

DIFERENCIAS EN LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN POR SEXO, CURSO Y TIPO DE CENTRO EDUCATIVO EN EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO DE LA LENGUA EXTRANJERA

Marián de la Morena Taboada

*Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales
y de la Educación
mmorena@ucjc.edu*

Adolfo Sánchez Burón

M.^a Poveda Fernández Martín

*Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud,
Universidad Camilo José Cela
asanchez@ucjc.edu y pfernandez@ucjc.edu*

ABSTRACT: *This research shows an analysis of the main motivational models applied to foreign language acquisition and is aimed at identifying the motivational variables that present the highest influence in the strategic acquisition of a foreign language. The questionnaire Autoeficacia y Motivación Académica was given to a sample of 564 subjects (309 males and 254 females) who were studying 3rd (41.030%) and 4th (28.597%) of Secondary Education and 1st year of High School (30.373%) in two schools of the Comunidad de Madrid (41.7% in a public school and 58.3% in a private school). Results show that values of items related to instrumental motivation are the highest. Females obtained higher results in all factors studied in the same way as the private school with the exception of the variable Perceived Ability which was higher in the public school.*

KEY WORDS: *Motivation; learning; foreign language; adolescents.*

1. INTRODUCCIÓN

La complejidad del proceso de adquisición de una lengua extranjera hace necesario que se tengan en cuenta muchos factores no sólo los relacionados con la propia estructura de la lengua objetivo, sino también con la personalidad del alumno, la cognición, los comportamientos de aprendizaje, las circunstancias de aula, la cultura, la pragmática y las relaciones intergrupales. La investigación en los últimos años

DIFFERENCES IN THE LEVELS OF MOTIVATION ACCORDING TO GENDER AND TYPE OF SCHOOL IN THE STRATEGIC LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE

RESUMEN: La investigación realiza una revisión de los principales modelos motivacionales aplicados al aprendizaje de idiomas y se centra en la identificación de aquellas variables motivacionales que más inciden en el aprendizaje estratégico de una lengua extranjera. Para ello, se aplicó el Cuestionario de Autoeficacia y Motivación Académica a una muestra de 564 sujetos (309 varones y 254 mujeres) pertenecientes a 3.º (41,030%) y 4.º (28,597%) de ESO y 1.º de Bachillerato (30,373%) de dos centros educativos de la CM (41,7%, centro público y 58,3%, centro privado). Los resultados muestran que las puntuaciones en los ítems que indican motivación instrumental (motivos profesionales y de reconocimiento social) son los más altos. Las mujeres obtienen puntuaciones más altas en todos los factores así como el centro privado, salvo en la variable *Habilidad Percibida*, que es superior en el centro público.

PALABRAS CLAVE: Motivación; aprendizaje; lengua extranjera; adolescentes.

apunta a considerar la motivación académica desde una perspectiva contextual o situada (Elliot y Deweck, 2005; Perry, Turner y Meyer, 2006; Zimmerman y Schunck, 2008).

En el campo de la lengua extranjera, durante los años sesenta, la corriente principal de teorías sobre la motivación estaba basada en los trabajos de Gardner y Lambert. Su investigación, influenciada por la teoría de la adquisición de la primera lengua (*First Language Acquisition*) de Mowrer

de los años 50, constituye el primer estudio multivariable de la relación entre aptitud lingüística, actitud, motivación y el dominio de una segunda lengua (SLA). Posteriormente, desarrollaron el *modelo socio-educacional de adquisición de una segunda lengua (SLA)*, en Gardner (1985), Gardner y Tremblay (1994). Un modelo basado en la adquisición en un entorno académico, dentro del aula y no en un entorno natural, concretamente, en la clase de lengua extranjera. Así, se puede clasificar la motivación en dos niveles, integrativa e instrumental. La *motivación integrativa* es un constructo formado por tres características: las actitudes hacia el aprendizaje del idioma (afecto), el deseo de aprender el idioma (querencia) y la intensidad motivacional (esfuerzo). Aspectos todos ellos vinculados a la motivación intrínseca, a ejercitar las propias capacidades y aprender y al sentimiento de autoeficacia, en Deci y Moller (2005), Zimmerman (2000). Este sentimiento se encuentra relacionado con el dominio específico de la materia y con el contexto en el que ese dominio se desarrolla. Las creencias de autoeficacia son importantes para modificar en los alumnos su contexto de desempeño, interactuar con los procesos de aprendizaje autorregulado, y para mediar con los alumnos en el logro académico (Zimmerman y Schuck, 2008). Frente a esta motivación integrativa se encuentra la *motivación instrumental* para aludir a las motivaciones prácticas que dirigen el aprendizaje del alumno, más vinculada a la motivación de logro.

