

# DOS CASOS PARA EL ESTUDIO DE LA EVOLUCIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN EL ESTUDIANTE DE INGLÉS

MERCEDES NAVARRO BIESCAS  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA (ESPAÑA)

**Resumen:** La estadística no siempre nos descubre todos los aspectos de la realidad. Este artículo pretende profundizar en el conocimiento de algunos factores capaces de generar alteraciones en la motivación a través del análisis descriptivo de las trayectorias de dos estudiantes de inglés durante un periodo de tres cursos de secundaria. Esto nos ha permitido acercarnos al lado más humano de la respuesta del estudiante ante el reto de la educación.

**Palabras clave:** Motivación intrínseca y extrínseca. Estudio longitudinal. Estudio de caso.

**Abstract:** Statistics do not always reveal all the aspects of reality. This paper tries to go deeper into the knowledge of some factors capable of altering motivation through the descriptive analysis of the experience of two students of English as a foreign language over three years of their secondary studies. It has allowed us to approach the most human side of the student's response when faced with the challenge of education.

**Key words:** Intrinsic and extrinsic Motivation. Longitudinal study. Case study research.

**Résumé:** Les statistiques ne nous montrent pas toujours tous les aspects de la réalité. Cet article essaie d'approfondir sur la connaissance de certains facteurs capables de produire des changements sur la motivation à travers l'analyse descriptive de l'expérience scolaire de deux étudiants d'Anglais langue étrangère pendant trois années de l'enseignement secondaire. Ceci nous a permis une approche sur le côté le plus humain de la réponse de l'étudiant face au défi de l'éducation.

**Mots-clés:** Motivation intrinsèque et extrinsèque. Étude longitudinale. Étude de cas.

## 1. INTRODUCCIÓN

La motivación es un elemento esencial en cualquier tipo de aprendizaje. Para los profesores, este hecho se hace evidente a lo largo de la trayectoria docente y, por ello, el conseguir motivar a los mismos alumnos constituye un objetivo fundamental en la convicción de que tal logro nos llevará al éxito en nuestras metas.

Se han dedicado muchos esfuerzos a la creación de métodos de enseñanza

del inglés que garantizarán la motivación, pero tal idea no pasa de ser una utopía, debido principalmente a la diversidad entre los individuos y la complejidad de sus reacciones: la misma experiencia es interpretada de distintas maneras por distintos individuos, además, los mismos individuos pueden responder de diferentes maneras ante el mismo estímulo, en diferentes momentos. Cualquier profesor con experiencia ha comprobado la eficacia de determinados métodos o técnicas con ciertos estudiantes, y su fracaso con otros. La elección que el profesor hace del método de enseñanza obedece, en la mayoría de los casos, a unos criterios personales; el conocimiento profundo de la realidad de nuestros alumnos será, en nuestra opinión, el factor más útil que nos permitirá un uso adecuado del método elegido y una implementación del mismo capaz de satisfacer a una pluralidad de individuos.

## 2. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

Hace unos años llevé a cabo un amplio estudio de investigación en el que, a lo largo de tres cursos sucesivos realicé cuestionarios, entrevistas y seguimientos de diarios de clase con un mismo grupo de alumnos de Enseñanza Secundaria, entonces los últimos años de lo que se conocía como BUP. Este trabajo se configuró como un “estudio de caso múltiple” pues se analizaba en detalle todo el conjunto de datos obtenidos de cada uno de los sujetos en particular, proporcionándome después, entre otras ventajas, la posibilidad de contrastar la evolución de cada uno de ellos desde el punto de vista de su motivación en la asignatura de inglés.

En el plan de estudios en el que se desarrolló la investigación, BUP, más arriba mencionado, los estudiantes comenzaban la etapa de estudios secundarios a los 14 años y esta se prolongaba durante tres cursos al término de los cuales gran parte de ellos se decantaban por hacer un curso más, también en el instituto, denominado COU, que les preparaba para continuar estudios universitarios tras la prueba de selectividad, aún vigente.

Esta etapa puede muy bien compararse con los actuales estudios de secundaria, concretamente con los últimos cursos de ESO y los dos cursos de Bachillerato que le siguen. Esta comparación nos sitúa ante dos realidades iguales respecto a la edad del alumnado. Sin embargo, el hecho de que la escolaridad obligatoria terminaba a los 14 años y la ESO, por el contrario, sea

enseñanza obligatoria ya que en el sistema actual esta se prolonga hasta los 16 años, hace que debamos tener en cuenta esta diferencia, especialmente en lo referente a actitudes de los estudiantes del primer curso que se investigó.

El hecho de volver sobre el estudio de la motivación entre estudiantes inmersos en unos planes de estudios (BUP) ya extinguidos dista mucho de ser algo negativo: En primer lugar, pensamos que las conclusiones que se obtuvieron son aplicables a cualquier situación de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el nivel de enseñanza secundaria, pasando por encima de cuestiones como el sistema educativo o la nacionalidad, al igual que ocurre con muchos estudios llevados a cabo en el extranjero que, cumpliendo los requisitos necesarios de validez y fiabilidad, son perfectamente aplicables a nuestra realidad española. En segundo lugar, la profundización en el conocimiento de aspectos pertenecientes a etapas pasadas ha contribuido tradicionalmente a mejorar las condiciones presentes y futuras, lo cual, de hecho, constituye la finalidad última de la investigación.

El objetivo de este artículo consiste, pues, en presentar el análisis longitudinal descriptivo de las trayectorias académicas seguidas por dos sujetos seleccionados en la asignatura de inglés a lo largo de tres cursos académicos (periodo que abarcaba la totalidad de la etapa de estudios secundarios). Dicho análisis nos conducirá a una profundización en el tema de la motivación, observando la evolución de esta bajo una perspectiva individual, a la vez que nos permite aislar los factores capaces por sí, o en conjunción con otros, de generar reacciones afectivas en los estudiantes.

En esta ocasión, he considerado interesante presentar los dos casos que destacaron como los de mejor evolución y resultados desde la perspectiva académica. Este enfoque nos permite revisar actitudes y reacciones ante hechos habituales en clase. Su interés está en la posible aplicación de las conclusiones en situaciones de clase actuales.

### 3. ESTUDIO EMPÍRICO

Los datos de la investigación se obtuvieron en un centro de Enseñanza Secundaria, situado en un área urbana con un amplio abanico de niveles sociales entre sus numerosos alumnos. El departamento de inglés contaba

con siete profesores.

Se eligieron sujetos representativos del estudiante español medio, teniendo en cuenta factores como sexo, estatus social y económico, y también el índice de éxito / fracaso en la etapa de estudios anteriores así como su interés por ellos.

En el estudio inicial se analizaron 29 casos. En el proyecto que ahora nos ocupa, pasaremos a revisar las descripciones de dos de esos casos, como antes se ha indicado, aquellos que presentaron una evolución positiva en sus resultados académicos.

Los nombres utilizados son seudónimos. Tampoco se nombran a los profesores, en su lugar se hace referencia a ellos por medio de expresiones del tipo *el profesor de 1º* o *la profesora de 2º*. En el caso de citas textuales de las palabras de los sujetos, se han omitido los nombres presentando en su lugar: (profesor).

La exposición de los datos presenta en cada una de las descripciones un diseño único que se repite en cada caso, con las lógicas variaciones que provienen de la personalización de los mismos (mayor o menor extensión de algunas de las secciones). En general, se sigue una secuenciación cronológica, especificando los hechos, actitudes y comportamientos correspondientes a cada uno de los cursos: “The arraying of events into a chronology permits the investigator to determine causal events over time, because the basic sequence of a cause and its effect cannot be temporally inverted” (Yin, 2003:116).

