en el centro, la política administrativa, la familia, y otros factores sociales. Bronfenbrenner (1976) concentra estos factores en cuatro subsistemas:
  - Microsistema: el centro y la clase.
  - Meso-sistema: la casa, la clase y el centro.
  - Exo-sistema: el nivel socioeconómico de la comunidad, los medios informativos y las agencias legislativas.
  - Macro-sistema: las instituciones sociales, políticas, económicas y legislativas del país.

- Además, se ha demostrado que los profesores jóvenes muestran más motivación y expectativas académicas que los que han estado trabajando durante mucho tiempo (García Sánchez, 2000).
- Motivación como consecuencia de un éxito: es conocido que, cuando un estudiante tiene éxito en una tarea o proyecto, se siente mucho más animado para realizar nuevamente otra tarea (Petrides, 2006: 1-20).

Por tanto, después de estudiar el significado de estos tipos de motivación, surge la discusión de cuál de estas clases de motivación es más importante para tener éxito en una tarea.

Naturalmente, lo más importante debería ser sentirse intrínsecamente motivado, ya que, a pesar de que la motivación extrínseca también es importante, tenemos que admitir que, incluso si un agente externo (como, por ejemplo, un profesor) pone todos sus esfuerzos en hacer que el estudiante alcance la motivación, este objetivo sería muy difícil si la persona hacia la cual se dirige el objetivo no se siente interesada en lo que se le está mostrando. Es por ello que la motivación intrínseca es más importante que la motivación externa, no sólo para el estudiante, sino también para el profesor.

Según Dörnyei (1998: 117-135), uno de los factores motivacionales intrínsecos en el proceso de enseñanza/aprendizaje es el sexo del alumno. Uno de los objetivos de este trabajo es analizar el impacto que los factores motivacionales externos tienen sobre los factores internos correspondientes de los alumnos, así como demostrar, a través de una metodología basada en la *t* de Student<sup>1</sup>, que los factores motivacionales externos afectan por igual a chicos y a chicas, por lo que pensamos que el sexo no debería considerarse como un factor interno.

La organización de este artículo es como sigue. En la Sección 2 se incluye una revisión sobre el estado de la cuestión, y después nos centramos en la motivación extrínseca e intrínseca. En la Sección 3 incluimos cuestiones relacionadas con el diseño y la metodología utilizada en esta investigación, para presentar los resultados obtenidos en la Sección 4. Finalmente, en la Sección 5 presentamos las principales conclusiones y las futuras líneas de investigación.

## Estado de la cuestión

En esta sección incluimos una revisión con datos concretos sobre los resultados de otros estudios relacionados con el tema objeto de estudio, para, a continuación, centrarnos un poco más específicamente en la motivación extrínseca e intrínseca.

La importancia de la motivación en la clase de inglés se ha visto reflejada en numerosos trabajos. Así, Madrid (1999, op. cit.) presenta un modelo para la investigación de los factores motivacionales, con el fin de estudiar lo que el alumnado piensa sobre sus procesos motivacionales, donde se define la motivación como un estado interno del individuo influenciado por ciertas necesidades o creencias, que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y el deseo de conseguirla, para lo que se esfuerza porque le gusta, y siente satisfacción cuando obtiene buenos resultados. Teniendo en cuenta esta definición, Madrid presenta la integración de tres fases del proceso motivacional: la motivación inicial, previa a la acción, la motivación sobre la acción, que actúa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la motivación final, o postaccional, que está relacionada con la reacción emocional de los individuos cuando han alcanzado la meta con mayor o

---

<sup>1</sup> La *t* de Student es una distribución estadística de probabilidad que se utiliza, entre otras cosas, para llevar a cabo determinados test de hipótesis. Uno de ellos es la *prueba t* que es un test que se utiliza para saber si la diferencia entre las medias de las puntuaciones obtenidas por dos muestras es significativa. Esta prueba se utilizará en la parte empírica del presente trabajo.

menor éxito. Partimos de este modelo, además de otros autores como Ryan y Deci (2000), para fundamentar la importancia del uso adecuado de ciertos factores extrínsecos por parte del profesor para incrementar la motivación intrínseca del alumnado.

López García (2009) señala que “esto [enseñar] implica motivar al alumnado y provocar en el mismo un interés y una actitud positiva hacia el idioma: si se sienten motivados querrán aprenderlo e incluirlo en su quehacer diario. En pocas palabras, deberíamos hacer que nuestro alumnado se sienta feliz al aprender inglés”. Por su parte, Ordorica Silva (2010) afirma que “es un hecho que hay una relación estrecha entre el aprendizaje de idiomas y los factores afectivos, entre los cuales se reconoce a la motivación como determinante en el éxito o fracaso de los estudiantes”. Para demostrarlo, este trabajo analiza la motivación de los estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Baja California, México hacia el estudio del idioma inglés. Gordillo Santofimia (2011) señala que “su peso [el de la motivación] aumenta al tratarse de la clase de inglés, ya que el alumno debe usar una lengua que no es la suya, por lo que el esfuerzo se duplica, con lo que la motivación debe de aumentar exponencialmente”. Además de los profesores y los estudiantes, los padres juegan un papel decisivo en la motivación que está influenciada por la personalidad y la actitud de los estudiantes, los estilos de aprendizaje y las relaciones de poder entre las lenguas (Chiew Fen Ng y Poh Kiat Ng, 2015; Kong, 2009). Por último, Stribling (2003) pone en práctica diversas teorías motivacionales en la clase de inglés como segunda lengua.

En la mayoría de la literatura sobre el tema, la motivación se ha estudiado desde un punto de vista experimental, destacando el papel de los cuestionarios y de las técnicas estadísticas como metodología para su análisis. Así, Minera Reyna (2010) puntualiza que los cuestionarios son “herramientas de recogida de datos respecto a las variables afectivas motivación y actitudes en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras” y, por otra parte, que proporcionan una gran cantidad de información para completar el perfil motivador y actitudinal tanto de los estudiantes como de los profesores. Además, el uso de técnicas estadísticas adecuadas nos permite detectar correlaciones entre las variables afectivas estudiadas y otras como el rendimiento, el sexo o la cultura. Algunos de los estudios se centran en el lado más humano o personal de los estudiantes, poniendo de relieve algunos factores que alteran la motivación (Gurung y Abdullah, 2007; Navarro Biescas, 2008). Sin embargo, la mayoría de los trabajos se basan en el tratamiento estadístico de los datos extraídos de las encuestas. Así, Trong Tuan (2012) analiza los resultados de los cuestionarios pasados a 290 estudiantes y siete profesores de inglés, demostrando que los estudiantes son positivos hacia el aprendizaje del inglés y hacia las actividades motivacionales. Por su parte, la actitud de los profesores hacia la motivación en la enseñanza también es positiva como se demuestra en los resultados obtenidos.

