



**MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO EN ESTUDIANTES DE LENGUA  
EXTRANJERA INGLESA**

**MOTIVATION AND ACHIEVEMENT IN ENGLISH FOREIGN LANGUAGE STUDENTS**

**Francisco Manuel MORALES RODRÍGUEZ**  
*Departamento de Psicología Evolutiva y de la  
Educación. Universidad de Málaga.*

*Data de recepción: 10/05/2011  
Data de aceptación: 06/10/2011*

**RESUMEN**

Los factores motivacionales intrínsecos tienen un papel importante en el proceso del aprendizaje del inglés como segundo idioma. Es por ello, que en el presente estudio se plantea que el alumnado con mayor motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la lengua extranjera inglesa obtendrá mejor rendimiento académico en dicha asignatura. Los participantes han sido 542 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados demuestran que existe correlación la variable metas de aprendizaje (motivación intrínseca) y un mayor rendimiento académico. Se concluye respecto a la importancia de la motivación intrínseca como determinante del rendimiento académico en la asignatura de Inglés.

**PALABRAS CLAVE:** *Segunda lengua Inglés, motivación intrínseca, rendimiento académico.*

**ABSTRACT**

The intrinsic motivational factors have an important role in the process of learning English as a second language. For that reason, in the present study arises that middle school students with more intrinsic motivation to the learning of the English language will obtain better academic achievement in this subject. The participants have been 542 students of middle school students. The results demonstrate correlations between learning goals (intrinsic motivation) and a bigger achievement. It concludes with regard to the importance of intrinsic motivation as a determinant of academic achievement in the English subject.

**KEYWORDS:** English as a Second Language, intrinsic motivation, academic achievement.

## ***INTRODUCCIÓN***

Respecto a la adquisición de una segunda lengua, actualmente se viene intentando analizar los rasgos compartidos por los aprendices de la misma o bien las diferencias existentes entre ellos en variables importantes para el proceso de enseñanza/aprendizaje de la misma. En este sentido, los autores, desde una visión constructivista, encuentran que las expectativas, las atribuciones, los motivos e intereses, determinan el éxito o el fracaso escolar de los estudiantes (Afzal, Ali y Hamid, 2010; Ames, 1992; Ames y Archer, 1988; Dweck y Leggett, 1988; Pekrun, 1992), coincidiendo, en términos generales, en señalar, por un lado, la presencia de factores centrados en el propio estudiante que guían la conducta del estudiante del ámbito académico (representaciones mentales, metas, creencias, atribuciones, teorías, actitudes, intereses, expectativas, percepciones del sí mismo, factores sociales y evolutivos además de los que derivan de las diferencias individuales); y, por otro lado, los factores situacionales (pertenecientes al proceso de enseñanza-aprendizaje, al profesor, contenidos de la materia, tipo de interacción, sistema de evaluación y otros). Del mismo modo, en el aprendizaje de segundas lenguas, la motivación es considerada un factor no directamente relacionado con el lenguaje pero que sí afecta a la adquisición del mismo haciendo que unos estudiantes sean más exitosos que otros dependiendo del grado en que se implican en el aprendizaje de la segunda lengua.

## ***DEFINICIÓN Y TEORÍAS***

Son diversas las teorías y definiciones que tratan de explicar los procesos y resultados del aprendizaje escolar sobre todo relativo al estudio de las materias académicas. En este

sentido, cualquier modelo de aprendizaje conlleva implícita o explícitamente una teoría de la motivación que autores como Pekrun (1992) y Woolfolk (2001) definen como el estado interno que estimula, dirige y mantiene un comportamiento o conducta. Otros estudios como los de Gardner y seguidores (Williams y Burden, 1997) conceptualizan la motivación como un proceso dinámico en el que intervienen otras muchas variables, asumiendo un modelo más amplio y complejo. Los autores, por tanto, coinciden en señalar el componente cognitivo y carácter dinámico del constructo motivación, que en el ámbito educativo hace referencia a la disposición para aprender por parte del estudiante.

