

**MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA EN LINGÜÍSTICA
APLICADA: EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN Y LAS ACTITUDES
EN EL AULA DE IDIOMAS**

**Qualitative and quantitative research methods in Applied Linguistics: the study of
motivation and attitudes in foreign language classroom**

ALBERTO RODRÍGUEZ-LIFANTE
(Universidad de Alicante, España)

RESUMEN

La combinación de la metodología cuantitativa y cualitativa se presenta como la elección cada vez más frecuente en las investigaciones de segundas lenguas (ASL). En este artículo, se revisa la evolución y utilidad de algunos de los instrumentos para recabar datos sobre las variables motivación y actitudes en ASL. Asimismo, se plantean algunas reflexiones sobre las futuras líneas de investigación sobre estas variables en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE) desde un enfoque metodológico más amplio y dinámico.

Palabras clave: metodología cualitativa y cuantitativa; métodos mixtos; adquisición de segundas lenguas; español como lengua extranjera; motivación; actitudes.

ABSTRACT

The combination of quantitative and qualitative methodologies is frequently used for researching on Second Language Studies (SLA). In this paper, evolution and usage of some instruments in researching motivation and attitudes in SLA are reviewed. Also, some

reflections on future research trends of these variables in the field of the Spanish as a Foreign Language are exposed from a wider and dynamic approach.

Key words: Qualitative and quantitative methodology; Mixed method; Second Language Acquisition; Spanish as a Foreign Language; Motivation; Attitudes.

1. Introducción

Al referirse a la metodología de la investigación es de obligada mención la distinción entre el paradigma cualitativo y cuantitativo¹. La primera ha sido utilizada tradicionalmente por la sociología y la antropología, disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales. La segunda, también denominada estadística, ha sido conducida en su mayoría por psicólogos. De hecho, en este mismo ámbito, se reconoce una disciplina especializada en la medición ('psicométrica').

En la investigación en educación, se advierte una paulatina adaptación a los métodos de las ciencias sociales, especialmente a los de corte cualitativo, para estudiar los procesos de aprendizaje del alumnado, al mismo tiempo que se beneficia de los métodos cuantitativos procedentes de la psicología. Esta misma evolución se observa en los estudios llevados a cabo en la adquisición de segundas lenguas (ASL). Asimismo, la investigación en el aula sigue ocupando gran relevancia en los estudios de ASL, basada, "en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria"².

Las técnicas más frecuentes en la investigación en el aula son la observación, las entrevistas y los cuestionarios. Su uso ofrece a la investigación la posibilidad de una triangulación metodológica, clave para una mayor rigurosidad científica de los resultados. Este método, que se ha convertido en una práctica muy común entre los docentes de idiomas, les permite profundizar y reflexionar desde diferentes ópticas, la del profesor y la del investigador. Se trata, en definitiva, de un proceso indagador en el que el profesorado pone en funcionamiento el conocimiento que ya ha desarrollado, sus experiencias y conceptos previos y los emplea para explorar y analizar determinados procesos completos

¹ Una amplia y actualizada revisión de dichos paradigmas en la metodología de la investigación puede consultarse en la siguiente referencia: HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P., *Metodología de la investigación*, México D.F., MacGrawHill Education, 2014.

² MARTÍN PERIS, E. (coord.) *Diccionarios de términos clave de ELE*, Madrid, SGEL, 2008 [En línea]. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm> (11/12/2015).

hasta que los comprende y les encuentra sentido. De esta forma, se suceden nuevos procesos de reestructuración, de construcción conceptual y de desarrollo intelectual³.

Este tipo de investigación se centra en prácticamente todo o en aspectos parciales para determinar lo que ocurre dentro del aula⁴. Son comunes los comentarios sobre los problemas a los que se enfrentan los profesores en este contexto, pero, a pesar de la creciente preocupación por explorarla, no se conoce de manera sistemática lo que tiene lugar dentro de ella. Por ello, es necesario investigar, ya sea a través del profesor/experto que enseña, reflexiona, analiza e investiga sobre la práctica docente o mediante la del profesor que actúa de investigador en su aula (*investigación en acción, investigación en el aula o profesor en acción* son algunas de las etiquetas que ha recibido). Ahora bien, a pesar de que este tipo de investigación presenta beneficios incuestionables, no está exento de algunas dificultades, relacionadas con el propio contexto donde se desarrolla. Algunos expertos, como Long⁵, se han referido al aula como la 'caja negra'. En palabras de Van Lier:

It is a commitment to go into the classroom and find out what goes on in it. It is probable the most difficult place to do research in, as witnessed by its long history of neglect and its status as a 'black box'. Researchers have tended to avoid it as a particular 'messy' source of data⁶.

