



Università
Ca'Foscari
Venezia

**Corso di Laurea Magistrale
In Scienze del Linguaggio
Curriculum di Linguistica Educativa**

El inglés en el doposcuola entre motivación y autoeficacia

**Un estudio exploratorio entre estudiantes de primaria y secundaria de
primer grado.**

Relatrice

Prof.ssa Monica Banzato

Correlatrice

Prof.ssa Maria Eugenia Sainz Gonzales

Laureanda

Elena Fabbris

Matricola 881075

Anno Accademico

2023/2024

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
I. REVISIÓN DE LA LITERATURA CIENTÍFICA	6
1.1 Contexto de la investigación: la motivación y los factores que la componen.	6
1.2 Diferencias en el estudio y enfoque de idiomas extranjeros entre hombres y mujeres. .	15
1.3 Cambios en la motivación al aumento de la edad.	17
1.4 El <i>doposcuola</i> : un ambiente típicamente italiano.....	18
1.5 Justificación de la presente investigación.....	21
II. METODOLOGÍA	24
2.1 Contexto de investigación.	24
2.2 Participantes al estudio.	25
2.3 Instrumento de recopilación de datos.	30
2.3.1 Creación del cuestionario.	30
2.3.2 Estructura del cuestionario.	31
2.4 Administración del cuestionario.	42
2.5 Proceso de análisis de los datos recogidos.	42
III. RESULTADOS	45
3.1 Visión general del grupo de muestra.	45
3.2 Autoeficacia, esfuerzo y objetivos.....	48
3.3 Motivación intrínseca y extrínseca.	50
3.4 Percepción del inglés en el <i>doposcuola</i>	52
3.5 Percepción del profesor.	55
IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	59
4.1 Diferencias entre hombres y mujeres.	59
4.2 Diferencias al aumentar de la edad de los alumnos.....	61
4.3 El <i>doposcuola</i>	64

4.4 Implicaciones prácticas de los resultados.....	67
4.5 Limites del estudio de investigación.	70
CONCLUSIONES	74
BIBLIOGRAFÍA Y SITOGRAFÍA	77

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis magistral tiene como objeto de investigación la motivación y la autoeficacia en el estudio del idioma inglés en jóvenes estudiantes. En concreto, se tomarán en consideración los datos recogidos gracias a un cuestionario compuesto por preguntas abiertas y escalas de valoración, administrado al grupo de niños de 6 a 13 años que frecuentan un *doposcuola* por la tarde en la región italiana del Véneto. El punto central del estudio es la motivación en sus diversas facetas y componentes, especialmente en lo que respecta a la motivación intrínseca, extrínseca y la autoeficacia. La extensa bibliografía sobre motivación para el estudio de idiomas extranjeros propone varias ideas y definiciones cruciales para este trabajo. Fundamental es la definición de motivación, identificada como deseo de alcanzar un objetivo de aprendizaje, la actitud mantenida en el punto de vista de ese objetivo y el esfuerzo realizado para alcanzarlo. Partiendo de aquí, emergen dos grandes tipos de motivación que se pueden encontrar en el camino de los estudiantes: intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca representa la voluntad innata de un individuo para realizar una determinada actividad por el placer de hacerlo, sin reconocimiento externo, simplemente por un deseo personal de logro y evolución. La motivación extrínseca, por el contrario, nace del deseo de obtener gratificaciones externas de diverso tipo, desde un voto positivo hasta un reconocimiento por parte de la familia. Otro componente fundamental que se trata aquí es la autoeficacia, es decir la convicción de que un individuo tiene de sus propias capacidades para afrontar con éxito un determinado obstáculo. Este aspecto es fundamental dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela. No solo determina la idea que el estudiante tiene de sí mismo, sino también regula su actitud hacia la materia y las dificultades que conlleva. Aunque la bibliografía disponible sobre los conceptos mencionados es muy extensa, actualmente escasean las fuentes que se refieren exclusivamente al entorno del *doposcuola* creando así una escasez de conocimiento sobre un tema en rápida expansión como los centros de *doposcuola* en el territorio italiano.

Por tanto, la presente investigación persigue dos objetivos. El primero es ampliar la investigación sobre el entorno del *doposcuola* y el idioma inglés como EFL en su ambiente. El segundo objetivo es proporcionar posibles indicaciones útiles para los profesores de lenguas extranjeras para favorecer el crecimiento motivacional de sus propias clases. Para guiar el análisis en este trabajo, se formularon las cuatro preguntas de investigación que aquí siguen:

¿Qué diferencias se observan entre hombres y mujeres en cuanto a la autoeficacia, el esfuerzo y los objetivos en inglés? ¿Qué diferencias se observan entre el grupo de niños de 6 a 8 años y el de 9 a 13 años en cuanto a la motivación intrínseca y extrínseca? ¿Qué se desprende de las preguntas sobre la percepción del idioma inglés durante el *doposcuola*? ¿Qué diferencias se observan en la influencia del profesor de lengua extranjera entre el grupo de alumnos de 6 a 8 años y el de 9 a 13 años? Los resultados obtenidos a partir de las respuestas proporcionadas por los estudiantes sugieren una mayor preferencia y disposición hacia el idioma, así como una mayor autoeficacia percibida por parte de los niños en comparación con las niñas. En cuanto a los dos tipos de motivación, la motivación intrínseca tiende a disminuir a medida que aumenta la edad de los estudiantes en la muestra. Por el contrario, a medida que la edad avanza, también aumenta la conciencia y la importancia que los estudiantes otorgan al grupo de clase. Las respuestas relacionadas con las actividades extracurriculares muestran que los chicos y los niños más pequeños disfrutaban más de la oportunidad de aprender y practicar el idioma inglés en las horas de la tarde. Los resultados obtenidos proponen una reflexión sobre las posibles implicaciones educativas que los docentes pueden encontrar útiles: es fundamental no dar cabida a prejuicios, teniendo en cuenta que el género de los estudiantes no define con certeza su disposición hacia el estudio del idioma. La edad de los estudiantes juega un papel fundamental, ya que conlleva variaciones a nivel motivacional y de autoeficacia, lo que implica una necesidad diferente de enfoque con los grupos más grandes que atraviesan un periodo de cambio psicosocial. Otra implicación sugerida por los resultados recopilados se refiere al entorno extracurricular, que puede ser fundamental para el crecimiento y la motivación hacia el aprendizaje de un idioma extranjero, especialmente si existe una colaboración entre todas las partes interesadas para dar a conocer a los estudiantes el mundo que rodea al idioma inglés. Dentro de todo el proceso de aprendizaje de EFL, sigue siendo esencial la creación y valorización de un entorno cooperativo entre los estudiantes, el grupo de clase, los padres, los docentes y los educadores, sin excluir a ningún sector que pueda contribuir al aumento de la motivación y la pasión por el idioma.

El trabajo está estructurado en cinco capítulos. En el capítulo I se revisa la literatura científica existente sobre el tema de la motivación, en el capítulo II se explica la metodología elegida para esta tesis experimental, En el capítulo III se presentan los resultados recogidos, que se discutirán y compararán con la literatura del capítulo IV. Por último, el capítulo V contiene un resumen de los resultados y las conclusiones extraídas.

I. REVISIÓN DE LA LITERATURA CIENTÍFICA

1.1 Contexto de la investigación: la motivación y los factores que la componen.

Dentro del proceso de aprendizaje de una materia, y más específicamente de una lengua extranjera, hay varios factores que determinan su evolución positiva o negativa. El aprendizaje escolar de una LE (lengua extranjera) es un proceso extremadamente complejo y costoso en términos de compromiso y tiempo, incorporando en sí mismo factores subjetivos como componentes socioeconómicos, metacognitivos y afectivos. En este último grupo (aspectos afectivos) se encuentra lo que representa el motor más fuerte que impulsa a un estudiante al éxito. Estamos hablando de la motivación. En un sentido más amplio, la motivación es el componente principal que induce a realizar cualquier actividad. es suficiente pensar en las acciones cotidianas realizadas por los seres humanos, no solo en el ámbito laboral o escolar. Todo se hace con un propósito preciso que, aunque de manera inconsciente, es movido por la motivación para llegar a un determinado lugar, realizar un determinado trabajo o establecer relaciones en traje social. Todo lo que un ser humano hace tiene detrás una buena proporción de motivación, que puede ser de diversa naturaleza y apuntar a varios factores de satisfacción posteriores. Si ya en la vida cotidiana, donde cada uno está "obligado" a explotar su propia motivación para llevar a cabo las diferentes acciones, este factor resulta fundamental, y es evidente que en el ámbito escolar lo es aún más. Los estudiantes no están obligados a obtener buenas notas en una materia o a asimilar sus conceptos lo mejor posible. Lo que determina el curso del proceso de aprendizaje de un alumno es, en primer lugar, la motivación que surge en ese contexto determinado. Una definición clara de motivación en el aprendizaje es proporcionada por Robert C. Gardner (2010):

“La motivación en el aprendizaje consiste en el deseo de alcanzar un objetivo de aprendizaje, la actitud mantenida con respecto a ese objetivo y el esfuerzo realizado para alcanzarlo.”

Empezando por esta definición se puede comprender bien que la motivación no es un factor fin en sí mismo que entra en juego solo esporádicamente durante el curso escolar de una LE. Se presenta desde el principio en forma de deseo de alcanzar un objetivo, luego se desarrolla en una actitud más o menos positiva y proactiva hacia la lengua y su contexto, haciendo un mayor esfuerzo para alcanzar el objetivo establecido.

Otros investigadores han destacado la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto escolar. Es el caso de Reece y Walker (1997) que describen la motivación como un factor clave dentro del proceso de adquisición de la lengua extranjera, pues aplicable también al contexto del inglés. Sus investigaciones muestran que la motivación juega mucho más a favor de los estudiantes que su inteligencia lingüística. Es plausible que un estudiante con una motivación muy fuerte logre mejores resultados que sus compañeros, aunque tengan una propensión natural al aprendizaje de los idiomas extranjeros y por tanto un mayor conocimiento de la lengua, no tienen motivación para aplicar y ampliar sus conocimientos en el ámbito.

Al ser un componente activo a largo plazo, está compuesto e influenciado por varios factores interconectados. Los investigadores R. Oxford y J. Shearin (1994) han identificado en su estudio seis factores principales que entran en juego dentro de la esfera motivacional y sus variaciones. Se trata de: actitudes, creencias sobre sí mismo, objetivos, características personales del estudiante, entorno y apoyo por parte de los profesores y peer-tutoring. El primer elemento citado, la actitud, es el factor más evidente para un docente en el momento en que se encuentra frente a una clase. Una actitud positiva, proactiva y dispuesta por el alumno hacia el idioma extranjero, el docente y el proceso en general sugiere una mayor motivación sobre todo si se prolonga a largo plazo. Es esencial observar si estas actitudes positivas duran en el tiempo, o si se limitan a episodios esporádicos sugiriendo una falta de motivación personal.

Otro factor mencionado es la creencia en uno mismo, que engloba en su interior otros elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje, no solo de una lengua extranjera, sino en general en cualquier ámbito. Se han realizado numerosos estudios sobre este componente de la motivación, y el más destacado es el de Albert Bandura (1977), en el que definió el concepto de autoeficacia. El psicólogo define la autoeficacia como la convicción que tiene un individuo sobre su capacidad para enfrentar con éxito un determinado obstáculo. El ámbito en el que se define la autoeficacia es principalmente social, ya que los factores que la determinan provienen no solo del individuo que la experimenta, sino también del entorno que lo rodea. Bandura también identifica las cuatro principales fuentes de desarrollo de las expectativas de autoeficacia. La primera son las experiencias directas con éxito positivo, donde la confianza del estudiante respecto a una tarea determinada se refuerza por sus propias experiencias pasadas. Otra fuente son las experiencias vicarias, es decir, aquellas experimentadas no directamente por el estudiante, sino por otros cercanos a él. Luego, están las persuasiones verbales, que

típicamente pueden ser feedback positivos por parte de un docente o estímulos, y finalmente, los diferentes estados emocionales y fisiológicos, que permiten una interpretación distinta (más o menos positiva dependiendo del momento) del desempeño realizado. Este concepto es fundamental no solo a nivel psicosocial, sino también académico. La autoeficacia percibida por un individuo no se limita a sí misma, sino que se traduce en expectativas de eficacia hacia su propio desempeño y, por lo tanto, genera comportamientos diferentes. Como afirma Bandura (1977):

“La autoeficacia percibida influye en las elecciones de comportamiento. Las personas se sienten intimidadas y tienden a evitar las situaciones que consideran demasiado difíciles para sus capacidades, mientras que se involucran tranquilamente cuando se juzgan capaces de afrontar situaciones que para otros podrían ser complicadas.”

De esta afirmación se desprende que la percepción de uno mismo juega un papel fundamental en las decisiones de comportamiento de los estudiantes, reflejándose en la motivación percibida al realizar una actividad. Dentro del mundo del aprendizaje de idiomas, este mecanismo es muy evidente, ya que un idioma extranjero, por definición, implica comunicación y desempeño entre una persona y otra. La diferente percepción de las propias capacidades conduce a una variación no solo en el comportamiento de una persona, y por lo tanto en su actitud hacia la materia, sino sobre todo en el esfuerzo que está dispuesta a invertir en la misma. En otro de sus estudios, Bandura (1982) afirma que aquellos que tienen una mejor percepción de sí mismos experimentarán un proceso de preparación y de desempeño mucho más lleno de compromiso en comparación con aquellos que dudan de sus propias habilidades. En este contexto entra en juego otro aspecto fundamental de la esfera motivacional, que puede considerarse diferente pero complementario a la autoeficacia. Se trata de la autoestima, la cual está relacionada con factores emocionales que implican una respuesta a juicios sobre el propio valor personal en un sentido más amplio, mientras que la autoeficacia es la percepción de las habilidades y competencias que se poseen para realizar una tarea determinada. La autoeficacia resulta fundamental ya que nos permite organizar jerárquicamente las creencias sobre nosotros mismos para guiarnos en las acciones más complejas para llevarlas a cabo, llevando a la convicción de poder realizar una determinada tarea con éxito. La autoestima y la autoeficacia son, por lo tanto, dos dimensiones de la esfera personal que avanzan de manera paralela, influyéndose mutuamente: una mayor autoestima y una percepción más positiva de uno mismo favorecen un incremento de la confianza en nuestras capacidades. De igual forma, la conciencia de poder

ejecutar una acción con éxito refuerza la imagen que se tiene de sí mismo en un sentido más amplio.

Estrechamente relacionado con el concepto de autoeficacia es el concepto de atribución de los propios resultados. Bernard Weiner (1982) lo explicó en su Teoría de la Atribución (Attribution Theory), explicando cómo las personas interpretan los resultados que obtienen, tanto desde el punto de vista positivo como negativo. Antes que todo define lo que entiende por atribución, es decir, la explicación casual de un evento o comportamiento y los resultados resultantes. Aunque se refiere en general a la atribución del mérito que las personas dan a sus resultados, este concepto resulta muy importante en el ámbito pedagógico de la enseñanza de lenguas extranjeras porque el estudiante en automático tiende a atribuir un resultado a sí mismo o a factores externos al propio dominio. Weiner describe en su trabajo varias categorías que ayudan a clasificar la atribución realizada por un individuo. La primera es el locus de casualidad, es decir, atribuir el resultado a factores externos (suerte, mucho tiempo disponible para comprar un ejercicio, buena disposición de la persona que tiene delante) o internos (esfuerzo personal, habilidades adquiridas). La segunda categoría es la de la estabilidad en el tiempo del evento. Un evento positivo puede ser considerado por el estudiante como una constante en el tiempo (estable), o un episodio de pura suerte que puede cambiar con el tiempo (inestable). La última categoría es la de la controlabilidad del evento, que puede ser controlable (el estudiante puede influir directamente en el resultado gracias a sus habilidades) o incontrolable (el estudiante siente que no tiene control sobre el episodio). Todas estas categorías son muy importantes en la formación de lo que Weiner define como respuestas emocionales del individuo y consiguiente elección de comportamiento. A largo plazo y al repetirse ciertas situaciones, un individuo construye inconscientemente un estilo de atribución. Los estilos descritos dentro de la Teoría de Atribución son dos: optimista y pesimista. Como se puede entender, uno es el opuesto del otro. Aplicando esta teoría al ámbito académico de interés del presente trabajo de investigación, un estudiante que ha desarrollado un estilo optimista de atribución tenderá muy a menudo a atribuirse el mérito de los buenos resultados de las tareas, Por lo tanto, elegir si atribuir los resultados obtenidos a factores internos y estables como sus propias capacidades y tienden así a sentirse más seguros y felices consigo mismos. Por el contrario, un estudiante con un estilo de atribución pesimista culpará a factores externos en el momento en que los resultados sean negativos, como la mala suerte, el poco tiempo de aprendizaje o la mala disposición del profesor hacia la clase. Dentro del proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, el estilo de atribución

de los propios resultados tiene un gran impacto en la motivación de los estudiantes. Recordando que la motivación termina por elegir las actitudes que se ponen en práctica para alcanzar un objetivo, Es evidente que la consideración de los resultados obtenidos influye en la elección de acción cuando se vuelve a presentar una situación ya vivida. Un estudiante optimista sobre sus capacidades y resultados tenderá a tener una mayor motivación hacia el idioma porque sabe que los resultados obtenidos dependen en principio de él mismo y no de elementos externos a su control. Por el contrario, un estudiante con un estilo de atribución pesimista tenderá a tener un impulso motivacional mucho más bajo, porque está convencido de la casualidad de los resultados que puede obtener.

El tercer factor señalado por los estudiosos Oxford e Shearin es el objetivo. En función del objetivo que se quiera alcanzar, la motivación junto con la aspiración de realización jugará un papel clave. En el momento en que un objetivo resulta factible, accesible para el estudiante y acorde al camino que está siguiendo, la motivación será mayor, ya que la meta se reconoce como alcanzable y realista. Por el contrario, cuando el objetivo establecido resulta demasiado lejano del punto de partida, irrealista y exagerado, la persona podría sentirse automáticamente desanimada y poco motivada para alcanzarlo, considerándolo un esfuerzo inútil y disminuyendo su sentimiento de autoeficacia. El cuarto factor que se tiene en cuenta es la personalidad del alumno. Es un aspecto fundamental que subraya la peculiaridad del camino de cada uno, que no puede y no debe ser uniforme para todos. Cada uno de nosotros tiene diferentes inclinaciones, pasiones y antecedentes que afectan a nuestra trayectoria académica. Cuando se habla de un LS, es importante recordar que un idioma está compuesto por varios elementos y conduce a diferentes habilidades que no viajan en el mismo plano, como por ejemplo la habilidad oral y la escrita. Por consiguiente, cada persona alcanza diferentes niveles según sus propensiones y, una vez más, el logro de un buen nivel en un área lingüística determinada que se adapta mejor a las habilidades personales mejora la autoeficacia. En cuanto al quinto y sexto elemento, existe una estrecha relación entre ellos, ya que se trata de entorno, profesores y compañeros. El entorno en el que se desarrolla el aprendizaje de LE afecta principalmente a la esfera material del ámbito escolar, como las aulas y todos los complementos necesarios. Basta pensar en lo fácil que es dar y recibir información sobre el idioma si se dispone de una sala de clase equipada, un tablero multimedia, acceso a Internet y manuales bien estructurados. En contraste con las dificultades que se encuentran cuando los materiales y espacios disponibles impiden tener entradas válidas y la comunicación. Además de esto, la figura del docente y el

grupo de clase juegan un papel fundamental en el desarrollo de la motivación en el estudio de una LE. La primera figura que se hace portavoz de la lengua extranjera y la personifica ante la clase son precisamente los profesores, figuras que inevitablemente serán asociadas para el resto del año académico (y de la vida) a la lengua de estudio. Sobre la importancia de esta figura, Wang (2006) afirma:

“La personalidad del profesor, su actitud y los métodos de enseñanza que elija tendrán un fuerte impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.”

Otros estudiosos han definido la importancia de la presencia y de la actitud del profesor. Por citar a Kiefer, Alley y Ellerbrock (2015):

"Se ha comprobado que la implicación del profesor en el desarrollo académico y emocional de los estudiantes es el mayor indicador de motivación."

