





Exploración de la autoeficacia, la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje en segundas lenguas

Aránzazu Bernardo Jiménez

Departamento de Filología Hispánica y Clásica. Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha  

Sètongnon Méline Prisca Legba

Investigadora independiente  

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.102770>

Recibido: 15 de mayo de 2025 / Revisado: 25 de septiembre de 2025 / Aceptado: 6 de noviembre de 2025

Resumen: El presente estudio examina la incidencia entre tres factores clave en la adquisición de lenguas adicionales: la motivación, la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje, en aprendientes de español como lengua extranjera. En la investigación participaron 122 estudiantes de Benín, quienes respondieron a tres escalas tipo Likert validadas para medir cada constructo. Se realizaron análisis descriptivos, correlaciones de Spearman, análisis de factores exploratorios y varias regresiones lineales para reconocer en profundidad la relación que mantienen la autoeficacia y la motivación, como variables independientes, en el uso de estrategias de aprendizaje. Los resultados revelaron correlaciones positivas y significativas entre las tres variables, aunque se observa un papel más relevante por parte de la motivación en el uso de estrategias. Del mismo modo, se reconocieron factores internos dentro de cada variable independiente siendo la proyección futura del aprendiente como un hablante competente de ELE (Yo ideal en L2) y la motivación intrínseca los mejores predictores del uso de estrategias de aprendizaje. Estos resultados deben guiar la práctica docente implementando estrategias didácticas que fomenten diferentes fuentes de autoeficacia y motivación dentro y fuera del aula.

Palabras Clave: Motivación; autoeficacia; estrategias de aprendizaje; español lengua extranjera; instrucción de segundas lenguas.

EN Exploring Self-efficacy, Motivation and the Use of Learning Strategies in Second Language Learning

Abstract: The present study examines the relationship between three key factors in the acquisition of additional languages: motivation, self-efficacy and learning strategies in learners of Spanish as a foreign language. The research involved 122 learners from Benín, who responded to three validated Likert-type scales to measure each construct. Descriptive analyses, Spearman correlations, exploratory factor analyses, and several linear regressions were conducted to explore in depth the relationship between self-efficacy and motivation as independent variables in the use of learning strategies. The results revealed positive and significant correlations between the three variables, although motivation plays a more relevant role in the use of strategies. Furthermore, internal factors were recognized within each independent variable, with the learner's future projection as a competent speaker of Spanish as foreign language (ideal self in L2) and intrinsic motivation being the best predictors of the use of learning strategies. These results should guide teaching practice by implementing didactic strategies that foster different sources of self-efficacy and motivation inside and outside the classroom.

Keywords: Motivation; self-efficacy; learning strategies; Spanish as a foreign language; Second Language Instruction.

FR Exploration de l'auto-efficacité, la motivation et l'utilisation des stratégies d'apprentissage dans les secondes langues

RÉSUMÉ : Cette étude examine l'incidence de trois facteurs clés dans l'acquisition de langues supplémentaires : la motivation, l'auto-efficacité et les stratégies d'apprentissage chez les apprenants de l'espagnol comme langue étrangère. La recherche a impliqué 122 étudiants béninois, qui ont répondu à trois

échelles validées de type Likert pour mesurer chaque concept. Des analyses descriptives, des corrélations de Spearman, des analyses factorielles exploratoires et plusieurs régressions linéaires ont été effectuées afin de reconnaître en profondeur la relation entre l'auto-efficacité et la motivation, en tant que variables indépendantes, dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Les résultats ont révélé des corrélations positives et significatives entre les trois variables, bien qu'un rôle plus pertinent de la motivation dans l'utilisation des stratégies soit observé. De même, des facteurs internes ont été reconnus dans chaque variable indépendante, la projection future de l'apprenant en tant que son soi idéal en tant que locuteur de l'espagnol (L2) et la motivation intrinsèque étant les meilleurs prédicteurs de l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Ces résultats doivent guider la pratique pédagogique en mettant en œuvre des stratégies didactiques qui encouragent différentes sources d'auto-efficacité et de motivation à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Ces résultats devraient guider la pratique de l'enseignement en mettant en œuvre des stratégies didactiques qui favorisent différentes sources d'auto-efficacité et de motivation à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe.

Mots-clés : Motivation ; auto-efficacité ; stratégies d'apprentissage ; espagnol comme langue étrangère ; Enseignement d'une langue seconde.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Estado del arte. 3. Metodología. 3.1. Enfoque y diseño de la investigación. 3.2. Muestra. 3.3. Instrumentos. 3.4. Análisis de datos. 4. Resultados. 4.1. Relación entre autoeficacia, motivación y uso de estrategias de aprendizaje. 4.2. Análisis de factores exploratorio de las variables autoeficacia y motivación. 5. Discusión. 6. Conclusión. 7. Bibliografía. Apéndice I. Cuestionario.

Cómo citar: Bernardo Jiménez, A., Prisca Legba, S. M. (2026). Exploración de la autoeficacia, la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje en segundas lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 38, 243-257.

Declaración de contribución de autoría

Aránzazu Bernardo Jiménez: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, recursos, supervisión, validación, visualización, redacción-borrador original, redacción- revisión y edición.

Sètongnon Melanie Prisca Legba: curación de datos y recursos.

1. Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera (LE) es un proceso complejo que depende de numerosos factores, tanto internos como externos al estudiante. Entre los factores internos, la autoeficacia, la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje han sido caracterizados en la literatura especializada como aspectos determinantes para un aprendizaje eficaz de una segunda lengua (Dörnyei, 2001; Gardner, 1985; Oxford, 1990). Actualmente, muchos estudios están centrados en cómo se configura la relación entre estos tres factores debido a que son constructos altamente correlacionados entre sí y respecto al éxito en el aprendizaje del idioma (Calafato, 2023; Pérez Navío et al., 2024; Zhuang, 2023).

A pesar de que el enfoque que se propone es hoy día centro de interés de numerosas investigaciones, se necesitan nuevas evidencias que apoyen las conclusiones descritas hasta el momento sobre el rol de estas tres variables en la adquisición de una segunda lengua, principalmente considerando nuevos contextos e idiomas.

Las preguntas de investigación planteadas son: a) ¿Existe una relación significativa entre autoeficacia, motivación y el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de español como lengua extranjera?; b) ¿Qué nivel de predicción tienen la autoeficacia y la motivación como factores individuales del alumno sobre el uso de estrategias de aprendizaje? En este mismo sentido: c) ¿Existen dimensiones específicas que subyacen en los constructos de autoeficacia y motivación? ¿Cuáles de estos factores internos se relacionan más estrechamente con el uso de estrategias de aprendizaje?

Las hipótesis de investigación generadas a partir de la literatura existente son: 1) Existe una relación positiva y significativa entre motivación y uso de estrategias de aprendizaje en LE. 2) La autoeficacia se relaciona positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje. 3) Algunos factores de autoeficacia y motivación son predictores más significativos que otros en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje.

2. Estado del arte

La investigación centrada en explorar en qué medida contribuye el aprendiente con sus diferencias individuales a la adquisición de segundas lenguas ha sido foco de estudio de numerosos trabajos. En este sentido, los especialistas clasifican estas diferencias individuales en diferencias cognitivas, diferencias afectivas o diferencias socioculturales y demográficas que abarcan conceptos fundamentales para el aprendizaje como las aptitudes, la memoria, los estilos y las estrategias de aprendizaje, la metacognición, la motivación, la ansiedad, la autoeficacia, las creencias del aprendiente o la identidad, entre otras (Li, Hiver y Papi, 2022).