La perspectiva que ofrece la técnica observacional en el aula enriquece los datos procedentes de otras fuentes. No obstante, conviene mostrar prudencia a la hora de analizar aquello que ocurre en ese contexto, ya que pueden hallarse factores que estén condicionando los resultados del funcionamiento o es posible que se excluyan algunos aspectos, por considerar que no intervienen en el proceso de aprendizaje. Asimismo, debe tenerse en cuenta que la observación se limita al aula, pero hay numerosos elementos cuya complejidad escapa a las observaciones (personalidad de los participantes, situación social o histórica o alteraciones en el proceso de aprendizaje, entre otros factores). En este sentido, han surgido nuevas perspectivas teóricas en ASL que conciben el aprendizaje de

³ MADRID FERNÁNDEZ, D., *Guía para la investigación en el aula de idiomas*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 1998.

⁴ *Ibíd.*, p. 10.

⁵ LONG, M. H., "Inside the 'black box': methodological issues in classroom research on language learning" en *Language Learning*, vol. 30, 1 (1983), pp. 1-42. Reprinted in SELIGER, H. W. y M. H. LONG (eds.), pp. 3-41.

⁶ VAN LIER, L., *The classroom and the language learner*, London, Longman, 1988, p.14.

una LE como un fenómeno complejo y dinámico de mano de los trabajos de Larsen-Freeman (1997)⁷, Ellis y Larsen-Freeman (2006)⁸, Larsen-Freeman y Cameron (2008)⁹, Ellis (2008)¹⁰, Vespoor et al. (2011)¹¹, de Bot y Larsen-Freeman (2011)¹², Kramersch (2012)¹³, Larsen-Freeman (2013)¹⁴, Dörnyei et al. (2015)¹⁵, Larsen-Freeman (2015)¹⁶, Rodríguez-Lifante (en prensa)¹⁷. Esta idea ha contribuido a emplear una serie de calificativos (adaptativo, no lineal, cambiante, etc.) para referirse a este nuevo enfoque del estudio del lenguaje y su aprendizaje, más propio de las ciencias naturales, que han supuesto también una transformación de la metodología de investigación de los procesos del aprendizaje y de sus participantes hacia planteamientos que ofrecen un prisma más amplio del objeto estudiado.

De este modo, a través de estas líneas nos proponemos reflexionar sobre algunas de las propuestas de la metodología de la investigación más relevantes en el ámbito que nos ocupa, trazando su evolución mediante las publicaciones de mayor importancia y aventurando, a la luz de los estudios más recientes, sus futuras direcciones.

⁷ LARSEN-FREEMAN, D., "Chaos/complexity science and second language acquisition", en *Applied Linguistics*, 18 (1997), pp. 141-165.

⁸ ELLIS, N. C y LARSEN-FREEMAN, D., "Language emergence: implications for applied linguistics-Introduction to the special issue", en *Applied Linguistics*, Vol 27, No4 (2006), pp. 558-589.

⁹ LARSEN-FREEMAN, D. y CAMERON, L., *Complex systems and applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 2008.

¹⁰ ELLIS, N. C., "The dynamics of second language emergence: cycles of language use, language change, and language acquisition", en *The Modern Language Journal*, vol. 92, 2 (2008). <<https://apps.lis.illinois.edu/wiki/download/attachments/5996626/ellis08thedynamics.pdf>> (20/11/2013).

¹¹ VESPOOR, M., DE BOT, K. y LOWIE, W. (eds.) *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*, Amsterdam, John Benjamins, 2011.

¹² DE BOT, K. y LARSEN-FREEMAN, D., "Researching second language development from a dynamic systems theory perspective", en VESPOOR, M., DE BOT, KEES Y W. LOWIE (eds.), *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*, Amsterdam, John Benjamins, 2011, pp. 5-23.

¹³ KRAMSCH, C., "Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics?", en *Mélanges CRAPEL*, vol. 33 (2012), pp. 10-24.

¹⁴ LARSEN-FREEMAN, D., "Complex, dynamic systems and technemes", en ARNOLD, J. y T. MURPHEY (eds.), *Meaningful Action: Earl Stevick's Influence on Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 2013, pp. 190-201.

¹⁵ DÖRNYEI, Z., MACINTYRE, P. y HENRY, A. (eds.), *Motivational dynamics in language learning*, Bristol, Multilingual Matters, 2015.

¹⁶ LARSEN-FREEMAN, D., "Complexity theory", en VANPATTEN, B. y J. WILLIAMS (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, Routledge, 2015.

¹⁷ RODRÍGUEZ-LIFANTE, A., "Motivación, emoción y cognición en adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos", en MORIMOTO, PAVÓN, M^a V. y SANTAMARÍA, R. (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, (en prensa), Málaga, ASELE.

2. La investigación en enseñanza de lenguas: conceptos y preguntas clave

Con independencia de la elección de unos instrumentos u otros, antes de iniciarse en una investigación en ASL conviene conocer una serie de conceptos que nos guiarán en los diferentes procesos de su elaboración e interpretación. Nos referimos al *método*, *diseño* y *técnicas*.

Los *métodos*¹⁸ se refieren a todo el proceso de investigación. Responde al *cómo* del estudio y su elección viene determinada por el *qué* de nuestro estudio. El *diseño* se deriva del método empleado y se sitúa entre estos y las técnicas. El diseño establece el procedimiento concreto de obtención de datos. Así, en función de lo que deseemos investigar, deberemos seguir unas fases concretas atendiendo a aspectos como el contexto, los informantes, los instrumentos más adecuados para recabar los datos y su procesamiento. Por último, las *técnicas* constituyen los procedimientos específicos para llevar a cabo diferentes etapas particulares de la aplicación de los métodos¹⁹. Estas se refieren a los instrumentos concretos que se emplearán para recabar la información necesaria.