Si pensamos en nuestras propias experiencias personales en el ámbito académico, es imposible no recordar las figuras de los profesores que nos han guiado durante el camino escolar. Es difícil que un estudiante promedio tenga acceso a una buena entrada humana de cualquier idioma extranjero. También por este motivo, el profesor representa un modelo que el alumno tiende a apreciar o no, copiando sus características preponderantes. La actitud del profesor es fundamental para motivar a su clase, especialmente en las etapas iniciales del proceso de aprendizaje de LE. Su figura tiene el poder de demostrar o no a los estudiantes la utilidad del lenguaje, la belleza y la alegría que puede tener. Por otro lado, con una actitud pasiva y monótona, puede hacer que el estudiante crea que está estudiando solo un conjunto de palabras que no tienen utilidad o placer. El profesor no se define únicamente por su comportamiento y actitud hacia la lengua que enseña, sino también por su manera de interactuar con la clase en general, incluyendo la forma en que motiva a los estudiantes, gestiona el ambiente de aprendizaje y fomenta la participación activa de cada uno de ellos. Es el que dirige las discusiones y administra el grupo de clase creando sincronía y colaboración entre los chicos. Es importante recordar que cualquier lengua, sea cual sea, requiere necesariamente un componente comunicativo y la presencia de una comunidad en la que pueda ser utilizada y desarrollada. Por ello, es fundamental crear dinámicas positivas durante las horas de lengua extranjera, aprovechando los vínculos interpersonales y las capacidades de los individuos para hacer del idioma un vehículo comunicativo estimulante. El profesor tiene la posibilidad de crear situaciones, primero guiadas y luego autónomas de trabajo en grupo. Un ejemplo eficaz puede

ser el peer-tutoring, en el que un estudiante con mayor experiencia y dominio en una materia ofrece asistencia a un compañero que está teniendo dificultades en ciertos temas específicos. De esta manera, el estudiante experimentado puede ayudar a aclarar conceptos, resolver dudas y proporcionar explicaciones adicionales, mientras que el compañero se beneficia de una enseñanza más adaptada a sus necesidades individuales. Otro ejemplo de metodología efectiva es el cooperative-learning, en el que la clase se organiza en pequeños grupos para llevar a cabo actividades que fomentan la comunicación, el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo. En este enfoque, los estudiantes trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes, compartir conocimientos y desarrollar habilidades sociales, promoviendo así un ambiente de aprendizaje más dinámico e inclusivo. Para aumentar la motivación del alumno, el profesor y el grupo de clase desempeñan un papel clave. Tiene la oportunidad de enfatizar la utilidad del idioma haciendo que los niños sean más propensos a aprender y usar. Además, puede gratificar al estudiante durante el recorrido, aumentando la sensación de autoeficacia e inclusión.

La motivación que se siente al aprender una lengua extranjera en el ámbito escolar puede variar no solo según los factores que la componen, sino también según la naturaleza de esta. Es cierto que no todos encuentran el origen de su propio impulso motivacional en la misma argumentación, pero cada uno tiene un motivo diferente que empuja a fijarse ciertos objetivos y poner en marcha esfuerzos para alcanzarlos. De aquí nacen dos grandes tipologías de motivación: intrínseca y extrínseca, definidas y descritas por los estudiosos Ryan y Deci (2000) dentro de la Teoría de la Autodeterminación (SDT – Self Determination Theory). El modelo SDT es definido por sus teóricos como un enfoque motivacional que los individuos llevan a cabo basándose en las necesidades íntimas de desarrollo personal y conductual que perciben. Según este modelo, a cada tipología de motivación (en función de la naturaleza de esta) corresponde una actitud diferente respecto a la actividad que se va a realizar y la consiguiente calidad de la propia experiencia. No se trata, por tanto, de un modelo de desarrollo motivacional aplicable únicamente a la esfera escolar o del aprendizaje, sino que afecta a toda la esfera de la vida de la persona. Deci y Ryan, de hecho, afirman que esta teoría de autodeterminaciones guía a los individuos en el desarrollo a nivel del crecimiento personal y laboral, de la integración social y del bienestar general. Obviamente, el núcleo del modelo citado es la motivación, que se identifica como la energía, la dirección y la persistencia de las opciones puestas en marcha en determinados contextos para alcanzar determinados objetivos. Dado que cada uno de nosotros encuentra su motivación en diferentes factores, las experiencias y lo que se deriva de

ellas resultan diferentes según la naturaleza que tienen. Los investigadores han identificado dos tipos de motivación que se diferencian en función de la naturaleza misma. Se habla de motivación intrínseca cuando uno experimenta la necesidad personal de ampliar y mejorar sus habilidades, de explorar y aprender mejor un tema determinado. Se trata de una inclinación natural del individuo hacia intereses espontáneos que afectan al desarrollo cognitivo o social que en primera persona elige perseguir. Precisamente por este motivo, la motivación intrínseca es considerada el fenómeno que más refleja el potencial del ser humano, ya que representa la capacidad innata y destacada del hombre de afrontar novedades y desafíos al máximo de sus capacidades. Se define en cambio como motivación extrínseca la presión percibida por el ser humano por causas externas a su voluntad personal. Esto sucede desde una edad temprana cuando los niños se ven obligados a seguir actitudes y reglas impuestas por sus padres, o por figuras que consideran fundamentales, que luego se convierten en normalidad y fuente de responsabilidad. La motivación extrínseca representa la necesidad del individuo de realizar ciertas actitudes para obtener satisfacciones provenientes del exterior, no de su propia voluntad. Ryan y Deci (2000) dan una definición resumida de estos dos tipos de impulso motivacional:

"La motivación extrínseca se refiere a la realización de actividades con el fin de obtener algún tipo de resultado separable de la propia actividad y por lo tanto en contraste con la motivación intrínseca, que se refiere al desarrollo de la actividad por la satisfacción contenida en el desarrollo de la misma."

La fuerza motivadora intrínseca se encuentra en los momentos en que realizamos una actividad orientada a un objetivo de satisfacción personal. Un individuo intrínsecamente motivado no realiza las actividades porque está obligado, sino porque siente una sensación de gratificación personal que satisface sus necesidades. Por otro lado, en el momento en que se actúa para obtener recompensas externas, se habla de motivación extrínseca. En este caso la persona no avanza para satisfacer un deseo puramente personal, sino para obtener algo a cambio de personas externas. Un ejemplo en el ámbito escolar puede ser el estudiante que estudia de buena gana y proactivamente la LE porque es apasionado del Estado donde se habla como lengua materna (motivación intrínseca - el alumno tiene una pasión personal que lo impulsa al estudio), o un estudiante que estudia el LS para obtener una gratificación de los padres gracias a una buena nota alcanzada (motivación extrínseca - el estudiante obtiene una gratificación externa y no personal). Estos dos tipos de impulsos motivacionales son fácilmente reconocibles, especialmente en los niños más pequeños, y a menudo se presentan a menudo simultáneamente.

De hecho, una no excluye a la otra. Por lo general, se considera que la motivación intrínseca es mucho más fuerte y eficaz que la motivación extrínseca, dado que surge del individuo mismo y lo impulsa a alcanzar sus objetivos. Esta consideración puede considerarse verdadera a largo plazo, pero no se debe olvidar la importancia de la motivación extrínseca. A corto plazo, es eficaz proponer a la clase gratificación después de un trabajo bien hecho, tanto a mano de los docentes como de los padres. Es probable que a largo plazo el peso de los comentarios positivos externos vaya disminuyendo para el alumno, pero puede ser útil para estimular al éxito de la tarea cuando se encuentran dificultades momentáneas.

Otra categorización de la motivación según su naturaleza es sugerida por Gardner (1985) que diferencia la motivación integrativa de la instrumental. La primera representa la voluntad del alumno de alcanzar un buen nivel en LE por voluntad o necesidad de integración con la cultura target. Esta diferenciación ha sido analizada por varios estudiosos e investigadores para categorizar mejor la naturaleza de las presiones motivacionales en el ámbito lingüístico. Entre los principales trabajos se encuentran los de Woodrow (2015) y Dörnyei (2001) que definen la motivación integrativa como la fuerza que empuja a una persona a aprender un idioma porque siente un deseo de identificación con la cultura de la comunidad objetivo (en este caso, el inglés como lengua materna), mientras que la motivación instrumental se refiere al deseo de aprender una lengua extranjera con fines puramente prácticos, no de placer o satisfacción personal si no directamente relacionada con un segundo fin, como por ejemplo la obtención de un determinado puesto de trabajo. Se puede hablar de motivación integrativa intrínseca cuando el individuo tiene el deseo personal de alcanzar, o integrativa extrínseca cuando se encuentra obligado a adaptarse en la comunidad que habla la LE. La segunda forma, instrumental, es el deseo de aprender para fines laborales y formativos, como en el caso de un estudiante que se forma en un empleo o en una universidad que requiere certificación lingüística específica. En todo caso, conviene recordar que estas categorizaciones no representan compartimientos estancos en los cuales insertar la motivación de los estudiantes, pero pueden y deben coexistir dentro de un ambiente dinámico. Pueden variar de un día a otro y esto lleva a la necesidad de un enfoque diferente por parte de los profesores y las familias para ayudar al estudiante.

1.2 Diferencias en el estudio y enfoque de idiomas extranjeros entre hombres y mujeres.

Los factores que componen la esfera motivacional son muchos y varían con gran rapidez. No solo los factores psicológicos, emocionales y personales juegan un papel importante en el proceso, sino que también es importante tener en cuenta el sexo del alumno. Aunque estas generalizaciones no definen en modo alguno la certeza con que el fenómeno puede desarrollarse, varios estudios afirman que las niñas tienden a ser más propensas al estudio de idiomas extranjeros que los niños. Esto no suele ser por razones objetivas relacionadas con el idioma, sino más probablemente por la diferencia en el enfoque del estudio en general y la consideración que se le da al idioma. Esto ha sido señalado en varias ocasiones por investigadores, como por ejemplo L. Coskun (2014) que afirma:

"Las chicas demuestran el alcanzamiento de objetivos en el aprendizaje de una LS mucho mejor gracias a sus actitudes integradoras. Por otro lado, los chicos son más propensos a mostrar razones instrumentales para alcanzar sus fines utilitarios de la lengua extranjera."

Aquí se subraya la naturaleza integradora de la motivación femenina, en contraposición con la instrumental/utilitaria masculina. Esto significa que, en los grupos de estudiantes que participaron en las investigaciones realizadas, la mayoría de las alumnas mostraron interés por aprender con fines comunicativos y de integración en la comunidad de la lengua extranjera, mientras que los estudiantes masculinos se orientan más hacia el aprendizaje para la utilización de LS con fines profesionales, académicos o prácticos. Este aspecto de la diferencia de motivación percibida entre hombres y mujeres resulta fundamental en la práctica durante las clases que un docente debe proponer y desarrollar. Las niñas pueden ser más atentas y motivadas con actividades de comunicación, lectura o escritura, mientras que los niños tienden a perder la concentración y encontrar la lección aburrida. Sería productivo, cuando se detectan estas dinámicas motivacionales, optar por una clase más dinámica y orientada al aprendizaje de competencias más prácticas en el ámbito laboral o, por ejemplo, universitario. Otros investigadores que corroboran esta tesis de diferenciación entre estudiantes y alumnas son Abdilah y Chowdhury (2013) que señalan que las niñas participantes en su estudio son más propensas a crear ideas evaluables y complejas que los varones. En cambio, se encuentran más en dificultades con actividades relacionadas con la lectura y la escritura. Esto sucede porque las chicas parecen combinar mucho más la motivación integrativa con la instrumental, mientras que los chicos se detienen solo en el impulso motivacional utilitarista.

La naturaleza de la motivación que experimentan los chicos y las chicas puede no encontrar explicación solo en el objetivo final que cada estudiante considera importante. Puede haber otros factores no prácticos, pero relacionados con componentes emocionales y cognitivos que hacen que las mujeres sean más propensas a ciertas actitudes hacia el idioma extranjero que los hombres. De hecho, Glenberg (2009) afirma:

"Las chicas suelen ser más sensibles y poder comprender un texto o monólogo con emociones respecto a los chicos. Los hombres entienden mejor el lenguaje cuando se usa para mediar emociones más agresivas como la ira, mientras que las niñas comprenden mejor la tristeza o la felicidad."

De esta afirmación, se puede deducir que existe, en principio, una tendencia más marcada en las chicas a percibir emociones distintas en comparación con los chicos cuando se enfrentan a una actividad específica. Este hecho sugiere un enfoque diferente hacia la materia estudiada, que varía según el género, y también implica una apreciación diferente del idioma como un medio fundamental y vehicular de comunicación. En consecuencia, es posible que las chicas y los chicos desarrollen actitudes y métodos de aprendizaje diversos, lo que subraya la importancia de tener en cuenta estas diferencias al momento de diseñar estrategias educativas que sean efectivas y equitativas para ambos géneros. Para los niños, el lenguaje es más un medio para alcanzar un objetivo, mejor aún si es práctico. Para las chicas, puede significar una comunicación más completa y amplia. Esta consideración diferente que tienden a tener del idioma conlleva inevitablemente una variación en la motivación durante el proceso de aprendizaje. Muchos afirman que la motivación a largo plazo es mayor para las niñas que para los niños, y que esto se refleja en los resultados académicos. Es de hecho una creencia muy extendida que el estudio de idiomas extranjeros es un ámbito puramente femenino, especialmente si se trata de estudios literarios o filológicos, mientras que los chicos que estudian idiomas lo hacen solo para un crecimiento laboral. Aunque se han realizado muchos estudios para tratar de definir cómo el género conduce a la variación del impulso motivacional en el estudio de una lengua extranjera, Hay que tener en cuenta que las variables introducidas son muchas más y que por lo tanto no puede ser considerada la única motivación de algunos comportamientos.

1.3 Cambios en la motivación al aumento de la edad.

La variación de la motivación en el estudio del inglés como LS según el género de los estudiantes es un tema ampliamente considerado en las investigaciones de las últimas décadas. Sin embargo, no se puede decir lo mismo de la edad de los estudiantes. No se han realizado muchos estudios sobre este tema, aunque puede ser un factor muy importante. El estudio del inglés en el ámbito académico es obligatorio desde una edad temprana en muchísimos Países, ya que hasta hoy es la Lengua Franca en el mundo. Los niños tienen su primer contacto con el inglés como LE alrededor de los 5 o 6 años, luego continúan aprendiendo hasta los 18. Es previsible que la motivación que los estudiantes sienten respecto a la misma materia en un período de tiempo tan largo pueda y deba variar. Los pocos estudios realizados sobre este tema muestran un lento deterioro de la motivación en los estudiantes a medida que envejecen. Este cambio no siempre se debe al idioma inglés en sí, sino a un inevitable cambio emocional y personal del individuo que creciendo y atravesando las delicadas fases de preadolescencia y adolescencia cambia su percepción de sí mismo. Marsh, Craven y Debus (1999) informan que como los estudiantes crecen, su percepción de sí mismos cambia y revalorizan sus habilidades. En el ámbito escolar tienden a disminuir la concepción de sus capacidades a un único dominio y esta percepción tiende a disminuir cada vez más a medida que crecen. Esta variación en la percepción de las propias capacidades juega un papel fundamental en el impulso motivacional de los estudiantes. Como se ha dicho en las páginas anteriores, uno de los factores principales que componen y definen la motivación que el alumno siente es la creencia que tiene sobre sí mismo. Cuando eres pequeño, tienes una mayor consideración de tus habilidades debido a una menor exposición al idioma y una menor demanda de rendimiento requerido por los profesores. Al crecer, el individuo comienza a conocer más sus propias capacidades, pero sobre todo sus dificultades en las diversas actividades académicas. En el momento en que uno se da cuenta de no poseer las habilidades que había creído tener, surge la posibilidad de una disminución de la motivación para realizar ciertas actividades.

Otro factor que determina un aumento o una disminución de la motivación es la importancia que el alumno atribuye a factores externos, como familiares, profesores y grupo de clase. Es plausible que a medida que aumenta la edad disminuye la gratificación externa y en cambio aumenta un sentimiento de egoísmo que lleva al estudiante a concentrarse en lo que considera útil y factible, dejando de lado las obligaciones y consideraciones externas sobre sus propensiones y capacidades. Al mismo tiempo, los niños suelen recibir menos gratificaciones,

junto con el aumento de la dificultad de las estructuras y tareas en idiomas extranjeros. El fenómeno se puede observar sobre todo en la transición de la escuela primaria a la secundaria, donde el entorno académico que rodea al niño cambia radicalmente aumentando la demanda de compromiso y disminuyendo el espacio para errores. Esto inevitablemente conlleva una mayor dificultad para el estudiante en aprender LE, que hasta hace poco se consideraba por el niño un juego más que una verdadera materia de estudio. Pero no necesariamente el cambio del entorno escolar y la creciente dificultad de la materia debe ser un factor desalentador. De hecho, si para algunos puede representar un muro por el que se bloquean, para otros puede convertirse en estimulante e incluso satisfactorio. En el momento en que el individuo se apasione por la lengua extranjera y encuentre buenos resultados en su camino de aprendizaje, la motivación y la ambición aumentarán. Los resultados positivos pueden incrementar la sensación de autoeficacia, lo que a su vez daría un mayor impulso motivador para mejorar las habilidades.

Tal como se ha mencionado con relación al género de los estudiantes, tampoco la edad debe ser considerada un factor seguro y completamente determinante en cuanto a la evolución de la curva motivacional hacia el aprendizaje del idioma inglés. Es fundamental considerar que, inevitablemente, la motivación sufrirá cambios en el tiempo. Por ello, es necesario prestar especial atención a las variaciones en el entorno del estudiante, a cómo se manifiestan dichas variaciones, y a las demandas específicas en relación con la adquisición y uso de la lengua extranjera.

1.4 El *doposcuola*: un ambiente típicamente italiano.

El sistema educativo italiano, según lo programado por el Ministerio de Educación y Mérito, prevé que los estudiantes deben asistir a clases durante un total de horas que va de 24 a 40 horas semanales, según el año de asistencia y las infraestructuras disponibles por parte de los comprensivos. Por lo tanto, el rango de distribución oraria es muy amplio y, aunque hay algunas escuelas que ofrecen tiempo completo, muchos otros institutos primarios y secundarios tienden a distribuir las lecciones durante las mañanas. Solo en los últimos años se ha visto un incremento del llamado "retornos", generalmente unas tardes a la semana en las que los niños permanecen en la escuela también después del almuerzo para continuar las clases o las actividades. De esta manera, las horas que antes desarrolladas por el sábado se trasladan por la tarde, dejando libre el fin de semana a los niños y sus familias. Por lo tanto, los estudiantes

permanecen en la escuela durante la mayoría de los días solo hasta la hora del almuerzo, y luego vuelven a casa para dedicarse a sus deberes, al deporte u otras actividades. Sin embargo, puede que los padres no tengan la oportunidad de estar con sus hijos toda la tarde por motivos laborales o de otras necesidades. En este punto entran en juego los servicios de *doposcuola*. Los *doposcuola* son ambientes generalmente muy cercanos a los edificios escolares, a menudo dentro de ellos, donde los niños de diferentes edades son recibidos al final del horario escolar. En estos espacios los niños tienen la posibilidad de comer, relajarse, estar en compañía y hacer sus deberes con educadores, voluntarios y compañeros de escuela. No es difícil encontrar estas organizaciones de tarde en suelo italiano, ya que representan una alternativa válida para los padres y estudiantes que necesitan gestionar las horas de la tarde. Es aún más probable encontrarlas en lugares fuera de las grandes ciudades, como los pequeños pueblos de provincia, donde escasean actividades alternativas. Fuera de las actividades deportivas clásicas, en estos lugares es más difícil encontrar un pasatiempo para sus hijos que también sea útil además que agradable. El *doposcuola* se inserta en este espacio comunitario donde los niños crecen juntos y establecen relaciones con sus compañeros con quienes comparten las jornadas enteras. Los *doposcuola* no solo representan un importante recurso desde el punto de vista organizativo de la vida de las familias italianas, sino también desde el punto de vista pedagógico. Una costumbre muy común en las escuelas italianas es la asignación de tareas (ejercicios o actividades) para cada materia que los estudiantes tendrán que realizar en casa, de clase en lección. Esto significa que los estudiantes tienen tareas diarias para completar después de la escuela, con una carga de trabajo que aumenta a medida que los alumnos crecen. Las tareas son fundamentales en el itinerario escolar de los italianos. Es el momento en que el alumno debe esforzarse para hacer ejercicios explicados en la escuela, consolidar conceptos y acostumbrarse a organizar su propio estudio fuera del horario escolar. Es cierto que para algunos estos deberes pueden representar una carga o una dificultad. Existen situaciones en las que los jóvenes no están dispuestos a realizar actividades de estudio por la tarde, lo que podría llevar a que se olviden y deterioren el proceso de aprendizaje iniciado en clase con el docente. Por otro lado, pueden surgir situaciones de dificultad debido, por ejemplo, a certificaciones de trastornos específicos del aprendizaje (TEA), lo que hace muy difícil para los niños y jóvenes ser completamente autónomos en la realización de las tareas escolares. No es raro encontrar a jóvenes que, desde una edad temprana, siguen un camino que culmina con la certificación de varios TEA a menudo coexistentes, como la dislexia, la discalculia, la disgrafía o el déficit de

atención. Para estos estudiantes la realización tradicional de las tareas en casa resulta muy complicada. Esto provoca que los ejercicios se realicen incorrectamente, lo que lleva a una consolidación errónea de los conceptos, o que ni siquiera se realicen porque se consideran demasiado difíciles o inútiles. Sin embargo, cuando los jóvenes participan en el programa de apoyo escolar, estos problemas con las tareas tienden a resolverse. Se les integra en un contexto donde no solamente no están solos para enfrentar las tareas, sino que los apoyan educadores o compañeros de clase que colaboran para completar las actividades. Para cumplir de manera más efectiva con este objetivo, sería altamente recomendable establecer y mantener un canal de comunicación continuo y fluido entre la institución escolar y el programa de apoyo escolar. Este canal gestionaría, coordinaría y organizaría de manera eficiente y adecuada el recorrido académico de los niños, asegurando que se atiendan oportuna y precisa las necesidades educativas y formativas que surjan a lo largo de su desarrollo escolar.