El presente estudio examina tres de los factores individuales más estudiados en los últimos años: la motivación, la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje, y lo hace desde la denominada perspectiva del *self*, es decir, un punto de vista que propone que la motivación en la adquisición de lenguas adicionales es algo dinámico, que se construye a partir de la concepción de uno mismo, incluyendo otros factores internos, y de

la interacción con el contexto y con los demás. Igualmente, dicha perspectiva señala la proyección futura del aprendiente como hablante de la lengua meta como un motor emocional y cognitivo de la motivación en el aprendizaje de idiomas (Ushioda, 2009).

La motivación se ha situado como centro de la investigación en la adquisición de lenguas a partir de la consideración de que la actitud del estudiante ante el aprendizaje de idiomas tiene un papel relevante (Bernardo et al., 2014). La concepción que ha tenido la motivación en la adquisición de las segundas lenguas en la literatura científica ha ido evolucionando y mostrando muy distintas representaciones de este constructo fundamental. Uno de los primeros puntos de vista fue el propuesto por Gardner y Lambert (1972), quienes afirman que la motivación en la L2 viene dada por las actitudes, los valores y las creencias que el propio aprendiente tiene hacia la L2. Surgió aquí el término de “orientación motivacional”, que permitía clasificar los motivos por los que un estudiante aprende una lengua meta. Si los objetivos del aprendizaje de la L2 están orientados hacia la implicación del individuo en la cultura y comunidad de la lengua, se trata de una orientación integrada. Sin embargo, si esas razones están más vinculadas con los beneficios que la lengua meta podría acarrear para el futuro, se denomina orientación instrumental. Estudios posteriores (Bernardo et al., 2014), reconocieron nuevas clasificaciones a partir del modelo presentado por Gardner y Lambert (1972). Se añadió el término “orientación requerida” y se señaló que la motivación de un aprendiente puede venir de la mano de su propio entorno, por ejemplo, de las exigencias de sus padres, colegio, cultura, etc.

Tras esta concepción psicosocial, la investigación sobre la motivación en la adquisición de L2 adopta una perspectiva que gira en torno al *self*. La publicación de Zoltán Dörnyei (2005, 2009) del modelo denominado *L2 Motivational Self System* (L2MSS) describe como fuente de motivación la proyección que un estudiante hace de sí mismo, una especie de yo futuro del aprendiente, en tres dimensiones. La primera dimensión se denomina “yo ideal en L2” (*Ideal L2 Self*), la visión que un aprendiente tiene sobre sí mismo como hablante competente de la lengua que estudia. Por otro lado, propone una dimensión relacionada con las exigencias, responsabilidades y obligaciones que conlleva el proceso de aprendizaje para el estudiante (*Ought-to L2 Self*). Finalmente, se proponen las propias experiencias de aprendizaje en L2 (*L2 Learning Experience*) como fuente de motivación a partir del análisis que el individuo hace de su entorno educativo (metodología, interacción con sus iguales y profesores, interacción con nativos, etc.). Estas tres dimensiones permiten que el estudiante genere una proyección futura de sí mismo como hablante de una segunda lengua y, por tanto, la motivación necesaria para dirigir su comportamiento.

La concepción de este modelo se nutre de teorías psicológicas del *self* y la identidad, cuyos postulados son la base de la construcción de las tres dimensiones mencionadas en el L2MSS. Así, el *Ideal L2 Self* se fundamenta en la teoría de los “yo posibles” (Markus y Nurius, 1986), que describe el yo futuro deseado como motor motivacional, y en la teoría de la autodiscrepancia (Higgins, 1987), que explica cómo la distancia entre el yo actual y el yo ideal genera tensión motivadora y, como consecuencia, promueve el esfuerzo del aprendiente para eliminar dicha tensión. Además, el modelo se vincula con la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), en tanto que la autonomía y la regulación interna favorecen la construcción de metas personales autodirigidas. Por su parte, el *Ought-to L2 Self* se relaciona con las denominadas *goal theories* (Locke y Latham, 1990; Ames, 1992), que explican cómo las metas impuestas pueden activar la motivación extrínseca, así como con la teoría de la autovalía (Covington, 1992), que muestra cómo el deseo de evitar el fracaso y proteger la autoestima puede generar una motivación basada en el deber. Por último, en lo tocante a la *L2 Learning Experience*, el modelo arraiga en la perspectiva de las creencias del aprendiz (Horwitz, 1988), que subraya cómo las ideas preconcebidas sobre el aprendizaje de lenguas influyen en la percepción de la experiencia educativa, y con la ya mencionada teoría de la autodeterminación, en cuanto a su reflexión sobre el papel del entorno en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas durante el proceso de aprendizaje.

Algunos metaanálisis basados en el L2MSS (Al-Hoorie, 2018) afirman en sus resultados que las tres dimensiones del modelo son predictores significativos del esfuerzo que un estudiante realiza ante su aprendizaje en L2 y, por tanto, asumen que los estudiantes que sean capaces de proyectarse como un hablante de la lengua meta obtendrán una motivación positiva que favorezca el éxito académico. Por el contrario, aquellos que no consigan este propósito mostrarán emociones negativas (dificultades, debilidad, agotamiento o ansiedad) ante las tareas implicadas en su aprendizaje.

Una de las limitaciones que han sido subrayadas por algunos investigadores centrados en el L2SMM es la escasa diversidad de las poblaciones estudiadas ya que la gran mayoría de investigaciones están centradas en China y Taiwán y existe poca representación de muestras de niveles educativos inferiores.

Como último avance en la concepción de la motivación en la adquisición de una lengua, Papi et al. (2019) propusieron la reconfiguración del yo ideal en L2 y el yo obligación, proponiendo una bifurcación en ambas dimensiones: una, la que el propio individuo tiene de sí mismo, y otra, la creencia del aprendiente sobre lo que esperan de él o ella los demás.

En cuanto a la autoeficacia, es un concepto que Bandura (1997) extendió en la literatura científica y que define como la autopercepción de la competencia de una persona ante una tarea concreta. Es decir, el juicio que un individuo hace sobre su propia capacidad para organizar y ejecutar comportamientos requeridos para desarrollar determinados tipos de acciones concretas.

Romero de Loera y Valencia (2023), en su estudio sobre la autoeficacia escolar en la clase de idiomas, argumentan que “la autoeficacia determina lo que las personas sienten y piensan sobre su desempeño y motivación en una determinada tarea. Estas creencias producen efectos diversos a través de cuatro procesos principales: cognitivo, motivacional, emocional, y sobre los patrones de conducta” (p. 126).

La autoeficacia surge a partir de fundamentos que conforman la teoría de la actividad sociocultural, la teoría de la autodeterminación o la teoría de la atribución. Todos ellos reconocen una reconceptualización de la motivación enfatizando la noción del *self*.

Su demostrada capacidad predictiva ha sido uno de los principales promotores del interés surgido en los últimos 30 años, durante los cuales han proliferado numerosas investigaciones vinculadas con la percepción de autoeficacia de los estudiantes como un componente afectivo clave en el proceso de enseñanza aprendizaje en general (Li, Hiver y Papi, 2022). La autoeficacia se concibe como uno de los mayores predictores del éxito académico ya que esta influye en el esfuerzo, la perseverancia y el logro académico o en la autorregulación del aprendizaje y la motivación (Artino, 2012; Pajares, 1996; Zimmerman, 2000).

Las investigaciones que abarcan la autoeficacia y el aprendizaje de lenguas adicionales, además de estudiar la relación de este concepto y el éxito en la L2 como se señalaba anteriormente, abarcan la relación de este constructo con la competencia en lectura y escritura en L2 (Matsuda, 2003), el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas (Mill, 2014; 2019), la ansiedad específica en el aprendizaje de idiomas (MacIntyre et al., 1998), la motivación (Pajares, 1996) y la autorregulación (Zimmerman, 2000), entre otros.

