

Diseño y Validación de un Instrumento para Analizar la Motivación para Aprender Inglés en Estudiantes de Bachillerato

Design and Validation of an Instrument to Analyze High School Student's Motivation to Learn English

Jaime Ulises Ramírez Vega *

¹Universidad Nacional Autónoma de México, México

DESCRIPTORES:

Motivación
Inglés
Bachillerato
EFL
Variables motivacionales

RESUMEN:

Este trabajo describe la construcción de un instrumento de investigación para determinar la motivación bajo el Sistema Motivacional del Yo para L2 propuesto por Dörnyei (2009) al utilizar la escala de Likert de 6 puntos y adaptado al español a partir del cuestionario propuesto por Taguchi, Magid y Papi (2009). El cuestionario contó con 51 ítems y pasó por diferentes criterios de validez (claridad de las preguntas, ítems pertinentes e inteligibles), además consiguió la confiabilidad de las dimensiones con el apoyo del coeficiente Alfa de Cronbach. La versión final del instrumento fue aplicada a una muestra de 690 estudiantes de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la cual se obtuvo la confiabilidad del cuestionario (alcanzando un coeficiente Alfa de Cronbach superior a 0,7 en la mayoría de las dimensiones analizadas). Los resultados muestran que se generó un cuestionario confiable para determinar los aspectos que conforman la motivación bajo el Sistema Motivacional del Yo para L2.

KEYWORDS:

Motivation
English
High School
EFL
Motivational variables

ABSTRACT:

This paper describes the construction of a research instrument to determine motivation under the Self Motivational System for L2 proposed by Dörnyei (2009) by using a 6-points Likert scale and adapted to Spanish from the questionnaire proposed by Taguchi, Magid and Papi (2009). This questionnaire has 51 items and went through different validity criteria (clarity of the questions, pertinent and intelligible items), also achieved the reliability of the dimensions with the support of the Cronbach's Alpha coefficient. The final version of the instrument was applied to a sample of 690 high school students from the National Autonomous University of Mexico (UNAM) in which the reliability of the questionnaire was obtained (reaching a Cronbach's Alpha coefficient greater than 0,7 in most of the dimensions). The results show a reliable questionnaire to determine some aspects that affect motivation under the Self Motivational System for L2.

CÓMO CITAR:

Ramírez Vega, J. U. (2022). Diseño y validación de un instrumento para analizar la motivación para aprender inglés en estudiantes de Bachillerato. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(2), 63-83.
<https://doi.org/10.15366/rie2022.15.2.004>

1. Introducción

El presente trabajo expone la construcción de un cuestionario que apoyó una investigación a gran escala sobre la motivación y las representaciones sociales en el alumnado de bachillerato, cuyo objetivo fue identificar la relación entre las representaciones sociales y la motivación desde una perspectiva de investigación mixta; para ello, se diseñaron diferentes instrumentos tanto de corte cualitativo como cuantitativo. Sin embargo, el trabajo se centra en el diseño y la validación de un instrumento de corte cuantitativo para determinar la motivación de acuerdo con el marco del Sistema Motivacional del Yo (SMY) para segundas lenguas (L2)¹, propuesto por Dörnyei (2009), en estudiantes de bachillerato de la Ciudad de México.

El desarrollo del instrumento se fundamentó en la construcción de ítems de elección múltiple como herramientas cognitivas que permitieran recuperar actitudes, creencias, opiniones, intereses, aspiraciones expectativas, entre otras variables de tipo personal (Dörnyei, 2003), en el aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua. Este cuestionario obliga a los sujetos a explicitar sus ideas y creencias respecto a su motivación para aprender inglés como lengua extranjera en un contexto determinado, como es el caso del alumnado de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM en la Ciudad de México. Hasta este momento, se han realizado estudios en público adulto bajo dicho modelo de motivación en países europeos, asiáticos y anglófonos, como China, Japón, India, Hungría, Turquía, por mencionar algunos; sin embargo, es necesario realizar más investigaciones sobre la motivación y su relación con otros factores sociales y contextuales, como la ansiedad, el miedo, el nivel socioeconómico, entre otros, en población joven. Por ello surge la necesidad de adaptar un instrumento para la población joven a partir de baterías ya existentes.

Investigaciones sobre la motivación en estudiantes de lenguas extranjeras con público adulto han sido vastas y, principalmente, en contextos europeos (Mihaljevic Djigunovic, 2012); se creía que las investigaciones sobre jóvenes estudiantes de L2 arrojarían resultados similares a las de poblaciones adultas. No obstante, la experiencia nos indica que es necesario adaptar instrumentos a la situación educativa, ya que la motivación y las actitudes ante el aprendizaje de una L2 son aspectos sensibles al contexto. Existen investigaciones que han adaptado del inglés al español las baterías de reactivos recientes, lo que ha permitido describir la motivación con modelos previos. Sin embargo, es necesario trabajar en adaptaciones al español bajo el SMY para L2 con el fin de instrumentos en español adaptados al público joven.

Un referente es el estudio de Amengual-Pizarro (2018) que examina la influencia de las tres variables principales del modelo de Dörnyei en la motivación de los futuros maestros de inglés como lengua extranjera, quienes contestaron un cuestionario basado en Taguchi y otros (2009). A pesar de los esfuerzos anteriores en lengua hispana, es necesario seguir adaptando estos instrumentos a los contextos de cada localidad. El

¹ Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 2021), en la enseñanza de las lenguas, el término segunda lengua (L2) atiende a las situaciones y circunstancias en que se aprende la lengua meta. Cuando la lengua meta se aprende en un país donde coexiste con otra(s) lengua(s), se considera una L2; por ejemplo, el español para aquellos niños mexicanos cuya L1 es el náhuatl. Sin embargo, en lugares como México donde el inglés no coexiste de forma comunicativa en las comunidades de hablantes, se utiliza el término lengua extranjera (LE). Aunque el modelo propuesto indica que es para L2, puede ser aplicado en contextos donde la lengua no es oficial ni se habla por las principales comunidades lingüísticas, como es el caso del inglés en varios países hispanohablantes y el caso de México donde se aprende como LE. Dörnyei (2009) afirma que una ventaja del SMY es su aplicación no sólo en contextos donde la lengua es L2, sino también LE.

presente trabajo da cuenta de la construcción de un cuestionario como instrumento de investigación para determinar la motivación de los estudiantes de bachillerato (alumnos de la ENP) para aprender inglés bajo el SMY para L2. Fue adaptado de las versiones en inglés de Taguchi y otros (2009) y de Lamb (2012). Este instrumento buscó identificar las tres variables de motivación bajo el modelo SMY (Yo ideal de L2, Yo necesario de L2 y la experiencia de aprendizaje), así como la motivación instrumental. De igual manera, se muestran reactivos relacionados con aspectos sociales y etnolingüísticos que permitirán realizar cruces con otros factores contextuales en futuras investigaciones.

2. Fundamentación teórica

En las últimas tres décadas la investigación en el campo de la motivación en el proceso de aprendizaje de lenguas ha presentado una revolución en los modelos (Ellis, 2015) para describir la motivación del estudiantado de segundas lenguas. Sin embargo, es necesario el diseño de instrumentos para un público joven, ya que es relevante tener en cuenta que los instrumentos de medición son sensibles al contexto (Mihaljevic Djigunovic, 2012). Antes de mostrar el proceso de diseño y adaptación del presente cuestionario, se realizará un breve recorrido histórico de la motivación en LE, de algunos estudios relevantes sobre la motivación en LE en jóvenes y, finalmente, la descripción del modelo adoptado.