Una de los principales propuestas teóricas que puede destacarse es la propuesta integradora realizada por Pintrich y DeGroot (1990) quienes distinguen con su propuesta tres dimensiones relevantes para la motivación en contextos educativos: a) Un componente de expectativas, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar la tarea; b) Un componente de valor que incluye las metas de los estudiantes y sus creencias sobre la importancia de la tarea; y c) Un componente afectivo que incluye las reacciones afectivas de los estudiantes ante la tarea y sus resultados en la misma; existiendo puntos de vista recientes que suponen que el autoconcepto desempeña un papel importante en la motivación y el aprendizaje escolar (González-Pienda, González-Cabanach, Núñez y Valle, 2002). Concretamente, dichas variables motivacionales, son especialmente relevantes en el aprendizaje de la lengua inglesa en la que se centra este estudio.

Dentro del campo del aprendizaje de segundas lenguas, numerosas investigaciones destacan la importancia de los factores motivacionales y afectivos en el aprendizaje de un idioma (Dörnyei, 2001; Gardner, 1985, 2001; Gardner y MacIntyre, 1993;

Gardner, Masgoret, Tennant y Mihic, 2004; Masgoret y Gardner, 1999, 2003; Williams y Burden, 1997); encontrando que las características emocionales de las personas influyen en la manera en que responden a la situación, de modo que los estudiantes con mayor motivación aprenden mejor y más rápidamente el idioma meta, o tal vez ejecuten las actividades que le han sido asignadas con mayor eficiencia.

En este campo de la investigación de lenguas extranjeras, uno de los modelos más importantes que se defiende en la actualidad es el modelo desarrollado por Gardner y colaboradores (Gardner, 1985; Gardner, Day y MacIntyre, 1992) que incluye las creencias culturales, las actitudes hacia la situación de aprendizaje, la integración y la motivación. De todos estos factores, el más importante para este modelo es la motivación, definida como la combinación de esfuerzo más deseo de lograr la meta de aprender el idioma y las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma. Con posterioridad, a partir del modelo desarrollado por Gardner (1985), se han propuesto varios enfoques de motivación en adquisición de segundas lenguas, que sintetizan o añaden algún otro elemento, como son el modelo de Dörnyei (enfoque educativo, diseñado desde la perspectiva del aula de clase) y el modelo de Williams y Burden (1997), seguidores de Gardner, que asumen que la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés es un constructo complejo y multidimensional, que señala la importancia de mantener una relación recursiva entre los motivos para hacer algo, la decisión de hacerlo y el mantenimiento del esfuerzo o persistencia para lograrlo.

Un aspecto relevante a considerar en los estudios de adquisición del inglés como segunda lengua es la distinción entre estudios más centrados en identificar los rasgos comunes a los estudiantes de la lengua o bien centrados en el análisis de las diferencias existente entre

los estudiantes que la aprenden considerando la presencia de factores individuales y situacionales. Actualmente prevalecen los estudios diferenciales que examinan tanto los atributos o variables a partir de los que se diferencian unos aprendices de otros así como la forma en que dichas variaciones se relacionan con el éxito del aprendizaje de segundas lenguas (Ning y Downing, 2010; Skehan, 1986, 1991). Posteriores investigaciones (Bernaus y Gardner, 2008) confirman la influencia de la motivación (como uno de los factores más importantes), las actitudes hacia la situación de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera inglés y la variable ansiedad en el desempeño y éxito de los estudiantes en esta materia.

### ***TIPOS DE METAS ACADÉMICAS***

Respecto a las metas de los estudiantes y sus creencias sobre la importancia de la tarea (componente de valor que incluye las metas según hemos señalado anteriormente) se han identificado diferentes tipos de metas, destacándose el estudio, entre otras, de las metas de aprendizaje contra las metas de rendimiento o ejecución. En esta línea, autores representativos de este enfoque de metas (Ames, 1992; Elliot y Dweck, 1988; Nicholls, 1984; Pintrich, 2000b) plantean que los estudiantes con metas de aprendizaje se implican en la realización de las tareas con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia; siendo más probable que crean que el esfuerzo es causa de su éxito/ fracaso, que la inteligencia es variable y modificable, que vean los problemas difíciles como un reto y utilicen estrategias de procesamientos profundos. Los estudiantes con metas de rendimiento están más interesados en demostrar su capacidad, y obtener juicios positivos evitando los negativos, no valoran el aprendizaje en sí mismo sino como medio de demostrar competencia, suelen considerar la inteligencia como fija y estable, ven los problemas difíciles con situaciones de