No obstante, la mayoría de los trabajos experimentales buscan establecer cierta correlación entre las calificaciones obtenidas y algunas variables latentes en la motivación extrínseca e intrínseca. Por ejemplo, Khodadady y Ashrafborji (2013) administraron un cuestionario a 493 estudiantes de Mashhad (Irán), mientras que Vatankhaha y Tanbakooeib (2014) lo hicieron con 60 estudiantes iraníes, demostrando que los estudiantes de L2 apoyados intrínseca y extrínsecamente están más motivados para aprender inglés. Por su parte, Shaikholeslami y Khayyer (2006) utilizaron la regresión múltiple con 230 estudiantes iraníes para relacionar las calificaciones obtenidas con la desmotivación, el conocimiento y el estímulo, obteniendo una relación positiva. Por otra parte, Ilić y Oletić (2014) encontraron bajos niveles de motivación intrínseca entre los estudiantes además de diferencias mínimas en la motivación en relación con el sexo. Otras técnicas estadísticas que se han empleado han sido ANOVA (Matsuzaki Carreira, 2006) con 345 estudiantes japoneses de inglés, llegándose a la conclusión de que los métodos de enseñanza para alumnos de los últimos cursos de primaria debían mejorarse. Por último, Wang (2008) utiliza el análisis factorial aparte del coeficiente de

correlación de Pearson y la regresión múltiple, llegando a resultados que indican que la motivación extrínseca autónoma está correlacionada positivamente con la motivación intrínseca y las calificaciones obtenidas, mientras que la motivación extrínseca controlada está correlacionada negativamente con ellas.

## Motivación extrínseca y motivación intrínseca

Uno de los paradigmas de investigación sobre la motivación es el paradigma de la motivación intrínseca, que se centra en la motivación interna del alumno. En este sentido Ryan, Connell y Deci (1985), citados por Madrid (1999, op. cit.), afirman que la motivación es una mezcla de motivación extrínseca e intrínseca. En efecto, por una parte, los alumnos tienen necesidades innatas de autodeterminación y competencia, pero, por otra parte, se recurre a procedimientos extrínsecos cuando los contenidos y/o las tareas no interesan a los alumnos (González-Cutre et al., 2011: 677-700).

Más precisamente, la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000, op. cit.) distingue diferentes clases de motivación basándose en las razones u objetivos que dan lugar a una acción. La distinción más básica es la que diferencia entre motivación intrínseca (que se refiere a hacer algo porque es interesante o divertido) y motivación extrínseca (que se refiere a hacer algo que conduce a una recompensa).

Por otra parte, la teoría de la evaluación cognitiva, entre otras cuestiones, se ha preocupado por explicar cuáles son los factores extrínsecos que dan lugar a una pérdida de la motivación intrínseca. Estos factores son las recompensas, la evaluación externa, los estilos de comunicación personal, etc. La teoría de la evaluación cognitiva se basa en tres hipótesis referenciadas en el Gráfico 1.

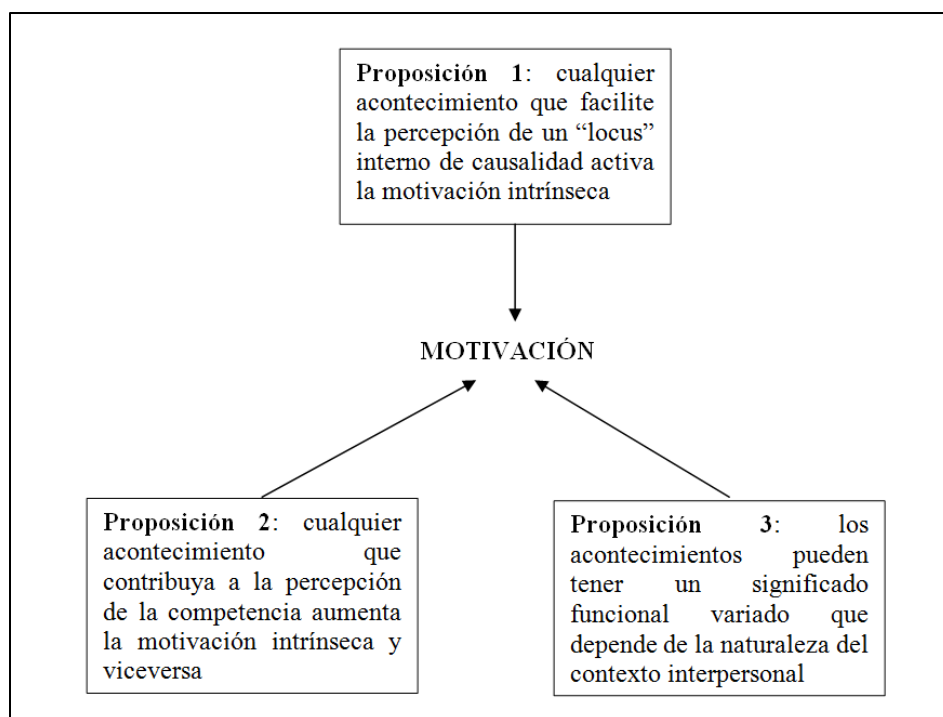


Gráfico 1. Hipótesis de la teoría de la evaluación cognitiva.

Según Ryan y Deci (2000, op. cit.), la motivación intrínseca ha aparecido como un importante fenómeno para los educadores ya que se trata de una fuente natural de aprendizaje y éxito que puede ser catalizada o disminuida sistemáticamente por los padres y por las prácticas del profesor. Ahora bien, teniendo en cuenta que muchas de las tareas que los educadores quieren que hagan sus alumnos no son ni interesantes ni divertidas, cómo promover formas de motivación extrínseca más activas y voluntarias se convierte en una estrategia esencial para el éxito en la enseñanza. En este sentido, es importante señalar que la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000, op. cit.) propone que la motivación extrínseca puede variar enormemente dependiendo del grado de autonomía relativa. Teniendo en cuenta que la mayoría de las actividades educativas en clase no resultan ser interesantes para los alumnos, una cuestión de interés es cómo motivar a los estudiantes a valorar y a autorregular tales actividades. Según esta teoría, esto se consigue con el fomento de la internalización y de la integración. La interiorización se refiere a los procesos por los que los alumnos asimilan el entorno social y lo acomodan a sus necesidades y posibilidades, siendo el nivel más bajo de la misma la regulación extrínseca, es decir, cuando se actúa sobre la base de cualquier agente externo. La integración es el proceso por el que las personas transforman la regulación en suya propia. Desde esta perspectiva, cabe resaltar que son varios los autores (Bénabou y Tirole, 2003; Reiss, 2009; Ryan y Deci, 2000, op. cit.) que señalan que utilizar ciertos factores externos como las recompensas pueden causar un efecto positivo e incluso despertar la motivación intrínseca del alumno, dependiendo de cómo se utilicen.