También en lo que concierne la convivencia con la comunidad fuera del entorno escolar, el programa de apoyo escolar (*doposcuola*) representa una oportunidad importante tanto para los niños como para sus familias. En estos espacios los estudiantes no realizan las mismas actividades y acciones que en las clases regulares, y los compañeros con los que interactúan no son los mismos. Aquí, comienzan a acostumbrarse a almorzar en compañía de otros individuos fuera de la familia, a compartir los espacios y a mantenerlos en orden y limpios. Aprenden a jugar con compañeros que no conocen y de diferentes edades durante los momentos de recreo, oportunidad casi imposible en las horas matinales. Los más pequeños entran en contacto con las materias de los estudiantes mayores, comenzando a formarse una idea de lo que tendrán que hacer en el futuro. A la vez, los mayores pueden ayudar a los más pequeños en lo que ya han experimentado. Por lo tanto, los niños no utilizan las horas de la tarde únicamente para realizar tareas, sino también para establecer nuevas relaciones y enfrentarse con compañeros y adultos en un ambiente diferente al clásico escolar.

La diferencia organizativa que tiene un *doposcuola* con respecto a la escuela primaria o secundaria puede influir en la motivación del niño para realizar las tareas. Al reconocer que ya no están en la clase con su profesor explicando y haciendo preguntas, los estudiantes pueden sentirse más libres para manejar los ejercicios de manera más tranquila. Esto puede implicar un aumento de la motivación por eliminar factores negativos, como por ejemplo sentirse bajo presión peyorando el rendimiento del estudiante. Las actividades de LE en el *doposcuola* pueden realizarse a menudo, gracias a los operadores, en forma de juego

estimulando el uso del idioma inglés de manera diferente que en la clase donde el tiempo disponible puede no ser suficiente. En el territorio italiano no solo hay organizaciones por la tarde que se dedican a la realización de las tareas asignadas en clase, sino también algunas que organizan tardes dedicadas a una sola materia. En estas ocasiones se desarrollan actividades más articuladas que se centran en ciertos aspectos que necesitan ser consolidados. La asignatura más popular es a menudo el inglés, porque está presente en el itinerario escolar de todos los niños desde el primer grado hasta el último año de escuela. La percepción que los niños tienen de los ejercicios de inglés realizados en el horario escolar, sean tareas o sean actividades adicionales, puede variar con respecto a lo que perciben en clase en la escuela porque el entorno cambia casi por completo. Resumiendo lo que se ha dicho en las primeras páginas de este trabajo, el entorno juega un papel fundamental en la motivación y el caso de los centros de enseñanza postescolar varían entorno físico, profesores y compañeros. Los objetivos evaluativos también cambian. En las actividades de *doposcuola* no hay verificaciones/interrogatorios que den lugar a una verificación, pero están presentes constantemente durante las horas de la escuela. Suelen ser motivo de ansiedad y preocupación para los niños que pueden sentirse menos motivados para aprender inglés por miedo al fracaso. Como en el *doposcuola*, que es un entorno educativo distinto al de la escuela tradicional, no se realizan evaluaciones de este tipo, los niños tienen la oportunidad de sentirse más desinhibidos y motivados para experimentar con el idioma. Esto les permite conocerlo y comprenderlo con una mayor libertad y profundidad, en comparación con el ambiente más estructurado y formal de la escuela.

1.5 Justificación de la presente investigación.

El objetivo principal de este trabajo consiste en analizar la motivación para estudiar la lengua inglesa entre los estudiantes que participan en un *doposcuola*. De momento que el inglés es una asignatura obligatoria desde el primer año de primaria, muy a menudo también en la guardería, y siendo la motivación el factor principal para un éxito positivo del proceso de aprendizaje de LE, el presente estudio quiere investigar más profundamente cuáles son las dinámicas y los factores que las componen. Las preguntas de investigación formuladas para guiar la investigación en actos son cuatro: ¿Qué diferencias surgen entre hombres y mujeres en cuanto a autoeficacia, esfuerzo y objetivos en el idioma inglés? ¿Qué diferencias se observan entre el grupo de niños de 6 a 8 años y el de 9 a 13 años en cuanto a la motivación intrínseca y

extrínseca? ¿Qué se desprende de las preguntas sobre la percepción del idioma inglés durante el período escolar? ¿Qué diferencias se observan en la influencia del profesor de lengua extranjera entre el grupo de alumnos de 6 a 8 años y el de 9 a 13 años? Las respuestas a estas preguntas representan un posible inicio para comprender mejor la dinámica motivacional de los jóvenes estudiantes italianos que se acercan al inglés como lengua extranjera. Muchas investigaciones han sido desarrolladas sobre la motivación demostrada en el estudio de una LE y se han formulado muchas teorías. Muy poco ha sido investigado en cuanto al ambiente del *doposcuola* y cómo varía la motivación dentro de él en comparación con una clase escolar clásica. Por esta razón, los datos recogidos no se dividen en categorías reservadas a factores puramente motivacionales, sino que contienen preguntas específicas dirigidas al mundo del *doposcuola* y a la percepción que los niños tienen del mismo. Las respuestas recopiladas y los datos resultantes elaborados pueden constituir una válida herramienta para los docentes y educadores en territorio italiano, quienes tienen el privilegio de profundizar en las dinámicas motivacionales relacionadas con el aprendizaje del idioma inglés. Con este análisis, los profesionales de la educación podrán comprender más los factores que influyen en la motivación de los estudiantes, lo que les permitirá desarrollar estrategias didácticas más efectivas y adaptadas a las necesidades específicas de cada grupo de aprendizaje. Conocer mejor los matices de lo que es el factor principal en el proceso de aprendizaje de LE es un buen presupuesto para implementar estrategias de enseñanza más efectivas para sus estudiantes. Se han formulado hipótesis de investigación a partir de la literatura científica analizada, que serán confirmadas o desmentidas por los datos recogidos por el grupo de muestra al que se someterá el cuestionario. La primera hipótesis se refiere a la diferencia de género de los estudiantes, suponiendo mayor implicación, pasión y propensión de las chicas que los chicos por el estudio del inglés como lengua extranjera (L. Coskun, 2014 - Abdilah, Chowdhury, 2013). La segunda hipótesis se refiere al mundo exterior que rodea al alumno. Se toman en consideración ante todo las figuras de los profesores de lengua extranjera y la percepción que tienen los alumnos de ellos, analizando igualmente a los padres y al grupo de clase, de momento que cada uno de ellos representa un contacto con el mundo exterior en comparación con la pura percepción del idioma por parte del estudiante. Se supone que, a medida que los estudiantes crecen, disminuye la percepción positiva que tienen de las figuras externas antes mencionadas en estrecha relación con el idioma inglés y su aprendizaje (Wang, 2006. - Kiefer, Alley y Ellerbrock, 2015). Finalmente, la última hipótesis se refiere al aumento de la motivación

intrínseca con el crecimiento de los estudiantes, debido a una mayor conciencia de sí mismos y de sus propias voluntades en el ámbito personal y académico (Craven e Debus, 1999). Todas las hipótesis mencionadas se basan en lo que ha emergido de la literatura científica preexistente sobre la motivación en el estudio de LE, que tiende a dar opiniones concordantes sobre los factores analizados.

El cuestionario se prepara especialmente para los alumnos de entre 6 y 13 años que asisten a un *doposcuola*, basándose en un trabajo anterior. De hecho, este procedimiento introducirá modificaciones en el cuestionario creado por Yunus y Abdullah (2011) contenido en el ensayo titulado *Motivation and attitudes for learning English among year six students in primary rural school*, adaptándolo al entorno en el que se administra gracias a la modificación de algunos elementos y al número total de los mismos, manteniendo sin embargo la estructura general básica proporcionada por el cuestionario inicial. De este modo, se amplía la recopilación de datos en territorio italiano en lo que respecta a la motivación para el aprendizaje del idioma inglés, proporcionando un marco más amplio y detallado para entender los factores que impulsan a los estudiantes a adquirir competencias en esta lengua. Se proporciona una base para futuras investigaciones en el mismo campo para hacer más específico y profundo el conocimiento de las lenguas en el mundo escolar en Italia.

II. METODOLOGÍA

El presente capítulo describe cómo se desarrolló el estudio experimental. El procedimiento elegido para responder a las preguntas de investigación es la administración de un cuestionario a un grupo de estudiantes de una escuela italiana. El capítulo contiene una descripción del entorno, la muestra y la herramienta de recopilación de datos elegida para investigar la motivación dirigida a la lengua inglesa en los jordanos estudiantes italianos. También se describe el momento y la forma de administración del cuestionario y, finalmente, cómo se analizarán los datos recopilados.

2.1 Contexto de investigación.

El estudio se realizó en la escuela postescolar para los estudiantes de primaria y secundaria en Véneto. La gestión de las actividades y espacios está a cargo de la asociación “L'Albero Maestro”, organización activa desde hace años en el territorio con propuestas de diversa naturaleza dirigidas a los jóvenes. Las actividades se desarrollan en dos municipios diferentes, muy cercanos entre sí y cuyas escuelas pertenecen al mismo comprensivo.

En este ambiente se encuentran 65 niños y niñas edades entre los 6 y los 13 años durante las horas de la tarde. El objetivo es ofrecer un servicio de ayuda de tareas y potenciación en algunas materias. Al mismo tiempo, los niños tienen la oportunidad de pasar el tiempo en compañía en un entorno común. Dentro de la escuela hay trabajadores que siguen a los estudiantes en sus actividades, a menudo dividiéndolos en grupos por clase atendida para facilitar el cumplimiento de las tareas. Los estudiantes universitarios tienen la posibilidad de realizar su propio tirocinio dentro del entorno de la escuela, para apoyar a la asociación y permitir que los estudiantes se conecten con el mundo escolar de una manera diferente a la tradicional práctica matutina en la escuela.

Las actividades dentro del *doposcuola* se asemejan a las actividades escolares, aunque la organización sea diferente. Los estudiantes llegan al espacio común, adyacente a los edificios escolares, justo después de las horas de clase para almorzar. Se les da tiempo para jugar y estar con los otros estudiantes, y luego pasan a la etapa de hacer la tarea. Las materias que se tratan con los operadores varían de día en día según lo que es asignado por los profesores. Además de las asignaturas científicas y humanísticas, los niños reciben ayuda con las asignaturas lingüísticas: en el caso de la primaria se trata del idioma inglés, en el caso de las clases de

secundaria además del inglés el estudio por la tarde se refiere al español también. Dentro de la escuela no solo se aprovecha la conocimientos y capacidades de los educadores, sino también la ayuda que los estudiantes pueden prestarse entre sí. Las actividades se realizan en grupo con el educador (aprendizaje cooperativo), o con la ayuda de estudiantes mayores o coetáneos pertenecientes a otras secciones (peer tutoring).

Este entorno ha sido elegido para el estudio de manera que se tenga la posibilidad de estar en contacto con los participantes del estudio durante un largo período, conociéndolos para calibrar mejor el instrumento de investigación y su administración. El objetivo principal consiste en proporcionar a los jóvenes la oportunidad de responder de manera tranquila a diversas preguntas relacionadas con el idioma inglés, tanto como materia de estudio como de interés personal. Esto se hace en un entorno seleccionado fuera del ámbito académico tradicional, para evitar cualquier tipo de presión o juicio que surja en un contexto más formal. De este modo, se busca que los estudiantes puedan expresar sus ideas y resolver sus dudas de una manera más libre y espontánea, favoreciendo así un procedimiento más natural y efectivo.

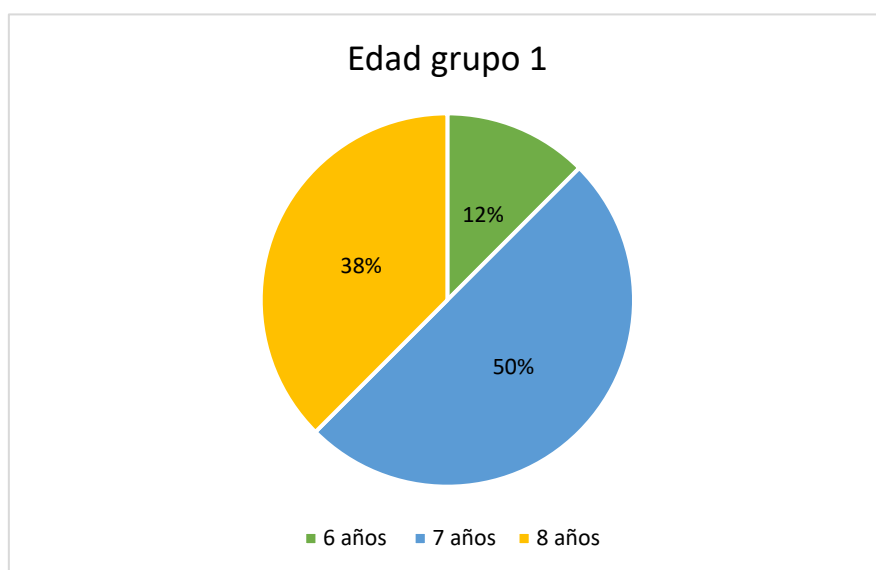
2.2 Participantes al estudio.

El *doposcuola* del que se han obtenido los datos de la investigación es frecuentado por 65 alumnos de ambos sexos, pertenecientes a diferentes grupos de edad a partir de los alumnos de primer grado (6 años), para llegar a los alumnos que asisten al segundo curso de la secundaria de primer grado (12-13 años). En todos los casos son estudiantes menores de edad, por lo que antes de administrar el cuestionario se pidió la firma de ambos padres, siempre que sea posible, un consentimiento informado para analizar los datos proporcionados por los hijos. Se entregó el cuestionario a todos los participantes en la escuela, pero no todas las respuestas fueron devueltas. Por esta razón, el estudio ha contado con un total de 54 participantes.

Existen diferencias demográficas que se han registrado en los cuestionarios. En primer lugar, los participantes se dividieron en dos grandes grupos para responder mejor a las preguntas de investigación. El primer grupo está formado por estudiantes de 6 a 8 años y 24 personas. El segundo grupo, de 9 a 13 años, está formado por 30 sujetos. Dentro de estos dos grupos hay diferencias adicionales según la edad exacta de los niños y niñas.

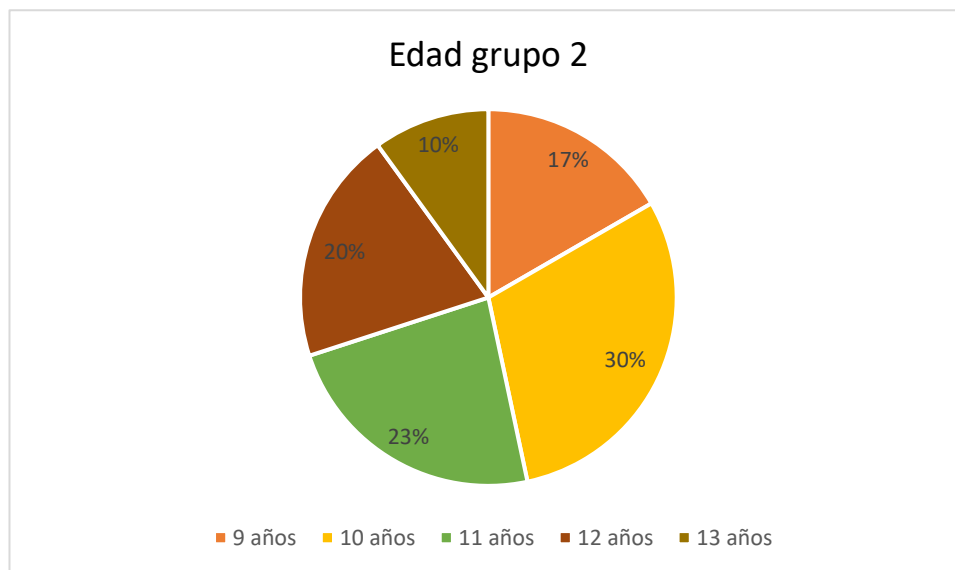
El gráfico 1 muestra la distribución de los alumnos del primer grupo. El grupo más grande está formado por 12 niños de 7 años (50%). Siguen el grupo de 9 niños de 8 años (38%) y el grupo de 3 niños de 6 años (12%). En este primero grande grupo los niños asisten a clases desde el primer al tercer grado.

Figura 1: *Porcentajes de edad de los alumnos del grupo 1.*



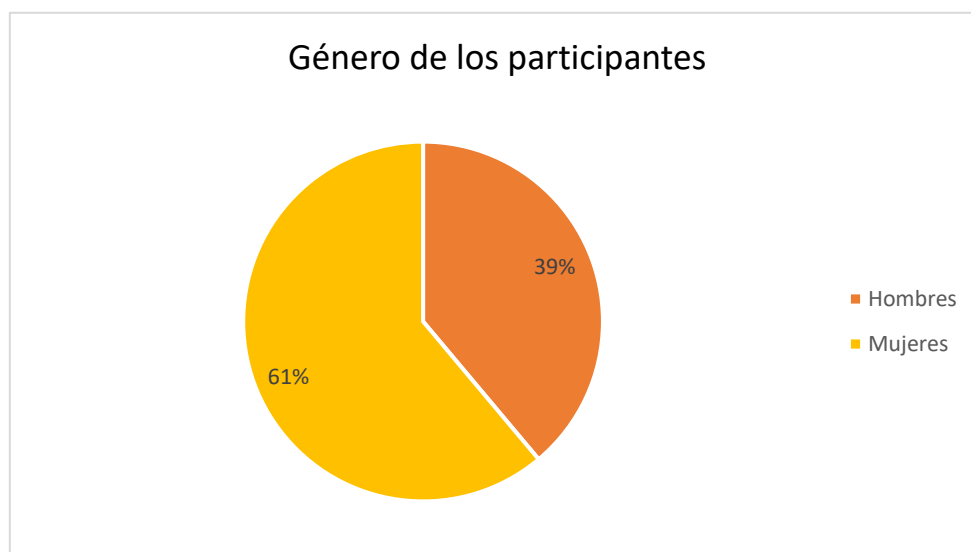
El gráfico de la figura 2 muestra la división demográfica del segundo grupo de muestra. Los niños de 9 años son 5 (17%), los de 10 años son 9 (30%) representando el grupo más amplio, los de 11 años son 7 (23%), los de 12 años son 6 (20%) y finalmente los de 13 años representan la parte menor siendo 3 (10%). Las clases de este segundo grupo van desde el tercer grado hasta el segundo grado.