fracaso probable y suelen utilizar estrategias de bajo nivel de complejidad. En esta línea, se plantean además otros tipos de metas como son las metas de orientación al Yo; de orientación a la valoración social; orientación a la evitación del trabajo en las que se incluye el valor subjetivo de la tarea: interés, utilidad e importancia de la misma. En este estudio, se ha distinguido los cuatro tipos de metas propuestas por Núñez, González-Pianda, González-Pumariiega, García y Roces (1997), que se vienen empleando en estudios consolidados en esta área y se describen brevemente a continuación: a) Las metas de aprendizaje expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) intrínsecas y dirigida hacia la adquisición de control personal y la adquisición de competencia; b) Las metas orientadas al yo expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) hacia el engrandecimiento del 'yo' y hacia la defensa del yo; c) Las metas orientadas a la valoración social expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) hacia la adquisición-aceptación y valoración social; y d) Las metas orientadas a la recompensa expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) hacia la adquisición de recompensas hacia la adquisición de un futuro de trabajo.

### ***PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS DE TRABAJO***

En comparación con otras materias escolares, en nuestro país aún tienen que mejorar mucho los resultados respecto a la adquisición de la segunda lengua Inglés. En relación con el fracaso escolar existente en esta materia tanto en estudiantes de educación secundaria como en el ámbito universitario nos permitimos señalar la importancia de dos factores. En primer lugar, los factores culturales donde la enseñanza del inglés tiene lugar en un ambiente donde ésta no es la lengua oficial y todos los aprendices

hablan un mismo idioma. En segundo lugar, la motivación puede afectar más que en otras materias escolares (entre otras cosas, por el mayor esfuerzo, perseverancia, exigencias y autoexigencias, visión más internacional, mayores perspectivas de trabajo, visión de futuro y competencias autopercebidas requeridas) en el contexto de enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera dado que aprender un idioma puede no ser relevante para el estudiante debido a que la lengua para aprender no forma parte de su vida diaria y usualmente no se expone totalmente al idioma sino a una pequeña y parcelada parte del mismo en aulas sobrecargadas de alumnado. Del mismo modo, como señalan algunos estudios (Hammerly, 1994; Krieger, 2005), resulta difícil, en comparación con otras materias, el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera inglés donde la lengua solo se oye y se habla de manera artificial en el aula de clase. En este sentido, como se propone en el presente trabajo resulta necesario y constituye una oportunidad identificar las diferencias existentes entre los estudiantes en lo que se refiere a sus percepciones, expectativas, motivos o metas, competencias autopercebidas en la asignatura de Inglés con objeto de contribuir a la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje.

En una somera revisión realizada se encuentra que existen menos estudios en nuestro contexto que profundicen en el papel que tienen las actitudes y la motivación intrínseca en el aprendizaje académico de segundas lenguas en particular. En este estudio se analiza las relaciones existentes entre las variables motivación académica del alumnado y rendimiento académico del alumnado de secundaria en la asignatura de inglés. Concretamente se hipotetiza que aquellos alumnos con mayor motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la lengua inglesa obtendrán mejores calificaciones en dicha asignatura; planteándose que aquellos estudiantes que tengan las llamadas metas

orientadas al yo o las metas orientadas al aprendizaje, que suponen una satisfacción por el dominio en la tarea, y la realización de la tarea con mayores niveles de eficacia, interés, afecto positivo, persistencia, mayor uso de estrategias de aprendizaje y buena actuación, obtendrán un mayor rendimiento académico en la materia de Inglés.

