

***Orientaciones motivacionales en relación con el rendimiento académico de
estudiantes de inglés como lengua extranjera***

Prof. Virginia Gründler Plada

Directora: Dra. Marina Míguez

Co-directora: Mag. Karina Curione

2013

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA COGNITIVA Y
APRENDIZAJE
FLACSO-UAM**

A: Dr. Mario Carretero
Director Académico
MPCyA
S/D

5 de Diciembre de 2013

De nuestra mayor consideración:

Por la presente y en nuestro carácter de Directora y Co-Directora de la Tesis de Maestría: **“Orientaciones motivacionales en relación con el rendimiento académico de estudiantes de inglés como lengua extranjera”** avalamos su presentación para que sea evaluada por un tribunal de Tesis. Dicha Tesis ha sido escrita por la Maestranda: **Prof. Virginia Gründler Plada** en miras a obtener su título de Maestría una vez que la misma sea aprobada.

Sin otro particular, saluda a Ud. con cordiales saludos:


Firma


Firma

Aclaración:

- Dra. Marina Míguez Palermo
CI (Uruguay): 1.225.465-7
Mail de contacto: mmiguez@fing.edu.uy

Mag. Karina Curione Bulla
CI (Uruguay): 4.206.932-1
Mail de contacto: kcurione@psico.edu.uy

Con amor para mi mamá Cristina y mi hermano Fabián.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer a Karina y a Marina, mis directoras de tesis. Pero por sobre todo agradezco Karina tu invaluable apoyo y dedicación, siempre has estado a mi lado en los momentos buenos y en los no tan buenos en este período, dándome fuerza y motivándome constantemente.

Al equipo de Inspección de Inglés, fundamentalmente a Shirley por alentarme desde el principio a inscribirme en la maestría; agradezco tu apoyo constante como docente e inspectora, pero por sobre todo como ser humano.

A Carlos por estar siempre.

A mis amigas Cecilia, Elisa, Florencia, Gabriela, Susana y Valentina por acompañarme en este proyecto tan importante en mi vida.

A mis amigos del alma Gretel, Maria, Maria José y Marcelo por el apoyo que me han dado y por las extensas charlas que hemos tenido sobre educación, motivación y tantos otros temas que como educadores compartimos.

A mis compañeros de acreditación Ana, Jorge y Rossana con quienes he compartido dos años de trabajo muy importantes para mi.

A los profesores y alumnos quienes han participado de esta investigación, ya que sin su colaboración este proyecto no hubiera sido posible.

A Lilián sin cuya ayuda no hubiera podido terminar esta tesis.

A Soledad por la paciencia y el aliento.

A FLACSO y UAM por la oportunidad que me han brindado para seguir estudiando e investigando.

Y por último, pero no menos importante, agradezco a Dios y a cualquier otra fuerza sobrenatural por guiarme en este camino tan importante.

**Orientaciones motivacionales en relación con el rendimiento académico de
estudiantes de inglés como lengua extranjera**

INDICE	PÁG.
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN y JUSTIFICACIÓN	13
1.1 Datos generales sobre Educación Media Superior en el Uruguay	17
1.2 Proyecto “Acreditación de Aprendizajes de Inglés” (PAAI)	19
CAPÍTULO 2 OBJETIVOS GENERALES y ESPECÍFICOS	24
CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA	27
CAPÍTULO 4 MARCO TEÓRICO	33
4.1 ¿Qué es la motivación?	33
4.2 Marco de la investigación	34
4.3 Teorías de motivación	36
4.4 Teoría de la Autodeterminación	39
4.5 Motivación y aprendizaje de idiomas	47
CAPÍTULO 5 RESULTADOS	57
5.1 Descripción del universo de los participantes	57
5.2 Perfil motivacional Escala de Motivación Educativa	63
5.3 Perfil motivacional entrevistas	67
5.4 Representaciones sobre el inglés	96
5.5 Rendimiento académico de la población de estudio (primer y última evaluación del PAAI)	98
	5

CAPÍTULO 6 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	103
6.1 ¿Existe un perfil motivacional característico en la población que opta por el curso que ofrece el Proyecto “Acreditación de Aprendizajes de Inglés” (PAAI)?	104
6.2 ¿Existe relación entre los perfiles motivacionales identificados con las orientaciones de Bachillerato que cursan los estudiantes que participan del PAAI?	106
6.3 ¿Hay estabilidad temporal en los perfiles motivacionales de la muestra con la que se trabaja en esta investigación?	108
6.4 ¿Existe relación entre los perfiles motivacionales y el rendimiento académico?	110
6.5 ¿Cuáles son los motivos que conducen a la decisión de aprender inglés a los estudiantes?	112
6.6 Limitaciones y perspectivas futuras	116
BIBLIOGRAFÍA	118
ANEXOS	136

RESUMEN

Se presenta un estudio descriptivo dónde se plantea como objetivo general investigar las orientaciones motivacionales y su estabilidad temporal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en estudiantes de Bachillerato de Montevideo, que participan del Proyecto “Acreditación de Aprendizajes de Inglés”; así como también, la relación entre las orientaciones motivacionales con las orientaciones de Bachillerato Diversificado (BD) y el rendimiento académico de dichos sujetos. Además se plantean como objetivos específicos: a) identificar la orientación motivacional característica en la población que opta por el curso del PAAI en Montevideo; b) analizar si existe relación entre las orientaciones motivacionales identificadas con relación a las orientaciones de BD; c) estudiar la estabilidad temporal de las orientaciones motivacionales encontradas; d) establecer si existe relación entre las orientaciones motivacionales y el rendimiento académico en el PAAI; y e) profundizar en los motivos que conducen a esta población a la decisión de aprender inglés.

Se describen las orientaciones motivacionales (intrínseca, extrínseca, amotivación) de dicha población, a la luz de la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985) a través de dos aplicaciones de la *Escala de Motivación Educativa-EME* (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallières, 1992) durante un año lectivo; y además se realizan entrevistas semi-estructuradas.

El análisis de los resultados obtenidos por los instrumentos utilizados permite concluir la presencia de un perfil motivacional característico con tendencia estable de esta población. Dicho perfil motivacional presenta una tendencia predominante hacia la orientación intrínseca seguido de la extrínseca. Además se registraron niveles muy bajos o nulos de amotivación referida al PAAI. También se concluye que la mayoría de los estudiantes han mejorado o mantenido su nivel de rendimiento académico en la sección *Uso del lenguaje* referido al aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: motivación, teoría de la autodeterminación, aprendizaje de idiomas

ABSTRACT

The present thesis aims at describing a study in which the general objective is to investigate highschool students' motivational orientations and their temporal stability in learning English as a foreign language, as well as the relationship between these students', who participate in *Proyecto "Acreditación de Aprendizajes de Inglés"* in Montevideo, motivational orientations, their areas of study in highschool together with their academic achievement. The specific objectives set are: a) to identify, if any, characteristic motivational orientation of these students; b) to analyse any possible relationship between the identified students' motivational orientations and their area of study in highschool; c) to study motivational orientations' temporal stability; d) to see if there's any relationship between students' motivational orientations and their academic achievement in PAAI; and e) to study in depth students' reasons for learning English.

Students' motivational orientations (intrinsic, extrinsic and amotivation) are described in the light of Deci and Ryan's Self-determination theory through the administration of the *Academic Motivation Scale-AMS* (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Vallières, 1992), as well as semi-structured interviews throughout a school year.

Results indicated a specific motivational orientation characteristic of this population with a tendency to stability. This motivational orientation presents a predominant tendency towards the intrinsic orientation. Very low or nule levels of amotivation towards PAAI were registered. Most of these students have kept or even improved their academic achievement in the "Use of English" section related to learning English as a foreign language.

Keywords: motivation, self-determination theory, language learning

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se presenta en el marco de la maestría en “Psicología Cognitiva y Aprendizaje” dictada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Argentina) con doble titulación con la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). El mismo tiene como propósito estudiar la motivación humana por el aprendizaje en el ámbito de la educación formal. El objetivo general de la presente investigación es investigar las orientaciones motivacionales y su estabilidad temporal, en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes que participan del PAAI; así como también, la relación entre las orientaciones motivacionales con las orientaciones de Bachillerato Diversificado y el rendimiento académico de dichos sujetos.

Como docente uruguaya de educación pública del idioma inglés como lengua extranjera en diferentes contextos, a saber docente de Educación Media del Consejo de Educación Secundaria (CES) y docente del Proyecto “Acreditación de Aprendizajes de Inglés” (PAAI), elegí la temática presentada en esta tesis ya que he podido observar ciertos aspectos motivacionales a destacar en lo que al contexto del PAAI se refiere; a saber, la posibilidad de optar por el curso por parte de los estudiantes, el poder profundizar en lo que han aprendido del idioma inglés en los cursos curriculares del liceo, entre otros.

Esto ha sido posible, no solo a partir del trabajo como docente efectiva con algunos grupos de estudiantes en el salón de clases; sino también, luego de haber visitado y trabajado con otros grupos de estudiantes que también han sido parte del PAAI. Además de las diversas reuniones, salas docentes, jornadas de trabajo y talleres realizados con los diferentes actores involucrados: inspectores de asignatura, miembros de la Comisión de Evaluación y Apoyo al PAAI, Profesores Articuladores Departamentales (PAD) y otros docentes de la asignatura inglés. Y también, y por sobre todo, a partir de las características propias del

curso que ofrece el PAAI a los estudiantes de enseñanza pública de la República Oriental del Uruguay de Educación Media Superior, específicamente a aquellos alumnos que están cursando su último año de educación secundaria.

Además de lo mencionado anteriormente, otro de los motivos que me llevó a la decisión de realizar el presente estudio fue el hecho de que en la mayoría de los encuentros ya mencionados con otros colegas se hablaba de que éstos alumnos son los “alumnos ideales”, “los alumnos motivados”, “los grupos de estudiantes que todo docente desea tener a su cargo, ya que están allí porque quieren”.

Por tanto, mi interés por estudiar las orientaciones motivacionales con relación al rendimiento académico de éstos estudiantes en el contexto del PAAI se hizo explícito a partir de la importancia que para nosotros como seres humanos tiene el hecho de poder optar.

Esto es, a partir de la importancia del concepto de elección desde una perspectiva motivacional. Según Deci y Ryan (1985) el concepto de elección no es sinónimo de tomar una decisión; el concepto de elección, desde lo motivacional, se aplica solo cuando una persona experimenta verdaderas sensaciones de libertad o elección con respecto a la acción (p. 155). A nivel motivacional se considera que la elección es genuina cuando la conducta es autodeterminada. Dichos autores sostienen que una forma de saber si la conducta fue genuinamente elegida es si las otras opciones fueron, o podrían haber sido, totalmente contempladas, o si la persona podría haber considerado seriamente no hacer algo (1985, p. 156).

Para Deci y Ryan (1985) lo que sucede en el entorno de las personas, lo que le da a las personas la oportunidad de elegir y les permite sentirse autodeterminadas, es lo que promueve una mayor motivación intrínseca y un lugar de causalidad percibido más interno (p. 58). En este sentido, es posible afirmar que ciertas características existentes en el contexto del PAAI propician la motivación; por tanto, los resultados obtenidos en esta tesis

se muestran consistentes con la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan. En lo referente a las implicaciones prácticas a nivel educativo, se observa que al aumentar la posibilidad de optar se promueve la motivación intrínseca, se promueve la autonomía en los estudiantes; es decir, se promueve según dichos autores una necesidad psicológica básica.

Promover las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y afinidad en los individuos es primordial, no sólo para fomentar su desarrollo (Deci & Ryan, 1985, 2002), sino especialmente en lo relacionado al sustrato motivacional interpersonal en lo que al aprendizaje de lenguas extranjeras se refiere (Noels, 2005). En esta línea, se toman como referencia diversas investigaciones realizadas por distintos autores (Ratelle, K., Guay, F., Vallerand, R., Larose, S., & Senécal, C., 2007; Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J., 2008; Vallerand, R., Pelletier L., & Koestner R., 2008; Jeeves, A., 2010; Gillet, N., Vallerand R., & Lafrenière M., 2011).

En esta tesis se presenta un estudio con alumnos de Bachillerato cuyo objetivo general es investigar las orientaciones motivacionales y su estabilidad temporal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes que participan del PAAI; así como también, la relación entre las orientaciones motivacionales con las orientaciones de Bachillerato Diversificado y el rendimiento académico de dichos sujetos. Además se plantean como objetivos específicos: a) identificar la orientación motivacional característica en la población que opta por el curso del PAAI en Montevideo; b) analizar si existe relación entre las orientaciones motivacionales identificadas con relación a las orientaciones de Bachillerato Diversificado; c) estudiar la estabilidad temporal de las orientaciones motivacionales encontradas; d) establecer si existe relación entre las orientaciones motivacionales y el rendimiento académico en el PAAI; y e) profundizar en los motivos que conducen a esta población de estudiantes a la decisión de aprender inglés.

La población de estudio está compuesta por 22 alumnos de Educación Secundaria de 6º año de Bachillerato Diversificado hablantes nativos del idioma español. Los alumnos

participantes tienen entre 17 y 19 años de edad. Con respecto a las orientaciones de Bachillerato por las que optaron los estudiantes, la distribución para 2012 fue la siguiente: opción “Social – Económica” (3), opción “Físico – Matemática” (3), opción “Ciencias Biológicas” (5), opción “Arte y Expresión” (4), opción “Social – Humanística” (7), opción “Matemática – Diseño” (0); y opción “Ciencias Agrarias” (0). A esta muestra se le aplicó la *Escala de Motivación Educativa EME-E* en dos instancias distintas a lo largo del año lectivo 2012.

De los 22 estudiantes mencionados, 20 realizan la prueba de admisión al curso ofrecido por el PAAI en el mes de marzo de 2012, y también rinden el examen final en noviembre del mismo año. Además se entrevistan 10 alumnos de los cuales hay 6 chicas y 4 varones.

En lo que respecta a las hipótesis de investigación planteadas se espera identificar una orientación motivacional característica en la población que opta por el curso que ofrece el PAAI en Montevideo; la cual estaría positivamente asociada a formas de regulación más internas y tipos de motivación con niveles altos de autodeterminación (regulación identificada y motivación intrínseca); negativamente con la variable amotivación y con niveles bajos de formas menos autodeterminadas de motivación (regulación introyectada y externa). También se espera encontrar estabilidad temporal de las orientaciones motivacionales en etapas educativas avanzadas o superiores, en comparación con etapas iniciales. Y además se espera encontrar una relación directa entre las variables de orientación motivacional y el rendimiento académico en la población de estudio. Tanto para demostrar, como para negar, dichas hipótesis se realiza una investigación cuyo diseño es longitudinal; es un estudio descriptivo en el cual se trabaja con la totalidad de los estudiantes de Montevideo que optaron por el curso que ofreció el PAAI en 2012.

Para la recolección de la información aquí presentada se utiliza la *“Escala de Motivación Educativa-EME”* (Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senecal, C., & Vallières, E., 1992), en su versión española (Núñez Alonso, Albo Lucas & Navarro Izquierdo, 2005); y también se llevan a cabo entrevistas semi-estructuradas.

Ambos instrumentos se relacionaron con las medidas de rendimiento académico de dichos estudiantes, específicamente las secciones de comprensión lectora (*Reading Comprehension*) y uso del lenguaje (*Use of English*), incluidas en dos instancias de evaluación del curso; a saber, en la prueba de admisión y en el examen final.

A partir de la información recabada con los distintos instrumentos, se logra profundizar en el estudio de las orientaciones motivacionales con el rendimiento académico de estudiantes de secundaria en el contexto del PAAI, y otras variables. Además se logra sentar las bases en lo referente al estudio de las orientaciones motivacionales, en el contexto de la teoría de la Autodeterminación, de estudiantes de lenguas extranjeras en el ámbito de la educación formal en Uruguay.

En los diferentes capítulos incluidos en este trabajo se plantean: en el capítulo 1 el problema de investigación y su justificación; en el capítulo 2 se presentan los objetivos, tanto el general como los específicos; en el capítulo 3 se describe la metodología utilizada; en el capítulo 4 se trabaja con el marco teórico; en el capítulo 5 se exponen los resultados obtenidos a partir de los diferentes instrumentos utilizados; y por último, en el capítulo seis se presentan las conclusiones de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO 1

Problema de investigación y justificación

Definición y planteo del problema

El presente trabajo tiene como propósito estudiar la motivación humana por el aprendizaje en el ámbito de la educación formal, específicamente en la Educación Media pública. Uno de los objetivos de la educación es preparar mejor a los estudiantes para la vida en el mundo globalizado en el que vivimos. Para este propósito, una de las herramientas, que el Consejo de Educación Secundaria (CES) perteneciente a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en la República Oriental del Uruguay, puede ofrecer a sus alumnos, es la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Los estudiantes de Educación Media Superior o Bachillerato Diversificado (BD) de enseñanza pública pertenecientes a dicho sistema educativo, hasta el momento de la creación del Proyecto “Acreditación de Aprendizajes de Inglés” (PAAI)¹ en el año 2008, no tenían la oportunidad de optar por ningún curso de inglés que ofreciera el CES debido a que todas las asignaturas contenidas en los planes de estudio son obligatorias.

En la investigación presentada aquí se trabajó en una única institución educativa perteneciente a Educación Secundaria en la capital del país, dónde se dictó el curso ofrecido por el PAAI durante el año lectivo 2012 por dos docentes distintos, siendo uno de ellos quien escribe esta tesis, y quien además integra la *Comisión de Evaluación y Apoyo* al PAAI. El cargo de docencia directa lo desempeño desde 2008, es decir, desde que comenzó

¹ Proyecto “Acreditación de Aprendizajes de Inglés” RC 40/02/08

a funcionar el PAAI, y el cargo como integrante de la comisión mencionada lo desempeño desde 2012.

Ciertos autores, como Deci y Ryan (1985, 1991), y Pintrich y Schunk (2006), han resaltado la importancia que implica el hecho de poder optar en diferentes ámbitos de la vida del ser humano. Según Deci y Ryan (1985) el concepto de elección no es sinónimo de tomar una decisión; el concepto de elección, desde una perspectiva motivacional, se aplica solo cuando una persona experimenta verdaderas sensaciones de libertad o elección con respecto a la acción (p. 155). A nivel motivacional se considera que la elección es genuina cuando la conducta es autodeterminada. Dichos autores sostienen que una forma de saber si la conducta fue genuinamente elegida es si las otras opciones fueron, o podrían haber sido, totalmente contempladas, o si la persona podría haber considerado seriamente no hacer algo (1985, p. 156).

Además Pintrich y Schunk sostienen que “los seres humanos necesitan sentirse autónomos e implicarse en las actividades que desean” (p. 265); por tanto, esta temática es considerada de total relevancia para esta investigación.

La motivación juega un lugar relevante en varios aspectos de la vida del ser humano, entre ellos el educativo, ya que orienta las acciones y se conforma así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige. Siendo una de las variables que establece una conexión directa con el aprendizaje se afirma que es “imprescindible para que el aprendizaje no sea exclusivamente memorístico e implique un proceso de asimilación” (Lozano, García-Cueto & Gallo, 2000). De este modo la actitud adoptada por el alumno es primordial, así como también, las condiciones en que el aprendizaje ocurra. Según Ausubel, Novak y Hanesian (1983) tanto el aprendizaje por recepción o por descubrimiento pueden ser repetitivos o significativos. La diferencia reside en el tipo de asociaciones de las que consta la tarea de aprendizaje, a saber arbitrarias (al pie de la letra), o sustanciales, es decir, ideas relacionadas con “algún *aspecto existente*

específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno.” (p. 48); la relevancia de los conocimientos previos de los estudiantes para hacer que dicha tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa; y además, la actitud de aprendizaje significativo manifestada por el alumno, o sea su disposición al momento de relacionar el material nuevo con su estructura de conocimiento.

En este sentido algunos autores (Pintrich & Schunk 2006; Reeve 2003; Huertas 1997; y Huertas & Montero 2003) sostienen que la motivación es un proceso de procesos en donde no sólo se activan funciones cognitivas, sino también afectivas y emocionales. Asimismo, dichos procesos orientan la conducta de manera intencional o deliberada proporcionándole energía y dirección hacia el logro de un objetivo o meta.

Según Ryan y Deci (2000) un sujeto puede sentirse extrínsecamente motivado a partir del resultado obtenido al realizar una actividad. A su vez, estos autores sostienen que cuando el individuo obtiene satisfacciones inherentes a la actividad que realiza, más que por las consecuencias que puede tener el realizarlas, este está intrínsecamente motivado.

Tanto la motivación extrínseca como la intrínseca son parte de los pilares de la teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985); una de las más importantes teorías de motivación en Psicología. Además, dentro del gran abanico de estas teorías, también encontramos: la teoría de la Disonancia Cognitiva (Festinger, 1957); la teoría de la Motivación de Logro (McClelland, 1985; Atkinson, 1964); la teoría de las Atribuciones Causales (Weiner, 1972); la teoría de la Autoeficacia (Bandura, 1977); la teoría Expectativa/Valor (Eccles, 1983; Eccles & Wigfield, 1992); y la teoría de Orientación a Metas (Dweck, 1986); (tomado de Reeve, 2010).

Asimismo, en lo que se refiere a la motivación para aprender idiomas, Dörnyei (2011) destaca, entre otros, la teoría de la motivación de Gardner (1985), específicamente su modelo socio-educativo; el modelo de Dörnyei; el modelo de procesamiento de la motivación

de segundas lenguas de Dörnyei y Ottó (1998); y por último, la teoría de la autodeterminación y motivación en el aprendizaje de idiomas. Dentro de este último, se refiere específicamente a los trabajos de Brown (1981, 1990, 1994) como uno de los principales autores que enfatizan la importancia de la motivación intrínseca en el salón de clase de idiomas, Dickinson (1995) por destacar el rol de la autonomía del estudiante en las clases de idiomas, y además, Noels y colaboradores (1999, 2000; Noels, 2001) siendo en esta línea desde dónde se trabaja en esta investigación.

En lo referente a las segundas lenguas o lenguas extranjeras, para las cuales una distinción importante entre ambas reside en el contexto en el que se aprendan. Es decir, cuando se hace referencia a una segunda lengua, ésta es aprendida en el contexto mismo donde se habla, en el contexto mismo de esa lengua. Sin embargo, una lengua extranjera es una lengua que se aprende fuera de su cultura nativa, esto es, aquel sujeto que aprende una lengua extranjera tiene escasas oportunidades de interactuar con miembros de la comunidad de dicha lengua quienes la hablan como lengua materna (Saville-Troike, 2006, p. 101).

En el ámbito de las segundas lenguas o lenguas extranjeras, se ha destacado la importancia del interés por la orientación intrínseca debido a su carácter predictivo en lo que respecta a variables afectivas, de comportamiento y cognitivas. Dentro del primer grupo de variables se incluyen mayores sentimientos de autoeficacia y actitudes positivas frente al aprendizaje de idiomas, así como también, menos ansiedad. (Ehrman, 1996; Schmidt, Boraie, & Kassabgy, 1996) En cuanto a las variables relacionadas con el comportamiento está el uso del idioma, la persistencia, la intensidad motivacional y las preferencias de estrategias para aprender idiomas. (Ramage, 1990) Y por último, en lo que a las variables cognitivas se refiere, se distinguen la sensibilidad gramatical, los niveles de dominio del idioma en el habla y la

lectura, y también los niveles de competencia adjudicados por el profesor (en Ehrman, 1996; Noels, Clément & Pelletier 1999 y 2000; Tachibana, Matsukawa & Zhong, 1996).

Este trabajo busca describir las orientaciones motivacionales de estudiantes uruguayos del curso ofrecido por el PAAI en la ciudad de Montevideo, de 3º de BD, pertenecientes al nivel B1² durante el año lectivo 2012 en relación con su rendimiento académico en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en el contexto de dicho proyecto.

1.1 Datos generales sobre Educación Media Superior en el Uruguay

La Ley General de Educación³ define al Sistema Nacional de Educación como conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes del país, a lo largo de toda la vida, integrado por la educación formal, la no formal y también la de la primera infancia (Anuario estadístico de educación, MEC, 2012).

En la República Oriental del Uruguay, el estado provee ofertas educativas gratuitas en todos los niveles y vigila la obligatoriedad a su acceso en un período de por lo menos 11 años de escolarización, lo cual en 2008 se amplió a 14 años mediante la incorporación al “principio de obligatoriedad” de la Educación Media Superior (tal cual se estipula en el Artículo 7º Capítulo II de la Ley Nº 18.437); desde los 4 años de edad hasta por los menos 17-18 años de edad. Dichos niveles de escolaridad obligatoria son cuatro, a saber: Educación Inicial; Educación Primaria; Educación Media Básica (de 1º a 3º año); y por último se encuentra el cuarto nivel mencionado, que es el de la Educación Media Superior (de 4º a 6º año).

² CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa, trad. del Instituto Cervantes. [Documento en línea: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>].

³ [http://www.ces.edu.uy/ley Nº 18.437](http://www.ces.edu.uy/ley%20N%2018.437)

Para el propósito de esta tesis, cabe señalar que la Educación Media en el Uruguay se organiza en dos niveles: 2 y 3, es decir Básica (nivel 2) y Superior (nivel 3). En el nivel denominado Educación Media Básica se prioriza el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promueve el dominio teórico-práctico de disciplinas científicas, biológicas, artísticas, humanísticas y tecnológicas (entre otras). Sin embargo, en el nivel Educación Media Superior existe un mayor grado de especialización u orientación impartido en dos modalidades: general y tecnológica (2012, p.38-39). La primera modalidad (Educación general), que es por la que optó la población de estudio de la presente investigación; permite la continuidad a la educación terciaria a través de sus bachilleratos generales y va desde 4º a 6º año de Educación Media General, la cual constituye una continuación de la Educación Media Básica.

Según el último Anuario Estadístico de Educación publicado en 2012 correspondiente al año 2011, en la ciudad de Montevideo existen un total de 443 establecimientos de Educación pública de los cuales 42 son liceos diurnos, centros a los que regularmente asiste la población de estudio de la presente investigación.

En lo referente a la cantidad de alumnos matriculados en 6º año en Educación Media Superior del CES, se registraron 14.861 para la ciudad de Montevideo, de los cuales 11.080 corresponden a instituciones de Enseñanza Pública.

En este sentido, en 2011 en la ciudad de Montevideo se matricularon un total de 5.214 estudiantes en 3º BD, quienes han optado por el Plan de Estudios Reformulación 2006. En lo que respecta a la cantidad exacta de alumnos matriculados en las diferentes orientaciones mencionadas anteriormente la misma se detalla en la figura 1 (2012, p.256).