Figura 2 – Porcentajes de edad de los estudiantes del grupo 2.



Para catalogar más completamente la población de muestra en función de las preguntas de investigación, los sujetos han sido subdivididos por el género declarado en el cuestionario. El resultado es una menor presencia de niños que de niñas. En el grupo muestra hay 21 varones (39%), frente a 33 mujeres (61%). El siguiente diagrama número 3 muestra la división gráfica.

Figura 3 - Porcentajes de participantes por género.



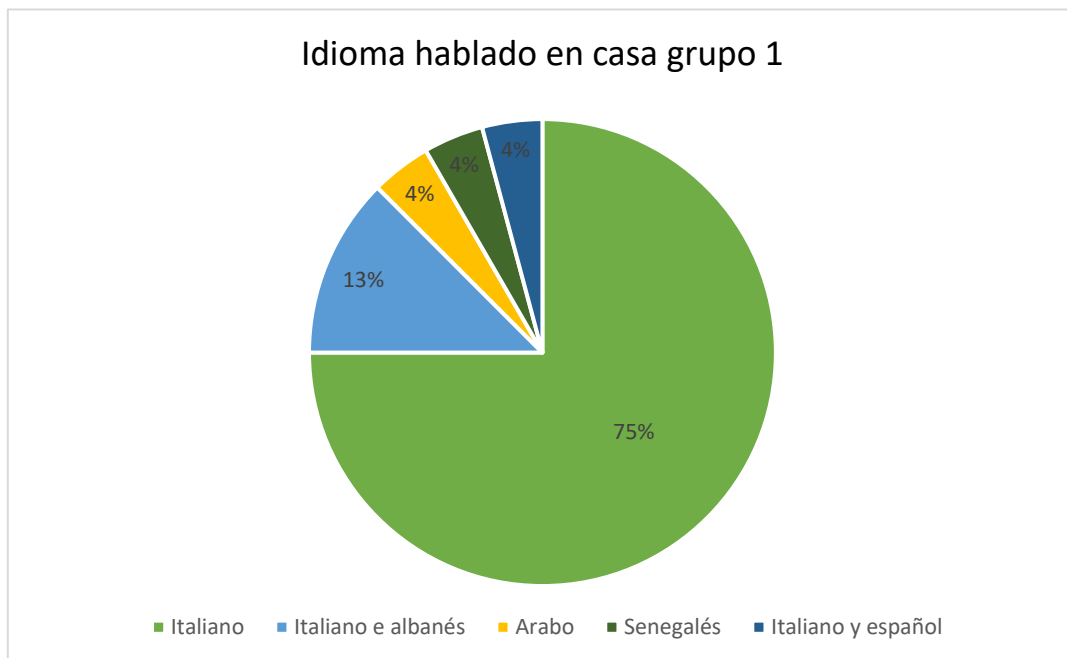
Una subdivisión adicional de la población se hace en función del idioma que hablan los estudiantes en casa y en la escuela. En cuanto al idioma hablado en la escuela, el 93% de los niños indicó que es el italiano. 3 sujetos (5%) también añadieron el idioma inglés, considerando implícita en la pregunta del cuestionario la referencia a todos los idiomas que escuchan en clase. Siendo el inglés la lengua extranjera escolar, lo han incluido en la respuesta junto con el idioma italiano. De la misma manera, un solo estudiante de secundaria (2%) indicó el español como lengua hablada en la escuela junto con el italiano y el inglés. En el Instituto Comprensivo de referencia, de hecho, a partir del primer año de la escuela secundaria de primer grado se incluye también el español como segunda lengua extranjera después del inglés.

Figura 4 - Porcentaje del idioma hablado en la escuela por el grupo de muestra.



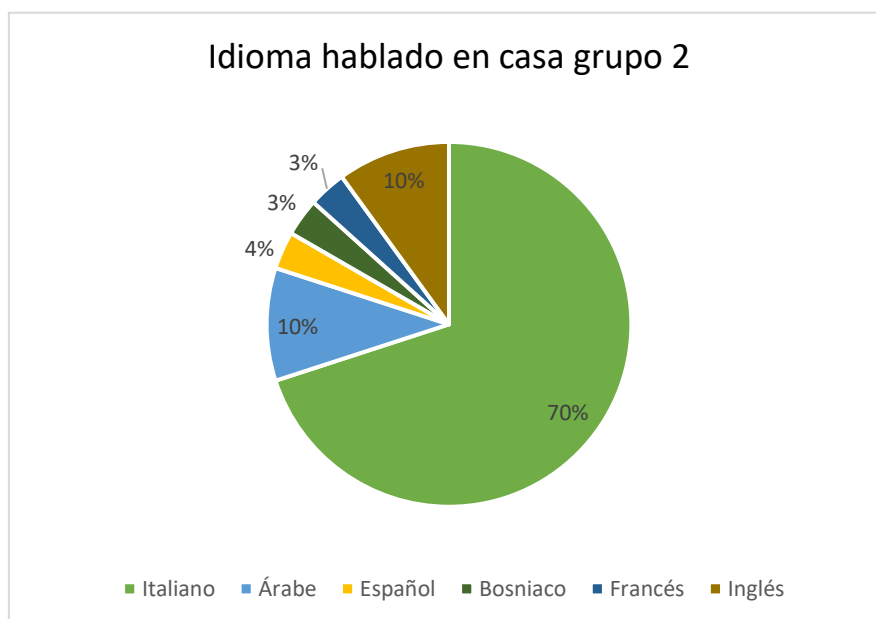
Muchos alumnos que asisten a la escuela son ciudadanos italianos de segunda generación, hijos de inmigrantes que llevan consigo su bagaje cultural y lingüístico. Por esta razón, los idiomas que hablaban en casa los niños podían ser diferentes del italiano. De los cuestionarios recogidos, en efecto, surgieron las siguientes estadísticas. Dentro del primer grupo (6-8 años), el idioma más hablado en casa es el italiano con 18 sujetos (75%), seguido por la unión de italiano y albanés con 3 sujetos (13%), el árabe con 1 sujeto (4%), el senegalés con 1 sujeto (4%) y por último la lengua española junto a la lengua italiana con 1 sujeto (4%).

Figura 5 - *Porcentajes relativos al idioma hablado en casa por el grupo 1.*



En cuanto al segundo grupo (9-13 años), los porcentajes varían ligeramente, pero el italiano sigue siendo la lengua más hablada en casa con 21 personas (70%). Sigue el árabe con 3 personas (10%), el inglés con 3 personas (10%), el español con 1 persona (3,33%), el bosnio con 1 persona (3,33%) y el francés con 1 persona (3,33%).

Figura 6 - Porcentajes relativos al idioma hablado en casa por el grupo 2.



2.3 Instrumento de recopilación de datos.

2.3.1 Creación del cuestionario.

El instrumento de recopilación de datos elegida para este estudio ha sido creado a partir del cuestionario existente utilizado por los investigadores Yunus y Abdullah (2011) en su trabajo titulado *Motivation and attitudes for learning English among year six students in primary rural school*. El objetivo de su estudio experimental es profundizar en cómo estimular el aprendizaje activo de los estudiantes aprovechando al máximo la esfera motivacional. Su cuestionario nace de la readaptación del mismo instrumento validado y probado por Williams y Burden (1997) referente a la motivación y sus subcategorías. La herramienta de Yunus y Beulah está compuesta por 47 ítems divididos en las siguientes categorías:

- Table 1: Attitudes towards English language and learning the language.
- Table 2: Opinions on the need of the English language.
- Table 3: Intrinsic motivation.
- Table 4: Integrative and intrinsically.

- Table 5.1: Teachers.
- Table 5.2: Parents.
- Table 5.3: Groups/Peer.
- Table 6.1: Perceived ability and self-efficacy.
- Table 6.2: Perceived success and competence.
- Table 7.1: Effort
- Table 7.2: Results of effort and learned helplessness.

En el presente estudio se mantienen las categorías anteriormente enumeradas, aunque modificadas y en algunos casos unidas entre sí para render homogéneo el cuestionario. Los ítems se seleccionaron según los criterios de relevancia para la investigación en curso y similitud, disminuyendo su número de 47 frases a 28, con la adición de 4 ítems finales creados específicamente. De esta manera, el cuestionario resulta más corto y menos repetitivo, no representa una tarea difícil ni excesivamente exigente para los niños y sus familias durante la compilación, lo que permite que el proceso se realice de manera más fluida y sin generar una carga adicional significativa. De este modo, se busca que tanto los niños como sus familias puedan participar en esta etapa con mayor tranquilidad, evitando posibles tensiones o complicaciones que pudieran surgir si se tratara de un procedimiento más complejo o largo.

En cuanto a la forma de evaluar los ítems, incluso en el cuestionario original hay una escala Likert de aprobación compuesta por 5 posibles puntuaciones que va desde "Completamente de acuerdo" (*completamente vero*) hasta "No estoy de acuerdo para nada" (*per niente vero*). Esta modalidad de respuesta ha sido mantenida porque considera la mejor para que los estudiantes expresen su acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones propuestas.

2.3.2 Estructura del cuestionario.

El cuestionario elegido como instrumento de recogida de datos para este estudio consta de varias partes. Cada una de ellas contiene un título y la explicación de cómo se deben rellenar los ítems. La primera parte es la de los padres, que consiste en cinco preguntas abiertas a las

que los niños deben responder, como se indica en el mensaje "Responde a las siguientes preguntas." Las preguntas son:

- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Eres un hombre o una mujer?
- ¿A qué escuela y clase asistes?
- ¿Qué idioma sueles escuchar/hablar con tu familia en casa?
- ¿Qué idioma hablas en la escuela?

Después de las preguntas personales, comienza la parte del cuestionario compuesta por 32 ítems. El alumno debe indicar cuánto cree que son verdaderas las frases leídas, según una escala Likert compuesta por 5 opciones:

1= No estoy de acuerdo.

2= Poco de acuerdo.

3= Más que no.

4= Bastante de acuerdo.

5= Completamente de acuerdo.

Se añade la entrega inicial "Marca el número del 1 al 5 según sea cierto para ti" (*"Segna con una crocetta sul numero da 1 a 5 in base a quanto le frasi sono vere per te"*) para guiar a los niños en la correcta cumplimentación del cuestionario. Para facilitar la visualización del cuestionario a los estudiantes, que en algunos casos son muy pequeños, los ítems se presentan dentro de tablas con las puntuaciones indicadas donde solo hay que poner una cruz según sus preferencias.

Siguiendo la estructura del cuestionario propuesto por Yunus y Abdullah (2011), los 32 ítems se dividen en subcategorías acompañadas de un título. La elección de dejar el título presente también en las hojas entregadas a los niños no fue casual. Al hacerlo, el desarrollo y el análisis posterior de los datos estarán mejor estructurados evitando confusiones sobre la naturaleza de los ítems. Además, las familias en casa también están más informadas sobre la investigación en curso y tienen orientación sobre lo que se refiere a las preguntas hechas a los niños. Las primeras

7 partes corresponden a las del cuestionario original, mientras que la octava (última) sección se ha añadido para cubrir mejor la pregunta de investigación relacionada con el programa de estudios postescolares en particular, tema no tratado por los estudiosos anteriores y no presente en el cuestionario original. Se han hecho algunos cambios en la distribución por categorías para facilitar la cumplimentación del cuestionario. En concreto, algunas partes que originalmente estaban divididas en subconjuntos han sido unidas, como se explica a continuación. Además, el instrumento original contenía 47 ítems, mientras que este cuestionario contiene 28 ítems con la adición de 4 relativos al *doposcuola*. Se han eliminado algunos ítems para reducir la longitud y el tiempo de compilación, ya que estamos hablando de niños y adolescentes muy jóvenes que podrían tener dificultades al mantener la concentración durante mucho tiempo. Se han omitido, por tanto, las preguntas que se consideran muy similares a otras o poco pertinentes para la investigación en curso.

El cuestionario está compuesto por 32 ítems con escala de Likert articulados en 8 partes, analizadas a continuación.

Parte 1: Actitudes hacia el inglés.

La primera parte del cuestionario contiene tres ítems para analizar la actitud con la que el estudiante aborda el idioma inglés en general (ítems 1 y 2) y específicamente durante las clases en clase (ítem 3). Las respuestas dadas a los dos primeros ítems con un valor alto significan una percepción positiva del idioma que se considera agradable y estimulante, mientras que un valor alto asignado a la tercera frase indica poco interés.

Ítem 1: Me gusta el inglés.

Punto 2: Quiero ser bueno en inglés.

Punto 3: Las clases de inglés son aburridas.

Parte 2: Opiniones sobre la utilidad del idioma inglés.

La segunda parte contiene 3 temas que investigan la percepción de utilidad del idioma inglés en el presente y futuro para el estudiante. Las puntuaciones altas en los ítems 4 y 6 indican una

alta consideración de la utilidad del inglés dentro de la trayectoria académica junto con la proyección futura de su uso. Una puntuación alta en el paso 5 indica un escaso interés por la lengua porque se considera poco útil o superflua en comparación con otras.

Punto 4: Aprender inglés es importante para mí.

Ítem 5: No necesito aprender inglés.

Punto 6: En el futuro, saber inglés será importante para mí.

Parte 3: Motivación intrínseca.

La tercera parte tiene como objetivo investigar la motivación intrínseca. Se trata de la motivación del alumno para aprender el idioma inglés con eficacia por razones personales que no tienen su origen en factores externos como padres o profesores. Los valores altos asignados a los ítems 7 y 9 indican un buen porcentaje de motivación intrínseca por parte del alumno, que elige aprender la lengua por su cuenta. Por el contrario, un valor alto asignado al ítem 8 indica una motivación personal débil, lo que sugiere que el estudio solo se realiza porque uno siente la obligación de hacerlo de varias maneras.

Ítem 7: Estudio inglés porque me gusta, no porque estoy obligado/a hacerlo.

Ítem 8: Si pudiera, dejaría de estudiar inglés para siempre.

Ítem 9: Elegiría estudiar inglés, aunque no tuviera que hacer exámenes en la escuela.

Parte 4: Motivación intrínseca e integrativa.

La cuarta parte investiga si existe una motivación intrínseca-integrativa en los estudiantes de la muestra. Se entiende aquí la voluntad personal de los alumnos de aumentar su competencia lingüística con fines lúdicos o de placer, concretamente viajar y entrar en contacto con la cultura objetivo. Se habla en este caso de motivación integrativa intrínseca porque, a un valor positivo asignado a los ítems 11 y 12, corresponde un deseo personal del alumno de explotar el conocimiento de la lengua para sumergirse de manera práctica en la población que la habla, sin ser obligado o forzado por situaciones externas. Un valor alto asignado al ítem 10 indica la falta de motivación intrínseca-integrativa.

Ítem 10: No me interesa saber hablar con la gente en inglés.

Ítem 11: Me gustaría conocer gente de habla inglesa.

Ítem 12: Me gustaría viajar a lugares donde se habla inglés y ser capaz de entender a las personas y hablar con ellas en inglés.

Parte 5: Factores de apoyo externos (profesores + padres + grupo de clase).

En el capítulo anterior ha sido destacado cómo los factores externos influyen en el aumento o la disminución de la motivación de los estudiantes, especialmente en los más pequeños. En la quinta sección del cuestionario se investiga la percepción que los niños tienen de los profesores, padres y compañeros en el ámbito del estudio del idioma inglés. Los ítems 13 y 14 se refieren a la percepción positiva que el alumno tiene del profesor (maestra o profesora según su edad), mientras que el ítem 14 representa una consideración negativa que puede afectar a todo el proceso de aprendizaje. Los puntos 16 y 17 se refieren a los padres y la consideración que tienen del idioma inglés en el ámbito académico y posteriormente extraescolar. Los valores positivos de estas afirmaciones indican una actitud positiva de las familias hacia el idioma extranjero que puede aumentar la motivación del estudiante, tanto intrínseca como extrínseca. Finalmente, un valor alto asignado a los ítems 18, 19 y 20 indica la presencia de un buen grupo de clase, cooperativo y unido en general pero específicamente durante las horas de EFL. En particular, la frase 19 destaca la presencia o no de la dinámica del aprendizaje cooperativo o peer tutoring durante las horas de inglés.

Ítem 13: Mi maestra/profesora es muy buena en inglés.

Ítem 14: Mi maestra/profesor me ayuda mucho cuando aprendo inglés.

Ítem 15: Espero cambiar de profesor/maestra de inglés.

Ítem 16: Mis padres creen que aprender inglés es importante.

Ítem 17: Mis padres me animan a estudiar inglés porque creen que será importante para mí en el futuro.

Ítem 18: En mi clase trabajamos bien juntos cuando hablamos inglés.

Ítem 19: En mi clase nos ayudamos mutuamente durante la clase de inglés.

Ítem 20: Estamos bien juntos cuando hacemos inglés en clase.

Parte 6: Autoeficacia y competencia.

Los cuatro ítems incluidos en la sexta sección del cuestionario se centran en la percepción de la autoeficacia y la competencia percibida por los sujetos de muestra. Recordamos que la autoeficacia se refiere a la percepción que tiene de sus propias competencias y habilidades en un determinado ámbito o tarea. En este cuestionario, se refiere al idioma inglés en general. Los valores altos de los ítems 21, 22 y 23 indican la presencia del sentimiento de autoeficacia, junto con el conocimiento de su propio camino y compromiso (ítem 22). Un valor alto asignado al ítem 24 indica que no se sabe o se cree que no se tiene conocimiento del idioma inglés. Este último ítem también puede sugerir una falta de autoestima que no necesariamente indica las habilidades del estudiante de manera veraz,

Ítem 21: Creo que soy bueno/a en inglés.

Ítem 22: Puedo ser bueno en inglés cuando me da la gana.

Ítem 23: Normalmente soy bueno/a en los ejercicios de inglés.

Ítem 24: No soy bueno/a en inglés.

Parte 7: Esfuerzo y objetivos.

La séptima parte del cuestionario está destinada a investigar el esfuerzo relacionado con los objetivos que los estudiantes ponen en práctica en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los ítems 25 y 26 indican una buena propensión al idioma, con un esfuerzo significativo y reconocido en el estudio de la lengua. El ítem 27 revela la conciencia de tener las capacidades pero no la motivación para realizar esfuerzos útiles al aprendizaje. El ítem 28, por último, indica un desinterés total y la falta de objetivos relacionados con la lengua extranjera y, por tanto, la ausencia de esfuerzos del estudiante en el curso escolar.

Ítem 25: Trabajo duro para aprender inglés.

Ítem 26: Hago lo mejor que puedo cuando estudio inglés.

Ítem 27: Si me esforzara, sería muy bueno/a en inglés.

Ítem 28: Para mí no tiene sentido poner esfuerzo en inglés.

Parte 8: Diferencias entre la escuela y el doposcuola.

La última sección del cuestionario investiga la percepción que los estudiantes tienen de la educación extraescolar, las diferencias con el entorno escolar o doméstico y cómo se insertan en este contexto. Un valor positivo dado a los ítems 29, 30 y 31 indica una consideración positiva, agradable y estimulante del inglés aprendido y practicado en el *doposcuola*. Un valor alto dado al último ítem indica el desinterés del estudiante en realizar las tareas y actividades en inglés durante las horas de la tarde.

Ítem 29: Es más divertido hacer inglés en el doposcuola que en la escuela.

Ítem 30: Me gusta más hacer los deberes de inglés en la guardería que en la escuela o en casa.

Ítem 31: Yo haría mis deberes de inglés en el doposcuola aunque no estuviera obligado/a.

Ítem 32: No me interesa practicar inglés en el doposcuola.

A continuación se expone cómo el cuestionario ha sido diseñado conceptual y visualmente para ser entregado a los niños y las familias, recordando que ha sido escrito en lengua italiana porque es la lengua vehicular entre la escuela y las familias de estos niños. Una vez impreso para ser entregado físicamente, resulta doble cara, de modo que los hijos dados no sean demasiados y se evite el riesgo de perderlos antes o después de la entrega.

QUESTIONARIO MOTIVAZIONE (ALBERO MAESTRO) - Università Ca' Foscari Venezia

Rispondi alle seguenti domande:

Quanti anni hai?

Sei maschio o femmina?