2.1. *El periodo psicosocial: la teoría de Gardner*

La noción de motivación se ha transformado a partir de las etapas de la psicología. Existen diferentes investigaciones sobre el estudio de la motivación en el ser humano; por aludir algunas, contamos con la de Maslow y la jerarquía de necesidades básicas, las teorías cognitivas de la motivación como el autoconcepto y la autoeficacia, las teorías sociales. En la enseñanza de las lenguas, prevalece una tradición histórica también vasta. En el periodo psicosocial las investigaciones sobre la motivación en L2 y LE consideran el aprendizaje de una lengua como un fenómeno social. Algunos de los principales y reconocidos exponentes de esta teoría son Gardner y Lambert (1972), cuya investigación introdujo las nociones de motivación intrínseca y extrínseca; posteriormente, Gardner (1985) desarrolló el modelo socioeducativo que enfatiza la importancia del medio social y cultural del aprendizaje, así como las actitudes del estudiantado (Ellis, 2015). Esto supone que el medio cultural y social determina las creencias de las personas que aprenden, lo que orienta las actitudes y los esfuerzos de aprendizaje. Gardner (2010, en Mihaljevic Djigunovic, 2012) define la *motivación* como una combinación del deseo para aprender una lengua con las actitudes positivas para aprenderla y el esfuerzo invertido en el aprendizaje.

Un aspecto clave del modelo socioeducativo es la distinción entre la motivación del tipo instrumental y la motivación integradora (Amengual-Pizarro, 2018), en el cual la motivación integradora refiere al deseo de aprender una lengua extranjera o segunda para interactuar o integrarse en la comunidad lingüística meta. Según Gardner (2005), la motivación *integradora* es:

The individual's orientation to language learning that focusses on communication with members of the other language group, a general interest in foreign groups, especially through their language, and favourable attitudes toward the target language group. That is, it reflects an openness to other cultures in general, and the target culture in particular. (p. 10)

Mientras que la motivación *instrumental* refiere al deseo de lograr un uso pragmático y utilitario de la LE, como obtener una beca o un trabajo. Estas intenciones están

relacionadas con un propósito específico, como leer artículos científicos, ver películas en idioma original u obtener el título de grado.

La crítica más importante a este modelo señala que se basa principalmente en la noción de la motivación integradora como motor de aprendizaje (Ellis, 2015); esto significa que las personas deciden continuar su aprendizaje a partir de un proceso de identificación con el grupo etnolingüístico que habla la lengua. Asimismo, Amengual-Pizarro (2018) indica que el aspecto integrador de este modelo podría tener poca o nula relevancia en el estudiantado que tiene poco o nulo contacto con la comunidad lingüística meta. En cambio, Ushioda (2011) puntualiza que, en un mundo donde el estatus del inglés crece como lengua globalizante y como lengua franca, es difícil seguir explicando la motivación mediante la motivación del tipo integrador, ya que el inglés deja de ser una lengua perteneciente a una sola comunidad.

2.2. El período cognitivo

La teoría de la autodeterminación propuesta por Deci y Ryan en 1985 (en Ellis, 2015) plantea que los humanos son seres activos que pueden usar su habilidad innata para interactuar efectivamente con el ambiente y con otras personas con el objeto de crecer y desarrollarse. Los conceptos clave relacionados con este modelo son: la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. Su característica principal es el grado de compromiso con el desarrollo de la actividad. Ushioda (2011) arguye que en la actualidad una lengua extranjera no debería ser una habilidad que se acumule o se agregue a nuestro repertorio de habilidades, sino una herramienta personalizada que nos permita expresar nuestra identidad o nuestro propio yo de formas diferentes e interesantes con nuevas personas. Una de sus propuestas para la enseñanza de lenguas radica en que el profesorado debería apuntar hacia la lengua meta como un medio de expresión de las identidades y los intereses del alumnado promoviendo un sentido de comunidad.

La anterior crítica y la nueva ortodoxia² del inglés como *lingua franca* desafían al modelo socioeducativo de la motivación, por lo que a principios del siglo XXI surgió una reconfiguración del modelo. Este nuevo modelo se llamó Sistema Motivacional del Yo para L2 (L2 Motivational Self System), propuesto por Dörnyei. A continuación, se presenta una perspectiva de los cuestionarios sobre motivación dirigidos a público joven.

2.3. La motivación del público joven

Según Mihaljevic Djigunovic (2012), se creía que para realizar estudios sobre el público joven sólo sería cuestión de aplicar el mismo instrumento utilizado para el público adulto y no tendría que haber alguna diferencia; sin embargo, se percataron de que los instrumentos existentes de medición tendrían que ser adaptados o diseñar nuevos instrumentos. En los últimos años se ha puesto interés en este tema porque, por un lado, muestra una nueva capa de complejidad en los estudios sobre la motivación y, por otro, la necesidad de seguir explorando el tema en este público específico.

La investigación sobre la motivación y sus actitudes es compleja (Mihaljevic Djigunovic, 2012). En relación con el tipo de instrumentos empleados con la niñez comúnmente han sido cuestionarios que utilizan sonrisas para identificar sus

² Ushioda (2017) explica que esta nueva ortodoxia consiste en incluir al inglés en los sistema o las políticas educativos en los planes de estudio desde la educación básica, imponer el inglés como requisito, ya sea de ingreso o egreso, incluir cursos en inglés como medio de instrucción, entre otros elementos.

emociones, o bien otros elementos visuales. Por el contrario, un cuestionario en el que no hay opciones, sino respuestas abiertas, es necesario hacer que las juventudes expliciten sus respuestas de manera indirecta. Por ejemplo, en el estudio realizado por Mihaljević Djigunović y Lopriore (2011, en Mihaljevic Djigunovic, 2012) a niños, niñas y jóvenes, se utilizó un conjunto de cuatro imágenes, las cuales mostraban cuatro formas de organización de la clase (tradicional, trabajo grupal, sentados en círculo en el piso y caótica), para obtener los datos sobre su motivación y sus actitudes para aprender la lengua extranjera. Se les preguntó en cuál de las cuatro les gustaría trabajar y tuvieron que dar explicación de algunas razones.

2.4. Otros factores que afectan el aprendizaje de una LE

Gómez y otros (2022) sugieren que existen aspectos psicológicos, lingüísticos y variables comunicativas que influyen en el estudiantado para comunicarse. Uno de estos aspectos es la ansiedad que se genera al momento de encontrarse en una situación comunicativa tanto dentro como fuera del aula, ya sea en lengua materna, ya sea en lengua extranjera. Bajo esta misma línea, se ha llegado a relacionar que aquellas personas con una percepción positiva de sus competencias comunicativas sufren un nivel menor de ansiedad, por lo que están más dispuestas a utilizar la LE. Asimismo, existen variables relacionadas con el proceso de aprendizaje y refieren a variables que también causan ansiedad. Šafran y Zivlak (2019) hablan de la ansiedad que sucede en el proceso de aprendizaje de una LE: surge cuando el estudiantado percibe una sensación de tensión, miedo, intranquilidad o nerviosismo durante el proceso de aprendizaje. Se exterioriza con el aumento de palpitaciones, sudoración, olvido, incluso con la necesidad de abandonar la situación de aprendizaje.

