

La influencia del contexto personal y situacional en la motivación por el aprendizaje de lenguas extranjeras

The Influence of Personal and Situational Context on Motivation for Foreign Language Learning

Margarita González-Peiteado¹, Beatriz María Rodríguez-López²

¹ Universidad del Atlántico Medio margarita.gonzalez.peiteado@pdi.atlanticomedio.es

² Universidad Nacional de Educación a Distancia bmrodriguez@flog.uned.es

Recibido: 19/10/2023

Aceptado: 24/1/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Margarita González Peiteado

Universidad del Atlántico Medio

Campus de Tarifa. Carretera de Quilmes

3735017 Tarifa Baja. Las Palmas de

Gran Canaria

Resumen

En el presente artículo se dan a conocer los resultados de la investigación que tiene como finalidad abordar el papel de la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto formal extraescolar. Se ha optado por un estudio de tipo descriptivo correlacional para establecer las posibles relaciones entre las variables estudiadas. Para medir estadísticamente las posibles correlaciones entre las variables estudiadas, se ha aplicado el Coeficiente de Correlación de Pearson (r). Se pretende averiguar el tipo o tipos de motivación de los informantes para aprender una lengua extranjera y el grado de correlación de las mismas. Se ha utilizado como herramienta la Escala de Motivación en Educación (EME) integrada por 28 ítems. Consta de tres factores: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación. Para el análisis de la consistencia interna se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach cuyo valor resulta aceptable y significativo desde un punto de vista estadístico ($\alpha = 0,91$). Los resultados muestran diferencias significativas en las variables objeto de estudio: edad, sexo, formación académica y situación laboral. La discusión gira en torno a las posibles implicaciones del perfil motivacional de los estudiantes para el aprendizaje.

Palabras clave

Motivación, Desmotivación, Enseñanza, Aprendizaje, Escala, Lengua Extranjera

Abstract

This article presents the results of the research that aims to address the role of motivation in learning a foreign language in a formal extracurricular context. A descriptive correlational study has been chosen to establish the possible relationships between the variables studied. To statistically measure the possible correlations between the variables studied, the Pearson Correlation Coefficient (r) has been applied. The aim is to find out the type or types of motivation of the informants to learn a foreign language and the degree of correlation between them. The Motivation Scale in Education (EME), made up of 28 items, has been used as a tool. It consists of three factors: intrinsic motivation, extrinsic motivation and demotivation. For the analysis of internal consistency, Cronbach's alpha coefficient was used, whose value is acceptable and significant from a statistical point of view ($\alpha = 0,91$). The results

show significant differences between the variables under study: age, gender, academic training and employment status. The discussion revolves around the possible implications of the motivational profile of students for learning.

Key Words

Motivation, Demotivation, Teaching, Learning, Scale, Foreign Language

1. MARCO TEÓRICO

El aprendizaje de lenguas extranjeras tiene un papel esencial en la preparación de los estudiantes para enfrentarse con las nuevas perspectivas creadas por una sociedad en continuo cambio.

Numerosos investigadores de la adquisición de lenguas (Hinkel, 2017; MacIntyre, 2017; Oxford, 2018) coinciden en afirmar que las diferencias en el aprendizaje y la variedad de niveles de competencia comunicativa entre estudiantes de una misma lengua extranjera se deben a distintos factores individuales que interactúan entre sí. De este modo, en el proceso de adquisición de otras lenguas, tanto en el propio país como en el extranjero, influyen diferentes variables que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje y la asimilación de conocimientos lingüísticos, de conocimientos socioculturales y de conocimientos pragmáticos imprescindibles para el dominio eficaz de la lengua.

En el proceso de adquisición de otras lenguas intervienen algunas variables individuales (Moronta Tremols, et al. 2019) como la memoria (Sunderman y Kroll, 2009), el estilo de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje (Arrasogaray et al., 2022), la personalidad, la motivación y la ansiedad (Alpaslan y Yalvac, 2017; Asif, 2017; Bhatti y Memon, 2016; Dogan y Tuncer, 2016; Ramos, 2017; Razak, et al., 2017; Santos et al., 2017), las creencias del estudiante (Corpas, 2015), el entorno y la edad (Llanes y Muñoz, 2012).

El conocimiento de los rasgos cognoscitivos permite acercar al educador a la comprensión de aspectos dinámicos de la inteligencia como son las estrategias de procesamiento de la información, habilidades perceptivas, rasgos de la personalidad capacidad creativa, potencialidades y aptitudes. Todos ellos, constructos complejos con múltiples manifestaciones, que explican las diferencias entre individuos. La inteligencia, la memoria y la aptitud, son las variables cognitivas que más influyen en el proceso de aprendizaje. En relación con la adquisición de lenguas, Ellis (2004) describe los tres tipos de inteligencia que Sternberg desarrolla en su teoría (Successful Theory) y que denomina “inteligencia analítica” (caracterizada por la habilidad de analizar, comparar y evaluar), “inteligencia creativa” (que supone la habilidad de producir soluciones originales a problemas concretos) y la “inteligencia práctica” (relacionada con la capacidad de adaptarse y desenvolverse en el entorno). Según esta teoría, los diferentes tipos de inteligencia están directamente relacionados con los niveles de competencia comunicativa (Pinar, 2015). Respecto a la memoria, los estudiantes con más capacidad de memorización tienen más facilidad de procesar el input recibido y suelen llegar a conseguir mayores niveles de competencia comunicativa que los que poseen una capacidad memorística inferior (Ellis, 2004). La inteligencia y la memoria están directamente relacionadas con la aptitud para aprender. La aptitud hace referencia a las diferentes habilidades cognitivas relacionadas con el aprendizaje de una lengua.