Che scuola e classe frequenti?

Che lingua sei abituato a parlare/sentire con la tua famiglia a casa?

Che lingua parli a scuola?

Segna con una crocetta sul numero da 1 a 5 in base a quanto le frasi sono vere per te.

Parte 1: atteggiamenti verso l'inglese.

	Per niente	Poco	Più si che no	Abbastanza	Completamente
Mi piace l'inglese.	1	2	3	4	5
Voglio essere bravo in inglese.	1	2	3	4	5
Le lezioni di inglese sono noiose.	1	2	3	4	5

Parte 2: Opinioni sull'utilità della lingua inglese.

	Per niente	Poco	Più si che no	Abbastanza	Completamente
Imparare l'inglese è importante per me	1	2	3	4	5
Non ho bisogno di imparare l'inglese.	1	2	3	4	5
In futuro sapere l'inglese sarà importante per me.	1	2	3	4	5

Parte 3: motivazione intrinseca

	Per niente	Poco	Più si che no	Abbastanza	Completamente
Studio l'inglese perché mi va, non perché sono obbligato/a a farlo.	1	2	3	4	5
Se potessi, smetterei di studiare inglese per sempre.	1	2	3	4	5
Sceglierei di studiare inglese anche se non dovessi fare verifiche a scuola	1	2	3	4	5

Parte 4: motivazione intrinseca e integrativa

	Per niente	Poco	Più si che no	Abbastanza	Completamente
Non mi interessa saper parlare con le persone in inglese	1	2	3	4	5
Mi piacerebbe incontrare persone di madrelingua inglese	1	2	3	4	5
Mi piacerebbe viaggiare in posti dove parlano l'inglese, riuscire a capire le persone e parlare con loro in inglese.	1	2	3	4	5

Parte 5: Fattori di supporto esterni (docenti + genitori + gruppo classe)

	Per niente	Poco	Più si che no	Abbastanza	Completamente
La mia maestra/prof è molto brava in inglese.	1	2	3	4	5
La mia maestra/prof mi aiuta tanto quando imparo l'inglese.	1	2	3	4	5

Spero di cambiare maestra/prof di inglese	1	2	3	4	5
I miei genitori pensano che imparare l'inglese sia importante	1	2	3	4	5
I miei genitori mi incoraggiano a studiare l'inglese perché pensano che sarà importante per me in futuro	1	2	3	4	5
Nella mia classe lavoriamo bene insieme quando facciamo inglese	1	2	3	4	5
Nella mia classe ci aiutiamo a vicenda durante la lezione di inglese	1	2	3	4	5
Stiamo bene insieme quando facciamo inglese in classe	1	2	3	4	5

Parte 6: Auto-efficacia e competenza

	Per niente	Poco	Più si che no	Abbastanza	Completamente
Penso di essere bravo/a in inglese.	1	2	3	4	5
So essere bravo in inglese quando ho voglia	1	2	3	4	5
Di solito sono bravo/a negli esercizi in inglese	1	2	3	4	5
Non sono bravo/a in inglese	1	2	3	4	5

Parte 7: Sforzo e obiettivi

	Per niente	Poco	Più si che no	Abbastanza	Completamente
Lavoro sodo per imparare l'inglese	1	2	3	4	5
Faccio del mio meglio quando studio inglese	1	2	3	4	5
Se mi impegnassi, sarei molto bravo/a in inglese	1	2	3	4	5
Per me non ha senso metterci impegno nell'inglese	1	2	3	4	5

Parte 8: Differenze tra scuola e doposcuola.

	Per niente	Poco	Più si che no	Abbastanza	Completamente
È più divertente fare inglese al doposcuola invece che a scuola.	1	2	3	4	5
Faccio più volentieri i compiti di inglese al doposcuola invece che a scuola o a casa	1	2	3	4	5
Farei i compiti di inglese al doposcuola anche se non fossi obbligato/a	1	2	3	4	5
Non mi interessa fare pratica della lingua inglese al doposcuola	1	2	3	4	5

2.4 Administración del cuestionario.

Los datos que se analizarán para este estudio se recopilaron entre Abril y Mayo de 2024. Al tratarse de estudiantes menores de edad entre 6 y 13 años, se ha añadido un formulario de consentimiento informado. En el documento se ha incluido información útil para los padres sobre la universidad Ca' Foscari de Venecia, la estudiante que está desarrollando la actividad de investigación y el tema de la tesis para la cual se utilizan las respuestas dadas por sus hijos. Al mismo tiempo, el formulario requiere la firma de ambos padres o, en caso de que no haya posibilidad, de uno solo de ellos.

Se ha elegido no administrar los cuestionarios en horario de tarde durante el horario de *doposcuola*. El tiempo disponible para los operadores y los niños habría sido insuficiente para permitir una buena compilación por parte de todos, dada la presencia también de varios elementos de distracción como los juegos y los compañeros. Se decidió, por tanto, entregar en el momento de salir del edificio destinado a guardería el consentimiento informado para firmar junto con el cuestionario que debe rellenarse. Se pidió que los devolvieran juntos, sin separarlos. De esta manera, cada cuestionario corresponde a un consentimiento informado de los padres, evitando tener herramientas de recopilación de datos bien compiladas, pero no autorizadas. Una vez recogidas las hojas devueltas, se hizo una división física entre las liberaciones y los cuestionarios sin firma rellenos, para garantizar el anonimato del estudiante en la fase de análisis de datos.

Los cuestionarios acompañados de los consentimientos informados que se han dado a las familias son en total 65. Los que fueron devueltos correctamente a la escuela fueron 54. Los documentos que faltan ya no se pueden encontrar debido a la finalización de las actividades escolares y las tardes de ayuda tareas y potenciación.

2.5 Proceso de análisis de los datos recogidos.

Los cuestionarios y formularios de consentimiento informado se entregaron físicamente a niños y familias, para luego rellenarlos en casa y entregados al personal del *doposcuola*. Una vez recogidos los cuestionarios, separados por los consentimientos para mantener el anonimato de las muestras, se dividieron en dos grupos según la edad. El primer grupo incluye a los alumnos de 6 a 8 años, mientras que el segundo grupo abarca a los alumnos de 9 a 13 años. Se ha creado un documento de Google Excel en el que se han registrado todos los datos recogidos gracias a

la creación de dos tablas, una para cada grupo de edad. Su estructura es la siguiente: cada línea corresponde a un sujeto de la investigación (los cuestionarios han sido numerados para poder volver a consultarlos si fuera necesario), mientras que cada columna corresponde a una pregunta o a un ítem del cuestionario. Se han introducido todas las respuestas dadas en forma literal para las primeras cinco preguntas (demográficas) y en forma numérica para los 32 ítems indicando para cada sujeto el valor de 1 a 5 asignado a la frase en cuestión. También se han destacado con dos colores diferentes los sujetos masculinos y los sujetos femeninos.

Gracias a la plataforma Excel es posible crear gráficos circulares sobre la población de muestra (ver gráficos contenidos en este capítulo). De la misma manera puede crear tablas, calcular promedios, desviaciones estándar (SD, del inglés Standard Deviation) y porcentajes individuales de las respuestas dadas a las preguntas de investigación. Analizando los tres primeros ítems y creando medias y SD de las respuestas dadas se puede obtener una visión general de las actitudes positivas o no hacia el idioma inglés. En cuanto a la primera pregunta de investigación (¿Qué diferencias se observan entre hombres y mujeres en cuanto a autoeficacia, esfuerzo y objetivos en inglés?) se crean medias y desviaciones estándar de las respuestas dadas a los ítems 21 a 28 diferenciando la media de las respuestas dadas por las mujeres respecto a los hombres. En cuanto a la segunda pregunta de investigación (¿Qué diferencias se observan entre el grupo de niños de 6-8 años y el de 9-13 años en cuanto a la motivación intrínseca y extrínseca?) se calculan la media y el SD de las respuestas dadas por los dos grupos ya divididos anteriormente en base a los ítems 7 a 12. La tercera pregunta de investigación (¿Qué se desprende de las preguntas sobre la percepción del idioma inglés durante el *doposcuola*?) encuentra respuesta con la media y SD creadas por los datos recogidos gracias a los ítems 29 a 32. Por último, la cuarta pregunta de investigación (¿Qué diferencias se observan en la influencia del profesor de lengua extranjera entre el grupo de alumnos de 6-8 años y el de 9-13 años?) se refiere a la media y SD de las respuestas dadas a los ítems 13, 14 y 15, divididas entre los dos grupos de edad. En este punto también es posible comparar las respuestas dadas sobre los profesores con las de los padres y compañeros.

Al calcular las medias, es fundamental tener cuidado con las preguntas de control que podrían distorsionar los resultados si no se toman en cuenta correctamente. Un promedio alto (3 o más) que resulta de preguntas afirmativas (por ejemplo: Me gusta el inglés) indica una propensión positiva al idioma, mientras que el mismo valor dado a un ítem negativo (por ejemplo: Las clases de inglés son aburridas) no tiene el mismo valor positivo que la anterior. Por esta razón,

los elementos de control (frases dirigidas a la negativa) se calculan aparte de los elementos positivos. Una vez calculada la media de los elementos de control se aplica la fórmula de inversión: $5 - \text{media ítems de control} + 1$. Así se obtendrá una media equivalente a la primera obtenida, pero en valor positivo, comparándola con la de los ítems positivos para saber si el alumno ha entendido realmente los ítems negativos o no. Google Excel también permite crear automáticamente porcentajes de las puntuaciones de cada grupo de respuestas dadas por los alumnos, de manera que no solo se obtenga una media aritmética de los valores, sino también una visión más general y completa de cómo se obtuvieron esas puntuaciones.

III. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de la administración del cuestionario a los 54 participantes del estudio que asistieron a una escuela primaria y secundaria de primer grado en Véneto. Los datos se catalogan registrando las puntuaciones del 1 al 5 asignadas a cada alumno en cada ítem, subdividiéndolas por sexo y grupo de edad para poder gestionar mejor los cálculos estadísticos correspondientes a las cuatro preguntas de investigación. El capítulo tiene cuatro secciones, cada una de las cuales corresponde a una demanda de investigación y por lo tanto a un aspecto destacado de la motivación del estudio del idioma inglés. Las preguntas que encontrarán respuesta en los datos analizados son las siguientes: ¿Qué diferencias se observan entre hombres y mujeres en cuanto a la autoeficacia, el esfuerzo y los objetivos en inglés? ¿Qué diferencias se observan entre el grupo de niños de 6 a 8 años y el de 9 a 13 años en cuanto a la motivación intrínseca y extrínseca? ¿Qué se desprende de las preguntas sobre la percepción del idioma inglés durante el período escolar? ¿Qué diferencias se observan en la influencia del profesor de lengua extranjera entre el grupo de alumnos de 6-8 años y el de 9-13 años?

Se propone el cálculo y el siguiente análisis de la media de las puntuaciones dadas a los ítems afirmativos y la inversión de la media de los ítems negativos de control. Para obtener una estadística descriptiva más completa de la motivación percibida por el grupo de estudiantes, se calcula y analiza también la desviación estándar (SD) para cada categoría en el análisis para indicar qué tan amplio es el rango de respuestas dadas por los grupos a cada bloque de ítems.

3.1 Visión general del grupo de muestra.

Para profundizar mejor el análisis estadístico gracias a las respuestas dadas al cuestionario por los alumnos, se analizan los 6 primeros ítems relativos a actitudes y opiniones generales sobre la lengua inglesa en la vida de los estudiantes. Como se hará posteriormente para las otras categorías, se calcula la media y la desviación estándar de los ítems afirmativos. En el caso de los ítems negativos (preguntas de control), además de la desviación estándar se calcula la media aritmética que luego se modifica para ser equivalente a la media de los ítems afirmativos. La fórmula utilizada es la siguiente:

$$\text{Inversión} = 5 - \text{media de los elementos de control} + 1.$$

Los ítems analizados en las tablas siguientes son los primeros 6, entre ellos el número 3 y el número 5 que sirven de control. La tabla 1 muestra los resultados de las respuestas dadas por el grupo general de estudiantes, sin distinción de sexo o edad. Se obtiene una media de 4.34 puntos para los ítems afirmativos, lo que sugiere actitudes y opiniones positivas hacia el idioma inglés. La media final de 4.21 para los elementos de control, cercana a la de los elementos afirmativos, sugiere un enfoque positivo del lenguaje. También indica que las frases negativas y positivas fueron igualmente entendidas por los niños que no dieron opiniones opuestas entre las dos categorías. Las desviaciones estándar, que indican la distancia de la media de las respuestas y por lo tanto el rango de variación que han sufrido los puntajes, son 0.93 y 1.25. Ambos valores indican una proximidad entre las puntuaciones de los estudiantes y los ítems, con una variación ligeramente mayor en cuanto a las frases de control.

Tabla 1 - *Estadística descriptiva general de actitudes y opiniones hacia el idioma inglés.*

Actitudes y opiniones		
Total estudiantes: 54		
Ítems	Media	DS
1. Me gusta el inglés	3,85	1,12
2. Quiero ser bueno en inglés.	4,50	0,88
4. Aprender inglés es importante para mí.	4,41	0,81
6. En el futuro, saber inglés será importante para mí.	4,59	0,66
Total ítems afirmativos	4,34	0,93
3. Las clases de inglés son aburridas.	2,09	1,42
5. No necesito aprender inglés.	1,47	0,97
Total ítems de control	4,21	1,25

La tabla número 2 muestra los resultados del análisis general realizado dividiendo la muestra entre hombres y mujeres. Se obtienen medias casi idénticas tanto para los elementos positivos como para los de control. Los ítems positivos reportan una media de 4.35 para los hombres y

4.33 para las mujeres, mientras que los de control 4.33 para los hombres y 4.14 para las mujeres. En los cuatro casos se trata de valores muy altos que indican una buena predisposición tanto por parte de los alumnos como de las alumnas. La variación estándar tiene valores ligeramente más lejanos en los ítems afirmativos, con 0.77 para los hombres y 1.02 para las mujeres, mientras que tiene valores casi iguales para las frases de control con 1.22 y 1.27. Esto sugiere una mayor distancia entre las puntuaciones asignadas a los ítems por las chicas, pero respetando en todo caso una opinión muy cercana a la media calculada.

Tabla 2 - *Estadística descriptiva de actitudes y opiniones entre hombres y mujeres.*

Actitudes y opiniones				
Total estudiantes: 21 chicos y 33 chicas				
Items	Media maschi	DS maschi	Media femmine	DS femmine
1. Me gusta el inglés	4,05	0,86	3,73	1,26
2. Quiero ser bueno en inglés.	4,43	0,87	4,55	0,90
4. Aprender inglés es importante para mí.	4,43	0,68	4,39	0,90
6. En el futuro, saber inglés será importante para mí.	4,48	0,60	4,67	0,69
Total items afirmativos	4,35	0,77	4,33	1,02
3. Las clases de inglés son aburridas.	2,10	1,48	2,09	1,40
5. No necesito aprender inglés.	1,24	0,70	4,67	0,69
Total items de control	4,33	1,22	4,14	1,27

La tabla 3 muestra los resultados de actitudes y opiniones sobre el inglés en relación con los grupos de edad de 6-8 años y 9-13 años. La media de los elementos de los estudiantes más pequeños es 4.42, mientras que la de los estudiantes mayores es 4.27, muy cerca unos de otros. Las medias de los elementos de control son 4.27 y 4.17, también en este caso muy cercanas. Esto indica una diferencia muy pequeña entre el agrado del grupo más joven y el más grande,

con los más pequeños un poco por encima. La SD registrada para el primer grupo es de 0.91 para los ítems afirmativos y 1.20 para los negativos, indicando así un bajo nivel de variación en positivo o negativo entre las respuestas dadas. En cuanto al grupo de los niños mayores, la SD es de 1.30 para todos los ítems, lo que sugiere una variación ligeramente mayor que sus compañeros más pequeños.

Tabla 3 - *Estadística descriptiva de actitudes y opiniones entre el grupo 6/8 años y 9/13 años.*

Actitudes y opiniones					
Total estudiantes: 24 de 6-8 años e 30 de 9-13 años					
Items	Media 6-8 años	DS 6-8 años	Media 9-13 años	DS 9-13 años	
1. Me gusta el inglés	3,88	1,27	3,83	1,00	
2. Quiero ser bueno en inglés.	4,64	0,76	4,38	0,98	
4. Aprender inglés es importante para mí.	4,48	0,71	4,34	0,90	
6. En el futuro, saber inglés será importante para mí.	4,68	0,56	4,52	0,74	
Total ítems afirmativos	4,42	0,91	4,27	1,30	
3. Las clases de inglés son aburridas.	1,8	1,26	2,34	1,52	
5. No necesito aprender inglés.	1,67	1,17	1,31	0,76	
Total ítems de control	4,27	1,2	4,17	1,3	

3.2 Autoeficacia, esfuerzo y objetivos.

En esta sección se presentan las medias y las variaciones estándar de la autoeficacia, competencia, esfuerzo y objetivos que se han encontrado en los cuestionarios devueltos por los 54 niños y niñas del *doposcuola*. Los datos presentados se refieren a la primera pregunta de investigación: ¿Qué diferencias existen entre hombres y mujeres en cuanto a autoeficacia, esfuerzo y objetivos en inglés? Aquí son fundamentales los temas analizados, en primer lugar la de autoeficacia, es decir, la percepción de las propias habilidades y competencias que se

poseen para una determinada tarea a realizar, seguida por el esfuerzo que el alumno se siente poner en marcha para alcanzar los objetivos que se fija personalmente.

Los siguientes ocho ítems representan frases que el estudiante indica si considera veraz para sí mismo o no, sugiriendo la presencia o ausencia de la sensación de autoeficacia y de esfuerzos realizados para alcanzar los objetivos. Los ítems 24 y 28 son de control, es decir con la función de verificar, una vez invertida la media, si las frases propuestas han sido efectivamente comprendidas por los estudiantes o si las respuestas se han asignado aleatoriamente.

La tabla 4 muestra los resultados de la primera pregunta de investigación, divididos entre el grupo de hombres (21 estudiantes) y mujeres (33 estudiantes), sin distinción de edad. En cuanto a los varones, la media de los ítems registrados es de 4.03 para los afirmativos y 4.62 para los negativos, con variaciones estándar muy bajas de 0.99 y 0.82 puntos sobre 5. En cuanto a las mujeres, la media positiva y la media de control son 3.97 y 4.31 respectivamente. Las variaciones estándar son de 1.16 puntos para los ítems afirmativos y 1.06 para los negativos, ligeramente más altos que los colegas masculinos. Aunque los valores son muy similares, los resultados muestran una mayor sensación de autoeficacia en inglés para los hombres que para las mujeres, confirmada no solo por los valores mayores en las medias afirmativas sino también por las medias de los elementos de control. Además, las niñas presentan una variación estándar de unas décimas mayor que los niños, lo que indica una mayor variación entre las respuestas dadas a los cuestionarios con un rango de puntuaciones asignado a los ítems más amplio. Los chicos participantes, por lo tanto, declaran un sentimiento de autoeficacia acompañado de esfuerzos para alcanzar mejor sus objetivos ligeramente más altos que sus compañeras femeninas, que se asienten sobre un valor menor que sugiere la probable presencia de sujetos que no se consideran plenamente a la altura de las tareas y tareas en inglés con la consiguiente disminución de la voluntad en la implementación de esfuerzos.

Tabla 4 - Estadística descriptiva de autoeficacia, esfuerzo y objetivos entre chicos y chicas.