Mihaljevic Djigunovic (2012) indica que las actitudes y la motivación no son las únicas variables que afectan al proceso de aprendizaje de una LE, sino que también se interrelacionan con variables individuales del estudiando, como son las aptitudes lingüísticas, la ansiedad, los estilos y las estrategias de aprendizaje. De igual manera, se habla de los factores relacionados al contexto (nivel socioeconómico, exposición a la lengua fuera del aula, ambiente de aprendizaje inmediato, entre otros) que han sido incluidos en las investigaciones recientes. La combinación de estos factores ha ganado interés para ser estudiados en los últimos años. A continuación, se describe el SMY, enfoque escogido para el diseño y la adaptación del cuestionario.

2.5. El sistema motivacional del Yo para L2

El SMY para L2 (Ellis, 2015) no se basa en la identificación con las comunidades de la lengua meta, sino con las futuras versiones del yo que funcionan como autoguías futuras, las cuales establecen tanto aspiraciones como logros que el estudiantado espera alcanzar. Este modelo incluye los aspectos relacionados al ambiente de aprendizaje que influyen en la motivación. El SMY ha sido validado empíricamente en estudios realizados en Hungría, Japón, China, Irán y Arabia Saudita, por mencionar algunos países.

Las investigaciones acerca de la teoría del sistema del yo han modificado la estructura sobre cómo se concibe la motivación. Han pasado de formas estáticas a un sistema del yo más dinámico que controla el comportamiento; este modelo fue propuesto por Markus y Nurius (citado por Dörnyei y Ushioda, 2011) y es la base del SMY para L2. Un mecanismo que describe cómo el yo controla nuestra conducta es el establecimiento de estándares y expectativas; estos estándares, expectativas y objetivos configuran los posibles yos como versiones futuras de nosotros mismos que incorporan nuestras ideas individuales de lo que podríamos llegar a ser, lo que nos

gustaría llegar a ser y lo que no queremos llegar a ser. Estas representaciones de uno mismo hacen referencia a las versiones futuras en vez de las versiones actuales de nosotros mismos (Dörnyei y Ushioda, 2011).

Los yos posibles (Dörnyei y Ushioda, 2011) contienen imágenes concretas que se encarnan en el mismo aspecto imaginario y semántico del yo actual. Se podría decir que son una realidad para las personas y que se pueden ver y escuchar. Existen los yos positivos y los negativos; cada uno se interpreta como eso en que alguien quiere convertirse o quiere evitar convertirse; se relacionan directamente con las características del autoconcepto. Estas versiones positivas y negativas corresponden a las visiones deseadas y temidas de la persona sobre un estado futuro. Un individuo puede poseer varias versiones posibles tanto positivas como negativas de sí mismo. Las múltiples versiones del yo pueden estar relacionadas con roles sociales e identidades inmersas en ciertos contextos relacionados con las actividades de la vida actual de las personas; pueden ser: maestro, compañero de vida, estudiante, esposa, entre otros.

El SMY para L2 es una reorganización de los marcos motivacionales anteriores, por ejemplo, el de Gardner (1985); no significa que han sido desechados, sino, todo lo contrario, que han sido retomados y transformados. El SMY de L2 propone una nueva forma de examinar la motivación para el aprendizaje de idiomas. Este modelo (Ellis, 2015) muestra que el principio subyacente de la motivación no es la identificación del estudiantado con otros grupos etnolingüísticos, sino con futuras versiones de sí mismos que actúan como autoguías futuras. Estas guías futuras establecen deseos y expectativas que el alumnado desea conseguir.

En el SMY de L2, Dörnyei (2009) planteó que las autoimágenes del estudiantado como hablantes de una L2 están parcialmente basadas en experiencias con la comunidad de hablantes de la lengua meta y parcialmente basadas en la imaginación. De igual modo, esta teoría da un lugar importante a las condiciones del ambiente de aprendizaje. Este modelo comprende los siguientes componentes:

- El Yo ideal de L2 (*L2 Ideal Self*) es la visión propia e individual del estudiantado de la L2: en lo que le gustaría convertirse. La discrepancia entre la visión futura y la visión actual es el motor para que los alumnos mejoren su competencia y así se conviertan en hablantes *competentes* de la lengua. La motivación integradora y la motivación instrumental estarían incluidas en este componente (Dörnyei y Ushioda, 2011).
- El Yo necesario de L2 (*Ought-to L2 Self*) incluye atributos que el hablante competente de L2 debería tener para cumplir las expectativas y los deseos de otras personas. Este componente no comprende las aspiraciones de uno mismo, sino las de otras personas, como autoridades, profesores, tutores, entre otros (Dörnyei, 2009; Ellis, 2015).
- La experiencia de aprendizaje comprende atributos concernientes al ambiente de aprendizaje y su actitud hacia el mismo, como el currículo, las estrategias de enseñanza, el profesorado, entre otros (Dörnyei, 2009; Ellis, 2015).

Estudios empíricos previos han validado los cuestionarios y han encontrado una relación entre el yo ideal en L2 y varias medidas de criterios relacionadas con el aprendizaje de idiomas, como las calificaciones y el esfuerzo previsto. La validación empírica se ha llevado a cabo durante las últimas dos décadas en Hungría, Japón, China, Irán y Arabia Saudita. Los dos cuestionarios de los cuales parte el presente trabajo provienen de las versiones en inglés: uno de Taguchi y otros (2009)

implementado en Japón, China e Irán, y otro de Lamb (2012) implementado en Indonesia.

2.6. El caso del cuestionario aplicado en Japón China e Irán (Taguchi et al., 2009)

Este cuestionario constó de tres versiones adaptadas a la lengua materna de cada país y consistió en dos partes: la primera comprendía ítems relacionados con las actitudes del aprendiente y su motivación para aprender inglés; mientras que la segunda parte recopiló información sociodemográfica (género, edad, entre otros aspectos). Su elaboración se basó en los procedimientos sugeridos por Dörnyei (2003) para validar el SMY de L2, del cual se escogieron los principales componentes utilizados con la población de Hungría. La mayoría de los ítems se basaron en cuestionarios establecidos por estudios de Dörnyei (2001) y Gardner (1985), entre otros. Se aplicó a una población de estudiantes cuya edad se situaba entre los 11 y los 53 años. El total se acercó a 5.000 participantes (Japón: 1.586; China: 1.328; Irán: 2.029). El instrumento constó de 67 ítems, en los cuales la mayoría del alumnado tuvo que contestar con base en la escala Likert de 6 puntos: de 1 (completamente en desacuerdo) a 6 (completamente de acuerdo). Se evaluaron las siguientes dimensiones:

- Comportamiento motivado al aprendizaje
- El Yo ideal de L2
- El Yo necesario de L2
- La influencia familiar
- Instrumentalización-promoción
- Instrumentalización-prevención
- Actitudes hacia el aprendizaje del inglés
- Actitudes hacia la comunidad de hablantes de la lengua meta
- Interés cultural
- La motivación integradora

Dicho cuestionario fue llevado a cabo en los tres países en los años 2006 y 2007. Para determinar la consistencia interna se obtuvo el Alfa de Cronbach. En los tres contextos, el coeficiente de alfa superó 0,75 en la mayoría de los casos. Sólo una dimensión estuvo por debajo de 0,6 en el contexto iraní (la motivación integradora). No obstante, en el presente estudio esa dimensión no fue analizada.