Los apartados contenidos en este diseño se corresponden básicamente con las secciones en las que se organizaban los cuestionarios:

- Situación inicial respecto a los estudios en general y a la asignatura de inglés.
- Experiencia anterior
- Contacto con la lengua inglesa
- Las clases de inglés: actividades y actitud
- Trabajo personal
- Ambiente externo: compañeros, profesor, padres
- Evaluación
- Expectativas

Al final, se incluyen unos párrafos a modo de resumen. Respecto a esta

información hay que hacer las siguientes puntualizaciones:

- El punto relativo a los cursos repetidos se refiere exclusivamente al periodo estudiado.
- Las calificaciones se expresan en los siguientes términos: “Sobresaliente”, “Notable”, “Bien”, “Suficiente”, “Insuficiente” y “Muy deficiente”.
- En el apartado de estudios futuros, aparece la información ofrecida por los sujetos tal y como ellos la expresaron.

## LUIS

Luis fue considerado un estudiante de motivación alta inicialmente teniendo en cuenta los resultados obtenidos en inglés en la EGB, (‘sobresaliente’) así como la media del curso 8º (‘sobresaliente’). En el cuestionario inicial señalaba su interés por las notas y por los contenidos de las asignaturas, aunque no le parecían interesantes ni las actividades, ni los libros de texto, en general. La asignatura de inglés ocupa un cuarto lugar en sus preferencias, pero es la primera que señala, por su utilidad apuntando como razón fundamental: *“Para relacionarme con la gente y para intentar iniciar una carrera, y saber guiarme por la vida”*, comentario que resulta ligeramente altisonante pero que expresa claramente los motivos que mueven a Luis: relación, estudios, y, en definitiva, futuro.

Luis comenzó sus estudios de inglés en 6º de EGB; en su colegio era el único idioma extranjero impartido. Las clases de esa etapa le prepararon bien para el BUP, además le gustaban mucho: *“...tenía un profesor en el colegio que era muy bueno y me gustaba mucho el inglés”*. Las actividades que se realizaban eran muy variadas, y Luis tenía mucho interés por la mayoría de ellas. Para él, la diferencia más notable entre las clases de EGB y las de 1º de BUP estriba en la mayor importancia que en el instituto se concede a la pronunciación.

El contacto que mantiene con la lengua inglesa fuera del ámbito del instituto es escaso pero se da en distintas facetas: Luis afirma tener contactos con extranjeros en inglés, escuchar canciones, ver películas, leer revistas o periódicos, y leer libros en inglés en alguna ocasión, es decir, todas las actividades mencionadas en los cuestionarios con excepción de la correspondencia.

Su interés por las clases de inglés resulta un dato algo confuso por el hecho de que en los cuestionarios afirma algo de lo que posteriormente se contradice; Esto, sin embargo, no debe dar lugar a la desconfianza en cuanto a su sinceridad. Más bien nos parece que Luis se precipita algo en algunas respuestas, especialmente en su primer año en el instituto, para luego rectificar en el siguiente cuestionario. Nos basamos en las otras fuentes de información con las que contamos (entrevistas, resúmenes semanales) en las que Luis aparece siempre como una persona fiable, de ideas claras y respuestas carentes de ambigüedad. En el cuestionario de 1º afirma que la clase le gusta mucho, en 2º y 3º, tan solo moderadamente; todos los demás documentos contrastados evidencian una marcada preferencia por las clases de 2º frente a las de 1º y 3º, incluso en los mismos cuestionarios, más adelante, afirma de la clase de 2º que le gusta más que el año anterior, y la de 3º menos que el año anterior. Las razones para esta elección están en el distinto profesor, distinto método y distintas actividades.

Sabemos que a lo largo de todo el BUP, Luis es un estudiante especialmente motivado por la asignatura de inglés, sin embargo, en 1º, aunque las clases le gustan: *“Yo creo que están bien”*; hay varios comentarios que demuestran que las considera muy por debajo de sus expectativas, tal vez porque en los años anteriores le gustaban mucho más: *“Muchas veces las clases son un poco aburridas porque la profesora no hace las cosas para que nosotros nos divirtamos... habla ella sola”*. Las actividades son, para él, algo aburridas por la escasa participación. Veamos algunos ejemplos sacados de sus resúmenes semanales de ese primer año. En primer lugar, citaremos comentarios que hacen referencia a las actividades que más le han gustado, en los que aparece una marcada preferencia por las de pronunciación: *“La actividad de la lectura (se refiere a leer en voz alta, esto es, pronunciación) porque aprendemos una cosa esencial, y además me divierto más que con otras actividades”*, *“La actividad de leer, porque es la que más o menos nos divertimos un poco”*, o, por poner otro ejemplo,: *“La actividad de explicar el uso de algunas palabras que parecían interesantes”*. Cuando escribe sobre las actividades que menos le gustaron destaca también la abundancia de comentarios haciendo referencia a la misma actividad, una y otra vez: *“La actividad de coger apuntes, pues los da muy rápidos y es bastante aburrido”*, *“Coger apuntes, ya que nos aburrimos mucho y los tenemos que coger muy rápido”*, *“La actividad de coger apuntes, pues nos abu-*

*rrimos mucho aunque también reconozco que es también muy importante” o por poner otro ejemplo menos frecuente, “La actividad de corregir las frases, ya que es bastante aburrido, pero aún así se aprenden bastantes cosas”.*

En 2º, las clases le gustan más, le parecen muy completas: “*Lo hacemos más o menos todo*”, y no se aburre, por el contrario, en sus resúmenes semanales de 2º escribe numerosos comentarios sobre el interés y el atractivo que para él tienen estas clases. Leamos algunos de ellos:

*“Me ha gustado mucho la nueva actividad que ha sido de speaking, ya que para saber bien inglés además de escribirlo gramaticalmente hay que saberlo hablar para poder entenderte con la gente”, “...hemos hecho un listening, pero no uno normal, sino uno de ‘material original’, es decir, en el cual hablaba un niño muy pequeño, pero que nos reímos mucho con él”, “...esta semana ha habido un importante ejercicio de speaking, que consistía en hablar (sobre lo que se hizo el día anterior) en inglés y creo que ha sido muy instructivo”, “...ha habido una como es la de ponernos en parejas (no habituales) y después hablar oralmente sobre comparaciones entre nosotros, etc.”, “Esta semana hemos leído bastante y también hemos dado bastante vocabulario, lo cual me parece bien.”.*

Estos son solo unos ejemplos de los abundantes comentarios que en esta misma línea se repiten en el segundo año, con los que no hay lugar para la duda respecto a su aprecio por la clase de inglés.

