

FACTORES MOTIVACIONALES DE LOS ADULTOS PARA EL ESTUDIO DE UNA LENGUA EXTRANJERA

ADULTS' MOTIVATING FACTORS TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE

FATORES MOTIVACIONAIS DE ADULTOS PARA O ESTUDO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Margarita GONZÁLEZ-PEITEADO, Beatriz RODRÍGUEZ-LÓPEZ
UNED (Pontevedra, España)

Fecha de recepción del artículo: 18.VII.2016

Fecha de revisión del artículo: 3.VIII.2016

Fecha de aceptación final: 4.IV.2017

PALABRAS CLAVE:

motivación intrínseca
motivación
extrínseca
desmotivación
aprendizaje
lenguas extranjeras

RESUMEN: El presente estudio nace del cuestionamiento acerca de cuáles son los motivos que impulsan al alumnado a estudiar idiomas y cuáles son las variables que pueden incidir en su elección. La muestra está integrada por 90 individuos matriculados en cursos de formación en lenguas extranjeras desarrollados en el Centro Asociado de la UNED en Pontevedra. La mayoría del sexo femenino (70%) y con una edad promedio de 42.23 años. Como instrumento de investigación se ha utilizado una adaptación de la Escala de Motivación Educativa (EME-E; Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005) que incluye 28 ítems que evalúan tres tipos de motivación para el aprendizaje (motivación extrínseca, motivación intrínseca y desmotivación) y siete subtipos. Para la dimensión motivación ($\alpha = .87$) el análisis factorial determina que las siete subescalas que se corresponden con motivación intrínseca orientada al conocimiento, motivación intrínseca orientada al logro, motivación intrínseca orientada a las experiencias estimulantes, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y desmotivación son consistentes para su constructo. Además, se incluyó un cuestionario demográfico para recabar información acerca del sexo, la edad y la titulación. Los datos obtenidos se sometieron a análisis descriptivos e inferenciales. Los resultados muestran diferencias significativas entre las variables objeto de estudio. Así mismo, se pone de manifiesto la importancia de fomentar la motivación intrínseca y la relevancia del papel del profesor como motivador para el aprendizaje, evidenciando la necesidad de programas de formación al respecto dirigidos al profesorado. La discusión gira en torno a potenciales implicaciones del perfil motivacional en función de la actividad laboral, edad, titulación académica y sexo de los estudiantes para el aprendizaje de los idiomas.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Margarita González-Peiteado. Dirección Postal: C/ Portugal 1, 36004 Pontevedra.
margonzalez@pontevedra.uned.es.

<p>KEY WORDS: intrinsic motivation extrinsic motivation lack of motivation learning foreign languages</p>	<p>ABSTRACT: This study arises from questioning the reasons why students study foreign languages and the variables that may influence their choice. The sample consists of 90 individuals enrolled in foreign language courses through the UNED Associated Center in Pontevedra. They are mostly women (70%), with an average age of 42.23. An adaptation of the Educational Motivation Scale (EME-E; Nunez, Martin-Albo and Navarro, 2005) was used as a research tool for this study. This new scale includes 28 items which assess three types of learning motivation (extrinsic motivation, intrinsic motivation and lack of motivation) and seven subtypes. Regarding the motivation dimension ($\alpha = .87$), the factor analysis determined that the seven subscales corresponding to knowledge-oriented intrinsic motivation, achievement-oriented intrinsic motivation, intrinsic motivation oriented towards stimulating experiences, external regulation, introjected regulation, identified regulation and lack of motivation are consistent for its construct. A demographic questionnaire was also used to collect information on gender, age and education level. Descriptive and inferential analyses of the data were performed. The results show significant differences between the variables under study. They pointed out the importance of encouraging intrinsic motivation and professors' role in motivating students' learning process. This clearly shows the need for faculty training programs. The discussion revolves around potential implications of motivational nature, based on students' job, age, and gender, to learn foreign languages.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: a motivação intrínseca a motivação extrínseca desmotivação aprendizagem línguas estrangeiras</p>	<p>RESUMO: Este estudo surge de questionamento sobre quais são os motivos que levam os alunos a estudar línguas e quais são as variáveis que podem influenciar sua escolha. A amostra é constituída por 90 indivíduos matriculados em cursos de formação em línguas estrangeiras desenvolvidas no Centro Associado da UNED em Pontevedra. A maioria das mulheres (70%) com idade média de 42.23 anos. Como uma ferramenta de pesquisa foi utilizada uma adaptação da Motivação Educacional escala (EME-E; Nunez, Martin-Albo e Navarro, 2005), que inclui 28 itens que avaliam três tipos de aprendizagem motivação (motivação extrínseca, motivação intrínseca e desmotivação) e sete subtipos. Para a dimensão motivação ($\alpha = 0,87$), o factor de análise determina os sete domínios correspondentes a intrínseca conhecimento orientada motivação, intrínseca motivação para a realização orientada, de motivação estimular experiências intrínsecas orientadas, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e motivação são consistentes para construo. Também incluiu um questionário demográfico para reunir informações sobre sexo, idade e qualificação. Os dados obtidos foram submetidos à análise descritiva e inferencial. Os resultados mostram diferenças significativas entre as variáveis estudadas. Da mesma forma, ele destaca a importância de promover a motivação intrínseca e a importância do papel do professor como um motivador para a aprendizagem, destacando a necessidade de programas de formação para professores. A discussão gira em torno de potenciais implicações de perfil motivacional com base na atividade de trabalho, idade, habilitações académicas e sexo dos alunos para aprender línguas.</p>