En un plano didáctico, Bernardo y Alcántara (2024) proponen que reconocer y trabajar la percepción de autoeficacia que poseen los estudiantes podría servir de engranaje para proporcionar intervenciones específicas que mejoren esta visión del estudiante de sí mismo, desarrollando, así como fin último, competencias educativas transferibles a su aprendizaje para toda su vida. Un ejemplo concreto de esta propuesta, y que puede servir de guía para las necesarias futuras investigaciones, fue realizado por Mill (2019). La autora abarca la influencia del currículo y las prácticas en el aula para el desarrollo de la autoeficacia. Mill (2019) evalúa la influencia de un currículo basado en proyectos que contempla actividades que promueven las diferentes fuentes de información para generar autoeficacia.

Por último, este estudio se centra en las estrategias de aprendizaje y el uso que el aprendiente hace de ellas en su proceso de adquisición del idioma meta. Aunque existe una gran disparidad de definiciones para describir el concepto de estrategia de aprendizaje, muchas coinciden en ciertos aspectos fundamentales, como señalan O'Malley y Chamot (1990, p. 1) quienes definen las estrategias como "las conductas o pensamientos concretos que los individuos utilizan para ayudar a la comprensión, aprendizaje o retención de la nueva información", es decir, operaciones o procesos conscientemente seleccionados y empleados por el aprendiente para aprender la lengua meta o facilitar las tareas de aprendizaje. Según Hurd y Lewis (2008), las estrategias dan respuesta a un medio determinado, así como al tiempo real de acción, para optimizar el éxito hacia una meta concreta.

Entre las líneas de investigación más recientes dedicadas al estudio de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, destacan: la reconfiguración o actualización de las taxonomías tradicionales; sus aplicaciones pedagógicas ligadas a la instrucción estratégica por parte del docente; el análisis de la variación intercultural y/o contextual; la relación entre el uso de estrategias y otros factores individuales, así como con el éxito en el aprendizaje; y, por último, las estrategias en entornos digitales (Schwieter y Benati, 2019).

Los factores individuales de interés en este estudio también se han abarcado conjuntamente por otros autores para analizar la relación e influencia que tienen entre ellos con el fin último de reconocer su peso en un aprendizaje de lenguas adicionales eficaz. La revisión bibliográfica de Pérez-Navio et al. (2024), en la que abarcan trabajos en educación superior, muestra como resultados principales la existencia de correlación significativa y positiva entre motivación, autoeficacia y uso de estrategias de aprendizaje, principalmente estrategias cognitivas, lo que al mismo tiempo se relaciona con un mejor rendimiento académico. Los investigadores enfatizan la necesidad de continuar contribuyendo al estudio de la influencia de factores socioemocionales relacionados con el aprendizaje de idiomas en contextos culturales y socioeconómicos diferentes, y etapas educativas variadas.

3. Metodología

3.1. Enfoque y diseño de la investigación

La presente investigación se enmarca en una modalidad cuantitativa, no experimental y de tipo correlacional-explicativa. Se utilizaron métodos estadísticos para analizar la relación entre un conjunto de variables independientes, en este caso concreto las variables de autoeficacia y motivación, y una variable dependiente, el uso de estrategias de aprendizaje en español lengua extranjera, con el objetivo de identificar patrones, asociaciones y efectos predictivos. El diseño es no experimental, dado que no se manipularon las variables, sino que se observaron tal como se presentan en su contexto natural.

3.2 Muestra

La muestra se compone de 122 estudiantes del colegio Ste. Rita de Cotonú, situado en la República de Benín, aprendientes de español como lengua extranjera. Participaron en la muestra 68 mujeres y 54 hombres con edades representadas entre 12 y 14 años (9.8%), 15 y 17 años (60.7%) y 18 y 21 años (29.5%). Respecto a su nivel de español, el 9% de la muestra tiene un A1, el 45.1% tiene un A2 y el 45.1% tiene un B1.

3.3. Instrumentos

Se elaboró un cuestionario estructurado en cuatro apartados (ver Apéndice I). Los primeros tres apartados han sido adaptados a partir de estudios que, por un lado, abarcan el análisis de las variables afectivas de

interés desde el punto de vista más actual en la literatura científica (la perspectiva del *self*) y, por otro lado, han sido validados en contextos similares al de este estudio (español lengua extranjera y/o entornos educativos no superiores).

La primera parte contiene medidas de autoeficacia y está configurada a partir del cuestionario de *Autoeficacia en Español como lengua Extranjera* confeccionado por Coronado-Aliegro. Aquí se abarcan 32 ítems que, a su vez, han sido adaptados del denominado *Self-Efficacy Questionnaire* (SFL-SEQ) de Mill (2004).

La segunda parte trata medidas del Sistema Motivacional del Yo para L2 y el instrumento ha sido adaptado del cuestionario de Ramírez Vega (2022). De este estudio se tomaron tan solo los 24 ítems dirigidos a la medición de los futuros yoes (Yo ideal de L2, Yo necesario de L2 y Experiencia de aprendizaje en L2), desechando todos aquellos ítems que no estaban vinculados a esta perspectiva.

En la tercera parte se abarcan medidas sobre el uso de estrategias de aprendizaje en español lengua extranjera de Bernardo et. al. (2016) adaptado, a su vez, de Sánchez Griñán (2008) con un total de 50 ítems.

Por último, se añaden unas medidas sociodemográficas compuestas por 5 preguntas relativas al sexo, la edad, el curso, el nivel de español y la experiencia de aprendizaje.

Todas las escalas son de tipo Likert de 6 puntos y responden de manera ordinal a las siguientes categorías: totalmente inseguro, bastante inseguro, inseguro, seguro, bastante seguro y totalmente seguro, respectivamente.

El instrumento completo fue traducido a la lengua materna de los participantes.

En cuanto a la fiabilidad y la validez de los instrumentos, las escalas de autoeficacia, motivación y estrategias mostraron una fiabilidad interna adecuada, con coeficientes alfa de Cronbach de 0.963, 0.888 y 0.941, respectivamente. Los intervalos de confianza del 95% confirmaron la precisión de estas estimaciones (autoeficacia [0.951, 0.975]; motivación [0.843, 0.920]; estrategias [0.915, 0.967]). El análisis de los ítems individuales reveló una buena discriminación general, aunque se identificaron algunos ítems con correlaciones ítem-total mejorables, pero asumibles (George y Mallery, 2003).

Respecto a la normalidad, se realizó la prueba Kolmogorov-Smirnov. Los valores estadísticos de prueba (D) varían entre 0.164 y 0.418, indicando diferencias significativas entre las distribuciones observadas y las distribuciones teóricas esperadas. Todos los valores p son extremadamente bajos ($p < .001$), lo que sugiere que las diferencias observadas son estadísticamente significativas. Los resultados indican que las variables no siguen una distribución normal, por lo que se utilizarán pruebas no paramétricas para los análisis del estudio.

3.4. Análisis de datos

Para responder al primero de los dos objetivos planteados en el presente trabajo, inicialmente se aplicaron estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) con el fin de caracterizar la muestra y explorar el comportamiento general de las variables. Con el mismo fin, se llevó a cabo posteriormente una correlación de Spearman donde se examinaron las relaciones bivariadas entre las variables, considerando que las variables independientes no cumplían con los supuestos de normalidad. De esta manera, se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación planteada sobre si existe una relación significativa entre autoeficacia, motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de español como lengua extranjera.

Seguidamente, y dando cabida al segundo de los objetivos, para reconocer el nivel de predicción que tienen la autoeficacia y la motivación como factores individuales del aprendiente sobre el uso de estrategias de aprendizaje, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple. Esta etapa permitió determinar qué variables tienen un efecto significativo en la explicación del fenómeno estudiado, brindando así evidencia de relaciones de tipo explicativo entre las variables tenidas en cuenta.