2.7. El caso del cuestionario aplicado en Indonesia (Lamb, 2012)

Este cuestionario fue aplicado en Indonesia dividido en dos partes: la primera se encargó de obtener datos sobre la motivación del estudiantado y la segunda parte, datos sociodemográficos, ya que el público meta se encontraba entre los 13 y 14 años, cursando secundaria y, muy probablemente, la mayoría del alumnado estaba poco familiarizado con este tipo de cuestionarios. La cantidad de ítems fue deliberadamente limitada para que el instrumento pudiese completarse en 20 minutos. El instrumento constó de 50 ítems, en los cuales la mayoría del alumnado tuvo que contestar con base en la escala Likert de 6 puntos. Los ítems fueron obtenidos a partir de investigaciones previas y se evaluaron 11 dimensiones:

- Comportamiento motivado al aprendizaje
- El Yo ideal de L2
- El Yo necesario de L2
- La influencia familiar
- Instrumentalización
- Experiencia de aprendizaje dentro de la escuela
- Experiencia de aprendizaje fuera de la escuela
- Postura internacional
- Ansiedad sobre el aprendizaje de la lengua
- Influencia de los pares
- Influencia del profesor

Con respecto a la consistencia interna de las diferentes dimensiones, Lamb (2012) arguye que al verse en la necesidad de restringir la cantidad de ítems y la poca familiaridad del alumnado con este tipo de escala, se obtuvo el Alfa de Cronbach con coeficientes bajos, por lo que algunos ítems tuvieron que ser eliminados. Siguiendo la recomendación de Pallant (Lamb, 2012) para escalas cortas, Lamb empleó la correlación interna, la cual indica que lo deseable se encuentra entre 0,2 y 0,4. Según esta correlación, todas las dimensiones estuvieron dentro de ese rango.

2.8. Construcción y desarrollo del instrumento de investigación

Con base en las dos experiencias anteriores se desarrolló el cuestionario aquí presentado. La estructura general del cuestionario, así como la mayoría de los ítems, se obtuvieron del cuestionario de Taguchi y otros (2009); algunos otros, del cuestionario propuesto por Lamb (2012), a pesar de su bajo coeficiente del Alfa de Cronbach. Asimismo, se consideraron algunas de sus recomendaciones en el diseño de los reactivos, ya que el público al cual está dirigido este cuestionario (bachillerato) se aproxima más al de Lamb (2012).

El cuestionario empleado en la presente investigación estuvo dividido en tres partes y contó con 51 reactivos para la motivación, 3 ítems para el perfil demográfico y un ítem para el nivel de inglés. La versión final del cuestionario se presenta en el anexo 2. Se seleccionaron las siguientes dimensiones para crear los ítems:

Criterio

- Grado de motivación (comportamiento motivado del aprendizaje)
- El SMY para LE
- Yo ideal de LE
- Yo necesario de LE
- La experiencia de aprendizaje de LE

Influencia social en LE

- Influencia familiar / padres

- Influencia de pares
- Influencia del profesor

Otros factores que influyen en la motivación

- Instrumentalización-prevención
- Instrumentalización-promoción
- Miedo hacia la asimilación
- Etnocentrismo

2.8.1. Estructura de los ítems

Se extrajeron ítems de los estudios realizados por Lamb (2012), así como de los estudios realizados por Taguchi y otros (2009); posteriormente se adaptaron al español; asimismo, se siguieron las recomendaciones del texto *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing* (Dörnyei, 2003), que ofrece sugerencias para la utilización de la escala Likert de 6 puntos y el proceso para determinar el grado de consistencia interna de los constructos. Como los anteriores cuestionarios, los ítems fueron realizados con base en esta escala, siendo 1 “completamente en desacuerdo” hasta 6 “completamente de acuerdo”, para tener una compatibilidad con dichos estudios.

A continuación, se muestran las dimensiones empleadas en esta investigación con un ejemplo del ítem utilizado.

Cuadro 1

Descripción de la dimensión y ejemplo del ítem

Dimensión	Ejemplo
<i>Criterio</i>	
Grado de motivación (comportamiento motivado del aprendizaje)	49. Trato de estudiar inglés arduamente.
<i>Futuros vos</i>	
Yo ideal de LE	13. Frecuentemente me imagino como alguien que habla y entiende inglés.
Yo necesario de LE	17. Los estudiantes mexicanos deben estudiar inglés.
<i>Influencia social en LE</i>	
Influencia familiar / padres	31. Mi familia tiene actitudes positivas hacia el inglés.
Influencia de pares	32. Mis amigos cercanos tienen una actitud positiva hacia el inglés.
Influencia del profesor	34. Mis maestros me han motivado a aprender inglés.
<i>Otros factores que influyen en la motivación</i>	
Instrumentalización-prevención	39. Tengo que aprender inglés porque no quiero obtener bajas calificaciones.
Instrumentalización-promoción	2. Aprender inglés es importante porque algún día será útil para conseguir un buen trabajo.
La experiencia de aprendizaje de LE	21. Me gusta el ambiente de aprendizaje en la clase de inglés.
Miedo hacia la asimilación	1. Existe el peligro de que los mexicanos olviden la importancia de la cultura mexicana como resultado de la globalización.
Etnocentrismo	39. Me cuesta trabajar con personas que tienen valores y costumbres diferentes.

En seguida se presenta la metodología empleada para validar el cuestionario, así como su implementación.

3. Método

Población, contexto y muestra

El proceso de validación del instrumento siguió cuatro etapas y fue adaptado de una batería de ítems en lengua extranjera para público adulto. Las etapas fueron las siguientes:

La etapa de construcción del instrumento ocurrió a finales de abril de 2018 con 40 alumnos de licenciatura en la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. El propósito de esta primera etapa fue revisar la redacción de los ítems adaptados al español, obtener el tiempo de resolución, experimentar a baja escala la funcionalidad y la respuesta del software empleado para los cuestionarios.

La etapa de adaptación al público meta fue con estudiantes de bachillerato en mayo de 2018. El propósito de esta etapa consistió en examinar las preguntas y la extensión de acuerdo con el perfil de bachillerato. En esta etapa colaboraron 5 adolescentes.

La etapa de validación de expertos ocurrió en mayo de 2018, después de la adaptación al público meta. Tres profesoras expertas en la enseñanza de inglés en bachillerato y una profesora con experiencia en la elaboración de ítems tipo Likert revisaron el cuestionario.

La etapa de validación estadística sucedió con 23 estudiantes de bachillerato de la UNAM en agosto de 2018. Además, esta fase se llevó a cabo en las instalaciones del plantel bajo circunstancias idénticas a las de implementación de la investigación a gran escala con el objetivo de reconocer errores y emplear las estrategias adecuadas.

La etapa de implementación se llevó a cabo con 690 estudiantes de bachillerato de la UNAM en agosto-octubre de 2018 dentro de las instalaciones de la ENP 5 “José Vasconcelos”.

Proceso de validación

La validación de un instrumento tiene fundamentalmente dos componentes: la validez y la confiabilidad. Ambos aspectos son obligatorios para avalar que el instrumento valore aquello que se espera y que no dependa de aspectos específicos de la situación de implementación.

Después de haber determinado las dimensiones que mejor se adaptaban al presente estudio, se diseñó la primera propuesta del cuestionario con el objetivo de tener una aproximación al instrumento. A partir de las dimensiones seleccionadas de estudios anteriores, se escogió un máximo 4 ítems relacionados con cada dimensión. Se eligió esta cantidad en espera de no tener un cuestionario muy amplio de acuerdo con la experiencia de Lamb (2012). Este primer acercamiento del instrumento tuvo vocabulario y estructuras gramaticales poco comprensibles para el estudiantado de bachillerato. Esa versión del instrumento se aplicó a 40 estudiantes de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. A partir de las observaciones realizadas durante la implementación, se detectaron dificultades relacionadas con el vocabulario y las estructuras muy similares al inglés que causaban confusión. Una vez que los ítems fueron rectificadas, se diseñó una segunda versión del instrumento.