Sunderman y Kroll (2009) afirman que los estudiantes con mayor memoria pueden obtener más beneficios de la experiencia de aprendizaje en el extranjero. Señala que los estudiantes que habían estudiado en el extranjero y que tenían más capacidad memorística, mostraban una mayor precisión y más rapidez de producción lingüística.

Asimismo, la dimensión actitudinal y motivacional, inciden notoriamente en la configuración de los estilos aprendizaje y enseñanza y a su vez permiten pronosticar diferencias interindividuales en el abordaje del proceso. En este sentido, las motivaciones, entendidas como impulsos que nos llevan a la acción, conducen a alcanzar los fines educativos y será objetivo de estudio del presente trabajo. Se parte de la creencia de que, si el estudiante no está suficientemente motivado, su aprendizaje será deficiente, pudiendo derivar en fracaso. En términos similares nos referimos al docente, quien debe estar suficientemente motivado para desarrollar un estilo de actuación encaminado a facilitar el aprendizaje del estudiante. Igualmente, es preciso tener en cuenta los intereses y las expectativas en referencia a las tendencias o preferencias por ciertos contenidos, actividades, organización del aula, metodología, entre otras razones, que determinan en gran medida la motivación y la eficacia con la que estudiantes y docentes abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez y Paniagua, 2005). Con respecto a las actividades que se llevan a cabo dentro del aula, deben ser relevantes, originales y estructuradas de manera que los estudiantes se identifiquen con las mismas y se sientan motivados por su logro; por tal motivo, estas tareas deberían estar planteadas basándose en un objetivo y ser aplicables a contextos reales (Doman, 2014). Un estudio de Zoghi y Malmeeer (2013) añade a su vez la convivencia de implementar una evaluación dinámica como un procedimiento adicional a las actividades de clase ya que tiene un efecto positivo sobre la motivación intrínseca de los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

A tenor de lo expuesto, es indispensable generar un clima asociado a sentimientos y pensamientos positivos por parte de todos los integrantes, aumentando la motivación por el trabajo bien hecho, su implicación y esfuerzo.

En última instancia, si enseñar es ayudar a aprender, y para aprender hay que estar mentalmente activos, el docente debe ayudar a aprender utilizando una serie de habilidades básicas y motivadoras. Habilidades concebidas como todas aquellas acciones, conductas, actitudes y patrones de comportamiento implicados habitualmente en el aula, que se presentan íntimamente ligadas a las diferentes competencias, estilos de enseñanza-aprendizaje, y a las propias funciones y finalidades de la enseñanza (Román, 2008).

De aquí se desprende al menos la consideración de que la práctica no cambia si no se modifican las concepciones que la fundamentan. Es aquí donde el docente adquiere un papel activo en tanto que debe saber conjugar modelos y teorías con la praxis educativa para contribuir a generar motivación en el alumnado.

Si focalizamos la atención en los diferentes enfoques trabajados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje podemos percibir que la motivación se ve influenciada por diversos factores interconectados. Así tenemos que la forma en que se estructura el currículo, el estilo con que abordan la asignatura el docente y el estudiante, o la manera de acercarse a la tarea de aprender puede favorecer o condicionar el tipo de motivación ante situaciones de aprendizaje. Anteriormente se ha señalado que tanto el componente afectivo (motivación) como el cognitivo y el fisiológico se unen en un escenario de interacción de diversos elementos con los cuales se ensayan diferentes resultados en términos de eficacia, hasta configurar un estilo de aprendizaje preferente. Sin embargo, muchos de los factores señalados pueden ayudar a conformar un tipo de motivación ya

sea extrínseca o intrínseca o por el contrario constituir una traba en el proceso debido a la desmotivación experimentada. De acuerdo con ello y como resultante, tenemos que, para garantizar un aprendizaje eficiente, productivo, de alta calidad debe coincidir un concierto de múltiples interacciones, de base genética, ambiental, curricular, cultural y afectiva (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2014).

Las motivaciones para el aprendizaje de las lenguas extranjeras han provocado en los investigadores especial interés, en relación a la influencia de las variables actitudinales y motivacionales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bielak y Mystkowska-Wiertelak, 2018; Dornyei, 2018; Oxford, 2018, Rabadán-Zurita y Orgambidez-Ramos (2018). Se asume que las actitudes positivas y la motivación hacia la adquisición de un idioma ayudan al aprendizaje de la lengua extranjera (Busse, 2017). Como señalan Rabadán-Zurita y Orgambidez-Ramos (2018) esta relación ha sido observada en varios estudios realizados con estudiantes de distintas lenguas extranjeras (Al-Hoorie, 2016; Enongene, 2013; Ozturk, 2014; Pavelescu y Petric, 2018; Wood y Gabas, 2017) y en los estudios realizados por Bernaus y Gardner (2008), Khodadad y Kaur (2016) y Suryasa et al. (2017). En consecuencia, se puede afirmar la relación entre la motivación, las actitudes y la adquisición de una nueva lengua-cultura. Asimismo, no se puede obviar que la motivación está vinculada a una necesidad comunicativa (Fernández, 2014).

En el contexto de aprendizaje de un idioma la actitud y la motivación se van construyendo en función de las opiniones y creencias del individuo hacia un determinado referente (Rodríguez-Pérez, 2012). Ante situaciones de contacto lingüístico, el hecho de que un hablante escoja una u otra lengua para comunicarse responde, entre otros factores, a las actitudes y motivaciones lingüísticas.