El modelo de Gardner y Lambert establece que los logros lingüísticos están influidos por la motivación integrativa, la aptitud y otros factores, considerándose la primera más importante que el resto para predecir el resultado de este proceso de adquisición de otra lengua. El estudio realizado por (Inbar, Donitsa-Schmidt y Shohamy, 2001), apoya esta teoría al comparar la actitud hacia la lengua extranjera de dos grupos de alumnos, uno que estaba estudiando árabe y otro que no en el momento del estudio. Los resultados mostraron que estar activamente implicado en un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en el colegio incrementa la motivación y mejora considerablemente la actitud. En esta misma dirección (Hernández, 2006), señala que la motivación integrativa está relacionada con el éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera dentro del aula y recomienda el uso de actividades que la fomenten. Desde principios de los 90, los investigadores en motivación están de acuerdo en que el modelo socio-educacional de Gardner debe incluir otros factores tales como el entorno socio-

cultural y las características situacionales relacionadas con el contexto de aprendizaje de la lengua extranjera. De esta manera, las diferentes teorías pueden dar respuesta a los diferentes contextos sociales y otorgar más importancia a las características de alumnos y profesores (Dörnyei, 1994; Kimura, Nakata y Okumura, 2001; Oxford y Shearin, 1996). Kimura, Nakata y Okumura (2001) indican que en el aprendizaje en el aula de la lengua extranjera, la motivación no es un constructo estático que pueda medirse de manera cuantitativa sino un fenómeno compuesto y relativo que se encuentra en los muchos recursos y herramientas que se utilizan en el entorno dinámico del aula. Un reciente estudio revela los efectos de los distintos ambientes de aula en los niveles de motivación integrativa (Wijnia, Loynes y Deros, 2011), por ejemplo, el trabajo cooperativo incrementa los niveles de motivación frente a la obligatoriedad.

Dörnyei (1994), elabora un modelo *L2 Motivational Self System ó Sistema Motivacional del Yo* en el que la motivación en la lengua extranjera está formada por tres dimensiones: *Yo ideal* (lo esperable alcanzar), *Yo debería* (atributos que uno cree debería poseer –deberes, obligaciones o responsabilidades– para evitar posibles producciones negativas) y *Experiencia de aprendizaje* (motivos específicos de situación relacionados con la experiencia y el entorno de aprendizaje inmediato). Este modelo ampliado y revisado (Dörnyei, 2005), ha probado ser un importante elemento predictivo del nivel de motivación en el aprendizaje de inglés y alemán como lengua extranjera (Csizer y Lukacs, 2010). Estas aportaciones determinan una mayor importancia del contexto en el que se desarrolla el aprendizaje a la hora de valorar la motivación.

El objetivo de la investigación es determinar si existen diferencias en los niveles de motivación para el aprendizaje de idiomas entre varones y mujeres adolescentes y entre los cursos del 2.º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 1.º de Bachillerato en centros públicos y privados.

2. MÉTODO

Muestra

Se aplicó el Cuestionario de Autoeficacia y Motivación Académica de Zimmerman, Bandura y Martínez Pons, 1992,

a una muestra de 564 sujetos entre 13 y 18 años (309 varones, 54,884% y 254 mujeres, 45,115%) pertenecientes a 3.º (41,030%) y 4.º (28,597%) de ESO y 1.º de Bachillerato (30,373%) de dos centros educativos de la Comunidad de Madrid (41,7%, centro público y 58,3%, centro privado).