Finalmente, esta investigación se plantea conocer qué dimensiones específicas de autoeficacia y motivación se relacionan más estrechamente con determinadas estrategias de aprendizaje. Para ello, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE), lo cual permitió identificar constructos latentes dentro de las variables independientes que se reconfiguraron en nuevas variables permitiendo así estudiar, a partir de esas nuevas variables, el valor de predicción de cada una de ellas ante la variable dependiente, es decir, el uso de estrategias de aprendizaje.

En conjunto, esta estrategia metodológica permitió avanzar desde una descripción básica hasta una comprensión más profunda de las relaciones y efectos entre las variables, lo que sustenta el carácter correlacional-explicativo del estudio.

El software utilizado para los análisis descriptos fue SPSS.

4. Resultados

A lo largo de este apartado se muestran los resultados obtenidos en función a las hipótesis formuladas.

4.1. Relación entre autoeficacia, motivación y uso de estrategias de aprendizaje

En este punto se da respuesta a la pregunta de investigación sobre la existencia de correlación entre las tres variables principales del estudio: autoeficacia, motivación y uso de estrategias en el aprendizaje de ELE. De este modo, se calcularon, en primer lugar, estadísticos descriptivos (ver Tabla 1) que reflejan la tendencia central (media) y dispersión (desviación estándar) para conocer el comportamiento general de las puntuaciones.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables principales

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>
Estrategias	122	2.20	5.24	4.2225	.66853
Motivación	122	2.46	5.79	4.8996	.61613
Autoeficacia	122	1.44	5.28	3.9039	.78087

Los resultados muestran que la motivación presenta la media más alta de las tres variables. En segundo lugar, el uso de estrategias de aprendizaje también se ubicó en un nivel elevado, lo que sugiere que los participantes aplican de forma frecuente técnicas en su proceso de aprendizaje. En contraste, la autoeficacia obtuvo una media menor, lo que puede indicar una percepción del estudiantado sobre su eficacia ante el aprendizaje de ELE algo menos sólida. Además, esta variable mostró la mayor desviación estándar entre las tres variables, lo que puede indicar una mayor dispersión en las respuestas y, por tanto, una mayor diversidad en la percepción de autoeficacia entre los estudiantes.

Los resultados descritos sugieren que los estudiantes se muestran motivados y suelen emplear estrategias de aprendizaje regularmente, pero su autopercepción ante las tareas ELE es algo menor y menos uniforme.

Para analizar cómo de significativa es la relación entre autoeficacia, motivación y el uso de estrategias de aprendizaje, se llevó a cabo una correlación de Spearman (Tabla 2) cuyos resultados revelaron una relación positiva y significativa ($p < .001$), entre las 3 variables.

Tabla 2. Correlación de Spearman

		Autoeficacia	Motivación	Estrategias
Autoeficacia	Coeficiente correlación	1,000	.384**	.463**
	Sig. (bilateral)	.	<.001	<.001
	N	122	122	122
Motivación	Coeficiente correlación	.384**	1,000	.499**
	Sig. (bilateral)	<.001	.	<.001
	N	122	122	122
Estrategias	Coeficiente correlación	.463**	.499**	1,000
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001	.
	N	122	122	122

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Se observa una correlación positiva, aunque moderada, entre autoeficacia y uso de estrategias de aprendizaje ($\rho = .463$; $p < .001$), así como entre motivación y uso de estrategias ($\rho = .499$; $p < .001$) lo que señala que los estudiantes que indican una mayor motivación y autoeficacia tienden también a emplear estrategias con mayor frecuencia. Del mismo modo, se relacionó positivamente la autoeficacia y motivación ante el aprendizaje de la lengua ($\rho = .384$; $p < .001$) lo que sugiere que el estudiantado con una mayor autopercepción tiende a estar más motivado para aprender el idioma.

Con posterioridad, con el objetivo de cuantificar en qué medida la motivación y la autoeficacia predicen el uso de estrategias de aprendizaje en español lengua extranjera de la muestra propuesta, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple.

Antes de llevar a cabo la regresión lineal múltiple, se verificaron los supuestos fundamentales del modelo. La independencia de los residuos se evaluó mediante el estadístico Durbin-Watson ($DW = 1.789$), lo que indica ausencia de autocorrelación. La multicolinealidad entre las variables independientes (motivación y autoeficacia) fue descartada, con valores de VIF inferiores a 2 ($VIF = 1.18$) y tolerancia superior a 0.8. La normalidad de los residuos se examinó mediante histogramas y gráficos de probabilidad normal (Q-Q plots), mientras que la homocedasticidad y la linealidad se evaluaron visualmente a través de gráficos de dispersión entre residuos tipificados y valores predichos. Todos los supuestos se cumplieron dentro de los límites aceptables, lo que garantiza la validez de los coeficientes estimados del modelo.

Como se observa en la Tabla 3, el modelo obtuvo un coeficiente de correlación múltiple R que indica una relación positiva entre las variables independientes y la variable dependiente. Así mismo, el coeficiente de determinación (R^2) sugiere que un 48.7% de la varianza en el uso de estrategias puede ser explicada conjuntamente por la autoeficacia y la motivación.

Tabla 3. Resumen del modelo de regresión múltiple

<i>Modelo</i>	<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado ajustado</i>	<i>Error estándar de la estimación</i>
1	.698 ^a	.487	.478	.48305
a.	Predictores: (Constante), Motivación, Autoeficacia.			
b.	Fuente: elaboración propia			

El análisis de varianza (ANOVA), presentado en la Tabla 4, evidencia que el modelo es estadísticamente significativo. El valor obtenido de F indica que la actuación conjunta de motivación y autoeficacia predice de forma significativa el uso de estrategias de aprendizaje.

Tabla 4. Anova del modelo de regresión múltiple

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	26,310	2	13,155	56,377	<. 001 ^b
	Residuo	27,768	119	.233		
	Total	54,078	121			
a. Variable dependiente: Estrategias de aprendizaje c. Predictores: (Constante), Motivación, Autoeficacia d. Fuente: elaboración propia						

Finalmente, respecto a los coeficientes individuales (Tabla 5), ambos predictores mostraron contribuciones estadísticamente significativas. Sin embargo, la variable motivación indica a partir del coeficiente estandarizado y no estandarizado un mayor nivel de asociación entre esta y el uso de estrategias que la variable autoeficacia que, aunque también es significativo, es menor.

Tabla 5. Coeficientes

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficiente estandarizados	t	Sig.
		B	Desv. Error	Beta		
1	(Constante)	.568	.363		1,565	.120
	Autoeficacia	.341	.061	.399	5,582	<.001
	Motivación	.474	.078	.437	6,112	<. 001
a. Variable dependiente: Estrategias de aprendizaje b. Fuente: elaboración propia						

En conclusión, el modelo respalda la relevancia de las variables motivación y autopercepción en el uso de estrategias de aprendizaje y en el contexto específico de español como lengua extranjera, mostrando una relación más potente en el caso de la primera variable.

4.2. Análisis de factores exploratorio de las variables autoeficacia y motivación

Como tercer objetivo, el presente estudio se propone identificar la existencia de subescalas específicas de los constructos de autoeficacia y motivación y cómo estos factores, convertidos en nuevas variables independientes, predicen o se relacionan con el uso de estrategias de aprendizaje.

Para dar lugar a este planteamiento, se realizó un análisis de factores exploratorio (AFE) mediante el método de extracción de componentes principales con rotación ortogonal varimax por cada una de las variables independientes -motivación y autoeficacia- y reconocer así la existencia de factores en términos de dimensiones internas. Una vez detectada la existencia de subescalas, se propone de nuevo un análisis de regresión lineal múltiple para reconocer el nivel de predicción de estos factores específicos.