Como señala Reiss (2009), la recompensa, por ejemplo, desarrollará la motivación intrínseca del alumno si ésta lleva aparejado el éxito. Por otra parte, el profesor ha de adaptar su enseñanza a las características de su clase:

1. Ha de diagnosticar las aptitudes de sus alumnos para el aprendizaje de determinados contenidos, teniendo en cuenta las vivencias, concepciones y experiencias que aportan.
2. Ha de modificar y adaptar las condiciones de aprendizaje para que se adecúe a las posibilidades de sus alumnos.

## **Diseño y metodología**

La metodología que proponemos en este trabajo se ajusta a los modelos de investigación de tipo descriptivo, puesto que el objeto fundamental del estudio está relacionado con la exploración de los factores asociados al constructo “motivación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”.

Siguiendo la clasificación propuesta por Madrid (2001: 11-45), nuestro trabajo se refiere a investigación en el aula (enmarcada dentro de la investigación práctica), más concretamente en el aula de lengua extranjera. Es decir, nuestro trabajo “se propone explicar lo que realmente ocurre en la clase, la interrelación entre los factores relacionados con el alumno, el profesor y el currículo”. Pero, de los cuatro grupos de variables (variables de contexto, variables de presagio, variables de proceso y variables de producto), identificados por Madrid (2001, op. cit.), nos vamos a centrar en una de las variables de presagio, a saber, la motivación de los alumnos. Ahora bien, en nuestra opinión, la motivación, aunque incluida como variable de presagio, tiene ramificaciones que interaccionan con el resto de las variables (véase el gráfico II):

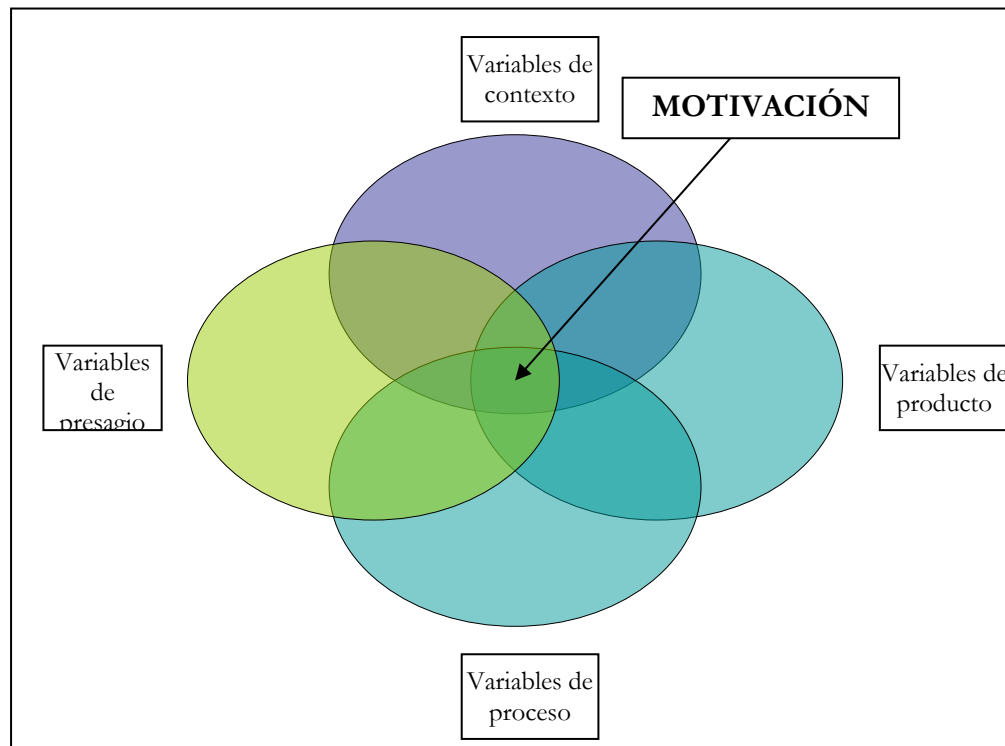


Gráfico 2. Variables que influyen en la motivación.

En cuanto al tipo de investigación que se describe en este artículo, se trata de una investigación experimental (mediante cuestionarios), cuantitativa y con un enfoque ecléctico, ya que, por una parte, la investigación se basa en la observación participativa de los sujetos implicados y, por otra, los datos pueden someterse a rigurosos controles estadísticos y matemáticos.

Siguiendo los pasos propuestos por Madrid (2001, op. cit.), a continuación concretamos las características de la investigación que presentamos en este artículo:

1. Planteamiento del problema. El objetivo fundamental de este trabajo es conocer los niveles de motivación extrínseca e intrínseca en los alumnos de 1º y 2º de Bachillerato en la asignatura de inglés. La relevancia de esta investigación se justifica por la enorme trascendencia de la variable motivación en el rendimiento escolar de los alumnos de lengua extranjera. Asimismo, pretendemos averiguar en qué medida afectan los factores motivacionales externos a sus respectivos internos, y si los factores motivacionales externos estudiados en este trabajo tienen una influencia significativa sobre el factor interno “sexo” (Dörnyei, 1998, op. cit.).
2. Marco teórico. Los términos que vamos a emplear en esta investigación han sido definidos en la Sección 1. Asimismo, las teorías más importantes sobre la motivación y el paradigma que se va a seguir se han descrito anteriormente.
3. Contexto de la investigación. Este trabajo se inscribe en la línea de otros similares como el de Dörnyei y Csizér (1998, op. cit.), Dörnyei (2008) o el de Madrid (1999, op. cit.) en los que se hace un estudio empírico de las variables y estrategias de motivación en la enseñanza o aprendizaje de una lengua extranjera.
4. Objetivos específicos. Los objetivos específicos de nuestra investigación son los siguientes:



- a. Estudiar el efecto motivador de las situaciones que se presentan en la dinámica del aula: felicitaciones y reproches, dificultad de las tareas, éxitos y fracasos, negociación curricular, participación en clase, etc.
  - b. Controlar el estado motivacional de los alumnos a través del diario de clase.
  - c. Calcular el grado de internalización de los factores motivacionales externos en los alumnos de inglés.
  - d. Observar si existen diferencias significativas entre chicos y chicas en alguna de las variables que tenemos en cuenta en nuestra investigación.
5. Enumeración de las variables y subvariables que se van a estudiar mediante los cuestionarios M11, M12 y M17 diseñados por Madrid (1999):
    - a. Variable 1: frecuencia de los factores motivadores externos en el aula. Se corresponde con el cuestionario M11. Las subvariables aparecen descritas en la Tabla 2.
    - b. Variable 2: estado diario del alumno sobre su estado motivacional en la clase de inglés (componentes de la motivación y factores motivadores externos e internos). Se corresponde con el cuestionario M12. Las subvariables aparecen descritas en la Tabla 3.
    - c. Variable 3: reacciones emocionales y actitudes favorables al inglés. Se corresponde con el cuestionario M17. Las subvariables aparecen descritas en la Tabla 4.
  6. Técnicas e instrumentos de recogida de datos. La medición de cada una de las variables y subvariables se va a realizar mediante la cumplimentación de tres cuestionarios que van a controlar sendas variables. Cada cuestionario se compone de un número distinto de preguntas que van a medir las subvariables enumeradas en el punto anterior. A su vez, cada ítem tiene cinco posibles respuestas de valoración (1, 2, 3, 4 y 5). Por tanto, se trata de variables medibles a través de una escala de Likert, que permite medir el sentido y la intensidad de las actitudes, y que es bastante fácil de administrar. No obstante, esta escala adolece de ponderación en las respuestas.
  7. Descripción de la muestra. La muestra empleada ha sido la clase de inglés de 1º y 2º de Bachillerato de diversos Institutos de Enseñanza Secundaria de Almería, y su provincia durante el curso académico 2012/2013. Este colectivo estaba formado por 13 chicas y 17 chicos, procedentes de distintos centros escolares y de diversa extracción social, teniendo en cuenta la zona en que se encuentra situado el centro.
  8. Técnicas para el análisis de datos. Utilizaremos el estadístico “coeficiente de correlación” para conocer el grado de interrelación entre los factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos, y la distribución t de Student para ensayar la hipótesis de que dos poblaciones tienen la misma media, partiendo de las medias y las desviaciones típicas de dos muestras pequeñas (Spiegel y Stephens, 2008).

La Tabla 1 muestra la mayor proximidad de cada una de las subvariables del cuestionario M11 con los diferentes grados de la motivación extrínseca.

Tabla 1

Posicionamiento de los factores motivacionales externos con respecto a la motivación interna.

Factores motivacionales	Formas de motivación extrínseca			
	Regulación externa	Introyección	Identificación	Integración
Felicitación				
Reproche				
Tareas fáciles o adaptadas				
Desafío intelectual				
Buenos resultados				
Trabajo en equipo				
Negociación curricular				
Autoevaluación				
Trabajo individual				
Participación				
Clases en inglés				
Satisfacción necesidades				
Auditorio				
Competición				
Información contenidos				
Ausencia de participación				
Descubrimiento				
Medios audiovisuales				

## Resultados obtenidos y análisis de los datos

### Análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios

Las puntuaciones obtenidas tanto por chicos como por chicas, así como las puntuaciones medias correspondientes al cuestionario M11 han sido las siguientes (Tabla 2):

Tabla 2.  
Subvariables de la variable 1 y puntuaciones obtenidas.

Ítem	Descripción	Media de las chicas	Media de los chicos	Media total
1	Felicitación	3,46	3,24	3,34
2	Reproches	1,15	2,24	1,77
3	Adaptación de las tareas por parte del profesor	3,31	3,59	3,47
4	Desafío intelectual	2,46	2,94	2,73
5	Obtención de buenos resultados	3,08	2,88	2,97
6	Trabajo en equipo	2,00	1,35	1,63
7	Negociación de las decisiones curriculares	1,62	1,82	1,73
8	Autoevaluación	1,77	2,00	1,90
9	Trabajo individual	4,08	4,18	<b>4,14</b>
10	Participación	3,23	3,35	3,30
11	Clases en inglés	3,54	3,65	<b>3,60</b>
12	Satisfacción de necesidades e intereses	3,92	3,41	<b>3,63</b>
13	Actuar ante audiencia	1,85	1,82	1,83
14	Competir	2,31	2,12	2,20
15	Información sobre contenidos y objetivos	3,77	3,82	<b>3,80</b>
16	Ausencia de participación	2,46	2,35	2,40
17	Descubrimiento	3,54	3,53	<b>3,53</b>
18	Medios audiovisuales	2,46	2,59	2,53

Los promedios más altos (hemos seleccionado solamente los que están por encima de 3,50), que aparecen en la Tabla 2 en negrita, han sido:

- Trabajo individual: 4,14.
- Clases en inglés: 3,60.
- Satisfacción de necesidades e intereses: 3,63.
- Información sobre contenidos y objetivos: 3,80.
- Descubrimiento: 3,53.

Como puede observarse, de los 18 factores motivadores externos que se han incluido en el cuestionario como factores que pueden haberse utilizado en el aula, sólo 5 están por encima de 3,50 y se corresponden con los factores motivacionales externos (identificación e integración) que están más cerca de la motivación interna. En nuestra opinión, estos datos son muy positivos porque nos indican que el uso en el aula de inglés de los factores motivadores externos va en la línea de promover la motivación interna de los alumnos. No obstante, los profesores han de vigilar la promoción del desafío intelectual en los estudiantes y, sobre todo, el uso de la autoevaluación y la negociación curricular en clase que han obtenido puntuaciones por debajo de 2,00.

Por su parte, las puntuaciones obtenidas tanto por chicos como por chicas, así como las puntuaciones medias correspondientes al cuestionario M12 han sido las siguientes (Tabla 3):

Tabla 3.

*Subvariables de la variable 2 y puntuaciones obtenidas*

Ítem	Descripción	Media de las chicas	Media de los chicos	Media total
<b>1</b>	Interés	3,87	3,20	<b>3,49</b>
<b>2</b>	Atención	4,07	2,93	<b>3,42</b>
<b>3</b>	Esfuerzo	3,93	3,13	<b>3,48</b>
<b>4</b>	Dedicación y constancia	3,53	2,80	<b>3,12</b>
<b>5</b>	Satisfacción	3,67	3,53	<b>3,59</b>
<b>6</b>	Dificultad	2,93	3,00	2,97
<b>7</b>	Resultados	2,80	2,60	2,69
<b>8</b>	Satisfacción de las necesidades	3,20	2,73	2,93
<b>9</b>	Frecuencia de felicitación	3,13	3,00	3,06
<b>10</b>	Frecuencia de reproches	1,67	2,33	2,04
<b>11</b>	Trabajo en equipo	1,93	2,07	2,01
<b>12</b>	Participación en decisiones curriculares	2,00	1,87	1,93
<b>13</b>	Participación en autoevaluación	2,67	2,60	2,63
<b>14</b>	Participación en la clase de hoy	3,07	3,13	3,10
<b>15</b>	Ejercicios competitivos	3,07	2,93	2,99
<b>16</b>	Descubrimiento	2,53	2,67	2,61
<b>17</b>	Medios audiovisuales	2,33	2,20	2,26

Los promedios más altos, que aparecen en la Tabla 3 en negrita, han sido:

- Interés: 3,49.
- Atención: 3,42.
- Esfuerzo: 3,48.
- Dedicación y constancia: 3,12.
- Satisfacción: 3,59.