La segunda versión fue aplicada a 5 adolescentes en edad similar a la de quienes cursan el bachillerato. Se les pidió que leyeran en voz alta y, si encontraban algo que no entendieran, que hicieran la observación pertinente en ese momento. Con los resultados, se organizó el instrumento de una forma nueva y se identificó vocabulario poco conocido. Con base en estas observaciones se rediseñó el cuestionario en su tercera versión.

La tercera versión del instrumento fue revisada por tres profesores especialistas en la enseñanza de la asignatura Inglés V. Tres expertas en la enseñanza de inglés a nivel bachillerato y una experta con experiencia en el diseño de cuestionarios con la escala Likert realizaron observaciones y comentarios con respecto a la redacción, a las palabras utilizadas y a la adaptación hacia un público joven. Los principales comentarios puntualizaron el vocabulario poco conocido entre los jóvenes; asimismo, la composición de ítems negativos. Para evitar dificultades de comprensión fue conveniente adecuar la redacción de ítems que contenían negaciones. La información de este conjunto de expertas aportó elementos para la organización y el formato del cuestionario final.

Para asegurar que el instrumento pudiera ser respondido de forma adecuada con el sistema automatizado durante una implementación a mayor escala, la cuarta versión del cuestionario se aplicó en un contexto similar al de la implementación final. En esta fase se llevó a cabo la aplicación del instrumento a 23 estudiantes de segundo año de bachillerato. La aplicación se realizó en los laboratorios multimedia del plantel siguiendo el protocolo que se utilizaría en la etapa de implementación. Esta etapa se llevó a cabo con el objetivo de afinar las preguntas en cuanto a redacción, inteligibilidad, tiempo de respuesta y completitud de las respuestas.

Para cada fase del proceso, se comunicó al estudiantado el propósito del uso de la información, su anonimidad y confidencialidad de las respuestas. Asimismo, se les informó que quien estuviese en desacuerdo con la participación, no tendría que continuar. Con base en los resultados obtenidos, se elaboró la versión final del instrumento en español que se aplicó posteriormente a 690 estudiantes de bachillerato para determinar su motivación para aprender inglés.

Confiabilidad

Para analizar la confiabilidad del cuestionario, en cada etapa se calculó la consistencia interna de cada dimensión con el apoyo del software SPSS versión 24. Se aplicó la prueba de consistencia interna, para lo cual se utilizó el Alfa de Cronbach, que es una medida de consistencia interna de un instrumento; asimismo, se verificaron los estadísticos de la prueba Alfa de Cronbach si se elimina el elemento. Para analizar los ítems de las dimensiones con menor coeficiente, se obtuvo la matriz de correlaciones entre los elementos para identificar la posible oportunidad de mejora.

4. Resultados

La versión final del instrumento estuvo compuesta por 51 ítems bajo la escala de Likert de 6 puntos. Esta versión del instrumento, que se presenta en el anexo 2, evaluó 11 dimensiones de la motivación. Se pueden observar los ítems agrupados por las diferentes dimensiones en el anexo 1. Se calculó el Alfa de Cronbach para cada dimensión con el apoyo del SPSS 24.

El Cuadro 2 muestra una comparación detallada con el Alfa de Cronbach para las tres etapas de validación con el alumnado y la implementación. En la primera etapa, aunque

el alfa mostró un indicador menor a 0,8 (menor al recomendado para cuestionarios del tipo estandarizado), se encontraba dentro del rango recomendado para cuestionarios de lengua: cercano a 0,7 (Dörnyei, 2003); no obstante, con el apoyo de las tres etapas de validación, se alcanzó un alfa cercana, o incluso superior, a 0,8 en algunas de las dimensiones.

Cuadro 2

Alfa de Cronbach obtenido en la fase de validación

Categoría	Licenciatura	Perfil similar	Bachillerato	
	Etapas 1	Etapas 2	Etapas 3	Cuestionario final
Cantidad de alumnos	40	5	23	690
Fecha	jun-18	jun-18	ago-18	ago-oct-2018
Grado de motivación (comportamiento motivado del aprendizaje)	0,62	0,86	0,92	0,82
Yo ideal de LE	0,51	0,92	0,91	0,80
Yo necesario de LE	0,72	0,72	0,42	0,66
Influencia familiar / padres	0,59	0,88	0,58	0,66
Influencia de pares	0,69	0,81	0,82	0,77
Influencia del profesor	0,61	0,54	0,68	0,80
Instrumentalización-prevención	0,64	0,36	0,52	0,47
Instrumentalización-promoción	0,74	0,84	0,90	0,74
La experiencia de aprendizaje de LE en la escuela/Actitudes hacia el aprendizaje de inglés	0,80	0,82	0,87	0,85
Miedo hacia la asimilación	0,74	0,88	0,47	0,72
Etnocentrismo	0,53	0,58	0,40	0,37

En la etapa final hubo dos dimensiones (instrumentalización-prevención y etnocentrismo) cuya alfa fue menor a 0,5 a pesar de los diferentes ajustes en la redacción y el cambio de ítems. Muy probablemente sea por los temas que se tratan en esas dimensiones. A continuación, se muestran tablas con las alfas al suprimir un elemento para las dos dimensiones con más bajo coeficiente, así como la matriz de correlaciones entre elementos para identificar una tendencia entre los ítems.

Cuadro 3

Alfa de Cronbach si se suprime el elemento (dimensión instrumentalización-prevención)

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Tengo que aprender inglés porque no quiero obtener bajas calificaciones	14,40	4,161	0,483	0,132
Estudiar inglés me ayudará en mi vida profesional	12,90	7,834	0,227	0,452
Tengo que estudiar inglés como herramienta para mi futura carrera	13,05	7,702	0,223	0,451
Estudio inglés porque tengo que pasar la materia	15,21	5,173	0,236	0,473

El cuadro 3 muestra el Alfa de Cronbach si se suprime un elemento para la dimensión de instrumentalización-prevención. Se puede identificar que la eliminación de algún

elemento no aumenta significativamente el alfa del constructo, por lo que se decidió mantener la misma cantidad de elementos.

Cuadro 4

Matriz de correlaciones entre elementos (dimensión instrumentalización-prevención)

	2. Estudiar inglés me ayudará en mi vida profesional	3. Tengo que estudiar inglés como herramienta para mi futura carrera	4. Estudio inglés porque tengo que pasar la materia
1. Tengo que aprender inglés porque no quiero obtener bajas calificaciones	0,137	0,144	0,480
2. Estudiar inglés me ayudará en mi vida profesional	1	0,755	-0,122
3. Tengo que estudiar inglés como herramienta para mi futura carrera		1	-0,112
4. Estudio inglés porque tengo que pasar la materia			1

El Cuadro 4 muestra correlación entre los elementos de la dimensión instrumentalización-prevención. Aunque se puede identificar que existe un bajo coeficiente, se observan dos relaciones. Los ítems 2 y 3 con una fuerte relación, por un lado; los ítems 1 y 4, por otro. La primera pareja refiere a visualizar el inglés en su vida profesional futura; mientras que la segunda pareja habla sobre la obligación de aprender inglés por motivos preventivos, es decir, evitar un mal resultado en el proceso de aprendizaje.