La frecuencia de las actividades en 3º vuelve a coincidir con la que apuntaba en 1º, no en vano, Luis vuelve a tener la misma profesora que tuvo en el primer año, y sus comentarios en 3º vuelven a tener el mismo tono negativo que encontrábamos en 1º. En este último curso, su queja principal es la monotonía por falta de participación: “*Estas dos primeras semanas de la clase de inglés me han parecido bastante aburridas... se lleva toda la hora hablando ella misma sin dejar intervenir a los alumnos*” comenta en su escrito sobre primeras impresiones, acabado de comenzar el tercer año. Más adelante, en la entrevista realizada a mitad del mismo curso, Luis insiste en este mismo hecho contestando a nuestra pregunta sobre las actividades de clase:

*“A mí no me suelen gustar este año, el año pasado era mejor... porque nada más habla la profesora, no nos manda ejercicios de speaking ni de listening ni nada. Habla en español. Explicar, explica en español, y lee muy pocas cosas en inglés, nada más que los textitos, y los lee ella sola. Más valdría coger más práctica, está bien la teoría, pero un poquito más de práctica también sería bueno”.*

Para Luis todas las actividades que se mencionan en los cuestionarios son de gran utilidad con ligeras variaciones, y no se puede decir que unas le gusten más que otras, pues en este sentido nos da respuestas tan diversas que nos parece difícil establecer categorías; sin embargo, podemos hablar de interés más o menos concreto por determinadas actividades en cada uno de los tres años. Así, vemos que en 1º, en el que las actividades eran poco variadas habiendo una preeminencia de las menos participativas, Luis está interesado, en general, por todo. En 2º, le interesan menos las actividades de gramática/vocabulario y *writing*, que, además, son menos frecuentes que otras. En 3º vuelve a reducirse la variedad y aquí sí notamos un ligero descenso en su interés por la mayoría de las actividades, pero es algo tan sutil que no sabríamos decir si responde a un cierto desánimo ante la perspectiva de otro curso pasivo, sin alicientes, o es fruto de la casualidad.

Luis participa y se esfuerza mucho en clase en 1º y 2º, y moderadamente en 3º, tal vez por lo apuntado en el párrafo anterior, pues está muy claro que su actitud está más influenciada por las actividades de clase que por cualquier otro elemento. En 1º, se percibe su esfuerzo e interés por la asignatura con toda claridad: “...estábamos bastante pendientes y atentos a las explicaciones y participando en la clase” pero también se advierte el tono negativo que antes hemos apuntado al hablar de las actividades de clase, que se refleja en expresiones como “aburrido”, “pesado”, “nada positivo”.

En 2º, encontramos muchos comentarios sobre su actitud en clase que reúne las características de interés, relevancia, expectación y satisfacción como factores fundamentales para la motivación de clase. Trataremos de ilustrar cada uno de estos factores con alguna cita extraída de los resúmenes semanales de este segundo año. Con referencia al interés, hemos visto varios, hablando de actividades concretas en clase, en general, y para ilustrar su actitud interesada leemos: “...parece que vamos a aprender bastante en esta asignatura”, lo cual demuestra su interés por el aprendizaje. En cuanto a la relevancia de los contenidos, podemos leer: “...lo que he aprendido lo situaría en el vocabulario, y para mí es muy importante ya que sin vocabulario no podrías hablar (en ninguna lengua)”, “hemos aprendido un tipo de oración que se utiliza actualmente en muchas ocasiones”, “he aprendido muchas cosas útiles sobre todo de gramática y también de vocabulario”, “...hemos aprendido



*cosas muy útiles*”, no cabe duda, después de leer estos ejemplos, que para Luis son importantes estos contenidos que le van a procurar un dominio mayor del idioma, no son simples actividades de clase, sino que con ellas persigue una meta de aprendizaje duradero. El factor de la expectación también se da en Luis con toda claridad en este curso: *“Me siento bastante bien y con buenas previsiones para el futuro, seguramente vamos a aprender bastantes cosas”*, nos dice al poco de comenzar el curso, y en otra ocasión posterior comenta: *“Me siento con bastantes perspectivas positivas para el futuro, ya que las clases son muy amenas”*, y en este mismo sentido hay otros ejemplos. También hay satisfacción en cuanto a los contenidos asimilados, por no mencionar ahora la cuestión de notas a la que más tarde haremos referencia: *“...me deja bastante satisfecho porque hemos aprendido a expresarnos mejor en inglés”*, *“bastante satisfecho ya que hemos aprendido cosas muy importantes”*. Como confirmación a todo lo dicho, tenemos la opinión de su profesora de ese año, que lo describe en los siguientes términos: *“Uno de los mejores alumnos de este curso, de los pocos que trabajaban”*.

Esta actitud tan evidentemente motivada cambia en 3º. No por ello deja de esforzarse; sin embargo, tanto su esfuerzo como también su participación en clase descienden, él mismo reconoce este hecho en la entrevista de ese curso: *“Suelo participar un poquillo menos en clase, menos que el año pasado porque yo soy muy serio y no suelo participar, me da vergüenza. El año pasado participaba un poquito más porque la profesora me animaba más a participar en clase”*.

Para Luis es importante hacer deberes en casa porque lo considera útil para obtener un mayor rendimiento en la asignatura: *“Nos ayuda mucho porque al próximo día ya sabemos más o menos lo que entendemos, lo que hemos dado el día anterior... me interesa a mí hacerlo porque me conviene a mí, me ayuda a mejorar el inglés”*, con esta afirmación podemos notar que no se esfuerza para obtener unas recompensas inmediatas, notas o alabanzas, sino que sus metas van más allá hacia un aprendizaje de la lengua. También, en alguna ocasión, se alegra de tener “pocos” deberes: *“Lo mejor, sin duda, ha sido que no ha mandado muchos deberes”*, pero para él en ningún momento representarán dificultad alguna, y nunca se quejará por el hecho de tener que dedicar en casa tiempo a la asignatura, lo cual hace más en 3º que en los otros

cursos; sin embargo, los ejercicios de casa de 3º le parecen menos útiles que los que hacía en el año anterior y los valora menos, consecuentemente: *“...no manda ejercicios muy prácticos para casa, solamente teóricos, de gramática, vocabulario y todo eso”*.

Los compañeros de Luis están moderadamente motivados en 1º, mucho en 2º y poco en 3º, esto parece ser un reflejo de lo que le ocurre a él mismo. Aparte de este dato aportado en los cuestionarios de los tres años, no hay otra referencia a sus compañeros, excepto algún comentario en tono de solidaridad con algún miembro de su grupo ante actuaciones disciplinarias por parte de su profesora en el primer curso: *“...ocurrió algo negativo, y es lo de echar a la gente fuera de clase”*.

Sobre sus profesores sí que tenemos gran cantidad de datos, que marcan con toda claridad sus fluctuaciones en su aprecio por la clase, pues este se hace extensivo al profesor. En 1º los comentarios tienen un tono ligeramente negativo en todos los ejemplos; en la entrevista comenta de su profesora: *“Muchas veces no nos comprende, le preguntamos algo y no sabe lo que queremos decir, no nos entiende muy bien”*, también algunos se refieren a su actitud con el grupo: *“...la profesora se cabrea mucho con nosotros sin tener razones para ello, algunas veces”*.

En 2º, toda referencia a su nueva profesora es para alabar tanto sus métodos en clase, como su carácter y trato de los alumnos: *“...te comprende más, te escucha. Cuando tienes un problema, va a tu mesa, te comprende lo que es el problema que tengas”*, dice en la entrevista; en su escrito sobre primeras impresiones ya expresaba su aceptación: *“...es bastante buena, porque parece que no se enfada mucho y, eso sí, te contesta todas las posibles dudas que te puedan surgir”*; en los resúmenes semanales hace hincapié en este aspecto que para él parece tener suma importancia: *“Fue muy buena ya que contestaba a todas las dudas”*, *“...explicó muy bien y también se le podía preguntar mucho y todo esto me afectó positivamente”*. En otras ocasiones, menciona el humor, como elemento fundamental para eliminar la ansiedad ante el uso del inglés en clase: *“...se ríe bastante con nosotros, lo cual me influyó mucho y positivamente”*, *“...en algunas cosas hemos estado bromeando y eso me ha influido positivamente ya que nos ha dado mucha más confianza”*. Y algo que no deja de sorprendernos, es el uso del adjetivo “son-

riente” refiriéndose a su profesora, como una cualidad importante, que, curiosamente, aparece exactamente igual en los documentos de otros estudiantes. En Luis este calificativo aparece en más de una ocasión en 2º: “...lo mejor ha sido que la profesora se ha mostrado muy sonriente y siempre nos ha contestado todas nuestras preguntas”.