Instrumento

Está formado por ocho escalas relacionadas con la percepción de la autoeficacia y la motivación académica del alumno. Esta prueba permite su adaptación a las distintas áreas curriculares, en este caso, lengua extranjera. La evaluación se realiza a través de una escala tipo Likert con puntuaciones de 1 a 5. La validez con la prueba SAT (Scholastic Aptitude Test) oscila entre 0,39 y 0,23. El alpha de Cronbach para las escalas vinculadas a la autoeficacia es de .87, y para las vinculadas con motivación .70.

Procedimiento

Las pruebas se aplicaron durante la clase de inglés en ambos centros. El estudio se realizó en cada centro en dos días distintos para adaptarse al horario de la clase de inglés.

Análisis de Datos

Para analizar la motivación y el sentimiento de autoeficacia de los alumnos con respecto al aprendizaje estratégico de la lengua extranjera se empleó como estadístico la *t* de Student, siendo la variable sexo o centro educativo, ambas con dos niveles, varones y mujeres, y centro público y centro privado, respectivamente, el factor inter-sujetos, y las dimensiones motivacionales, la variable dependiente. Para el análisis por curso se utilizó el análisis de varianza (ANOVA), siendo el curso, con tres niveles, la variable independiente, y las dimensiones motivacionales, la variable dependiente. Para los contrastes *post-hoc* se utilizó la prueba de Scheffé.

Resultados

A. Diferencias en función del sexo en la variable Motivación

En la dimensión *Habilidad percibida* se encuentran diferencias significativas en función del sexo ($t = -3,569$, $p = ,000$), siendo las mujeres las que perciben en mayor

medida sus capacidades y limitaciones con respecto a la tarea de aprendizaje en lengua extranjera que los varones, una media de 26,15 frente a una media de 25,36. En la variable *Orientación hacia el aprendizaje*, vinculada a una meta de aprendizaje frente a una meta de rendimiento o de ejecución, también se encuentran diferencias significativas ($t = -2,373$, $p = ,018$) a favor de las mujeres (26,15 frente a 25,36 de los varones). Lo mismo ocurre con *Valor intrínseco* ($t = -4,342$, $p = ,000$; 11,50 frente a 10,67). Sin embargo, en la variable valor extrínseco, relacionada con la motivación externa hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, no aparecen diferencias significativas a favor de los varones. En línea con los datos anteriores no se encuentran diferencias significativas en función del sexo ($t = -,658$, $p = ,511$) en la variable *Orientación hacia la realización*, más relacionada con una meta de rendimiento y con una motivación extrínseca. Tampoco aparecen diferencias significativas por sexo ($t = -,972$; $p = ,331$) en la variable *Planificación de la tarea de aprendizaje* y en la variable Control-Seguimiento de la tarea de aprendizaje ($t = -,415$, $p = ,55$), aunque son las mujeres las que obtienen una media ligeramente más elevada que los varones. Ambas variables están más vinculadas a una motivación intrínseca. Por último, en *Predisposición a la utilización de estrategias de aprendizaje*, si se encuentran diferencias significativas entre los dos grupos ($t = -3,935$ y $p = ,000$). Como ocurría en las variables anteriores también son las mujeres las que utilizan en mayor medida las estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera frente a sus compañeros adolescentes varones (13,51 frente a una media de 12,88 de los varones).

B. Diferencias en función del centro educativo en la variable Motivación

En la variable *Habilidad percibida* se encuentran diferencias significativas en función del centro educativo ($t = 2,636$, $p = ,009$). Los alumnos del centro público en la asignatura de lengua extranjera, inglés, perciben en mayor medida que los del centro privado sus capacidades y habilidades para enfrentarse a la tarea de aprendizaje (26,05 frente a 25,46). Lo mismo ocurre con la variable, *Orientación hacia el aprendizaje* ($t = -2,043$, $p = ,041$). En este caso, la puntuación es mayor en el centro privado lo que indica una meta de aprendizaje mayor de sus alumnos hacia la lengua extranjera (16,01 frente a 15,52). En esta dirección apuntan los resultados de *Orientación hacia la*