Como se puede observar en el Cuadro 5 (dimensión etnocentrismo), incluso al analizar cada ítem, es posible indicar que existe una relación débil en los diferentes ítems, muy probablemente se deba a la traducción al español o a los temas tratados que resultan ajenos.

Cuadro 5

Alfa de Cronbach si se suprime el elemento (dimensión etnocentrismo)

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Me cuesta trabajar con personas que tienen valores y costumbres diferentes a los míos	10,82	5,918	0,211	0,296
Me es difícil soportar el comportamiento de personas que provienen de otras culturas o lugares	11,27	6,446	0,231	0,284
Me gustaría que otras culturas fueran similares a la mexicana	8,92	5,081	0,197	0,325
Otras culturas deberían aprender más sobre los mexicanos y su cultura	7,81	6,710	0,179	0,331

Cuadro 5**Matriz de correlaciones entre elementos (dimensión etnocentrismo)**

	2. Me es difícil soportar el comportamiento de personas que provienen de otras culturas o lugares	3. Me gustaría que otras culturas fueran similares a la mexicana	4. Otras culturas deberían aprender más sobre los mexicanos y su cultura
1. Me cuesta trabajar con personas que tienen valores y costumbres diferentes a los míos	0,479	0,019	-0,031
2. Me es difícil soportar el comportamiento de personas que provienen de otras culturas o lugares	1	0,023	-0,060
3. Me gustaría que otras culturas fueran similares a la mexicana		1	0,366
4. Otras culturas deberían aprender más sobre los mexicanos y su cultura			1

El cuadro 6 muestra correlación entre los elementos de la dimensión de etnocentrismo. Aunque se puede identificar que existe un bajo coeficiente, se observan dos relaciones. Los ítems 1 y 2 por un lado; los ítems 3 y 4 por otro. La primera pareja habla sobre valores y comportamientos extranjeros; mientras que la segunda, sobre las diferencias culturales.

5. Discusión

Los resultados obtenidos a partir de las pruebas de confiabilidad brindan apoyo para argüir que se construyó un instrumento confiable, a pesar de que existen dos constructos que no alcanzaron un grado de confiabilidad alto para aplicarlo en el alumnado de bachillerato y así obtener información sobre su motivación para aprender inglés. Celina y Campo (2005) recomiendan que el valor mínimo adecuado para el coeficiente Alfa de Cronbach es 0,7 y se espera que el ideal esté entre 0,8 y 0,9. Por su parte, Dörnyei (2003) asegura que debido a la complejidad de los procesos de adquisición de lenguas, la investigación en L2 y LE requiere medir diferentes aspectos en un solo instrumento, por lo que recomienda sean cortos en su extensión, ya que, de lo contrario, contestarlo podría requerir más tiempo. Esto implica que los coeficientes del Alfa de Cronbach sean bajos, sobre todo en escalas de 3-4 ítems como los utilizados en este instrumento. Entonces, en la investigación de L2 y LE esperamos llegar a 0,7; sin embargo, deberíamos preocuparnos si resulta menor a 0,6 (Dörnyei, 2003).

Con base en la propuesta de Dörnyei (2003), sólo dos dimensiones no alcanzaron el nivel óptimo de consistencia interna: instrumentalización-prevención (0,47) y etnocentrismo (0,37). Las demás dimensiones estuvieron dentro de los rangos deseados para la consistencia interna. La hipótesis de la falla en alcanzar el mínimo (0,6), después de haber aplicado la correlación entre los elementos, refiere que los ítems describen aspectos separados. Como solución, se podrían crear dos ítems extra que hablen sobre el inglés como una obligación o necesidad para complejizar el constructo.

Como se mencionó anteriormente, la dimensión relativa al etnocentrismo y la instrumentalización obtuvieron baja confiabilidad. Una posible respuesta a esto puede recaer en la baja cantidad de ítems para la instrumentalización-prevención. En el afán

de reducir la cantidad de reactivos para disminuir el tiempo de respuesta, algunos ítems fueron eliminados de las pruebas anteriores; en la dimensión de etnocentrismo, a pesar de ser 4 reactivos, el coeficiente es bajo. Esto puede deberse a la selección de palabras poco adecuadas o confusas para el alumnado de bachillerato. Asimismo, a diferencia de otros reactivos, estos ítems fueron más largos, ya que, al traducirlos del inglés, en muchos de los casos se requería una perífrasis para explicar la situación.

En el caso de la dimensión etnocentrismo tampoco se alcanzó un coeficiente alto. Las parejas que se formaron después de haber realizado el análisis por correlación entre los elementos fueron dos: la primera pareja habla sobre valores y comportamientos extranjeros; la segunda, sobre las diferencias culturales. Otra hipótesis sugiere la falta de familiaridad que el alumnado de bachillerato de esta muestra tiene con la comunidad de la lengua meta. Es muy poco probable que el alumnado haya convivido con la comunidad de la lengua meta, por lo que los valores, costumbres y aspectos culturales se adquieren por otras fuentes, como la televisión, el internet, entre otros. Por ejemplo, sobre el siguiente ítem: “Me es difícil soportar el comportamiento de personas que provienen de otras culturas o lugares.”

Es muy probable que el alumnado no tenga conocimientos por lo que generó confusión y respuestas muy disímiles como resultado. Por esta razón, sería conveniente diseñar ítems que hablen de asimilación, procesos de alteridad y exclusión cultural para reconocer la postura del alumnado que, por razones de su contexto, como es el caso del contexto mexicano, el etnocentrismo se podría observar a través de procesos de alteridad y no por la convivencia con la comunidad de la lengua meta, como podría ocurrir en otros países donde la movilidad es más común.

Queda pendiente aún la modificación de estas dos dimensiones para adecuarlas a las recomendaciones antes descritas. Sin embargo, al excluir ambas dimensiones, el instrumento ya es válido y confiable para realizar investigación sobre la motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de LE. Además, se percibe que con el instrumento es posible encontrar diversos niveles de análisis para aspectos que afectan la motivación y que es necesario estudiar con mayor profundidad, por ejemplo, cómo influye el ambiente de aprendizaje en la motivación de LE, la influencia de la familia o los amigos en la motivación, incluso la actitud del profesorado.

Este instrumento puede apoyar subsecuentes estudios en el área de LE en el mundo de habla hispana para investigar correlaciones entre las guías futuras del alumnado con otros factores que influyen en su motivación, por ejemplo, la presión externa o, como Ushioda (2017) lo retoma, “la nueva ortodoxia”. Las macroestructuras ejercen un poder sobre los individuos para aprender inglés desde una perspectiva instrumental. Se espera, además, que el inglés se estudie desde la infancia en todos los contextos, por ello existen políticas educativas que institucionalizan la enseñanza del inglés desde la educación básica, como en el caso de México. Esta presión repercute significativamente en la motivación para aprender inglés.

6. Conclusiones

El presente trabajo presentó el proceso de construcción de un instrumento cuantitativo bajo la escala Likert de 6 puntos para reconocer la motivación bajo el SMY para aprender una LE aplicado a un público que cursa bachillerato en México, donde el inglés se aprende como lengua extranjera. El instrumento fue validado y revisado en su confiabilidad a través de varias etapas en dos contextos educativos (universitario y bachillerato). A pesar de estar enfocado al alumnado de bachillerato, es posible adaptarlo fácilmente a otro tipo de público de habla hispana, lo que convierte al

instrumento en una alternativa confiable y válida en español. Con respecto a las dos dimensiones con bajo coeficiente de Alfa de Cronbach, se sugiere su rediseño o exclusión. No obstante, el presente instrumento es confiable debido a que los tres componentes principales del modelo de Dörnyei (Yo ideal de LE, Yo necesario de LE y Experiencia de aprendizaje dentro de la escuela) muestran un Alfa de Cronbach superior a 0,7.