Autoeficacia, esfuerzo y objetivos				
Total estudiantes: 21 chicos y 33 chicas				
Item	Media chicos	DS chicos	Media chicas	DS chicas
21. Creo que soy bueno/a en inglés.	3,90	1,04	3,48	1,20
22. Puedo ser bueno en inglés cuando me da la gana.	4,33	0,86	3,67	1,55
23. Normalmente soy bueno/a en los ejercicios de inglés.	4,10	1,09	4,09	0,88
25. Trabajo duro para aprender inglés.	3,76	1,04	3,82	1,16
26. Hago lo mejor que puedo cuando estudio inglés.	4,05	0,86	4,30	0,88
27. Si me esforzara, sería muy bueno/a en inglés.	4,05	1,03	4,48	0,91
Total items afirmativos	4,03	0,99	3,97	1,16
24. No soy bueno/a en inglés.	1,43	0,58	1,94	1,16
28. Para mí no tiene sentido poner esfuerzo en inglés.	1,33	1,03	1,45	0,90
Total items de control	4,62	0,82	4,31	1,06

3.3 Motivación intrínseca y extrínseca.

En esta sección se presentan y analizan los resultados de media y DS que ayudan a responder a la segunda pregunta de investigación: ¿Qué diferencias surgen entre el grupo de niños de 6-8 años y el de 9-13 años en cuanto a la motivación intrínseca y extrínseca? Los elementos del cuestionario representan afirmaciones relativas a la motivación intrínseca, es decir, el impulso personal del estudiante para aprender el idioma y utilizarlo para su satisfacción personal sin obligaciones externas. Más específicamente, algunos ítems se refieren a la motivación

intrínseca-integrativa que implica el deseo personal del estudiante de aprender el idioma y disfrutar de los beneficios en ámbitos de placer, como por ejemplo el viaje.

En estos ítems, los números 8 y 10 representan los ítems de control. No hay elementos directamente relacionados con la motivación extrínseca, es decir, el deseo de aprender el idioma inglés para beneficiarse de gratificaciones externas, pero un valor muy bajo de la media referido a las afirmaciones de motivación intrínseca puede revelar o bien la ausencia de motivación en todas sus formas, o la presentación de impulso motivacional extrínseco y no intrínseco.

La tabla 5 muestra los resultados de las puntuaciones otorgadas por los 54 estudiantes, divididos en dos grupos demográficos requeridos por la solicitud de investigación: de 6 a 8 años (24 estudiantes) y de 9 a 13 años (30 estudiantes). En cuanto al primer grupo de edad, los más pequeños, la media de los ítems es de 3.95 y el control de 4.13, con SD de 1.27 y 1.35 respectivamente. En comparación con las medias vistas anteriormente, estas son ligeramente más bajas, pero sugieren igualmente una buena presencia de motivación intrínseca/ intrínseca-integrativa por parte de los niños. Las desviaciones estándar son mayores de 1 punto, lo que significa que hay un rango de respuestas bastante variable. En el segundo grupo de edad, de 9 a 13 años, hay una mayor discrepancia entre la media de los elementos y la media invertida de los elementos de control, de 3.80 y 4.48 respectivamente. Las variaciones estándar son muy cercanas, con puntuaciones de 1.34 y 0.95. El grupo de estudiantes más pequeños informa una motivación intrínseca muy poco más alta que sus compañeros mayores, pero con una media de los elementos de control más baja que los demás. Esto sugiere que en ambos grupos hay un impulso motivacional personal, pero probablemente algunos individuos son menos propensos a aprender inglés voluntariamente en el segundo grupo. Esta afirmación es confirmada por la presencia de un SD mayor que 1 en ambos casos, lo que implica un rango de respuestas bastante amplio.

Tabla 5 - Estadística descriptiva de la motivación intrínseca y extrínseca entre los grupos 6-8 años y 9-13 años.

Motivación intrínseca y extrínseca				
Total estudiantes: 24 de 6-8 años e 30 de 9-13 años				
Items	Media 6-8 años	DS 6-8 años	Media 9-13 años	DS 9-13 años
7. Estudio inglés porque me gusta, no porque estoy obligado/a hacerlo.	3,96	1,33	3,07	1,55
9. Elegiría estudiar inglés, aunque no tuviera que hacer exámenes en la escuela.	3,46	1,59	3,86	1,27
11. Me gustaría conocer gente de habla inglesa.	4,04	1,00	4,03	1,24
12. Me gustaría viajar a lugares donde se habla inglés y ser capaz de entender a las personas y hablar con ellas en inglés.	4,33	0,96	4,28	0,96
Total items afirmativos	3,95	1,27	3,8	1,34
8. Si pudiera, dejaría de estudiar inglés para siempre.	1,39	0,94	1,20	0,48
10. No me interesa saber hablar con la gente en inglés.	2,33	1,52	1,83	1,18
Total items de control	4,13	1,35	4,48	0,95

3.4 Percepción del inglés en el *doposcuola*.

En este trabajo de investigación se investiga el entorno del *doposcuola* y el enfoque que los estudiantes tienen del idioma inglés dentro de ella, al ser un entorno no estrictamente escolar. Nace así la tercera pregunta de investigación (¿Qué se desprende de las preguntas sobre la percepción del idioma inglés durante el *doposcuola*?) que encuentra respuestas en las siguientes tablas. Los datos recogidos en los cuestionarios rellenos por los alumnos que asistían a la escuela se analizaron en términos generales, de edad y de género, para tener una visión completa de la percepción del idioma extranjero y su uso durante las horas de la tarde.

La tabla 6 muestra los resultados de 54 cuestionarios rellenos por los estudiantes. En este caso las dos medias, de los ítems afirmativos y de los de control, son respectivamente 2.90 y 4.09. La discrepancia entre los dos valores es evidente y puede significar un posible malentendido de los ítems en la fase de compilación, o una sensación de falta de motivación en el desarrollo y práctica del idioma inglés en el *doposcuola*. Los valores de la SD son 1.55 y 1.25, indicando un rango de respuestas bastante variable.

Tabla 6 - *Estadística descriptiva de la motivación para el inglés en el doposcuola.*

El doposcuola		
Total estudiantes: 54		
Items	Media	DS
29. Es más divertido hacer inglés en el <i>doposcuola</i> que en la escuela.	2,30	1,30
30: Me gusta más hacer los deberes de inglés en el <i>doposcuola</i> que en la escuela o en casa.	2,89	1,59
31. Yo haría mis deberes de inglés en el <i>doposcuola</i> , aunque no estuviera obligado/a.	3,5	1,53
Total ítems afirmativos	2,90	1,55
32. No me interesa practicar inglés en el <i>doposcuola</i> .	1,91	1,25
Total ítems de control	4,09	1,25

La tabla número 7 se centra en presentar los valores correspondientes al grupo de los hombres y el de las mujeres. Como en la tabla anterior, también en este caso la media asignada a los ítems positivos es inferior a las anteriores (3.27 para los varones y 2.66 para las mujeres), con una marcada discrepancia con la media de los ítems de control (4.18 para los varones y 4.03 para las mujeres). Ambos grupos presentaron valores bajos en los ítems afirmativos, confirmando la media calculada en la tabla 6 que sugería un impulso motivacional no muy marcado por parte de los alumnos para el idioma inglés durante las actividades del centro extraescolar. Muy por debajo de las medias calculadas anteriormente, relativas al idioma inglés en general en la escuela, es la media registrada en el grupo de niñas con solo 2.66 de puntuación. Esto indica que, aunque no sea muy marcado, los chicos muestran mayor satisfacción y

motivación en el uso del inglés en la guardería que sus compañeras. Las SD son muy similares con valores de 1.46 y 1.03 para los hombres y 1.56 y 1.38 para las mujeres.

Tabla 7 - Estadística descriptiva de la motivación para el inglés en la guardería entre hombres y mujeres.

El <i>doposcuola</i>				
Total estudiantes: 21 chicos y 33 chicas				
Items	Media chicos	DS chicos	Media chicas	DS chicas
29. Es más divertido hacer inglés en el <i>doposcuola</i> que en la escuela.	2,45	1,36	2,21	1,32
30: Me gusta más hacer los deberes de inglés en el <i>doposcuola</i> que en la escuela o en casa.	3,43	1,41	2,55	1,58
31. Yo haría mis deberes de inglés en el <i>doposcuola</i> , aunque no estuviera obligado/a.	3,95	1,17	3,21	1,63
Total items afirmativos	3,29	1,46	2,66	1,56
32. No me interesa practicar inglés en el <i>doposcuola</i> .	1,81	1,03	2,00	1,39
Total items de control	4,18	1,03	4,03	1,39

La tabla 8 muestra los resultados de las respuestas dadas, desglosados en dos grupos demográficos de referencia. Como en las dos tablas anteriores, también en este caso claramente las medias de los ítems positivos no son muy altas, con valores de 3.04 para el grupo 6-8 años y 2.27 para el grupo 9-13 años. También la discrepancia con las medias de los elementos de control permanece, con puntuaciones de 4.29 para el primer grupo y 3.93 para el segundo. Se confirma así la presencia de una motivación mucho menor para el idioma inglés durante las horas de la tarde en contraste con las preguntas de investigación anteriores sobre el inglés durante el horario escolar, que muestran puntuaciones mucho más altas. La SD observada en

los ítems afirmativos es de 1.58 y 1.52, lo que sugiere un rango de respuestas más amplio por parte de ambos grupos en comparación con los ítems de control que presentan variaciones estándar de 1.04 y 1.39.

Tabla 8 - Estadística descriptiva de la motivación para el inglés en el *doposcuola* entre los grupos de 6-8 años y 9-13 años.

El <i>doposcuola</i>				
Total estudiantes: 24 de 6-8 años e 30 de 9-13 años				
Items	Media 6-8 años	DS 6-8 años	Media 9-13 años	DS 9-13 años
29. Es más divertido hacer inglés en el <i>doposcuola</i> que en la escuela.	2,42	1,44	2,20	1,19
30: Me gusta más hacer los deberes de inglés en el <i>doposcuola</i> que en la escuela o en casa.	3,00	1,59	2,80	1,61
31. Yo haría mis deberes de inglés en el <i>doposcuola</i> , aunque no estuviera obligado/a.	3,71	1,49	3,33	1,56
Total ítems afirmativos	3,04	1,58	2,78	1,52
32. No me interesa practicar inglés en el <i>doposcuola</i> .	1,71	1,04	2,07	1,39
Total ítems de control	4,29	1,04	3,93	1,39

3.5 Percepción del profesor.

La cuarta y última pregunta de investigación se refiere al entorno del alumno y, más en concreto, a la figura que más representa el idioma inglés dentro del ámbito escolar desde las primeras lecciones de EFL: ¿Qué diferencias se observan en la influencia del profesor de lengua extranjera entre el grupo de alumnos de 6 a 8 años y el de 9 a 13 años? Para responder a la pregunta se analizan los resultados de los cuestionarios en términos de medias y SD divididos en dos grupos demográficos de interés en esta investigación

La tabla 9 explica las medias y SD de las respuestas dadas por los estudiantes, diferenciadas por edad. Desde el principio se entiende que no hay mucha diferencia entre los resultados, aunque la media de los ítems afirmativos del grupo más pequeño es ligeramente superior con 4.42 en comparación con 4.02 de los más grandes. Las medias de control también siguen esta tendencia, confirmando con una puntuación de 4,43 para los pequeños y 4,17 para los grandes. En cambio, las variaciones estándar del grupo de 6-8 años son más bajas con valores de 0.99 y 1.20 que el segundo grupo de 9-13 años que muestra valores de 1.19 y 1.39. Los resultados sugieren que la figura del profesor desempeña un papel fundamental en el imaginario lingüístico de los alumnos más pequeños, algo mayor que la de sus compañeros mayores. Al mismo tiempo, el rango de respuestas dadas a este respecto fue más amplio por parte del grupo 9-13 que por el 6-8.

Tabla 9 - *Estadística descriptiva de la percepción del profesor entre el grupo de 6-8 años y el de 9-13 años.*

Percepción del profesor				
Total estudiantes: 24 de 6-8 años e 30 de 9-13 años				
Items	Media 6-8 años	DS 6-8 años	Media 9-13 años	DS 9-13 años
13. Mi maestra/profesora es muy buena en inglés.	4,38	1,13	4,43	0,97
14. Mi maestra/profesor me ayuda mucho cuando aprendo inglés.	4,46	0,83	3,63	1,27
Total ítems afirmativos	4,42	0,99	4,03	1,19
15. Espero cambiar de profesor/maestra de inglés.	1,57	1,20	1,83	1,39
Total ítems de control	4,43	1,2	4,17	1,39

La tabla 10 analiza los resultados de las puntuaciones asignadas a los siguientes ítems, centrados en la figura de los padres y el enfoque que tienen con el idioma inglés dentro del itinerario educativo de los hijos. La tabla 10 muestra medias muy similares entre sí, casi idénticas, de 4.71 para los más pequeños y 4.60 para los más grandes. De la misma manera, las variaciones

estándar también tienen valores casi iguales con 0.71 y 0.87. Se entiende que ambos grupos de análisis reconocen y señalan el enfoque positivo de los padres en el estudio del idioma inglés, lo cual muy probablemente, puede influir en el enfoque que tienen los hijos al estudiar la lengua inglesa.

Tabla 10 - *Estadística descriptiva de la percepción de los padres del grupo 6-8 años y 9-13 años.*

Percepción de los padres				
Total estudiantes: 24 de 6-8 años e 30 de 9-13 años				
Items	Media 6-8 años	DS 6-8 años	Media 9-13 años	DS 9-13 años
16. Mis padres creen que aprender inglés es importante.	4,92	0,28	4,77	0,77
17. Mis padres me animan a estudiar inglés porque creen que será importante para mí en el futuro. .	4,50	0,93	4,43	0,94
Totale items afirmativos	4,71	0,71	4,6	0,87

Los resultados de los últimos ítems analizados muestran medias inferiores a las registradas para la percepción del maestro y de los padres, con valores de 3.92 para el primer grupo y 3.49 para el segundo, con variaciones estándar ligeramente más amplias con valores de 1.21 y 1.28. Esto puede significar que no todos los estudiantes de la muestra siempre perciben la presencia de un grupo de clase cohesionado y productivo durante las horas de inglés, implicando por lo tanto probablemente la falta de actividades de peer tutoring o cooperative learning, o la falta de cohesión del grupo clase durante estas actividades.

Tabla 11 - Estadística descriptiva de la percepción del grupo clase de edad 6-8 y 9-13 años.

Percepción del grupo clase				
Total estudiantes: 24 de 6-8 años e 30 de 9-13 años				
Items	Media 6-8 años	DS 6-8 años	Media 9-13 años	DS 9-13 años
18. En mi clase trabajamos bien juntos cuando hablamos inglés.	3,79	1,22	3,57	1,10
19. En mi clase nos ayudamos mutuamente durante la clase de inglés.	3,88	1,33	3,43	1,41
20. Estamos bien juntos cuando hacemos inglés en clase.	4,08	1,10	3,47	1,36
Total items afirmativos	3,92	1,21	3,49	1,28

IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se presentan los resultados finales del estudio en curso, comparados con la bibliografía de investigación preexistente. Se verifica la presencia o ausencia de congruencia, plausibilidad y compatibilidad de las teorías formuladas gracias a las respuestas del grupo de muestra en análisis con respecto a las teorías formuladas anteriormente por los estudiosos de lenguas extranjeras en el ámbito escolar. Los resultados se dividen por género y edad de los estudiantes que participan en la encuesta, y se comparan con las hipótesis de investigación derivadas del análisis de la literatura y el conocimiento del grupo de estudiantes en análisis. Un párrafo de este capítulo se dedica a la discusión de los resultados relativos a la educación extraescolar. La sección siguiente está destinada a investigar y dar pistas sobre las posibles implicaciones prácticas y teóricas que las respuestas dadas en este estudio aconsejan. Finalmente, se exponen y discuten las limitaciones que se han encontrado en la realización de este estudio, en todos sus pasajes, junto con lo que podrían ser las posibles soluciones para un mejor trabajo futuro.

4.1 Diferencias entre hombres y mujeres.

Uno de los dos criterios de división de la población de muestra en este estudio es el sexo de los estudiantes. Las niñas son 33, mientras que los niños son 21. Muchos estudios han sido realizados analizando las diferencias que el género implica en el estudio, o mejor dicho en el enfoque de una lengua extranjera, en este caso el inglés como primera lengua extranjera en la escuela. En el primer capítulo de esta tesis se recuerdan las citas de estudiosos como L. Coskum (2014) y Glenberg (2009), que sostienen la diferencia entre chicos y chicas en términos de logro de objetivos, compromiso a través de actitudes positivas y sensibilidad por los diferentes inputs. Se define como el género femenino es más propenso a un estudio y uso diferente de la lengua extranjera que los colegas masculinos. Las mujeres se definen como más atentas a las actitudes integradoras del lenguaje, a los inputs más variados y a la motivación a largo plazo, mientras que los hombres se reservan para apuntar más a la función puramente utilitaria a corto plazo del lenguaje. Además de lo que los estudiosos han dicho en el pasado, que a menudo coinciden con las afirmaciones de los investigadores nombrados aquí, la opinión colectiva también tiende a considerar diferencias entre hombres y mujeres sobre los idiomas extranjeros. Siempre se ha pensado que los estudios humanísticos y lingüísticos, que luego prosiguen con opciones académicas y universitarias en el campo lingüístico, son más comunes y aceptados por el

público femenino que por el masculino. La mayoría de las escuelas secundarias y universidades de estudios lingüísticos son frecuentadas por un mayor número de chicas que los chicos. Por lo que respecta a las edades más tempranas de los primeros ciclos escolares, donde el aprendizaje del idioma inglés se establece como obligatorio para todos los estudiantes, resulta comprensible suponer que las niñas suelen alcanzar resultados académicos superiores y más sostenibles a lo largo del tiempo en comparación con sus compañeros varones. Esta situación se traduce en la expectativa de una mayor motivación y disposición por parte de las niñas hacia el inglés como LE en comparación con los niños, quienes a menudo son considerados más aptos para materias principalmente científicas o económicas. De aquí surge la primera hipótesis en la investigación en curso, que sostiene que las niñas muestran un mayor involucramiento, pasión y predisposición hacia el estudio del inglés en comparación con los niños. En el cuestionario aplicado a los estudiantes dentro del estudio en cuestión, se analizaron diversos ítems (afirmativos y de control) con el propósito de calcular numéricamente, a través de medias y desviaciones estándar, la predisposición de niños y niñas hacia el idioma, su grado de agradecimiento y el esfuerzo que están dispuestos a dedicar en su trayectoria académica lingüística (ver capítulo III). En particular, el análisis basado en el género se centró en las opiniones generales sobre el inglés como lengua extranjera, la autoeficacia, el esfuerzo y los objetivos. Sin embargo, de los cálculos realizados no se desprende la discrepancia que se esperaba encontrar entre niños y niñas, donde se asumía que las niñas estarían más predisuestas que sus compañeros varones; en realidad, se observa lo contrario. Las medias de las respuestas muestran valores muy similares, casi idénticos entre sí, con puntuaciones más altas otorgadas por los niños en comparación con las niñas. Aunque se trate de diferencias de pocos centésimos, se detecta una tendencia a puntuaciones más altas asignadas por los chicos en comparación con las chicas. Esto indica que en el grupo de muestra analizado la hipótesis de investigación formulada inicialmente no se corrobora, sino que se desmiente, aunque en ausencia de grandes diferencias de puntuación. Los hombres parecen tener no solo opiniones que generaría respecto al idioma inglés en la escuela más positivas que las mujeres, pero sobre todo niveles de sentimiento de autoeficacia, capacidad y voluntad de realizar diversos esfuerzos para alcanzar sus objetivos más grandes que sus compañeras. Esta ligera ventaja de las puntuaciones masculinas sobre las femeninas sugiere la discrepancia con la literatura de investigación y la hipótesis formulada. Si por un lado los puntajes difieren solo unos pocos centésimas entre sí, proponiendo una tendencia similar entre los dos grupos, por otro es cierto

que los puntajes de las mujeres no superan en modo alguno a los de los hombres, refutando así las hipótesis anteriores. En otras palabras, las puntuaciones que reflejan la propensión y los sentimientos positivos hacia el inglés en la escuela otorgadas por las niñas en sus cuestionarios son similares a las otorgadas por los niños, pero siguen siendo más bajas. Las afirmaciones que acabamos de mencionar son confirmadas por las medias de los ítems afirmativos, junto con las medias invertidas de los ítems negativos de control, formulados especialmente para verificar la veracidad y fiabilidad de las respuestas dadas por los estudiantes.

4.2 Diferencias al aumentar de la edad de los alumnos.

Además de diferenciar la población de muestra por sexo, se ha hecho una división en dos grupos de edad. El primer grupo lo forman 24 niños de 6 a 8 años y el segundo 30 niños de 9 a 13 años. Son dos grupos que representan momentos destacados de cambio para los estudiantes, que pasan de la edad más pequeña en la que la escuela está compuesta por actividades lúdicas y acompañamiento continuo a una fase en la que se requiere gradualmente más compromiso y autonomía en el estudio.