## **MÉTODO**

### *PARTICIPANTES*

Los grupos que participaron en este trabajo cursaban 3º y 4º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en tres institutos de Málaga capital, 542 participantes, 307 chicas (56,64%) y 235 chicos (43,35%) con edades comprendidas entre los 14 y 16 años; que han respondido el cuestionario y se ha evaluado el rendimiento a dos grupos distintos (nivel sociocultural medio-alto y medio-bajo) para que sea lo más representativo posible. Estos cuatro institutos tienen similares directrices educativas, utilizan los mismos libros, recursos y materiales curriculares. En cuanto a la selección de la muestra además puede señalarse que se ha trabajado con una muestra incidental no probabilística.

### *INSTRUMENTO*

Para la recolección de los datos, en una primera sesión, se ha utilizado el *Cuestionario de evaluación de metas académicas en estudiantes de Educación Secundaria* (CEMA-2) de Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Rocés (1997), en el que se identifican los siguientes cuatro tipos de metas: metas de aprendizaje, metas orientadas al yo, metas orientadas a la valoración social y metas orientadas a la recompensa. El cuestionario empleado está formado por 42 ítems con formato de respuesta tipo "Likert" donde se pide al alumnado que evalúen en una escala de 0 a 5 (siendo 1= Nunca y 5= Siempre) el motivo por el que se esfuerzan en sus estudios.

A continuación se muestran ejemplos de ítems de las metas que permite evaluar el cuestionario: a) meta de implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control: "Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente"; b) metas de implicación en el estudio para una defensa del yo –metas de evitación del rendimiento-: "Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí"; c) metas de implicación en el estudio por el interés en las materias: "Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio"; d) metas de evitación del trabajo para una defensa del yo: "Evito trabajar en clase si veo que será el que peor lo haga"; e) metas de implicación en el estudio para una búsqueda de engrandecimiento del yo –metas de aproximación al rendimiento-: "Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción"; f) metas de implicación en el estudio para la adquisición de la valoración social: "Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí"; g) metas de implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno: "Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro"; h) metas de implicación en el estudio para evitar castigos: "Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados". El instrumento presenta adecuadas propiedades psicométricas; oscilando los índices de fiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach) para cada uno de los factores/estrategias evaluadas en esta muestra entre .75 y .82.

Además, en una segunda sesión, se ha utilizado un *cuestionario para evaluar actitudes hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero* según el modelo propuesto por Jakobowitz (1970) que consta de cuatro subescalas: Actitudes hacia el profesorado de inglés; Actitudes hacia la clase de Inglés;

Actitudes hacia el libro de texto de Inglés; y Actitudes hacia las tareas/ejercicios de clase. Estas escalas tienen formato de respuesta tipo Likert (0=Muy negativo y 5=Muy positivo) y los valores de fiabilidad de la muestra a partir del Coeficiente Alfa de Crombach oscilan entre .86 y .96.

Para medir el rendimiento académico se consideraron las calificaciones académicas en la asignatura de Lengua Extranjera inglesa en los estudiantes de Educación Secundaria. La escala de medida del rendimiento fue de 1 a 10 (rendimiento medio en dicha asignatura reflejado oficialmente en actas). En nuestra investigación se analizaron dichas variables comparándose entre: Calificaciones académicas/notas medias en Inglés entre 0 y menores de 5; Calificaciones académicas en Inglés entre 5 y 7; y Calificaciones académicas en Inglés entre 7 y 10.

Los cuestionarios se han utilizado como instrumentos para medir la motivación y actitudes, y, por otro lado, se consideraron las notas/calificaciones académicas que han obtenido el alumnado en la materia de inglés para evaluar el rendimiento académico.

### *PROCEDIMIENTO*

Se ha informado por escrito a los distintos centros de Educación Secundaria sobre los objetivos del proyecto, al mismo tiempo que se ha solicitado a los padres su autorización y conformidad en la investigación, proporcionándoles las correspondientes instrucciones y notas informativas. La aplicación fue desarrollada por investigadores entrenados tanto para explicar los objetivos al profesorado como para dar las instrucciones adecuadas al alumnado. Los cuestionarios se pasaron de forma colectiva en las distintas clases de Educación Secundaria; informando al alumnado sobre la confidencialidad de la información y de que solo les pedimos sus nombres con vistas a comparar el resultado del cuestionario con su expediente académico.