Figura 1

Alumnos matriculados en el CES en sexto grado de Educación Media pública por Plan y opción según grandes áreas y departamento . Año 2011.

GRANDES ÁREAS Y DEPARTAMENTO	Total	SEXTO GRADO						
		OPCIÓN		PLAN / REFORMULACIÓN 2006				
		SH	SE	CA	CB	FM	MD	AE
TOTAL	17.047	5.834	1.892	824	5.283	1.815	737	892
MONTEVIDEO	5.214	1.705	716	91	1.453	611	257	381
RESTO DEL PAÍS	11.833	4.129	1.166	533	3.810	1.204	480	511
Artigas	547	215	40	0	204	62	14	12
Canelones	2.606	910	337	94	745	343	132	135
Cerro Largo	660	195	45	43	187	47	20	23
Colonia	746	184	110	57	205	63	52	44
Durazno	377	150	44	19	108	38	7	13
Flores	174	40	11	10	65	26	6	6
Florida	368	162	24	5	132	46	20	9
Lavalleja	442	184	41	10	160	27	10	10
Maldonado	888	313	85	22	250	87	62	66
Paysandú	616	217	55	37	231	33	22	21
Río Negro	283	98	14	14	98	36	8	15
Rivera	796	321	67	52	238	75	11	32
Rocha	495	170	43	27	180	35	22	18
Salto	883	307	73	28	365	54	25	21
San José	523	152	59	18	191	65	18	20
Soriano	493	148	52	39	158	43	25	28
Tacuarembó	626	236	55	31	195	61	18	26
Treinta y Tres	290	118	9	27	93	25	8	10

Nota. SH= Social Humanístico; SE= Social Económico; CA= Ciencias Agrarias; CB= Ciencias Biológicas; FM= Físico Matemática; MD= Matemática Diseño y AE= Arte y Expresión. Tomado de “Anuario estadístico de educación” del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), 2012, <http://www.mec.gub.uy/anuarioestadistico> p.66. Copyright 2012 MEC.

1.2 Proyecto “Acreditación de Aprendizajes de Inglés” (PAAI)

En 2008 la Inspección de la asignatura Inglés del CES, perteneciente a la ANEP, redactó y puso en práctica el PAAI, ya que consideró necesario que sus alumnos cuenten con un sistema de acreditación. Uno de los objetivos es que dicho sistema de acreditación les permita continuar con sus estudios de inglés. Otro de los objetivos está orientado a la inserción de dichos alumnos en el mundo laboral con iguales posibilidades que quienes estudian inglés a nivel privado; ya que éstos últimos cuentan con acreditaciones específicas que son reconocidas a nivel nacional.

Es así que, el Plan de Estudios Reformulación 2006 establece un Marco de Referencia para la Enseñanza y Evaluación del aprendizaje del idioma inglés. El mismo es compatible con el

Marco de Referencia del Consejo Europeo para los aprendizajes de lenguas extranjeras. La existencia de dicho marco de referencia posibilita la elaboración de evaluaciones comunes para todo el país. Es en este sentido que, en el marco de la Comisión de Evaluación y Apoyo al Proyecto “Acreditación de Aprendizajes de Inglés”⁴, se propone la realización de pruebas de acreditación en el nivel terminal de cada uno de los ciclos educativos, puntualmente 3º de BD para la presente investigación. Al ser 2008 el año de comienzo para la implementación del mencionado proyecto se acotó a los departamentos de Canelones, Colonia, Maldonado, Montevideo, San José y Rocha; por ser éstos los que hasta ese entonces habían tenido mayor actividad turística en el país.

Por lo tanto, algunos de los objetivos planteados fueron:

- Brindar igualdad de oportunidades de egreso a los alumnos de Educación Secundaria.
- Acreditar los aprendizajes de los alumnos de 3º de Ciclo Básico y Bachillerato Diversificado que voluntariamente opten por esta modalidad.
- Equiparar los niveles de las evaluaciones y la corrección de las mismas.
- Resignificar el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Crear una cultura de evaluación.
- Promover nuevas oportunidades tanto en el campo de estudios superiores como en el laboral.
- Fomentar la atención a la diversidad favoreciendo el desarrollo pleno de los educandos.
- Jerarquizar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Educación Secundaria.

⁴ Comisión de Evaluación y Apoyo al Proyecto “Acreditación de Aprendizajes de Inglés” R.C.: 55/07/08

Además se ha propuesto que el PAAI se desarrolle en tres etapas, en cada una de las cuales se especifican metas, recursos y costos. A grandes rasgos es posible afirmar que en la primera etapa, llamada de *Visibilización* se propuso la creación de una comisión de trabajo en evaluación (la misma que elaboró la prueba de acreditación); así como también la incorporación del miembro de la Asamblea Técnico Docente (ATD) y un referente académico de proyección internacional. La meta propuesta para esta etapa fue contar con especialistas capaces de poner en funcionamiento el proyecto. Los recursos fueron: un coordinador técnico, un miembro docente designado por ATD, dos docentes especializados en evaluación (uno como coordinador ejecutivo), y un referente académico de proyección internacional. Los costos estimados fueron un total de 50 horas docente en el período comprendido entre julio y febrero.

En esta etapa también se brindó información a las inspecciones e instituciones correspondientes sobre el programa de acreditación. Los recursos con los que se contó fue material informativo elaborado por la comisión del proyecto, reuniones con Inspectores de Institutos y Liceos, y también reuniones de salas docentes departamentales con los Profesores Articuladores Departamentales (PAD).

En la segunda etapa llamada de *Implementación*, se propuso la realización de un llamado interno a los alumnos que optaron por la acreditación en los centros seleccionados, es decir en los departamentos de Canelones, Colonia, Maldonado, Montevideo, Rocha y San José. Para esta etapa las metas propuestas fueron identificar y acotar la población objetivo, a través de ciertos recursos como cartelera y formularios.

Además se previó también el dictado de clases especializadas de cuatro horas semanales mensuales para cada ciclo. La selección de los docentes con niveles de excelencia para el dictado de dichas clases se realizó de acuerdo al escalafón docente, los cuales además deberán tener experiencia en preparación de exámenes. La meta aquí fue preparar a los candidatos en la modalidad de la prueba en el período comprendido entre julio y febrero.

En esta etapa también se construyó la herramienta de evaluación cuya meta, además de dicha elaboración, fue la validación de la misma. El recurso utilizado aquí en cada centro donde se implementó el proyecto fue bibliografía especializada.

Se aplicó la prueba cuya meta fue acreditar los conocimientos de los estudiantes, luego se corrigieron, bajo la supervisión del coordinador y el referente ya mencionados, y por último se comunicaron los resultados a los diferentes centros involucrados.

En la tercera etapa, denominada *Evaluación de la prueba*, se recopilaron los datos de los resultados para ser analizados, en cuyo caso se elaboraron estrategias de mejoramiento. Estos resultados fueron comunicados a la comunidad educativa implicada, a los centros en los cuales se dictó el curso que ofrece el PAAI, y a las inspecciones correspondientes.

Los lugares propuestos para implementar este proyecto fueron los Centros de Lenguas Extranjeras de Enseñanza Secundaria (CLE). En el caso de los departamentos donde no existiesen CLE se implementarían en los Liceos Departamentales o en lugares a confirmar.

Para poder ingresar al curso de acreditación de inglés los alumnos tienen que cumplir con las siguientes condiciones: haber aprobado el curso regular de inglés del liceo del año anterior, en este caso 5º año de Bachillerato Diversificado con una calificación de 8 o superior; no tienen que estar inscriptos en ningún curso privado de inglés al momento de inscribirse en el PAAI; y además, tienen que haber obtenido un puntaje equivalente al 60% o superior en la prueba de admisión al mismo. Una vez cumplidos estos requisitos los alumnos realizan un curso anual que culmina con un examen final y al salvarlo obtienen un certificado que acredita sus conocimientos del idioma inglés.

En el presente estudio se plantea la importancia de la motivación académica en el ámbito educativo a través de su impacto en el rendimiento académico en el PAAI de dichos alumnos, jerarquizando la calidad de la misma, es decir, la presencia de formas más autodeterminadas de motivación como lo afirman Vallerand, Pelletier y Koestner (2008); lográndose así, entre otros, mejor rendimiento académico, como plantean Guay, Ratelle y Chanal (2008). Se propone un estudio longitudinal, utilizando la misma muestra siempre y cuando se apliquen técnicas de recolección de datos como expresan Ratelle, Guay, Vallerand, Larose y Senécal (2007). Y además investigar la estabilidad temporal de los perfiles motivacionales de estudiantes cuya edad promedio es de 17 años; específicamente ver si se da un incremento en la motivación intrínseca y en las formas más autodeterminadas de motivación extrínseca. También observar la estabilidad temporal en las formas no autodeterminadas de motivación extrínseca; así como también, investigar si la amotivación es relativamente baja y estable en estos sujetos, como formulan Gillet, Vallerand y Lafrenière (2011). Asimismo, se pretende profundizar en la comprensión de la relevancia percibida por parte de los estudiantes hacia sus necesidades, en cuanto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, tanto dentro como fuera del salón de clase, no sólo en la actualidad, sino también con miras a su futuro, planteado en Jeeves (2010).

CAPÍTULO 2

Objetivos generales y específicos

Objetivo general:

Investigar las orientaciones motivacionales y su estabilidad temporal, en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes que participan del PAAI; así como también, la relación entre las orientaciones motivacionales con las orientaciones de Bachillerato Diversificado y el rendimiento académico de dichos sujetos.

Objetivos específicos:

1. Identificar la orientación motivacional característica en la población que opta por el curso del PAAI en Montevideo.
2. Analizar si existe relación entre las orientaciones motivacionales identificadas con relación a las orientaciones de Bachillerato Diversificado.
3. Estudiar la estabilidad temporal de las orientaciones motivacionales encontradas.
4. Establecer si existe relación entre las orientaciones motivacionales y el rendimiento académico en el PAAI.
5. Profundizar en los motivos que conducen a esta población de estudiantes a la decisión de aprender inglés.

Las cinco interrogantes que guían esta investigación

- ¿Existe un perfil motivacional característico en la población que opta por el curso que ofrece el Proyecto “Acreditación de Aprendizajes de Inglés” en Montevideo?
- ¿Existe relación entre los perfiles motivacionales identificados con las orientaciones de Bachillerato que cursan los estudiantes que participan del PAAI?
- ¿Hay estabilidad temporal en los perfiles motivacionales de la muestra con la que se trabaja en esta investigación?
- ¿Existe relación entre los perfiles motivacionales y el rendimiento académico en el PAAI?
- ¿Cuáles son los motivos que conducen a la decisión de aprender inglés a los estudiantes?

Hipótesis

Se proponen las diferentes hipótesis de investigación

- Se prevé identificar una orientación motivacional característica en la población que opta por el curso que ofrece el PAAI en Montevideo; la cual se espera que esté asociada negativamente con la variable amotivación, con niveles bajos de formas menos autodeterminadas de motivación (regulación introyectada y externa); y positivamente asociada a formas de regulación más internas y tipos de motivación con niveles altos de autodeterminación (regulación identificada y motivación intrínseca).
- Se espera encontrar estabilidad temporal de las orientaciones motivacionales en etapas educativas avanzadas o superiores, en comparación con etapas iniciales.
- Se espera encontrar una relación directa entre las variables de orientación motivacional y el rendimiento académico en la población de estudio.

CAPÍTULO 3

Metodología

Para llevar a cabo el presente estudio se utilizó la “*Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME)*” (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989), en su versión española (Núñez Alonso, Albo Lucas & Navarro Izquierdo, 2005); y también se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas. Para el estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes que optaron por el curso que brindó el Proyecto “Acreditación de Aprendizajes de Inglés” en el año 2012 en la ciudad de Montevideo, ambos instrumentos se relacionaron con las medidas de rendimiento académico de dichos estudiantes, específicamente las secciones de comprensión lectora (*Reading Comprehension*) y uso del lenguaje (*Use of English*), incluidas en dos instancias de evaluación del curso; a saber, en la prueba de admisión y en el examen final.

Se realizó un estudio descriptivo buscando describir perfiles motivacionales y su posible relación con el rendimiento académico en el PAAI.

Se trabajó en una única institución educativa perteneciente a Educación Secundaria en la capital del país dónde se dictó el curso ofrecido por el PAAI durante el año lectivo 2012 por dos docentes distintos, siendo uno de ellos quien escribe esta tesis, y quien además integra la comisión de evaluación que está a cargo del PAAI. El cargo de docencia directa lo desempeño desde 2008, es decir, desde que comenzó a funcionar el PAAI, y el cargo como integrante de la comisión a cargo de dicho proyecto lo desempeño desde 2012.

Instrumentos

- Escala de Motivación Educativa EME (ver anexos)

- Entrevistas semi-estructuradas (protocolo de indagación en anexos)

La *Escala de Motivación Educativa-EME* (Núñez Alonso, Albo Lucas, Navarro Izquierdo & Lobera Grijalvo, 2006) está formada por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una, que evalúan los tres tipos de Motivación Intrínseca (MI), es decir MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes; tres tipos de Motivación Extrínseca (ME), es decir, ME regulación externa, ME regulación introyectada, y ME regulación identificada; y también Amotivación (AM). Cada uno de estos ítems responden a la pregunta *¿Por qué aprendes inglés?*, y se puntúan de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos que van desde 1 (*no se corresponde en absoluto*) hasta 7 (*se corresponde totalmente*) cuya puntuación intermedia es de 4 (*se corresponde medianamente*).

Por su parte, el protocolo de indagación de las entrevistas fue elaborado teniendo en cuenta diferentes aspectos de la teoría de autodeterminación y el aprendizaje de idiomas, lo cual guió esta investigación.

Los puntos centrales de las entrevistas:

- información general de la población estudiantil: lugar de residencia, composición familiar, situación laboral, estudio y utilización del idioma inglés por parte de los familiares de los entrevistados, actividades extracurriculares y tiempo libre.
- datos académicos (liceo y cursos anteriores de inglés): orientación de Bachillerato, razones de elección de la misma, entusiasmo por asistir al liceo, auto-percepción de desempeño académico, clasificación de los motivos vinculados a aquellas asignaturas que el estudiante quiere aprender y aquellas que espera aprobar en el liceo, cursos anteriores de inglés, sugerencias posibles de materias optativas en el liceo, 3 primeras palabras al escuchar la palabra inglés, motivos por los cuales estudian el idioma en cuestión e instancias en las que lo utilizan fuera del salón de clase.
- PAAI: motivos y expectativas para la realización del curso en 2012, características de sus pares en Acreditación y motivación por el curso.
- otros idiomas: aprender otros idiomas es lo que se espera de los entrevistados, posibles ventajas de quienes aprenden otros idiomas frente a aquellos que no y posible sentimiento de culpa de los entrevistados si no hablaran otro idioma además de su lengua materna.

Población de estudio

- La población de estudio realizó la prueba de admisión al curso en el mes de marzo de 2012, y también rindió el examen final en noviembre del mismo año. La muestra está compuesta por 22 alumnos de Educación Secundaria de 6º año de Bachillerato Diversificado hablantes nativos del idioma español. Los alumnos participantes tenían entre 17 y 19 años de edad. Con respecto a las orientaciones de Bachillerato por las que optaron los estudiantes, la distribución para 2012 fue la siguiente: opción “Social – Económica” (4), opción “Físico – Matemática” (3), opción “Ciencias Biológicas” (6), opción “Arte y Expresión” (4), opción “Social – Humanística” (10), opción “Matemática – Diseño” (0); y opción “Ciencias Agrarias” (0).
- Se entrevistó a 10 de los 22 estudiantes (6 chicas y 4 varones). En cuanto a las orientaciones de Bachillerato por las que optó esta población se distinguen, por un lado, los estudiantes de sexo femenino de los cuales 2 optaron por “Ciencias Biológicas”, 1 por “Social - Humanística”, 1 por “Físico - Matemática” y otro por “Arte y Expresión”. Por otro lado, de la población masculina, 2 optaron por la orientación “Social - Humanística”, 1 por “Social - Económica” y otro por “Ciencias Biológicas”.

Procedimiento

- Análisis de datos obtenidos a través de la EME-E

La escala fue administrada a los sujetos durante el horario de clase, se informó a los estudiantes que su participación era totalmente voluntaria y los datos serían tratados de modo tal de garantizar su confidencialidad. Además se especificó a los alumnos que su

participación en esta investigación, la cual se realizó con el único objetivo de investigar en educación, no afectaría en lo absoluto su desempeño académico en el curso. Posteriormente se les solicitó a los participantes, así como también a sus padres, madres y/o tutores (para el caso de los estudiantes menores de edad), que firmaran un consentimiento libre e informado entregado por escrito el cual informaba sobre la naturaleza y propósito del estudio y ponía de manifiesto el acuerdo de consentir de forma libre y voluntaria la participación de los menores a su cargo en la investigación.

- Entrevistas semi-estructuradas

Se contactó a los entrevistados en forma personal en diferentes momentos después del horario de clase durante el segundo semestre del curso. Se agendaron las entrevistas fuera del horario de clase con aquellos estudiantes quienes expresaron interés al momento en que las mismas les fueron propuestas. El número de participantes entrevistados contempló el criterio de saturación de la información.

La investigadora fue quién realizó un total de diez entrevistas en el período comprendido entre los meses de octubre y noviembre de 2012. Las mismas se hicieron en salones de clase o en la biblioteca de la institución educativa en la que se dictaron los cursos ofrecidos por el PAAI.

Materiales

Al momento de la aplicación de la escala EME-E se entregó una copia impresa a cada estudiante y se les explicó el procedimiento de realización de la misma. Una vez completada los estudiantes la entregaron en mano a la investigadora.

Las entrevistas fueron realizadas en forma individual a cada alumno en un salón de clase o en una de las bibliotecas de la institución educativa dónde se dictaron los cursos. Las

mismas fueron registradas con grabadora digital para luego ser desgrabadas por la investigadora con la utilización de un procesador de texto manteniendo el anonimato de los entrevistados en el manejo de los datos previa sistematización de éstos.

Procesamiento de la información

La información obtenida se analizó a través del uso de los programas de computación SPSS y Excel para el análisis cuantitativo de los datos obtenidos en ambas aplicaciones de la escala EME-E.

El correspondiente análisis cualitativo de las entrevistas se realizó a través de la utilización del software libre Weft-QDA, estableciendo diversas categorías para luego analizar su contenido.

Se reemplazó cualquier dato que pudiera identificar la identidad de los entrevistados por el número de la entrevista, la orientación de Bachillerato y el sexo del estudiante. Por ejemplo: la entrevista codificada 02_Físico-Matemática_F corresponde al estudiante entrevistado número 02, cuya opción de orientación de Bachillerato de acuerdo al plan de estudios fue “Físico - Matemática” y de sexo femenino.

CAPÍTULO 4

Marco Teórico

4.1 ¿Qué es la motivación?

El presente trabajo tiene como propósito estudiar la motivación humana en el ámbito de la educación formal. La motivación es un concepto amplio y según Dörnyei (2001, p.2) uno de los más elusivos de todo el dominio de las Ciencias Sociales; ya que intenta explicar por qué el individuo piensa y se comporta de una forma y no de otra; es decir, las razones que subyacen su forma de comportarse (Deci & Flaste, 1996).

Todos los autores que estudian motivación (como ser Gardner, 2006 y Noels, 2013) coinciden en que no es posible dar una definición simple de motivación, sí se puede caracterizar al sujeto motivado. Entonces el individuo motivado, en palabras de Gardner, sería quien *“orienta sus acciones hacia ciertas metas, se esfuerza, es persistente, es atento, tiene aspiraciones, está dispuesto, tiene expectativas, muestra confianza en sí mismo (autoeficacia) y tiene motivos.”* (p.2).

Asimismo, Brown (2000) afirma que al definir qué es la motivación, el tema de las necesidades psicológicas se encuentra como un factor común en diferentes definiciones debido a que *“la satisfacción de las mismas da sus recompensas, requiere opciones y en muchos casos puede ser interpretada en un contexto social”* (p.161).

A continuación se exponen las definiciones de motivación que guiaron esta investigación:

“La motivación aquí refiere a la combinación de esfuerzo, junto con el deseo de alcanzar el objetivo que es aprender una segunda lengua o una lengua extranjera, sumado a actitudes favorables en cuanto al aprendizaje de esa lengua. En este sentido, se hace referencia a la motivación por aprender una segunda lengua o una lengua extranjera como al grado de trabajo y esfuerzo por parte del individuo por aprender esa lengua; no sólo por el deseo de realizarlo, sino también, por la satisfacción que experimenta al hacerlo.” (Gardner, 1985, p.10).

Ryan & Deci (2000) afirman que la motivación intrínseca se define por realizar una actividad debido a las satisfacciones inherentes a ella, más que por las consecuencias que puede tener el realizarlas. Por su parte, estos autores sostienen que la motivación extrínseca es un constructo que prevalece siempre y cuando se obtiene un resultado al momento de realizar una actividad.

“El estudio de la motivación se relaciona con procesos que proporcionan energía y dirección a la conducta. La energía implica que el comportamiento tiene fortaleza: es fuerte, intenso y persistente. La dirección implica que el comportamiento posee un propósito: que está encaminado hacia el logro de una meta en particular. Los procesos que dan energía emanan de la fuerza del individuo y del ambiente...” (Reeve, 2003, p.5).

4.2 Marco de la investigación

Los individuos aprenden una segunda lengua o una lengua extranjera por diferentes motivos cuyo contenido varía dependiendo de cada uno. Estos motivos pueden darse por la satisfacción y el placer que se experimentan al aprender, así como también, para obtener una recompensa externa (Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2003). De esta manera es posible entonces clasificar dichos motivos en base al grado de autonomía que posea el sujeto al momento de tomar la decisión de aprender un idioma. Desde una perspectiva de autodeterminación es posible clasificar las orientaciones motivacionales en intrínsecas, extrínsecas o amotivadas (Deci & Ryan 1985). A este respecto, Karsenti y Thibert (1995) realizaron una investigación, utilizando la Escala de Motivación Educativa con 1428 estudiantes de educación secundaria, cuyo objetivo fue examinar qué tipo de motivación estaba más relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes, específicamente en tres asignaturas: matemáticas, ciencia y lenguaje. Por su parte, Noels, Clément y Pelletier (1999), también realizaron una investigación relacionada a las orientaciones motivacionales de estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 18 y 36 años, y las relacionaron con el rendimiento académico de los estudiantes en cuanto al aprendizaje de idiomas. Siguiendo esta línea de investigación y, asimismo, vinculando variables motivacionales provenientes de la teoría de la autodeterminación con el rendimiento académico de los alumnos, Wang (2008) también llevó a cabo una investigación centrada específicamente en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes chinos de entre 18 y 20 años de edad.

4.3 Teorías de motivación

Como se plantea en el apartado anterior, cuando se hace referencia al significado de la acción motivada en Psicología, no es posible hablar de una teoría global que lo explique todo, ya que son muchas las variables implicadas en el fenómeno en su totalidad. Es por este motivo que autores como Reeve (2010) por ejemplo, hacen referencia a las miniteorías en oposición a las grandes teorías. El autor sostiene que las miniteorías limitan su atención a fenómenos motivacionales específicos, es decir que explican parte de la conducta motivada. Es posible afirmar entonces, que a lo largo de la historia han surgido varias teorías de motivación en Psicología, algunas de ellas son: la teoría de la Disonancia Cognitiva (Festinger, 1957); la teoría de la Motivación de Logro (McClelland, 1985; Atkinson, 1964); la teoría de las Atribuciones Causales (Weiner, 1972); la teoría de la Autoeficacia (Bandura, 1977); la teoría Expectativa/Valor (Eccles, 1983; Eccles & Wigfield, 1992); la teoría de Orientación a Metas (Dweck, 1986); y por último está la teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), en la cual nos centraremos debido a los objetivos de la presente tesis.

En este sentido, Pintrich y Schunk (2006) afirman que *“los seres humanos necesitan ser autónomos e implicarse en lo que hacen porque quieren hacerlo”* (p.249); lo cual en cierta forma resume las ideas de dominio o motivación intrínseca de Harter (1978), de control interno de Rotter (1966) y De Charms (1968), de interactuar eficazmente con el entorno de White, así como también las de Deci y Ryan especificadas en su teoría de la Autodeterminación. Esto se debe a que sostienen que, entre otras cosas, la motivación deriva del supuesto que afirma que es posible que los sujetos ejerzan control sobre su entorno.

La teoría de Harter (1978, 1981) trata el desarrollo de la motivación intrínseca y su conexión con otras variables. Esta autora, entre otras cosas, afirma que la forma en que la motivación se manifiesta en el comportamiento de los individuos podría cambiar con su desarrollo, trabajando así la temática desde una perspectiva evolutiva. Además enfatiza el rol de los agentes de socialización, u otros relevantes ('relevant others') en la terminología de Grolnick y Ryan (1995), apoyándose en los modelos y recompensas que éstos les brindan a los individuos como causas primarias para que internalicen la motivación por la destreza y desarrollen sistemas de autorecompensa.

Por su parte, Rotter (1966) y De Charms (1968, 1984) han trabajado la temática de la percepción de control sobre la implicación en la tarea y sobre los resultados. El primero, a su teoría del aprendizaje social le incluyó el tema del lugar de control, es decir, "el grado en que el comportamiento influye en los resultados" (Pintrich y Schunk, 2006. p.246), tanto en el éxito como en el fracaso, especificando que dicho lugar de control puede ser interno o externo. De esta manera, ha puesto de manifiesto que los sujetos con un lugar de control interno realizan importantes esfuerzos para llegar a dominar su entorno. Por otro lado, los individuos con un lugar de control externo piensan que sus acciones tienen un mínimo impacto en los resultados por lo cual creen que no pueden hacer mucho para modificarlos. Por tanto es una perspectiva generalizada que afecta a la conducta en diferentes entornos. De Charms ha estudiado el tema de la causación personal, es decir, "la iniciación de una conducta decidida por el propio sujeto con el fin de alterar el entorno" (Pintrich y Schunk, 2006. p.247). Este autor sostiene que los individuos son *origen de la acción* (actúan libremente) y/o *marionetas* (actúan de manera forzada), es decir que los sujetos pueden sentirse más uno u otro dependiendo de las circunstancias.