1. Introducción

La sociedad actual es diversa y compleja producto del devenir histórico, de la dinámica de las decisiones políticas y del contexto socio-económico. Todo ello resulta de gran importancia a la hora de analizar las motivaciones reales que impulsan a las personas adultas a ampliar sus conocimientos. En efecto, las transformaciones socio-culturales surgen de las necesidades suscitadas entre los individuos que componen el entramado social. Por ello, al pensar en abordar que tipo de motivación caracteriza a los usuarios de los cursos de formación en Lenguas Extranjeras hablamos de un espacio en el que cada estudiante debe construir procesos de análisis y reflexión sobre sí mismo, sobre el contexto socio-económico, su formación, sus expectativas y desarrollo profesional. Bajo este discurso se defiende un concepto del proceso educativo en el que se replantea el rol del educador y se enfatiza la importancia de la educación a lo largo de toda la vida. Los docentes deben analizar

en profundidad todas las implicaciones del proceso para poder plantear propuestas de innovación que ayuden a los estudiantes a ser competentes para enfrentarse al aprendizaje (González-Peiteado & Pino-Juste, 2014; Pino & Rodríguez, 2010). Así mismo se resalta la importancia de potenciar el uso de estrategias de aprendizaje como factores importantes para el éxito del dominio comunicativo de una lengua extranjera (Blanco, Pino & Rodríguez, 2010). Sin embargo, aunque parece lógico pensar que la motivación en el aprendizaje de lenguas se puede explicar desde las teorías generales, lo cierto es que su estudio ha supuesto un campo de investigación independiente que ha querido abarcar desde un principio la complejidad social, psicológica y cultural que la adquisición de un nuevo código comunicativo implica (Dörnyei & Ushioda, 2011; Guillén, Pérez-Luzardo y Arnaiz, 2013).

De esta forma, se concibe el estudio de una lengua extranjera como una actividad de formación y comunicación con el otro, en un contexto

que favorece la adquisición del conocimiento y la posibilidad de transformar en experiencia significativa los logros adquiridos. En consecuencia, la secuencia de aprendizaje se sintetiza en tres dimensiones: actividad exterior + actividad interior + actividad exterior. Situación que nos lleva a reconocer la importancia de generar en los cursos de Lengua Extranjera espacios de comunicación motivadores considerando los errores como fuente útil para corregir y ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto que prioriza las interacciones orales y que obliga a esforzarse estando más expuesto a cometer fallos. Un docente no puede abordar con eficacia la tarea de optimizar su desempeño en el aula si no atiende a las peculiaridades del estudiante. Analizar como nuestro alumnado se aproxima al conocimiento es fundamental para poder activar el engranaje educativo: tomar decisiones, planificar actividades y recursos y evaluar, entre otras cosas (González-Peiteado, 2013).

Obviamente, no es suficiente con que el docente adquiera competencias académicas. Debe adquirir un alto nivel de compromiso con líneas pedagógicas que fomenten la motivación, la participación, la cooperación y la autonomía del educando. Retos para una sociedad que demanda docentes entusiasmados por alcanzar la excelencia y por el cuestionamiento acerca de su quehacer profesional. Todo ello redundará en adquirir y proporcionar nuevas estrategias, valores y conductas coherentes con una concepción del educador como agente motivador y promotor de situaciones innovadoras. Algunos estudios señalan que el clima del aula y el estilo docente inciden en los niveles de motivación intrínseca (Wijnia, Loynes & Derous, 2011). Otros autores otorgan mayor relevancia al contexto en el que se produce el aprendizaje a la hora de valorar la motivación (Wong, 2014).

El desarrollo profesional no puede ser el resultado de decisiones improvisadas, debe ser consecuencia de un proceso de reflexión crítica, de un trabajo en grupo, de una investigación en el aula, de la integración de un cuerpo de conocimientos científico, pedagógico y técnico, contextualizado y actualizado que generen nuevas concepciones ideológico-educativas personales, que romperán con algunas ideas previas provocando un cambio en la manera de percibir la acción educativa y en la tarea que se lleva a cabo.

2. Influencia de la motivación en el estudio de una lengua extranjera

La enseñanza de una Lengua Extranjera ha estado mediada por varias teorías de la enseñanza y del

aprendizaje y por concepciones lingüísticas activas que han provocado cambios metodológicos sustanciales a lo largo de las últimas décadas. No obstante, sigue latente el debate acerca del modo más efectivo de conseguirlo.

Adquirir una lengua radica en aprender a interactuar con ella siendo necesario priorizar enfoques comunicativos en contextos motivadores (González-Peiteado & Rodríguez-López, 2014). Para lo cual es necesario adoptar una perspectiva funcional que lleve al conocimiento de la gramática y a la adquisición del vocabulario que favorece el proceso de comunicación. Por tanto, además de los contenidos se trabajan habilidades y destrezas que les capaciten para la relación en situaciones diversas. En consecuencia, se sustituye el tradicional paradigma estructuralista y descontextualizado que predominó en las décadas anteriores y que propugnaba el estudio los elementos del lenguaje en oraciones aisladas, para desarrollar un paradigma activo basado en la expresión, que estudia la lengua a través de situaciones comunicativas, la correspondencia entre el vocabulario, sus contextos y las circunstancias comunicativas en que se producen (González-Peiteado & Rodríguez López, 2015).

Del conjunto de factores afectivos cuya influencia se relaciona tradicionalmente con el éxito en el aprendizaje de una lengua, la motivación representa uno de los componentes más determinantes (Barrios Espinosa, 2015; Ramos Nieto, 2011) del éxito o fracaso del rendimiento lingüístico. Siendo la responsabilidad del docente incidir en el grado de motivación en función de la naturaleza de las circunstancias comunicativas, las habilidades, intereses y necesidades del estudiante. Provocar y mantener la motivación en el alumnado es un reto para el educador pero no se conseguirá si a su vez el docente no está suficientemente implicado y motivado en el ejercicio de su profesión. El aprendizaje de una segunda lengua requiere asimilación, persistencia, esfuerzo intelectual sostenido y dedicación, conductas que no se manifiestan si se está desmotivado. Variables individuales, contextuales y pedagógicas son constructos que pueden enriquecer o dificultar la interacción entre motivación y aprendizaje.