La evaluación de viabilidad en la ejecución de un AFE para la escala de motivación es positiva ya que las pruebas KMO está por encima de 0.7 (0.758) y Barlett es significativa ($p < .001$) y, por tanto, hay correlaciones suficientes entre ítems para aplicar un AFE.

En cuanto a la adecuación del modelo, la tabla de varianza total explicada (Tabla 6) reveló la existencia de seis componentes con autovalores superiores a 1 de acuerdo con el criterio de Kaiser. Estos componentes explicaron conjuntamente el 68.6% de la varianza total. Independientemente, el primer factor explicó el 20.35% de la varianza, el segundo el 18.23%, el tercero el 9.74%, el cuarto el 6.93%, el quinto el 6.78% y, por último, el sexto componente refleja el 6.56% de la varianza.

Tabla 6. Varianza total explicada en la variable motivación

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	8.142	33.924	33.924	8.142	33.924	33.924	4.885	20.356	20.356
2	2.390	9.960	43.885	2.390	9.960	43.885	4.376	18.233	38.590
3	1.931	8.047	51.932	1.931	8.047	51.932	2.337	9.739	48.329
4	1.551	6.463	58.394	1.551	6.463	58.394	1.664	6.933	55.262
5	1.334	5.559	63.954	1.334	5.559	63.954	1.628	6.784	62.046
6	1.117	4.654	68.607	1.117	4.654	68.607	1.575	6.562	68.607
Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Fuente: elaboración propia.									

Para una interpretación por contenidos de estos factores, se llevó a cabo la matriz de componentes rotados. El factor 1 agrupó principalmente ítems relacionados con la autoimagen ideal y el deseo de ser un hablante de español. Esta agrupación sugiere una dimensión asociada al yo ideal académico. El factor 2 incluyó ítems que dibujan una dimensión de motivación intrínseca. El factor 3 abarca ítems relacionados con la necesidad y/o el deber académico, lo que puede interpretarse como una motivación extrínseca o instrumental ante el aprendizaje. El factor 4 agrupa ítems que se relacionan con la dimensión anterior, la utilidad pragmática del aprendizaje, pero con matices relacionados con el contexto. El factor 5 señala un ítem que representa la obligación percibida por aprender o la presión social para aprender. Esta motivación vendría representada por la denominada motivación requerida. El factor 6, por último, estaría representado por un único ítem lo que podría relacionarse con una motivación creada por vivencias pasadas.

Respecto al análisis factorial exploratorio para el constructo de autoeficacia, también resultaron adecuados los resultados de las pruebas KMO (.819) y Bartlett ($p < .001$) indicando una vez más que las correlaciones entre los ítems suficiente para justificar la aplicación del análisis factorial.

Tabla 8. Varianza total explicada en la variable de autoeficacia

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	15.51	48.492	48.492	15.517	48.492	48.492	5.155	16.110	16.110
2	1.871	5.846	54.338	1.871	5.846	54.338	3.766	11.770	27.880
3	1.838	5.745	60.083	1.838	5.745	60.083	3.701	11.567	39.447
4	1.491	4.658	64.742	1.491	4.658	64.742	3.536	11.051	50.497
5	1.266	3.957	68.699	1.266	3.957	68.699	3.010	9.406	59.903
6	1.078	3.369	72.068	1.078	3.369	72.068	2.801	8.752	68.655
7	1.015	3.172	75.239	1.015	3.172	75.239	2.107	6.584	75.239

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la varianza total explicada en la variable de autoeficacia, revelaron la presencia de siete componentes o factores con autovalores superiores a 1 (Kaiser, 1960). Estos siete factores explicaron conjuntamente el 75.24% de la varianza total, lo que sugiere una adecuada capacidad del modelo para representar la estructura factorial de los ítems analizados. Tras la rotación varimax, se observó una redistribución más equilibrada de la varianza entre los factores, siendo el primero el que explicó el 16.11% y los restantes entre el 6.58% y el 11.77%, favoreciendo una interpretación más clara y diferenciada de cada componente.

Respecto a la matriz de componentes rotados de autoeficacia, y a pesar de que pueda existir una razón profunda para la composición de los 7 factores anteriormente comentados, no se han encontrado criterios semánticos comunes que permitan crear etiquetas representativas para los ítems elegidos (>0.5). Tan solo se puede dar una descripción de aquellas tareas que han resultado más representativas en las respuestas dadas por parte de los estudiantes de español encuestados.

Finalmente, para completar el tercer objetivo propuesto en el estudio, se llevó a cabo una nueva regresión lineal múltiple para reconocer en qué medida los factores resultantes de los anteriores análisis factoriales exploratorios realizados en las variables independientes predicen la variable dependiente, es decir, el uso de estrategias de aprendizaje.

El modelo es estadísticamente significativo y explica aproximadamente el 66.8% de la varianza en la variable dependiente ($R^2 = .668$, R^2 ajustado = .628), indicando un ajuste adecuado del modelo a los datos.

En cuanto a los coeficientes individuales, varios factores demostraron ser predictores significativos del uso de estrategias de aprendizaje. Específicamente, en el análisis factorial de motivación, resultaron predictores y estadísticamente significativos el factor 1 ($\beta = .386$; $p < .001$), el factor 2 ($\beta = .388$; $p < .001$) y el factor 6 ($\beta = .242$; $p < .001$).

En el análisis factorial realizado en el constructo de autoeficacia, también mostraron efectos significativos los factores 2 ($\beta = .214$; $p < .001$), factor 4 ($\beta = .250$; $p < .001$) y factor 5 ($\beta = .212$; $p < .001$). El resto de los factores, no alcanzaron niveles de significancia estadística ($p > .05$), por lo que no se consideran relevantes para la predicción de la variable dependiente en este último modelo presentado.

En conjunto, los resultados muestran que tan solo un subconjunto de los factores obtenidos a partir de los análisis factoriales tiene un peso considerable en la explicación del uso de estrategias de aprendizaje en español lengua extranjera.

5. Discusión

El planteamiento inicial de este estudio gira en torno al análisis de la incidencia de dos variables individuales clave del aprendiente —motivación y autoeficacia— en el uso de una tercera variable: el uso de estrategias de aprendizaje en el contexto de español como lengua extranjera.

Uno de los objetivos principales, además de confirmar o rechazar si existe relación significativa en dichos constructos contribuyendo así a la literatura especializada, es cuantificar en qué medida la motivación y la autoeficacia predicen el uso de estrategias. Así mismo, y con la intención de llevar a

cabo un análisis más profundo del papel de las variables nombradas, el trabajo se plantea analizar si existen dimensiones específicas dentro de estos dos constructos y cómo estas se relacionan con las estrategias.

Los resultados obtenidos desde un punto de vista descriptivo presentan un alto grado de motivación en los estudiantes de ELE, así como de uso de estrategias. Sin embargo, sus respuestas son menos homogéneas respecto a la percepción de la eficacia ante las diferentes tareas en la lengua meta, mostrando, además, una menor seguridad ante el idioma.

Respecto al primer objetivo del estudio se evidencia una relación positiva y significativa entre las tres variables analizadas. Esto confirma que aquellos estudiantes que se sienten motivados y seguros de su competencia ante las tareas ponen en marcha un mayor y más frecuente uso de estrategias de aprendizaje. Tanto es así, que los análisis de regresión lineal múltiple sitúan el nivel de predicción de la motivación y la autoeficacia conjuntamente respecto a las estrategias de aprendizaje en casi un 50% de la varianza, corroborando así estudios similares como el de Mills et al. (2006) o algunos de los estudios recopilados en Pérez Navío et al. (2024). No obstante, se observa que la motivación indica una correlación más potente con el uso de estrategias que la autoeficacia.