Haciendo referencia a lo dicho anteriormente es posible afirmar que existe relación entre las ideas de *origen* y *marioneta* de De Charms; de control *interno* y *externo* de Rotter y de

intrínseco y *extrínseco* de Deci y Ryan, aunque fue White (1959) quien de alguna manera, sentó las bases de lo ya expresado con el concepto de la motivación por la efectividad. Este último, sostenía que la motivación por la efectividad implica la necesidad de sentirse competente, así como también, el hecho de interactuar eficazmente con el entorno.

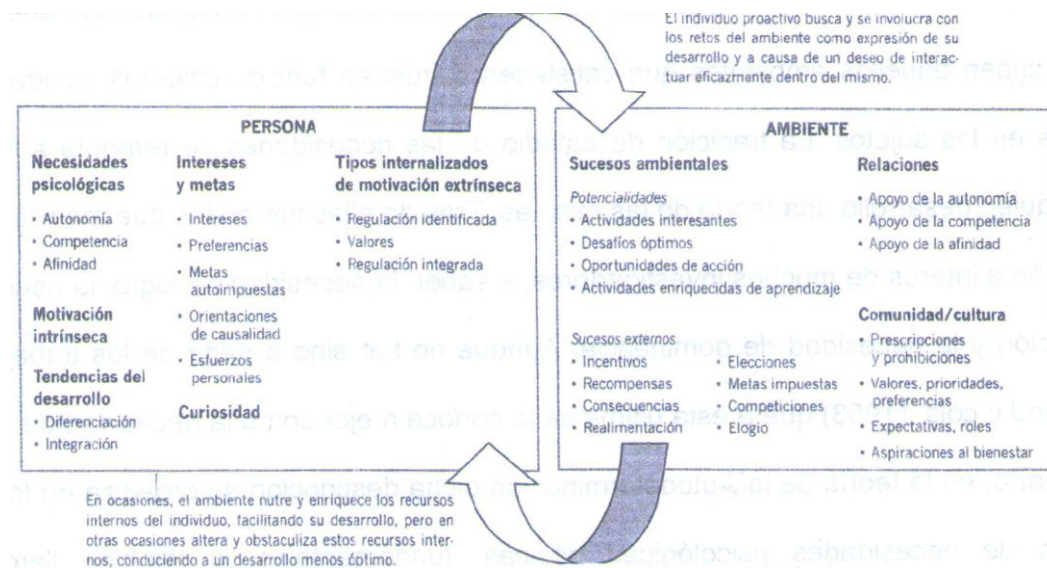
En lo que respecta a la interacción del sujeto con el entorno, Hunt (1963) subraya que la motivación intrínseca surge de la incongruencia entre las experiencias previas y la información nueva. A su vez, Berlyne (1960, 1963) sostenía que las personas estaban intrínsecamente motivadas por mantener un nivel óptimo de activación. Este autor trabajó la idea de la activación fisiológica en los individuos, es decir, de la estimulación al sistema nervioso, y como Hunt, ambos enfatizan la necesidad de niveles óptimos de incongruencia y activación. En este sentido, Deci (1975) hace referencia a que la noción de óptimo de ambos autores, si bien es importante y necesaria para activar la motivación intrínseca, es imprecisa y confusa. Él define a la motivación intrínseca como “la necesidad humana de ser competente y autodeterminarse; en relación con el entorno” (Deci, 1980, p.27). Este autor junto con Ryan, en su teoría de la Autodeterminación, plantean la importancia de autodeterminarse, de que los sujetos necesitamos decidir cómo actuar sobre nuestro entorno, ya que la autodeterminación requiere que aceptemos nuestras fortalezas y limitaciones.

Su posición refleja una perspectiva organísmica, debido a que la misma sostiene que existe una interacción activa y bidireccional entre el sujeto y su entorno, entre el organismo activo y su contexto sociocultural. Dicha interacción es recíproca y tanto la persona como el ambiente están en constante cambio; es decir, la persona actúa sobre el ambiente y éste actúa sobre la persona ofreciendo relaciones que satisfagan o frustren sus necesidades, intereses, etc.; en otras palabras, la naturaleza activa del organismo (Deci y Ryan, 2002,

p.6) Esta dialéctica persona-ambiente cambia constantemente, y a su vez va produciendo nuevas formas de motivación (tomado de Reeve, 2010, p.107).

Figura 2

Marco dialéctico persona-ambiente en el estudio de la motivación



Tomado de “*Motivación y Emoción*,” de J. Reeve, 2010 p.107. Copyright 2010 McGraw Hill Interamericana Editores, S. A. DE C. V.

4.4 Teoría de la Autodeterminación

La teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985, 1991, 2002) es una teoría general de la motivación y de la personalidad desarrollada en las últimas décadas, la cual está basada en el comportamiento humano motivado por tres necesidades psicológicas básicas que son: la necesidad de autonomía, la necesidad de competencia y la necesidad de

afinidad. Dichos autores postulan que el entorno socio-cultural es fundamental tanto para el desarrollo, como para la inhibición de la satisfacción de estas necesidades.

4.4.1 Necesidades psicológicas

En el campo de lo social, de la personalidad y del desarrollo son numerosos los abordajes que describen aquellos ambientes que satisfacen o frustran funcionamientos saludables o efectivos en los sujetos. La tradición de estudio de las necesidades se remonta a Murray (1938), quién desarrolló una teoría de las mismas. Tres de ellas fueron las que más llamaron la atención e interés de muchos investigadores, a saber: la necesidad de logro, la necesidad de afiliación y la necesidad de dominancia. Aunque no fue sino a partir de los trabajos de McClelland y cols. (1953) que a esta última se la conoce mejor como la necesidad de poder. Por su parte, en la teoría de la Autodeterminación dicha descripción se organiza en torno al concepto de necesidades psicológicas básicas, fundamentales, o también llamadas, necesidades orgánicas (Deci & Ryan, 1991). Esta teoría postula tres necesidades, a saber, autonomía, competencia y afinidad. De acuerdo con Deci y Ryan (1985) la autonomía es *“la necesidad psicológica de experimentar una autodeterminación y ratificación personal en el inicio y regulación de la propia conducta”* (p.157); es decir que refiere a ser el origen y fuente percibida del comportamiento propio (2002, p.8).

“La conducta es autónoma (o autodeterminada) cuando nuestros intereses, preferencias y anhelos guían nuestro proceso de toma de decisión de participar o no en una actividad particular. No existe esta autodeterminación cuando alguna fuerza exterior nos quita nuestro sentido de elección y, en lugar de esto, nos presiona a pensar, sentir o comportarnos de manera específica (Deci, 1980).

Por su parte, la necesidad de competencia es la necesidad psicológica de eficacia en las interacciones con el ambiente y refleja el deseo de ejercer las propias capacidades y habilidades y, al hacerlo, buscar y dominar desafíos de manera óptima (Deci & Ryan, 1985, pp.58-59). Se refiere al sentimiento efectivo en las constantes interacciones con el ambiente social y el hecho de experimentar oportunidades de ejercitar y expresar nuestras capacidades. Es una necesidad que lleva a las personas a buscar desafíos que son óptimos para sus capacidades y persistentemente intentar mantener e incrementar aquellas capacidades y habilidades a través de la actividad. *“La competencia no es una habilidad o capacidad lograda sino es una sensación de confianza y efecto en acción”* (2002, p.7).

Por último, en lo que respecta a la tercera necesidad, Ryan y Deci sostienen que una manera de facilitar la internalización de la necesidad de afinidad para un individuo o un grupo de personas es ofrecerles un sentimiento de pertenencia, de estar conectados (2000, p.64). Es decir de conectarse con otros, en el sentido de que a uno le importan esos otros y de que uno les importa a ellos. Esta necesidad no hace referencia al hecho de obtener resultados por ejemplo sexo, el transformarse en la esposa de alguien, o de pertenecer a un grupo, sino que tiene que ver con el sentido de estar en comunión segura y en unidad con otros (Deci & Ryan, 2002, p.7).

Dichas necesidades son las que sientan las bases en cuanto a la categorización de ciertos aspectos en los ambientes, en torno a si son promotores o antagónicos hacia el funcionamiento humano integrado. Los ambientes promotores de un funcionamiento saludable son aquellos que satisfacen dichas necesidades; por el contrario, aquellos ambientes en los que hay factores asociados con la frustración de las mismas son considerados como antagónicos. Por tanto, dicho concepto de necesidades psicológicas es la base que permite predecir si determinadas condiciones promueven resultados óptimos o no en lo referente al crecimiento y al bienestar de las personalidades de los individuos (Deci & Ryan, 2002).

Los ‘otros relevantes’

En este sentido, esta teoría sostiene que la satisfacción de las necesidades anteriormente mencionadas promueve la orientación intrínseca. En el contexto del aprendizaje de idiomas, cada una de las necesidades se ve apoyada por diferentes tipos de feedback provenientes de los ‘otros relevantes’ (Ryan, Deci & Grolnick, 1995). Los mismos son sujetos pertenecientes al mundo social de los estudiantes quienes, de una u otra forma pueden influenciar su autopercepción de autonomía, competencia y afinidad (Noels, 2001a, p.55). Dentro de este grupo se encuentran familiares, profesores, miembros de la comunidad de la lengua objetivo, empleados, pares, administradores, etc. Sin embargo, para el propósito de esta tesis, se hará hincapié en el rol de los miembros de la familia y de los pares de la subpoblación entrevistada con la que se trabajó en la presente investigación.

Por lo tanto, para promover la autonomía en los estudiantes, es necesario que los ‘otros relevantes’ les den un feedback que la fomente, es decir, que les den opciones en el aprendizaje o bien les permitan resolver problemas de manera independiente; en vez de imponerles metas o recompensas lo cual disminuye su motivación.

4.4.2 Cinco miniteorías⁵

La teoría de la Autodeterminación se constituye formalmente de cinco mini teorías elaboradas para brindar explicación de fenómenos motivacionales los cuales han emergido de investigaciones tanto de campo como de laboratorio. Es así que encontramos la teoría de la evaluación cognitiva (cognitive evaluation theory, CET) dirigida específicamente a tratar los efectos del contexto social sobre la motivación intrínseca. En segundo lugar está la teoría de la integración del organismo (organismic integration theory, OIT), que es desde

⁵ De recurso web: www.selfdeterminationtheory.org

donde se trabaja en la presente investigación. Esta teoría trata el tema de la motivación extrínseca en sus varias formas con sus propiedades, determinantes y consecuencias propuestos a lo largo de un continuo de internalización, el cual está caracterizado por distintos niveles de autodeterminación. A saber, se afirma que las conductas académicas pueden ser intrínsecamente motivadas, extrínsecamente motivadas o amotivadas (Fortier y col., 1995, p.259). Las intrínsecamente motivadas pueden englobarse en tres tipos: hacia el conocimiento, hacia la estimulación y hacia la ejecución. Por otra parte, de acuerdo con Deci y Ryan (2000), existen distintos tipos de motivación extrínseca entre los cuales encontramos la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada y la regulación integrada.

En tercer lugar ubicamos la teoría de la orientación causal (causality orientations theory, COT) la cual evalúa tres tipos de orientación causal, que son la orientación a la autonomía, la orientación al control y la orientación impersonal o amotivada asociada con un locus de control externo. En cuarto lugar tenemos la teoría de las necesidades básicas (basic psychological needs theory, BPNT) que esclarece el concepto de necesidades básicas y sus relaciones con el bienestar personal y la salud psicológica. Y por último, la teoría de los contenidos de metas (goal contents theory, GCT), que se desarrolla a partir de la distinción de las metas tanto intrínsecas como extrínsecas y su impacto en la motivación y el bienestar.

Por su parte, Robert J. Vallerand (1997) desarrolló un modelo jerárquico de la motivación extrínseca e intrínseca a partir de la teoría de la Autodeterminación, el cual supone el estudio de la motivación a través de diversos constructos relacionados con varios postulados y corolarios. Del mismo modo este autor y colaboradores (1989) elaboraron una escala en donde se evalúan las razones que tienen los estudiantes al momento de participar en el contexto académico llamada “Academic Motivation Scale” (AMS).

Considerando lo anteriormente expuesto como crucial para una mejor comprensión del comportamiento motivado, especialmente en el contexto educativo, es que han surgido estudios que han tratado de establecer diferentes perfiles motivacionales basándose en la ya mencionada teoría de la Autodeterminación. Dichos perfiles varían dependiendo de la investigación y permiten predecir el comportamiento de los estudiantes, así como también, mejorarlos.

4.4.3 Continuo de autodeterminación

La teoría de la Autodeterminación expuesta por Deci y Ryan propone la idea de un continuo de internalización, en el cual los diferentes tipos de motivación se encuentran organizados de acuerdo al grado en que la motivación que subyace la conducta de un individuo emana de él mismo (Ryan & Deci, 2000).

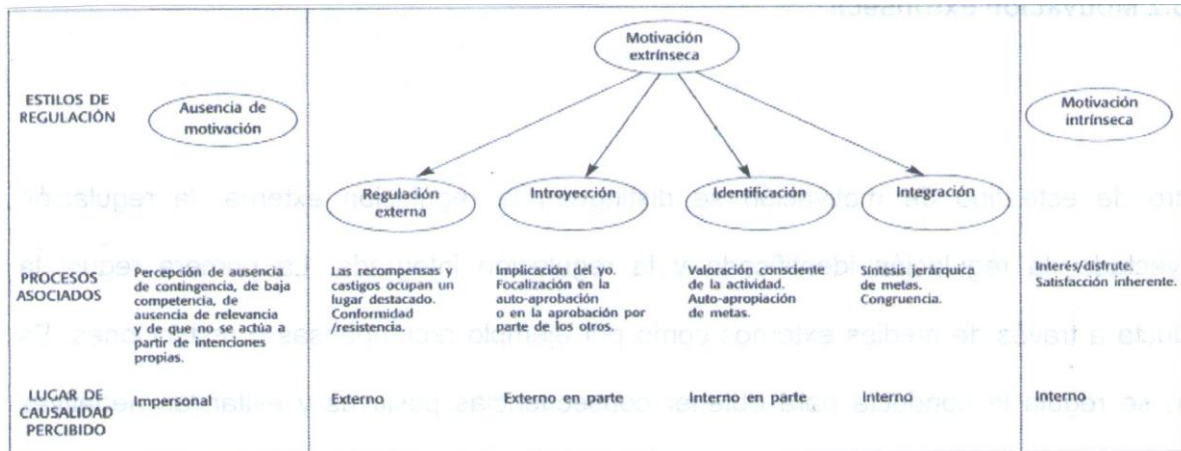
Ryan y Connell (2000) realizaron una investigación con alumnos de educación primaria, evaluando las razones (externas, introyectadas, identificadas e intrínsecas) por las cuales ellos se involucraban en comportamientos de logro; por ejemplo al hacer tareas domiciliarias, evidenciando así la existencia de dicho continuo.

En el continuo las correlaciones positivas más fuertes se dan entre las motivaciones adyacentes más que con las distantes (Guay F., Ratelle C. F., Roy A. & Litalien D., 2010).

Dentro de las investigaciones que evidencian la existencia de dicho continuo están los trabajos de Otis et al., 2005; Ryan & Connell, 1989; Vallerand et al., 1989; Vallerand R., Pelletier L., Blais M., Briere N., Senecal C. & Vallières E., 1992; Vallerand, et al., 1993.; Guay F., Chanal J., Ratelle C. F., Marsh H. W., Larose S. & Boivin M., 2010.

Figura 3

Tipos de motivación en la teoría de la autodeterminación



Nota. Tomado de “*Motivación en Contextos Educativos.*”, de P. Pintrich y D. Schunk, 2006 p. 255. Copyright 2006 Pearson Prentice Hall.

4.4.3.1 Motivación intrínseca

Vallerand y colaboradores (1989, 1995, 1997) identificaron la presencia de tres tipos de motivación intrínseca que son hacia el conocimiento, hacia la estimulación y hacia la ejecución. La motivación intrínseca hacia el conocimiento se relaciona con las metas de aprendizaje y también con la intelectualidad y la curiosidad intrínsecas. En ella la persona se involucra en una actividad por el placer y la satisfacción que experimenta mientras aprende, explora o trata de comprender algo nuevo. En el caso de la motivación intrínseca hacia la estimulación el sujeto se involucra en una actividad para experimentar sensaciones de placer asociadas mayormente a sus sentidos. Y por último, en la motivación intrínseca hacia la ejecución/al logro la persona al involucrarse en una actividad dada por el placer y la satisfacción experimentada mientras que trata de superarse a sí mismo, o lograr o crear algo (1997).

4.4.3.2 Motivación extrínseca

Dentro de este tipo de motivación se distinguen la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada y la regulación integrada. La primera regula la conducta a través de medios externos como por ejemplo recompensas o restricciones. Es decir, se regula la conducta para obtener consecuencias positivas y evitar las negativas (Fortier y col., 1995) Con la regulación introyectada aunque el individuo comienza a internalizar las razones de sus acciones no se la denomina verdaderamente autodeterminada, ya que está limitada a la internalización de contingencias externas pasadas. En otras palabras, es el proceso por el cual una demanda externa se transforma en una representación interna la cual es utilizada por la persona para aprobar o desaprobado sus propias acciones. Por último, en la regulación identificada, el comportamiento se transforma en algo valorado e importante para el individuo, así como también, es percibido como elegido por él mismo. Es decir, el individuo valora y juzga su comportamiento como importante y así lo realiza por propia elección. Es así que su comportamiento es elegido sin ninguna presión del entorno, sea ésta interna o externa.

4.4.3.3 Amotivación

La amotivación hace referencia a aquellos individuos que no perciben contingencias entre los resultados y sus acciones, y que experimentan sentimientos de incompetencia y falta de control. Aquí se percibe la conducta como causada por fuerzas externas al control del propio individuo, el cual no está ni intrínseca ni extrínsecamente motivado, sino que está amotivado. Este constructo es el que posee el nivel más bajo de autonomía en el continuo de autodeterminación antes mencionado.

4.5 Motivación y aprendizaje de idiomas

Robert Gardner, Wallace Lambert y Richard Clément, psicólogos sociales canadienses, son investigadores pioneros en el campo de la motivación en el aprendizaje de idiomas. Ellos conciben a las segundas lenguas o lenguas extranjeras como factores mediadores entre las diferentes comunidades etnolingüísticas y la motivación. Gran parte de sus investigaciones, entre 1960 y 1990 se centraron en cómo las personas que hablan una segunda lengua o una lengua extranjera perciben dicha lengua y su cultura, y además cómo esa forma de percibirlas puede afectar su deseo de aprenderla (Dörnyei, 2008, p.35).

Dichas dimensiones actitudinales, en lo que al aprendizaje se refiere, son las que distinguen entre la motivación por el aprendizaje de idiomas de otros tipos de motivación; ya que se espera que los individuos no solamente adquieran conocimiento del idioma (así como pueden adquirir conocimiento en historia o biología), sino también, que deseen identificarse con los miembros de otro grupo etnolingüístico e incorporar aspectos de su conducta, incluyendo su forma de hablar y su vocabulario (Gardner & Lambert, 1972; p.135).

De esta forma, el estudio de la motivación en el aprendizaje de idiomas comenzó desde una perspectiva psicológica-social, donde se implicaba el contexto social de aprendizaje así como también, actitudes y relaciones entre diferentes comunidades lingüísticas; para luego adoptar una perspectiva socio-educativa (Gardner, 1988). Esto generó mucha investigación y fue objeto de críticas, debido al descuido por la consideración del contexto de la clase como relevante en la motivación de los estudiantes para aprender segundas lenguas (Crookes & Schmidt, 1991). Es así que dentro del campo mismo del aprendizaje de segundas lenguas, el trabajo de Gardner y Lambert fue pionero por resaltar factores no-cognitivos ('afectivos', en su terminología), específicamente motivacionales.

A partir del artículo publicado por Crookes y Schmidt en 1991, en donde se criticó la mencionada tradición socio-psicológica se sentó precedente para la discusión a este respecto durante los años 90 en torno a la motivación; ya que en el mismo los autores clamaban por un concepto de motivación validado en la práctica y basado en el salón de clase. Esto dio paso a una mayor cantidad de investigaciones en el tema y abrió las puertas a lo que Dörnyei (2001, pp.103-105) ha denominado como abordajes amigables para la educación (en su terminología “education-friendly approaches”).

A este respecto, es posible afirmar que la motivación está compuesta por diferentes factores; según Gardner (1985) dichos factores son: intensidad motivacional o esfuerzo, deseo de aprender un idioma, y actitudes hacia el aprendizaje del idioma. El autor sostiene que la motivación se refiere a un tipo de motor mental central, o centro energético que incluye esfuerzo, deseo y el hecho de disfrutar una tarea. Es decir, que quien está verdaderamente motivado demuestra los tres.

Uno de los aspectos cruciales en la teoría motivacional de Gardner (1985) es la relación entre motivación y orientación (siendo ‘meta’ la terminología específicamente utilizada para este último por el autor). El rol de las orientaciones es ayudar a incrementar la motivación y dirigirla hacia las metas; funcionan como antecedentes motivacionales, y han sido denominadas *integradora* e *instrumental*. Por orientación integradora se hace referencia a una predisposición positiva, a una actitud favorable y abierta hacia el grupo de la lengua meta, y enfatiza el valor de aprender una lengua para formar parte de dicha cultura. La orientación instrumental, por su parte, se centra en propósitos utilitarios, es decir, se asocia eminentemente con los potenciales beneficios pragmáticos que pueden obtenerse si se domina la segunda lengua o lengua extranjera, (p.36), como ser conseguir un mejor trabajo o salario, obtener un mejor reconocimiento social, etc.

Más allá de ambas orientaciones, otro aspecto clave en la teoría de Gardner es el amplio concepto del “motivo integrador” (ver Fig. 1), al cual se lo denomina como ‘motivación por

aprender una segunda lengua debido a sentimientos positivos hacia la comunidad que habla ese idioma' (Gardner, 1985; pp. 82-83). El motivo integrador consta de tres componentes: integratividad, actitudes hacia la situación de aprendizaje, y motivación. El primero, está inmerso en la orientación integradora y hace referencia al interés hacia las lenguas extranjeras y las actitudes hacia sus comunidades reflejan 'el deseo individual y el interés en la interacción social con miembros de otros grupos' (Gardner y MacIntyre, 1993; p. 159). El segundo, incluye actitudes hacia el/la docente de la lengua extranjera en cuestión, así como también hacia la asignatura, es decir, hacia el curso y las clases dictadas para aprender ese idioma. Y por último, el tercer componente refiere a la intensidad de la motivación, el deseo de aprender la lengua y actitudes hacia el aprendizaje de la misma.

Por su parte, Richard Clément (1980, 1986 y Clément et al., 1994) ha introducido al modelo de Gardner el concepto de la *confianza lingüística en uno mismo*, atribuyéndole así cierta importancia a la eficacia personal dado que es visto como un subsistema de motivación significativo (p.37).

En el año 1994 Dörnyei propone un esquema de motivación centrado concretamente en la motivación desde el punto de vista del aula conceptualizando tres niveles: *el nivel de la lengua, el nivel del alumno y el nivel de la situación de aprendizaje*. El primer nivel mencionado anteriormente abarca componentes relacionados con la segunda lengua o lengua extranjera como por ejemplo aspectos pragmáticos, o la cultura y la comunidad de dicha lengua, siendo el nivel que representa los elementos más relacionados con las orientaciones instrumental e integradora. En el segundo nivel señalado, *el nivel del alumno*, se incluye específicamente *confianza en uno mismo* reflejando así la influencia del trabajo de Clément en este aspecto. Y por último, en *el nivel de la situación de aprendizaje*, se engloban los aspectos más relacionados con la asignatura, con el/la docente, y con el alumnado.

Cuatro años más tarde, Dörnyei y Ottó (1998) desarrollaron un modelo de proceso de la motivación para el aprendizaje de idiomas. El enfoque de este modelo está *orientado al proceso* e implica ver a la motivación desde una perspectiva dinámica tratando de explicar sus cambios *a lo largo del tiempo*. (2008, pág. 41). El mismo se ha originado a partir de la necesidad de diseñar intervenciones en la clase para motivar a los alumnos de idiomas y comprende dos dimensiones: la de *secuencia de acción* y la denominada *influencias motivacionales*. La primera representa el proceso de comportamiento en donde los deseos y esperanzas iniciales se transforman en metas y luego en intenciones, conduciendo eventualmente al sujeto a la acción y, con suerte, a la realización de las metas propuestas; luego de las cuales el proceso es sometido a evaluación. La segunda dimensión de este modelo denominada *influencias motivacionales* incluye todas las fuentes de energía y fuerzas motivacionales que subyacen y alimentan las formas de comportarse (1998, p. 47).

El modelo de Dörnyei ha continuado desarrollándose hasta la actualidad con nuevos planteamientos teóricos concebido dentro de un marco más general.

Douglas Brown (1990) entre otros, ha destacado la importancia de la motivación intrínseca en el salón de clase de idiomas enfatizando ciertas formas de trabajo que capitalicen lo intrínseco, apelando así a la autonomía y autodeterminación de quienes aprenden un idioma. El autor sostiene que tradicionalmente los centros educativos han fallado en apoyar el proceso de construcción de competencia de los estudiantes; entre otras cosas, apoyándose en la competitividad entre ellos y no en la cooperación; priorizando el producto frente al proceso, etc. (p. 388). En este sentido, invita a los educadores a que aborden la temática en sus clases, proponiendo a los estudiantes actividades que promuevan lo intrínseco al trabajar con las cuatro habilidades (skills), es decir, lectura, escritura, habla y escucha. Priorizando así la comunicación y **que** se trabaje considerando las necesidades e intereses de los estudiantes por sobre las de quienes dictan los cursos (2001, p. 80). Al trabajar con estrategias de aprendizaje en salón de clase de idiomas se les está apoyando a

los alumnos en su proceso de construcción de competencia y en su autodeterminación. Es decir, que parte de enseñar a los estudiantes a aprender requiere no sólo trabajar con estrategias, sino que también, implica ayudarlos a que sean conscientes de que algunas actividades en la clase están diseñadas para que las desarrollen. Es así que el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje ayuda a que los estudiantes desarrollen su autonomía, hagan suyo el idioma que aprenden y consideren como única recompensa el solo hecho de lograr algo en dicho idioma (1990, p.389).