Por ello, además de resultar importante saber cuán motivada está una persona, también es importante saber por qué está motivada (Schwinger, Steinmayr, & Spinath, 2012). Obviamente, las razones que orientan la conducta académica son diversas. Sin embargo la mayoría del alumnado suele implicarse en el proceso educativo por dos motivos distintos: el deseo de aprender, desarrollar y mejorar sus capacidades (orientado al aprendizaje) o bien con el propósito de demostrar

su capacidad o de proteger su imagen personal buscando valoraciones positivas de los demás (orientado al rendimiento) (Valle, *et al.*)

Estudios llevados a cabo sostienen que los individuos que presentan un alto grado de motivación se caracterizan por progresar adecuadamente en sus metas académicas, poseer elevadas creencias acerca de sus capacidades para lograr un buen rendimiento en las tareas, desarrollar expectativas positivas respecto a la vida académica constatando la existencia de apoyo social para alcanzar sus objetivos educativos (Medrano & Pérez, 2010). Un alumnado satisfecho con la formación recibida identifica y confirma la calidad de la misma lo que redundará en una mayor motivación e implicación, pero también en el desarrollo de un sentimiento de pertenencia y deseos de intervenir en los distintos cauces de participación favoreciendo una difusión positiva de la actividad académica y la permanencia en las aulas (Sánchez-López, 2012). Ello nos conduce a valorar la dimensión afectiva como un factor que incide notablemente en la adquisición de los contenidos y a su vez permite pronosticar diferencias interindividuales en el abordaje del proceso (Bernaus y Gardner, 2008; Rodríguez-Pérez, 2014; Khodadady & Hassan Khajavy, 2014). Las motivaciones, entendidas como impulsos que nos llevan a la acción, nos estimulan a alcanzar una meta aunque el proceso de aprendizaje se complique (Baker & McIntyre, 2000). En consecuencia, si el educando no está suficientemente motivado su aprendizaje será deficiente, pudiendo derivar en fracaso (Pintrich & Schunk, 2006). Por tanto, es preciso que el docente conozca el tipo de motivación que presenta el alumnado con el fin de proporcionar una enseñanza individualizada y de calidad y contribuir a alcanzar resultados positivos y duraderos.

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

Se entiende que un individuo motivado alcanzará un rendimiento académico satisfactorio lo que exigirá desempeños profesionales de calidad redundando en la construcción de saberes de excelencia (Liu & Huang, 2011; Bernaus & Gardner, 2009). Consecuentemente la motivación conduce al aprendizaje y eleva la capacidad para adquirir una educación de calidad estableciéndose una relación directamente proporcional entre ambos constructos. Así mismo, Liouliené y Metiūnienė (2006) sostienen la importancia de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua ya que cuanto más motivación mayor aprendizaje autónomo.

En el presente estudio se considera con carácter general tres tipos de motivación diferenciando entre motivación intrínseca referida al interés particular por el aprendizaje de una lengua extranjera, motivación extrínseca y desmotivación (Deci & Ryan, 2000). Como se describe en la Tabla 1 cada tipología presenta una estructura distinta (Brière, Vallerand, Blais & Pelletier, 1995; Vallerand, 1997).

La motivación intrínseca está orientada hacia el conocimiento, provoca satisfacción por el logro de metas y la elevación de la competencia profesional. Está centrada en el proceso más que en el producto. Conduce a la adquisición de cotas elevadas de dominio lingüístico (Gardner & Lambert, 1972) y parece beneficiar la conservación de la información en la memoria a largo plazo (Brown, 1990)

La motivación extrínseca se corresponde con conductas que se realizan para obtener un premio o evitar un castigo. Estudiantes con este tipo de motivación presenta baja autonomía, baja autoestima e inseguridad. Buscan reconocimiento social y presentan excesiva dependencia del profesorado para solucionar problemas y tomar decisiones.

La desmotivación caracterizada por la percepción de falta de control de la situación, siente que el éxito o fracaso no depende de ellos, por lo tanto existe una gran probabilidad de abandono de la actividad. Dicho desinterés y consecuentemente bajo rendimiento lingüístico obstaculizan seriamente el desarrollo de capacidades y competencias.

Tabla 1: Tipología de la motivación según Vallerand

Tipo de motivación	Subtipos de motivación	Características
M. Intrínseca	M. orientada al conocimiento	Participa en una actividad por la satisfacción que le aporta.
	M. orientada al logro	Participa en una actividad para superarse a sí mismo. Disfruta con los retos personales y presenta una actitud competitiva.
	M. orientada a experiencias Estimulantes	Experimenta sensaciones positivas con la realización de las actividades (Vallerand y Bissomette, 1992).
M. Extrínseca	Regulación externa	La meta es satisfacer una demanda exterior obtener un premio o evitar un castigo.
	Regulación introyectada	El fin es obtener una aprobación por lo que se comporta acorde a las reglas establecidas por la sociedad.
	Regulación identificada	La persona, previo análisis, se identifica con la conducta aunque no le resulte agradable debido al beneficio que puede significar para su realización personal.
Desmotivación	Desmotivación	Abandona pronto una actividad debido a la falta de motivación (Noels, 2001)

Las investigaciones realizadas en este campo coinciden en señalar que la motivación intrínseca conduce a resultados positivos mientras que la motivación extrínseca puede tener un carácter negativo (Deci & Ryan, 2000; Richer, Blanchard & Vallerand, 2002) ya que el incentivo externo aportado puede presidir por completo el desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico. Este planteamiento nos lleva a considerar la existencia de una relación estrecha entre motivación, rendimiento académico y persistencia en lograr la meta. En síntesis, la motivación impulsa a las personas a iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera, influye en el mantenimiento de dicha conducta y juega un rol importante si el proceso de aprendizaje se torna difícil.