realización ($t = -6,038$ y $p = ,000$) nuevamente con una puntuación mayor para el centro privado (12,97 frente a 11,56). En esta dirección aparecen los datos de *Valor intrínseco* ($t = -2,900$, $p = ,004$) (11,27, media del centro privado, frente a 10,71, del público) como cabría esperar, ya que puntúan más alto en orientación hacia el aprendizaje. En la variable *Valor extrínseco* también se encuentran diferencias significativas entre los dos centros analizados ($t = -3,372$, $p = ,001$), siendo mayor en el centro privado (12,06 frente a 11,67). En la variable *Planificación de la tarea de aprendizaje* se encuentran diferencias significativas entre ambos tipos de centro educativo ($t = -2,200$, $p = ,028$) mostrando de nuevo una puntuación mayor el centro privado (9,26 frente a 8,97). En cuanto a la dimensión *Control-seguimiento de la tarea de aprendizaje* no se encuentran diferencias significativas ($t = -1,390$, $p = ,165$) aunque la puntuación sigue siendo algo más alta en el centro privado. Resultado esperable considerando que esta variable se relaciona más con una meta de aprendizaje y la utilización de estrategias de aprendizaje. Por último, en la variable *Predisposición a la utilización de estrategias de aprendizaje* se encuentran diferencias significativas entre los dos tipos de centro ($t = -3,037$, $p = ,003$). Nuevamente, la puntuación mayor se encuentra en el centro privado (13,36 frente a 12,87), esperable en la medida en que las variables relacionadas conceptualmente también lo reflejan, por ejemplo, orientación hacia el aprendizaje o valor intrínseco.

C. Diferencias en función del curso en la variable Motivación

En *Orientación hacia la realización* ($F = 10,024$, $p = ,000$) se encuentran diferencias significativas en función del curso. A través de Scheffé se recoge que entre 1.º de Bachillerato y los dos cursos de la ESO se encontraron diferencias significativas con una puntuación mayor por parte de los dos cursos de Secundaria (11,50 frente a 13 y 12 de media). Sin embargo, entre estos dos últimos no se apreciaron diferencias significativas. Por tanto, los dos cursos de la ESO presentan una mayor orientación hacia metas de rendimiento o de ejecución frente a metas de aprendizaje. La variable *Valor intrínseco* también presenta diferencias significativas ($F = 6,117$, $p = ,002$) entre los tres cursos analizados, concretamente entre 3.º de la ESO y 1.º de Bachillerato (11,4 frente a 10,6) siendo superior en 3.º de ESO. No se encuentran diferencias entre 3.º y

4.º de ESO y entre este último y 1.º de Bachillerato. La variable *Predisposición a la utilización de estrategias de aprendizaje* presenta diferencias significativas entre los tres cursos analizados ($F = 3,355$, $p = ,036$) pero al aplicar la prueba de Scheffé se observa que los distintos cursos no muestran una diferencia destacable. No se encuentran diferencias significativas en las variables *Habilidad percibida* ($F = 2,776$, $p = ,063$), *Orientación hacia el aprendizaje de la variable* ($F = 1,576$, $p = ,208$), *Valor extrínseco* ($F = ,496$, $p = ,609$), *Planificación de la tarea de aprendizaje* ($F = 2,126$, $p = ,120$) y *Control-seguimiento de la tarea de aprendizaje* ($F = 2,292$, $p = ,102$). Salvo *Valor extrínseco* se trata de variables vinculadas a una meta de aprendizaje o de motivación intrínseca hacia el aprendizaje de una lengua extranjera.