En síntesis, este cuestionario nos permite identificar la motivación del estudiantado para aprender inglés bajo el SMY para L2 propuesto por Dörnyei, adaptado del cuestionario en inglés propuesto por Taguchi y otros (2009) y Lamb (2012). Esta versión en español facilita realizar investigaciones necesarias en el área de la motivación para aprender una lengua y conocer cómo otros factores afectan la motivación. El SMY reconoce la importancia que tienen las autoimágenes futuras de los aprendientes como hablantes competentes de una lengua meta, siendo las autoguías que determinan el comportamiento como motor en el proceso de aprendizaje. Es necesario seguir realizando estudios que permitan reconocer cómo otros factores afectan la motivación para aprender una LE en casos donde el inglés se concibe principalmente con aspectos instrumentales, como en México. De igual manera, es conveniente indagar cómo la nueva ortodoxia (Ushioda, 2017) perjudica la motivación del alumnado para aprender inglés en sus diferentes contextos.

Agradecimientos

Esta investigación forma parte del proyecto de doctorado “Representaciones sociales y motivación para aprender inglés”.

Referencias

- Amengual-Pizarro, M. (2018). The L2 Motivational self system and its influence on Spanish pre-service teachers' motivated behaviour. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 9(2), 138-148.
- Celina, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. (2005, 30 de mayo). Integrative motivation and second language acquisition [Conferencia]. *Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association*. Londres, Canadá.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E. y Díaz Larenas, C. (2022). Variables que afectan el aprendizaje del inglés: Modelo con ecuaciones estructurales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre*

Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 20(3), 45-62.

<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.003>

Instituto Cervantes. (2020). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes.

Lamb, M. (2012). A Self System perspective on young adolescents' motivation to learn english in urban and rural settings. *Language Learning*, 62(4) 997-1023.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x>

Mihaljevic Djigunovic, J. (2012). Attitudes and motivation in early foreign language learning. *CEPS Journal*, 2(3), 55-74. <https://doi.org/10.26529/cepsj.347>

Šafranji, J. y Zivlak, J. (2019). Effects of big five personality traits and fear of negative evaluation on foreign language anxiety. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 275-306.

<https://doi.org/10.15516/cje.v21i1.2942>

Taguchi, T., Magid, M. y Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (pp. 66-97). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-005>

Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210.

<https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701>

Ushioda, E. (2017). The impact of global english on motivation to learn other languages: Toward an ideal multilingual self. *The Modern Language Journal*, 101(3), 469-482.

<https://doi.org/10.1111/modl.12413>

Anexo 1. Batería de reactivos agrupados por dimensión

La presente batería de ítems proviene de la adaptación al español del cuestionario de Taguchi y otros (2009).

Grado de motivación (comportamiento motivado del aprendizaje)

1. Trato de estudiar inglés arduamente.
2. Me gustaría emplear mucho más tiempo estudiando inglés.
3. Creo que hago mi mejor esfuerzo aprendiendo inglés.
4. Si un curso de inglés se ofreciera en el futuro, me gustaría tomarlo.
5. Trato de realizar mi tarea de inglés la mayor parte del tiempo.
6. Me gustaría estudiar inglés incluso si no es una asignatura obligatoria.

FUTUROS YOS

Yo ideal de L2

7. Me imagino viviendo en el extranjero y utilizando el inglés efectivamente para comunicarme con los lugareños.
8. Frecuentemente me imagino como alguien que habla y entiende inglés.
9. Quiero ser un mexicano que hable bien inglés.
10. Me veo un día hablando inglés con otras personas provenientes de diferentes partes del mundo.
11. Cada vez que pienso en mi carrera futura, me imagino utilizando inglés.
12. Quiero ser un mexicano que entienda bien el inglés.

Yo necesario de L2

13. Los estudiantes mexicanos deben aprender inglés.
14. Las personas que saben inglés son apreciadas en la sociedad.
15. Si reprobó inglés, decepcionaré a varias personas.
16. Si estudio inglés, tendrá un impacto positivo en mi vida.
17. Estudio inglés porque personas cercanas a mí piensan que es importante.
18. Estudiar inglés es importante para mí ya que me permite obtener la aceptación de mis compañeros/maestros/familia.

La experiencia de aprendizaje de L2 en la escuela/Actitudes hacia el aprendizaje de inglés

19. Me gusta el ambiente de aprendizaje en la clase de inglés.
20. Los profesores de inglés hacen que la clase sea atractiva.
21. Me siento animado en clase de inglés.
22. Encuentro aprender inglés muy interesante.
23. El tiempo pasa rápido cuando aprendo inglés.
24. Me gustaría tener más horas de inglés en la escuela.

INFLUENCIA SOCIAL EN L2

Influencia familiar / padres

25. Mi familia tiene actitudes positivas hacia el inglés.
26. Mi familia cree que debo estudiar inglés para ser una persona exitosa.
27. Mis padres me animan a aprender inglés.
28. Mis padres me animan a asistir a clases extra de inglés después de la escuela.

Influencia de pares

29. Mis amigos cercanos tienen una actitud positiva hacia el inglés.
30. Tengo amigos que me han ayudado a aprender inglés.
31. Mis amigos me alientan a aprender inglés.

Influencia del profesor

32. Ha habido al menos un profesor que me ha ayudado a cambiar mi actitud hacia el inglés.
33. Mis maestros me han motivado a aprender inglés.
34. Ha habido maestros que me han influido positivamente para aprender inglés.

OTROS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA MOTIVACIÓN

Instrumentalización-prevención

35. Tengo que aprender inglés porque no quiero obtener bajas calificaciones.
36. Necesito estudiar inglés para ser exitoso en mi carrera.
37. Estudio inglés porque tengo que pasar la materia.

Instrumentalización-promoción

- 38. Aprender inglés es importante porque algún día será útil para conseguir un buen trabajo.
- 39. Saber inglés me ayuda en mis hobbies.
- 40. Saber inglés me es importante porque puedo trabajar en el extranjero.
- 41. Estudiar inglés puede ser importante ya que pienso que lo necesitaré para estudios posteriores.
- 42. Mis planes futuros requieren que utilice el inglés.

Miedo hacia la asimilación

- 43. Existe el peligro de que los mexicanos olviden la importancia de la cultura mexicana como resultado de la globalización.
- 44. Por culpa del inglés, el español en México se ha corrompido.
- 45. Me parece que los valores culturales y artísticos de los países que hablan inglés van en contra de los valores mexicanos.
- 46. A medida que la internalización y el uso del inglés avanzan, existe la posibilidad de que se pierda la identidad mexicana.

Etnocentrismo

- 47. Estoy interesado en los valores y costumbres de otras culturas.
- 48. Me cuesta trabajar con personas que tienen valores y costumbres diferentes a los míos.
- 49. Me es difícil soportar el comportamiento de personas que provienen de otras culturas o lugares.
- 50. Me gustaría que otras culturas fueran similares a la mexicana.
- 51. Otras culturas deberían aprender más sobre los mexicanos y su cultura.