### *ANÁLISIS DE DATOS*

Se ha realizado un estudio con un diseño correlacional según las recomendaciones metodológicas señaladas por Buendía, Colas y Hernández (1998) ya que no se manipularon las variables ni el contexto real de investigación. Este estudio es de tipo transversal. El diseño de investigación utilizado en función de los objetivos planteados es de carácter cuantitativo ya que incluye aspectos cuantitativos en su metodología utilizando cuestionarios con formato de respuesta tipo Likert. La metodología utilizada para el análisis de los datos fue de carácter cuantitativo y se utilizó el paquete estadístico SPSS (Statistical Product and Service Solutions) versión 15.0 para el análisis de los datos. Además de realizar análisis descriptivos identificando las actitudes, metas y rendimiento de los estudiantes, reflejándose porcentajes, medias y desviaciones típicas, se recurrió al análisis de varianza de un factor (ANOVA) para analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en las metas en función del rendimiento académico, tras verificar, entre otros aspectos el supuesto de normalidad de la distribución de los datos.

### *RESULTADOS*

Se ha realizado una media de dichas puntuaciones obtenidas en la variable metas académicas por la muestra de estudiantes de Educación Secundaria que componen la muestra, pudiéndose destacar, en términos generales, que la muestra tiene un perfil caracterizado por el predominio de metas de aprendizaje así como metas de recompensa. Por lo dicho, un número amplio de los estudiantes que forman parte de esta muestra estudian Inglés bien porque les gusta la materia en sí misma, intentando conseguir mayor competencia (están motivados intrínsecamente) o bien estudian inglés motivados hacia la adquisición de un futuro

trabajo (metas orientadas a la recompensa, más bien extrínsecas).

Con respecto a la actitud autoinformada del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera inglesa, las puntuaciones medias oscilan entre 3 y 4, con una media global algo superior a 3.0. Dado que los valores de la escala están comprendidos entre 0=Actitud muy negativa y 4=Actitud muy positiva, estos resultados

representan una actitud de los estudiantes de la presente muestra, en términos generales, entre indiferente y positiva. Los resultados de las puntuaciones medias para las cuatro subescalas (Véase Tabla 1) son muy similares: Actitudes hacia el profesorado de inglés (Media= 3.38); Actitudes hacia la clase de Inglés (Media=3.26); Actitudes hacia el libro de texto de Inglés (3.36) y Actitudes hacia las tareas/ejercicios de clase (Media= 3.30).

**TABLA 1.** Media y desviaciones típicas de la muestra para las cuatro subescalas de la variable actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés

<i>ACTITUDES DEL ALUMNADO HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</i>	
1. Subescala actitudes hacia el profesorado de inglés	3.38 (.55)
2. Subescala actitudes hacia la clase de inglés	3.26 (.51)
3. Subescala actitudes hacia el libro de texto	3.36 (.56)
4. Subescala actitudes hacia las tareas/ejercicios de clase	3.30 (.55)

Como el presente estudio analiza la correlación existente entre la motivación del alumnado de los centros de Educación Secundaria participantes y el rendimiento académico de los mismos, la evaluación de los componentes motivacionales (motivación/metás) se ha realizado con los cuestionarios y la segunda (rendimiento académico) a través de las notas/calificaciones académicas de los alumnos y alumnas en la asignatura de inglés. Las notas las hemos clasificado en tres grupos

para realizar la comparación motivación-rendimiento: Grupo1: Calificaciones/notas académicas medias en inglés entre 0 y menores de 5; Grupo 2: Calificaciones entre 5 y 7; Grupo 3: Calificaciones entre 7 y 10: [0 a 5), [5 a 7) y [7 a 10]. Se ha realizado el análisis de la diferencia de medias en la variable motivación/metás en función del rendimiento académico para cada grupo obteniéndose los resultados que se pueden observar y resumir en la Tabla 2.