Como vemos, existe una cadena lógica entre la elección del método, que determina el diseño de la investigación y, a su vez, la selección de las técnicas para obtener los datos. Por ello, al formular las preguntas de investigación, conviene distinguir entre los datos cualitativos y cuantitativos, debido a sus ventajas e inconvenientes en la fase posterior de codificación, análisis e interpretación. En este sentido, la adopción de un método mixto, donde se combinan ambos paradigmas, resulta ser la más apropiada para estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de idiomas, sobre todo, si nuestro interés se centra en observar y analizar un fenómeno desde los diversos puntos de vista de sus participantes, como apunta Lacorte (1999)²⁰, si bien esta metodología no está exenta de dificultades.

¹⁸ Los métodos de investigación más extendidos en ciencias sociales son el *método experimental*, el *selectivo* o *correlacional* y el *cuasi-experimental*. La metodología observacional, sin embargo, presenta mayor complejidad desde el punto de vista conceptual, como apuntan ALAMINOS CHICA, A. y CASTEJÓN COSTA, J. L., *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*, Alicante, Marfil/Universidad de Alicante, 2006, pp. 28-29.

¹⁹ Vid. ALAMINOS CHICA, A. y CASTEJÓN COSTA, J. L., *op. cit.*, p. 8.

²⁰ LACORTE, M., "'Triangulación' en el análisis de la clase de español como lengua extranjera", en FRANCO, M., SOLER, C., DE COS, J., RIVAS, M. y RUIZ, F., (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. I.* 1999, Cádiz, Universidad de Cádiz, pp. 391-400. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0389.pdf> (24/11/2014).

En resumen, las primeras fases para iniciar una investigación sobre variables individuales (VI), en ASL, a las que dedicamos el siguiente punto (§3), pueden recogerse en estas 9 preguntas: a) ¿Qué tema de la investigación vamos a estudiar?; b) ¿Cuál es el problema al que nos vamos a enfrentar?; c) ¿Cuáles son los objetivos que deseamos alcanzar en relación con el tema?; d) ¿De qué hipótesis partimos?; e) ¿Qué método adoptaremos para lograr responder a los objetivos propuestos?; f) ¿Cuántos participantes requiere el método seleccionado?; g) ¿Mediante qué instrumentos (ya existentes o elaborados *ad hoc*) podremos obtener los datos?; h) ¿Qué procedimiento seguiremos para llevar a cabo la recogida de datos?; i) ¿Qué técnicas de análisis implica el diseño seleccionado?

Responder a todas ellas puede facilitar los primeros pasos de una investigación en este ámbito. No obstante, sugerimos consultar algunos manuales básicos sobre elaboración (selección y adaptación), administración y procesamiento de cuestionarios²¹, así como algunas referencias de obligada consulta sobre metodología de la investigación en ASL²².

3. El estudio de las variables individuales: evolución en el ámbito del ASL

El estudio de las VI²³ ha ido ganando terreno paulatinamente en el ámbito de la ASL. De todas estas, las variables afectivas son las que mayor interés han suscitado entre las investigaciones en torno a la enseñanza de idiomas²⁴, como manifiestan los trabajos de

²¹ DÖRNYEI, Z., *Questionnaires in second language research. Construction, administration and processing*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2003. [2ª edición, DÖRNYEI, Z. y TAGUCHI, T., 2010].

²² DÖRNYEI, Z., *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*, Oxford, Oxford University Press, 2007.

MADRID FERNÁNDEZ, D., *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 1999.

²³ No establecemos aquí una distinción terminológica entre variable y diferencia individual. La primera se refiere al carácter variable de su funcionamiento mientras que la segunda se centra más en el carácter distintivo de un rasgo frente a otro. Asimismo, tradicionalmente el vocablo “diferencia” ha sido empleado en psicología.

²⁴ En estas líneas, no recogemos de manera exhaustiva la nómina de autores interesados por las variables afectivas en el ámbito de ASL debido a su número. En su lugar, mencionamos los primeros trabajos donde se teoriza sobre la importancia que poseen dichas variables en el aprendizaje de idiomas. Para profundizar más en esta cuestión, pueden consultarse algunos capítulos del clásico en español sobre dimensión afectiva en idiomas de ARNOLD, J., 1999, *op. cit.* y la revisión desde el ámbito de la psicología de la ASL realizada por DÖRNYEI, Z., *Psychology of the second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 2009.

Bialystok (1978)²⁵, Lozanov (1979)²⁶, Krashen y Terrel (1983)²⁷, Krashen (1985)²⁸, Horwitz y Young (1991)²⁹, Arnold (1999)³⁰, Lorenzo Bergillos (2004a, 2004b)³¹, y Gabrys-Barker y Bielska (2013)³². Estas variables, según recoge el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* al hablar de la competencia «existencial», se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente. Sin embargo, su investigación ha experimentado diversos cambios hasta alcanzar al ámbito disciplinar de la ASL. A continuación, trazamos esta evolución a partir de la magnífica descripción realizada por Dörnyei (2010)³³.