En 3º, como ya hemos indicado vuelve a tener a su profesora de 1º, y, lógicamente sus comentarios presentan las mismas quejas, o desacuerdos que veíamos en 1º. Luis está convencido de que si hubiera tenido otro profesor, similar a la del segundo año, su rendimiento, aprendizaje y, por supuesto, su motivación serían mayores.

Para terminar con los elementos que se incluyen dentro del ‘ambiente externo’, sus padres le animan mucho a estudiar inglés en los tres años, es un factor totalmente estable; este apoyo se da también en el resto de las asignaturas: “Mis padres me preguntan sobre todas las clases, se interesan por todo”.

Las notas son para Luis un factor de gran importancia. Está acostumbrado a obtener calificaciones muy altas y es algo que persigue con toda claridad, y consigue, aunque hemos podido comprobar que no se limita a desear la nota, sino que realmente busca y pretende el aprendizaje. Uno de sus profesores dice de él en cierta ocasión: “Tiene gran interés por conseguir notas altas”. En todas las ocasiones en que fue consultado, Luis afirmó estar satisfecho con sus resultados, además se siente calificado con justicia por lo general, aunque en 3º cuestiona la justicia de evaluar a un estudiante por medio de un solo examen: “...con uno te la tienes que jugar todo a uno y eso no está muy bien. Eso a mí no me gusta porque se te puede dar mal un examen y ya catear todo el curso porque como es evaluación continua pues cateas todo el curso... no lo veo yo justo”. Las pruebas de evaluación tienen para él la dificultad adecuada, por todo ello, creemos que este es otro elemento estable para la motivación de este estudiante.

Sus expectativas también se mantienen estables a lo largo de los tres años de la investigación. Respecto a las clases, sus expectativas se refieren a lograr un dominio práctico del idioma: “Más práctica para el inglés, para que me sirva más y además porque ya en todos los trabajos te piden inglés y entonces, si no tienes pues va a ser muy difícil conseguir trabajo”. Está muy moti-

vado por el papel predominante del inglés en la cultura actual, es muy consciente de su utilidad real en el mundo laboral y científico: *“Me gusta el inglés porque es la lengua que prima ahora... la lengua de todos los ordenadores, de todas las fábricas, es muy importante”*. Es por esto por lo que para él, el inglés es útil por razones de trabajo futuro, y se inclina algo más por las habilidades de comunicación oral, sin despreciar tampoco las escritas.

Para resumir la trayectoria de Luis, vemos que presenta niveles elevados de motivación por la asignatura, busca evidentemente formarse y alcanzar un dominio de la misma. Estos niveles se mantienen estables a lo largo de todo el periodo estudiado y están generados y favorecidos por factores que, en él, se dan de manera permanente: en primer lugar la plena conciencia del papel dominante del inglés en el mundo laboral; en segundo lugar, el apoyo constante de su familia; podemos también apuntar, siguiendo la teoría atribucionista, los éxitos por él obtenidos en su experiencia como estudiante del idioma y la conciencia de su propia capacidad y rendimiento.

Haciendo referencia a su situación de aprendizaje, sí podemos distinguir alteraciones evidentes en su motivación de clase, que, como hemos comprobado, sube en su segundo año, para volver a bajar en el tercero. Los factores que determinan esta notable elevación son los siguientes: las actividades de clase participativas y variadas, la actitud positiva de la profesora, que es comprensiva, amable y tiene sentido del humor. Y, finalmente, la relevancia de los contenidos impartidos en clase.

Luis inició sus estudios de secundaria con 14 años. No repitió ningún curso.

En 8º de EGB, había obtenido “sobresaliente” en inglés. En BUP, tuvo calificaciones de “sobresaliente” en 1º, y “notable” en 2º y 3º.

Manifestó querer estudiar una licenciatura en ciencias al concluir el BUP.

## ANA

También Ana se consideró una estudiante de motivación media-alta al ser seleccionada. Según el cuestionario inicial, para ella, las notas, los contenidos, las actividades y los libros de texto son interesantes; considera que a sus compañeros no les gusta aprender y los profesores, en general, no la motivan.

El inglés ocupa un lugar destacado en su lista de preferencias: solo después de Lengua Española; la razón nos parece un poco arbitraria, pero no por ello menos válida: “*Me gusta inglés porque es una forma de hablar diferente a la que siempre escucho*”. También en la lista de asignaturas en cuanto a su utilidad, el inglés está en segundo lugar: “*para un futuro*”, nos dice.

Ana comenzó sus estudios de inglés en 6° de EGB, lo eligió siendo la única opción en su colegio, pero también porque le gustaba, algo que nos repite a menudo a lo largo de todo el periodo estudiado. Las clases le gustaban moderadamente. Estaba especialmente interesada por las actividades que implican comunicación oral directa. Según ella, la principal diferencia entre las clases del colegio y las que recibe en su primer año de instituto está en: “*el modo de repartir el tiempo entre actividades, apuntes, etc.*”. Aunque en el cuestionario afirma que estas clases la prepararon bien para la siguiente etapa, más tarde, en la entrevista, dice que no fue así y que necesitó unas clases en una academia con objeto de mejorar su nivel y adecuarlo a los nuevos requisitos de la etapa de secundaria.

Ana mantiene muy poco contacto con el idioma inglés fuera de sus clases. A partir de 2°, comienza a escuchar canciones en inglés, pues es algo que le gusta, y también, aunque mucho menos frecuentemente, lee libros o revistas y ve alguna película en esta lengua.

Las clases de inglés le gustan moderadamente en los tres cursos estudiados. Sin embargo en 3° le gustan más que en los años anteriores, debido al profesor, el método empleado por este y el tipo de actividades que en ellas se hacen. Si tuviéramos que resumir sus opiniones sobre las clases diríamos que en 1° le parecen “*monótonas*”, en 2° “*lentas*” y en 3° “*ajetreadas*”. Su interés por ellas viene determinado por las actividades, las cuales a su vez dependen del profesor. Vamos a analizar seguidamente sus opiniones al respecto. En lo que se refiere a la frecuencia de las mismas, destaca el hecho de que tanto en 1° como en 3° nunca se hacen actividades comunicativas en grupo o pareja; por lo demás, hay un reparto bastante homogéneo en los tres cursos. Para ella todas las actividades son útiles y también interesantes, destacando en esto último las de *speaking*, que son sus favoritas en los tres años. Las que menos le gustan son las actividades sobre gramática y vocabulario, y, en 2°, las actividades de *writing*, pues le parecen aburridas, como veremos más ade-

lante cuando nos ocupemos de actividades concretas.