Al analizar la relación entre motivación y autonomía, y entre motivación y estrategias de aprendizaje surgen, por ejemplo, los trabajos de autoras como Dickinson y Ushioda, las cuales destacan el rol de la autonomía del estudiante en el salón de clase. De este modo, Dickinson en su trabajo publicado en el año 1995, cita diferentes definiciones de autonomía las cuales comparten conceptos como independencia, responsabilidad y elección por parte de aquellos quienes aprenden idiomas (p.168). En este sentido, afirma Dickinson, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) se relaciona directamente con la autonomía ya que la motivación intrínseca, la cual lleva a un aprendizaje más efectivo, es promovida en situaciones donde el estudiante tiene la posibilidad de responsabilizarse por su propio aprendizaje (Dickinson, 1995; p. 171). La teoría de la autodeterminación postula que el aprendizaje más efectivo es alcanzado gracias a que los estudiantes están intrínsecamente motivados y a que los mismos pueden operar en contextos informativos (1995, p.169). En dichos espacios, se le brinda al estudiante la posibilidad de elegir, de tomar decisiones, promoviendo así su estado de autodeterminación y ofreciéndoles oportunidades de ejercer cierto grado de autonomía (p.170).

Por su parte, Noels y colaboradores (1999, 2000, 2001) han apoyado la teoría de Deci y Ryan (1985) para el aprendizaje de idiomas ya que, entre otras cosas, la misma sostiene que las percepciones que tienen los alumnos de su propia autonomía son importantes en la medida en que apoyan sentimientos de motivación intrínseca, centrales en la permanencia

del esfuerzo en la tarea de aprendizaje. (Noels, Clément & Pelletier, 2001, p.425). Estos autores no sólo han encontrado apoyo en este modelo para el aprendizaje de idiomas examinando las relaciones entre las orientaciones intrínsecas y extrínsecas, sino también relacionándolas con la orientación integradora (Noels, Clément & Pelletier, 2001, p.425). La misma trata temas que no están explícitamente abordados ni por la orientación intrínseca ni por la extrínseca, y refieren a la identidad social, a relaciones sociopolíticas entre grupos etnolingüísticos (Noels, 2005, p.288).

Si bien algunos autores sostienen que las orientaciones integradora e instrumental son consideradas como sinónimo de las orientaciones intrínseca y extrínseca; el propio Gardner (1985) afirma que esto no es así y que ambos sets de orientaciones no son constructos paralelos. El autor sugiere que ambas orientaciones, es decir la instrumental y la integradora, son extrínsecas ya que, por ejemplo al estudiar un idioma, el mismo es adquirido para alcanzar ciertas metas (involucramiento intergrupalo y recompensas tangibles) las cuales son diferentes a aprender dicho idioma por el placer y la satisfacción que se experimentan al hacerlo (Noels, 2001, p.51).

Afirma Noels que, debido a los resultados obtenidos en las diferentes instancias (Noels, Clément & Pelletier, 2001; Noels, 1999; Noels 2001b), parecería que la orientación integradora correlaciona más fuertemente con formas más autodeterminadas de motivación, a saber regulación identificada y motivación intrínseca; aunque también correlaciona moderadamente con formas menos autodeterminadas. Por tanto, aquellos estudiantes quienes están aprendiendo un idioma porque los disfrutan también lo hacen porque ello puede darles oportunidades de interactuar con miembros de la comunidad de esa lengua (Noels, 2001, p.53). Sin embargo, con esto no se establece que las orientaciones más autodeterminadas son conceptualmente iguales a la orientación integradora, ya que esta

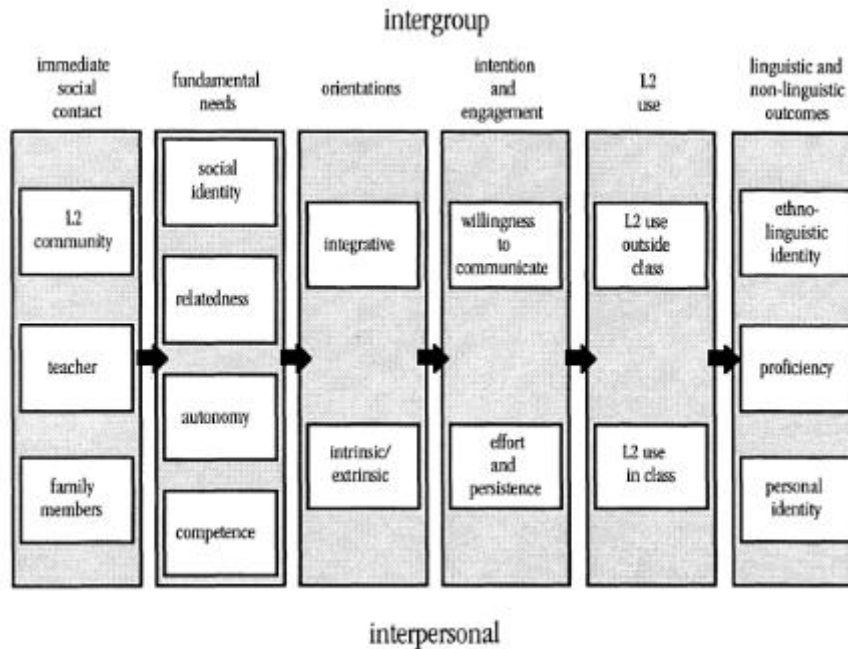
refiere a temas de identidad social que no son abordados ni por la orientación intrínseca ni por la regulación identificada.

Este paralelismo también se ha puesto de manifiesto empíricamente haciendo referencia a que algunas orientaciones intrínsecas y extrínsecas, así como también la integradora, pueden ser asociadas con las variables intensidad motivacional y la intención de continuar estudios en lo que al aprendizaje de idiomas se refiere. La orientación intrínseca está más fuertemente asociada a actitudes hacia el aprendizaje de la lengua meta, no así la orientación integradora. Pero esta última ha sido una mejor predictora estadística de variables relacionadas con contactos intergrupales e identidades etnolingüísticas que las orientaciones intrínsecas y extrínsecas (Noels, 2001b). Por lo tanto, se discute que ambas orientaciones, por un lado la integradora y por otro la intrínseca/extrínseca, representan dos sustratos motivacionales distintos, uno perteneciente a la situación de intergrupo y el otro a la situación inmediata de aprendizaje (MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels, 1998) (analizado más adelante en el apartado 5.3 de esta tesis).

A este respecto Noels propone un modelo heurístico del proceso motivacional (Noels, 2001a, p.53) para describir orientaciones motivacionales sin que el mismo reemplace la orientación integradora, sino más bien se propone uno que complementa aquellas orientaciones en las que se destacan las de intergrupo/intergrupales.

Figura 4

Heuristic model of the motivational process.



Nota. Tomado de "Motivation and Second Language Acquisition.", de Z. Dörnyei, 2001 p. 53. Copyright 2001 University of Hawai'i Press.

La autora afirma que la diferencia con los modelos predominantes existentes en el campo radica en la interpretación de las relaciones existentes, ya que muchos de los constructos incluidos en él, así como también las predicciones expuestas, son consistentes con otros modelos. Por su parte, sostiene que el aporte de este abordaje permite una mirada más exhaustiva hacia la naturaleza de las orientaciones, la manera en la que los 'otros relevantes' ('relevant others' en la terminología de Ryan, Deci & Grolnick, 1995) pueden influenciarlas en diversos contextos, y cómo las mismas pueden ser relacionadas de diversas formas con las variables de la lengua meta, es decir del idioma que se está aprendiendo (Noels, 2001a, p.62).

Así como otros autores (Clément, 1980; Clément, Dörnyei, & Noels, 1994), Noels (2001a) también sugiere que el sustrato motivacional 'intergrupo' está relacionado a la necesidad fundamental de identidad social positiva; lo cual podría ser más evidente en situaciones donde el sujeto tiene oportunidad de relacionarse con integrantes de la comunidad del idioma que aprende; al punto de que el sujeto posee un identidad etnolingüística positiva y segura, y por tanto, no le teme, resiente, ni le disgusta dicha comunidad (Noels, 2005). Sin embargo, otras necesidades como las de autonomía, competencia y afinidad son más centrales en lo que se refiere al otro sustrato motivacional mencionado, es decir el perteneciente a la situación inmediata de aprendizaje; el cual puede ser descrito como 'interpersonal', importante en la motivación en la mayoría de los contextos, incluyendo tanto el que refiere al aprendizaje de segundas lenguas, como al de lenguas extranjeras.

Esto se debe a que sus dinámicas se entrelazan con las dinámicas de las relaciones interpersonales entre el estudiante de idiomas y los 'otros relevantes', es decir los profesores, compañeros de clase, miembros de su familia, etc., en lo que al sustrato contextual inmediato refiere (immediate environmental substrate).

Noels sostiene que ambos sustratos motivacionales (uno perteneciente a la situación de intergrupo y el otro a la situación inmediata de aprendizaje) deberían predecir de manera independiente cuán involucrado está el estudiante en el proceso de la lengua meta, incluyendo factores como su esfuerzo, su persistencia y sus ganas de utilizar el idioma que está aprendiendo. Sin embargo, la autora afirma que la orientación integradora debería ser más relevante en lo que refiere a los procesos que incluyen contacto intergrupales e identidad étnica (2005, p.289); por este motivo no se ha incluido la orientación integradora en la presente investigación.

Ante lo expuesto anteriormente, es posible afirmar que para poder alcanzar el objetivo general planteado en esta tesis; a saber, investigar las orientaciones motivacionales y su

estabilidad temporal, en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes que participan del PAAI; así como también, la relación entre las orientaciones motivacionales con las orientaciones de Bachillerato Diversificado y el rendimiento académico de dichos sujetos, se realiza aquí un estudio cuali-cuantitativo cuyo alcance es descriptivo.

CAPÍTULO 5

Resultados

5.1 Descripción del universo de los participantes

La población de estudio con la que se trabajó en la presente tesis fueron alumnos de enseñanza pública de Educación Secundaria. Al momento de realizada esta investigación, los mismos asistían a diferentes instituciones educativas y estaban cursando su último año de Bachillerato Diversificado (6º año de liceo). Todos los estudiantes tenían entre 17 y 18 años de edad y provenían de diferentes zonas de la capital del país.

5.1.1 Perfil general de los estudiantes que realizaron la EME-E

Se aplicó la Escala de Motivación Educativa versión Española (EME-E) en dos instancias distintas durante el año lectivo 2012 a un total de 22 estudiantes pertenecientes a los dos grupos que se formaron en la ciudad de Montevideo cuyo curso ofrecido por el PAAI se dictó en la misma institución educativa en diferentes horarios. De este grupo de alumnos el 23% eran varones y el 77% eran chicas, y su distribución fue la siguiente:

Tabla 1

Grupo de estudiantes que ingresaron al PAAI en 2012, realizaron ambas aplicaciones de la escala EME-E, pero no dieron el examen final del curso ofrecido.

Orientación Bachillerato	Nº de estudiantes	♂	♀
Arte y Expresión	4	0	4
Ciencias Biológicas	5	1	4
Físico - Matemático	3	1	2
Social - Económico	3	2	1
Social - Humanístico	7	1	6
Total	22	5	17

5.1.2 Perfil general de los entrevistados

Como se ha planteado anteriormente en el capítulo de metodología de la presente tesis, una de las técnicas de recolección de datos fue la entrevista. En este caso, entrevistas semi-estructuradas las cuales fueron realizadas a la muestra durante el segundo semestre del curso en 2012. La población entrevistada (diez estudiantes) manifestó voluntariamente querer participar.

Tabla 2

Sub-grupo de estudiantes entrevistados del total del grupo de estudiantes que se presentó en la Tabla 1

Orientación Bachillerato	Nº de estudiantes	♂	♀
Arte y Expresión	1	0	1
Ciencias Biológicas	4	1	3
Físico - Matemático	1	0	1
Social - Económico	1	1	0
Social - Humanístico	3	2	1
Total	10	4	6

Todos los entrevistados viven en la ciudad de Montevideo y provienen de diferentes zonas de la capital.

En lo referente a los miembros de la familia, 8 de los 10 entrevistados indicaron que viven con ambos padres; en cuanto a los otros 2, 1 vive con su padre y otro con su madre. Si bien todos han manifestado tener hermanos, no todos los estudiantes viven con ellos. Las edades de los hermanos y hermanas oscilan entre 3 y 34 años, y todos estudian y/o trabajan.

5.1.2.1 Ocupación de los padres

Se les preguntó a que se dedican sus madres obteniendo la siguiente información:

- 3 son amas de casa
- 1 es directora de una escuela pública

- 1 trabaja en un call center
- 1 trabaja en la caja policial
- 1 es odontóloga
- 1 repara computadoras
- 1 trabaja en el ámbito privado
- 1 es laboratorista.

En lo que a los padres respecta los estudiantes dijeron que sus ocupaciones son:

- 1 es mecánico
- 1 es diseñador gráfico
- 1 trabaja con importaciones y transporte público
- 1 es encargado en un almacén
- 1 es empleado de limpieza
- 1 trabaja en el ámbito privado
- 1 trabaja en la URSEC (Unidad Reguladora de Servicios en Comunicaciones del Estado)
- 1 es mecánico tornero

5.1.2.2 Conocimientos de inglés y su uso por parte de los familiares

Sólo uno de los varones entrevistados afirma que sus padres saben inglés y que cuando era niño vivió en Estados Unidos con ellos, aunque no especificó por cuánto tiempo. Los otros chicos manifestaron que ninguno de sus padres sabe inglés.

Por su parte, todas las chicas afirman que sus madres han aprendido inglés, 8 de ellas en el liceo y 2 realizaron cursos privados. En lo que a sus padres respecta, 4 de ellas no especificaron y las otras 2 aseguraron que ellos aprendieron inglés en el liceo.

En cuanto a los hermanos, 8 de 10 de los entrevistados dijeron que sus hermanos saben inglés, otro dijo que su hermano de 3 años no sabe, y otro que era el único en su familia que ha aprendido inglés.

Respecto a si sus padres utilizan el inglés en sus trabajos y/o vida cotidiana, dos chicas y un varon manifestaron que sus madres lo utilizan a veces en sus trabajos; otra chica dijo que en algunas ocasiones su madre la ayudaba con tareas del inglés del liceo o lo utiliza para comprender el funcionamiento de algún electrodoméstico o aparato electrónico, ya que las instrucciones están en inglés. Y por último, otra de las entrevistadas expresó que su padre lo utiliza porque escucha música en inglés.

5.1.2.3 Actividad laboral de los estudiantes

En lo que se refiere a la actividad laboral, ninguna de las chicas entrevistadas trabaja. Sin embargo, de los cuatro varones, uno trabaja atendiendo al público o realizando tareas de limpieza en una cadena internacional de comida rápida, de jueves a domingos, seis horas por día ya que es menor de edad. Otro de los chicos es trabajador zafra y trabaja en ventas, seis veces por semana durante los meses de noviembre y diciembre, y a veces también durante el mes de enero entre 8 y 10 horas por día. Los otros dos varones no trabajan, solo estudian.

5.1.2.4 Otras actividades de los estudiantes

Tres de las seis chicas no realizan ninguna otra actividad extracurricular además de asistir al curso que ofrece el PAAI; otra chica realiza actividad física (concorre al gimnasio entre una hora y media y dos horas por día); y las otras dos chicas estudian idiomas (portugués e italiano), además una de ellas realiza un curso de inserción laboral. En cuanto a los varones, tres de ellos realizan actividad física. Uno concurre a clases de natación una vez por semana; otro hace atletismo (es corredor de fondo y de medio fondo), y eventualmente asiste a clases de breakdance; otro chico va al gimnasio todos los días y también estudia guitarra; y el último hace trabajo comunitario.

5.1.3 Perfil general de los estudiantes que ingresan y egresan del PAAI

La población de estudio que rindió una prueba de admisión para ingresar al curso que ofreció el PAAI, realizó dicho curso, y egresó. Veinte estudiantes dieron el examen final y lo salvaron (dos de ellos no se presentaron por motivos que se desconocen). De estos veinte estudiantes el 25% eran varones y el 75% eran chicas, específicamente la distribución fue como se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3

PAAI generación 2012 de estudiantes de nivel B1 en Montevideo

Orientación Bachillerato	Nº de estudiantes	♂	♀
Arte y Expresión	3	0	3
Ciencias Biológicas	5	1	4
Físico - Matemático	3	1	2
Social - Económico	3	2	1
Social - Humanístico	6	1	5
Total	20	5	15

Note. Por generación 2012 de estudiantes de nivel B1 en Montevideo se entiende aquellos estudiantes quienes realizaron la prueba de admisión para el curso que ofreció el PAAI en 2012 en Montevideo, hicieron el curso y salvaron el examen final del mismo.

5.2 Perfil motivacional a partir de la Escala de Motivación Educativa

En ambas aplicaciones de la *Escala de Motivación Educativa-EME* (Núñez Alonso, Albo Lucas, Navarro Izquierdo & Lobera Grijalvo, 2006) a la población objetivo se concluye que las puntuaciones más altas se dieron en los ítems relacionados con la motivación intrínseca ($X_{MI1^o}=4.13$ y $X_{MI2^o}=3.65$) seguido de los ítems relacionados con la motivación extrínseca ($X_{ME1^o}=3.66$ y $X_{ME2^o}=3.14$).

Con respecto a los diferentes tipos de motivación se observa que, entre los estudiantes del PAAI del nivel B1 para la ciudad de Montevideo, predominan las razones para aprender inglés relacionadas con la “motivación intrínseca al conocimiento” tanto en la primera aplicación de la escala ($X_{MIC}=4.9$), como en la segunda ($X_{MIC}=4.32$). Siendo los varones

quienes puntuaron levemente más alto ($X_{MIC1^o}=4.96$ y $X_{MIC2^o}=4.54$), frente a las mujeres ($X_{MIC1^o}=4.88$ y $X_{MIC2^o}=4.23$), en ambas aplicaciones. Seguidas de las relativas a la “motivación intrínseca al logro” ($X_{MIL1^o}=4.31$ y $X_{MIL2^o}=3.86$) dándose la situación inversa, ya que las mujeres mostraron una puntuación apenas superior a la de los varones ($X_{MIL1^o}=4.45$ y $X_{MIL2^o}=3.94$ y $X_{MIL1^o}=3.79$ y $X_{MIL2^o}=3.67$, respectivamente). No así en la “motivación intrínseca a las experiencias estimulantes”, dónde la población masculina puntuó más que la femenina en ambas aplicaciones de la escala ($X_{MIEE1^o}=3.92$ y $X_{MIEE2^o}=3.17$ y $X_{MIEE1^o}=2.96$ y $X_{MIEE2^o}=2.61$, respectivamente).

Teniendo en cuenta la primera aplicación de la escala, con relación a las orientaciones de Bachillerato por las que optaron los estudiantes integrantes de la muestra con la que se trabajó en el presente estudio, se observa que en lo referente a la motivación intrínseca, todas las orientaciones mostraron una puntuación más alta en la “motivación intrínseca al conocimiento”, seguido de la “motivación intrínseca al logro”, y por último, en la “motivación intrínseca a las experiencias estimulantes”.

En cuanto a la segunda aplicación, se observó que ocurrió lo mismo para todas las orientaciones de Bachillerato excepto por la orientación “Físico - Matemática” dónde el puntaje obtenido fue levemente superior para la “motivación intrínseca al logro”, luego en “motivación intrínseca al conocimiento”, y por último, en la “motivación intrínseca a las experiencias estimulantes”.

Asimismo, en ambas aplicaciones de la escala dentro de la motivación intrínseca se observó que las razones que predominan entre los estudiantes del PAAI para aprender inglés son, dentro de: a) la motivación intrínseca al conocimiento “Porque para mi es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas”, y “Porque mis estudios en inglés me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan”; b) la motivación intrínseca al

logro “Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales” y “Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios”; y c) la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes “Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes”, y “Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás”.

Al analizar los datos relacionados con la motivación extrínseca se observa que, en la primer aplicación, las puntuaciones referidas a la “motivación extrínseca regulación externa” se posicionan primero ($X_{MERE1^o}=4.08$), seguidas de las de “motivación extrínseca regulación identificada” ($X_{MERID1^o}=4.02$). Mientras que, en la segunda aplicación, se da la situación inversa, ubicándose la “motivación extrínseca regulación identificada” primero ($X_{MERID2^o}=3.60$), y la “motivación extrínseca regulación externa” después ($X_{MERE2^o}=3.31$).

En ambas aplicaciones la “motivación extrínseca regulación introyectada” se ubica en tercer lugar ($X_{MERIN1^o}=2.89$ y $X_{MERIN2^o}=2.50$, respectivamente).

En este sentido, se identificó cierta estabilidad temporal en cuanto a la puntuación por género. Esto es, en ambas aplicaciones las medias obtenidas por los varones fueron más elevadas en la “motivación extrínseca regulación externa” ($X_{MERE1^o}=4.25$ y $X_{MERE2^o}=3.58$), así como también, en la “motivación extrínseca regulación introyectada” ($X_{MERIN1^o}=3.17$ y $X_{MERIN2^o}=2.67$). Por su parte, en estos tipos de motivación extrínseca, las mujeres puntuaron ($X_{MERE1^o}=4.04$ y $X_{MERE2^o}=3.20$) y ($X_{MERIN1^o}=2.81$ y $X_{MERIN2^o}=2.44$) respectivamente.

Mientras que, para el caso de la “motivación extrínseca regulación identificada”, las mujeres obtuvieron puntuaciones levemente superiores ($X_{MERID1^o}=4.12$ y $X_{MERID2^o}=3.72$) frente a la de los varones ($X_{MERID1^o}=3.67$ y $X_{MERID2^o}=3.29$).

En cuanto a la motivación extrínseca, en la primera aplicación, los estudiantes que optaron por las orientaciones de “Ciencias Biológicas”, “Físico - Matemática” y “Social - Económica” valoraron en primer lugar las razones para aprender inglés pertenecientes a la regulación identificada, en segundo lugar las de regulación externa y, en tercer lugar, las de regulación introyectada. Mientras que, aquellos que optaron por las orientaciones “Arte y Expresión” y “Social - Humanística” puntuaron en primer lugar las razones pertenecientes a la regulación externa, en segundo lugar, las de la regulación identificada y, en tercer lugar, las de la regulación introyectada.

Al igual que en la primera, en la segunda aplicación de la escala, todas las orientaciones ubicaron en último lugar las razones para aprender inglés pertenecientes a la regulación introyectada. Por su parte, los estudiantes pertenecientes a las orientaciones de “Arte y Expresión”, “Ciencias Biológicas”, “Físico - Matemática” y “Social - Humanística” coincidieron en ubicar en primer lugar, a las razones para aprender inglés, pertenecientes a la regulación identificada, seguido de las razones relacionadas con la regulación externa. Sin embargo, aquellos que optaron por la orientación “Social - Económica” ubicaron, en primer lugar, las razones pertenecientes a la regulación externa, y en segundo lugar, a las de regulación identificada.

Igualmente, dentro de los tipos de motivación extrínseca, se observa que, las puntuaciones más altas para la elección de aprender inglés por parte de los estudiantes del PAAI son: a) motivación extrínseca regulación externa “Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso” y “Para tener un sueldo mejor en el futuro”; b) motivación extrínseca regulación introyectada “Para demostrarme que soy capaz de aprender inglés” y “Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios”; y c) motivación extrínseca regulación identificada “Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi

competencia laboral” y “Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mi me guste”.

En lo referente a la amotivación, en ambas aplicaciones, los puntajes fueron bajos ($X_{AM1^o}=1.04$ y $X_{AM2^o}=1.08$). En la primera aplicación de la escala, los varones puntuaron levemente más alto que las mujeres ($X_{AM1^o}=1.17$ y $X_{AM2^o}=1.00$) respectivamente. Mientras que, en la segunda aplicación, se dio la situación inversa ($X_{AM1^o}=1.04$ y $X_{AM2^o}=1.09$), varones y mujeres respectivamente.

Es importante destacar que, en todos los casos y para todas las orientaciones motivacionales, se observó un leve descenso en los puntajes obtenidos en ambas aplicaciones de la escala.

5.3 Perfil motivacional a partir de entrevistas

Se entrevistó a la población de estudio para así poder lograr una mejor comprensión del perfil motivacional de la misma. Para la realización de las entrevistas semi-estructuradas se siguió un protocolo de indagación el cual puede ser consultado en el Anexo. La información obtenida por medio de las entrevistas fue categorizada para poder ser analizada. Los puntos centrales de las entrevistas se expusieron en el apartado metodológico de esta tesis y en esta sección se agruparon de la siguiente forma considerando el proceso motivacional:

5.3.1 Orientaciones motivacionales

Orientaciones motivacionales, es decir, motivos por los cuales los estudiantes deciden optar por el curso de inglés que brindó el PAAI en 2012. Como se señaló en el marco teórico no sólo se han considerado las categorías orientación intrínseca, extrínseca y amotivación, sino también, los subtipos presentes tanto en la orientación intrínseca como en la extrínseca (Deci & Ryan, 1985, 2002; Vallerand, 1997).

5.3.2 El rol de los ‘otros relevantes’

El rol de los ‘otros relevantes’, en la terminología de Ryan y colaboradores “relevant others” (1995, p.34); o según Noels “significant others” (2001, p.54) en el proceso motivacional de los entrevistados es otro de los puntos de análisis que permitirá una mejor valoración del perfil motivacional de esta población.

5.3.3 El contexto

El contexto inmediato en el aprendizaje de idiomas, específicamente “social context” para Clément (1980), “language learning context” o “immediate environmental substrate” para Noels (2001, 2005) es el tercer punto que guiará este análisis.

5.3.1.1 Orientación intrínseca

Los entrevistados han respondido reflejando las orientaciones motivacionales en sus discursos. Por ejemplo, se observó que la orientación intrínseca ha sido expresada en

diversas respuestas, y dentro de ella los tres subtipos existentes, a saber: al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes.

5.3.1.1.2 Motivación intrínseca al conocimiento

En primer lugar está la motivación intrínseca al conocimiento, es decir, el hecho de involucrarse en una tarea por el placer y la satisfacción que se experimentan mientras se aprende o se trata de comprender algo nuevo (Vallerand, 1997).

En este sentido, la motivación intrínseca al conocimiento se observó en las respuestas dadas al preguntárseles a los entrevistados por las asignaturas que les generan ganas de aprender. En este caso, solo uno contestó que le interesa un poco más porque es lo que quiere seguir estudiando en Facultad; el resto de los entrevistados (9 de 10) explicitaron que son las asignaturas que más les gustan, las que más les interesan. A este respecto algunos dijeron:

“02: Además este año no está tan difícil porque me está gustando el tema entonces ...”

02_Físico-Matemática_F

“06: Pero la que más me gusta y la que me va mejor es historia, y ta es la que más... me gusta así.”