Los orígenes del estudio de las variables se remontan a finales del siglo XX y se atribuyen a Sir Frances Galton (1822-1911). Este estudioso británico ha sido considerado el pionero en llevar a cabo investigaciones en torno a las VI con una base metodológica y empírica, empleando para ello técnicas estadísticas en el análisis de datos. Asimismo, destaca el psicólogo francés Alfred Binet (1857-1911). Su faceta, entre otras, de pedagogo le llevó a interesarse por este tipo de variables y su estudio sistemático. En su artículo publicado junto con Víctor Henri³⁴, sacó a la luz el concepto de ‘inteligencia’, que daría como resultado el primer test de inteligencia (1904) en colaboración con el psiquiatra Théodore Simon³⁵ («escala de inteligencia de Binet-Simon»).

Durante la primera mitad del siglo XX se desarrollaron otros tests similares de

²⁵ BIALYSTOK, E., “A theoretical model of second language learning”, en *Language Learning*, vol. 28 (1978), pp. 69-84.

²⁶ LOZANOV, G., “Accelerated Learning and Individual Potential”, en *Prospect: Quarterly Review of Education*, vol. 9, 4 (1979), pp. 414-25.

²⁷ KRASHEN, S. D. y Terrell, T. D., *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Hayward, CA, Alemany Press, 1983.

²⁸ KRASHEN, S., *The input hypothesis: Issues and implications*, California, Laredo Publishing Co Inc, 1985.

²⁹ HORWITZ, E. K. y YOUNG, D. J., *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall, 1991.

³⁰ ARNOLD, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge-Madrid, Cambridge University Press, 1999.

³¹ LORENZO BERGILLOS, F. J., “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), 2004a, pp. 305-328.

LORENZO BERGILLOS, F. J., *Motivación y segundas lenguas*, Madrid: Arco Libros, 2004b.

³² GABRYS-BARKER, D. y BIELSKA, J. (eds.) *The affective dimension in second language acquisition*, Bristol, Multilingual Matters, 2013.

³³ DÖRNYEI, Z., *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2010, pp. 4-6.

³⁴ HENRI, V. y BINET, A., “La psychologie individuelle”, en *L’année psychologique*, vol. 2 (1985), pp. 411-465. <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1895_num_2_1_1541> (10/09/2015).

³⁵ SIMON, T. y BINET, A., “Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux”, en *L’année psychologique*, vol. 11 (1904) pp. 191-244, <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1904_num_11_1_3675> (10/09/2015).

habilidad, al mismo tiempo que el campo de la estadística experimentó grandes avances, lo que permitió la aplicación de técnicas de análisis más adecuadas para procesar y evaluar las puntuaciones obtenidas. Así, los aportes de Binet con la estandarización, las pruebas con múltiples ítems y el uso de normas, que se basaban en los trabajos de Galton, Ebbinhaus, Pearson y Spearman, dieron como resultado la *Teoría Clásica de los Tests* (TCT), que sería aplicada al diseño de diversos tests de personalidad, actitudes y otros constructos psicológicos.

Por su parte, Gordon Allport y Henry Odbert³⁶ elaboraron la primera lista donde incluían prácticamente todas las VI. En ella, recogieron 17.953 adjetivos a partir de las acepciones de un diccionario de inglés. Según ellos, cada una de estas sugería una variable diferente, lo que convertía a esta relación de términos en un colosal inventario de difícil utilidad para las investigaciones. Ello condujo a otros expertos a reducirla a una serie de conceptos clave bajo los cuales se albergaran las características individuales.

Un año después, la psicóloga norteamericana Anne Anastasi³⁷ realizó una labor de sistematización de los estudios que se habían llevado a cabo hasta el momento sobre variables cognitivas y afectivas. Su trabajo supone el primer paso hacia la consolidación de los estudios sobre variables en el seno de la psicología, otorgándoles la autonomía que merecía³⁸. Su valor reside en conceder la relevancia a un ámbito disciplinar como es el de las VI, unido a la psicología y a través del cual se puede entender mejor el comportamiento humano, así como en reunir en un espacio los diferentes trabajos teóricos y prácticos publicados hasta el momento. Tras su estudio, el reconocimiento e importancia de estas variables comenzarán a alcanzar a ámbitos como el educativo o el de ASL. De hecho, en la década de los 60 surge una extensa área centrada en la investigación de las variables en general y de la *aptitud y motivación* en ASL en particular³⁹. Más tarde, a partir de los 70, dieron un paso más de la mano de investigaciones centradas en el buen aprendiz de lenguas. Los hallazgos arrojaron datos interesantes al respecto, ya que demostraban que

³⁶ ALLPORT, G. W. y ODBERT, H. S., "Trait-names. A psycho-lexical study", en *Psychological Monographs*, vol. 4 (1936). <http://psych.colorado.edu/~carey/courses/psyc5112/Readings/psnTrait_Names_Allport.pdf> (15/10/2015).