En los resúmenes semanales de 1º, Ana hace descripciones de actividades que le gustaron especialmente o que, por el contrario, le disgustaron. Entre las primeras podemos citar estas: *“escribir frases con ‘some’ y ‘any’, me gusta inventar frases en inglés”*, *“aprender algunas ropas, porque me gusta aprender vocabulario pero moderadamente”*, *“corregir algunas frases porque así veo mis fallos”*. Entre las actividades que no le gustaron: *“dar algunos verbos en sus tres formas porque eso significa que los tengo que estudiar”*, *“escribir cartas porque tengo que inventar textos”*, *“dar apuntes porque me aburren las explicaciones”*, *“hacer una redacción sobre lo que hacemos a diario porque hay cosas que no sé poner en inglés y en la redacción hay que ponerlas”*. En general, de todo el primer curso se desprende la idea de monotonía que antes hemos mencionado, aunque en ningún momento Ana declara estar claramente descontenta con estas clases.

En 2º, Ana comienza el curso animada por el tipo de actividades, algo novedoso para ella. Afirma que le gusta la clase: *“me gusta la clase y el ambiente que se crea cuando la doy”*, dice en uno de sus resúmenes semanales correspondientes al primer trimestre; no obstante, el ritmo lento, la “pasividad” de su profesora, también cierta monotonía, hacen que a partir del segundo trimestre, comience a resentirse su motivación, llegando hasta el final del curso con una clara impresión de aburrimiento y, tal vez, pérdida de tiempo. Vamos a continuación a tratar de reflejar este proceso mostrando algunos de los comentarios que Ana hace en sus resúmenes semanales. Como hemos dicho, en la primera parte del curso, las actividades suponen para ella novedad y, por consiguiente, interés: *“...hemos descrito viñetas del libro en grupo, me gusta trabajar con los compañeros, es más entretenido”*, *“hemos escuchado una canción en inglés, ‘Without You’, con la letra en inglés y la hemos traducido, me gustó porque esa canción me gusta mucho”*. En el segundo trimestre la clase le resulta cada vez más lenta, hablando sobre la actitud de su profesora, dice: *“...como siempre es muy pasiva, eso hace la clase más relajada, tal vez demasiado aburrida”*, en otra ocasión comenta: *“Me sentí aburrida porque es muy poco entretenida la clase, en esta semana no ha habido mucha variedad de actividades”*, en otro momento escribe sobre lo mejor de las clases en toda la semana: *“tal vez hacer los ejercicios, aunque la monotonía me aburre”*. En esta misma línea tenemos numerosos

comentarios. También en la entrevista, realizada bastante avanzado el curso, aparece reflejada esta opinión, por ejemplo, cuando contesta a la pregunta de “¿Qué suprimirías de las clases?”, no duda en contestar: *“Algunas actividades así que se hacen en grupo, así se pierde el tiempo, a lo mejor perdemos una clase entera haciendo tonterías. Como hoy, se han puesto allí, como a dar un noticiario en inglés, pero eso, la gente no echa cuenta en eso y, al fin y al cabo, no sirve para nada aunque parezca así, no creo que sirva...”*.

En 3º, las clases y sus actividades son muy diferentes, como ya se ha dicho, ella las ha definido como *“ajetreadas”*, y añade *“con desorden a veces, el profesor siempre influye y él es muy nervioso y llega corriendo... y hablando muy rápido, muy nervioso, terminas la clase agotada, por la tensión que tiene la clase”*; esto, naturalmente, ejerce sobre ella un efecto negativo, aunque no en exceso; ella reconoce que no le afecta al aprendizaje de la asignatura pero sí al interés que siente por ella, y piensa que este sentimiento se da también entre sus compañeros.

Ana entiende las explicaciones de clase, se desenvuelve sin problemas en la asignatura. Participa y se esfuerza moderadamente también en 2º y 3º, en 1º dice que mucho. Ana afirma que la actitud que uno tiene en clase depende de lo que le guste la misma, por ello su actitud es *“normal”*, pero aclara en más de una ocasión: *“en general, me gusta el inglés más que otras asignaturas”*. También nos dice: *“...mi actitud nunca varía a no ser que esté demasiado cansada”*. En este aspecto hemos notado el descenso de su motivación hacia la mitad del segundo curso, pues a pesar de que afirma que su actitud no cambia, y de la opinión de su profesora que más abajo leeremos, podemos ver en uno de sus resúmenes semanales el siguiente comentario: *“creo que en clase no te puedes relajar, pero sí aburrirte, y eso es lo que pasa en las clases”*. Sus profesores coinciden en afirmar que responde sin problemas a los requerimientos de la clase, a pesar de no ser muy participativa; su profesora de 2º dice de ella: *“Muy trabajadora; no muy participativa pero inteligente y autónoma”*. Su profesor de 3º la describe en los siguientes términos: *“Alumna con bastante interés por la asignatura... creo que trabaja bastante”*.

También en su casa desarrolla un trabajo regular para preparar la asignatura. En el cuestionario dice dedicar más tiempo en 2º, tal vez porque recibe clases particulares a lo largo de ese curso, y no en los otros dos (1º y 3º); cree

que el trabajo que hace en casa le ayuda a aprender.

Sus compañeros representan un valor muy estable y, aparentemente, poco significativo, aunque ella menciona el “*ambiente agradable*” de clase como un factor importante. En su primer año en el instituto, Ana está muy atenta a lo que ocurre a su alrededor y comenta en ocasiones pequeños incidentes tales como cuestiones de disciplina, que saca a colación al comentar algo negativo que ocurrió en clase: “...*el que, por nada, la profesora eche a gente fuera de clase o nos ponga un examen porque armábamos jaleo*”. En la entrevista realizada en el tercer año, Ana comenta sentirse a gusto en su grupo donde hay buen ambiente de trabajo y un generalizado interés por aprobar la asignatura. Esto le influye positivamente, según dice.

En los cuestionarios, Ana afirma que sus profesores la motivan moderadamente, por igual en los tres años. En 1º, en la entrevista, nos da una serie de características que para ella hacen al buen profesor: “*Si le gusta dar clase, notas tu... te gusta más la clase, porque el año pasado la profesora que teníamos, no sé, le encantaba, se le notaba que le encantaba dar clase... te da más ganas de estudiar... si es buena gente, no te gusta defraudarlo, depende de cómo te trate en clase, si se enfada mucho y eso, de la manera que tiene de hablar...*”; aunque su exposición es un poco confusa, se puede entender sin dificultad. En 2º, lo que en principio representa una cualidad positiva en su profesora, acabará siendo un elemento de desmotivación; podemos ver algunos ejemplos de ambas posiciones para ilustrar este proceso: En su escrito sobre primeras impresiones (2º), su opinión es muy favorable: “...*es una profesora tranquila, pasiva, que no se altera fácilmente sino al contrario. Esto favorece mi trabajo, por la facilidad que da hacer algo sabiendo que lo van a valorar. En fin, se ve una profesora amigable y sobre todo comprensiva*”, en los primeros resúmenes semanales de ese curso sigue manifestándose en el mismo sentido: “...*muy pasiva y comprensiva, no se suele alterar con facilidad*”, “...*es muy pasiva, no se enfada fácilmente, me gusta su actitud, no me gusta la gente que se enfada y grita por nada*”; pero según va avanzando el curso, esto empieza a convertirse en algo negativo, que dará lugar a un progresivo desinterés: “...*hace la clase relajada, pero creo que demasiado aburrida*”, “*tranquila, demasiado pasiva, tanto que, a veces, parece que habla para ella y no para los alumnos*”, “*Hace la clase relajada,*



*creo que demasiado, me aburro*". Otro inconveniente, relacionado con esto último, es el ritmo excesivamente lento, que no solo le reporta aburrimiento, sino también preocupación por el posible retraso que esto le pueda acarrear. Como ejemplo, podemos citar un comentario que hace en la entrevista realizada en ese segundo año: *"va muy lento la profesora con respecto a otros cursos, van varios temas adelantados"*. El cambio de profesor al pasar a 3º satisface a Ana, que escribe como sus primeras impresiones, acabado de comenzar el curso: *"El nuevo profesor, en mi caso, es más activo, se le ve más motivación en todo; siempre habla en inglés, si da una norma gramatical y cree que la ha dictado bien, él propio se alegra... así prefiero el cambio de éste"*. En la entrevista, ya muy avanzado el curso, expresa así su opinión al respecto: *"...se le ve un profesor bueno, pero en sentido personal, es una persona que, a lo mejor... se siente culpable... a veces cuando ve que no ha explicado bien algo... es buena persona, se ve que él sabe bien su asignatura, pero no lleva bien una planificación de lo que va a hacer"*.