Algunos estudios apuntan a la motivación como predictor del rendimiento académico (Geluso y Yamaguchi, 2014; Rabadán-Zurita y Orgambidez-Ramos, 2018). Como supuesto teórico fundamental, se sostiene que la situación óptima para el aprendizaje es aquella en la que se pueden movilizar, combinar y utilizar estrategias, recursos y oportunidades diversas, en busca de la excelencia, reconociendo la diversidad de comportamientos y capacidades en respuesta a múltiples situaciones individuales y contextuales.

Otras investigaciones destacan la importancia de la acción docente para lograr un aprendizaje exitoso. Logro que requiere el dominio de estilos de enseñanza efectivos y la adquisición de competencias para el desarrollo adecuado de la práctica docente (Arriaga y Madariaga, 2004). Las creencias, expectativas y predisposición docente sobre el alumnado tienen gran importancia sobre la motivación para el aprendizaje y son un importante instrumento de referencia para la autoevaluación y autoconcepto del estudiante (Rodríguez Espinar, 1993). A su vez, estas percepciones desarrolladas por los docentes conducen a los estudiantes a ajustarse a lo que se espera de ellos, consiguiendo que su expectativa se cumpla.

Por tanto, la motivación es una variable compleja, es la disposición psicológica del estudiante ante situaciones de enseñanza-aprendizaje. Incide la singularidad, la personalidad, el entorno, y los objetivos del estudiante; factores todos ellos que contribuyen a la valoración que el alumno hace tanto de la lengua, de la comunidad de hablantes y de la cultura que aprende como de las propias (Saravia y Bernaus, 2008). En el campo de la educación, esta variable siempre ha sido vista como un requisito previo para el aprendizaje. En consecuencia, una dimensión esencial de la adquisición de segundas lenguas es la gran variabilidad individual existente, especialmente en cuanto a

los resultados que se consiguen. Esta característica la diferencia de la adquisición de la lengua materna, en la que los individuos aprenden la lengua con similar nivel de éxito (Muñoz Lahoz, 2001). Por el contrario, la dificultad que acompaña el aprendizaje de una segunda lengua, especialmente por adultos, es un rasgo característico de los aprendices de segundas lenguas, pero no el único. Sin embargo, además de las características estrictamente individuales existen diferencias académicas entre los aprendices, como las que provienen de la modalidad en la que se aprende el idioma, es decir, factores motivacionales que afectan, por ejemplo, a los estudiantes cuyo aprendizaje se realiza a distancia. En este trabajo exploraremos estas variables principalmente porque queremos conocer qué tipo de motivación desarrollan los estudiantes que estudian una lengua extranjera en las escuelas de idiomas a distancia en función de sus características personales y situacionales y si la modalidad de estudio a distancia ejerce una influencia importante en cómo estas características afectan al aprendizaje.

Con tal motivo, se medirá la motivación a través de tres constructores motivacionales (Ryan y Deci, 2000): motivación intrínseca, motivación extrínseca, desmotivación. La motivación intrínseca es la actividad que se realiza por el placer y satisfacción que se deriva de su ejecución. Estimula la curiosidad por realizar una tarea y la necesidad de superarse diariamente, todo ello sin recibir una gratificación externa directa. Un aspecto importante de la conducta intrínsecamente motivada es que el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta. La motivación extrínseca, hace referencia a una serie de conductas unidas a contingencias externas. Está determinada por recompensas o agentes externos. Por tanto, la conducta se realiza para satisfacer una demanda externa o por la existencia de premios o para evitar castigos. Los individuos experimentan la conducta sintiéndose controlados (Ryan y Deci, 2000). A su vez la desmotivación se corresponde con un estado de ausencia absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. Existe una falta de intencionalidad para actuar.

2. MÉTODO

Se llevó a cabo un diseño no experimental, transversal, descriptivo-inferencial, de diferencias entre grupos y correlacional empleando una muestra no probabilística de sujetos voluntarios. De este modo, se observan, describen, analizan e interrelacionan las variables sociodemográficas y las variables evaluadas a través de los instrumentos de manera simultánea y en un momento determinado.

2.1. Participantes

Se utilizó una muestra integrada por estudiantes procedentes de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Navarra, Galicia, Zaragoza y UNED correspondientes a los seis niveles de estudio. Los sujetos fueron seleccionados a partir de un muestreo probabilístico por conglomerados de una etapa, considerando como conglomerado cada grupo clase integrado por los estudiantes que voluntariamente aceptaron colaborar en la realización de los cuestionarios (muestra aceptante). De este modo, se respetaba el agrupamiento natural de los estudiantes.

En la Tabla 1 se observa que la muestra está compuesta por un total de 442 estudiantes, 149 hombres (33,7%) y 293 mujeres (66,3%), con edades comprendidas entre los 14 y los 73 años ($M=41,57$; $DT=3,31$).

Variable	N	%
Sexo		
Hombre	149	33,7
Mujer	293	66,3
Edad		
Menos de 30	71	16,1
31-45	194	43,9
Más de 46	177	40
Formación académica		
A1	61	13,8
A2	46	10,4
B1	76	17,2
B2	225	50,9
C1	30	6,8
C2	4	0,9
Situación Laboral		
Estudiante	49	11,1
Activo	319	72,2
Desocupado	55	12,4
Jubilado	19	4,3

Tabla 1. Distribución de la muestra

2.2. Instrumento

Para la medición de la variable objeto de estudio se ha empleado la Escala de Motivación en Educación (EME) (Vallerand et al., 1989) traducida al español y validada por Núñez Alonso et al. (2005) cuyos resultados revelan niveles satisfactorios de consistencia interna. Esta escala está conformada por un total de 28 ítems cuyo estudio de la dimensionalidad muestra una estructura factorial de tres factores (motivación interna, motivación externa y desmotivación) que permiten explicar el 65,25% de la varianza total.