Fundamentalmente, este artículo parte de la inquietud por descubrir los lazos que vinculan la motivación con el aprendizaje. De tal manera que se revele como se aproxima el adulto al aprendizaje dentro de la era global del conocimiento en la que vivimos. En este contexto, nace la necesidad de pensar en una educación para adultos que tenga en cuenta sus procesos de aprendizaje, características y motivaciones, los cuales difieren significativamente del individuo en edad escolar.

Este trabajo constituye una nueva aportación a la investigación dado que el constructo motivación a pesar de haber sido estudiado por numerosos autores no se ha investigado en el contexto de los cursos universitarios de lengua extranjera.

El objetivo es conocer, analizar y reflexionar sobre los distintos factores motivacionales que presentan los asistentes a los cursos de idiomas y

que variables inciden en el tipo de motivación que manifiestan al formarse en una segunda lengua. Para su tratamiento se tienen en cuenta factores sociodemográficos incluyendo titulación académica, ocupación laboral, edad y sexo.

3. Método

Este estudio se encuadra dentro del enfoque interpretativo con la finalidad de conocer, analizar e interpretar qué tipo de motivación manifiestan los estudiantes en su formación lingüística. Se ha seleccionado una metodología de carácter cuantitativo al considerar que el análisis y la interpretación minuciosa de las contribuciones de los participantes son ineludibles para la consecución de los objetivos propuestos en esta investigación. En consecuencia, el procedimiento de la investigación se corresponde con el método evaluativo, por cuanto se trata de un estudio de carácter social que se centra en la valoración de la motivación de los usuarios de los cursos de lenguas extranjeras. De hecho, el análisis llevado a cabo ofrece información interesante, capaz de estimular la aplicación de procesos de innovación y mejora de la praxis docente.

Nuestro propósito es: a) averiguar el tipo de motivación vivenciada por los estudiantes en el ejercicio de su aprendizaje, con el fin de valorar las tendencias manifestadas, presuponiendo que el tipo de motivación influye en los distintos factores constitutivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. b) descubrir si se producen diferencias significativas en el tipo de motivación adquirido en

función de la titulación, la ocupación, la edad y el sexo.

Por ello, las hipótesis que guían esta investigación son:

1. El tipo de motivación cambia en relación con la titulación académica previa.
2. La situación laboral influye en la motivación para el estudio.
3. El tipo de motivación difiere en función de la edad.

3.1. Participantes

Entre los adultos, existen personas que estudian segundas lenguas, bien como integrantes de programas específicos de adultos mayores (UNED Senior) o bien en cursos integrados por asistentes adultos de diferentes rangos de edad como es el caso que nos ocupa cuya muestra está constituida por 90 sujetos. De los cuales 59 son mujeres y 31 son varones. La edad media es de 42.23 años, y el

rango edad está comprendido entre los 21 y los 68 años. La tasa de respuesta fue del 95%.

Se tomaron en consideración como variables de estudio socio-académicas el nivel de formación, el tipo de ocupación laboral, la edad y el género. En la Tabla 2 se recoge la muestra y el perfil de los integrantes de la muestra.

Los cuestionarios fueron aplicados en el aula en un único momento temporal. Todos los asistentes a los cursos cumplieron los ítems del instrumento de forma individual y sin límite de tiempo. Asimismo, fueron informados previamente de la importancia de la sinceridad en sus respuestas.

Previamente, se dieron las orientaciones pertinentes para que la escala y el cuestionario sociodemográfico se pudieran cumplimentar adecuadamente. En todo momento se señaló la voluntariedad, la finalidad y el anonimato de los resultados de la investigación siguiendo las recomendaciones de la American Psychological Association.

Tabla 2: Distribución de la muestra

Datos	Categorías	Dimensiones	N	%
DATOS ACADÉMICOS	Formación académica	Educación Secundaria	28	30.8
		Universitarios medios	27	29.2
		Universitarios superiores	35	40.0
		Total	90	100.0
DATOS LABORALES	Situación Laboral	Activo	38	48.0
		Desocupado	33	38.0
		Jubilado	19	14.0
DATOS PERSONALES	Sexo	Hombre	31	30.0
		Mujer	59	70.0
	Edad	20-40	42	52.5
		41-60	28	29.5
		Más de 61	20	18.0

3.2. Recolección de datos: Instrumentos

Para alcanzar el objetivo propuesto se empleó la Escala de Motivación en Educación (Vallerand, Blais, Briere & Pelletier, 1989) que fue traducida al inglés por Vallerand y Bissonnette (1992) y posteriormente traducida al español y validada por Núñez, Martín-Albo y Navarro (2005) cuyos

resultados revelan niveles satisfactorios de consistencia interna. Dicho instrumento se seleccionó en función de su capacidad para analizar la motivación que muestran los participantes individuo adaptándolo a los cursos de lengua extranjera. Es una herramienta que estimula al estudiante a analizar y profundizar en el motivo por el que están realizando el curso respondiendo la pregunta

¿Por qué estudio una segunda lengua? La escala está integrada por 28 ítems y siete subescalas de cuatro ítems cada una que miden los tres tipos de motivación intrínseca (MI orientada al conocimiento, MI orientada al logro y MI orientada a las experiencias estimulantes), los tres tipos de motivación externa o extrínseca (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y la desmotivación.

El análisis de datos se llevó a cabo usando el paquete estadístico SPSS (V.20.0.) En primer lugar se realiza un estudio de frecuencias y descriptivos de la muestra y de cada una de las variables (medias, desviación típica, moda). Se efectuó el análisis correlacional de Pearson para conocer si existía relación entre las dimensiones de la escala. Seguidamente se examinaron 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. También se calcularon los Tamaños del Efecto de la muestra (TE), entendido como el grado en el que el efecto estudiado está presente en la muestra estudiada. Se consideró que existía una diferencia significativa cuando el tamaño del efecto superaba el .40.