Los padres de Ana representan para ella un estímulo constante a lo largo de todo el periodo estudiado, según señala en los cuestionarios, pero, aparte de esta información, nunca hace referencia a ellos.

Ana obtiene buenos resultados en todas las asignaturas: en 1º supera todo el curso en junio, obteniendo mayoría de 'notables', entre ellos inglés; en 2º sus resultados son aún mejores pues saca tres 'sobresalientes' (inglés es uno de ellos), y cinco notables, solamente en Educación Física saca 'bien'. En 3º sus notas son también muy favorables. Su trayectoria es la de una estudiante motivada globalmente. Para ella las notas de inglés son tan importantes como las demás, y, en los cuestionarios señala que éstas le animan a seguir estudiando. Sin embargo, en 1º no parece estar muy satisfecha con sus resultados, pues aspira a más: *"...por mucho que estudie, es que no paso del siete"*; además, cree que las pruebas de evaluación tienen una frecuencia inadecuada, cree que deberían ser más frecuentes. En 2º la frecuencia sí es adecuada, pero a lo largo del curso, piensa que sus resultados no responden a su esfuerzo (está obteniendo 'notable'), culpa de ello a la forma de calificar las pruebas: *"Al hacer el examen parece más fácil, pero luego la forma de la nota es diferente, siempre te esperas una nota mayor de la que te pone..."*. No obstante, no presenta reacciones de ansiedad o intranquilidad ante los exámenes, las manifesta-

ciones de ansiedad o preocupación se refieren al posible retraso en los contenidos, como podemos ver en algunos ejemplos en sus resúmenes semanales: *“la profesora va demasiado lento, no creo que aprenda lo necesario sino menos”, “...apenas avanzamos”, “vamos atrasados con respecto a los demás cursos”*. En 3º los exámenes tienen, según ella, la frecuencia y el nivel de dificultad adecuado, aunque en esto último tiene algunas dudas: *“...son algo difíciles, pero, tal vez, porque otros años me los han puesto más fáciles, no sé, en general, cómo deberían ser”*. En este último curso también, reconoce abiertamente que la nota es su interés fundamental en esta asignatura: *“...suena feo ¿no? Pero es así; todos los profesores llegan diciendo que tenemos que aprender por lo bonito de aprender, pero en realidad lo aprendemos por un trabajo o por lo que sea”*. Más adelante, en la entrevista de 3º insiste sobre este mismo punto: *“...lo que espero es pasar el curso”*. Sus notas, según dice en la entrevista, son justas, pero no le satisfacen plenamente, pues querría sacar más y se justifica diciendo: *“...tal vez no dedico suficiente tiempo, tengo muchas asignaturas y siempre unas necesitan más tiempo que otras”*.

Ana piensa que el inglés es muy útil, aunque no parece tener muy claro para qué exactamente, pues en 1º señala para trabajo y estudios futuros, en 2º solo para el trabajo futuro, y en 3º para relacionarse con extranjeros o viajar. Ya en el último año, se ha decidido por dos especialidades, entre las que aún duda, que no presuponen el conocimiento de idiomas, y esto determina en ella una notable bajada de interés por la asignatura en sí, esto queda reflejado en un comentario que hace en la entrevista de 3º cuando habla de sus expectativas inmediatas: *“Espero aprobar la asignatura... porque, al fin y al cabo, yo no le voy a sacar partido al inglés; no voy a estudiar inglés más adelante... si viajo algún día a Inglaterra, sí me va a hacer falta, pero digamos que en un trabajo no, directamente no...”*.

Todas las actividades del uso de la lengua, hablar, entender, leer y escribir le parecen de máxima utilidad. El alcanzar un nivel satisfactorio es para ella una cuestión que trasciende la nota o lo meramente académico en los dos primeros años, al igual que suponemos que le ocurre con otras asignaturas; ella intenta obtener el máximo partido posible y, por ello, es exigente y crítica con sus profesores. En 3º, el interés se centra en obtener las calificaciones suficientes para superar la asignatura, este hecho, desencadenado por la ausencia

de utilidad del inglés en sus estudios futuros, hace, junto con algún otro factor, que la motivación de Ana pase a tener una orientación exclusivamente extrínseca frente a su actitud inicial, más interesada por el aprendizaje del idioma en sí: *“...cada vez lo utilizo más para pasar de curso; antes me gustaba más, además daba clases y, no sé, me gustaba utilizarlo; antes también sacaba mejores notas y estaba... no sé, me gustaba más”*.

Como hemos visto, Ana es una estudiante motivada globalmente, con el perfil típico del buen estudiante. En cuanto al inglés, en los dos primeros años presenta actitudes que demuestran motivación intrínseca, que le hace buscar la formación personal y obtener conocimientos que le enriquezcan. También presenta rasgos de estar extrínsecamente motivada, pues pone empeño en obtener resultados que para ella resulten satisfactorios. En 3º, ella misma reconoce que su interés primordial es superar la asignatura, ha dejado de funcionar la motivación intrínseca, aunque sus niveles de motivación extrínseca nos siguen pareciendo moderadamente elevados. .

Su motivación de clase está a un nivel más bajo. En su segundo año se produce un descenso progresivo, pero muy marcado, que luego se elevará algo de nuevo en 3º. El ritmo de clase, lento y monótono, es el factor clave de este cambio. Otros elementos que han colaborado en hacer descender su motivación de clase han sido las actividades poco variadas, irrelevantes e inútiles, el profesor poco eficiente en la administración de los contenidos, y las calificaciones que no satisfacen sus aspiraciones.

Ana inició sus estudios de secundaria con 14 años. No repitió ningún curso.

En 8º de EGB, había obtenido “notable” en inglés. En BUP, tuvo calificaciones de “notable” en 1º, “sobresaliente” en 2º y “notable” 3º.

Manifestó querer estudiar Psicología o Química al concluir el BUP.

#### 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS FACTORES DE MOTIVACIÓN

Como ya hemos comprobado, la motivación no surge o evoluciona como consecuencia de un solo elemento, es la confluencia de diversos factores, tanto individuales como los que provienen del entorno social del sujeto o los

que conforman el enfoque, diseño y procedimientos de la instrucción, la que hará que se adopte un determinado tipo de motivación, y que esta ocurra en mayor o menor grado, estando además sujeta a fluctuaciones diversas.

Aislar los factores que de forma significativa produjeron elevaciones o descensos de los niveles de motivación de los sujetos, es el objetivo de este apartado, intentaremos, pues, justificar sus actitudes, entendiendo siempre que la interacción de varios elementos, y no estos aisladamente, es la que desencadena las reacciones observadas.

Nos hemos centrado en el análisis de aquellos factores que se corresponden con la motivación situacional y que se dan en el contexto del aula: las actividades de clase, el profesor y finalmente, la evaluación, vista como obtención de éxito o fracaso por el alumno.