Conclusiones

En general, se puede indicar que los niveles medios de motivación arrojados por el estudio son elevados situándose por encima del valor medio la mayoría de las dimensiones analizadas. Las puntuaciones en los ítems que indican motivación instrumental son los más altos. Este dato aporta una información interesante al contrastarla con estudios llevados a cabo en otros países y que muestran los niveles de motivación integrativa más relacionados con la predicción del éxito en la adquisición de una segunda lengua que los niveles de motivación instrumental (Hernández, 2006; Inbar, Donitsa-Schmidt y Shohamy, 2001). En cuanto a las diferencias por sexo, las mujeres presentan valores de motivación más altos que los varones encontrándose diferencias significativas en todos los factores con la excepción de los que se relacionan con la motivación instrumental donde la diferencia a favor de las mujeres no es significativa. Los varones muestran proporcionalmente una mayor predisposición a la motivación instrumental que a la integrativa. Las diferencias por centro educativo confirman lo obtenido en otros estudios que señalan la importancia del contexto en los niveles de motivación (Dörnyei, 1994; Gardner y Tremblay, 1994; Morena Taboada, Sánchez Burón y Fernández Martín, 2011; Oxford y Shearin, 1996; Kimura, Nakata y Okumura, 2001; Wijnia, Loynes y Deros, 2011). Por último, el análisis por curso no muestra diferencias significativas relevantes en cuanto a la relación entre la motivación y la etapa educativa de los alumnos. Hay que considerar que los alumnos de 3.º de la ESO puntúan por encima del resto de los cursos en algunas

de las dimensiones vinculadas a la motivación integrativa. Sin embargo, es importante fomentar dicha motivación entre los alumnos con el objetivo de mejorar la tasa de

éxito en la adquisición de la lengua extranjera así como prestar una atención especial a las diferentes variables contextuales que se perciben como más motivantes.



BIBLIOGRAFÍA

- Csizer, K. y Lukacs, G. (2010): "The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary", *System*, vol. 38, 1, pp. 1-13.
- Deci, E. L. y Moller, A. C. (eds.) (2005): *The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation*, New York, Guilford Publications.
- Dörnyei, Z. (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *The Modern Language Journal*, vol. 78, 3, pp. 273-284.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Elliot, A. J. y Dweck, C. S. (2005): *Handbook of competence and motivation*, Nueva York, Guilford Publications.
- Gardner, R. C. y Tremblay, P. F. (1994): "On motivation, research agendas, and theoretical frameworks", *Modern Language Journal*, vol. 78, pp. 359-68.
- Hernandez, T. (2006): "Integrative motivation as a predictor of success in the intermediate foreign language classroom", *Foreign Language Annals*, vol. 39, 4, pp. 605-617.
- Inbar, O.; Donitsa-Schmidt, S. y Shohamy, E. (2001): "Students' motivation as a function of language learning: the teaching of Arabic in Israel", en Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp. 76-93.
- Kimura, Y.; Nakata, Y. y Okumura, T. (2001): "Language learning motivation of EF learners in Japan—a cross-sectional analysis of various learning milieus", *JALT Journal*, vol. 23, 1, pp. 47-68.
- Morena Taboada, M.; Sánchez Burón, A. y Fernández Martín, M. P. (2011): "Diferencias por sexo y curso en el aprendizaje estratégico de la lengua extranjera", en J. M. Román (comp.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo*, Madrid, APP, pp. 6113-6127.
- Oxford, R. L. y Shearin, J. (1996): "Language learning motivation in a new key", en R. L. Oxford (ed.), *Language Learning Motivation, Pathways to the New Century*, Honolulu, University of Hawaii Press, pp. 121-144.
- Perry, N.; Turner, J. C. y Meyer, D. K. (2006): "Student Engagement in the classroom", en P. Alexander y P. Winne (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 327-348.
- Wijnia, L.; Loynes, S. M. M. y Deros, E. (2011): "Investigating effects of problem-based versus lecture-based learning environments on student motivation", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 36, 2, pp. 101-113.
- Zimmerman, B. J. (2000): "Self-efficacy: an essential motive to learn", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, 1, pp. 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2008): "Investigation self-regulation and motivation: historical background, methodological develop-

ments, and future prospects", *American Educational Research Journal*, vol. 45, 1, pp. 166-183.

Zimmerman, B. J. y Schunk, A. (2008): "Motivation: An essential dimension of selfregulated learning", en D. H.

Schunk y B. J. Zimmerman (eds.), *Motivation and selfregulated learning: Theory, research, and applications*, New York, Erlbaum, pp. 1-30.

Zimmerman, J.; Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992): "Self-motivation for

academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting", *American Educational Research Journal*, vol. 29, pp. 663-676.