4. Resultados

Los análisis correspondientes a la consistencia interna de la escala se realizaron a través del coeficiente alfa de Cronbach siendo en la presente investigación satisfactoria ($\alpha = .87$). Así mismo, este

estudio se llevó a cabo con cada uno de los factores identificados. En la tabla 3 se exponen las dimensiones y su fiabilidad que oscilan entre .61 y .82. Estos datos se aproximan a los obtenidos por Guillen, Pérez Luzardo y Arnaiz (2013) y por Núñez Alonso; Martín-Albo Lucas y Navarro Izquierdo (2006). Todos estos valores resultaron significativos con un nivel de confianza del 95%. Por lo tanto, la fiabilidad resulta aceptable y significativa desde un punto de vista estadístico.

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 (MI orientada al conocimiento, MI orientada al logro y MI orientada a las experiencias estimulantes) 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. Así mismo, son inferiores los valores recogidos en relación a las dimensiones relacionadas con la motivación extrínseca (regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada). 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 inferior puntuación.

Tabla 3: Medición de la consistencia interna de las variables				
Factores	No elementos	Alpha Cronbach	Media	Desviación típica
MI orientada al conocimiento	4	.61	17.26	1.96
MI orientada al logro	4	.80	14.93	3.04
MI orientada a las experiencias estimulantes	4	.60	15.13	2.40
Regulación externa	4	.82	12.00	3.94
Regulación introyectada	4	.75	11.83	3.48
Regulación identificada	4	.80	13.08	3.70
Desmotivación	4	.73	5.87	2.70

En la Tabla 4 se puede apreciar cómo las medias más altas se corresponden con los ítems pertenecientes a la motivación intrínseca orientada al conocimiento, siendo el ítem “para mí es una satisfacción adquirir nuevos conocimientos” el que

obtuvo una media más alta. Por el contrario, los elementos de la variable desmotivación registraron las medias más bajas, siendo el ítem “no consigo entender porque me he matriculado en este curso” el que obtuvo el valor más bajo.

Tabla 4: Análisis descriptivo

FACTORES	ÍTEMS	MEDIA	MODA	DT
DESMOTIVACIÓN	No lo sé. tengo la impresión de que estoy perdiendo el tiempo	1.40	1	.95
	En su momento. tuve buenas razones para aprender idiomas, pero ahora me pregunto si merece la pena continuar	1.70	1	1.05
	No sé porque hago el curso y sinceramente, no me importa.	1.46	1	.91
	No consigo entender porque me he matriculado en este curso	1.33	1	.74
REGULACIÓN EXTERNA	Porque necesito saber otro idioma para acceder más fácilmente al mercado laboral	3.37	4	1.18
	Para conseguir un trabajo más prestigioso	2.94	4	1.22
	Porque quiero mejorar mi posición económica	2.84	3	1.15
	Porque en el futuro me gustaría tener una “mejor vida”	2.71	3	1.16
REGULACIÓN INTROYECTADA	Para demostrarme que soy capaz de estudiar	3.23	4	1.30
	Porque avanzar en mi formación me hace sentir importante	2.93	4	1.12
	Para demostrarme que soy una persona inteligente	2.40	2	1.07
	Para demostrarme que puedo tener éxito en mis estudios	3.29	4	1.20
REGULACIÓN IDENTIFICADA	Pienso que el curso me ayudará a mejorar en mi profesión	3.54	4	1.20
	Porque me permitirá acceder al mercado laboral en el área que me guste	3.10	4	1.26
	Me ayudará a tomar una mejor decisión respecto a mi orientación profesional	2.91	3	1.08
	Porque voy a mejorar mi competencia profesional	3.69	4	1.18
MI AL CONOCIMIENTO	Para mí es una satisfacción adquirir nuevos conocimientos	4.60	5	.69
	Por el placer de descubrir cosas nuevas	4.20	4	.76
	Por el placer de adquirir conocimientos en disciplinas que me interesan	4.23	4	.73
	Porque me permiten continuar enriqueciéndome culturalmente	4.26	4	.77
MI AL LOGRO	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios	3.83	4	.96
	Por la satisfacción que experimento al alcanzar los objetivos que me propongo	4.07	4	.84
	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles	3.43	4	1.07
	Por la satisfacción que experimento al sentirme realizado personalmente	3.60	4	1.01

MI EXPERIENCIAS ESTIMULANTES	Porque me satisface asistir a clase y comunicarme con los demás	3.87	4	.95
	Porque me estimula leer temas que me interesan	3.99	4	1.18
	Porque me resulta divertido aprender.	3.97	4	.98
	Porque comparto experiencias y situaciones interesantes	3.30	4	1.07

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 5 se muestran las correlaciones

obtenidas entre los diferentes factores. Las siete dimensiones presentan muy aceptables índices de correlación con valores que van desde .20 a .86 siguiendo un patrón de correlaciones, moderadas y altas y estadísticas significativas a nivel .01 y .05

Tabla 5: Correlaciones

	Mi conocimiento	Mi logro	Mi Exp. estimulantes	Me. Reg. externa	Me reg. Introyectada	Me identificada	Desmotivación
Mi conocimiento	1	.641 (**)	.704 (**)	.178	.326 (**)	.222	-.381 (**)
Mi logro	.641 (**)	1	.695 (**)	.217	.623 (**)	.241 (*)	-.190
Mi exp. estimulantes	.704 (**)	.695 (**)	1	.196	.455 (**)	.314 (**)	-.310 (**)
Me reg. externa	.198	.217	.196	1	.381 (**)	.858 (**)	.072
Me reg. introyectada	.326 (**)	.623 (**)	.455 (**)	.381 (**)	1	.341 (**)	.134
Me identificada	.222	.241 (*)	.314 (**)	.858 (**)	.341 (**)	1	.021
Desmotivación	-.381 (**)	-.190	-.310 (**)	.072	.134	.021	1

Los análisis de normalidad de las siete dimensiones motivacionales para la muestra global muestra cómo en todos los casos se cumplen los supuestos de normalidad ($p > .05$). En cuanto a las diferencias en función de la categoría "ocupación", los resultados del ANOVA y la prueba Post Hoc

de Bonferroni muestran en la Tabla 6 la existencia de diferencias significativas en la variable "Regulación Externa" (motivación extrínseca) entre las personas desocupadas y los trabajadores en activo, siendo los desocupados quienes presentan una media más alta en este constructo.