Entre los factores observados que se correlacionan con un alza en la motivación situacional del estudiante, destacan, en primer lugar, **las actividades de clase** en las que este contribuye de forma activa y no como un mero receptor. En este sentido, hay una evidente tendencia entre los dos sujetos analizados a valorar las actividades comunicativas<sup>1</sup> en grupo o pareja, como un elemento primordial a la hora de justificar un cambio de actitud hacia mayor interés y esfuerzo, generalmente al comenzar un nuevo periodo académico con un profesor distinto, que favorece este tipo de actividades.

Son varios los estudios empíricos en los que se comprueba la preferencia por las actividades comunicativas que implican alto grado de participación oral e interacción en grupo. Sirva como ejemplo de estos análisis el trabajo empírico llevado a cabo por Madrid et al. (1992) donde también las actividades en pareja o grupo representan, en los distintos niveles analizados, las tareas más preferidas por los estudiantes.

Englobado dentro de este mismo factor de motivación que suponen las actividades de clase, podemos aislar otros elementos que los sujetos señalan a la

---

<sup>1</sup> Actividades en las que priman los criterios de fluidez frente a los de corrección. Como ejemplos de actividades mencionadas por los sujetos podemos enumerar algunos de las más típicas: *role-plays* referidos a distintas situaciones (en una tienda, en un restaurante, ante un determinado acontecimiento, etc), pequeños proyectos en grupo que a continuación deben exponerse en clase, debates sobre temas de interés, encuestas sobre cuestiones de su entorno, preparadas y realizadas en clase, etc.

hora de razonar cambios favorables en su interés. Entre ellos cabe destacar la **variedad de actividades** contenidas en la unidad de la clase<sup>2</sup> y también en el conjunto, como uno de los elementos que les predispone a tomar actitudes positivas de implicación en el proceso. Esto aparece contrastado con numerosas menciones a la monotonía, como factor que provoca reacciones negativas.

El **aburrimiento** provocado por esta misma monotonía o por el tipo de actividades propuestas también constituye un elemento significativo. Es oportuno aquí recordar el estudio realizado por Green (1993) donde se considera el factor “diversión” (*enjoyableness*) como índice de motivación intrínseca, mostrando además correlación positiva con la “percepción de utilidad”. Autores clásicos, como McDonough (1981), también mencionan el disfrute de las clases como un elemento que debe ser tenido en cuenta dentro de las variables de la motivación. En nuestros casos, el aburrimiento es percibido como un fenómeno aislado y pasajero (relacionado con una práctica determinada o un profesor concreto) y las consecuencias que produce en su interés por la asignatura no son graves, pues al cambiar las circunstancias, desaparecen. Esto ocurre en algún momento en la trayectoria académica de Luis y Ana –estudiantes que obtienen éxito en sus calificaciones y están motivados–. Las principales causas del aburrimiento señaladas por ellos son tres: **La monotonía** en las clases, que ya hemos mencionado, consistente en la realización de una misma actividad durante periodos largos de la sesión de clase, o también la falta de variedad en cuanto a la selección de actividades hecha por el profesor en la programación de la asignatura, unido a ello generalmente encontramos que el estudiante percibe una **utilidad baja**, o incluso nula, en la actividad. Con esta razón se relaciona la lentitud de las clases. La tercera causa es la **escasez o ausencia de oportunidades de participación activa** del alumno, algo que los sujetos relacionan, en general, con un tipo de clase en la que el profesor asume el único papel activo y el estudiante se limita a ser un mero receptor. En general, es percibida como algo muy negativo que siempre lleva al aburrimiento.

La **figura del profesor** ha resultado ser en nuestro estudio uno de los fac-

---

<sup>2</sup> Nos referimos, concretamente, a la inclusión de distintas actividades (práctica de diferentes destrezas, objetivos diferentes, etc) en una misma sesión de clase. Una sola actividad a lo largo de toda la duración de la clase (o durante periodos prolongados) es tachada de *aburrida, monótona y cansada*, entre otros calificativos.

tores que provocaron más atención por parte de los sujetos. También ha sido uno de los que más han contribuido a generar alteraciones y cambios en sus actitudes y, naturalmente, en su motivación.

Las referencias a la personalidad, la actitud y el estilo de enseñanza del profesor son numerosas, a modo de resumen, podemos clasificarlas en tres categorías:

- Cualidades de tipo profesional: hay referencias respecto al método seguido, su planificación y ritmo, las técnicas empleadas, su preparación académica, incluyendo nivel de conocimientos en los diversos aspectos del idioma y su actualización, su sentido vocacional y el trato e interés por los alumnos.
- Personalidad y carácter; con referencias explícitas a cualidades tales como la tolerancia, paciencia, comprensión, simpatía y sentido del humor.
- Cualidades físicas; casi exclusivamente referidas a la potencia y tono de voz.

Con referencia a los aspectos profesionales del profesor, se valoran, por lo general, las actitudes que denotan un papel del profesor como “facilitador” del aprendizaje, favoreciendo la participación y la negociación de determinados aspectos del currículo.

Respecto a la personalidad del profesor, destacan las cualidades de la **comprensión** y la **simpatía**, muchas veces conectadas<sup>3</sup>. Las reacciones de mal humor, en ocasiones injustificadas para los alumnos, son claramente percibidas como un elemento que les aleja de tomar actitudes positivas hacia la asignatura.

En el caso de Luis, el efecto positivo del profesor sobre el cambio de actitud del estudiante es obvio. Él atribuye a su profesora del segundo año su mayor aprendizaje y motivación; no son solamente las actividades desarrolladas en clase, sino la actitud de la profesora que se manifiesta, día a día, en su relación con los alumnos.

La obtención de **éxito** o **fracaso** por parte de los sujetos ha sido otro de los puntos clave a la hora de analizar las fluctuaciones en su motivación. Estos conceptos traen a colación la cuestión de la causalidad, ¿es la motivación una consecuencia del éxito, o por el contrario, una de sus causas? Respondiendo

---

<sup>3</sup> Esta apreciación global coincide con los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo llevado a cabo por Madrid et al. (1992).

a esta pregunta, Burstall (1974) argumenta que la motivación es la consecuencia del logro (*Resultative Hypothesis*). Entre otros, Strong (1984), y anteriormente Savignon (1972) aportan trabajos de investigación en apoyo de esta teoría. La hipótesis opuesta - la motivación como causa del éxito - también ha sido ampliamente investigada. Autores de la talla de Gardner (1985) ofrecen datos interesantes al respecto, demostrando que no ocurre una correlación exacta entre el elevado nivel de logro de determinados sujetos y la adopción de actitudes más positivas por su parte, con lo que se sitúa en posición contraria a la teoría resultativa.