³⁷ ANASTASI, A., *Differential psychology*, Toronto, Macmillan Company, 1937. <https://archive.org/stream/differentialpsyc011197mbp/differentialpsyc011197mbp_djvu.txt> (15/10/2015).

³⁸ Parte de este proceso de convertirse en una disciplina autónoma es la creación de su propia sociedad, fundada en 1983 (*International Society for the Study of Individual Differences*). Para mayor información sobre sus actividades puede consultarse el siguiente enlace: <http://issid.org>.

³⁹ Una revisión de estos estudios puede consultarse en el trabajo de DÖRNYEI, Z., 2010 *op. cit.*

además del grado de aptitud y motivación en el aprendizaje de idiomas, había también otros factores que intervenían en el éxito del estudiante. Entre estos, descubrieron que la participación activa y creativa en el proceso de aprendizaje le ayudaba a emplear técnicas personalizadas de aprendizaje (estrategias de aprendizaje). Uno de los expertos conocidos en este campo, Skehan (1989)⁴⁰, haciéndose eco de esos resultados, añadió a la lista de VI los «estilos de aprendizaje». Posteriormente, todas estas propuestas se extendieron al ámbito de ASL, en el que desde la década de los 90 ha tenido lugar una eclosión de las investigaciones en torno a este ámbito disciplinar.

Tras esta sucinta revisión, exploramos las dos técnicas de recopilación de datos más frecuentes en los estudios sobre motivación y actitudes en el aprendizaje de idiomas: la de los cuestionarios (§4) y la de observación (§5).

4. El paradigma cuantitativo en el aula de idiomas: los cuestionarios en los estudios sobre motivación y actitudes en ASL

Desde los años 50, los factores afectivos comenzaron a recibir una especial atención en relación con el aprendizaje de idiomas. La problemática se presenta cuando dichas variables, y su conexión, debían analizarse para poder medirse, interpretarse y, posteriormente, extraer conclusiones que pudieran aplicarse a este ámbito. Para ello, fue clave el hecho de que estos constructos pasaran a considerarse objetivables, lo que permitió la aplicación de técnicas empíricas concretas para su estudio.

Ahora bien, para la obtención de estos datos es posible el empleo de una metodología tanto cuantitativa como cualitativa, lo cual nos lleva a plantearnos cuál de las dos debería usarse a la hora de realizar una investigación de estas características y cuáles son las recomendaciones al respecto por parte de los expertos en metodología de ASL. Probablemente la primera de las cuestiones sea la que los investigadores noveles se formulen más a menudo al iniciarse en la investigación. Para el estudio de la motivación y las actitudes, el uso de los cuestionarios es el que ha copado el mayor número de trabajos. Al revisar la bibliografía sobre metodología de la investigación en ASL y el uso de cuestionarios, se observa que, en relación con las variables afectivas, se utilizan técnicas psicométricas y sociométricas que miden las actitudes, las creencias, los sentimientos y las

⁴⁰ SKEHAN, P., *Individual Differences in Second Language Learning*, London, Edward Arnold, 1989.

opiniones, entre otras muchas⁴¹. Por su parte, Larsen-Freeman y Long (1994)⁴² respaldan que los diferentes procedimientos de recogida de datos no solo han sido usados en ASL para obtener muestras del habla de los aprendices, sino también para el estudio de variables afectivas como las actitudes y las motivaciones del alumnado y profesorado de lenguas. Apoyado en esta idea, el empleo de los cuestionarios para recabar datos sobre motivación en ASL ha aumentado considerablemente, como manifiesta la nómina cronológica de las siguientes publicaciones, ampliada a partir de la propuesta por Dörnyei (2003)⁴³: Clément and Kruidenier (1983)⁴⁴; Ely (1984)⁴⁵; Dörnyei (1990)⁴⁶; Coleman (1996)⁴⁷; Ehrman (1996a, 1996b)⁴⁸; Gardner, Tremblay y Masgoret (1997)⁴⁹; Green (1999)⁵⁰; Noels et al (2000)⁵¹; Shaaban y Ghait (2000)⁵²; Warden y Lin (2000)⁵³; Cohen y Dörnyei (2001)⁵⁴; Clément and Baker (2001)⁵⁵, basándose en cuestionarios empleados por

⁴¹ CABRERO GARCÍA, J. y RICHART MARTINEZ, M., “El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa”, en *Enfermería Clínica*, vol. 6, 5 (1996), pp. 212-217.

⁴² LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H., *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, 1994, p. 44.

⁴³ La recopilación recogida no responde a una nómina exhaustiva de trabajos y cuestionarios elaborados para la obtención de datos. Vid. DÖRNYEI, Z., 2003, pp. 175-176.

⁴⁴ CLÉMENT, R. y KRUIDENIER, B. G., “Orientation and second language acquisition: the effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence”, en *Language Learning*, vol. 33(1983), pp. 273- 293.