Tabla 6: ANOVA y Bonferroni en función de la situación laboral

FACTORES	Ocupación	Media	F	Sig.	Bonferroni Sig		
Regulación Externa	Jubilado	11.43	5.80	.00	Jubilado	Desocupado	.182
	Desocupado	14.53				Activo	1.00
	Activo	10.80			Desocupado	Jubilado	.182
					Activo	Desocupado	.00

*La diferencia de medias es significativa al nivel de .05.

Con respecto a la motivación experimentada en relación a la edad de los integrantes de la muestra (Véase Tabla 7), se observó, mediante un análisis de varianza, una significación en las medias corroborado por la prueba Bonferroni que señala diferencias estadísticamente significativas

en los factores Regulación Externa y Regulación Identificada. En ambos casos las diferencias se establecen entre los tramos 20-40 años y 41-46 años siendo las personas con edades comprendidas entre 20-40 años los que manifiestan medias más altas en ambas dimensiones.

Tabla 7: ANOVA y Bonferroni en función de la edad

FACTORES	Media	F	Sig.	Bonferroni Sig		
Regulación Externa	20-40 años: 13.50	5.90	.00	20-40	41-60	.00
	más de 61				.16	
	41-60 años: 10.11			20-40	Más de 61	.00
Más de 61: 11.09	Más de 61	20-40	41-40	.16	1.00	
Regulación Identificada	20-40 años: 14.56	4.90	.00	20-40	41-60	.04
	más de 61				.09	
	41-60 años: 11.17			41-60	20-40	más de 61
Más de 61: 11.90	Más de 61	20-40	41-60	.09	1.00	

*La diferencia de medias es significativa al nivel de .05.

Para el análisis de las diferencias de medias en las distintas subescalas de la motivación en función del sexo se utilizó la t de Student teniendo en cuenta el test de Levene para estimar la igualdad de las varianzas. En la Tabla 8 podemos no se aprecian diferencias debidas al sexo. Resultado que se corrobora en algunos factores al calcular el tamaño del efecto ateniéndonos a los criterios propuestos por Cohen (1988) ya que las diferencias que se manifiestan son pequeñas (en torno a $d=.20$) en MI a Experiencias Estimulantes, Regulación Externa, Regulación Introyectada y Regulación Identificada. En cambio, existe diferencias moderadas en MI al

conocimiento ($d=.38$) y MI al logro ($d=.36$) En la interpretación de estos efectos se ha de considerar que en investigaciones desarrolladas en el ámbito 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 estas dos dimensiones, siendo las mujeres las que presentan una mayor motivación intrínseca en ambos casos.

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

FACTORES	Género	Media	DT	t	Sig.	TE
MI al conocimiento	Hombre	16.72	2.22	-1.52	.67	.38
	Mujer	17.49	1.83			
MI al logro	Hombre	14.09	3.76	-1.51	.38	.36
	Mujer	15.28	2.65			
MI a Exp. Estimulantes	Hombre	14.71	2.51	-1.02	.39	.25
	Mujer	15.30	2.35			
Regulación Externa	Hombre	11.71	4.59	-.43	.80	.10
	Mujer	12.14	3.51			
Regulación Introyectada	Hombre	11.28	4.03	-.85	.14	.21
	Mujer	12.06	3.24			
Regulación Identificada	Hombre	12.90	4.25	-.30	.13	.06
	Mujer	13.16	3.47			
Desmotivación	Hombre	5.43	2.20	-.89	.38	.24
	Mujer	6.06	2.93			

5. Conclusiones y discusión

Aprender una segunda lengua no sólo implica alcanzar competencias lingüísticas vinculadas a la adquisición y uso del vocabulario, a la comprensión y expresión oral y escrita. También supone asumir nuevos roles socioculturales. En consecuencia, un aspecto relevante en el estudio de un idioma es la actitud que manifiesta el educando ya que incide en su disposición hacia el aprendizaje (Lirio & Morales, 2012). Las diferencias motivacionales, al igual que otras diferencias individuales, deben ser consideradas en las aulas para conseguir un aprendizaje eficaz. La creciente preocupación por crear condiciones favorables para alcanzar una educación de calidad ha motivado a varios investigadores a explorar constructos como los estilos motivacionales. Tal es el caso de Bernaus, Wilson y Gardner (2009), Saravia y Bernaus (2008) y Zenotz (2012) quienes coinciden en que la motivación es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma. Desde el marco europeo también se resalta la importancia de fomentar el estudio de las lenguas destacando la importancia de tener en cuenta las motivaciones

del estudiante en el aprendizaje de un idioma (Consejo de Europa, 2000).

No obstante, hasta la fecha los estudios producidos no se han centrado en los cursos de formación de adultos en una Lengua Extranjera en una Universidad a Distancia.

Dado que el tipo de motivación puede afectar a la adquisición de una segunda lengua, esta investigación pretende explorar y analizar las motivaciones del alumnado de los cursos de inglés llevados a cabo en la UNED considerando algunos rasgos o aspectos significativos, con el convencimiento de que sus posibles efectos influyen en los resultados del aprendizaje lingüístico.

Atendiendo a la situación laboral de los integrantes de la muestra, encontramos diferencias significativas en motivación extrínseca entre los participantes desocupados y activos concretamente en el subtipo "regulación externa". Por tanto, se corrobora que son los individuos en situación de desempleo los que manifiestan el deseo de ampliar su formación para conseguir mejorar su situación laboral. En relación al grado de titulación académica no se manifiestan diferencias significativas.