**TABLA 2.** Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias en las metas de aprendizaje en función de la calificación obtenida en lengua extranjera inglesa

	Grupo 1: Calificaciones	Grupo 2: Calificaciones	Grupo 3: Calificaciones	gl= 540
METAS	menores a 5 (DT)	entre 5 y 7 (DT)	entre 7 y 10 (DT)	F
<b>Metas orientadas al aprendizaje</b>				
1. Adquisición de competencia y control.	2.72 (.91)	3.22 (.72)	4.68 (.81)	-17.80*
2. Interés de la materia (motivación intrínseca).	1.40 (.19)	1.66 (.23)	3.62 (.44)	-26.66*
<b>Metas orientadas al yo</b>				
3. Defensa del yo por implicación personal (promueve la motivación).	1.82 (.81)	2.54 (.80)	4.24 (.91)	-29.46*
4. Defensa del yo por falta de implicación (inhibición motivacional).	3.55 (.85)	2.13 (.82)	1.18 (.89)	31.61*
5. Engrandecimiento del yo (por implicación).	2.33 (.48)	2.56 (.19)	3.05 (.61)	-8.60*
<b>Metas orientadas a la valoración social</b>				
6. Adquisición de valoración social bien por obtención de aprobación bien por evitación del rechazo (implicación).	3.85 (.63)	2.25 (.69)	1.22 (.71)	34.42*
<b>Metas de logro o recompensa</b>				
7. Obtención de un futuro trabajo digno	4.81 (.67)	3.78 (.70)	4.64 (.78)	4.84*
8. Evitación de castigos (o por pérdida de privilegios).	4.23 (.52)	2.14 (.41)	1.04 (.53)	36.48*

Significación estadística. \* $p < .01$ ; \*\*  $p < .05$

Respecto a las comparación de las variables motivación y rendimiento, los resultados demuestran que aquellos estudiantes que obtienen un mejor rendimiento (mayor nota media en lengua extranjera inglesa), están motivados intrínsecamente (es decir, tienen metas de aprendizaje, que expresan la motivación, esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas, dirigida hacia la adquisición de competencia y de control/autorregulación personal); buscando un aprendizaje más significativo y profundo y reformulando ante el fracaso sus estrategias. Asimismo, puede destacarse a partir de los datos obtenidos, que el alumnado con miedo al fracaso o metas orientadas a la valoración social por evitación del rechazo muestra valores significativamente más bajos en rendimiento académico. Además el alumnado que tiene un menor rendimiento académico (notas más bajas en inglés) obtienen mayores puntuaciones en las metas orientadas a la evitación de castigos (estarían motivados extrínsecamente), por lo que la realización de las actividades no se hacen por la satisfacción que pueda reportar la actividad en sí misma sino para conseguir un resultado separable de la actividad en sí misma como, por ejemplo, según indican los estudiantes, el evitar el reproche de los padres. Con respecto a las metas orientadas al yo, las que se basan en la defensa del yo por implicación personal, que promueven la motivación, el alumnado de la muestra que tiene más rendimiento académico tiene también puntuaciones más altas en estas metas. Sin embargo, las que se caracterizan por inhibición motivacional tienen puntuaciones más elevadas cuando el rendimiento disminuye. En relación a las metas orientadas a la valoración social, también se obtienen mayores puntuaciones en dichas metas cuanto menor es el rendimiento académico. Estos últimos resultados comentados demuestran que los estudiantes con las notas más bajas tienen un tipo de motivación más relacionada con la adquisición de valoración social bien por obtención de la aprobación y aceptación de los demás, o bien por la evitación del rechazo

(motivación extrínseca). Del mismo modo, en sentido contrario, los alumnos con notas más altas no se esfuerzan y trabajan en la materia lengua extranjera inglesa tanto por este tipo de metas orientadas a conseguir la aprobación de los demás, sino que su motivación es interna, parte de dentro, por el aprendizaje en sí mismo.

En términos generales, estos datos demuestran que en la medida en que los estudiantes evidencian mayor motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la lengua extranjera inglesa, manifestadas además en su mayor interés por aprenderlo, tanto su proceso de autorregulación del aprendizaje como su rendimiento académico tienden a ser más alto.