La literatura científica ofrece muchos puntos de reflexión basados en investigaciones realizadas anteriormente basadas en el análisis del desarrollo del estudiante a medida que aumenta su edad. Se recuerda que la motivación no es un factor único fin en sí mismo, que cambia de forma autónoma respecto al individuo, sino que es el resultado de muchos factores que varían en el tiempo y en el espacio. Los investigadores como Marsh, Craven y Debus (1999) señalan que la percepción de uno mismo y sus capacidades varía según la edad de los sujetos, produciendo una conciencia diferente de sus propias capacidades y objetivos. Al crecer, el estudiante comienza a explorarse y comprenderse más en todos los ámbitos de su vida, sin excepción del académico. De esta afirmación nace otra hipótesis de investigación, que propone la idea de un aumento de la motivación intrínseca al aumentar la edad de los estudiantes. Se supone que esto es porque el aumento de la conciencia y el aumento del nivel de reflexividad y complejidad del estudio del inglés favorece el impulso motivacional interno al estudiante que, al crecer, descubre y entiende más sobre sus deseos y posibilidades con respecto a lo que sucedió a una edad temprana. La segunda pregunta de investigación investigó precisamente este aspecto de la esfera motivacional, pero no confirmó esta hipótesis. Por el contrario, los niños del primer grupo de edad tienen una media de respuestas afirmativas más alta que sus compañeros

mayores. En el primer grupo también hay una diferencia muy corta entre la media dada a los ítems afirmativos y los de control, mientras que el grupo de los grandes informa sobre una discrepancia entre las dos medias. De estos resultados se pueden hacer varias deducciones: la primera es que los niños más pequeños tienen una motivación intrínseca integradora ligeramente más marcada que sus compañeros mayores, pero esto es poco plausible ya que es muy difícil que un niño pequeño, no más de 8 años de edad, ya tenga claro lo que es la lengua extranjera y en qué ámbitos internos y externos a la escuela puede ser útil. Lo que sin duda puede significar una puntuación más alta es una mayor agradabilidad percibida durante las horas de inglés y un consiguiente deseo de aprender más y usarlo en el futuro. También es plausible que los estudiantes mayores, precisamente por el aumento gradual de la conciencia de sus propias capacidades, aptitudes y deseos, se den cuenta de que el idioma inglés en la escuela no representa una prioridad en el presente o en el futuro. Esto podría deberse a una gran cantidad de factores, que no han sido investigados en este trabajo de investigación y deberían analizarse con más detalle para evitar generalizaciones. También es cierto que la media de control registrada para los estudiantes mayores tiene una puntuación muy alta, lo que no sugiere en absoluto aversión al EFL (English as a Foreign Language).

Durante este proceso de crecimiento personal, emocional y académico, los factores externos a los estudiantes también modifican su presencia e importancia. Cada alumno dentro del sistema educativo no solo debe relacionarse con su propia concepción de sí mismo y sus capacidades, sino también con factores externos que influyen en el recorrido, como los profesores, los padres y el grupo de clase al que pertenece. En particular, la primera figura con la que los estudiantes deben enfrentarse cuando comienzan a estudiar inglés como un juego a una edad temprana es el profesor/a. Varios investigadores han destacado la importancia que el docente de inglés tiene en el camino no solo del aprendizaje puro y simple del idioma, sino también de la creación de la pasión y motivación que el estudiante llevará consigo durante todos los ciclos escolares y, con suerte, en el curso de su vida si se acerca al inglés. Wang (2006) afirma que la personalidad, el comportamiento y los métodos elegidos por el docente son fundamentales en cuanto a su impacto sobre sus alumnos y su rendimiento. Otros investigadores, como Kiefer, Alley y Ellerbrock (2015) señalan que hay evidencia de que la participación del docente en el proceso de aprendizaje es un gran indicador de motivación para los alumnos. Es claro, por tanto, cómo la literatura científica de referencia considera al docente como un pilar en el camino de aprendizaje y motivación hacia el EFL. Sin embargo, está claro que los profesores no son las

únicas figuras con las que los estudiantes se relacionan e interactúan, sino solo las primeras en orden de presentación. Después de eso, tenemos a los padres y el grupo de clase. Ambos son factores muy importantes que representan un punto de comparación crucial en el ámbito privado doméstico y social. Es evidente, sin embargo, que los docentes no son las únicas figuras con las que los estudiantes se relacionan e interactúan, sino simplemente las primeras en orden de presentación. A continuación, se encuentran los padres y el grupo clase, ambos factores de gran relevancia que representan un punto de referencia crucial en el ámbito privado, doméstico y social. Los padres pueden transmitir a sus hijos su visión y valoración respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, mientras que el grupo clase puede confirmar o contradecir las ideas del estudiante sobre sí mismo. La otra hipótesis aquí formulada se refiere precisamente al entorno que rodea al estudiante. Se plantea la hipótesis de que los factores externos adquieren diferentes niveles de influencia según aumenta la edad de los estudiantes, considerando a los docentes, los padres y los grupos clase. Es plausible que, con el cambio en la edad del estudiante, también se modifique la importancia otorgada a los factores externos, aumentando el grado de involucramiento y la percepción que el estudiante tiene respecto a docentes, padres y compañeros de clase. Desde esta perspectiva, se analizaron en primer lugar las respuestas proporcionadas a los ítems relacionados con los docentes para dar respuesta a la cuarta y última pregunta de investigación, dividiendo la muestra en dos grupos etarios: el primero compuesto por niños de 6 a 8 años, y el segundo por niños de 9 a 13 años. Después se compararon las medias obtenidas con las de los ítems relacionados con los padres y el grupo clase. De esta manera, se obtiene una visión general de cómo, con el aumento de la edad, se modifica la percepción que los niños tienen de estas figuras y la consecuente influencia que pueden ejercer sobre su proceso de aprendizaje de la lengua y la motivación durante el mismo. En lo que respecta a la figura del docente, la hipótesis es de un cambio en la percepción positiva de dicha figura durante el crecimiento del estudiante queda confirmada. La media obtenida en el primer grupo etario es, aunque ligeramente, superior a la del segundo grupo etario. Lo mismo ocurre con los ítems relacionados con los padres y el grupo clase: las medias reflejan puntuaciones más altas asignadas por los niños más pequeños en comparación con sus compañeros mayores. Aunque en todos los casos se trata de diferencias de décimas de punto, y no de grandes disparidades entre una media y otra, se puede afirmar que, dentro del grupo de muestra analizado en el presente estudio, el aumento de la edad de los estudiantes corresponde a una ligera disminución en la percepción positiva de los docentes, la opinión de los padres y el grupo

clase. Al relacionar estas tres categorías, se observa que las figuras que registran las puntuaciones más altas, otorgadas por todo el grupo, tanto por los niños más pequeños como por los mayores, son las parentales. Nuevamente, se trata de diferencias de pocas décimas respecto a las otras categorías, pero es importante destacar que la desviación estándar (DS) en este caso es muy baja. A diferencia de los ítems relativos a los padres y al grupo clase, que registran una DS superior a un punto y, por lo tanto, un rango de respuestas más amplio y variable, los ítems destinados a los padres tienen una DS significativamente más baja. Esto indica que las respuestas del grupo de muestra fueron más uniformes en comparación con las otras categorías. Las medias relativas a padres, docentes y clase muestran opiniones sobre los padres algo más altas que las demás, pero con un rango de respuestas más estrecho, lo que sugiere una mayor uniformidad en las respuestas de los niños.

Es importante recordar que los ítems del cuestionario dedicados a los padres se refieren a la importancia y el apoyo que las familias transmiten a los estudiantes, mientras que los relativos a los docentes y el grupo clase se centran en la percepción que el estudiante tiene de estas dos categorías. Una media más alta para los padres no significa necesariamente que maestros y compañeros no sean una buena influencia para el niño, considerando que, aunque las medias sean ligeramente más bajas, los puntajes se mantienen superiores a 3 o 4, por lo tanto, moderadamente altos. Esto indica que los estudiantes perciben y reconocen en mayor medida el valor que los padres atribuyen al EFL en comparación con el agrado que sienten hacia los docentes y compañeros. Este es un factor muy positivo porque, especialmente en edades evolutivas como las de los sujetos en estudio, tener una familia que apoya el estudio de la lengua puede fomentar una buena motivación para realizar tareas y actividades relacionadas con su aprendizaje. A la vez, registrar buenos puntajes relativos a docentes y compañeros sugiere un ambiente favorable para un aprendizaje correcto y placentero del idioma extranjero.

4.3 El *doposcuola*.

Un elemento fundamental presente durante todo el trabajo de investigación es la guardería. Ambiente típicamente italiano, el *doposcuola* es una alternativa que propone a los estudiantes de las escuelas primarias y secundarias de primer grado pasar la tarde en compañía en instalaciones escolares, o adyacentes, para comer y realizar las tareas asignadas por los profesores en clase. De esta manera los niños y adolescentes tienen la posibilidad de aumentar

las horas diurnas que pasan junto a compañeros y amigos, uniendo el placer de estar en compañía con la gran utilidad de realizar tareas con la ayuda de operadores y educadores, presentes para proponer apoyo a los estudiantes en caso de dificultades o simplemente para guiarlos en el camino del estudio. Durante estas horas de la tarde se abordan todas las materias para realizar las tareas asignadas a casa y entre ellas, claramente, también inglés. El inglés como segunda lengua extranjera está presente en el plan de estudio de cada clase italiana desde el primer grado hasta el quinto grado; Por lo tanto, cada estudiante que asiste al *doposcuola* después de la escuela se verá inmerso en el estudio y realización de las tareas de esta materia durante las horas de la tarde.

La literatura científica actual ofrece muy poco sobre el entorno del *doposcuola*. Seguramente esto se debe al hecho de que no es una alternativa presente en muchos territorios, con ofertas que a menudo cubren solo el territorio municipal y limítrofes. Otro factor que contribuye a la escasa literatura sobre este tema es que los *doposcuola* solo han estado activas durante unos pocos años; Por lo tanto, una buena parte de la población adulta no es consciente de su actividad y aún no están suficientemente publicitados y desarrollados para que sean objeto de investigaciones más amplias y completas. Por lo tanto, no teniendo puntos de referencia o teorías previamente formuladas sobre las que confrontarse, este estudio analiza los elementos que intentan investigar la diferente percepción del idioma inglés en el entorno del *doposcuola* con respecto a lo que ocurre en clase por la mañana, gracias a las puntuaciones otorgadas por los 54 estudiantes participantes. No se han formulado hipótesis precisamente por la falta de afirmaciones e ideas anteriores relativas al *doposcuola*, pero se han observado las tendencias de las medias y desviaciones estándar de los ítems primero sobre una base general y luego diferenciando las respuestas por sexo y edad de los encuestados. Desde el principio se ha observado una discrepancia entre la media de los elementos de afirmación y la de control, muy acentuada en la fase de cálculo general de los estudiantes y que se prolonga también en las mediciones subsiguientes divididas por sexo y edad. Una discrepancia muy alta entre las dos medias no debe ser subestimada o ignorada. Si los dos valores son iguales o muy similares, significaría que los ítems han sido efectivamente comprendidos y que las puntuaciones asignadas a las frases negativas confirman las dadas a los ítems afirmativos. En este caso no fue así, y se observó una discrepancia notable que puede tener varios significados. La diferencia de las puntuaciones puede significar ante todo un malentendido por parte de los alumnos de las frases propuestas dentro del cuestionario, pero si así fuera, incluso las frases relacionadas con

el idioma inglés dentro de la clase matutina habrían sido mal entendidas reportando discrepancias evidentes en los medios. Esto no ha ocurrido, lo que implica una diferencia de rellenos solo en la sección que se refiere a la guardería. Las niñas y los niños no están acostumbrados a escuchar preguntas sobre el horario de la escuela en particular, y la cantidad de tiempo dedicado al idioma inglés por la tarde es ciertamente menor que la empleada en la escuela con maestros y profesores. Por lo tanto, tener que responder a preguntas nunca vistas antes sobre nuevos argumentos puede resultar confuso para el grupo de muestra, especialmente para los estudiantes más pequeños. Se recuerda que la edad de inicio de los estudiantes participantes es de 6 años, muy baja y que implica poca experiencia en el estudio del idioma inglés y la consiguiente reflexión al respecto.

Los valores que confirman la tendencia registrada para el idioma inglés en las aulas escolares y en la vida en general son aquellos relacionados con la edad y, sobre todo, con el género. Las medias registradas para los estudiantes masculinos superan las de sus compañeras femeninas, de manera similar a los ítems referidos al inglés como LE fuera del horario escolar, y, en consecuencia, refutan la suposición de que las niñas y las jóvenes están más inclinadas y predispuestas al estudio del idioma extranjero en comparación con los niños. Este dato es especialmente interesante porque no se refiere directamente al entorno escolar, entendido como las horas de clase presenciales por la mañana. Aquí se está hablando de la percepción y la motivación hacia el inglés dentro del horario extracurricular, un ambiente diferente al estrictamente académico, más libre y dinámico en comparación con la rígida aula escolar. También en este contexto, donde los estudiantes son más autónomos y menos influenciados por las implicaciones emocionales que comportan un docente y el entorno escolar, los puntajes sobre el horario extracurricular divididos por género muestran medias de algunas décimas más bajas en comparación con las relacionadas con las actividades en clase y el idioma en general. Esto sugiere que, a mayor libertad y distancia del entorno escolar, menor es el impulso motivacional hacia el EFL, especialmente en lo que respecta a las estudiantes.

Las puntuaciones relativas al *doposcuola* se han subdividido también en los dos grupos de edad en análisis en presentar el trabajo. El primer grupo de los más pequeños, de 6 a 8 años, y el segundo grupo de 9 a 13 años. Se observa una mayor aceptación del inglés en las horas de la tarde por parte de los niños más pequeños que por los mayores, confirmando la tendencia de las preguntas de investigación sobre motivación intrínseca, extrínseca y esfuerzo. La variación en las medias positivas es mínima, ligeramente más evidente en cambio en las medias de

control. De todos modos, ambas se asientan alrededor del punto 3, que en la escala Likert del cuestionario significa "más sí que no". No es una opinión dada extremadamente favorable al empleo del idioma inglés en el *doposcuola*, y puede tener varias razones. Es probable que los niños más pequeños hayan presentado valores más altos porque en su fase de estudio académico del idioma las tareas se presentan en forma de juego e interacciones simples, no de estudio real y ejercicio mecánico. Esto es lo que ocurre con sus colegas mayores, especialmente si ya están en la escuela secundaria. El esfuerzo requerido para realizar las tareas asignadas es seguramente mayor para el segundo grupo etario, que podrían perder motivación en la lengua extranjera porque más atraídos por otras actividades lúdicas o de mayor agrado.

4.4 Implicaciones prácticas de los resultados.

Este estudio de investigación experimental se ha hecho con varios propósitos. En primer lugar, uno de los objetivos es analizar las teorías preexistentes en el ámbito de la motivación en el estudio de una lengua extranjera (en este caso, el inglés EFL) y compararlas con los resultados obtenidos de un grupo de jóvenes estudiantes que asisten a un programa extracurricular en el noreste de Italia. El segundo objetivo del trabajo en curso se refiere a la parte práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el ámbito escolar, pero no exclusivamente, considerando también un entorno no estrictamente académico como el *doposcuola* por la tarde. Los datos recogidos de los cuestionarios entregados a niños y adolescentes de 6 a 13 años proporcionan valiosas reflexiones que pueden orientar el trabajo de docentes, educadores y familias con el fin de guiar a los jóvenes en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Es importante recordar que el inglés como lengua extranjera entra en la vida de los jóvenes desde una edad temprana, en algunos casos incluso en la educación infantil en la etapa preescolar. Por lo tanto, contar con referencias sobre cómo fomentar el interés por el idioma aumentando la motivación resulta fundamental para los guías. Este paso es necesario para traducir los datos puramente numéricos en consejos prácticos.

Una primera implicación práctica se basa en el prejuicio generado con los años, según el cual las niñas/chicas jóvenes estarían más inclinadas al estudio motivado de las lenguas extranjeras que sus compañeros masculinos. No conocer que existen realidades diferentes a las reportadas por la mayoría de las literaturas científicas podría resultar engañoso para un docente que se aproxima a la clase. Los resultados obtenidos en el presente estudio sugieren una motivación

general más presente en los varones que en las mujeres, lo que contrasta con la idea de que las niñas son más propensas a las materias humanísticas y lingüísticas, mientras que los varones se inclinan hacia las ciencias. En la práctica, es necesario no dar por sentada una mayor participación de las estudiantes en comparación con los estudiantes. Esto significa que, si un docente tiende a notar una mayor atención en la realización de las actividades y en la implicación frente a la clase por parte de las niñas, esto no necesariamente corresponde a una buena motivación. Como ocurrió en el grupo muestra, esta puede ocultarse en aquellos sujetos que a menudo no la demuestran, como los estudiantes varones. Es claro que no se deben generalizar los resultados, especialmente en este caso, dado que el grupo analizado es pequeño y se trata de factores tan personales y peculiares que requieren un análisis mucho más detallado grupo por grupo para proporcionar opiniones precisas sobre la motivación de cada estudiante. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no siempre los grupos analizados siguen las tendencias generales reportadas por la literatura investigativa. Por lo tanto, es recomendable observar con atención al grupo de estudiantes en cada uno de sus individuos para identificar a aquellos que no muestran, o solo muestran en parte, una buena motivación en el estudio del idioma sea cual sea su origen. Estos sujetos necesitan ser más estimulados para lograr resultados óptimos a largo plazo que los compañeros ya altamente motivados. El docente tiene la tarea de no descuidar el aspecto fundamental del aprendizaje del inglés que es la motivación para realizar el estudio y la actividad, promoviéndolo y alentándolo lo más posible a partir de la identificación de los sujetos menos predisuestos.

No solo el género de los estudiantes debe tenerse en cuenta para promover su motivación. La edad también juega un papel fundamental, ya que su aumento conlleva una variación en la percepción de uno mismo, en la conciencia respecto a sus pasiones y aptitudes. Un docente debe tener en cuenta la edad de los estudiantes a su cargo no solo para estructurar el curso de manera adecuada, sino también para gestionar de la mejor manera posible las emociones y sensaciones que acompañan las horas de inglés como lengua extranjera. Trabajar con estudiantes mayores, especialmente aquellos que asisten a la escuela secundaria, implica tratar con individuos que están en plena fase de descubrimiento de sus aptitudes, en constante búsqueda de un sentimiento de autoeficacia y la consecuente autoestima, factores que a menudo no se toman en cuenta. Los resultados de la presente investigación indican que, en el grupo de los más jóvenes, la motivación intrínseca hacia el inglés es ligeramente mayor en comparación con los mayores. En la práctica, es recomendable considerar que la motivación puede disminuir

con la edad, debido a diversos motivos que pueden derivar tanto de factores internos como externos a la escuela. En este contexto, es tarea del docente asegurar que el estudiante no pierda completamente el interés por el idioma, incrementando siempre las demostraciones de su utilidad en el ámbito escolar, laboral y personal. También es fundamental promover el sentimiento de autoeficacia y la consiguiente autoestima, los cuales pueden ser estimulados o socavados por los comentarios del docente. Es aconsejable alentar al estudiante de manera positiva incluso cuando se presenten errores o deficiencias, para no perjudicar negativamente el desarrollo de su conciencia sobre el idioma. A medida que el estudiante crece, y con él la percepción de la utilidad de las materias de estudio y los esfuerzos necesarios para obtener resultados, aumenta la importancia de evidencias tangibles del disfrute y de la aplicabilidad práctica de lo propuesto.