El primer factor se compone de un total de doce ítems que miden un tipo de motivación mediante la cual el individuo está orientado hacia el conocimiento, siente satisfacción por el logro de metas y la elevación de la competencia profesional. Este factor, denominado “motivación intrínseca” posee una naturaleza más centrada en el proceso que en el producto.

El segundo factor lo integran doce ítems que evalúan el grado en que el estudiante realiza conductas con el objeto de obtener un premio o evitar un castigo. Este factor se denomina “motivación extrínseca”. Buscan reconocimiento social. El tercero de los factores agrupa cuatro ítems caracterizados por la percepción de falta de control de la situación, el alumnado siente que el éxito o fracaso no depende de ellos. Existe una gran probabilidad de abandono de la actividad. Se denominó a este factor como “desmotivación”.

En primer lugar, los encuestados han contestado datos referidos al contexto sociocultural y cuestiones demográficas sobre su entorno personal, académico y laboral. A continuación, se han establecido los constructos motivacionales con el propósito de

conocer las motivaciones del alumnado. Los enunciados de esta parte se han mezclado al azar para no dar pistas a los estudiantes de qué constructos se valorarían. Asimismo, se ha procedido a la diversificación y gradación de las respuestas para favorecer la varianza, siguiendo una escala Likert de valoración del 1 al 7. El análisis de los datos se ha hecho utilizando el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows, versión 23.0.

2.3. Procedimiento

El estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño ex post facto prospectivo simple de corte transversal. Los datos fueron recabados en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. Los cuestionarios fueron aplicados en un único momento temporal por personal especializado que colaboraba en el estudio. Los estudiantes cumplimentaron los ítems del instrumento de forma individual y sin límite de tiempo. Todos los sujetos participaron de forma voluntaria y anónima en el estudio garantizando la confidencialidad de la información. Asimismo, se cumplieron todos los procedimientos éticos de investigación en la recogida de datos. Se les ha comunicado el objetivo de la investigación y se hizo hincapié en la importancia de la sinceridad de las respuestas. Todo ello bajo las normas éticas de la Declaración de Helsinki (1975).

En primer lugar, se lleva a cabo un estudio descriptivo a partir del estudio de frecuencias y descriptivos de la muestra y de cada una de las variables (medias, desviación típica, moda, asimetría y curtosis). Seguidamente se estudiaron las diferencias entre medias utilizando el Análisis de Varianza (ANOVA) de un factor como prueba paramétrica de K muestras independientes, el procedimiento Bonferroni para comparaciones múltiples y Pruebas T de comparación de medias independientes.

En todos los contrastes efectuados se asumió un nivel de significación de 0,05. Con el fin de determinar la verdadera magnitud y relevancia de estas diferencias y, por consiguiente, poder realizar una mejor interpretación de los resultados, este contraste de medias se complementó con el cálculo del tamaño del efecto utilizando la d de Cohen (Cohen, 1988). Siguiendo las recomendaciones de este autor, y con un carácter meramente orientativo, cabría hablar de diferencias pequeñas entre medias cuando el valor d se sitúe en torno a 0,20. Con valores de alrededor de 0,50 se estima que las diferencias son moderadas. Finalmente, las diferencias se considerarían grandes a partir de un valor $d=0,80$.

3. ANALISIS DE DATOS

Se realizó en primer lugar, un análisis descriptivo de los ítems, media, desviación típica, así como los índices de asimetría y curtosis para evaluar el comportamiento normal de las variables. Seguidamente se halló el índice de confiabilidad. A continuación, se emplea la prueba de Kolmogorov Smirnov con el propósito de decidir de un modo riguroso si la muestra de la que se dispone procede o no de una distribución normal y, seguidamente, se realizaron pruebas T de comparación de media independientes con un nivel de significación de $p<0,05$.

4. RESULTADOS

Los 28 reactivos fueron sometidos a un análisis de consistencia interna para determinar el índice de confiabilidad de la escala, a través del Alfa de Cronbach cuyo valor resulta aceptable y significativo desde un punto de vista estadístico ($\alpha = 0,91$). Asimismo, este estudio se llevó a cabo con cada uno de los factores identificados. En la Tabla 2 se recogen las dimensiones y su fiabilidad que oscilan entre 0,85 y 0,92. Estos datos se aproximan a los obtenidos por Guillén et al. (2013) y por Núñez Alonso et al. (2005). Todos estos valores resultaron significativos con un nivel de confianza del 95%.

Considerando los valores que arrojan las medias de cada uno de los factores trabajados se observa que las puntuaciones más altas las registran los componentes de la motivación intrínseca ($X = 2,77$). Por lo que se deduce que los sujetos que integran la muestra llevan a cabo el aprendizaje de una lengua extranjera impulsados por la adquisición de conocimientos para lo cual ponen en marcha procesos cognitivos como la exploración, indagación, análisis, reflexión. En ello radica la recompensa, en el interés y la satisfacción que le provoca el proceso de enriquecimiento personal. Asimismo, son inferiores los valores recogidos en relación a las dimensiones vinculadas con la motivación extrínseca ($X = 2,38$). En este caso, el propósito deja de estar orientado a la satisfacción personal para buscar el reconocimiento exterior a través de premios y elogios. Están ligados a un aprendizaje más superficial basado en la economía del tiempo y esfuerzo. La desmotivación es el factor que presenta puntuación inferior ($X = 0,90$).