## **DISCUSIÓN**

Investigaciones recientes (González-Pienda, González-Cabanach, Núñez y Valle, 2002; Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda y Rosario, 2008) vienen encontrando que las metas de aprendizaje pueden predecir la conducta y regular el comportamiento, siendo relevante para analizar las relaciones entre motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria, especialmente relevantes en nuestro contexto para la adquisición de una segunda lengua, como es la lengua extranjera inglesa. De hecho, otros estudios (Dörnyei, 2001, 2005; Dörnyei y Csizer, 2002, 2005; Woolfolk, 2001) realizados en el contexto de la enseñanza de la lengua extranjera inglesa, consideran que la motivación como estado interno o motivación intrínseca que estimula dirige y mantiene un comportamiento constituye uno de los factores más determinantes del rendimiento académico. Los resultados obtenidos en nuestro estudio son congruentes con dichos estudios así como con otras investigaciones consolidadas (Bernaus y Gardner, 2008; Woolfolk, 2001) que también han demostrado que las personas motivadas aprenden más eficazmente el idioma.

Los estudiantes que participan en este estudio manifiestan una actitud que tiende a ser positiva (en el peor de los casos indiferente) por el aprendizaje de la lengua extranjera inglesa, que incide en su mayor satisfacción y disposición para aprenderlo. En términos generales, puede destacarse que la muestra es compacta en el sentido de que su visión del aprendizaje del inglés es similar. Asimismo, la muestra estudiada tiene un perfil caracterizado por el predominio de metas de aprendizaje así como metas de recompensa; por lo que hay un elevado porcentaje de alumnado de Educación Secundaria que estudian Inglés bien porque les gusta la materia en sí misma, es decir, están motivados intrínsecamente siendo el gusto por éste su primera razón para estar interesado por aprenderlo; o bien estudian inglés motivados hacia la adquisición de un futuro trabajo digno, que se corresponde con metas orientadas a la recompensa, más bien extrínsecas.

Los datos obtenidos en este estudio demuestran la relación existente entre metas y resultados académicos en el aprendizaje de la lengua extranjera inglesa, existiendo una asociación entre metas de aprendizaje (motivación intrínseca) y un mayor rendimiento. Esto significa que las metas de aprendizaje se asocian con un mayor empleo de estrategias de procesamiento o aprendizaje más cualificadas, que favorecen la comprensión del material a aprender y actitudes más favorables hacia el aprendizaje del idioma que revierten en un mayor desempeño académico. Estos resultados son coherentes con los que encuentran diferentes autores (Valle et al., 2008; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda y Rosario, 2009) que consideran que el enfoque de aprendizaje profundo se relaciona con la implicación del estudiante e interés intrínseco hacia el aprendizaje, en aquellos estudiantes que atribuyen los resultados a causas internas, tanto el esfuerzo como la capacidad mientras que las metas de evitación son más desadaptativas que las metas de aprendizaje y

de rendimiento. Otras investigaciones (Afzal, Ali y Hamid, 2010; Ning y Downing, 2010) encontraron que los estudiantes que están motivados intrínsecamente tienen un mejor éxito y rendimiento académico que los que están motivados extrínsecamente. Éstos últimos también pueden responder bien ante las tareas académicas asignadas pero dichas tareas no logran mantenerlos motivados a largo plazo y su buen rendimiento es menos constante.

Respecto a la subcategoría motivación para obtención de un futuro trabajo digno en este trabajo se refleja como este tipo de motivación predomina tanto en estudiantes con malas como con buenas y regulares notas. En este sentido, Valle et al. (2009) encuentran que los estudiantes de secundaria que presentan una motivación extrínseca, siendo motivados por el reconocimiento de los demás, pueden responsabilizarse de sus éxitos y fracasos, y pueden además mostrar metas de aprendizaje. En esta línea, puede suponerse que la utilización combinada de los dos tipos de metas pueden coexistir y tener un efecto potenciador y multiplicativo sobre el rendimiento. Aún cuando el entorno exterior y las motivaciones personales puedan hacer que el aprendizaje del inglés no sea un elemento prioritario en la vida de los estudiantes (Gardner, 2007) resulta necesario que el profesorado intente mantener el nivel de motivación de los estudiantes y su perseverancia para el logro exitoso de las metas propuestas. En esta línea, autores como Ellis (1994) argumentan que los individuos más motivados, manifestarán mayor esfuerzo y perseverancia hacia el aprendizaje del idioma, que se puede reflejar tanto en la adquisición del idioma como en lo que a su rendimiento académico en esta materia se refiere.