Observemos que estas cinco subvariables en relación con el diario del alumno coinciden exactamente con los “componentes de la motivación”, tal y como se refleja en la primera parte del cuestionario M12. El resto de las subvariables de dicho cuestionario se corresponden más bien con factores motivadores externos que ya habían sido analizados en el cuestionario M11, aunque desde la perspectiva de la frecuencia de los factores motivadores. Esto quiere decir que el estado del

estudiante después de recibir las clases de inglés va perfectamente en línea con los principales componentes de la motivación interna, lo que indudablemente representa una buena noticia para los docentes del grupo. Por último, las puntuaciones obtenidas tanto por chicos como por chicas, así como las puntuaciones medias correspondientes al cuestionario M17 han sido las siguientes (Tabla 4):

Tabla 4.  
*Subvariables de la variable 3 y puntuaciones obtenidas*

Ítem	Descripción	Media de las chicas	Media de los chicos	Media total
1	Satisfacción	3,67	3,13	<b>3,36</b>
2	Insatisfacción	1,93	2,93	2,50
3	Frustración	1,87	2,73	2,36
4	Relajación	2,67	3,47	3,12
5	Ansiedad, nerviosismo	2,40	2,80	2,63
6	Seguridad en uno mismo	3,07	2,73	2,88
7	Competitividad	2,53	3,13	2,87
8	Autoestima, autovaloración	3,20	3,07	3,13
9	Indignación	1,73	2,67	2,26
10	Sorpresa	2,73	2,73	2,73
11	Aumento de competencia	2,20	3,27	2,81
12	Responsabilidad	4,07	3,47	<b>3,73</b>
13	Autorrealización	3,53	3,33	<b>3,42</b>
14	Autocontrol	3,33	3,73	<b>3,56</b>
15	Interés	4,00	3,73	<b>3,85</b>
16	Atención en clase	3,73	3,47	<b>3,58</b>
17	Esfuerzo	3,67	3,40	<b>3,52</b>
18	Ganas de estudiar la L2	3,53	2,67	3,04
19	Comunicación	3,07	2,67	2,84
20	Actitud hacia la L2	3,80	2,80	3,23
21	Actitud hacia los británicos	2,93	2,93	2,93
22	Actitud hacia los americanos	2,87	3,13	3,02
23	Actitud hacia los países de habla inglesa	3,20	3,27	3,24
24	Actitud hacia las fuentes de información en inglés	3,13	2,87	2,98
25	Actitud ante las situaciones de comunicación en L2	3,33	2,73	2,99

En esta ocasión, los promedios más altos, que aparecen en la Tabla 4 en negrita, han sido:

- Satisfacción: 3,36.
- Responsabilidad: 3,73.
- Autorrealización: 3,42.
- Autocontrol: 3,56.
- Interés: 3,85.
- Atención: 3,58.
- Esfuerzo: 3,52.

Los resultados de este cuestionario (Motivación final) nos indican que las siete subvariables anteriores se perciben como reacciones positivas que los estudiantes han conseguido tener hacia el inglés. Observemos que cuatro de ellas (satisfacción, interés, atención y esfuerzo) aparecen también como destacadas en el diario del alumno (cuestionario M12) sobre su estado motivacional en la clase de inglés, lo que puede interpretarse como un éxito en el planteamiento de las clases por parte de los docentes. Dicho de otra forma, lo que los estudiantes expresan en el diario de clase se corresponde perfectamente con lo que ellos sienten en el cuestionario de motivación final. Por otro lado, también cabe resaltar que la dedicación y la constancia que aparecen en el cuestionario M12, y que según expresan los alumnos en su diario acerca de ellos mismos se encuentra en un porcentaje por encima de 3, podrían corresponderse con la responsabilidad y el autocontrol del cuestionario M17, que también presentan puntuaciones muy altas. En cualquier caso, esto redundaría en una valoración positiva con respecto al desarrollo eficiente de la motivación interna de estos alumnos.

### **Test de hipótesis para contrastar la influencia del sexo como factor motivacional interno**

Para estudiar la significación de la diferencia entre las medias obtenidas por los chicos y por las chicas en los cuestionarios 11 y 12, vamos a realizar la prueba t (Dörnyei, 2007) En efecto, para saber si las variables “frecuencia de los factores motivacionales externos” y “estado diario de la motivación del alumnado” se ven afectadas por el sexo de los alumnos, vamos efectuar el cálculo de la t de las dos muestras, primero para el cuestionario 11 (véase la Tabla 5) y, a continuación, para el cuestionario 12 (véase la Tabla 6):

Tabla 5.

*Cálculos previos para el contraste de hipótesis (cuestionario M11)*

$X_1$	$X_2$	$x_1 = X_1 - \bar{X}_1$	$x_2 = X_2 - \bar{X}_2$	$x_1^2$	$x_2^2$
3,46	3,24	0,68	0,41	0,46	0,17
1,15	2,24	-1,63	-0,59	2,65	0,34
3,31	3,59	0,53	0,76	0,28	0,58
2,46	2,94	-0,32	0,11	0,10	0,01
3,08	2,88	0,30	0,05	0,09	0,00
2,00	1,35	-0,78	-1,48	0,61	2,18
1,62	1,82	-1,16	-1,01	1,34	1,01
1,77	2,00	-1,01	-0,83	1,02	0,68
4,08	4,18	1,30	1,35	1,69	1,83
3,23	3,35	0,45	0,52	0,20	0,27

Tabla 5 (Cont.)

*Cálculos previos para el contraste de hipótesis (cuestionario M11).*

3,54	3,65	0,76	0,82	0,58	0,68
3,92	3,41	1,14	0,58	1,30	0,34
1,85	1,82	-0,93	-1,01	0,86	1,01
2,31	2,12	-0,47	-0,71	0,22	0,50
3,77	3,82	0,99	0,99	0,98	0,99
2,46	2,35	-0,32	-0,48	0,10	0,23
3,54	3,53	0,76	0,70	0,58	0,49
2,46	2,59	-0,32	-0,24	0,10	0,06
$\bar{X}_1 = 2,78$	$\bar{X}_2 = 2,83$			$\sum x_1^2 = 13,18$	$\sum x_2^2 = 11,39$

Como puede observarse el valor promedio del grupo de las chicas es 2,78 y la media del grupo de los chicos es 2,83. Evidentemente existe una diferencia entre ambos promedios. Lo que se quiere saber es si la diferencia de los promedios entre los grupos es significativa o si ésta ocurre por mera casualidad. A tal efecto, se formula la siguiente hipótesis nula: no existe diferencia significativa en la media de las preguntas del cuestionario 11 entre chicas y chicos.