06_Social-Humanística_F

“09: (...) o sea le meto más porque son cosas que me gustan en realidad. Pero no porque como que me siento obligada a hacerlo.”

09_Ciencias Biológicas_F

La motivación intrínseca al conocimiento también se vio reflejada cuando se les preguntó si les gustaría que hubiese materias optativas en el liceo, y todos dijeron que si. Esto, entre otras cosas, refleja la importancia de lo optativo, es decir, que cuando se le da a la persona la posibilidad de optar la orientación intrínseca se mantiene o se incrementa (Deci & Ryan, 1991; Pintrich & Schunk, 2006).

En cuanto a las sugerencias de estas posibles asignaturas se identificaron dos subcategorías. Tanto las chicas como los varones propusieron más asignaturas específicas de las distintas orientaciones por las que optaron, y también cualquier otra asignatura que han tenido en Ciclo Básico pero que en Bachillerato ya no. Ejemplos de la primera subcategoría identificada son:

“02: Capaz que estaría bueno que haya alguna otra materia aparte que sea optativa, que sea más específica de algún área.”

02_Físico-Matemática_F

“08: A mi el año pasado (...) yo quiero seguir contabilidad y el año pasado tenía dibujo, que a mi no me, ... para el hecho de contabilidad no me iba a aportar nada dibujo (...) Igual que 1º, 2º y 3º música, que a mi tampoco me aportó nada música y (...) pero quizá a la gente que está haciendo artístico ahora sí, le sirvió de mucha ayuda.”

08_Social-Económica_M

Para el caso de la segunda subcategoría algunos respondieron:

“04: Música pónete que ta, que hubo hasta un tiempo pero con el cambio (hace referencia al pasaje de Ciclo Básico a Bachillerato Diversificado) ya no. Y a mi me gustaba pila. Y ta.

Después otra cosa que me parece que tiene que seguir habiendo, porque en un momento no hay más. Que es educación física que ya en 6º no hay más.”

04_ Ciencias Biológicas_M

“06: Informática, por ejemplo. Había surgido algo de un curso, pero quedó en la nada creo. Porque hay pila de computadoras sin usar, y estaría bueno que hubiera un curso de informática en el liceo, porque tuvimos dos años creo, y ta...y es poco y yo me olvidé de todo, como muchos.”

06_ Social-Humanística_F

En otros fragmentos de entrevistas también se identificó la motivación intrínseca al conocimiento, lo cual se pudo apreciar cuando se les preguntó a los entrevistados si el curso de inglés que ofreció el PAAI en 2012 era lo que esperaban o no. Evidencia de esto es:

“04: ...Si está re bueno ... Eh... yo aprendí pila de cosas ... Esta vez está bueno porque aprendes cosas nuevas, entonces está bueno.”

04_ Ciencias Biológicas_M

“07: Y (...) aprendí muchas más cosas ... y me encanta la verdad.”

07_Ciencias Biológicas_F

5.3.1.1.4 Motivación intrínseca al logro

Este tipo de motivación dentro de la orientación intrínseca se centra en involucrarse en una actividad por el placer y la satisfacción que se experimentan mientras que uno intenta

superarse a uno mismo, o logra o crea algo. Aquí el centro está en el proceso de lograr algo y no en el resultado final (Vallerand, 1997).

Cuando se les preguntó a los entrevistados acerca de los motivos por los que aprenden inglés, la mayoría (8 de 10) contestó que para dominarlo más, para profundizar su estudio del idioma. Por tanto, en las respuestas dadas por dos de ellos se identificó la motivación intrínseca al logro, ya que expresaron lo siguiente:

“02: (...) aprenderlo por ejemplo acá, en esto de Acreditación ... me ha ayudado cantidad. Me di cuenta que a mi nivel, el nivel que estaba, estoy bastante mejor.”

02_Físico-Matemática_F

“06: Al ver que me va bien en eso capaz que me puede ir bien en otras cosas. Como que me motiva. Me da más ganas y eso.”

06_ Social-Humanística_F

Por su parte, a partir de la pregunta referida a si el curso de inglés que ofreció el PAAI en 2012 era lo que esperaban o no, la mayoría (8 de 10) dijo que no sabía qué esperar. Sin embargo, uno de los entrevistados claramente reflejó en su respuesta la motivación intrínseca al logro cuando afirmó:

“03: (...) Si. Siento que como vos dijiste a principio de año que capaz que nos iba a ir mejor en el inglés del liceo. Y en el último escrito y parcial que tuve de inglés; en el ‘writing’ (redacción). Te juro que no tuve ni una falta (risas) y me sentí feliz de no ver ninguna mancha roja en el coso (risas).”

E: ¡Qué bien!

03: Y siento que, que entiendo más al menos, que se formular mejor las oraciones ahora en inglés que antes capaz que no.”

03_Ciencias Biológicas_F

Por último, también se les preguntó a los entrevistados por los motivos por los que se decidieron a realizar el curso que ofreció el PAAI en 2012. Más de La mitad de las respuestas dadas (6 de 10) giran en torno a la subcategoría vinculada a profundizar en lo que han aprendido hasta el momento, a saber más, a entender más lo que leen o escuchan.

Algunas de las respuestas correspondientes a la primer subcategoría fueron:

“03: Eh no se ... me pareció interesante la propuesta de ahondar en el inglés que aprendí en el liceo ... de hacerlo más ... no se (...)”

03_Ciencias Biológicas_F

“05:(...) me gusta cualquier idioma, pero inglés es uno que me gusta mucho y... más allá de que puedo comunicarme con otras personas... me gusta saber bien. Me gusta conocerlo a fondo. Es lo principal. Y ta... me parece que se aprenden muchas cosas en el curso y es lo básico, ¿no?”

05_Social-Humanística_M

“10: Segundo porque quería eh ... quería saber si podía mejorar lo que era la parte hablada porque no, no me animaba a hablar...”

10_Social-Humanística_M

5.3.1.1.5 Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes

Cuando se habla de motivación intrínseca a las experiencias estimulantes se hace referencia al tipo de orientación intrínseca que es operativo cuando uno se involucra en una tarea para experimentar sensaciones agradables principalmente asociadas a nuestros propios sentidos (Vallerand, 1997). Para el caso de los estudiantes de idiomas este tipo de orientación intrínseca se puede caracterizar por aquel estudiante que disfruta de los sonidos, de la melodía, del ritmo de una estrofa de un poema (Noels, 2001).

A continuación se presenta un fragmento de entrevista que evidencia la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes, tras haberseles consultado a los estudiantes acerca de si el curso de inglés que ofreció el PAAI en 2012 era lo que esperaban o no, y uno de ellos afirmó:

“08: Sí.

E: ¿En qué sentido?

08: No se, por ejemplo en el liceo, como ya dije casi nunca hacíamos listenings entonces el oído como que al escuchar una palabra en inglés no está acostumbrado. En cambio este año fueron más ... más constantes, más ... adecuarlo al idioma y (...) está bueno.”

08_Social-Económica_M

5.3.1.2 Orientación extrínseca

5.3.1.2.1 Motivación extrínseca regulación externa

Algunos de los entrevistados reflejaron en su discurso claramente la presencia de la motivación extrínseca regulación externa. Es decir, que un individuo actúa de cierta forma para obtener una recompensa o para satisfacer alguna demanda exterior (Reeve, 2010); para este caso se hace referencia específicamente a la obtención de un certificado.

Casi la mitad de las respuestas dadas (4 de 10) a la pregunta referida a los motivos para hacer el curso en 2012 se agruparon en la categoría referida a obtener una acreditación de sus conocimientos de inglés. A continuación se detallan algunas de las repuestas obtenidas:

“04: (...) Eh... yo tenía ganas de tener tipo, un certificado que lo demuestre, porque o sea vos podés decir se inglés, pero está bueno tener algo que lo demuestre, por eso es el principal motivo.”

04_ Ciencias Biológicas_M

“10: (...) Bueno, primero digamos quería tener eh... porque quería tener un inglés este... vamos a decir... no se, como un diploma así (...)

E: ¿El certificado?

10: Ahí va.”

10_Social-Humanística_M

Por su parte, la mayoría de los entrevistados cree que quienes hablan otros idiomas tienen ventajas frente a aquellos que no, y las mismas se manifiestan en el ámbito laboral; lo cual también da cuenta de la motivación extrínseca regulación externa. A continuación se presentan algunos ejemplos:

“06: (...) Capaz que si, puede ser... eh, capaz que a la hora de conseguir un trabajo y eso puede servir más.”

06_ Social-Humanística_F

“09: Eh... si, si tienen ventajas si. En lo laboral tienen 100% de ventajas.”

09_Ciencias Biológicas_F

“10: (...) ¿En el tema de trabajo?”

E: No, no se... en el tema del trabajo o en otros temas.

10: Tienen ventajas según lo que vayan a tener para la vida, no se. Una persona que, por ejemplo piensa a trabajar viajando así le va a servir.”

10_Social-Humanística_M

5.3.1.2.2 Regulación identificada

Para el caso de la regulación identificada, la misma refiere a cuando un sujeto acepta voluntariamente los méritos y la utilidad de una creencia o conducta porque el modo de pensamiento o comportamiento se considera importante o útil a nivel personal (Reeve, 2010).

Algunas de las respuestas que más claramente la evidencian surgen ante la pregunta acerca del por qué los entrevistados habían optado por la orientación de Bachillerato por la

que lo hicieron. La mayoría (7 de 10) afirmó haber elegido dicha orientación debido a que ya sabían la carrera a seguir en la universidad. Sin embargo, el resto dio respuestas muy variadas a este respecto haciendo difícil una sub-categorización de las mismas.

A continuación se presentan algunos fragmentos a modo de ejemplificar algunas de las respuestas dadas por la mayoría de los entrevistados:

“02: Porque no sabía si... a mi me interesaba mucho, y me interesa todavía la geología. Yo lo que quiero hacer es esa carrera después. Entonces me fijé en los requisitos y tenía que tener en los últimos 2 años física, química y matemática.”

02_Físico-Matemática_F

“07: Porque quería hacer medicina. Si bien lo mío son las letras, quería hacer medicina y la única opción era eligiendo 6º de medicina.

E: O sea, cuando vos decís que querés hacer Medicina, ¿te referís a ir a la universidad y seguir Medicina?

07: Ahí va, si a la Facultad de Medicina.

E: ¿Y, a alguna especialidad (...)?

07: Onconlogía.”

07_Ciencias Biológicas_F

“10: Claro porque sabía que me iba a facilitar mi profesión, yo quiero ser psicólogo.”

10_Social-Humanística_M

5.3.1.3 Amotivación

Amotivación, o desmotivación, en palabras de Reeve (2010). Es decir, cuando el sujeto no tiene ni motivación intrínseca ni extrínseca; lo que resulta de la creencia de que las acciones de uno no tienen efecto sobre los resultados (Vallerand, 1997). Se identificó amotivación, en algunas respuestas dadas por los estudiantes, pero no hacia el curso ofrecido por el PAAI sino, por ejemplo, cuando se les consultó acerca de las asignaturas que estudian para “sacárselas de arriba”. Los entrevistados señalaron diferentes motivos que evidencian la orientación extrínseca regulación externa. Entre ellos están, primero para salvar el curso y evitar el examen; segundo porque no les gustan; y por último, porque consideran que les cuesta la asignatura, en cuanto a que no comprenden los temas que se trabajan en esa asignatura.

Para el caso de la primera subcategoría se dijo:

“09: Por ejemplo, literatura, estudios económicos y esas materias, o sea ... estudio para salvar el curso en realidad (...) y no porque lo quiera hacer en realidad.”

09_Ciencias Biológicas_F

En lo referente a la segunda subcategoría identificada manifestaron lo siguiente:

“03: Después (...) ¡detesto Filosofía, así la detesto (risas)!”

03_Ciencias Biológicas_F

“04: Después (...) materias que me sacaría de encima ya, ya, es matemática (risas). Y ta (risas) ya no me la banco más ya. Pero ta.”

04_ Ciencias Biológicas_M

En el caso de la última subcategoría dijeron:

“06: Matemática más o menos pero me cuesta un poco (risas).”

06_ Social-Humanística_F

5.3.2 El rol de los ‘otros relevantes’

Otro de los puntos considerados para el análisis de la información obtenida a través de las entrevistas realizadas es el que hace referencia a los ‘otros relevantes’ (en su terminología original “relevant others” en Ryan, Deci & Grolnick, 1995); o también considerados como aquellos individuos quienes pertenecen al mundo social de los estudiantes y de alguna u otra forma pueden influenciar su autopercepción de autonomía, competencia y afinidad (Noels, 2001). Para el caso específico de la población entrevistada es posible afirmar que en los ‘otros relevantes’ se hace puntual referencia a los miembros de la familia y a los pares de esta población. Para el primer caso, es decir, los miembros de la familia, se hace referencia específicamente a los padres, hermanos, abuelo y tía, de quienes fueron entrevistados. Para

el caso de los pares serían los compañeros de clase del curso que ofreció el PAAI en 2012, los amigos y también los compañeros de liceo y clase de los entrevistados,

.

5.3.2.1 Miembros de la familia

Como se mencionó anteriormente los miembros de la familia de los entrevistados juegan un rol importante en varios aspectos de sus vidas, uno de ellos es la influencia que ejercen en cuanto a su autopercepción de autonomía, competencia y afinidad. Esto se abordó en la presente tesis, directamente en dos preguntas incluidas en el protocolo de las entrevistas; y además se vio reflejado, de forma implícita y en algunos casos explícitamente en las respuestas dadas por parte de los entrevistados. Dichas preguntas son:

a) *Los miembros de tu familia, es decir, quienes viven contigo; ¿han estudiado inglés?; ¿utilizan el idioma en su trabajo y/o vida cotidiana?;*

b) *¿Lo hablaste con tu familia? Si/No. ¿Qué te dijeron?;*

A partir de las respuestas dadas a la pregunta (a) es posible inferir una relación público – privado en lo que al aprendizaje del idioma inglés se refiere. Los entrevistados, en su discurso, parecen reflejar una asociación en cuanto a que solo se aprende inglés si se estudia a nivel privado. Por tanto, al principio todos los estudiantes dicen que no; sin embargo, una vez que empiezan a desarrollar sus respuestas es como si en ese momento empezaran a darse cuenta que la mayoría de los miembros de su familia han estudiado inglés en el liceo, es decir, a nivel público. A este respecto todos contestaron que si, excepto uno. De aquellos que contestaron que si, uno de ellos, también dijo haber vivido en un país

de habla inglesa, por poco tiempo varios años atrás. A continuación se presentan algunos fragmentos de las entrevistas que ilustran lo que se afirma anteriormente:

“04: Eh no algunos. Ponele mis dos hermanos más grandes los dos, y ta y después yo. Después ta, en la escuela puede ser que a mi hermano chico le hayan dado, pero ta ... no se creo que si.

E: ¿Y la otra más chica que está en el liceo?

04: Si eh... si también en el liceo pero no así particular.

E: ¿utilizan el idioma en su trabajo y/o vida cotidiana?

04: Si justamente por el tema de importaciones hay... ponele, mi hermano ayuda a mi padre en el tema del trabajo y hay pila de veces que tiene que hablar con chinos que el idioma que usan para comunicarse es el inglés.

E: ¿Tu hermano y tu papá también?

04: Claro a veces mi hermana también ayuda ahí y eso.

E: ¿Y tu papá también estudió inglés?

04: No mi padre no. Por eso es que mi hermano es el que a veces lo ayuda. Y ta, y mi abuelo también trabaja con ellos.

E: ¿Y tu abuelo habla inglés?

04: No, no. Por eso usan a mi hermano de traductor (risas).”

“05: No pero básicamente o sea... nosotros vivimos hace mucho tiempo en Estados Unidos y o sea él (su padre) se manejaba ... no creo que sepa hablar fluido pero sabe

E: ¿utilizan el idioma en su trabajo y/o vida cotidiana?

05: ¡Pah! no sé porque ni idea de cómo trabaja (está nervioso y se ríe).

E: ¿Y tu mamá?

05: Y bueno en ese sentido muchas de las cosas que operan están en inglés como es el hardware, software, todas esas cosas... entonces algo debe saber.”

05_Social-Humanística_M

“06: Eh... en el liceo nomás. Eh... pero mi madre por ejemplo, a veces tiene problemas porque, este... tiene aparatos en el trabajo y por ejemplo tiene los manuales vienen solo en inglés, las instrucciones, y no las puede leer y... a veces tiene unas compañeras que como saben inglés las ascendieron de puesto y eso ... y trabajan para otros laboratorios más prestigiosos y ella tiene pila de problemas porque no sabe. Tipo, a veces, le manda los manuales a mi tía, que es profesora de inglés, para que se los traduzca. Y ta... (risas).

E: Y tu hermana ¿en el liceo?

06: Si, en el liceo nomás.

E: ¿utilizan el idioma en su trabajo y/o vida cotidiana?

06: Y no se, capaz que cuando escucha canciones, o cuando canta (risas).”

06_Social-Humanística_F

Para el caso de la pregunta (b) expuesta anteriormente; es decir, cuando se les preguntó a los entrevistados si habían hablado con los miembros de su familia y qué les habían dicho éstos acerca de comenzar el curso que ofreció el PAAI en 2012, todos contestaron que sus familiares los habían alentado a realizarlo. A continuación se exponen algunas de las respuestas dadas en las entrevistas, las cuales evidencian la influencia de los familiares en la toma de decisión de los estudiantes para realizar dicho curso.

“01: Con mi madre y mi padre. Y ta ella me dijo que aprovechara que era gratis.

E: ¿Y tu padre que te dijo?

01: Mi padre apoyaba a mi madre.”

01_Arte y Expresión_F

“10: Si, les dije que me iba a presentar a un curso de inglés, y ta, y me dieron para adelante si... Me dijeron que les gustaba mucho.”

10_Social-Humanística_M

“03: Y ... no sé, le comenté a mi madre de que había ido la adscripta y nos había dicho eso, y ella también me convenció en parte de hacerlo. O sea, yo quería hacerlo y capaz que por vagancia no lo hacía; y me dijo, dale, hacelo que es una oportunidad linda, y ta, me gustó.”

03_Ciencias Biológicas_F

“09: Eh... si le dije a mi madre y a mi padre y me dijeron que si, que estaba bueno y que era una oportunidad, que estaba buena para empezar a hacer algo en realidad, porque como yo quiero hacer eso lo de inglés para niños estaba bueno.”

09_Ciencias Biológicas_F

5.3.2.2 Los pares

El segundo grupo, que evidencia la importancia así como también la influencia, de los ya mencionados ‘otros relevantes’, es el caso de los pares además de los alumnos de Acreditación en algunos casos, los entrevistados también hacen referencia a sus compañeros de clase del liceo y a sus amigos.

Es así que se les preguntó a los estudiantes entrevistados acerca de cómo son los alumnos de Acreditación, si les parece que compartan ciertas características o no, y por qué. En este caso se hallaron cuatro subcategorías de acuerdo a las respuestas dadas por los entrevistados. Las mismas se presentan según su frecuencia de aparición en orden decreciente:

- a) comparten las mismas ganas y el interés por aprender inglés (lo cual fue expresado por todos excepto por uno de los entrevistados);
- b) “buenos compañeros”;
- c) consideran que aprender inglés es un medio para un fin;
- d) tienen el mismo nivel de inglés.

a) comparten las mismas ganas y el interés por aprender inglés;

“01: ...Las ganas de aprender inglés porque por algo estamos ahí.”

01_Arte y Expresión_F

“07: ...los vi muy comprometidos con el curso.

E: ¿Comprometidos en qué sentido, de estudiar o qué ...?

07: Claro, si tenían ganas de aprender y ... participaban (...).”

07_Ciencias Biológicas_F

“10: Eh... para mis son todos de los correctos, por decirlo así (risas). Yo llegué y dije, ¡qué, son todos correctos! (Risas).

E: ¿Qué quiere decir correctos?

10: Eh... yo que se, no es que se están tirando papeles, o están interrumpiendo la clase, también va porque uno viene capaz a inglés justamente a aprender en serio, no es una clase más, es que ta (...) no es momento para tirar papeles.”

10_Social-Humanística_M

b) “buenos compañeros”;

“03: ...Y no sé, me siento bien porque son simpáticos, son buenos compañeros. Son buena onda.”

03_Ciencias Biológicas_F

“04: ¡Ah, re buenos compañeros! Yo o sea, me hice re amigo de todos. Pero si re bien todos.

Los tengo a todos en el Facebook ya (risas). No pero ta, ¡re bien sí!”

04_ Ciencias Biológicas_M

c) consideran que aprender inglés es un medio para un fin;

“08: (...) interesados en mejorar, interesados en poder superarse a sí mismos.

E: ¿Por qué? ¿En qué sentido? ¿Por qué te parece que vos y tus compañeros comparten ese tipo de características?

08: ¿Por qué me parece que compartamos las mismas características...? No se, quizás todos pensamos que, que el inglés es una buena herramienta para todo ... en lo cotidiano, porque ya el inglés está siendo parte de nosotros y va a seguir siendo parte de nosotros durante toda la vida... para instrucciones, ya sea instrucciones, ya sea comunicaciones, no se cultura, todo ya el inglés es una parte importante de la vida cotidiana.

E: ¿Instrucciones de un aparato electrónico?

08: Si de cualquier aparato (...)”

08_Social-Económica_M

“09: (...) Las ganas de progresar me parece...

E: ¿En qué sentido?

09: *Y de progresar en el sentido de que... o sea no sé cómo decirlo. Como que... todos estamos acá por lo mismo (...) y estamos para... para escalar un poco más para el futuro en realidad.*"

09_Ciencias Biológicas_F

d) tienen el mismo nivel de inglés.

"03: (...) *Y, por ejemplo, en el nivel de inglés, está bueno porque en la clase no me siento así (risas).*

Y está bueno porque yo que se cuando vino... cuando vinieron las muchachas (docentes) de Estados Unidos, que hablábamos en inglés todos y nos entendemos todos. Y está bueno porque se puede hablar.

Y no se... porque al tener todos un nivel alto de inglés, como que no se, se lleva más, es más mejor (risas) la clase."

03_Ciencias Biológicas_F

"06: (...) *Creo que estamos todos parejo, así. (...) Si, a veces tenemos las mismas dudas incluso y eso es bueno."*

06_Social-Humanística_F

El rol de los pares es sumamente importante para los estudiantes entrevistados, y no sólo sus compañeros de clase en el curso que brindó el PAAI en 2012, sino además, y como ya se explicitó, sus amigos y/o compañeros de clase en la institución educativa, es decir, en el liceo al que asisten. Otro ejemplo de esto es cuando los entrevistados fueron consultados acerca de las instancias en las que utilizan el idioma inglés fuera del salón de clase, y sus pares están presentes en varias de sus respuestas.

Todos los entrevistados han expresado que utilizan el idioma fuera del salón de clase ya sea para navegar por internet, escuchar música, ver televisión o jugar videojuegos; además utilizan el idioma en encuentros presenciales con amigos de su misma ciudad, ya sea para practicarlo o hacer chistes; y por último, algunos entrevistados dicen plantearse situaciones y hablar solos en sus casa para así practicarlo. Los siguientes fragmentos lo muestran:

“01: (...) Si porque (risas) con mi amigo hablo.. hablamos asi como que practicamos el inglés. No sé si eso se considera como usarlo ...

E: Si claro! Tu amigo, ¿el que vos me contaste que estás ayudando con el inglés del liceo?

01: Si.”

01_Arte y Expresión_F

“10: (...) También tengo amigos que hablan mucho inglés e igual aunque no sepan mucho digo... aunque no tengan el gran conocimiento intentan mucho hablar en inglés y a veces se me pega eso de que los estoy escuchando hablar en inglés entonces como que me atrae hablar con ellos.

E: ¿Acá, amigos de acá?

10: Eh... no amigos de, amigos míos de que yo que se... de que conocí en el liceo.

E: Ah, pensé que te referías amigos de Internet.

10: No, amigos que conocí en el liceo. Los veo todos los días (risas)."

10_Social-Humanística_M

5.3.3 El contexto

Promover las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y afinidad en los individuos es primordial, no sólo para fomentar su desarrollo (Deci & Ryan, 1985, 2002), sino especialmente en lo relacionado al sustrato motivacional interpersonal en lo que al aprendizaje de lenguas extranjeras se refiere (Noels, 2005).

En relación con lo expresado anteriormente, la necesidad de autonomía se vio reflejada por ejemplo, en las respuestas dadas por los estudiantes con respecto a las preguntas relativas a qué los llevó a tomar la decisión de realizar el curso que ofreció el PAAI en 2012, y a cómo se enteraron del mismo.

Promover la necesidad de competencia también es fundamental. Para los entrevistados es de vital importancia que se autoperciban como estudiantes competentes de idiomas (Noels, 2005). Esto se observó en las respuestas dadas en primer lugar a las asignaturas curriculares, específicamente al inglés del liceo. En segundo lugar, al interés por desafíos óptimos, puntualmente a los materiales utilizados en el curso que brindó el PAAI. Y por último, a si se sentirían culpables o no en caso de que no hablaran otro idioma aparte del español.

Por último, la necesidad de promover afinidad se vio reflejada en el discurso de los estudiantes cuando se les preguntó si creían que los alumnos que asistían al curso que ofreció el PAAI en 2012, compartían ciertas características.

5.3.3.1 Autonomía

La autonomía es la necesidad de experimentar autodeterminación y regulación de la propia conducta, además refleja el deseo de que los recursos internos, más que los proporcionados por el ambiente, determinen nuestras acciones (Reeve, 2010).

Si bien el curso de inglés que ofreció el PAAI era optativo, en lo que respecta a los motivos para realizarlo en 2012, se ha podido identificar una subcategoría de respuestas agrupadas en lo referente a la gratuidad del mismo, lo cual destaca otro aspecto positivo a tener en cuenta al momento de optar por él. A continuación se detallan algunas de las repuestas obtenidas:

“01: (...) Dije bueno ta! Aprovecho que es gratis (...).”

01_Arte y Expresión_F

“07: (...) Porque siempre quise aprender inglés eh ... extracurricularmente. Entonces esta era la oportunidad para aprender, aparte era gratis.”

07_Ciencias Biológicas_F

“09: (...) Y... porque me gusta mucho inglés... o sea, a mi me hubiese gustado hacer un curso privado... pero ta, pero sale muy caro entonces ta y no, no podía pagarlo, pero me

hubiese gustado muchísimo hacer un curso privado de inglés. Y ta, y cuando me enteré de esto ta... me metí de cabeza a hacer el curso porque está re bueno..."