Estos hallazgos respaldan lo señalado en investigaciones previas, que evidencian una relación positiva y significativa entre la motivación y las estrategias de aprendizaje (Macaro, 2001; Pekrun et al., 2002), así como entre la autoeficacia y dichas estrategias (Bandura, 1997; MacIntyre, 2002; Zimmerman, 2000). No obstante, los resultados del presente estudio aportan un matiz adicional al mostrar que la motivación tiene un peso predictivo mayor que la autoeficacia en el uso de estrategias de aprendizaje.

Como tercer objetivo, se propone en este trabajo observar dimensiones internas en los constructos de motivación y autoeficacia para reconocer con posterioridad el nivel de predicción de estos factores específicos. En motivación, se extrajeron seis componentes y, el primero de ellos, la autoimagen percibida del alumno como hablante competente de español y cuya visión futura viene alimentada por experiencias previas, explica más de un 20% de la varianza. Esto corrobora los planteamientos de Zoltan Dörnyei y otros autores (Dörnyei y Ushioda, 2011; Noels et al., 2000) respecto al peso de la percepción del Yo ideal en una segunda lengua incluida en la teoría del sistema motivacional en L2. El segundo factor abarca respuestas relativas a la motivación intrínseca suponiendo esta un 18.23% en la varianza del conjunto. Este resultado coincide con el estudio presentado por Samperio Sánchez y Toledo Sarracino (2022) donde señalan que la motivación intrínseca está estrechamente relacionada con un uso más efectivo de las estrategias. De hecho, se ha constatado que son precisamente estos dos factores los que parecen tener más peso predictivo respecto al uso de estrategias. Con porcentajes menores de contribución se encuentran factores que representan obligaciones o necesidades internas percibidas (Dörnyei, 2005), principalmente por el entorno social que les rodea (Bernardo et al., 2014), por una motivación instrumental (Gardner, 1985) o relacionada con vivencias anteriores.

Podría concluirse, por tanto, que la proyección de un Yo ideal en L2 y la motivación intrínseca resultan ser los tipos de motivación más eficientes para un uso de estrategias de aprendizaje de idiomas.

En cuanto a la exploración de dimensiones internas en el constructo de autoeficacia, se ha tratado de observar patrones cualitativos comunes en los siete componentes extraídos para construir factores con contenido común. Sin embargo, y a pesar de haber tenido en cuenta criterios como el nivel de procesamiento cognitivo (global o detallado), tipología textual, destreza utilizada (auditiva o visual), texto dialogado o monologado y propósito del texto (funcional, personal o informativo), no se han encontrado evidencias que permitan reetiquetar los factores en función de un contenido determinado. No obstante, los ítems agrupados en el primer componente explican casi el 50% de la varianza respecto al resto de factores y representan tareas muy concretas y usuales en el aula de español lengua extranjera que podrían tenerse en cuenta para futuras investigaciones.

Estos resultados se contradicen con otros trabajos que han llevado a cabo AFE en estudios sobre autoeficacia y aprendizaje de idiomas (Mills et al., 2006) puesto que sí confirman relaciones específicas entre autoeficacia y determinadas habilidades orales y escritas.

Las limitaciones del estudio se observan principalmente en el número de muestra representada.

Respecto a futuras investigaciones, se requieren estudios de carácter didáctico que permitan trasladar los resultados obtenidos al aula de español, mediante propuestas concretas orientadas a fomentar aquellas fuentes de motivación estudiantil que han mostrado ser especialmente significativas.

6. Conclusiones

Podría concluirse, por tanto, que el estudio contribuye a la literatura especializada en el conocimiento de qué papel tienen los factores individuales en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, aporta nuevos contextos de investigación que no habían sido explorados hasta el momento.

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados de este estudio subrayan la importancia de diseñar prácticas docentes, basadas en un buen andamiaje, que promuevan tanto la motivación intrínseca como la autoeficacia del aprendiente, dado su impacto directo en el uso estratégico del aprendizaje. En el aula de ELE, esto implica generar experiencias significativas que fortalezcan la autoimagen del estudiante como usuario competente de la lengua y que potencien su sentido de logro mediante tareas auténticas, metas alcanzables y retroalimentación positiva. De este modo, se favorece no solo un aprendizaje más autónomo y autorregulado, sino también un compromiso sostenido con el proceso de adquisición del español.

7. Bibliografía

- Al-Hoorie, Ali (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 721–754. <https://doi.org/10.14746/sslit.2018.8.4.2>
- Ames, Carole (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Lawrence Erlbaum Associates.
- Artino, Anthony (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76–85. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bernardo, Aránzazu; Amérigo, María; y García, Juan Antonio (2014). Acquisition of Spanish as a Foreign Language Through the Socioeducational Model: A Cross-Cultural Analysis. *Journal of Language and Social Psychology*, 33(5), 500–516. <https://doi.org/10.1177/0261927X14534243>
- Bernardo, Aránzazu; Amérigo, María; y García, Juan Antonio (2016). American and Chinese students' profiles based on Spanish-learning strategies: a transcultural comparison. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(6), 487–500. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1207182>
- Bernardo, Aránzazu; y Alcántara, Enercida (2024). Percepción de dificultades y causas en lectura y escritura académica: autoeficacia en universitarios. *Álabe*, 30, 45–64. <https://doi.org/10.25115/alabe30.9241>
- Calafato, Raees (2023). Charting the motivation, self-efficacy beliefs, language learning strategies, and achievement of multilingual university students learning Arabic as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(20), 1–22. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00194-5>
- Covington, Martin (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Deci, Edward; y Ryan, Richard (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, Edward; y Ryan, Richard (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Dörnyei, Zoltan (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman.
- Dörnyei, Zoltan (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Zoltan. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltan; y Ushioda, Ema. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). Pearson Education.
- Gardner, Robert (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, Robert; y Lambert, Wallace (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House.
- George, Darren; y Mallery, Paul (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Higgins, E. Tory (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Horwitz, Elaine. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283–294. <https://doi.org/10.2307/327506>
- Hurd, Stella; y Lewis, Tim (2008). *Language Learning Strategies in Independent Settings*. Multilingual Matters.
- Li, Shaofeng; Hiver, Phil; y Papi, Mostafa (2022). *Language Learning Psychology: An Introduction*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.4324/9781003270546>
- Locke, Edwin. A.; & Latham, Gary. P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Prentice Hall.
- Macaro, Ernesto (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. Continuum.
- MacIntyre, Peter (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning* (pp. 45–68). John Benjamins.
- MacIntyre, Peter; Noels, Kimberly; y Clément, Richard (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Markus, Hazel.; & Nurius, Paula (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Matsuda, Paul Kei (2003). Process and post-process: A discursive history. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 65–83. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00127-3](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00127-3)
- Mills, Nicole (2014). Self-efficacy in second language acquisition. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 357–381. <http://dx.doi.org/10.21832/9781783091362-003>
- Mills, Nicole. (2019). Curriculum design and self-efficacy in language learners: A project-based approach. *Language Teaching Research*, 23(3), 325–342. <https://doi.org/10.1177/1362168817752500>
- Mills, Nicole; Pajares, Frank; y Herron, Carol (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276–295. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02266.x>
- Noels, Kimberly; Pelletier, Luc; Clément, Richard; y Vallerand, Robert (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57–85. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>