Otra consideración práctica que puede moverse en favor de una buena motivación hacia el idioma inglés se refiere al uso que se hace durante las horas de la tarde del horario escolar. Se recuerda que estos ambientes están ampliamente presentes en el suelo italiano, representando por tanto la realidad cotidiana de muchos niños, estudiantes y trabajadores. En este estudio se ha observado una percepción positiva del inglés dentro del *doposcuola* en comparación con otros ámbitos, incluyendo el escolar. No tener en cuenta el poder que tiene el entorno de la escuela para estimular la motivación de los estudiantes con respecto a los idiomas extranjeros sería un error, porque reduciría en gran medida las horas de exposición al idioma de los estudiantes y el mayor aprendizaje del mismo. Un buen procedimiento puede ser, en cambio, incentivar el uso del EFL dentro de las paredes de la guardería con actividades lúdicas, agradables y que favorezcan la colaboración de los estudiantes de diferentes edades. A diferencia del ambiente puramente escolar frecuentado durante las horas de la mañana, las actividades de la tarde pueden reservar el tiempo de los estudiantes para actividades que se desvían del camino académico canónico que un profesor de escuela debe seguir. Por tanto, existe la libertad de guiar a los niños en actividades ligeras y agradables como juegos, diálogos, exposición a entradas de diversa naturaleza que les muestren cómo el idioma inglés no es solo una materia para estudiar en la escuela, sino un medio de comunicación útil y lúdico.

Por último, la última implicación práctica de la investigación en curso se refiere a las figuras externas al estudiante. Por figuras externas no se entiende solo los profesores, maestros o docentes que sean, sino también los padres, los educadores y todo el grupo de clase. Todos juntos crean el ambiente humano externo al niño que sin duda influirá en su percepción del

lenguaje, de su utilidad y de sus capacidades hacia él. El estudio muestra que los padres son personas que en la mayoría de los casos tienen una excelente consideración del inglés, tanto como materia de estudio como como futura utilidad para sus hijos. Lo ideal sería una relación de colaboración equitativa entre la escuela y los padres, promoviendo actividades extraescolares en el idioma y excursiones y pasatiempos que el estudiante pueda realizar con la familia fuera del entorno escolar. El grupo de clase también juega un papel fundamental. Los compañeros de clase son los primeros individuos con los que el alumno se enfrenta desde muy pequeño y a los que rendirá cuentas durante el proceso de aprendizaje. Es tarea del profesor promover un grupo de clase positivo y proactivo durante las horas de lengua inglesa, momento en el que los niños pueden sentirse expuestos y juzgados por sus compañeros. En este sentido, es bueno aprovechar las actividades de peer-tutoring y cooperative learning para aumentar la cohesión del grupo de clase, aprovechar las diferentes aptitudes y capacidades de los estudiantes y guiarlos hacia el descubrimiento del idioma inglés como vehículo de comunicación, actividades lúdicas y experiencia comunitaria.

4.5 Límites del estudio de investigación.

Una parte fundamental de realizar un estudio de investigación exploratoria, en este caso cuantitativa, es reconocer las limitaciones que existen en todo el proceso. Aunque representan puntos críticos en el estudio, las deficiencias o dificultades que seguramente alejan el trabajo realizado de la posible perfección, los límites del estudio representan un punto central de partida para trabajos futuros. Estimar cuidadosamente las dificultades encontradas y analizarlas hace posible un punto de partida más claro para lo que pueden ser investigaciones futuras. Este paso representa, por tanto, un momento crucial tanto desde una perspectiva futura, para una mejor creación y gestión de investigaciones similares, como también de reflexión para el trabajo actual.

En el presente trabajo de investigación dirigido a la redacción de la tesis magistral se han encontrado limitaciones de diversa naturaleza. Las primeras limitaciones de este estudio en cuanto a como se presentaron durante todo el proceso fueron las muestras. El número de estudiantes a los que se pudo aplicar físicamente el cuestionario fue de 65 personas asistidas al *doposcuola* en cuestión, ya que la consulta a otras cooperativas o escuelas, habría requerido más tiempo y recursos no disponibles. Por lo tanto, no fue posible seleccionar a los estudiantes

participantes de forma ad hoc para poder crear un grupo homogéneo. De los 65 cuestionarios entregados, con los correspondientes consentimientos informados a rellenar ya que se trata de estudiantes menores de edad, solo 54 han sido devueltos al *doposcuola* listos para la fase de análisis de las respuestas contenidas. Ya en esta fase está claro que el grupo de muestra, al principio no muy grande, ha sido reducido aún más. Dentro de los sujetos encuestados la subdivisión es la siguiente: 21 chicos, 33 chicas, 24 estudiantes pertenecientes al grupo de edad 6-8 y 30 estudiantes en el grupo 9-13 años. Es, por tanto, inmediatamente evidente la falta de homogeneidad dentro de la muestra, con mayor presencia de niñas y estudiantes grandes en comparación con las otras categorías. Esto implica la posible no representatividad de la muestra en relación con la población general, ya que los números entre las categorías presentes resultan distantes y esto no da la posibilidad de medias fiables si se relacionan con la población general de los estudiantes. Por lo tanto, la generalización de los resultados presentados por el grupo de muestra en relación con la población general también podría ser un error, haciendo pensar que las respuestas obtenidas para las preguntas de investigación y la falta o no confirmación de las hipótesis pueden representar a la mayoría de los grupos escolares en Italia. La situación cambiaría si el cuestionario presentado en esta investigación se administrara a más de un grupo de alumnos que asisten a un *doposcuola*. Así se alcanzaría un número de respuestas mayor que los 54 aquí analizados y, por tanto, una mayor representatividad de la población.

Otros límites presentes en esta investigación son de naturaleza técnico-organizativa. Administrar un cuestionario a niños que asisten a un *doposcuola*, y por lo tanto solo durante unas pocas horas por la tarde, resulta más costoso y difícil en términos de tiempo y colaboración con las familias. Los documentos (cuestionario y consentimiento informado) fueron entregados y devueltos en un plazo de solo un par de meses. Aunque puede parecer mucho tiempo disponible, en realidad representó una limitación para la posibilidad de recibir de vuelta todos los cuestionarios correctamente completados por las familias. A pesar de varias solicitudes, de hecho muchos documentos no fueron devueltos al remitente debido al poco tiempo disponible por las familias y, una vez finalizado el año escolar, ya no fue posible contactar a los estudiantes para obtener otras respuestas. Otro factor a tener en cuenta es la administración práctica del cuestionario que, al ser los estudiantes todos menores de edad, no podía tener lugar sin la previa firma del consentimiento informado por parte de los padres para el tratamiento de los datos. Muchos de los participantes en la investigación exploratoria en curso son muy pequeños, a partir de los 6 años de edad, por lo que la cumplimentación del cuestionario de forma

completamente autónoma es descartada debido a la complejidad y extensión del instrumento. El tiempo disponible durante las horas del *doposcuola* a menudo es limitado; por lo tanto, la cumplimentación con la ayuda de los operadores también se descarta. En el presente estudio, se decidió entregar el cuestionario y el consentimiento para completar al mismo tiempo, esperando la devolución de ambos. Sin embargo, esto implica la falta de control sobre si los niños cumplieron el cuestionario de manera verídica. Partiendo de este problema de gestión de los tiempos y de la comunicación con los padres, una posible mejora sería administrar el cuestionario dentro de las escuelas al comienzo del año escolar, y no solo durante el programa extracurricular. La comunicación que las instituciones escolares tienen con las familias es mucho más efectiva en comparación con asociaciones o cooperativas, ya que existen más canales de comunicación inmediata, tanto en formato impreso como electrónico. Además, es plausible pensar que las familias presten mayor atención a los documentos entregados por los docentes en la escuela, en lugar de durante las actividades de *doposcuola*, aún más si se trata de asuntos externos al ámbito estrictamente escolar de sus hijos, como la investigación en curso. Al disponer de más meses para administrar el cuestionario, también se incrementaría el tiempo disponible para acompañar a los niños durante su cumplimentación, con el fin de verificar si las respuestas se dan de manera consciente o no. Siguiendo estas indicaciones, no solo se podría ampliar la población de la muestra y su consiguiente representatividad, sino que también se otorgaría más tiempo a las familias y a los estudiantes para completar de manera correcta y consciente los documentos solicitados, obteniendo así un mayor número de respuestas.

Otra y última categoría de limitaciones encontradas en este trabajo de investigación experimental es la de naturaleza estructural del instrumento de investigación. En la primera fase organizativa del trabajo se modificó un cuestionario preexistente ad hoc, adaptándolo lo máximo posible a la población de muestra a la que se iba a administrar. Se añadieron preguntas demográficas para obtener una visión general de los estudiantes, se redujo el número de ítems para garantizar una duración adecuada de la cumplimentación, y se añadieron ítems similares a los ya existentes pero relacionados con la percepción del inglés dentro del programa extracurricular. También se prestó atención al diseño gráfico del cuestionario para hacerlo comprensible y claro tanto para los niños como para las familias, insertando tablas con las puntuaciones que debían asignarse, títulos e instrucciones en negrita, y preguntas claras para evitar malentendidos. A pesar de la implementación de todas estas medidas, se observaron dificultades en la cumplimentación del cuestionario. En primer lugar, más de un par de

estudiantes de diferentes edades no habían respondido a las primeras preguntas abiertas sobre datos demográficos situadas al inicio de la primera página. Al momento de la entrega a la operadora, se les pidió a los niños que las completaran en ese momento para luego recoger el formulario e incluirlo con los demás para mantener el anonimato. Aunque este es un problema fácilmente solucionable, indica que probablemente la disposición de las preguntas junto con los ítems no hacía suficientemente claro a qué preguntas había que responder. Otra posible razón para la falta de respuestas a las preguntas abiertas podría ser la excesiva rapidez o superficialidad en la cumplimentación por parte de los estudiantes. Otro factor observado es la falta de asignación de puntuación a algunos ítems. Además de las preguntas demográficas al inicio del cuestionario, también algunos ítems fueron devueltos sin una puntuación asignada. En este caso, no fue posible identificar al niño correspondiente, por lo que no hubo una segunda fase de corrección en la que se pudiera explicar el ítem para que se diera una respuesta. Este fenómeno de falta de cumplimentación ocurrió en una decena de ítems, todos diferentes entre sí (nunca el mismo ítem con más de una respuesta faltante), y por parte de estudiantes de todas las edades. Esto sugiere una falta de comprensión de algunas frases, que fueron dejadas sin puntuación porque los estudiantes no entendieron el significado y, en consecuencia, no supieron cómo indicar su grado de acuerdo o desacuerdo. Al mismo tiempo, también indica la falta de supervisión por parte de un adulto, quien podría haber notado la falta de respuesta y haber ayudado al estudiante a comprender mejor el ítem para poder asignarle una puntuación. Se debe tener en cuenta que, si bien en el cuestionario hay frases breves y concisas, que incluso los niños más pequeños comprenden fácilmente, por otro lado, algunos ítems resultan más complejos tanto a nivel gramatical como conceptual. Por lo tanto, es evidente que una falta de comprensión de ítems demasiado complejos conduce a un menor número de respuestas valiosas, lo que reduce el tamaño de una muestra que ya de por sí no es muy grande. Tener en cuenta este aspecto y realizar los ajustes necesarios, modificando los ítems que presentaron dificultades en su cumplimentación, puede ser útil para trabajos futuros, con el fin de evitar confusiones entre los estudiantes y las familias en la fase de codificación del cuestionario.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación exploratoria se ha dedicado a investigar la motivación intrínseca, extrínseca y el sentimiento de autoeficacia percibidos por un grupo de estudiantes italianos que asisten a un *doposcuola*. Se han fijado dos objetivos. El primero es ampliar la investigación sobre el entorno del *doposcuola* y el idioma inglés como EFL en su interior. El segundo objetivo es proporcionar posibles indicaciones útiles para los profesores de lenguas extranjeras para favorecer el crecimiento motivacional de sus propias clases. Estos objetivos se han perseguido mediante el análisis de los datos recogidos por la administración de un cuestionario compuesto por preguntas abiertas y ítems con escala Likert. El grupo de muestra al que se administró la herramienta de investigación está formado por 54 niños de entre 6 y 13 años que asisten a un *doposcuola*.

El primer objetivo de ampliar la investigación existente sobre el entorno del programa de *doposcuola* se ha logrado gracias al análisis de las respuestas dadas a los ítems dedicados específicamente al tema de esta actividad vespertina, donde se pedía indicar la percepción del idioma inglés dentro del programa extraescolar. De esto surgió una comprensión débil de los ítems propuestos, lo que puede significar tanto un malentendido por parte de los estudiantes, como una falta de introspección por parte de los niños en la muestra. La posibilidad de que nunca se les haya pedido reflexionar sobre la importancia y el disfrute que atribuyen al idioma inglés dentro del programa de *doposcuola*, y por lo tanto en un entorno que de hecho es extracurricular, destaca una posible área de interés para futuras investigaciones. Como se ha observado en relación con el EFL (English as a Foreign Language) en las aulas escolares, los niños también reportan dentro del programa extracurricular una mayor inclinación y disfrute hacia el idioma en comparación con las niñas. Asimismo, los niños más pequeños parecen más predispuestos al uso del inglés durante las horas vespertinas, ya sea en forma de tareas escolares o actividades recreativas. Los resultados aquí presentados representan un buen punto de partida para ampliar la literatura de investigación sobre un entorno que en Italia está presente en varios municipios y abarca muchas instituciones escolares, presentándose así como un recurso valioso para el uso extracurricular del idioma inglés y para demostrar a los estudiantes que puede ser disfrutado y aprovechado también fuera de las aulas escolares.

El segundo objetivo de este trabajo ha sido proponer ideas e implicaciones útiles para los profesores de inglés que deben gestionar las dinámicas motivacionales de la clase en la que trabajan. Las preguntas revelaron una mayor autoeficacia generalmente más presente en los

niños que en las niñas, lo que sugiere la necesidad de prestar atención a no caer en los prejuicios que ven a las estudiantes más propensas y activas durante las horas de lengua extranjera. Cada estudiante debe ser observado y estimulado en el momento en que se nota una falta de motivación, sin dar por sentado la mayor participación de las mujeres. Otro aspecto importante emerge sobre la base de un análisis demográfico en cuanto a la motivación intrínseca y extrínseca. Los niños más pequeños informan una motivación intrínseca ligeramente mayor que sus compañeros mayores, así como también reportan opiniones sobre el idioma inglés en general. Es aconsejable, por tanto, tener en cuenta las variaciones que los estudiantes viven a medida que aumentan la edad, tanto a nivel académico como con el aumento de la demanda de compromiso por parte del sistema escolar, tanto a nivel psicosocial como con todas las dinámicas personales que los individuos enfrentan en la etapa preadolescente. Un profesor es bueno que se enfrente de manera diferente al idioma inglés dentro de su clase para apoyar estas dinámicas y explotarlas, modificando las actividades para estimular cada vez más a los estudiantes con aportaciones que puedan resultar interesantes y estimulantes. Otro punto a tener en cuenta para la creación de un ambiente propositivo hacia el idioma extranjero es la implicación de todas las figuras que rodean al alumno. No solo se habla de profesores y educadores, sino también de padres y compañeros de clase. Las respuestas revelan que la percepción de estas figuras externas por parte de los niños no cambia de manera particularmente significativa con el aumento de la edad, por qué un buen clima de cooperación durante todos los años escolares puede ser una buena base para crear un enfoque positivo del niño hacia el inglés en el momento en que todas las figuras cercanas a él promueven su aprendizaje y uso.

Por lo tanto, está claro que la motivación en todas sus facetas juega un papel fundamental dentro de la vida de los estudiantes, aún más dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera que resulta cada día más importante ya que se les presenta desde edad temprana. Esta investigación es una contribución más al amplio mundo de la enseñanza EFL. En el futuro, la ampliación de los grupos de muestra y la administración de cuestionarios específicos sobre la motivación y la autoeficacia percibidas por los estudiantes, no solo en el ámbito académico sino especialmente durante las actividades extraescolares como los *doposcuola* pueden representar una ayuda adicional para ampliar la literatura de investigación sobre un entorno en gran desarrollo en el territorio italiano.

BIBLIOGRAFÍA Y SITOGRAFÍA

Abdullah, H. Chowdhury, R. (2013). *Gender and Motivation: a case study of Iraqi immigrants in Melbourne*. Conference on the International Journal of Art and Science, 6(1), 231-239.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. *Psychological review*. Vol 84, No. 2, 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Stanford university Press.

Bandura, A. (1982). *Self-Efficacy mechanism in Human Agency*. American Psychology Association. Vol. 37, No 2, 122-147.

Bernaus, M. Wilson, A. (2009). *Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement*. Pp. 25-36. Univeristat Autonoma de Barcelona, University of Western Ontario.

Clark, A. (1995). *Boys into modern languages: an investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages*. Available at: <http://doi.org/10.1080/09540259550039022>.

Coskun, L. (2014). *The girls are better at language learning: A comparative approach*. Journal of Education and Social Research. MCSER Publishing, Rome. Vol 4 No 2, April 2014.

Deci, E. L. Ryan, R. M. (1985). *Motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge Univeristy Press.

Gardner, R.C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model* (Vol. 10). New York: Peter Lang.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and Language Learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.

Gardener, R. C. McIntyre, P. D. (1991). *An instrumental motivation language study: Who says it isn't effective?* Studies in second language acquisition, 13, 57-72.

Glenberg, A. M. (2009). *Gender, emotion and the embodiment of language comprehension*. The International Society for Research and Emotion.

- Gomleksiz, M. N. (2001). The effects of age and motivation factors on second language acquisition. *Firat Univeristy Journal of Social Science*, 11, 217-224.
- Graham, S. (2022). *Self-efficacy and language learning – what it is and what it isn't*. *The language learning journal*, 50:2, 186-207.
- Harthy, S. R. A. (2017). *English Language Motivation between Gender and Cultures*. Indiana University of Pennsylvania.
- Hu, X. McGeown, S. (2020) Exploring the relationship between foreign language motivation and achievement among primary school students learning English in China. Available at www.elsevier.com/locate/system.
- Kiefer, S. M., Alley, K. M., Ellerbrock, C. R. (2015). *Teacher and peer support for young adolescents' motivation engagement, and school belonging*. Rmle Online.
- Kormos, L. Csizer, K. (2014). *The interaction of motivazion, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups*. *Tesol Quarterly*, 48, 275-299.
- Marsh, H. W. Craven, R. Debus, R. (1999). *Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective*. *Merril-Palmer Quarterly*, 45.
- Muhammad, A. Mamuna, G. *Gender and language Learning motivation*. *Academic research International*, Vol 4 No. 2. March 2013.
- Oxford, R. Shearin J. (1994). *Language Learning Motivation: Expanding the theoretical framework*. In <https://www.jstor.org/stable/329249>
- Raofi, S. Tan, B. H. Chan, S. H. (2012). *Self-efficacy in second/foreign language learning context*. Vol. 5, No. 11; 2012. Published by Canadian Center of Science and Education.
- Reece, I. Walker, S. (1997). *Teaching, Training and Learning. A Practical Guide*. (Third Ed.). Great Britain: Business Education Publishers Limited.
- Ryan, R. M. Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist Association*. Vol. 55, No. 1, 68-78.

Ryan, R. M. Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic motivation: Class definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology 25, 54-67. Available at <http://idealibrary.com>.

Ryan, R. M. Deci, E. L. (2002). *Overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective*. Handbook of self-determination research. Rochester, NY, US, University of Rochester Press.

Sugiura, E. (2019). *What Motivational Strategies Can Teachers Use to Encourage Reading in an L2 for Pleasure?* Available at www.core.ac.uk

Yeung, A. S. Lau, S. Nie, Y. (2011). *Primary and secondary students' motivation in learning English: grade and gender differences*. Available at www.Elsevier.com/locate/cedpsych.

Yunus, M. M. Abdullah N. R. K. R. B (2011). *Motivation and attitudes for learning English among year six students in primary rural school*. Available online at www.sciencedirect.com.

Wallace, M. P. Leng Leong, E. I. (2020). *Exploring language learning motivation among primary EFL learners*. Journal of language teaching and research. Vol. 11, No. 2, pp. 221-230.

Wang, Y. 2006. *The factors in L2 learning motivation and their pedagogical implications in English classroom*. Sino-US English teaching. Jul 2006, vol 3, no. 7 (serial no. 31) - <https://www.miur.gov.it/web/guest/orario-scuole>.

Weiner, B. (1982). *Attribution theory and motivation*. Jones and Bartlett Publishers.

Williams, M. Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M. Burden, R. L. Lanvers, U. (2002). *'French is the language of Love and stuff': student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language*. British Educational Research Journal, Vol 28, No. 4.

Woodrow, L. (2015). *Researching motivation. Research methods in applied linguistics: A practical guide*. London: Bloomsbury.