⁴⁵ ELY, Ch. M. “An analysis of discomfort, risk-taking, sociability and motivation in the L2 Classroom”, en *Language Learning*, 36, 1 (1984), pp. 1-25.

⁴⁶ DÖRNYEI, Z., “Conceptualizing motivation in foreign language learning”, en *Language Learning*, vol 40, 1 (1990), pp. 45-78. <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1990-dornyei-ll.pdf>> (20/09/2014).

DÖRNYEI, Z., *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001a.

⁴⁷ COLEMAN, J. A., *Studying languages: A survey of British and European students*. London, CILT, 1996.

⁴⁸ EHRMAN, M. E., *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1996a. EHRMAN, M. E., “An exploration of adult language learning motivation, self-efficacy and anxiety”, en OXFORD, R. L., (ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century*, Honolulu, University of Hawaii Press, 1996b, pp. 103–131.

⁴⁹ GARDNER, R. C., TREMBLAY, P. y MASGORET, A. M., “Towards a full model of second language learning: an empirical investigation”, en *The Modern Language Journal*, 81 (1997), pp. 344-362. <<http://www.hum.uu.nl/medewerkers/h.vandenbergh/Language%20Education/Artikelen/Gardner.pdf>> (21/08/2013).

⁵⁰ GREEN, C. F. “Categorizing motivational drives in second language acquisition”, en *Language, Culture and Curriculum*, vol. 12 (1999), pp. 265–279.

⁵¹ NOELS, K. A., PELLETIER, L. G., CLÉMENT, R. y VALLERAND, R. J., “Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory”, en *Language Learning*, vol. 50 (2000), pp. 57–85.

⁵² SHAABAN, K. A. y GHATH, G., “Student motivation to learn English as a foreign language”, en *Foreign Language Annals*, vol. 33 (2000), pp. 632–644.

⁵³ WARDEN, C. A. y LIN, H. J., “Existence of integrative motivation in an Asian EFL setting”, en *Foreign Language Annals*, vol. 33 (2000), pp. 535–547.

⁵⁴ COHEN, A. D. y DÖRNYEI, Z. *Taking my Motivational Temperature on a Language Task*, 2001. <<http://carla.acad.umn.edu/profiles/Cohen-profile.html>> (20/11/2015).

⁵⁵ CLÉMENT, R. y BAKER, S. C., *Measuring social aspects of L2 acquisition and use: Scale characteristics and administration*. Technical Report. Ottawa, School of Psychology, University of Ottawa, 2001.

otros autores; Dörnyei y Clément (2001)⁵⁶; Noels, Clément y Pelletier (2001)⁵⁷; Schmidt y Watanabe (2001)⁵⁸; Schmidt, Boraie y Kassabgy (2001)⁵⁹; Brown (2001)⁶⁰; Tennant y Gardner (2004)⁶¹; Takahashi (2005)⁶²; Dörnyei, Csizér y Németh (2006)⁶³; Chen y Dörnyei (2007)⁶⁴; Yihong, Yuan, Ying y Yan (2007)⁶⁵; Ryan (2008)⁶⁶, versión en japonés e inglés de Ryan (2009)⁶⁷; Csizér y Kormos (2009)⁶⁸; Gan (2009)⁶⁹; Al-Shehri (2009)⁷⁰; Taguchi et al.

⁵⁶ DÖRNYEI, Z. y CLÉMENT, R., “Motivational characteristics of learning different target languages: results of a nationwide survey”, en Z. DÖRNYEI y SCHMIDT R. (eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, University of Hawaii Press 2001, pp. 399-432. <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2001-dornyei-clement-hi.pdf>> (15/10/2015).

⁵⁷ NOELS, K. A., CLÉMENT, R. y PELLETIER, L. G., “Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English”, en *Canadian Modern Language Review*, 57 (2001), pp. 424-442.

⁵⁸ SCHMIDT, R., y WATANABE, Y., “Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning”, en Z. DÖRNYEI y SCHMIDT, R. (eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, University of Hawaii Press, (2001), pp. 313–359.

⁵⁹ KASSABGY, O., BORAIE, D. y SCHMIDT, R., “Values, rewards and job satisfaction in ESL/EFL”, en DÖRNYEI, Z. y R. SCHMIDT (eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, University of Hawaii Press, 2001, pp. 213-237. <<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Values,%20rewards,%20and%20job%20satisfaction.pdf>> (23/8/2015).

⁶⁰ BROWN, J. D., *Using surveys in language programs*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 2001.

⁶¹ TENNANT, J. y GARDNER, R. C., “The computerized mini-AMTB”, en *CALICO Journal*, vol. 21, 2 (2004), pp. 245-263. <https://www.academia.edu/5527478/The_Computerized_Mini-AMTB> (21/08/2015).

⁶² TAKAHASHI, S., “Pragmalinguistic awareness: Is it related to motivation and proficiency?”, en *Applied Linguistics*, vol. 26 (2005), pp. 90–120.

⁶³ DÖRNYEI, Z., CSIZÉR, K. y NÉMETH, N., *Motivation, language attitudes and globalisation. A Hungarian perspective*, Ontario, Multilingual Matters, 2006.