Para finalizar, puede señalarse como líneas de investigación futuras la posibilidad de comparar el patrón motivacional presentado por los alumnos que participaron en este estudio en la materia inglés con el existente en otras

materias escolares con objeto de analizar si se trata de un patrón genérico del alumnado en todos sus aprendizajes o es solo exclusivo de la materia inglés. No obstante, se defiende en este trabajo que bien sea por las dificultades y pocas oportunidades de utilizar el segundo idioma en nuestro contexto y conocer de forma más profunda a la comunidad de hablantes del otro idioma para aprender a utilizarlo efectivamente (en especial, en lo que respecta al desarrollo de la competencia oral), bien sea por las diferencias metodológicas o el escaso tiempo que se dedica a su aprendizaje o bien por la escasa motivación hacia el aprendizaje (que se considera que se debiera aprender pero que no es imprescindible sino complementario o como ayuda en un futuro) resulta que, en nuestro país, aún el nivel de competencia en el idioma inglés está muy por debajo de lo deseado.

La mayoría de las investigaciones sobre motivación y adquisición de segundas lenguas (Masgoret y Gardner, 2003) se realizaron en Canadá y Estados Unidos. En nuestro contexto aún se requieren más estudios en el área de lengua extranjera inglés para profundizar en las variables estudiadas utilizando no solo métodos cuantitativos sino también cualitativos (entrevistas y observaciones) que mejoren las técnicas motivacionales en la enseñanza/aprendizaje del inglés.

Queda clara la importancia de los datos obtenidos en este estudio con vistas a la atención a la diversidad motivacional que influye en un aprendizaje más o menos exitoso del idioma, donde se sugiere que el profesorado ayude a los estudiantes a la toma de conciencia y análisis de las razones o motivaciones (externas o internas) que les llevan a aprender inglés promoviendo habilidades de autorregulación.

## REFERENCIAS

Afzal, H., Ali, I. y Hamid, K. (2010). A study of university students' motivation

and its relationship with their academic performance. *International Journal of Business Management*, 5(4), 80-88.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Bernaus, M., y Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, Student perceptions, Student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dörnyei, Z. y Csizer, K. (2002). Motivational dynamics in second language acquisition: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462.

Dörnyei, Z. y Csizer, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24(4), 1-31.

Dweck, C. S. y Leggett, E. (1988). A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Elliott, E. S. y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrate motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-19). Honolulu: The University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Lingarum*, 8, 5-25.
- Gardner, R. C., Day, J. B. y MacIntyre, P. D. (1992). Motivational integrative motivation, reduced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in second language acquisition*, 14(1), 197-214.
- Gardner, R. C. y MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J. y Mihic, L. (2004). Integrative motivation: changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*, 5(1), 1-34.
- González-Pienda, J. A.; González-Cabanach, R., Núñez, J. C. y Valle, A. (2002). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Hammerly, H. (1994). A multilingual model for English as a remote and as a local language. *IRAL*, XXXII(4), 255-275.
- Jakobovitz, L. A. (1970). *Foreign language learning: a psycholinguistic analysis of the issues*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Krieger, D. (2005). Teaching ESL versus EFL principles and practices. *Forum: English Teaching*, 43(2), 8-17.
- Masgoret, A. M. y Gardner, R. C. (1999). A causal model of Spanish immigrant adaptation in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 20(3), 216-235.
- Masgoret, A. M. y Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 167-210.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Ning, H. K., y Downing, K. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self-regulation: A longitudinal study on academic performance. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 682-686
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S., García, M. y Rocés, C. (1997). *Cuestionario para la evaluación de metas académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational

- Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359-376.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Skehan, P. (1986). Cluster analysis and the identification of learner types. In V. Cook (Ed.), *Experimental approaches to second language acquisition* (pp. 81-94). Oxford: Pergamon.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J., González-Pianda, J. A. y Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 113-124.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pianda, J. A. y Rosario, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 111-122.
- Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology. Eighth edition*. Boston: Allyn and Bacon.