En cuanto a la edad de los asistentes a los cursos tenemos que existen diferencias significativas entre los rangos comprendidos entre 20-40 años y 41-60 años en los factores “regulación externa” y “regulación identificada”. Siendo la franja más joven los que presentan mayor nivel de ambos subtipos de motivación extrínseca. Por tanto, se deduce que los que manifiestan mayores valores en la regulación externa, realizan el aprendizaje de una segunda lengua con el único objetivo de conseguir un estímulo externo. Mientras que los que manifiestan mayores valores en relación con una regulación identificada aprecian de los beneficios que conlleva la actividad que está realizando por lo que su propósito también es alcanzar una meta externa. De lo que se desprende que la muestra comprendida entre 20 y 40 años necesitan mayor atención por parte del docente y presentan bajos niveles de confianza en las propias posibilidades y baja autoestima (motivación externa). A sí mismo, al presentar valores más altos en regulación identificada se pone en evidencia que reconocen en mayor medida que los alumnos que se encuentren en los otros rangos de edad el valor implícito de la conducta a realizar por lo que la ejecutan voluntariamente aunque no les resulte agradable. Suele estar asociada a sentimientos de competencia y autoestima y al afrontamiento positivo del fracaso.

Considerando la motivación evidenciada por los participantes en función del sexo, se aprecia que existen diferencias significativas moderadas en motivación intrínseca orientada al conocimiento y al logro, siendo las mujeres las que mantiene valores más altos en ambas dimensiones. Ello nos lleva a considerar que la mujer aprende un idioma en mayor medida que el hombre por la satisfacción que experimenta adquiriendo conocimientos nuevos (MI orientada al conocimiento) por lo que manifiesta una curiosidad intrínseca. Así mismo, la motivación de la mujer está asociado en mayor medida que la del hombre a la satisfacción que siente cuando alcanza las metas propuestas (motivación para el logro) asociado al reto personal. En consecuencia, existen indicios estadísticos que nos llevan a pensar que el tipo de motivación intrínseca sea diferente entre hombres y mujeres.

Hemos visto a lo largo de la investigación como la motivación en el aprendizaje de los idiomas del adulto puede ser originada por múltiples factores, como las actitudes, las aptitudes, la obtención de un título académico, la superación personal, la promoción profesional, el deseo de realización personal. Por ello, los objetivos del aprendizaje en los adultos van más allá del rendimiento académico y los resultados, éstos se acercan más a todos aquellos aspectos que mejoran su calidad de vida elevando su nivel de satisfacción.

En consecuencia, coincidiendo con Martínez Lirola (2005) sostenemos que la motivación es un factor importante a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que los educandos en los que predomina fundamentalmente la motivación intrínseca están orientados a aprender más y mejor. Es un componente psicológico que pone en evidencia el éxito de las personas al enfrentarse al aprendizaje de una lengua extranjera. “Los alumnos con un alto grado de motivación aprenden antes y obtienen mejores resultados en el aprendizaje de una lengua extranjera” (Martínez Lirola, 2005, p. 26). En cambio, “los alumnos más desmotivados muestran niveles más altos de pesimismo y cuanto mayor es el pesimismo de los estudiantes más afectada se ve la motivación intrínseca orientada al conocimiento” (Guillén, Pérez Luzardo & Arnaiz, 2013, p. 121).

En definitiva, se trata de que los educandos estén más motivados para aumentar la eficacia al interactuar en otra lengua y, consecuentemente, conviene prestar atención a todas las capacidades que facilitan su desarrollo (García Sánchez & Cruz Vargas, 2013) y la implementación de un estilo de enseñanza activo que favorezca la interacción y la participación del alumnado. Se trataría de superar un estilo de enseñanza tradicional para converger en una propuesta que impulse la asunción de prácticas reflexivas, comunicativas y críticas como vía para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y articular el conocimiento teórico con las necesidades del alumnado y la realidad del aula. La función docente se convierte en un factor transversal que debe facilitar la adaptación de las metodologías, los contenidos y el propio proceso pedagógico. Sin embargo, no es suficiente, además, se deben conocer los rasgos que impulsan el aprendizaje del estudiante adulto (Cuenca París & Ortega Sánchez, 2015). La mejora y la eficacia de la enseñanza de una lengua extranjera debe pasar por el desempeño de estilos docentes que promuevan enfoques comunicativos flexibles, participativos e innovadores (González-Peiteado & López-Rodríguez, 2014) y la consideración de la formación como la capacidad de transformar en experiencia significativa aquellos conocimientos adquiridos al amparo de un proyecto personal y social.

Entre las limitaciones, la muestra se reduce al contexto de la Universidad a Distancia, lo que supone inconvenientes en la generalización de los resultados. En futuras investigaciones consideramos necesario contrastar estos resultados con muestras más amplias. También sería oportuno probar la validez convergente de la escala utilizando otros instrumentos que evalúen la motivación por el aprendizaje de una segunda lengua.

Teniendo en cuenta que el contexto socioeducativo es cada vez más complejo y cambiante dando paso a una realidad multilingüe y multicultural, los futuros estudios deberían indagar acerca de cómo los usuarios de los cursos de formación

enfrentan el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y cómo el tipo de motivación que presentan incide en la selección de las estrategias de aprendizaje que manejan.