Dimensiones	Nº elementos	Alpha Cronbach	Media	Desviación típica
Motivación Intrínseca	12	0,91	2,77	0,73
Motivación Extrínseca	12	0,92	2,38	1,01
Desmotivación	4	0,85	0,90	0,57
TOTAL	28	0,91	2,02	0,77

Tabla 2. Medición de la consistencia interna de las variables

En la Tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos referentes a los 28 ítems sobre motivación para el estudio de un idioma extranjero. Vemos que la puntuación media más alta (mayor de 5,50) se da en los ítems “Para mí es una satisfacción adquirir nuevos conocimientos” y “Porque me permiten continuar enriqueciéndome culturalmente”, seguidos de los ítems “Por el placer de descubrir cosas nuevas”, “Por la satisfacción que experimento al alcanzar los objetivos que me propongo”, “Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios” y “Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles”. Los ítems que obtienen una puntuación media más baja son “No consigo entender por qué me he matriculado en este curso”, “No sé por qué hago el curso y sinceramente no me importa”, “No lo sé. Tengo la impresión de que estoy perdiendo el tiempo” y “Por el placer de adquirir conocimientos en disciplinas que me interesan”.

Cabe destacar que los ítems en los que se ha producido una mayor dispersión en las respuestas son: “Porque necesito saber otro idioma para acceder más fácilmente al mercado laboral”, “Porque me permitirá acceder al mercado laboral en el área que me guste”, “Para conseguir un trabajo más prestigioso” y “Porque quiero mejorar mi posición

económica”. En relación a los índices de asimetría y curtosis, en todos los casos los valores fueron inferiores a 2, por lo que los datos cumplen con el supuesto de normalidad.

Factores	Ítems	Media	Moda	DT	Asimetría	Curtosis
Desmotivación	No lo sé. Tengo la impresión de que estoy perdiendo el tiempo	1,57	1	1,24	2,73	5,54
	En su momento tuve buenas razones para aprender idiomas. Pero ahora me pregunto si merece la pena continuar	2,12	1	1,63	1,50	1,32
	No sé por qué hago el curso y sinceramente no me importa	1,51	1	1,14	2,73	5,96
	No consigo entender por qué me he matriculado en este curso	1,43	1	1,01	3,20	11,64
Motivación extrínseca	Porque necesito saber otro idioma para acceder más fácilmente al mercado laboral	4,16	1	2,29	-0,21	-1,52
	Para conseguir un trabajo más prestigioso	4,16	1	2,10	-0,21	-1,30
	Porque quiero mejorar mi posición económica	3,98	1	2,14	-0,15	-1,37
	Porque en el futuro me gustaría tener una “mejor vida”	3,35	1	2,03	0,33	1,16
	Para demostrarme que soy capaz de estudiar	4,80	6	1,86	-0,73	-0,57
	Porque avanzar en mi formación me hace sentir importante	3,97	5	1,91	-0,19	-1,14
	Para demostrarme que soy una persona inteligente	3,54	1	1,97	0,05	-1,31
	Para demostrarme que puedo tener éxito en mis estudios	4,78	6	1,90	-0,71	-0,60
	Pienso que el curso me ayudará a mejorar en mi profesión	5,04	7	2,03	-0,87	-0,58
	Porque me permitirá acceder al mercado laboral en el área que me guste	4,40	7	2,17	-0,37	-1,27
	Me ayudará a tomar una mejor decisión respecto a mi orientación profesional	4,04	1	2,07	-0,15	-1,26
	Porque voy a mejorar mi competencia profesional	5,20	7	1,96	-1,05	-0,12
	Para mí es una satisfacción adquirir nuevos conocimientos	5,97	7	1,39	-2,04	4,33
	Por el placer de descubrir cosas nuevas	5,49	6	1,57	-1,26	0,99
Motivación intrínseca	Por el placer de adquirir conocimientos en disciplinas que me interesan	1,57	1	1,24	2,73	7,54
	Porque me permiten continuar enriqueciéndome culturalmente	5,29	6	1,66	-1,18	0,66
	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios	4,83	6	1,85	-0,76	-0,47
	Por la satisfacción que experimento al alcanzar los objetivos que me propongo	5,47	6	1,62	-1,28	0,96
	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles	5,16	6	1,66	-1,02	0,32
	Por la satisfacción que experimento al sentirme realizado personalmente	4,93	5	1,70	-0,80	-0,99
	Porque me resulta divertido aprender	4,70	6	1,78	-0,66	-0,47
	Por la satisfacción que siento cuando comparto experiencias y situaciones interesantes	4,06	4	1,83	-0,17	-0,96
	Porque me estimula leer temas que me interesan	5,17	6	1,61	-0,95	0,28
	Porque me satisface asistir a clase y comunicarme con los demás	4,55	6	1,85	-0,54	-0,75

Tabla 3. Análisis descriptivo

En lo referente a la validez de constructo y para completar este examen preliminar de los datos se llevó a cabo una matriz de correlaciones entre los factores de la escala utilizando el coeficiente de Pearson. En la Tabla 4 se muestran las correlaciones obtenidas entre los diferentes factores. Las tres dimensiones presentan índices muy aceptables de correlación siguiendo un patrón de correlaciones, moderadas y altas y estadísticas significativas a nivel 0,01 y 0,05. Las dos dimensiones correspondientes a la motivación intrínseca y extrínseca correlacionan negativamente con el factor desmotivación.

	Desmotivación	M. Intrínseca	M. Extrínseca
Desmotivación	1	-0,296**	-0,039**
M. Intrínseca	-0,296**	1	0,433**
M. Extrínseca	-0,039**	0,433**	1

Tabla 4. Correlaciones

Los análisis de normalidad de las tres dimensiones motivacionales para la muestra global muestran cómo en todos los casos se cumplen los supuestos de normalidad ($p > 0,05$).