09_Ciencias Biológicas_F

Al preguntárseles a los entrevistados cómo se enteraron del curso, varios de ellos mencionan la variable tiempo en sus respuestas. Esto se dio, ya sea haciendo referencia a que se enteraron el día antes de la prueba de admisión al curso y se presentaron al otro día. O bien, que el/la docente de la asignatura inglés del liceo les comentó acerca del PAAI el año anterior, es decir, que esperaron un año. Al transcurrir este tiempo se acordaron y buscaron la manera de informarse para así poder realizar el curso. A continuación se exponen algunos fragmentos que ejemplifican que la variable tiempo no fue un obstáculo al momento de los estudiantes enterarse del curso y luego decidirse a realizarlo.

"01: Me lo dijo la profesora del liceo un día antes de la prueba."

01_Arte y Expresión_F

"04: (...) A mi, o sea, estábamos en la clase y ta, y fue la profesora la que avisó del curso de Acreditación. Que los que tenían, eh, ¡no me acuerdo cuánto era!

E: Ocho.

04: Ahí va, ocho o más, o sea que podían anotarse y nos dijo todos los detalles y todas esas cosas. Y nos dijo que hablemos con la profesora del año siguiente, que era cuando iba a empezar digamos. Y ta, y justo me tocó con la misma profesora, y ta, y yo le dije que... cómo era eso... y... y ta, y ahí me explicó y ta!"

04_Ciencias Biológicas_M

“05: A mi me dijo el año pasado la profesora de inglés, del año pasado que yo no la vi más (...) Este... y no, y este año busqué la manera de informarme por mí mismo. No sé estuve como un mes... porque falté a una clase y nadie me sabía decir cuándo tenía que venir. Hasta que creo que fuiste tú que mandaste a preguntar o algo así (aquí el entrevistado hace referencia a que los miembros de la comisión del PAAI llaman a los liceos preguntando por los estudiantes que se inscribieron y pasaron la prueba de admisión pero, transcurrida la primer semana de clases, no asisten al curso), y ahí me llamaron. ¡Ta! Y ahí fue cuando me enteré sino no me enteraba tampoco.”

05_Social-Humanística_M

5.3.3.2 Competencia

La necesidad de competencia refleja el deseo de ejercer nuestras propias capacidades y al hacerlo, buscar y dominar desafíos óptimos. La misma genera la motivación para querer desarrollar, mejorar y refinar las habilidades y talentos personales (Reeve, 2010).

La autopercepción por parte de los entrevistados de que son estudiantes competentes de idiomas se vio reflejada en algunas de las respuestas dadas cuando se les preguntó acerca de las materias del liceo. Específicamente si estudiaban para la asignatura inglés del liceo, ellos contestaron lo siguiente:

“04: No ponele, hay algunas... bueno justamente, ponele inglés, o sea del liceo, nunca estudié ... igual ... pero porque no (...) pero, no es porque ta “viva la joda”, ¡no! (risas). Es porque no me resultaba difícil y siempre me fue bien, igual sin estudiar.”

04_ Ciencias Biológicas_M

“05: O sea yo, yo tengo facilidad para los idiomas... y por eso más o menos siempre pude ser correcto en el inglés del liceo.”

05_Social-Humanística_M

En segundo lugar, se les preguntó qué cosas les entusiasmaban de la asignatura inglés, en cuyas respuestas se vio reflejada la relevancia en lo que respecta a que el nivel de dificultad y complejidad de una tarea se ajuste a nuestras habilidades generando así cierta disposición de buscar desafíos óptimos para el individuo. Esto se observó ya que los entrevistados hicieron referencia al grado de dificultad de los materiales con los que han trabajado en el curso que ofreció el PAAI en 2012. Ellos afirmaron que dichos materiales eran lo suficientemente desafiantes; es decir, que no eran ni demasiado fáciles, ni muy difíciles. Algunos ejemplos de las respuestas obtenidas se presentan a continuación:

“02: (...) Si. Si los materiales me gustan si porque son... si bien tienen un planteo parecido a los libros que había en el liceo, hay cosas que son distintas como que... lo que yo rescato mucho es eso de los CDs con los audios, este... porque no son tan claros, que eso está bueno para ver.”

02_Físico-Matemática_F

“10: (...) El libro está bastante bueno, digo, que no era un libro que tenía un lenguaje muy difícil, pero tampoco tenía un... no era incomprendible, pero capaz que tenía alguna palabra que otra que tenías que buscar. Y eso estaba bastante bueno. Aparte los textos que tenía eran bastante interesantes. Digo hablaban de cosas que te podían llegar a interesar. No se, había uno que era de un reality show de empresa, de empresarios.

E: ¿El de “El Aprendiz”?

10: Ahí va. Cosas así estaban buenas.”

10_Social-Humanística_M

Por último, al consultarles acerca de si se sentirían culpables si no hablaran otro idioma aparte del español los estudiantes respondieron:

“01: ... Si yo justo estaba pensando eso, si creo que si. Porque yo pensaba que, leer algo aunque sea un cartel de una película y no entender lo que dice, no...no aceptaría no poder entender lo que dice.”

01_Arte y Expresión_F

“03: ... Capaz que un poco si (risas). Yo creo que si porque, por el hecho que yo se que mi capacidad da para saber otro idioma y no se me sentiría culpable si de no saber otro idioma (risas).”

03_Ciencias Biológicas_F

5.3.3.3 Afinidad

Por su parte, Reeve (2010) define la afinidad como *“la necesidad de establecer lazos y vínculos emocionales cercanos con otras personas y refleja el deseo de estar emocionalmente conectado e interpersonalmente involucrado con otros en relaciones cálidas y afectuosas.”* (p.124).

Para el propósito de la presente investigación, es fundamental destacar la conexión y el sentimiento de pertenencia que identifica a los entrevistados con sus pares; considerando la importancia de las dinámicas de las relaciones interpersonales entre el estudiante y los ‘otros relevantes’, tal como afirman Ryan y Deci (2000), Noels y colaboradores (1999); pero específicamente Noels (2005, p.289). Esto se pudo apreciar en las respuestas dadas por los estudiantes cuando se les preguntó si creían, que los alumnos que asistían al curso que ofreció el PAAI, compartían ciertas características, y en tal caso se les pedía que especificaran cuáles eran.

“09: ¿De mi clase?”

E: Si y de los otros compañeros con los que has tenido contacto, ¿cómo son los alumnos de Acreditación en general, todos?

09: Con los otros (la entrevistada hace referencia al otro grupo de alumnos del turno matutino que asiste al curso que ofreció el PAAI) no he hablado así... pero... la verdad que re unidos, estuvo bueno porque este... sabíamos todo de todos, y o sea, si faltaba uno sabíamos por qué era, o sea, éramos como una pequeñita familia porque se armó un grupo por el Facebook y todo, y ta... Y siempre ta todo el tiempo nos contactábamos y si a alguno

le pasaba algo, siempre el otro sabía entonces más o menos se decía entonces ta, está bueno eso.”

09_Ciencias Biológicas_F

“04: ¡Ah, re buenos compañeros! Yo o sea, me hice re amigo de todos. Pero si re bien todos. Los tengo a todos en el Facebook ya (risas). No pero ta, ¡re bien sí!”

04_ Ciencias Biológicas_M

A fin de satisfacer la necesidad de afinidad, la persona necesita confirmar que los lazos sociales emergentes con otras personas implican tanto interés como afecto (Reeve, 2010).

Cuando las personas experimentan la satisfacción de sus necesidades psicológicas se involucran activamente, lo que hace que tengan un “buen día” y experimenten sensaciones de vitalidad y bienestar (Reeve, 2010).

5.4 Representaciones sobre el idioma inglés

Cuando se les pidió a los entrevistados que dijeran las tres primeras cosas en las que pensaban al escuchar la palabra “inglés” se establecieron dos grandes categorías. Por un lado, ocho de diez estudiantes manifestaron de forma explícita, que sus representaciones sobre el inglés están vinculadas al aprendizaje, al conocimiento; es decir, al saber.

Por otra parte, también se pudo identificar una segunda categoría en las respuestas dadas por los estudiantes, relacionada con la comunicación, con el hecho de que es una lengua mundial; es decir, con la utilización del inglés como medio para un fin. En esta segunda categoría las respuestas obtenidas fueron siete de diez.

A continuación se presentan fragmentos que ilustran la primera categoría identificada:

“01: (...) *Aprender, saber, inglés.*”

01_Arte y Expresión_F

“09: (...) *Idioma, aprender, y ...*”

09_Ciencias Biológicas_F

Algunos ejemplos de fragmentos identificados con la segunda categoría mencionada son:

“04: *Bueno internacional, comunicación, eh, materia (risas).*”

04_ Ciencias Biológicas_M

“08: *Mm ... no se, conocimiento, (...) comunicación.*”

08_Social-Económica_M

Ambas categorías, identificadas en los fragmentos de respuestas dadas por los alumnos, se han visto reflejadas tanto en el análisis de la escala aplicada, así como también en las

entrevistas realizadas. Dichos análisis se han trabajado en profundidad en este capítulo (en otro apartado) y en el capítulo final de esta tesis.

5.5 Rendimiento académico de la población que ingresó y egresó del PAAI

5.5.1 Rendimiento académico en el PAAI⁶

En lo que respecta al rendimiento académico, operativizado como nivel de desempeño en el aprendizaje del idioma inglés de la población con la que se trabajó en esta investigación, se tomaron como referencia dos instancias de evaluación del curso ofrecido por el PAAI en 2012, a saber prueba de admisión y examen final.

Esto significa que el presente análisis se realizó a partir de los resultados obtenidos en cuanto al nivel de desempeño en el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes (denominados anteriormente como estudiantes que ingresan y egresan del PAAI), que hicieron ambas evaluaciones. Dicho análisis se realizó en las dos evaluaciones mencionadas debido a que, entre otras, ambas contienen tanto una sección donde se evalúa la comprensión lectora del estudiante y otra que donde se evalúa el uso del lenguaje del mismo. Si bien de esta manera se logra un análisis más detallado en lo referente al rendimiento académico de dichos alumnos en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, a su vez se limita dicho análisis, debido a que en el examen final están incluidas otras secciones que evalúan diferentes aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera que son inexistentes en la prueba de admisión.

⁶ Hubo pérdida de datos durante las instancias de evaluación, ya que no todos los estudiantes quienes realizaron la prueba de admisión decidieron hacer el curso. Además, y por motivos que al ser consultados no se especificaron, no todos aquellos quienes dieron la prueba de admisión y luego realizaron el curso se presentaron al examen final.

La primera evaluación a la que se hace referencia fue la prueba de admisión (realizada en el mes de marzo de 2012), mientras que la segunda fue el examen final (realizado en noviembre de 2012), ambas pueden ser consultadas en los Anexos de esta tesis. Las mismas se realizaron antes del comienzo del curso y una vez finalizado el mismo respectivamente; para ambos casos el puntaje mínimo aceptable fue del 60% del total.

En la prueba de admisión existen dos categorías ‘Admitido’ y ‘No Admitido’. Es decir, que si el estudiante obtiene un puntaje equivalente al 60% del total o superior, entra en la categoría de ‘Admitido’ y puede realizar el curso. De lo contrario, si el estudiante obtiene un puntaje menor al 60% del total estaría dentro de la categoría de ‘No Admitido’ y por tanto no podría realizar el curso que ofrece el PAAI.

Además para el presente análisis se tomó como referencia la escala de porcentajes con sus correspondientes juicios, la cual, a su vez, es la utilizada para el examen final y se detalla a continuación en la Tabla 4.

Tabla 4

Juicios de actuación y su correspondiente escala de porcentajes

% Total	Juicio
0 - 59	Insuficiente
60 - 75	Satisfactorio
76 - 90	Muy Satisfactorio
91 - 100	Destacado

Debido a que ambas evaluaciones contienen diferentes secciones para la realización del presente análisis se tomaron en cuenta las secciones donde, por un lado, se evalúa la *comprensión lectora*, sección denominada “Reading Comprehension”; y por otro, el *uso del lenguaje*, sección denominada “Use of English”, ambas presentes en las dos evaluaciones mencionadas anteriormente.

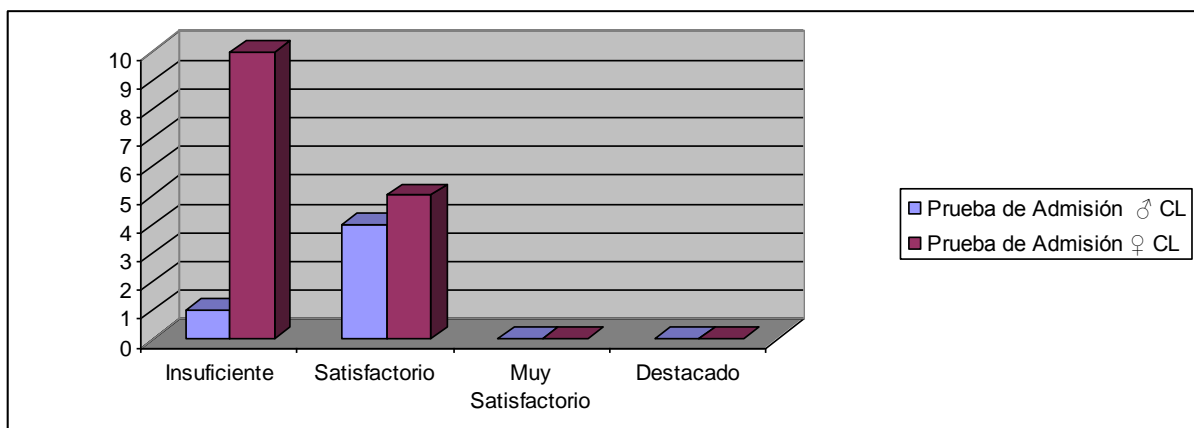
En la prueba de admisión la sección *comprensión lectora* contenía dos actividades; mientras que, en el examen final la misma constaba de cuatro actividades. Por su parte, en la sección *uso del lenguaje* ambas evaluaciones contenían dos actividades cada una.

Comprensión Lectora

El 25% de esta población de estudio está integrada por varones, mientras que el 75% son chicas. Como se observa en la gráfica 1, en la sección *comprensión lectora* (CL), la población femenina puntuó más alto en las categorías ‘Insuficiente’ y ‘Satisfactorio’ en la prueba de admisión. Sin embargo, en las categorías denominadas ‘Muy Satisfactorio’ y ‘Destacado’ el puntaje fue igual a 0 para ambos sexos.

Gráfica 1

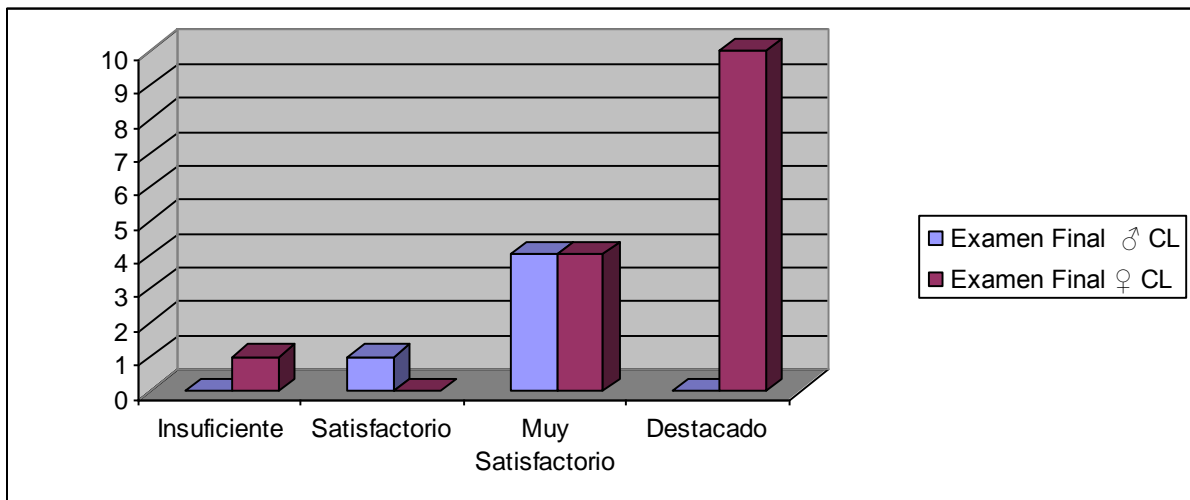
Porcentajes totales en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes en la sección *comprensión lectora* en la prueba de admisión al PAAI en 2012.



Como se muestra en la gráfica 2, en las categorías 'Insuficiente' y 'Satisfactorio' en el examen final, los puntajes obtenidos fueron más bajos que en la prueba de admisión. En lo que respecta a la categoría denominada 'Muy Satisfactorio', si bien se pueden apreciar puntajes superiores a los obtenidos ambos sexos que en la prueba de admisión ambos sexos puntuaron iguales. En la categoría llamada 'Destacado' los puntajes obtenidos por las chicas fueron superiores en el examen final en relación con la prueba de admisión, sin embargo los varones mantuvieron los mismos niveles en ambas evaluaciones.

Gráfica 2

Porcentajes totales en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes en la sección comprensión lectora en el examen final del PAAI en 2012.

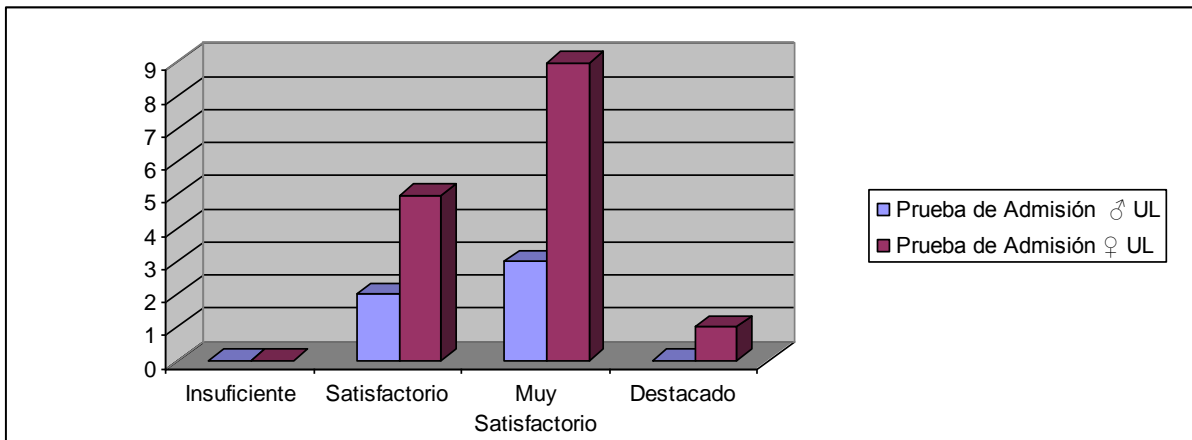


Uso del Lenguaje

En ambas evaluaciones, en la sección *uso del lenguaje* (UL), también se observaron diferencias en los puntajes obtenidos con relación al género. Como se detalla en la gráfica 3, en la prueba de admisión, los puntajes obtenidos por ambos sexos en la categoría 'Insuficiente' fueron iguales a 0. Sin embargo, en las tres restantes categorías, es decir 'Satisfactorio', 'Muy Satisfactorio' y 'Destacado' las chicas puntuaron más alto que los varones.

Gráfica 3

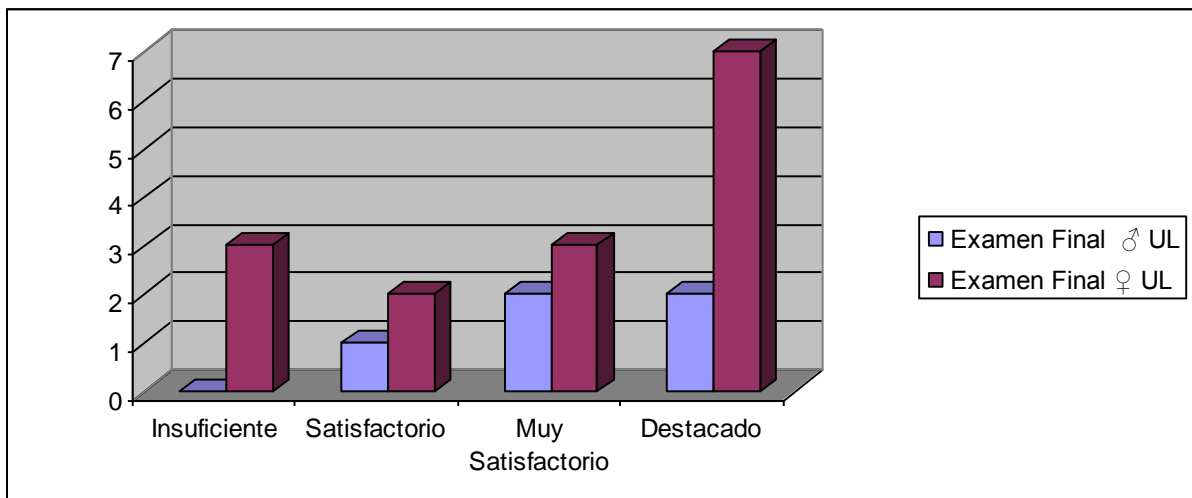
Porcentajes totales en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes en la sección uso del lenguaje en la prueba de admisión al PAAI en 2012.



Siguiendo esta línea de análisis, según se muestra en la gráfica 4, es posible afirmar que en el examen final, las chicas puntuaron más alto que los varones en todas las categorías de suficiencia.

Gráfica 4

Porcentajes totales en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes en la sección uso del lenguaje en el examen final del PAAI en 2012.



CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES y DISCUSIÓN

En la presente tesis se propuso investigar las *orientaciones motivacionales en relación con el rendimiento académico de estudiantes de inglés como lengua extranjera*.

Para ello se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la orientación motivacional característica en la población que opta por el curso del PAAI en Montevideo.
- Analizar si existe relación entre las orientaciones motivacionales identificadas con relación a las orientaciones de Bachillerato Diversificado.
- Estudiar la estabilidad temporal de las orientaciones motivacionales encontradas.
- Establecer si existe relación entre las orientaciones motivacionales y el rendimiento académico en el PAAI.
- Profundizar en los motivos que conducen a esta población de estudiantes a la decisión de aprender inglés.

Para la presentación de las conclusiones se retoman las preguntas que orientaron la investigación:

6.1 ¿Existe un perfil motivacional característico en la población que opta por el curso que ofrece el Proyecto “Acreditación de Aprendizajes de Inglés” en Montevideo?

El análisis de los resultados obtenidos en ambas aplicaciones de la escala EME-E, así como también de las entrevistas semi-estructuradas realizadas indica que los estudiantes, que optaron por el curso que ofreció el PAAI en 2012, presentarían una tendencia predominante hacia la orientación intrínseca. En este sentido, 60% de la sub-población entrevistada también indicó haber optado por el curso de inglés que ofreció el PAAI para aprender más cosas, para ahondar en lo que aprendieron en el liceo; es decir para dominar más el idioma inglés, dando cuenta así de la tendencia predominante hacia la orientación intrínseca identificada como parte del perfil motivacional de esta población.

Además, y a la luz del análisis obtenido a partir de las entrevistas realizadas, también es posible concluir que los estudiantes presentarían una tendencia hacia la orientación extrínseca, aunque la misma sería del subtipo menos autodeterminado. Las entrevistas dejaron evidencia de lo dicho anteriormente ya que, por un lado los estudiantes señalaron el hecho de obtener un certificado. Y, por otra parte, los alumnos también manifestaron que estudiaban inglés por ser este idioma tomado como “medio para un fin”. En este sentido, toda esta sub-población considera que el idioma inglés les será útil para su futuro; ya sea como requisito para poder acceder a puestos de trabajo con buenos salarios, para poder viajar, para poder realizar diferentes actividades en internet, y/o para poder seguir estudiando, tomado como sinónimo de ser estudiantes universitarios.

En la sub-población entrevistada no se evidenciaría amotivación referida al PAAI pero si se pudo identificar al consultar a los estudiantes acerca de otras asignaturas curriculares.

Por tanto, es posible afirmar que en ambas aplicaciones de la escala utilizada, así como también en las entrevistas realizadas se registraron niveles muy bajos o nulos de

amotivación, por lo cual se concluye que esta sería otra característica del perfil motivacional de la población de estudio.

En síntesis, a partir de ambas aplicaciones de la escala EME-E, así como también de las entrevistas realizadas, se concluye que el perfil motivacional característico en la población que optó por el curso que ofreció el PAAI en 2012 presentaría una tendencia predominante hacia la orientación intrínseca seguido de la extrínseca. Además esta población se caracteriza por la presencia de niveles muy bajos o nulos de amotivación en lo que al PAAI se refiere.

6.2 ¿Existe relación entre los perfiles motivacionales identificados con las orientaciones de Bachillerato que cursan los estudiantes que participan del PAAI?

Teniendo en cuenta la primera aplicación de la escala EME-E, con relación a las orientaciones de Bachillerato por las que optaron los estudiantes integrantes de la muestra se concluye que todas las orientaciones mostraron una puntuación superior en la motivación intrínseca al conocimiento, seguido de la motivación intrínseca al logro, y por último, en la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes.

En cuanto a la segunda aplicación, se observó lo mismo para todas las orientaciones de Bachillerato excepto para la orientación “Físico - Matemática” dónde el puntaje obtenido fue levemente superior en la motivación intrínseca al logro, luego en motivación intrínseca al conocimiento, y por último, en la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes.

En cuanto a la motivación extrínseca, en la primera aplicación de la escala EME-E, los estudiantes que optaron por las orientaciones “Ciencias Biológicas”, “Físico - Matemática” y “Social - Económica”; valoraron en primer lugar las razones para aprender inglés pertenecientes a la regulación identificada, en segundo lugar a las de regulación externa y, en tercer lugar, a las de regulación introyectada. Mientras que, aquellos que optaron por las orientaciones “Arte y Expresión” y “Social - Humanística”; puntuaron en primer lugar las razones pertenecientes a la regulación externa, en segundo lugar a las de la regulación identificada y, en tercer lugar, a las de la regulación introyectada.

Por su parte, en la segunda aplicación de la escala EME-E, los estudiantes pertenecientes a las orientaciones: “Arte y Expresión”, “Ciencias Biológicas”, “Físico - Matemática” y “Social - Humanística”, coincidieron en ubicar en primer lugar a las razones para aprender inglés pertenecientes a la regulación identificada, seguido de las razones relacionadas con la regulación externa. Sin embargo, aquellos que optaron por la orientación “Social -

Económica” ubicaron en primer lugar, las razones pertenecientes a la regulación externa, y en segundo lugar, las de regulación identificada.