Referencias bibliográficas

- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. *Language Learning*, 50 (2), 311-341.
- Barrios Espinosa, E. (2015). La incidencia del sexo, del nivel de competencia en inglés y del grado de motivación en percepciones sobre el aprendizaje a través de una aplicación en línea. *Educación XXI*, 18 (1), 283-302. doi: 10.5944/educ XXI. 18.1.12333.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2009). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal*, 92 (3), 387-401.
- Blanco, M., Pino, M., & Rodríguez, B. (2010). Ventajas en la incorporación de estrategias de aprendizaje en la enseñanza de idiomas. Estudio cualitativo. *Revista de Innovación Educativa*, 20, 61-71.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'automotivation en contexte sportif: l'Echelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brown, H. D. (1990). M & Ms for language classroom? Another look at motivación. En *Georgetown University Round table on Languages and Linguistics*. ALATIS, J. E. (ed.), 383-93, Washington, DC, Georgetown University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cuenca París, M. E., & Ortega Sánchez, I. (2015). La enseñanza-aprendizaje de los alumnos mayores universitarios: Valoración de la función docente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 26, 285-313 Retrieved from http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/. DOI: 10.7179/PSRI_2015.26.11.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2ª ed.). Harlow, Reino Unido: Longman.
- Khodadady, E., & Hassan Khajavy, G., (2014). Exploring the Role of Anxiety and Motivation in Foreign Language Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. *Revista Porta Linguarum*, 20, 269-286.
- García Sánchez, M. E., & Cruz Vargas, M. L. (2013). Factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos en el aula de inglés: análisis empírico. *Revista Porta Linguarum* 19, 275-297.
- Gardner R. C. y Lambert W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11, 51-70.
- González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Revista Educación XXI*, 17 (1), 81-110. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10706.
- González-Peiteado, M., & Rodríguez-López, B. (2014). La formación inicial de los profesores de Lengua Extranjera: un espacio para generar estilos de actuación. *Revista Bordón*, 66 (4), 69-85.
- González-Peiteado, M., & Rodríguez-López, B. (2015). Perceptions about Teaching Styles in the Development of a Teacher Profile. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 22 (4), 29-43.
- Guillén, F., Pérez Luzardo, J., & Arnaiz, A. (2013). Relación entre motivación y optimismo disposicional en aprendices de inglés como lengua extranjera en un contexto universitario. *Revista de Educación, Extraordinario*, pp. 104-128 doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-243.
- Lirio Castro, J., & Morales Castro, S. (2012). El reto de la formación del profesorado para una enseñanza de calidad en las universidades de mayores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 155-166. Retrieved from http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/76.
- Liu, M., & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education Research International*, 12, 1-8.
- Lioliou, A. and Metiäinen, R. (2006). Second language learning motivation. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 14 (2) 93-98.
- Martínez Lirola, M. (2005). ¿Qué relación guarda la motivación con los problemas de disciplina durante la adolescencia en los programas de educación bilingüe en EEUU? *Porta Linguarum* 3, 21-3

- Medrano, L. A., & Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba. *SUMMA Psicológica UST*, 7 (2), 5-14.
- Morales, P. (2010). El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias. En P. Morales, *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1o-DelEfecto.pdf>
- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo Lucas, J., & Navarro Izquierdo, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17, 344-349.
- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo Lucas, J., & Navarro Izquierdo, J. G. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40, 391-398.
- Pintrich, R., & Schunk, D. (2006). *Motivation in Education: Theory, Research an Application*. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Pino, M., & Rodríguez, B. (2010). Tipología y frecuencia del uso de estrategias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista de Enseñanza*, 27, 171-191.
- Sánchez-López, M.C.; García-Sánchez, F.A.; Martínez-Segura, M.J. y Mirete, A. (2012). Aproximación a la valoración que el alumnado hace de recursos online utilizados para la docencia universitaria. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 35-45.
- Saravia, E., & 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.
- Ramos Nieto, M. C. (2011). La motivación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Aula y Docentes*, 32, 39-49.
- Richer, S. F., Blanchard, C. M., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (2), 2089-2113.
- Rodríguez-Pérez, N. (2014). Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores motivacionales y emocionales en los alumnos y en las alumnas. *Revista Porta Linguarum* 21, 183-197.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2012). Not all roads lead to Rome-Comparing different types of motivational regulation profiles. *Learning and Individual Differences*, 22, 269-279.
- Valle, A.; Regueiroa, V.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I.; Freire, C.; Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8 (1) 1-8.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 271-360. Nueva York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and, amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: a Measure of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Wijnia, L.; Loynes, S. M. M., & Deros, E. (2011). Investigating effects of problem- based versus lecture-based learning environments on student motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 36 (2), 101-113.
- Wong, R. M. (2014). Motivation to Learn English and School Grade Level: The Case of Newly Arrived Hong Kong Students. *Revista Porta Linguarum* 21, 37-50.
- Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de una lengua. Estado de la cuestión. *Huarte de San Juan. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Lengua*, 75-81. Universidad Pública de Navarra.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

González-Peiteado, M., & Rodríguez-López, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 129-143. DOI: 10.7179/PSRI_2017.30.09.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Margarita González-Peiteado: Dirección Postal: C/ Portugal 1, 36004 Pontevedra. e-mail: margonzalez@pontevedra.uned.es

Beatriz Rodríguez-López: Dirección postal: Senda del Rey nº 7 28040 Madrid. e-mail: bmrdriguez@flog.uned.es

PERFIL ACADÉMICO

Margarita González-Peiteado: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Vigo. Licenciada en Ciencias de la Educación por la UNED. Diplomada en Formación del Profesorado de Educación General Básica. Ha impartido docencia en la Universidad de Vigo y en la actualidad es profesora-tutora del Centro Asociado de la UNED en Pontevedra y Coordinadora del Aula UNED de Vigo. Sus líneas de investigación están centradas en la Formación Inicial del Profesorado, los Estilos Docentes y la Atención a la Diversidad. Ha participado en Congresos y ha realizado numerosas investigaciones y publicaciones en revistas del ámbito educativo indizadas en prestigiosas bases de datos y con elevado índice de impacto.

Beatriz Rodríguez-López: Beatriz Rodríguez López es Licenciada en Filología Germánica por la Universidad de Santiago de Compostela y doctora en Filología Inglesa por la UNED. Durante los últimos veintidós años ha impartido docencia en distintas universidades como la Universidad de Vigo, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y, en la actualidad, en el Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas de la UNED. También tiene experiencia docente en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Respecto a su labor investigadora, ha publicado artículos y libros y participado en varios proyectos sobre lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, especialmente de inglés.