Los resultados relativos a las diferencias en función de la edad en la motivación para el estudio de una lengua extranjera considerada en este trabajo, se muestran en la Tabla 5. Tal y como se aprecia en dicha tabla, existen diferencias significativas en motivación extrínseca entre los rangos edad determinados. Los valores obtenidos por los grupos revelan que los menores de 30 años presentan valores más altos en motivación extrínseca y los mayores de 46 son los que mantienen una media más baja.

FACTORES	Rango de Edad	Media	F	Sig.	Bonferroni		
Desmotivación	Menos 30	6,69	0,24	0,78			
	31-45	6,76					
	Más de 46	6,46					
Motivación Intrínseca	Menos 30	55,87	1,34	0,26			
	31-45	55,72					
	Más de 46	58,96					
Motivación Externa	Menos 30	62,16	42,90	0,00	Menos 30	31-45	0,00
					Más 46	0,00	
	31-45	55,03			31-45	Menos 30	0,00
					Más 46	0,00	
	Más de 46	43,24			Más 46	0,00	

Tabla 5. ANOVA y Bonferroni en función de la edad

En la Tabla 6 se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas en motivación extrínseca entre el nivel A1 y B2, entre el nivel A1 y C1 y entre A1 y C2, siendo los estudiantes del nivel C2 los que presentan una media más alta en motivación externa seguido del nivel C1.

En cuanto a las diferencias en función de la categoría “situación laboral”, los resultados del ANOVA y la prueba Post Hoc de Bonferroni muestran en la Tabla 7 la existencia de diferencias significativas en factores correspondientes a la motivación extrínseca entre estudiantes y personas en situación laboral activa y jubilados, siendo los estudiantes quienes presentan una media más alta en este constructo seguido de los desocupados. Son los jubilados y las personas en activo las que manifiestan medias más bajas. En cuanto a la motivación intrínseca se observan diferencias significativas entre estudiantes y jubilados evidenciando estos últimos una media considerablemente más alta.

FACTORES	Nivel	Media	F	Sig.	Bonferroni	
Desmotivación	A1	6,50	0,73	0,60		
	A2	6,10				
	B1	7,05				
	B2	6,74				
	C1	6,13				
	C2	4,00				
Motivación Intrínseca	A1	59,27	0,86	0,50		
	A2	57,39				
	B1	56,82				
	B2	57,57				
	C1	60,03				
	C2	68,25				
Motivación extrínseca	A1	45,40	4,03	0,00	A1	A2 1,00
	A2	48,63			C1 0,02	
	B1	48,77			C2 0,02	
	C1	57,56				
	C2	66,50				

Tabla 6. ANOVA y Bonferroni en función del nivel

FACTORES	Ocupación	Media	F	Sig.	Bonferroni Sig		
Desmotivación	Estudiante	7,02	0,49	0,68			
	Activo	6,63					
	Jubilado	5,63					
	Desocupado	6,60					
Motivación intrínseca	Estudiante	55,69	1,26	0,28			
	Activo	57,84					
	Jubilado	62,63					
	Desocupado	58,74					
Motivación extrínseca	Estudiante	59,40	10,33	0,00	Estudiante	Activo	0,00
		Activo				50,71	Jubilado
	Desocupado	54,49			Jubilado	Estudiante	0,00
						Activo	0,00
					Desocupado	0,00	
					Desocupado	Jubilado	0,00

Tabla 7. ANOVA y Bonferroni en función de la situación laboral

Los resultados en la prueba t de Student, así como el tamaño del efecto para contrastar las diferencias de género se muestran a continuación en la Tabla 8. Se observan diferencias estadísticamente significativas. En este caso son las mujeres quienes, en contraste con los hombres, presentan una motivación intrínseca más elevada.

Por lo que respecta al tamaño real de las diferencias halladas, siguiendo las orientaciones de Cohen (1988), no cabría señalar diferencias entre los valores medios obtenidos por ambos sexos existiendo pequeñas diferencias entre medias en los tipos de motivación estudiados. Pero en la interpretación de estos efectos hemos de tener en cuenta, como señalan Valentine y Cooper (2003), entre otros, que en investigaciones realizadas en el campo educativo se estima que con valores de ,30 o superiores podemos considerar que existen diferencias de significación práctica (Morales, 2010), ya que en este ámbito suelen encontrarse tamaños del efecto más pequeños que en otros. De acuerdo

con ello, debe tomarse en consideración la relevancia de la magnitud de las diferencias entre hombres y mujeres en motivación intrínseca ($d = -0,31$).

No obstante, en términos de estimar la magnitud de estas diferencias, a tenor de los resultados obtenidos mediante la d de Cohen, no parece relevante la diferencia obtenida en motivación extrínseca ($d = -0,25$) y desmotivación ($d = 0,14$) siendo pequeñas en ambos casos.

FACTORES	Sexo	Media	DT	t	Sig.	TE
Motivación Intrínseca	Hombre	55,14	13,87	-3,08	0,00	-0,31
	Mujer	59,33	13,31			
Motivación Extrínseca	Hombre	49,34	16,86	-1,80	0,07	-0,25
	Mujer	52,53	18,03			
Desmotivación	Hombre	7,05	4,60	1,49	0,13	0,14
	Mujer	6,41	3,99			

Tabla 8. Prueba t de Student para el contraste de medias de muestras independientes

5. CONCLUSIONES

Cuando los estudiantes están suficientemente motivados, pueden lograr un buen nivel de dominio de una lengua extranjera; por el contrario, la falta de motivación desalentaría incluso a los mejores estudiantes a continuar en su proceso de aprendizaje (Dörnyei y Hadfield, 2014). En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, la relación entre motivación y el aprendizaje de un idioma extranjero ha sido objeto de estudio en muchos contextos; sin embargo, la relación entre la motivación y situación personal y laboral ha tenido menos implicación en nuestro entorno.

Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto la existencia de claras y significativas diferencias en el afrontamiento de la motivación como variable dependiente. En concreto, se ha podido confirmar que los estudiantes varones presentan diferencias significativas en motivación intrínseca y en motivación extrínseca presentando una media inferior en ambos casos. Esto concuerda con la investigación de Cerezo y Casanova (2004) y Núñez, et al. (1998).

Este patrón diferencial se repite en todas las variables objeto de estudio como edad, modalidad y situación laboral alcanzando niveles significativos. Las medias obtenidas por los grupos en relación a la edad, ponen de manifiesto que los menores de 30 años presentan valores más altos en motivación extrínseca hacia el aprendizaje de una lengua extranjera y los mayores de 46 son los que mantienen una media más baja. Si se considera el nivel, se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas en motivación extrínseca siendo los estudiantes del nivel C2 los que presentan una media más alta en motivación externa seguido del nivel C1. En relación con la situación laboral son los estudiantes quienes presentan una media más alta en motivación externa seguida de los desocupados. Son los jubilados y las personas en activo las que manifiestan medias más bajas.

Corpas (2015) y López, et al. (2013) sostienen que los estudiantes que consiguen mejores resultados son aquellos que se encuentran motivados intrínsecamente porque perciben la lengua aprendida como una adquisición importante y valiosa en sus vidas. En consecuencia, es deseable que la motivación externa disminuya para que el aprendizaje

no dependa del entorno o de criterios externos sino que satisfaga al estudiante por la propia razón de aprender (Fernández Sánchez, 2011).

De ello se desprende la notable influencia que ejercen las creencias en la consecución de los objetivos curriculares, lo cual está estrechamente relacionado con la motivación como un impulso para afrontar nuevos retos (Corpas, 2015). La motivación constituye un factor esencial en el aprendizaje debido a que el éxito o fracaso de los estudiantes generalmente dependen de este aspecto (Dörnyei y Hadfield, 2014).

La desequilibrada composición de la muestra, con una presencia de mujeres considerablemente superior a la composición habitual de las muestras de estudiantes de estos ámbitos de conocimiento, permite hablar de una característica diferencial del afrontamiento asociada al tipo de estudio realizado.

Es evidente que, como toda investigación, este trabajo presenta limitaciones. Una de ellas es la necesidad de ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados obtenidos, dado que la distribución de la muestra en las distintas lenguas objeto de estudio puede introducir sesgos en la generalización de los resultados a toda la población de estudiantes de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Asimismo, la naturaleza transversal del estudio únicamente nos permite obtener evidencias correlacionales, pero no así inferencias causales en torno a las diferencias motivacionales en la forma en que mujeres y hombres afrontan el estudio de las lenguas. Las explicaciones planteadas al respecto en este trabajo deberán ser corroboradas en futuras investigaciones de corte longitudinal.

BIBLIOGRAFÍA

- Al-Hoorie, A. H. (2016). Unconscious Motivation. Part: II: Implicit Attitudes and L2 Achievement. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(4), 619-649. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.4.4>
- Alpaslan, M.M. y Yalvac, B. (2017). Exploring the anxiety state of the science majoring international graduate students with conditional acceptance in the United States. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(2), 614-623. [doi:10.21890/ijres.328092](https://doi.org/10.21890/ijres.328092)
- Arriaga, C. y Madariaga, J.M. (2004). Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 65-73
- Arrasogaray Auzqui, M., González Peiteado, M., Pino Juste, M. y Rodríguez López, B. (2022). The role of attitude towards foreign language learning in emerging contexts in Higher Education. *The international journal of learning in higher education*, 29 (2) 21-37. [doi:10.18848/2327-7955](https://doi.org/10.18848/2327-7955) ISSN: 2327-7955
- Asif, F. (2017). The anxiety factors among Saude EFL learners: A study from English language teachers' perspective. *English Language Teaching*, 10(6), 160-173. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n6p160>
- Bernaus, M. y Gardner, R.C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x>
- Bhatti, N. y Memon, S. (2016). Investigating the perceptions of Pakistani English language learners on language learning anxiety in EFL classroom. *Language and Literacy Studies*, 7(5), 23-34. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.7n.5p.23>
- Bielak, J. y Mystkowska-Wiertelak, A. (2018). Investigating English Majors' Affective Strategy Use, Test Anxiety, and Strategy Instruction: Contextual Influences. En R. L. Oxford y C.M. Amertorfer (Eds.). *Language Learning Strategies and Individual*