Al igual que en la primera aplicación de la escala, en la segunda, todas las orientaciones ubicaron en último lugar las razones para aprender inglés pertenecientes a la regulación introyectada.

Para el caso de la amotivación, todas las orientaciones de Bachillerato por las que optaron los estudiantes que integraron la muestra con la que se trabajó la ubicaron en último lugar.

En síntesis, es posible afirmar que no se encontró relación entre los perfiles motivacionales identificados con las orientaciones de Bachillerato que cursan los estudiantes que participaron del PAAI en lo que respecta a la motivación intrínseca para ambas aplicaciones de la escala EME-E. Sin embargo, en cuanto a la motivación extrínseca, las orientaciones de Bachillerato “Ciencias Biológicas” y “Social – Humanística” ubicaron primero a la regulación identificada seguido de la regulación externa. En este sentido, y también para ambas aplicaciones de la escala EME-E, es difícil identificar dicha relación para las demás orientaciones de Bachillerato dada a los diferentes tipos de motivación, no sólo en cuanto a la puntuación, sino también en lo referente a las aplicaciones de las escala; es decir, primera o segunda aplicación.

6.3 ¿Hay estabilidad temporal en los perfiles motivacionales de la muestra con la que se trabaja en esta investigación?

En lo referente a la estabilidad temporal en los perfiles motivacionales de la muestra es posible concluir su ocurrencia para algunos subtipos de motivación a partir de las dos aplicaciones de la escala.

En lo que respecta a la motivación intrínseca, la población de estudio ubicó en primer lugar a la motivación intrínseca al conocimiento, en segundo lugar a la motivación intrínseca al logro, y en tercer lugar a la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes. Mientras que, para el caso de la motivación extrínseca, la población de estudio coincidió en ubicar a la motivación extrínseca regulación introyectada en tercer lugar. Tanto para la motivación extrínseca regulación externa, como para la motivación extrínseca regulación identificada se dio una variación en sus ubicaciones (primer y segundo lugar) dependiendo del momento en que la escala se aplicó (primera o segunda aplicación). Se encontró estabilidad para la amotivación, ya que en ambas aplicaciones de la escala la población de estudio la ubicó en último lugar con respecto a los otros tipos de motivación.

En este sentido, y en ambas aplicaciones de la escala, también se identificó cierta estabilidad temporal, en cuanto a la puntuación dada a los subtipos de motivación, por género.

En primer lugar, es posible concluir que para el caso de la motivación intrínseca al conocimiento y a las experiencias estimulantes, los varones obtuvieron puntuaciones levemente superiores a la de las chicas:

los varones puntuaron ($X_{MIC1^o}=4.96$ y $X_{MIC2^o}=4.54$) y ($X_{MIEE1^o}=3.92$ y $X_{MIEE2^o}=3.17$).

Mientras que las chicas puntuaron ($X_{MIC1^o}=4.88$ y $X_{MIC2^o}=4.23$) y ($X_{MIEE1^o}=2.96$ y $X_{MIEE2^o}=2.61$) respectivamente.

Sin embargo, en la motivación intrínseca al logro, los varones puntuaron ($X_{MIL1^{\circ}}=3.79$ y $X_{MIL2^{\circ}}=3.67$) y las chicas ($X_{MIL1^{\circ}}=4.45$ y $X_{MIL2^{\circ}}=3.94$).

Por otro lado, también en ambas aplicaciones de la escala, en lo referente a la motivación extrínseca, los varones obtuvieron una puntuación levemente superior a la de las chicas en la “motivación extrínseca regulación externa” ($X_{MERE1^{\circ}}=4.25$ y $X_{MERE2^{\circ}}=3.58$), así como también, en la “motivación extrínseca regulación introyectada” ($X_{MERIN1^{\circ}}=3.17$ y $X_{MERIN2^{\circ}}=2.67$). Por su parte, en estos tipos de motivación extrínseca, las chicas puntuaron ($X_{MERE1^{\circ}}=4.04$ y $X_{MERE2^{\circ}}=3.20$) en la primera aplicación de la escala y ($X_{MERIN1^{\circ}}=2.81$ y $X_{MERIN2^{\circ}}=2.44$) en la segunda aplicación. Mientras que, para el caso de la “motivación extrínseca regulación identificada”, las chicas obtuvieron puntuaciones levemente superiores ($X_{MERID1^{\circ}}=4.12$ y $X_{MERID2^{\circ}}=3.72$) frente a la de los varones ($X_{MERID1^{\circ}}=3.67$ y $X_{MERID2^{\circ}}=3.29$) también en ambas aplicaciones de la escala.

Sintetizando, en ambas aplicaciones de la escala EME-E, se encontró cierta estabilidad temporal en lo que respecta a la orientación intrínseca. Además en lo referente a la orientación extrínseca toda la población coincidió en ubicar en tercer lugar a la motivación extrínseca regulación introyectada. Por último, también se encontró estabilidad temporal en cuanto a la amotivación, ya que todos los estudiantes la ubicaron en último lugar, en ambas aplicaciones de la escala.

Si bien es importante destacar el hallazgo de cierta estabilidad temporal para ciertos subtipos de motivación, también cabe mencionar la existencia de cierta disminución de todas las medias de los diferentes subtipos de motivación en la segunda aplicación de la escala EME-E.

6.4 ¿Existe relación entre los perfiles motivacionales y el rendimiento académico en el PAAI?

Los resultados obtenidos muestran para la población de estudio que existe un alto porcentaje de aprobación en las evaluaciones propuestas por el PAAI (prueba de admisión y examen final), la cual se operativizó teniendo en cuenta dos secciones, a saber 'Comprensión Lectora' y 'Uso del Lenguaje', incluidas en ambas evaluaciones.

En lo referente al rendimiento académico, operativizado como el nivel de desempeño en el aprendizaje del idioma inglés de esta sub-población, se concluye que es homogéneo, en la sección 'Comprensión Lectora'. En este sentido, desde la prueba de admisión al examen final se observó que 18 de 20 estudiantes (90%) han mejorado su rendimiento académico. En el caso de los otros 2 estudiantes, un estudiante disminuyó su rendimiento y el otro lo mantuvo constante.

Con respecto al nivel de rendimiento académico de los alumnos en la sección 'Uso del Lenguaje' es heterogéneo, apareciendo tres grupos; un grupo (45%) aumentó su rendimiento, el otro (35%) lo mantuvo constante; y el tercer grupo (20%), disminuyó su nivel de rendimiento académico en dicha sección.

En lo concerniente a los perfiles motivacionales de esta sub-población (20 estudiantes), y para ambas aplicaciones de la escala EME-E, es posible concluir que existen dos grupos: un grupo integrado por 13 estudiantes (65%) y el segundo grupo, compuesto por 7 alumnos (35%). Para el primer grupo identificado, a partir de las puntuaciones obtenidas en la escala, aparece una tendencia hacia la orientación intrínseca seguido de la extrínseca. Sin embargo, para el segundo grupo se encontró la situación inversa, la tendencia identificada fue primero hacia la orientación extrínseca seguido de la intrínseca.

De los 13 estudiantes que integran el primer grupo, 6 alumnos mantuvieron su nivel de rendimiento académico en la sección 'Uso del Lenguaje'; 5 lo mejoraron, y sólo 2 estudiantes disminuyeron su nivel de rendimiento.

Para el segundo grupo identificado, compuesto por 7 alumnos, 4 estudiantes mejoraron su nivel de rendimiento académico en la sección 'Uso del Lenguaje'; 2 alumnos disminuyeron su nivel de rendimiento; y sólo lo 1 mantuvo.

En conclusión, para el grupo de (13) estudiantes cuyo perfil motivacional mostró una tendencia a la orientación intrínseca seguido de la extrínseca, es posible afirmar que la mayoría (6 estudiantes) mantuvo o mejoró (5 estudiantes) su nivel de rendimiento en lo referente al *uso del lenguaje*; solo 2 estudiantes disminuyeron su rendimiento. Sin embargo, para el otro grupo, compuesto por 7 estudiantes, cuyo perfil motivacional mostró una tendencia hacia la orientación extrínseca; la mayoría (4 estudiantes) mejoró su nivel de rendimiento académico en cuanto al *uso del lenguaje*; 2 de ellos disminuyeron su nivel de rendimiento y sólo uno lo mantuvo constante. Ambos grupos (100%) posicionaron la amotivación en último lugar.

6.5 ¿Cuáles son los motivos que conducen a la decisión de aprender inglés a los estudiantes?

En lo referente a los motivos para aprender inglés de la población objetivo, se puede inferir que existe una tendencia a la orientación intrínseca, seguido de la extrínseca y, por último se ubica la amotivación.

En lo que respecta a la orientación intrínseca, específicamente en lo concerniente a la motivación intrínseca hacia el conocimiento, a partir de ambas aplicaciones de la escala EME-E, se observó que las razones que predominaron entre los estudiantes del PAAI para aprender inglés fueron: “Porque para mi es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas” y “Porque mis estudios en inglés me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan”. En segundo lugar, en lo referente a la motivación intrínseca al logro, los motivos por los que los estudiantes decidieron aprender inglés fueron: “Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales” y “Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios”. Por último, en lo concerniente a la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes, los motivos de mayor frecuencia manifestados por los alumnos fueron: “Porque me gusta ‘meterme de lleno’ cuando leo diferentes temas interesantes” y “Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás”.

Si se analiza la orientación extrínseca, se observa que los motivos que conducen a la decisión de aprender inglés a los estudiantes del PAAI según su frecuencia de aparición en orden creciente, fueron: a) para la motivación extrínseca regulación externa: “Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso” y “Para tener un sueldo mejor en el futuro”; b) para la motivación extrínseca regulación introyectada: “Para demostrarme que soy capaz de aprender inglés” y “Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios”; y c) para la motivación extrínseca regulación identificada: “Porque creo que

unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia laboral” y “Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mi me guste”.

La población objetivo ha ubicado en último lugar a la amotivación, lo cual indica que estos estudiantes estaban motivados para aprender inglés.

Por otra parte, los resultados de las entrevistas realizadas muestran un perfil intrínseco consistente con el perfil arrojado por la escala. En las entrevistas, entre otras cosas, se les consultó a los estudiantes específicamente por los motivos por los que aprendían inglés, y también por los motivos que los llevaron a la decisión de aprender inglés, es decir, de hacer el curso que ofreció el PAAI en 2012. Entre 6 y 8 alumnos, de un total de 10 que fueron entrevistados, expresó que lo hicieron por motivos referidos a profundizar en lo que habían aprendido hasta el momento en que se realizó la presente investigación. En este sentido, los motivos expresados por los alumnos se relacionan con dominar más el idioma, saber más, lograr un mejor entendimiento de lo que leen o escuchan en inglés.

A su vez, y en forma coherente con los resultados a partir de la escala, en las entrevistas también se muestra consistencia en el perfil motivacional de la población de estudio, con respecto a la tendencia a la orientación extrínseca, que como se mencionó anteriormente, está precedida por la tendencia hacia la orientación intrínseca. Esta tendencia a la orientación extrínseca en las entrevistas se concluye a partir de los motivos que manifiestan los estudiantes para realizar el curso que ofreció el PAAI en 2012, la mitad de los estudiantes señaló el hecho de obtener un certificado, un diploma. También, y aunque en menor grado, la sub-población entrevistada manifestó haber realizado dicho curso porque ven al idioma inglés como medio para un fin. Esta sub-población expresó que estaban interesados en realizar el curso pues les permitiría superarse a sí mismos; viendo al idioma inglés como una buena herramienta para todo, como un medio para progresar en el futuro, para poder tener un mejor empleo, para poder comunicarse con otras personas al viajar, etc.

En síntesis, a partir de las dos aplicaciones de la escala EME-E, se concluye que en lo que respecta a la motivación intrínseca los motivos para aprender inglés señalados por los estudiantes fueron: “Porque para mi es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas”; “Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales”; y “Porque me gusta ‘meterme de lleno’ cuando leo diferentes temas interesantes”.

Mientras que en lo referente a la motivación extrínseca los motivos señalados fueron: “Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso”; “Para demostrarme que soy capaz de aprender inglés”; y “Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia laboral”.

Para el caso de las entrevistas, en lo referente a la motivación intrínseca, los motivos expresados por los alumnos referían a: profundizar en lo que habían aprendido hasta el momento en que se realizó la presente investigación. En cuanto a la motivación extrínseca, los motivos que condujeron a los estudiantes a la decisión de aprender inglés fueron en cuanto a la obtención de un certificado, al hecho de ver al idioma inglés como medio para un fin, y también expresaron ver al idioma inglés, como una buena herramienta que les permitirá progresar en el futuro a todo nivel.

Como conclusión general, es posible afirmar que la hipótesis que planteó identificar una orientación motivacional característica de esta población se pudo comprobar no sólo a través de la utilización de la escala EME-E; sino también a través de la realización de las entrevistas semi-estructuradas. Esto, a su vez, también permitió comprobar la hipótesis que planteaba encontrar cierta estabilidad temporal en dichas orientaciones motivacionales.

También es posible afirmar a partir de los resultados, una tendencia de asociación negativa con la variable amotivación, y positiva con formas más autodeterminadas de motivación

como por ejemplo motivación extrínseca regulación identificada y motivación intrínseca. A su vez, también se observó una tendencia a asociar el perfil motivacional característico de esta población de estudio con niveles bajos de formas menos autodeterminadas de motivación como por ejemplo motivación extrínseca regulación introyectada; no así con la variable motivación extrínseca regulación externa, a la cual dos de las cinco orientaciones de Bachillerato la ubicaron en primer lugar en la primera aplicación de la escala.

6.6 Limitaciones y perspectivas futuras

A partir de lo expuesto en las páginas de la presente tesis es importante destacar las limitaciones que la misma ha tenido. Una de las más significativas es el tamaño de la muestra, que si bien corresponde al universo de la población de estudio es insuficiente en los estudios estadísticos, limitando la posibilidad de profundizar en las conclusiones. El universo de los participantes del PAAI está integrado por un número pequeño de estudiantes lo que puede deberse, por un lado, a la población que llega a Bachillerato, y por otro, a la corta existencia del propio proyecto.

Otra de las limitaciones potenciales del presente estudio es que los resultados puedan ser restringidos a su generalidad hacia otros grupos de estudiantes de inglés como lengua extranjera.

En lo que a perspectivas futuras se refiere, en primera instancia cabe destacar la importancia y la necesidad de ampliar la muestra a poblaciones de otros departamentos de la República Oriental del Uruguay en dónde funciona el PAAI. Dicha ampliación se prevé no solo para el mismo nivel, es decir B1, con el que se ha trabajado en esta investigación, sino también al nivel A2, en lo que al PAAI se refiere. En segundo lugar, sería interesante utilizar más instrumentos de medición para poder relacionar más variables a las ya estudiadas, y además, poder analizar estadísticamente dichas relaciones. Otro aspecto a señalar, en lo que refiere a perspectivas futuras, es el hecho de extender el mismo estudio a otros cursos optativos de idiomas ofrecidos por el Consejo de Educación Secundaria. En la actualidad, y a nivel de Educación Media, los estudiantes pueden optar por cursos de lenguas extranjeras, a saber, Alemán, Francés, Italiano y Portugués; a la vez que cursan tanto Bachillerato Diversificado como Ciclo Básico en el Sistema Nacional de Educación Pública en Uruguay.

Por último, se considera interesante llevar a cabo una investigación de características similares, a la expuesta en la presente tesis, a otros niveles de educación formal; por ejemplo, a nivel universitario.

BIBLIOGRAFÍA

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista Cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.

Berlyne, D. E. (1963). Motivational problems raised by exploratory and epistemic behavior. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (pp. 284-364). New York: McGraw-Hill.

Brown, H. D. (1981). Affective factors in second language learning. En J. E. Alatis, H. B.

Altman & P. M. Alatis (Eds.), *The second language classroom: Directions for the eighties* (pp. 111-129). New York: Oxford University Press

Brown, H. D., (1990). M and Ms for language classrooms? Another look at motivation. En

J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on language and linguistics* (pp. 383-393). Washington DC: Georgetown University Press.

Brown, H. D., (1994). *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brown, H. D., (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.

Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second

language. En H. Giles, W. P. Robinson, & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives* (pp. 147-154). Oxford, UK: Pergamon.

Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the

effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290.

Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, Self-Confidence and Group

Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al

concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.

Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda.

Language Learning, 41, 469-512.

Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated

learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659.

Curione, K. (2010). *Estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes de ingeniería de la universidad de la república en relación al avance académico*. Tesis de Maestría.

Universidad de la República.

De Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*.

Nueva York: Academic Press.

De Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. E. Ames & C.

A. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 275-310). Nueva York: Academic Press.

Deci, E. L. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington: D. C. Heath.

Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. United States of America: Penguin Books.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self determination in human Development*. Nueva York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38, Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY:

The University of Rochester Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development Within

Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. En R. M.

Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). New York: Oxford University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013, Junio). *Closing Remarks and Q & A*. Ponencia presentada

en 5th International Conference on Self-Determination Theory, Rochester, New York.

Deci, E. L., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The

Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.

Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23, 165-174.

Dörnyei, Z. (1994). Understanding L2 Motivation: On with the Challenge! *The Modern Language Journal*, 78, 515-523.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation.*, Pearson Education Limited,

Malasya.

Dörnyei, Z. (2008). *Motivational strategies in the language classroom*. Barcelona: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1014-1048.

Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.

Ehrman, M. E. (1996). An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy and anxiety. En R. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 81-103). Honolulu: University of Hawai'i.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.*, Edward Arnold, London.

Gardner, R. C. (1988). Attitudes and motivation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 135-148.

Gardner, R. C. (2006, Diciembre). *Motivation and second language acquisition*. Paper presentado en el Seminario Sobre Plurilingüismo: Las Aportaciones del Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz, Alcalá, España.

Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarium*, 8, 9-20.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R. C., & Trembley, P. F. (1994). On Motivation, Research Agendas, and

Theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal*, 78, 359-368.

Gillet, N., Vallerand R., & Lafrenière M. (2011). Intrinsic and extrinsic school motivation as a

function of age: the mediating role of autonomy support. *Springer Science+Business*

Media B. V., 77-95. doi:10.100/s11210-811-9170-2

Green, J., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2007). Motivaion and engagement in English, Maths

and Science high school subjects... *Learning and Individual Differences*, 17(3), 269-

279.

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the Family: The Self

-Determination Theory Perspective. En J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting*

and children's internalization of values. A Handbook of Contemporary Theory,

(pp. 135-161). New York: Wiley.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in Children's Learning: An Experimental

and Individual Difference Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*,

52(5), 890-898.

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, *80*, 711-735.

doi:10.1348/000709910X499084

Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology*, *49*(3), 233-240.

doi:10.1037/a0012758

Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social Context, Student's Motivation, and Academic Achievement: Toward A Process Model. *Social Psychology of Education*, *1*, 211-233.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model.

Human Development, *21*, 34-64.

Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. En W. A. Collins (Ed.), *Aspects on the development of competence* (pp. 215-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Huertas, J. A. (1997). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

Huertas, J. A., & Montero, I. (2003). Motivación en el aula. En E. Fernández Abascal, M.

Jiménez, & M. Martín (Eds.), *Emoción y Motivación: la adaptación humana* (pp. 873-911). Madrid: UNED-Fundación Ramón Areces.

Hunt, J. McV. (1963). Motivation inherente in information processing and action. En O. J.

Harvey (Ed.), *Motivation and social interaction: Cognitive determinants* (pp. 35-94).

New York: Ronald.

Jeeves, A. (2010). English at Secondary School: Perceptions of Relevance. *Ráðstefnurit*

Netlu – Menntakvika, 31, 1-16.

Karsenti, T. P., & Thibert, G. (1995, April). *What Type of Motivation is Truly Related to*

School Achievement? A Look at 1428 High-School Students. Paper presented at the

Annual Meeting of the American Educational Research Association, Quebec.

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining Children's intrinsic interest

with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of*

Personality and Social Psychology, 28(1), 129-137.

Lozano Fernández, M. L., García-Cueto, E., & Gallo Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344-347.

MacIntyre, P. D., Clement, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.

MacIntyre, P., Noels, K. A., & Moore, B. (2010). Perspectives on Motivation in Second Language Acquisition: Lessons from the Ryoanji Garden. En M. T. Prior (Ed.), *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum* (pp. 1-9). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.

McClelland, D. C. (1985). *Human Motivation*. San Francisco: Scott Foresman.

Míguez, M. (2008). *Análisis de las relaciones entre proceso motivacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del Área Científico-Tecnológica de la Universidad de la República*. Tesis Doctoral. Universidad de la República.

Noels, K. A. (2001a). New Orientations In Language Learning Motivation: Towards A Model Of Intrinsic, Extrinsic, And Integrative Orientations And Motivation. En Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 43-68). United States of America: University of Hawai'i.

Noels, K. A. (2001b). Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. *Language Learning* 51(1), 107-144.

Noels, K. A. (2005). Orientations to Learning German: Heritage Language Learning and Motivational Substrates. *The Canadian Modern Language Review*, 62(2), 285-312.

Noels, K. A. (2009). The Internalisation of Language Learning into the Self and Social Identity. En E. Ushioda & Z. Dörnyei (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 295-313). Bristol: Multilingual Matters.

Noels, K. A., & Clément, R. (1996). Communicating Across Cultures: Social Determinants and Acculturative Consequences. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28(3), 214-228.

Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal*, 83, 23-34.

Noels, K. A., Clement, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 424-442.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.

Noels, K. A., & Vargas-Lascano, D. (2013, Junio). *Modeling the Motivational Dynamics of Learning Another Language*. Ponencia presentada en 5th International Conference on Self-Determination Theory, Rochester, New York.

Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport an Exercise*, 3, 177-194.

Núñez Alonso J. L., Albo Lucas J. M., & Navarro Izquierdo J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.

Núñez Alonso, J. L., Albo Lucas, J. M., Navarro Izquierdo, J. G., & Lobera Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 391-398.

Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183. doi:10.1037/0022-0663.97.2.170

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.

Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson

Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40, 189-219.

Rattelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 734-746.
doi:10.1037/0022-0663.94.734

Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. México: Mc. Graw Hill.

Reeve, J. (2012). A Self-Determination Theory Perspective on Student Engagement. En S. L. Christenson (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172).
doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_7

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal and external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2010). Promoting self-determined school engagement: motivation, learning, and well-being. En K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of school motivation* (pp. 171-196). New York: Routledge.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013, Junio). *Plenary Address*. Ponencia presentada en 5th International Conference on Self-Determination Theory, Rochester, New York.

Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. En D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. I. Theory and methods* (pp. 618-655). New York: Wiley.

Saville-Troike, T. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stephan, Y., Boiché, J., & Le Scanff, C. (2010). Motivation And Physical Activity Behaviors Among Older Women: A Self-Determination Perspective. *Psychology of Women Quarterly*, 34, 339-348.

Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Authentik, Dublin.

Vallerand, R. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. En M. P. Zana (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-359). San Diego, California: Academic Press.

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic and Amotivational Styles as Predictors of Behaviour: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.

Vallerand, R. J., Blais, M., Briere, N., & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., & Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

Vallerand, R., Pelletier L., & Koestner R. (2008). Reflections on Self-Determination Theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257-262. doi:10.1037/a0012804

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.

Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

ANEXOS

PROTOCOLO DE ENTREVISTAS

A) Vamos a hablar de ti, contame:

1. ¿Dónde y con quién vivis?

2. ¿A qué se dedican tus padres/tutores? (profesión / trabajo)

3. ¿Tenes herman@s? ¿Cuántos años tiene(n)? ¿A qué se dedica(n)?

4. Los miembros de tu familia, es decir, quienes viven contigo; ¿han estudiado inglés?; ¿utilizan el idioma en su trabajo y/o vida cotidiana?

5. ¿Trabajas? ¿Dónde? ¿Horario? ¿Cuántos días a la semana? ¿Qué actividad realizas allí?

6. ¿Haces alguna otra actividad extracurricular además de asistir a este curso? (música, otros idiomas, deportes, taller de murga, etc.) ¿Por qué?

7. ¿Cuáles son las cosas que más te gusta hacer?, me refiero a las que más disfrutas y no te importa dedicar mucho tiempo.

B) Vamos a pasar a lo académico, primero hablemos del liceo:

8. Decime ¿qué orientación elegiste? ¿por qué? ¿es lo que esperabas? Si / no. ¿en qué sentido?

9. ¿Te sentís motivad@, es decir, disfrutas yendo o te cuesta ir al liceo?

10. ¿Cómo te está yendo en el liceo? Me refiero en general, hablo de todas las asignaturas.

11. ¿Cómo estudias y para qué? (solo para los parciales, escritos, etc)

¿Qué te propones cuando estudias? ¿Estudias para todas las asignaturas por igual?; ¿Qué tipo de asignaturas te generan ganas de aprender y cuáles buscas “sacarte de encima”? por ejemplo ¿Qué buscas cuando estudias para inglés?

12. ¿Cómo es el inglés del liceo? ¿Qué cosas te entusiasman, te gustan más del inglés del liceo? (dinámicas de trabajo, materiales, etc.) ¿Por qué?

13. ¿Has realizado algún curso privado de inglés? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cuánto tiempo duró? ¿Hasta qué nivel llegaste?

14. ¿Alguna vez diste algún examen (internacional)? ¿Cómo te fue/ qué puntaje obtuviste? ¿Cómo te sentiste?

15. ¿Te gustaría que hubiese materias optativas en el liceo? ¿Cuáles sugerirías? ¿Por qué?

C) Vamos a continuar hablando de ti y (tu relación con) el idioma inglés:

16. Ahora te voy a decir una palabra y tu tenes que decirme las tres primeras cosas que vienen a tu mente al escucharla. ¿Estás list@? La palabra es: inglés.

17. ¿Te gusta aprender inglés? ¿Por qué?

18. ¿Usas el idioma fuera del salón de clase? ¿En qué instancias?

D) Ahora vamos a pasar a Acreditación:

19. ¿Cómo te enteraste del curso?

20. ¿Qué te llevó a la decisión de a hacer el curso?

21. ¿Lo hablaste con tu familia? ¿Qué te dijeron?

22. ¿Es lo que esperabas? Si /no. ¿Por qué?

23. ¿Cómo le describirías el Programa de Acreditación de Inglés a alguien que no lo conoce?