A continuación, se calcula el error estándar de la diferencia entre dos medias, que también se denomina margen de error de la prueba t.

$$S_{x_1-x_2} = \sqrt{\frac{\sum x_1^2 + \sum x_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \left( \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)} = 0,2834$$

Originalmente se observó en la Tabla V una diferencia de 0,05 al comparar ambas medias. El cálculo anterior da la diferencia que cabría esperar (margen de error) sólo de la casualidad si la hipótesis nula fuera cierta. En otras palabras, el valor 0,2834 es la diferencia esperada entre las puntuaciones de los ítems en ambos grupos si se extraen aleatoriamente de una población común. La diferencia entre las medias calculadas es bastante menor que la diferencia teórica, por lo que debemos esperar el no rechazo de la hipótesis nula. De todas formas, vamos a obtener la razón de ambos números y esto es lo que se denomina como la razón T y su expresión es:

$$T = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{S_{x_1-x_2}} = 0,1705$$

Por tanto, la diferencia observada es 0,1705 veces mayor que la esperada de cumplirse la hipótesis nula. ¿Es este factor lo suficientemente grande para rechazar la hipótesis nula al nivel del 5%? Para contestar a esta pregunta, necesitamos calcular los grados de libertad y consultar la Tabla t de Student. Los grados de libertad para una prueba t independiente son los números de casos en el primer grupo más los números de casos en el segundo grupo menos 2, es decir:

$$g.l. = n_1 + n_2 - 2 = 34$$

Al consultarse la tabla t a un nivel de 5% y con 34 grados de libertad, encontramos una razón t de 1,6909, lo cual quiere decir que en una verdadera hipótesis de nulidad ocurrirá por casualidad en un 5 por 100 de las veces. La razón calculada de 0,1705 es menor que 1,6909, lo cual demuestra que la diferencia entre los grupos es menor que el valor que se necesita para rechazar la hipótesis nula al nivel de significación del 5%. Por lo tanto, los datos son lo suficientemente significativos para llegar a la conclusión que la diferencia depende sólo de la casualidad. A continuación, exponemos los datos del cuestionario 12, comprobando que no se rechaza tampoco la hipótesis nula (véase la Tabla 6):

Tabla 6.  
Cálculos previos para el contraste de hipótesis (cuestionario M12)

$X_1$	$X_2$	$x_1 = X_1 - \bar{X}_1$	$x_2 = X_2 - \bar{X}_2$	$x_1^2$	$x_2^2$
3,87	3,20	0,91	0,45	0,82	0,20
4,07	2,93	1,11	0,18	1,22	0,03
3,93	3,13	0,97	0,38	0,93	0,15
3,53	2,80	0,57	0,05	0,32	0,00
3,67	3,53	0,71	0,78	0,50	0,61
2,93	3,00	-0,03	0,25	0,00	0,06
2,80	2,60	-0,16	-0,15	0,03	0,02
3,20	2,73	0,24	-0,02	0,06	0,00
3,13	3,00	0,17	0,25	0,03	0,06
1,67	2,33	-1,29	-0,42	1,68	0,17
1,93	2,07	-1,03	-0,68	1,07	0,46
2,00	1,87	-0,96	-0,88	0,93	0,77
2,67	2,60	-0,29	-0,15	0,09	0,02
3,07	3,13	0,11	0,38	0,01	0,15
3,07	2,93	0,11	0,18	0,01	0,03
2,53	2,67	-0,43	-0,08	0,19	0,01
2,33	2,20	-0,63	-0,55	0,40	0,30
$\bar{X}_1 = 2,96$	$\bar{X}_2 = 2,75$			$\sum x_1^2 = 8,28$	$\sum x_2^2 = 3,06$
<b>2,96</b>	<b>2,75</b>			<b>8,28</b>	<b>3,06</b>

$$S_{x_1-x_2} = \sqrt{\frac{\sum x_1^2 + \sum x_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \left( \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)} = 0,2042$$

$$T = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{S_{x_1-x_2}} = 1,0602$$

$$g.l. = n_1 + n_2 - 2 = 32$$

$$t = 1,6939$$



## **Conclusiones e implicaciones pedagógicas**

Con respecto al primer objetivo de esta investigación, y a la vista de los resultados obtenidos, podemos observar que los factores “trabajo sólo”, “el profesor enseña en inglés”, “la clase satisface mis necesidades e intereses”, “el profesor nos informa de los contenidos y objetivos del curso” y “deduzco muchas metodologías de aprendizaje” se inscriben dentro de la identificación e integración como formas de motivación extrínseca, que son justamente las que están más próximas a los factores motivacionales intrínsecos (véase la Tabla). Se puede afirmar a este respecto que el papel del profesor en el aula de lengua extranjera es de crucial importancia para el desarrollo de la motivación interna del alumno. Ahora bien, cabría destacar que los alumnos han dado puntuaciones muy bajas a la promoción de su desafío intelectual, así como al uso de la autoevaluación y la negociación curricular en clase, cuestiones también muy importantes para fomentar la motivación intrínseca.

De igual manera, es necesario destacar la relevancia que tiene para los alumnos el hecho de que sus profesores sean conscientes de la importancia de motivar en el aula y, a su vez, se comporten o actúen en la misma línea (véase la Tabla 2).

Por otra parte, los promedios más altos, que aparecen en la Tabla 3 en negrita, han sido:

- Interés: 3,49.
- Atención: 3,42.
- Esfuerzo: 3,48.
- Dedicación y constancia: 3,12.
- Satisfacción: 3,59.

Observemos que estas cinco subvariables en relación con el diario del alumno coinciden exactamente con los “componentes de la motivación”, tal y como se refleja en la primera parte del cuestionario M12. El resto de las subvariables de dicho cuestionario se corresponden más bien con factores motivadores externos que ya habían sido analizados en el cuestionario M11, aunque desde la perspectiva de la frecuencia de los factores motivadores. Esto quiere decir que el estado del estudiante después de recibir las clases de inglés va perfectamente en línea con los principales componentes de la motivación interna, lo que indudablemente representa una buena noticia para los docentes del grupo.

En relación al segundo objetivo, según el diario del estudiante acerca de su estado motivacional en la clase de inglés, todos los componentes de la motivación (primera parte del cuestionario) son los más importantes (con puntuaciones alrededor de 3,5), mientras los doce factores motivacionales internos y externos (segunda parte del cuestionario) obtienen puntuaciones relativamente altas.

En tercer lugar, con respecto al tercer objetivo, y por lo que respecta a la motivación final, un alto porcentaje de los estudiantes muestran altas reacciones emocionales precisamente a los ítems que habían destacado en la primera parte del cuestionario M12, lo que nos indica que el uso de factores motivacionales externos en el aula de inglés obtiene muy buenos resultados al incidir en el desarrollo de su motivación interna.