⁶⁴ CHENG, H. F. y DÖRNYEI, Z., “The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan”, en *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 1 (2007), pp. 153–174.

⁶⁵ YIHONG, G., YUAN, Z., YING, C., y YAN, Z., “Relationship between English learning motivation types and self-identity changes among Chinese students”, en *TESOL Quarterly*, vol. 41 (2007), pp. 133–155.

⁶⁶ RYAN, S. *The ideal L2 selves of Japanese learner of English* (Tesis doctoral), Nottingham, University of Nottingham, 2008. <<http://etheses.nottingham.ac.uk/550/>> (01/02/2015).

⁶⁷ RYAN, S., “Self and Identity in L2 Motivation in Japan: The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English”, en DÖRNYEI, Z. y USHIODA, E. (eds.), *Motivation, Language and Identity and the L2 Self*, Bristol, Multilingual Matters, 2009, pp. 120-143.

⁶⁸ CSIZÉR, K., y KORMOS, J., “Learning experiences, selves and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English”, en Z. DÖRNYEI y E. USHIODA (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol, Multilingual Matters, 2009, pp. 98–119.

⁶⁹ GAN, Z., “Asian learners” re-examined: an empirical study of language learning attitudes, strategies and motivation among mainland Chinese and Hong Kong students, en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 30 (2009), pp. 41–58.

⁷⁰ AL-SHEHRI, A. S., “Motivation and vision: The relation between the ideal L2 self, imagination and visual style”, en Z. DÖRNYEI y E. USHIODA (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 164–171, 2009.

(2009)⁷¹; MacIntyre, MacKinnon y Clément (2009)⁷²; Minera Reyna (2010)⁷³, a partir del de Gardner⁷⁴ y Dörnyei⁷⁵ (1994).

Del mismo modo, pueden hallarse cuestionarios elaborados sobre las actitudes tanto del profesorado como del alumnado. Así, podemos destacar la *Teachers' Attitudes Scale*, elaborada por Burstall, Jamieson, Cohen y Hargreaves (1974)⁷⁶, la *Attitudes Questionnaire for Self-Access*, de Wenden (1991)⁷⁷ o las de Levine (2003)⁷⁸ o Gan (2009)⁷⁹.

Esta nómina refleja la diversidad de cuestionarios empleados con el objetivo de obtener datos sobre la motivación y las actitudes en el aula de idiomas. A su vez, este hecho demuestra la inexistencia de un único cuestionario que pueda medir estas variables, debido a las particularidades que cada contexto y las características concretas de otros factores que intervienen en el funcionamiento de la motivación y las actitudes. Por esta razón, debe pilotarse y adaptarse al tipo de investigación que estemos llevando a cabo, cumpliendo las condiciones metodológicas de *validez y fiabilidad*⁸⁰.

No obstante, no cabe duda del beneficio de las técnicas cualitativas y cuantitativas de los cuestionarios en la recopilación de datos sobre variables, si bien, como veremos, su uso en una investigación no debe limitarse a un único instrumento.

Con todo ello, los expertos señalan no solo las ventajas, sino también los inconvenientes que puede presentar el uso de cuestionarios sirviéndose de ambas

⁷¹ TAGUCHI, T., MAGID, M. y PAPI, P., "The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: a comparative study", en DÖRNYEI, Z. y USHIODA, E. (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol, Multilingual Matters, 2009, pp. 66-97.

⁷² MACINTYRE, P. D., MACKINNON, S. P. y CLÉMENT, R., "Toward the development of a scale to assess possible selves as a source of language learning motivation", en Z. DÖRNYEI y USHIODA, E. (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol, Multilingual Matters, 2009, pp. 193-214.

⁷³ MINERA REYNA, L. E., "El cuestionario (MAALE), técnica para recolección de datos sobre las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera", en *RedELE*, vol. 19 (2010). <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_03_Minera.pdf?documentId=0901e72b80dd2779> (21/08/2013).

⁷⁴ GARDNER, R. C., *The Attitude/Motivation Test Battery, Technical Report*, Toronto, University of Western Ontario, 1985a. <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>> (21/010/2011).

⁷⁵ DÖRNYEI, Z., "Understanding L2 motivation: On with the challenge!", en *Modern Language Journal*, vol. 78, 4 (1994), pp. 273-284. <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1994-dornyei-mlj-b.pdf>> (10/4/2015).

⁷⁶ BURSTALL, C., JAMIESON, M., COHEN, S. y HARGREAVES, M., *Primary French in the balance*. Windsor, NFER, 1974.

⁷⁷ WENDEN, A., *Learner strategies for learner autonomy*, Hemel Hempstead, UK, Prentice Hall, 1991.

⁷⁸ LEVINE, G. S., "Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study", en *Modern Language Journal*, vol. 87 (2003), pp. 343-364.