Anexo 2. Versión impresa del cuestionario digital

**Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Preparatoria Plantel 5
“José Vasconcelos”**

Estimada alumna y estimado alumno, esta encuesta nos sirve para obtener información sobre tus intereses, creencias e ideas sobre la lengua inglesa y su aprendizaje. Es muy importante que respondas cada pregunta de la forma más sincera posible. Las respuestas son totalmente anónimas.

Recuerda que no hay una respuesta correcta o incorrecta.

¡Gracias por tu apoyo!

Parte I

Lee las siguientes afirmaciones y marca la opción que mejor corresponda a tu punto de vista.

TOTALMENTE en desacuerdo	BASTANTE en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	BASTANTE de acuerdo	TOTALMENTE de acuerdo
1	2	3	4	5	6

1. A medida que la globalización y el uso del inglés avanzan, existe la posibilidad de que se pierda la identidad mexicana.	1	2	3	4	5	6
2. Aprender inglés es importante porque algún día será útil para conseguir un buen trabajo.	1	2	3	4	5	6
3. Cada vez que pienso en mi carrera futura, me imagino utilizando inglés.	1	2	3	4	5	6
4. Creo que hago mi mejor esfuerzo aprendiendo inglés	1	2	3	4	5	6
5. El tiempo pasa rápido cuando aprendo inglés.	1	2	3	4	5	6
6. Encuentro aprender inglés muy interesante.	1	2	3	4	5	6
7. Ha habido maestros que me han influido positivamente para aprender inglés.	1	2	3	4	5	6
8. Estudiar inglés es importante para mí ya que me permite obtener la aceptación de mis compañeros/maestros/familia.	1	2	3	4	5	6
9. Estudiar inglés puede ser importante ya que pienso que lo necesitaré para estudios posteriores.	1	2	3	4	5	6
10. Estudio inglés porque personas cercanas a mí piensan que es importante.	1	2	3	4	5	6
11. Estudio inglés porque tengo que pasar la materia.	1	2	3	4	5	6
12. Existe el peligro de que los mexicanos olviden la importancia de la cultura mexicana como resultado de la globalización.	1	2	3	4	5	6
13. Frecuentemente me imagino como alguien que habla y entiende inglés.	1	2	3	4	5	6
14. Ha habido al menos un profesor que me ha ayudado a cambiar mi actitud hacia el inglés.	1	2	3	4	5	6
15. Tengo amigos que me han ayudado a aprender inglés.	1	2	3	4	5	6
16. Las personas que saben inglés son apreciadas en la sociedad.	1	2	3	4	5	6
17. Los estudiantes mexicanos deben aprender inglés.	1	2	3	4	5	6
18. Los profesores de inglés hacen que la clase sea atractiva.	1	2	3	4	5	6
19. Me cuesta trabajar con personas que tienen valores y costumbres diferentes a los míos.	1	2	3	4	5	6
20. Me es difícil soportar el comportamiento de personas que provienen de otras culturas o lugares.	1	2	3	4	5	6
21. Me gusta el ambiente de aprendizaje en la clase de inglés.	1	2	3	4	5	6
22. Me gustaría emplear mucho más tiempo estudiando inglés.	1	2	3	4	5	6
23. Me gustaría estudiar inglés incluso si no es una asignatura obligatoria.	1	2	3	4	5	6
24. Me gustaría que otras culturas fueran similares a la mexicana.	1	2	3	4	5	6
25. Me gustaría tener más horas de inglés en la escuela.	1	2	3	4	5	6
26. Me imagino viviendo en el extranjero y utilizando el inglés efectivamente para comunicarme con los lugareños.	1	2	3	4	5	6
27. Me parece que los valores culturales y artísticos de los países que hablan inglés van en contra de los valores mexicanos.	1	2	3	4	5	6
28. Me siento animado en clase de inglés.	1	2	3	4	5	6
29. Me veo un día hablando inglés con otras personas provenientes de diferentes partes del mundo.	1	2	3	4	5	6
30. Mi familia cree que debo estudiar inglés para ser una persona exitosa.	1	2	3	4	5	6
31. Mi familia tiene actitudes positivas hacia el inglés.	1	2	3	4	5	6
32. Mis amigos cercanos tienen una actitud positiva hacia el inglés.	1	2	3	4	5	6
33. Mis amigos me alientan a aprender inglés.	1	2	3	4	5	6
34. Mis maestros me han motivado a aprender inglés.	1	2	3	4	5	6
35. Mis padres me animan a aprender inglés.	1	2	3	4	5	6
36. Mis padres me motivan a asistir a clases extra de inglés después de la escuela.	1	2	3	4	5	6
37. Mis planes futuros requieren que utilice el inglés.	1	2	3	4	5	6
38. Otras culturas deberían aprender más sobre los mexicanos y su cultura.	1	2	3	4	5	6
39. Por culpa del inglés, el español en México se ha corrompido.	1	2	3	4	5	6
40. Quiero ser un mexicano que entienda bien el inglés.	1	2	3	4	5	6
41. Quiero ser un mexicano que hable bien inglés.	1	2	3	4	5	6
42. Saber inglés me ayuda en mis hobbies.	1	2	3	4	5	6
43. Saber inglés me es importante porque puedo trabajar en el extranjero.	1	2	3	4	5	6
44. Si estudio inglés, tendrá un impacto positivo en mi vida.	1	2	3	4	5	6
45. Si repruebo inglés, decepcionaré a varias personas.	1	2	3	4	5	6
46. Si un curso de inglés se ofreciera en el futuro, me gustaría tomarlo.	1	2	3	4	5	6
47. Tengo que aprender inglés porque no quiero obtener bajas calificaciones.	1	2	3	4	5	6

48. Tengo que estudiar inglés como herramienta para mi futura carrera.	1	2	3	4	5	6
49. Trato de estudiar inglés arduamente.	1	2	3	4	5	6
50. Trato de realizar mi tarea de inglés la mayor parte del tiempo.	1	2	3	4	5	6
51. Estudiar inglés me ayudará en mi vida profesional.	1	2	3	4	5	6

Parte II

Selecciona la opción que corresponda.

Sexo: Hombre Mujer Otro: _____

Edad: 15 16 17 18 Otra: _____

Selecciona tu nivel de inglés.

Nivel de inglés

- Principiante** (A1). Puedo saludar y despedirme de forma simple. Puedo leer oraciones sencillas, entender la idea general de párrafos pequeños y escribir oraciones sencillas con un inglés básico.
- Preintermedio** (A2-KET). Puedo mantener una conversación sencilla, como saludar y despedirme, presentar a alguien más, entre otras. Puedo leer material sencillo y escribir pequeños textos en un inglés elemental.
- Intermedio** (B1-PET). Puedo conversar sobre asuntos de la vida cotidiana. Puedo leer materiales generales relacionados con la vida cotidiana y escribir sobre ideas personales.
- Intermedio superior** (B2-FCE). Puedo conversar sobre asuntos de la vida cotidiana, otros temas en general y entender la idea general de conferencias y transmisiones en general. Puedo leer materiales difíciles como periódicos o novelas.
- Avanzado** (C1-CAE).

Breve CV del autor

Jaime Ulises Ramírez Vega

Candidato a Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestro Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma de Hidalgo y Licenciado en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas) por la UNAM. Docente de inglés Tiempo Completo Asociado C en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM y docente por asignatura de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. Sus líneas de investigación son: motivación en el proceso de aprendizaje de una LE, Representaciones Sociales de la lengua, Género y Educación. Email: jaime.ramirez@enp.unam.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0541-9030>