Por último, y para dar respuesta a nuestro cuarto objetivo, diremos que los resultados de nuestro estudio demuestran que no existen diferencias significativas en ninguna de las variables descritas en los cuestionarios M11 y M12 entre chicos y chicas, lo que demuestra la escasa incidencia del sexo como factor motivacional intrínseco. Es necesario destacar que, a pesar del tamaño (pequeño) de la muestra utilizada, las conclusiones de este trabajo están en línea con los resultados obtenidos en otros estudios, tal y como se ha puesto de manifiesto en la Sección dedicada al estado de la cuestión sobre este tema.

En conclusión, y a tenor de todo lo expuesto anteriormente, este estudio contribuye al área de la enseñanza de una lengua extranjera en que se pueden deducir implicaciones pedagógicas valiosas de tal manera que los profesores las puedan integrar en su enseñanza, así como hacerlos más conscientes de la importancia de su reflexión sobre su enseñanza antes, durante y después de entrar en el aula.

Es vital, por ejemplo, que los profesores tengan en cuenta: 1) la importancia y el impacto de la atmósfera de la clase, puesto que afecta a los alumnos en su interés, entusiasmo, compromiso y motivación durante la instrucción o tiempo de clase. Así, los profesores deberían crear una atmósfera en clase que aumentara la comodidad y la confianza, y desarrollara las buenas relaciones dentro de clase. Para conseguir esto, el profesor debería ser accesible, no distante o intimidatorio, y debería comprender los errores y las dudas de los alumnos; de igual manera, debería intentar conectar e interactuar con los alumnos a un nivel más personal; 2) el programa, incluyendo tanto el contenido como la organización, es otro punto importante que afecta a los niveles de compromiso y motivación de los alumnos y, por consiguiente, los profesores deberían considerar cada uno de sus aspectos en relación al impacto sobre la instrucción y lo que tiene lugar en clase. La organización del programa, incluyendo las tareas para casa y el tiempo que se dedica a las correcciones, debería ser considerado relevante; 3) los resultados académicos de los alumnos, donde los profesores deberían evaluar a los alumnos de una forma que pueda reflejar mejor lo que se ha enseñado y abordado durante el periodo regular de clases, en lugar de crear desafíos o retos adicionales; 4) los profesores deberían emplear diferentes expresiones y uso de vocabulario para explicar, que permitieran a los alumnos activar su conocimiento previo y utilizarlo para construir y comprender lo nuevo.

Visto desde una perspectiva más amplia, los resultados de esta investigación aportan luz o información, en diferentes grados, a tres áreas esenciales en educación: la comprensión de la motivación y el aprendizaje del alumno, la formación de los profesores, y el desarrollo del currículo.

## Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bénabou, R. y Tirole, J. (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. *The Review of Economic Studies*, 70, 489-520.
- Brofenbrenner, V. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5, 5-15.
- Curbelo Molina, A.; García Fernández, T. y Pérez Martínez, N. (2010). La motivación: garantía a la efectividad del aprendizaje de un idioma extranjero. *Edumecentro*, 2(3), 4-7.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (1998). Ten Commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2, 3, 203-229.
- Felder R. M. y Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 57-72.
- Chiew Fen Ng and Poh Kiat Ng (2015). A review of intrinsic and extrinsic motivations of ESL learners. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(2), 98-105.
- García Sánchez, M. E. (2000). *Las creencias y la actuación del profesor acerca de la motivación en el aula de lengua inglesa*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- Gordillo Santofimia, L. M. (2011). La necesidad de una clase de inglés motivadora. Innovación y Experiencias Educativas. *Revista Digital*, 38.
- Gurung, H. B. and Abdullah, R. (2007). Motivation: its crucial role in teaching English in class rooms. *Daffodil International University Journal of Business and Economics*, 2(1), 171-176.
- Ilić, N. and Oletić, A. (2014). Intrinsic and extrinsic motivation for learning English as a foreign language. *ELTA Journal*, 2(2), 23-38.
- Jones, L. (2007). *The Student-Centered Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Khodadady, E. and Ashrafborji, M. (2013). Motivations underlying English language learning and achievement. *SAGE Open*, April-June 2013, 1-8.
- Kong, Y. (2009). A brief discussion on motivation and ways to motivate students in English language learning. *Education Studies*, 2(2), 145-149.
- López García, M. D. (2009). ¿Cómo motivar al alumnado para aprender inglés? Innovación y Experiencias Educativas. *Revista Digital*, 25.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.) (2001): *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45.
- Matsuzaki Carreira, J. (2006). Motivation for learning English as a foreign language in Japanese elementary schools. *JALT Journal*, 28(2), 135-157.
- Mínera Reyna, L. E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *RedELE Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 19.
- Navarro Biescas, M. (2008). Dos casos para el estudio de la evolución de la motivación en el estudiante de inglés. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 31, 231-257.
- Ordorica Silva, D. (2010). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera. *Lea Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*, Año 3, 2.
- Petrides, J. R. (2006). Attitudes and motivation and their impact on the performance of young English as a Foreign Language learners. *Journal of Language and Learning*, 5(1), 1-20.
- Reiss, S. (2009). The myths of intrinsic-extrinsic motivation. *Psychology Today*, November 20.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Shaikholeslami R. and Khayyer M. (2006). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and learning English as a foreign language. *Psychol Rep.*, 99(3), 813-818.
- Shinde, M. B. y Karekatti, T. K. (2012). Pre-service teachers' beliefs about teaching English to primary school children. *International Journal of Instruction*, 5(1), 69-86.
- Spiegel, M. R. y Stephens L. J. (2008). *Statistics (4th ed.)*. New York: Ed. McGraw-Hill.
- Spradley, J. (1980). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stribling, P. (2003). *Motivation in the ESL/EFL classroom: Rhetoric and reality*. 16th Educational Conference Melbourne 2003.
- Tiberius, V. (2010). Didactics of future studies. *Journal of Future Studies*, 14(4), 135-146.

- Trong Tuan, L. (2012). An empirical research into EFL learners' motivation. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 430-439.
- Vatankhaha, M. and Tanbakooeib, N. (2014). The role of social support on intrinsic and extrinsic motivation among Iranian EFL learners. *International Conference on Current Trends in ELT. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1912-1918.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wang, F. (2008). Motivation and English achievement: an exploratory and confirmatory factor analysis of a new measure for Chinese students of English learning. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 633-646.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa (Novena edición)*. México: Pearson Educación, p. 669.