- O'Malley, Michael; y Chamot, Anna Uhl (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House.
- Pajares, Frank (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Papi, Mostafa; Bondarenko, Anna; Mansouri, Soheil; Feng, Liying; y Jiang, Chen (2019). Rethinking L2 motivation: L2 self-discrepancies and L2 grit. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 999-1023. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000183>
- Pekrun, Reinhard; Goetz, Thomas; Titz, Wolfram; y Perry, Raimond (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pérez Navío, Eufrasio; García Valdecasas Prieto, Marina; Gavín Chocano, Óscar; y García Martínez, Inmaculada (2024). Explorando el papel de la autoeficacia y la motivación en las estrategias de aprendizaje de idiomas: un meta-análisis en educación superior (2020-2024). *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (XI), 127-146. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30543>
- Ramírez Vega, J. U. (2022). Diseño y Validación de un Instrumento para Analizar la Motivación para aprender inglés en estudiantes de Bachillerato. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(2), p.63-83. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.2.004>
- Romero de Loera, Bélgica María; y Valencia, Michel Victoria. (2023). Revisión conceptual de la autoeficacia escolar y su utilidad en la clase de idiomas de jóvenes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*, 1, 123-137. <https://doi.org/10.71770/rieipd.vii1.1869>
- Samperio Sánchez, Nahum; y Toledo Sarracino, David. (2022). Motivación, estrategias de aprendizaje y tiempo empleado como factores que influyen en el aprendizaje de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 16(32), 174-197. DOI: <https://doi.org/10.26378/rnlael1632461>
- Schwietzer, John; y Benati, Alessandro (2019). *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge University Press.
- Ushioda, Ema. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 215-228). Multilingual Matters.
- Zhuang, Jinjiao (2023). Boosting Self-motivation in English Language Learning: The Role of Learning Methods and Self-efficacy. *Educational Administration Theory and Practice Journal*, 29(3), 318-339. <http://dx.doi.org/10.52152/kueyv29i3.749>
- Zimmerman, Barry (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

APÉNDICES

Apéndice I. Cuestionario

Chère étudiante/ cher étudiant, ce questionnaire nous aide à comprendre à quoi ressemble le processus d'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère. Sans vous, cela n'est pas possible, il **est donc très important** que vous répondiez à chaque question le plus **honnêtement possible**. Toutes les informations seront traitées de manière anonyme.

N'oubliez pas qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Seul votre avis nous intéresse.

Partie I

Regardez attentivement à quoi correspond chaque score. Lisez ensuite les déclarations suivantes et cochez l'option qui représente le mieux votre degré de confiance ou de sécurité en réalisant les activités suivantes en espagnol.

Complètement incertains	Assez incertains	Incertain	Certains	Assez certains	Complètement certains	
1	2	3	4	5	6	
1. Lire et comprendre les idées principales d'un court article sur les traditions espagnoles.	1	2	3	4	5	6
2. Écouter et comprendre les idées principales d'une conversation au cours de laquelle les touristes demandent des informations et reçoivent des instructions simples.	1	2	3	4	5	6
3. Lire et comprendre les idées principales d'un article de journal sur les traditions espagnoles.	1	2	3	4	5	6
4. Écouter et comprendre les détails d'une courte conversation entre un adulte et un adolescent parlant en espagnol.	1	2	3	4	5	6
5. Lire et comprendre les idées principales d'un message dans une carte de Noël d'un ami hispanophone.	1	2	3	4	5	6
6. Écouter et comprendre les idées principales d'une courte conversation sur des sujets personnels entre deux amis hispanophones.	1	2	3	4	5	6
7. Lire et comprendre les détails d'une courte histoire ou d'un conte en espagnol.	1	2	3	4	5	6
8. Écouter et comprendre les détails d'une conversation en espagnol entre un/e serveur/se et un client.	1	2	3	4	5	6
9. Lire et comprendre les détails d'une lettre adressée au rédacteur en chef d'un magazine pour adolescents de langue espagnole.	1	2	3	4	5	6
10. Écouter et comprendre les détails d'une conversation téléphonique en espagnol sur la météo.	1	2	3	4	5	6
11. Lire et comprendre les détails d'une page concernant une brochure touristique décrivant diverses activités organisées dans un pays hispanophone.	1	2	3	4	5	6
12. Écouter et comprendre les idées principales d'une publicité télévisée culinaire en espagnol.	1	2	3	4	5	6
13. Lire et comprendre les détails d'une lettre d'un ami hispanophone vous informant de ses activités familiales.	1	2	3	4	5	6
14. Écouter et comprendre le sujet principal d'une conversation entre un touriste et un espagnol de souche dans laquelle des informations sont demandées.	1	2	3	4	5	6
15. Lire et comprendre les idées principales d'une lettre d'un jeune à un ami.	1	2	3	4	5	6
16. Lire et comprendre les détails d'une lettre d'un jeune homme à son ami.)	1	2	3	4	5	6
17. Écouter et comprendre les idées principales d'un tour touristique en espagnol. (Écouter et comprendre les idées principales d'un circuit touristique en espagnol.)	1	2	3	4	5	6
18. Écouter et comprendre les détails d'une conversation dans un supermarché sur l'achat de nourriture en espagnol.	1	2	3	4	5	6
19. Écouter et comprendre les idées principales d'une conversation d'un père donnant des conseils à son fils.	1	2	3	4	5	6

20. Lire et comprendre les détails d'un paragraphe d'une lettre d'un ami éloigné en espagnol	1	2	3	4	5	6
21. Écouter et comprendre les idées principales d'une publicité dans une gare de train en espagnol.	1	2	3	4	5	6
22. Écouter et comprendre les idées principales d'une conversation entre deux locuteurs natifs sur les projets du week-end.)	1	2	3	4	5	6
23. Lire et comprendre les détails d'une lettre adressée à un éditeur en réponse à un magazine de voyage en espagnol.	1	2	3	4	5	6
24. Écouter et comprendre les idées principales d'une brève interview avec un journaliste hispanophone.	1	2	3	4	5	6
25. Écouter et comprendre les détails d'une courte interview sur la vie d'un journaliste hispanophone.	1	2	3	4	5	6
27. Lire et comprendre les idées principales d'une brochure touristique décrivant les activités organisées dans une ville hispanophone.	1	2	3	4	5	6
28. Écouter et comprendre les détails d'une courte conversation en espagnol entre deux personnes parlant de sujets personnels.	1	2	3	4	5	6
29. Lire et comprendre les idées principales sur la publicité pour une maison et un appartement en espagnol.	1	2	3	4	5	6
30. Écouter et comprendre les détails d'une conversation entre deux Espagnols parlant de la météo.	1	2	3	4	5	6
31. Écouter et comprendre les idées principales d'un court reportage télévisé en espagnol.	1	2	3	4	5	6
32. Écouter et comprendre les idées principales sur un bulletin météo en espagnol.	1	2	3	4	5	6
33. Écouter et comprendre les idées principales d'une publicité à la télévision publique en espagnol.	1	2	3	4	5	6

Partie II

Regardez maintenant le score dans ce nouveau tableau. Indiquez le score qui reflète le mieux vos convictions concernant ces énoncés.