Tomando como índice del éxito obtenido por el alumno sus resultados al final del curso, Luis y Ana son lo que entendemos por estudiantes “destacados” globalmente, no han suspendido ninguna asignatura a lo largo de todo el periodo y la mayor parte de sus calificaciones están entre el “notable” y el “sobresaliente”. Tienen ambos una aptitud académica superior a la media, hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje desarrollados. Su motivación global por los estudios es también elevada. Los dos reciben estímulos en su entorno familiar. Pero no todo son coincidencias, también presentan rasgos distintivos como ha quedado plasmado en la exposición anterior. La evolución de su motivación respecto a la situación de clase varía en los dos casos; Ana presentando un ligero bache en su segundo año, cuyo factor desencadenante fue la lentitud del ritmo de clase y la monotonía en las actividades. En Luis ocurre exactamente lo contrario, a pesar de tener la misma profesora, las características de su personalidad le hacen preferir las clases recibidas en el segundo año, en el que, como consecuencia, su motivación de clase asciende notablemente. La motivación global de cada uno de ellos también presenta características específicas. Luis nos parece un estudiante bastante maduro, con altos niveles de motivación global intrínseca y extrínseca, favorecida por sus opiniones respecto a la relevancia del inglés en el mundo actual, en las que su familia ha tenido poca influencia. Ana cuenta también con elevada motivación global, pero ya en su tercer año esta se hace exclusivamente extrínseca, solo busca el grado académico que le permita acceder a los estudios por los que ya está encauzada, en los que el inglés no es necesario.

En ninguno de los dos sujetos, su desacuerdo con la actividad que se desa-

rolla en el aula hace descender su capacidad de esfuerzo final y su motivación global. Sus objetivos están en un plano independiente de la realidad cotidiana, y, pese a tener que someterse a métodos que en ocasiones les parecen inadecuados, profesores que no cumplen sus expectativas, actividades que no conectan con sus necesidades o intereses, siguen adelante, intentando adaptar sus fuerzas a los requerimientos y consiguen los objetivos académicos (¿también sus mismos objetivos?).

## CONCLUSIONES

Tras la exposición y análisis de estos dos casos, hemos comprobado que la motivación del estudiante es algo dinámico, sujeto a variaciones determinadas por agentes de diversa índole; algunos de ellos están inscritos en el contexto del aula (tipo de actividades, evaluación, características del profesor, etc), otros provienen del entorno familiar y social en el que se desenvuelve el sujeto, por último, otros son de carácter interno (aptitud, esfuerzo, expectativas, experiencia, etc). No es nada nuevo afirmar que, debido a las numerosas variables en juego, lo que motiva a unos individuos puede ser ineficaz para motivar a otros, como muy bien nos recuerdan Revell y Norman: “It is worth remembering, once again, that people are different. As the traditional saying goes, ‘one man’s meat is another man’s poison’. Different people are motivated by different things and in different ways. The same person might be motivated in different ways in different contexts. What motivates you might have no effect on someone else” (Revell y Norman, 1998:28).

La motivación aparece, pues, como un componente complejo y sujeto a variaciones, que se relaciona con los rasgos individuales del estudiante, los de su ámbito familiar y social y los de la situación de aprendizaje. El hecho de que algunos de estos rasgos (especialmente los últimos) sean susceptibles de ser manipulados y alterados hace que su conocimiento sea un objetivo fundamental para el profesor.

El método de investigación empleado nos proporcionó una visión dinámica del individuo, sometido a las condiciones de una situación educativa concreta, permitiéndonos observar y explicar sus puntos de vista, sus razonamientos y su evolución en el tiempo. La relevancia de los resultados estriba



en su capacidad de ser generalizables. El análisis de los casos expuestos nos permite la generalización, al igual que un científico puede obtener datos generalizables en un experimento de laboratorio (Yin, 1994), generalización que dará lugar a teorías y principios de actuación (generalización analítica). Por ello, la forma más adecuada de concluir el trabajo consiste en una exposición de sugerencias al profesor:

El estudiante está interesado, por lo general, en tomar parte en el desarrollo de la clase, cualquier actividad del aula que le limite a ser un mero receptor pasivo será mal aceptada y no contribuirá a mejorar sus niveles de motivación situacional.

Las actividades muy largas, con poca variación o repetitivas favorecen la aparición de aburrimiento, especialmente si en ellas la intervención directa de los estudiantes es escasa y además se perciben como poco útiles.

La aceptación o rechazo del profesor por parte del estudiante depende, en gran medida, de su propia personalidad y experiencia. Rasgos altamente negativos para algunos han resultado positivos para otros, dando lugar a valoraciones contrapuestas. Como cualidades personales del profesor preferidas, en las que parece haber acuerdo tácito, podríamos señalar la simpatía y la actitud comprensiva hacia los alumnos. Esto hace preciso recalcar el papel importante de la “diversión” en la motivación del estudiante (Green, 1993). Además de hacerlo por medio de las actividades, el profesor puede también contribuir personalmente a ello; la creación de un ambiente de clase distendido y abierto, con introducción de bromas, historietas, imitaciones, etc. por parte del profesor o de los estudiantes, pueden hacer que los niveles de motivación situacional aumenten de forma importante.

Las fluctuaciones que se producen en la motivación de los estudiantes obedecen a muy distintas causas y circunstancias. La mayor estabilidad corresponde a la motivación global. La motivación situacional (de clase) es, por el contrario, un valor sujeto a numerosas variables externas que la hacen mucho más cambiante. La motivación global aparece en nuestros sujetos relacionada con alguno de los factores que a continuación enumeramos, o la confluencia de dos o más de ellos: la valoración personal del papel de la lengua inglesa, la influencia social/familiar positiva con relación al aprendizaje del

idioma y el aprecio hacia el mismo. Los individuos cuya motivación global es elevada y cuentan con objetivos claros respecto a la asignatura son más impermeables a lo que acontece en el contexto del aula, es decir, superan con mayor facilidad que el resto los contratiempos producidos por un método inadecuado, un profesor poco adaptable u otros, y no resultan, por lo general, afectados en su esfuerzo.

La obtención de calificaciones satisfactorias supone para el estudiante medio una de las variables con más peso a la hora de aportar esfuerzo. Este factor se relaciona claramente con la motivación extrínseca, que en la mayoría de los sujetos tiende a elevarse en los periodos en los que la actividad desarrollada por ellos tiene como consecuencia inmediata la obtención de una nota.

Como recomendación al profesor, resumiendo toda la cuestión de la evaluación, sugerimos el uso de evaluación continua, teniendo en cuenta la diversidad de aspectos contenidos en la lengua; el esfuerzo realizado por el alumno debe ser también valorado a través de los distintos medios con los que cuenta el profesor, no limitándolo a su inclusión en las calificaciones.

Hemos podido comprobar la enorme relevancia del profesor en la motivación situacional del estudiante. En muchos de los sujetos investigados, es el profesor quien determina una u otra dirección en su motivación pues son muchos los aspectos del contexto del aula que dependen de este y de cómo dirija el proceso de instrucción, administre los contenidos, desempeñe uno u otro papel, lleve a cabo la evaluación y se relacione con sus alumnos como grupo y a nivel individual. Su formación inicial y continua serán determinantes de la calidad de su actuación como docentes y evaluadores.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURSTALL, C. (1975): "Factors affecting foreign language learning: A consideration of some recent research findings", en *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 8, pp.5-25.
- GARDNER, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The roles of attitudes and motivation*. London, Edward Arnold.
- GREEN, J. M. (1993): "Student attitudes toward communicative and non communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together?", en *The Modern Language Journal*, 77, pp. 1-10.
- MADRID, D. et al. (1992): "Sources of Motivation in the EFL Classroom", en *VIII Jornadas*

*Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*, Granada, GRETA, pp.18-36.

MCDONOUGH, S. H. (1986): *Psychology in Foreign Language Teaching*. London, George Allen and Unwin.

SAVIGNON, S. (1972): *Communicative Competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia, Center for Curriculum Development.

STRONG, M. (1984): "Integrative motivation: cause or result of successful second language acquisition?", en *Language Learning*, 34, pp.1-14.

YIN, R. K. (2003): *Case Study Research*. Thousand Oaks (Cal.) Sage Publications.