### Información sobre las autoras

**Autora:** María Elena García Sánchez

**Institución:** Universidad de Almería

**Email:** [egsanche@ual.es](mailto:egsanche@ual.es)

**Información biográfica profesional:** María Elena García Sánchez es profesora titular en el Departamento de Filología de la Universidad de Almería, licenciada por la Universidad de Málaga y doctora por la Universidad de Granada (1999) con una tesis sobre la motivación en el aula de lengua inglesa. Inició su carrera como profesora en la Universidad de Granada en el año 1994 y desde el año 1997 es profesora en la Universidad de Almería. Ha realizado varias estancias de investigación tanto en el Reino Unido como EE.UU. Es profesora de Lingüística y Lingüística Aplicada en los Grados de Estudios Ingleses y Humanidades, así como en el «Máster de Profesorado en Educación Secundaria» de la Universidad de Almería. Ha sido directora del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Almería. Ha participado en el Proyecto europeo COMENIUS Acción 3.1: European in-service training projects, referencia del contrato nº 71519-CP1-1999-1-AT-COMENIUS-C31, titulado “BALL – A brain-friendly approach to language learning” y realizado durante el curso 2000-2001. Ha sido miembro en el Proyecto de Investigación I+D Nacional Bilingüismo Total: Seguimiento en el ámbito universitario de los alumnos provenientes del sistema bilingüe secundario (Interuniversitario) desde enero de 2009 a enero de 2012. Es miembro del grupo de investigación LINDISFARNE. Ha escrito numerosos artículos y capítulos de libro. Su investigación está relacionada con el campo de la Lingüística Aplicada y la Psicolingüística. El propósito de su investigación es analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa dentro del aula.

**ORCID:** no disponible

**Autora:** María Luisa Cruz Vargas

**Institución:** Universidad de Almería

**Email:** [mcv280@inlumine.ual.es](mailto:mcv280@inlumine.ual.es)

**Información biográfica profesional:** María Luisa Cruz Vargas nació en Almería (España) el día 2 de noviembre de 1986. Es licenciada en Traducción e Interpretación (especialidad: inglés) por la Universidad de Granada y, además, obtuvo el Diploma de Estudios Avanzado por el Programa de Doctorado de Filología Inglesa de la Universidad de Almería. En la actualidad, es profesora colaboradora de español en el Instituto Cervantes de El Cairo (Egipto), aunque también ha trabajado como profesora asociada de francés (Diplomatura de Turismo) en la Universidad de Almería y como profesora de inglés en cuatro colegios internacionales de El Cairo. Ha recibido varios cursos de

formación del profesorado a través del Instituto Cervantes y de la Universidad Antonio de Nebrija. Por último, ha publicado o tiene pendientes de publicación algunos artículos científicos y de divulgación en revistas nacionales e internacionales.

**ORCID:** no disponible



Revista académica evaluada por pares y de acceso abierto

---

Número 90

28 de diciembre de 2016

ISSN 2443-9991

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Investigación en la Escuela, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o Investigación en la Escuela.

Contribuya con comentarios y sugerencias en la [web de la revista](#). Por errores y sugerencias contacte a [investigacionescuela@ddcc.uhu.es](mailto:investigacionescuela@ddcc.uhu.es)

---

## Investigación en la escuela

Consejo de dirección: **Ana Rivero García** (Universidad de Sevilla), **Nicolás de Alba Fernández** (Universidad de Sevilla), **Pedro Cañal de León** (Universidad de Sevilla), **Francisco F. García Pérez** (Universidad de Sevilla), **Gabriel Travé González**, (Universidad de Huelva), **Francisco F. Pozuelos Estrada** (Universidad de Huelva)

Dirección: **Ana Rivero García** y **Nicolás de Alba Fernández**  
Técnico de edición: **Francisco Javier López Sánchez**

## Consejo editorial

**José Félix Angulo Rasco.** Universidad de Cádiz  
**Rosa M<sup>a</sup> Ávila Ruiz.** Universidad de Sevilla  
**Pilar Azcárate Goded.** Universidad de Cádiz  
**Juan Bautista Martínez Rodríguez.** Universidad de Granada  
**Nieves Blanco García.** Universidad de Málaga  
**Fernando Barragán Medero.** Universidad de La Laguna  
**José Carrillo Yáñez.** Universidad de Huelva  
**José Contreras Domingo.** Universidad de Barcelona.  
**Luis C. Contreras González.** Universidad de Huelva  
**Ana M<sup>a</sup> Criado García-Legaz.** Universidad de Sevilla  
**Rosario Cubero Pérez.** Universidad de Sevilla  
**José M<sup>a</sup> Cuenca López.** Universidad de Huelva  
**Jesús Estepa Giménez.** Universidad de Huelva  
**Rafael Feito Alonso.** Universidad Complutense (Madrid)  
**Francisco José García Gallardo.** Universidad de Huelva  
**Soledad García Gómez.** Universidad de Sevilla  
**J. Eduardo García Díaz.** Universidad de Sevilla

**Fernando Hernández Hernández.** Universidad de Barcelona  
**Salvador Llinares Ciscar.** Universidad de Alicante  
**Alfonso Luque Lozano.** Universidad de Sevilla  
**Rosa Martín del Pozo.** Universidad Complutense (Madrid)  
**José Martín Toscano.** IES Fernando Herrera (Sevilla)  
**Jaume Martínez Bonafé.** Universidad de Valencia  
**F. Javier Merchán Iglesias.** Universidad de Sevilla  
**Emilia Moreno Sánchez.** Universidad de Huelva.  
**Rosario Ortega Ruiz.** Universidad de Córdoba  
**Antonio de Pro Bueno.** Universidad de Murcia  
**Fco. de Paula Rodríguez Miranda.** Universidad de Huelva  
**Pedro Sáenz-López Buñuel.** Universidad de Huelva  
**Antoni Santisteban Fernández.** Universidad Autónoma (Barcelona)  
**Emilio Solís Ramírez.** Catedrático de IES.  
**M<sup>a</sup> Victoria Sánchez García.** Universidad de Sevilla.  
**Magdalena Suárez Ortega.** Universidad de Sevilla

## Consejo asesor

**Manuel Area Moreira.** Universidad de La Laguna  
**Jaume Carbonell.** Director Cuadernos de Pedagogía. Barcelona  
**César Coll.** Universidad de Barcelona  
**Christopher Day.** Universidad de Nottingham. U.K.  
**Juan Delval.** Universidad Nacional de Educación a Distancia  
**John Elliott.** Universidad de East Anglia. Norwich. U.K.  
**José Gimeno Sacritán.** Universidad de Valencia  
**André Giordan.** Universidad de Paris VII y Ginebra  
**Francisco Imbernón.** Universidad de Barcelona  
**Ángel Pérez Gómez.** Universidad de Málaga  
**Rafael Porlán Ariza.** Universidad de Sevilla  
**Francesco Tonucci.** Instituto de Pedagogía del C.N.R. Roma  
**Jurjo Torres Santomé.** Universidad de A Coruña