- Learner Characteristics. Situating Strategy Use in Diverse Contexts* (pp. 237-260). Bloomsbury Academic.
- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring Attitudes toward English and Other European Languages among Adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *Modern Language Journal*, 101(3), 566-582. <https://doi.org/10.1111/modl.12415>
- Cerezo, M.T., y Casanova, P.F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Jaén. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 97-112. <https://doi.org/10.25115/ejrep.3.125>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd edit.). Erlbaum.
- Corpas, M.D. (2015). Creencias y rendimiento académico en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas Modernas*, 23, 285-299. <https://doi.org/10.15517/RLM.V0I23.22351>
- Dogan, Y. y Tuncer, M. (2016). Examination of foreign language classroom anxiety and achievement in foreign language in Turkish university students in terms of various variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 22-34. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i5.1337>
- Doman, E. (2014). *Insight into EFL Teaching and Issues in Asia*. Cambridge Scholars.
- Dörnyei, Z. (2018). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge.
- Dörnyei, Z. y Hadfield, J. (2014). *Motivating learning*. Routledge.
- Ellis, R. (2004) Individual Differences in Second Language Learning. En A. Davies y C. Elder (Eds). *The Handbook of Applied Linguistics* (pp.525-551). Blackwell Publishing Ltd.
- Enongene, E.E. (2013). English as a Foreign Language at the University of Yaounde 1: Attitudes and Pedagogic Practices. *English Language Teaching*, 6(3), 57-71. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n3p57>
- Fernández, A. (2014). Receptive vocabulary knowledge and motivation in CLIL and EFL. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 9(1), 23-32. <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2014.2077>
- Fernández Sánchez, N. (2011). Promoción del cambio de estilos de aprendizaje y motivaciones en estudiantes de educación superior mediante actividades de trabajo colaborativo en blended learning. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 14(2), 189-208. <https://doi.org/10.5944/ried.2.14.795>
- Geluso, J. y Yamaguchi, A. (2014). Discovering formulaic language through data-driven learning: Student attitudes and efficacy. *ReCALL*, 26(2), 225-242.
- González-Peiteado, M. y Rodríguez-López, B. (2014). La formación inicial de los profesores de lengua extranjera: un espacio para generar estilos de actuación. *Bordón: Revista de pedagogía*, 66(4), 69-86. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2014.66406>
- Guillén, F., Pérez Luzardo, J. y Arnaiz, A. (2013). Relación entre motivación y optimismo disposicional en aprendices de inglés como lengua extranjera en un contexto universitario. *Revista de Educación (Extraordinario)*, 104-128 doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-243
- Hinkel, E. (2017). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Routledge.
- Khodadad, M. y Kaur, J. (2016). Causal relationships between integrative motivation, self-efficacy, strategy use and English language achievement. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 22(3) 63-90

- Llanes, À. y Muñoz, C. (2012), Age Effects in a Study Abroad Context: Children and Adults Studying Abroad and at Home. *Language Learning*, 63, 63-90 <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00731.x>
- López, I.P., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico, *41*(3), 13-22.
- MacIntyre, P.D. (2017). An Overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development. En C. Gkonou, M. Daubney y J.-M. Dewaele (Eds.). *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications* (pp. 11-30). Multilingual Matters.
- Morales, P. (2010). El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias. En P. Morales. *Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>
- Moronta Tremols, I.de.J., Rodríguez Fernández, A. y Fernández-Lasarte, O. (2019). Autoconcepto académico, motivación escolar e implicación escolar del alumnado universitario de República Dominicana y España. *Aula Abierta*, 48(3), 271-278. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.271-278>
- Muñoz Lahoz, C. (2001). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. *ELUA. Estudios de Lingüística*, (Anexo 1), 249-270. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2001.Anexo1.10>
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González-Pumariega, S. y García, S.I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85. <https://doi.org/10.1174/02109399860400739>
- Núñez Alonso, J.L., Martín-Albo Lucas, J. y Navarro Izquierdo, J.G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17, 344-349
- Oxford, R. (2018). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. En M. Pawlak y A. Mystkowska-Wiertelak (Eds.). *Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World* (pp. 53-72). Springer.
- Öztürk, K. (2014). Students' Attitudes and Motivation for Learning English at Dokuz Eylul University School of Foreign Languages. *Educational Research and Reviews*, 9(12), 376-386.
- Pavelescu, L.M. y Petric, B. (2018). Love and enjoyment in Context: Four Case Studies of Adolescents EFL Learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 73-101. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.4>
- Pinar, A. (2015). Diferencias individuales y aprendizaje de lenguas en el extranjero: análisis de experiencias de estudiantes japoneses de español. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 27, 231-252. <http://hdl.handle.net/11162/130584>
- Rabadán-Zurita, M., y Orgambidez-Ramos, A. (2018). Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses: un estudio exploratorio. *Estudios Sobre Educación*, 35, 517-533. <https://doi.org/10.15581/004.34.517-533>
- Ramos, S. (2017). The impact of speaking component of an institutional test on bilingual students' anxiety level. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 606-617.
- Razak, N.A., Yassin, A.A. y Maasum, T. (2017). Effect of foreign language anxiety on gender and academic achievement among Yemeni university EFL students. *English Language Teaching*, 10(2), 73-85.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU.

- Rodríguez Pérez N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 381-409. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932
- Román, J.M. (2008). *Psicología de la instrucción*. Universidad de Valladolid: Departamento de Psicología. Documento mimeografiado.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sánchez, A. y Paniagua, E. (2005). *Introducción al estudio de las diferencias individuales*. Sanz y Torres.
- Santos, A., Gorter, D. y Cenoz, J. (2017). Communicative anxiety in the second and third language. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1258980>
- Seravia, E. y Bernaus, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Porta Linguarum*, 10, 163-184. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31824>
- Sunderman, G. y Kroll, J.F. (2009). When study-abroad experience fails to deliver: The internal resources threshold effect. *Applied Psycholinguistics*, 30(01), 79-99. <https://doi.org/10.1017/S0142716408090048>
- Suryasa, W., Prayoga, G. y Werdistira, W. (2017). An analysis of students' motivation towards english learning as second language among students in pritchard english academy. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(2), 43-50. <http://dx.doi.org/10.21744/ijssh.v1i2.36>
- Valentine, J.C. y Cooper, H. (2003). *Effect size substantive interpretation guidelines: Issues in the interpretation of effect sizes*. What Works Clearinghouse. https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u58/2015/Effect_Size_Substantive_Interpretation_Guidelines.pdf
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. y Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Wood, C. y Gabas, C.M. (2017). Young spanish-english speaking children's reading attitudes in relation to language skills. *Educational Research*, 59(4), 408-425. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1373028>
- Zoghi, M. y Malmeer, E. (2013). The effect of dynamic assessment on efl learners' intrinsic motivation. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 584-591. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.3.584-591>