24. ¿Cómo son los alumnos de Acreditación? ¿Te parece que comparten ciertas características/tengan características similares? ¿Por qué? ¿En qué sentido?

25. ¿Estás entusiasmad@ con el curso de Acreditación? ¿Qué cosas te motivan/ gustan del curso? (compañeros, dinámicas de trabajo, materiales, etc.)

26. ¿Te parece útil el curso? ¿En qué sentido?

27. ¿De qué manera se podría mejorar el curso?

28. Si el curso de Acreditación continuara el año próximo ¿te inscribirías? ¿estarías interesad@? ¿lo recomendarías a un amigo?

E) En relación al aprendizaje de otros idiomas en general:

29. ¿Sentís que aprender otro idioma es lo que se espera de vos? Si / no. ¿Por qué?

30. ¿Te parece que quienes hablan otro(s) idioma(s) tienen algún tipo de ventajas frente a aquellos que no lo hacen?

31. ¿Te sentirías culpable si no hablaras otro idioma aparte del español?

La última pregunta sería:

32. ¿Te quedaste con ganas de agregar algo o de preguntar algo? ¿Qué te pareció la entrevista?

ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA CON MODIFICACIONES APLICADA A LA POBLACIÓN DE ESTUDIO EN 2012

Fecha: C.I.: Edad:.....

Orientación Bachillerato: Sexo: F - M

Indica en qué medida cada uno de los siguientes enunciados se corresponde con alguna de las razones por las que aprendes inglés.

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

¿Por qué aprendes inglés?

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Porque sólo con el Bachillerato no podría encontrar un empleo bien pagado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Porque para mi es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Porque pienso que aprender inglés me ayudará a preparar mejor el Bachillerato que he elegido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo aprendiendo inglés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Para demostrarme que soy capaz de aprender inglés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Porque posiblemente me permitirá entrar en el | | | | | | | |

mercado laboral dentro del campo que a mi me							
guste.	1	2	3	4	5	6	7
11. Por el placer de leer autores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
12. En su momento, tuve buenas razones para							
aprender inglés; pero ahora me pregunto si							
debería continuar en ello.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por la satisfacción que siento al superar							
cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque aprobar un curso de inglés me hace							
sentir importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque en el futuro quiero tener una							
“buena vida”.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer de saber más sobre las							
Asignaturas del Bachillerato que me atraen.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a elegir mejor mi							
orientación laboral.	1	2	3	4	5	6	7
18. Por el placer que experimento al sentirme							
completamente absorbido por lo que ciertos							
autores han escrito.	1	2	3	4	5	6	7
19. No sé por qué aprendo inglés y							
francamente, me tiene sin cuidado.	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando logro							
realizar actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21. Para demostrarme que soy una persona							
inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para tener un sueldo mejor en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque mis estudios en inglés me permiten							
continuar aprendiendo un montón de cosas							
que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que unos pocos años más							
de estudios van a mejorar mi competencia							
laboral.	1	2	3	4	5	6	7

25. Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
26. No lo sé; no consigo entender qué hago aprendiendo inglés.	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque aprender inglés me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

WRITE ONLY ON THE ANSWER SHEET



A.N.E.P.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

INSPECCIÓN DE INGLÉS

**PROGRAMA ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES DE INGLÉS
(PAAI)**

Admission Test - Level B1

2012

Student's name:

ID number:

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
PROGRAMA ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES DE INGLÉS

A. Read the article and choose the correct option. There is an example.



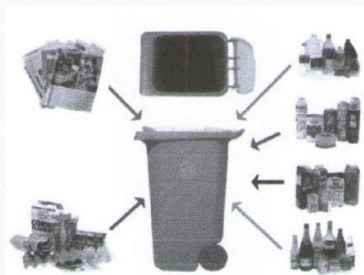
Don't throw it away!

People didn't use to throw things away. We used to mend our clothes and we used to wear shoes until they wore out. When we bought things, we used to carry shopping baskets, so we didn't need countless plastic bags. And we didn't use to buy so much in the first place.

But now we consume more and so we produce more rubbish. The UK is one of the worst recyclers in Europe but the Recycle Now campaign aims to change that. Its series of TV commercials shows the recycling of metal cans, glass bottles and paper into interesting new everyday items. One ad shows a town with cars, trains, buildings and even planes made of metal cans.

Top UK designer Oliver Heath is a strong supporter of the campaign – in 2005 he designed the first home constructed entirely from recycled materials, including yoghurt pots and glass bottles. And he is excited by the imaginative recycling of waste. 'There's an awful lot of exciting design stuff out there. I like all the new uses for ordinary products – plastic bottles turned into fleeces, glass bottles into bricks, rubber car tyres into pencil cases and carpets, plastic cups into pencils.' You can also buy pens made from recycled computer printers, rulers made from juice cartons, jewellery made from plastic bags, and bags made from bottle tops or CDs.

So don't throw things away! All the items you recycle are valuable resources and can be made into something useful, even stylish and fun. As Recycle Now says: 'The possibilities are endless!'



0. Why did we use to buy fewer clothes?
- a. **Because we used to repair them.**
 - b. Because we didn't have plastic bags to carry them.
 - c. Because we used to throw them away.

1

ADMISSION TEST - 2012 - LEVEL B1

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

PROGRAMA ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES DE INGLÉS

1. Why do we produce more rubbish now?
 - a. Because people don't recycle.
 - b. Because people buy more products.
 - c. Because people don't watch TV commercials.
2. What does the Recycle Now campaign aim to do?
 - a. To favour recycling in the UK.
 - b. To show a city made of metal cans.
 - c. To improve TV commercials.
3. What recycled materials did Oliver Heath use in the home he designed?
 - a. Waste.
 - b. Used containers.
 - c. Recycled materials.
4. What should we do with ordinary products?
 - a. Keep them as they are.
 - b. Throw them away.
 - c. Recycle them into new products.
5. Which is the main objective of the writer of this article?
 - a. To inform about the Recycle Now campaign.
 - b. To create awareness of our present situation.
 - c. To sell recycled products.

/ 5 marks

**B. Read the text and complete the blanks with the letter of the option below.
There is an example.**

a) life-saving - b) early - c) finances - d) resources - e) winner - f) world

Celebrity Humanitarians

Nowadays, entertainment celebrities – actors and musicians – are no longer just pretty faces. More and more, they lend their names, their (0) c and time to making this a better world for all. Last October, at the Hollywood Film Festival in Beverly Hills, for example, the Hollywood Humanitarian Award went to two-time Oscar (1) _____ Sean Penn for his efforts in Haiti following the earthquake that devastated that nation in (2) _____ 2010.

Not On Our Watch is an organization founded by George Clooney, Don Cheadle, Matt Damon and Brad Pitt. It draws global attention and (3) _____ towards ending gross injustice around the (4) _____. Using the powerful voices of artists, activists, and cultural leaders, the organization generates (5) _____ assistance and protection for the vulnerable, and displaced and is committed to stopping mass atrocities and giving voice to their victims.

/ 5 marks

2

ADMISSION TEST - 2012 - LEVEL B1

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

PROGRAMA ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES DE INGLÉS

C. Choose the correct letter for each option to fill in the blanks. There is an example.

HAVE YOU EVER BOUGHT A CD OR A BOOK ON THE INTERNET?

Considering all the advances in technology, if you had to buy a present for a friend, maybe you (0) _____ **b** _____ something on the Internet. At present Amazon is probably one of the (1) _____ websites to do so. It offers you many different things which go from (2) _____ simple book or a CD, to the most fashionable clothes and modern computers.

Currently Amazon (3) _____ more than 25 million customers in 150 countries around the world, and (4) _____ 8,000 people. The founder of Amazon, Jeff Bezos, started the company with 300,000 US dollars that he borrowed from his family in 1994. Five years later, Bezos (5) _____ Person of the Year by Time Magazine. Since then the company (6) _____, expanding to many countries, and increasing the kind of products (7) _____ sell.

0. a. look for **b. would look for** c. will look for
1. a. best b. good c. better
2. a. a b. an c. the
3. a. have b. has c. had
4. a. employed b. will employ c. employs
5. a. will be named b. was named c. are named
6. a. has grown b. grows c. grow
7. a. there b. their c. they

/ 7 marks

D. Choose the right letter from the three options given. There is an example.

0. Visitors to South America _____ **b** _____ remark on the _____ of southern excellence hospitality.

- a. like **b. often** c. the
1. ONE is a global anti-poverty organization started _____ Bono, the vocalist of U2.
- a. for b. with c. by

3

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

PROGRAMA ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES DE INGLÉS

2. George Clooney _____ widely known as a UN Messenger of Peace for the last few years.
- a. has been b. was c. will be
3. Matt Damon created _____ foundation called Water.org for people in need.
- a. the b. an c. a
4. Sir Elton John _____ the Elton John AIDS Foundation in 1992.
- a. founded b. have founded c. has founded
5. On Twitter _____ a special application, *Twitpic*, well loved by Hollywood stars.
- a. there is b. there are c. there was
6. Demi Moore was the first actress _____ used *Twitpic*.
- a. whose b. which c. who
7. Thomas Hawk, photographer for Microsoft, _____ taking photos at 7 years old.
- a. began b. has begun c. begun
8. Thomas Hawk has published photos for the _____ famous agencies in the world.
- a. more b. most c. less
9. If you are interested in photos, you _____ a photo reporter.
- a. can become b. become c. would become.
10. A photo is a creation and it _____ to be protected.
- a. needed b. need c. needs
11. There are some details which make southern hospitality particularly _____.
- a. well b. best c. good
12. Guests _____ be offered the best food, drink and seats.
- a. should b. have c. need
13. When you introduce guests to each other, think of something they can _____ about.
- a. will talk b. talk c. talked

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

PROGRAMA ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES DE INGLÉS

14. If you have good guests, they will continue the conversation and you _____ free to greet other guests.
- a. will be b. are c. used to be
15. Ask questions and listen to the answers. The art of conversation _____ 90% listening.
- a. was b. were c. is
16. Machu Picchu is the most attractive place _____.
- a. I saw b. I've never seen c. I've ever seen
17. The London Olympics _____ in July 2012.
- a. has taken place b. will take place c. took place
18. Nearly all the money for the Games comes _____ private sources.
- a. for b. from c. by
19. At present they _____ new roads and bridges to connect the Olympic Park to the surrounding area.
- a. is building b. are building c. built
20. In the past, people _____ care about manners, but nowadays they are not so important.
- a. used to b. didn't use to c. doesn't
21. In some countries you can only publish a photo of a person in a public place if that person _____.
- a. agree b. agrees c. will agree
22. On many sites you _____ to find collections of photos.
- a. are able b. can c. could
23. If you want a good photo, you _____ never stand right in front of the lens.
- a. would b. should c. will

/ 23 marks

WRITE ONLY ON THE ANSWER SHEET



**A.N.E.P.
CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
INSPECCIÓN DE INGLÉS**

**PROGRAMA ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES DE
INGLÉS
(PAAI)**

Final Exam - Level B1

October 2012

Student's name:

ID number:

Final mark: / 60

*PROGRAMA ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES DE INGLÉS
FINAL EXAM - 2012 - LEVEL B1*

1

WRITE ONLY ON THE ANSWER SHEET

I) Listening Comprehension

1a – Read and listen to this passage. Change the underlined words for the ones you hear.



The series, Robots, will not be on at (0)8 o'clock / 6 o'clock this evening as normal because the *International car of the Year Show* is on tonight instead. A (1)few series of Robots will be starting this time next week. Those of you who (2)liked the last series will also find this new fascinating. The subject of the (3)third programme next week will be the *Asimo* robot. This robot can dance, run, climb the stairs and can (4)talk on its own. It can also turn (5)off lights, open doors and carry (6)packs. And later on in the evening, don't miss our special programme about digital music and popular music websites!

/ 6 marks

1b – Listen to the rest of what's on TV this evening. Choose the correct answers.



0. What time is the last series of the programme about Gadgets tonight?

- a. It's at 4 pm.
- b. It's at 7 pm.**
- c. It's at 10 pm.

1. What is different about *Great Gadgets*?

- a. It's going to be shorter than usual.
- b. The students are in Scotland.
- c. People can phone in to the programme.

2. *Technology and You* is on TV

- a. tonight for the first time.
- b. three times a month.
- c. every evening.

3. The topic of this evening's *Photography Now* is

- a. castles in Britain.
- b. underwater photography.
- c. African wildlife.

WRITE ONLY ON THE ANSWER SHEET

4. What does the reviewer say about *Teen Spot*?

- a. It's on every night for 20 minutes.
- b. It's about things that interest teens.
- c. It teaches teens how to write.

/ 4 marks

II) Reading Comprehension

1a – Read the article below. Use the sentences a – e to complete the text.
There is one extra sentence you do not need.

0) **a. Using the Internet is the number one hobby for thousands of kids, mainly for online gaming or social networking.**

- b. Anyone can start it if they've got plenty of energy.
- c. They all stopped to watch it.
- d. They're also trained to use the special equipment.
- e. They have very little free time.
- f. There are other more exciting hobbies to take up in your free time.

/ 4 marks

Making the most of free time



It's no surprise that computers and television are the things that most teenagers enjoy spending time on. (0) **a**. Gaming is OK, but I've gone off the world of **computers** and **Avatars**, and I think watching TV is just a way of killing time.

(1)_____. How about learning something useful like survival swimming? I've got e-friends in Australia who do this. Did you know, eighty percent of Australians live within 100 kilometers of the sea? As a result, all the kids have swimming lessons at school. Some learn **survival techniques** in water in their free time, and they love it. They certainly have more fun than my e-friends in Japan who go to school six days a week. (2)_____. Studying is their main hobby!

Another teenage pastime that's increasing in popularity is breakdancing. It isn't easy but it's great exercise. Last month my local breakdancing class organized a "flash mob" dance outside the **library**. It was a surprise performance which none of the shoppers in town had known about. (3)_____.

It was fantastic! If you fancy breakdancing, look for classes near you. Another option, if you are interested in an **energetic** activity, is free running. Basically, you have to move from one place to another, in the quickest way possible. It involves a lot of jumping and climbing. **Experienced** free runners move from one building to another, but I don't recommend that for learners!

WRITE ONLY ON THE ANSWER SHEET

How about more of a challenge? I know some teenagers who spend their free time doing voluntary work for the community. They're **youth** firefighters (all under the age of eighteen). They're trained to understand all about fires and what to do when one has started. (4)_____. Kurt Smith, who's a volunteer firefighter in America, told me, "the course was hard but I stuck at it. Now I know I've got skills I'll remember all my life and I know what to do in an **emergency**." Sounds good, doesn't it?



1b- Complete the sentences with the words or phrases in bold from the previous text.

0. **Nowadays children start using computers since an early age.**

1. Do you know what phone number to call in a(n) _____?
2. If you're going to spend six weeks alone in the mountains you need to learn about _____.
3. My sister is in the _____ swimming team. All the kids are aged between ten to eighteen.
4. Are you a(n) _____ swimmer or are you still learning?
5. Sara is an extremely _____ child, she likes to run, jump and dance.
6. Whenever I want to borrow a book, I go to the public _____.

/ 6 marks

2a – Read the statements below. Which person in the following article ...

0. **thinks we must be mentally and physically healthy?**

1. tells us what happens in our bodies when we exercise?
2. does keeps-fit with friends sometimes?
3. does exercise outside sometimes?
4. always feels better after exercising?
5. thinks it is important to feed your body well?
6. has quite a strict exercise programme?

/ 6 marks

WRITE ONLY ON THE ANSWER SHEET

Reggie, aged 17

I live on the South Island of New Zealand and I stay fit by trekking or rock climbing in the mountains. I **work out** with mates at the gym **now and again** too, but I'm not as keen on that. Being fit isn't just about what you do, what you eat is important too. It's **vital** to eat a balanced diet. I aim to eat organic food whenever I can and I've cut down on fast food. The best diets are packed with plenty of fresh food and vegetables. They say you are what you eat and I believe it! It's OK to allow yourself a 'bad' salty snack occasionally and you don't have to avoid fat completely, but we have to eat the correct amounts of proteins and vitamins to stay healthy, and avoid catching things like the flu virus. And you recover from illnesses faster if you're fit!



Alisha, aged 17

You might think I'm a bit of a keep-fit **fanatic**. Where I live in London, one of the easiest ways to exercise is to join a gym. That's what I did when I realized I'd put lots of weight on. I go there to exercise four times a week – more if Mum let's me! I'm organised and spend ten minutes skipping and another ten cycling on the machines, then I work out. I go to two aerobics sessions every week too. You may know this scientific fact: when we exercise, our brain releases serotonin, the 'happy hormone'. That's why I feel so good after working out. What's more, exercise helps our digestion too!



Nick, aged 18

We must take care of our bodies if we want to be healthy; I don't do a great deal of energetic exercise, really. I ski when I can – Canada has some great slopes and sometimes my friends and I go running in Stanley Park. But mostly I do yoga. It might not look like it, but it's the perfect form of exercise. You can stay fit without **exhausting yourself**, you needn't exercise so much that you end up in pain! In yoga, we learn how to breathe and relax as well as stretching and moving our bodies. Yoga provides a healthy body and mind. You should try it!



WRITE ONLY ON THE ANSWER SHEET

2b – Choose the correct definitions for the words from the text above.

0. *vital*

a. *essential*

b. unnecessary

1. work out

a. exercise

b. do a job

2. now and again

a. occasionally

b. often

3. fanatic

a. reading a lot

b. liking something a lot

4. exhausting yourself

a. tiring yourself excessively

b. enjoying yourself fully

/ 4 marks

III) Use of English

1a – Read and choose the correct answer.



By the time Jamie Oliver first (0) _____ **b** _____ on television, he had already worked as a chef for a few years. When he (1) _____ a teenager, he helped in his parents' restaurant where he learned that not only was he passionate about cooking, but he was also good at it. After (2) _____ his studies at Westminster Catering College, he (3) _____ to work as a chef at some famous places in London. By the time he appeared on television in a programme called *The Naked Chef*, he had become a top-quality chef. Jamie (4) _____ some important things in his job since then. Now he (5) _____ unemployed teenagers by teaching them to become chefs. Some of these teenagers (6) _____ in a special London restaurant called *Fifteen*. If they continue doing things they're passionate about they (7) _____ in life.

0. a) *would appear*

b) *appeared*

c) *will appear*

1. a) *was*

b) *is*

c) *has been*

2. a) *finishes*

b) *finishing*

c) *finished*

3. a) *went*

b) *goes*

c) *will go*

4. a) *did*

b) *do*

c) *has done*

5. a) *helping*

b) *was helping*

c) *is helping*

6. a) *work*

b) *works*

c) *will work*

7. a) *would succeed*

b) *will succeed*

c) *succeeds*

/ 7 marks

WRITE ONLY ON THE ANSWER SHEET

1b – Match the parts of the sentences in a coherent way to find out more about Jamie Oliver’s project.



0) When he started his career as	a) to transmit his passion to young people.
1) Despite some difficulties he wanted	b) they would also have more job opportunities.
2) The money which	c) made him more popular among his colleagues.
3) If other teenagers knew about this project,	d) challenges are good for everyone.
4) Jamie explained that	e) was used in the project was his.
5) His appearance on TV	f) a chef, he worked at the River Café.

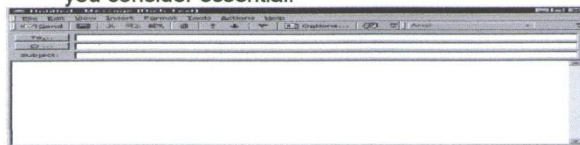
/ 5 marks

IV) Writing

1a – Write an email to a friend expressing how you feel about technology in our lives nowadays. Use between 80 and 100 words.

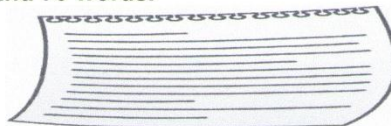
Please include the following aspects:

- how different forms of technology affect our lives;
- which technological devices you can't live without and which you consider essential.



/ 10 marks

1b – “Teenagers don’t have a lot of free time, and they waste it.” Write your blog saying what you think of this statement. Use between 50 and 70 words.



/ 8 marks

Tablas estadísticas

Estadísticos Descriptivos de los 28 ítems de la Escala de Motivación Educativa (EME) 1er aplicación

Item	TOTAL		♀		♂	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Amotivación	1.04	.03	1.00	0.00	1.17	.12
Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo aprendiendo inglés.	1.04	.04	1.00		1.17	.17
En su momento, tuve buenas razones para aprender inglés; pero ahora me pregunto si debería continuar en ello.	1.11	.08	1.00		1.50	.34
No sé por qué aprendo inglés y francamente, me tiene sin cuidado.	1.00	0.00	1.00		1.00	0.00
No lo sé; no consigo entender qué hago aprendiendo inglés.	1.00	0.00	1.00		1.00	0.00
Regulación Externa	4.08	.35	4.04	.42	4.25	.59
Porque sólo con el Bachillerato no podría encontrar un empleo bien pagado.	3.74	.40	3.81	.46	3.50	.89
Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	4.56	.42	4.52	.48	4.67	.95
Porque en el futuro quiero tener una "buena vida".	3.96	.36	3.76	.44	4.67	.49
Para tener un sueldo mejor en el futuro.	4.07	.40	4.05	.50	4.17	.60
Regulación Introyectada	2.89	.32	2.81	.39	3.17	.52
Para demostrarme que soy capaz de aprender inglés.	3.70	.42	3.71	.48	3.67	.95
Porque aprobar un curso de inglés me hace sentir importante.	2.33	.35	2.29	.42	2.50	.67
Para demostrarme que soy una persona inteligente.	2.37	.35	2.19	.39	3.00	.77
Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	3.15	.43	3.05	.52	3.50	.67
Regulación Identificada	4.02	.27	4.12	.3	3.67	.67
Porque pienso que aprender inglés me ayudará a preparar mejor el Bachillerato que he elegido.	3.56	.35	3.71	.37	3.00	.93
Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mi me guste.	4.63	.40	4.76	.44	4.17	1.01
Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación laboral.	2.96	.35	3.00	.40	2.83	.79
Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia laboral.	4.93	.36	5.00	.43	4.67	.67
Mi al Conocimiento	4.9	.21	4.88	.23	4.96	.56
Porque para mi es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	5.78	.29	5.76	.29	5.83	.79
Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mi.	4.56	.34	4.62	.34	4.33	.80
Por el placer de saber más sobre las asignaturas del Bachillerato que me atraen.	3.70	.38	3.81	.38	3.33	.80
Porque mis estudios en inglés me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	5.56	.30	5.33	.30	6.33	.21
Mi al Logro	4.31	.3	4.45	.32	3.79	.76
Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	4.81	.33	5.14	.33	3.67	.88
Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	4.93	.36	4.90	.36	5.00	.68
Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	3.26	.37	3.33	.37	3.00	1.13
Porque aprender inglés me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios.	4.22	.36	4.43	.36	3.50	.56
Mi a las Experiencias Estimulantes	3.18	.3	2.96	.31	3.92	.78
Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	3.56	.42	3.43	.50	4.00	.82
Por el placer de leer autores interesantes.	2.70	.33	2.62	.35	3.00	.93
Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito.	2.70	.35	2.52	.38	3.33	.80
Porque me gusta "meterme de lleno" cuando leo diferentes temas interesantes.	3.74	.38	3.29	.37	5.33	.92

Estadísticos Descriptivos de los 28 ítems de la Escala de Motivación Educativa (EME) 2ª aplicación

Item	TOTAL		♀		♂	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Amotivación	1.08	.05	1.09	.06	1.04	.04
Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo aprendiendo inglés.	1.00	0.00	1.00	0.00	1.00	0.00
En su momento, tuve buenas razones para aprender inglés; pero ahora me pregunto si debería continuar en ello.	1.18	.14	1.19	.19	1.17	.17
No sé por qué aprendo inglés y francamente, me tiene sin cuidado.	1.14	.14	1.19	.19	1.00	0.00
No lo sé; no consigo entender qué hago aprendiendo inglés.	1.00	0.00	1.00	0.00	1.00	0.00
Regulación Externa	3.31	.37	3.20	.41	3.58	.85
Porque sólo con el Bachillerato no podría encontrar un empleo bien pagado.	2.95	.39	2.81	.41	3.33	.95
Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	3.77	.40	3.88	.46	3.50	.85
Porque en el futuro quiero tener una "buena vida".	3.09	.45	2.81	.54	3.83	.79
Para tener un sueldo mejor en el futuro.	3.41	.42	3.31	.48	3.67	.92
Regulación Introyectada	2.50	.36	2.44	.45	2.67	.61
Para demostrarme que soy capaz de aprender inglés.	3.05	.47	3.19	.59	2.67	.76
Porque aprobar un curso de inglés me hace sentir importante.	2.05	.37	1.69	.42	3.00	.68
Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1.95	.37	1.81	.44	2.33	.71
Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	2.95	.44	3.06	.57	2.67	.67
Regulación Identificada	3.60	.32	3.72	.33	3.29	.78
Porque pienso que aprender inglés me ayudará a preparar mejor el Bachillerato que he elegido.	3.32	.42	3.56	.46	2.67	.99
Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mi me guste.	3.77	.51	3.94	.61	3.33	.95
Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación laboral.	2.50	.35	2.50	.39	2.50	.81
Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia laboral.	4.82	.34	4.87	.37	4.67	.80
Mi al Conocimiento	4.32	.29	4.23	.33	4.54	.64
Porque para mi es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	4.95	.34	4.87	.38	5.17	.79
Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	3.82	.41	3.81	.46	3.83	.95
Por el placer de saber más sobre las asignaturas del Bachillerato que me atraen.	3.18	.45	3.19	.52	3.17	1.01
Porque mis estudios en inglés me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	5.32	.31	5.06	.39	6.00	.37
Mi al Logro	3.86	.38	3.94	.43	3.67	.83
Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	4.32	.42	4.38	.48	4.17	.95
Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	4.14	.40	4.13	.46	4.17	.87
Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	3.50	.41	3.50	.47	3.50	.92
Porque aprender inglés me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios.	3.50	.43	3.75	.50	2.83	.87
Mi a las Experiencias Estimulantes	2.76	.34	2.61	.35	3.17	.86
Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	2.77	.40	2.44	.38	3.67	1.05
Por el placer de leer autores interesantes.	2.59	.38	2.56	.41	2.67	.92
Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito.	2.32	.37	2.25	.42	2.50	.81
Porque me gusta "meterme de lleno" cuando leo diferentes temas interesantes.	3.36	.41	3.19	.46	3.83	.95