Complètement en désaccord	Assez en désaccord	Être en désaccord	D'accord	Assez d'accord	Complètement d'accord	
1	2	3	4	5	6	
34 Les professeurs d'espagnol rendent la classe attrayante.	1	2	3	4	5	6
35 Chaque fois que je pense à ma future carrière, je m'imagine en train d'utiliser l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
36 Je pense que je fais de mon mieux pour apprendre l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
37 Le temps passe vite quand j'apprends l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
38 Je trouve qu'apprendre l'espagnol est très intéressant.	1	2	3	4	5	6
39 Étudier l'espagnol est important pour moi car cela me permet d'être accepté par mes camarades de classe/professeurs/famille.	1	2	3	4	5	6
40 J'étudie l'espagnol parce que mes proches pensent que c'est important.	1	2	3	4	5	6
41 Je m'imagine souvent comme quelqu'un qui parle et comprend l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
42 Les gens qui connaissent l'espagnol sont appréciés dans la société.	1	2	3	4	5	6
43 Les étudiants béninois doivent apprendre l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
44 J'aime l'environnement d'apprentissage du cours d'espagnol.	1	2	3	4	5	6
45 J'aimerais passer beaucoup plus de temps à étudier l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
46 J'aimerais étudier l'espagnol même ce n'est pas une matière obligatoire.	1	2	3	4	5	6
47 J'aimerais avoir plus d'heures d'espagnol à l'école.	1	2	3	4	5	6
48 J'imagine vivre à l'étranger et utiliser l'espagnol pour communiquer avec les locaux.	1	2	3	4	5	6
49 Je me sens encouragé au cours d'espagnol.	1	2	3	4	5	6
50 Je me vois un jour parler espagnol avec d'autres personnes de différentes parties du monde.	1	2	3	4	5	6

51	Je veux être un étudiant qui comprend bien l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
52	Je veux être un étudiant qui parle bien espagnol.	1	2	3	4	5	6
53	Si j'étudie l'espagnol, cela aura un impact positif sur ma vie.	1	2	3	4	5	6
54	Si j'échoue en espagnol, je décevrai plusieurs personnes.	1	2	3	4	5	6
55	Si un cours d'espagnol était proposé à l'avenir, j'aimerais le suivre.	1	2	3	4	5	6
56	J'essaie d'étudier ardemment l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
57	J'essaie de faire mes devoirs d'espagnol la plupart du temps.	1	2	3	4	5	6
58	Les professeurs d'espagnol rendent la classe attrayante.	1	2	3	4	5	6
59	Chaque fois que je pense à ma future carrière, je m'imagine en train d'utiliser l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
60	Je pense que je fais de mon mieux pour apprendre l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
61	Le temps passe vite quand j'apprends l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
62	Je trouve qu'apprendre l'espagnol est très intéressant.	1	2	3	4	5	6
63	Étudier l'espagnol est important pour moi car cela me permet d'être accepté par mes camarades de classe/professeurs/famille.	1	2	3	4	5	6
64	J'étudie l'espagnol parce que mes proches pensent que c'est important.	1	2	3	4	5	6
65	Je m'imagine souvent comme quelqu'un qui parle et comprend l'espagnol.	1	2	3	4	5	6

Partie III

Vous avez presque terminé. Entourez la partition qui montre le mieux votre façon d'apprendre l'espagnol.

Jamais (0%)	Rarement (20%)	De Temps En Temps (40%)	Souvent (60%)	Normalement (80%)	Toujours (100%)		
1	2	3	4	5	6		
66	J'écris mes sentiments sur l'apprentissage de l'espagnol dans un journal.	1	2	3	4	5	6
67	Avant de lire attentivement un texte, je le parcours rapidement.	1	2	3	4	5	6
68	Je recherche d'autres personnes pour parler espagnol.	1	2	3	4	5	6
69	Je cherche le sens de certains mots en les décomposant en parties pour les comprendre.	1	2	3	4	5	6
70	Je recherche des opportunités de lire en espagnol.	1	2	3	4	5	6
71	Je recherche des mots dans ma langue similaires à ceux de l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
72	Je commence des conversations en espagnol.	1	2	3	4	5	6
73	J'écris des notes, des messages, des lettres ou des rapports en espagnol.	1	2	3	4	5	6
74	J'extériorise physiquement les nouveaux mots.	1	2	3	4	5	6
75	Je parle à quelqu'un de ce que je ressens à l'idée d'apprendre l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
76	Je pose des questions en espagnol.	1	2	3	4	5	6
77	Je fais des résumés des informations que j'entends ou je lis en espagnol.	1	2	3	4	5	6
78	J'essaie de deviner le sens de mots étranges.	1	2	3	4	5	6
79	J'essaie de deviner ce que dit quelqu'un d'autre.	1	2	3	4	5	6
80	J'essaie de comprendre la culture hispanique.	1	2	3	4	5	6
81	J'essaie de trouver des normes ou des modèles en espagnol.	1	2	3	4	5	6
82	J'essaie de parler comme un natif.	1	2	3	4	5	6
83	Je lis ou j'écris les nouveaux mots plusieurs fois.	1	2	3	4	5	6
84	Je lis par plaisir en espagnol.	1	2	3	4	5	6
85	Je lis sans chercher le sens de tous les mots.	1	2	3	4	5	6
86	Je m'aide de gestes quand un mot ne vient pas.	1	2	3	4	5	6

87	Je m'encourage à parler espagnol même si j'ai peur de faire des erreurs.	1	2	3	4	5	6
88	Je me base sur mes erreurs et j'utilise ces informations pour m'aider à m'améliorer.	1	2	3	4	5	6
89	J'invente de nouveaux mots quand je ne connais pas ceux qui conviennent en espagnol.	1	2	3	4	5	6
90	Je me récompense quand je fais bien.	1	2	3	4	5	6
91	Je remarque quand je deviens nerveux lorsque j'étudie ou utilise l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
92	Je demande aux locuteurs natifs de me corriger lorsque je parle	1	2	3	4	5	6
93	Je planifie mon emploi du temps pour avoir suffisamment de temps pour étudier.	1	2	3	4	5	6
94	Je pratique l'espagnol avec d'autres étudiants.	1	2	3	4	5	6
95	Je pratique les sons de l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
96	Je fais attention quand quelqu'un parle en espagnol.	1	2	3	4	5	6
97	J'essaie de ne pas traduire mot à mot.	1	2	3	4	5	6
98	J'essaie de me détendre quand je suis tendu lorsque j'utilise l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
99	Je me souviens de nouveaux mots selon l'endroit où ils apparaissent sur la page, au tableau ou sur les panneaux de signalisation.	1	2	3	4	5	6
100	Je me souviens d'un nouveau mot en créant une image mentale d'une situation dans laquelle le mot peut être utilisé.	1	2	3	4	5	6
101	Je réfléchis à mes progrès dans l'étude de l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
102	Je relie le son d'un mot à une image ou à un dessin pour m'aider à m'en souvenir.	1	2	3	4	5	6
103	Je relie le nouveau contenu à ce que je connais déjà.	1	2	3	4	5	6
104	Je révise souvent les leçons.	1	2	3	4	5	6
105	Si je ne comprends pas quelque chose en espagnol, je demande à l'interlocuteur de répéter ou de parler plus lentement.	1	2	3	4	5	6
106	Si je ne me souviens pas ou ne connais pas un mot en espagnol, j'essaie d'utiliser des mots ou des expressions qui signifient la même chose.	1	2	3	4	5	6
107	Je demande de l'aide à des locuteurs natifs.	1	2	3	4	5	6
108	J'ai des objectifs clairs pour améliorer mes compétences en espagnol.	1	2	3	4	5	6
109	J'essaie de comprendre comment devenir un meilleur apprenant d'espagnol.	1	2	3	4	5	6
110	J'essaie de trouver autant de façons que possible d'utiliser l'espagnol.	1	2	3	4	5	6
111	J'utilise des images ou des flashcards pour mémoriser de nouveaux mots.	1	2	3	4	5	6
112	J'utilise les mots que je connais de différentes manières.	1	2	3	4	5	6
113	J'utilise de nouveaux mots dans les phrases que je construis, afin de pouvoir m'en souvenir.	1	2	3	4	5	6
114	J'utilise des rimes pour mémoriser de nouveaux mots.	1	2	3	4	5	6
115	Je regarde la télévision ou des vidéos (émissions ou films) et j'écoute de la musique en espagnol.	1	2	3	4	5	6

Partie IV

Juste 4 autres questions à votre sujet :

Âge :

12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans

Sexe :

Homme	Femmes