⁷⁹ Vid. GAN, Z., *op. cit.*

⁸⁰ Para la elaboración y adaptación de cuestionarios y escalas puede consultarse la presentación que ofrecen diversos manuales: Vid. ALAMINOS CHICA, A. y CASTEJÓN COSTA, J. L., *op. cit.*; Vid. DÖRNYEI, Z., 2007, *op. cit.*

metodologías. Al respecto, Dörnyei señala que

The essential characteristic of quantitative research is that it employs categories, viewpoints, and models that have been precisely defined by researchers in advance, and numerical or directly quantifiable data are collected to determine the relationship between these categories and to test the research hypotheses⁸¹.

Sin embargo, al referirse al empleo de la metodología cualitativa en estos añade:

The problem is that they inherently involve a somewhat superficial and relatively brief engagement with the topic on the part of the respondent. Therefore, no matter how creatively we formulate the items, those are unlikely to yield the kind of rich and sensitive description of events and participant perspectives that qualitative interpretations are grounded in⁸².

Es cierto que, a menudo, cuando se les pide a los informantes que respondan a preguntas abiertas, la extensión de estas no suele superar la línea. Este hecho puede deberse al desinterés o a otras razones, dando lugar a que contesten con una frase o, incluso, no respondan nada. Además, como bien señala Bradburn et al. (2004)⁸³, a veces las respuestas automáticas de los encuestados no son útiles para la investigación por ser inapropiadas o no tener relación con lo que se solicita, de modo que acaban por ser descartadas. Por ello, conviene diseñar los cuestionarios teniendo en cuenta el contexto, los destinatarios y las posibles limitaciones a las que la investigación se puede enfrentar, para lo cual será clave la correcta formulación de los enunciados, su pilotaje y verificación definitiva antes de ser empleados para recabar los datos sobre los que basaremos nuestra investigación.

El proceso de elaboración de un cuestionario es una labor ingente y conlleva numerosas fases hasta convertirlo en un instrumento válido y fiable para su empleo en un estudio. Al fin y al cabo, a partir de los datos obtenidos a través de este y de otros instrumentos (observaciones, entrevistas, narraciones, etc.) surgen el análisis y las interpretaciones que permiten entablar la discusión de los resultados con otros estudios del mismo ámbito. Por ello, estos son herramientas de gran relevancia, cuya elección debe ser

⁸¹ DÖRNYEI, Z., *Teaching and researching motivation*, Harlow, UK, Addison Wesley Longman, 2001b, pp. 191.

⁸² Vid. DÖRNYEI, Z., 2003, *op. cit.* p. 10.

⁸³ BRADBURN, N. M., SUDMAN, S. y WANSINK, B., *Asking Questions. The definitive guide to questionnaire design-for market research, political polls, and social and health questionnaires*, Review edition, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

razonada en función de los objetivos planteados. En este sentido, cuando no se poseen suficientes conocimientos para crear las escalas de un cuestionario, conviene recordar la siguiente recomendación:

The best advice we can offer to those starting out to write attitude questions is to plagiarize. While plagiarism is regarded as a vice in most matters, it is a virtue in questionnaire writing—assuming, of course, that you plagiarize good quality questions⁸⁴.

Así, una adecuada revisión de la bibliografía sobre estudios de motivación y actitudes nos brinda una magnífica radiografía de los instrumentos utilizados y de su alcance en un contexto determinado. A partir de la relación de estudios mencionados en la lista anterior, veamos con más detalle algunos de los más productivos en este ámbito.

El trabajo de Gardner fue, sin duda, el pionero en la utilización de un cuestionario como herramienta de medición de variables afectivas⁸⁵ (motivación y actitudes) en el campo de las lenguas. Nos referimos al *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB), una batería de cuestionarios empleada por Gardner⁸⁶ para medir ambas variables en aprendientes de una L2, así como otras variables relacionadas. Posteriormente, las escalas que conforman el cuestionario han sido muy utilizadas en otros estudios, incluso en algunos recientes. Por ejemplo, con el objetivo de medir las motivaciones y actitudes de alumnado de ELE, el MAALE (*Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera*), de Minera Reyna (2010)⁸⁷, está basado en el trabajo de Gardner y, en él, combina también principios de la perspectiva del socioconstructivismo, de Williams y Burden (1999)⁸⁸, y de Dörnyei (1994)⁸⁹, utilizado para investigaciones a gran escala⁹⁰.

Entre los trabajos más recientes sobre motivación, cabe reseñar los de Dörnyei y otros autores a partir de su *L2 Motivational Self System*. Una de las mejores muestras de su propuesta está recogida en la recopilación de trabajos dedicados al carácter dinámico de la motivación⁹¹.

⁸⁴ BRADBURN, N. M., SUDMAN, S. y WANSINK, B., *op. cit.*, p. 119.

⁸⁵ Para una revisión de otros cuestionarios publicados sobre L2, consúltese la compilación de DÖRNYEI, Z., 2003, pp. 144-149, *op. cit.*

⁸⁶ Vid. GARDNER, R. C., 1985a, *op. cit.*

⁸⁷ Vid. MINERA REYNA, L. E. *op. cit.*

⁸⁸ WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L., *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press, 1999.

⁸⁹ DÖRNYEI, Z., 1994, *op. cit.*

⁹⁰ Vid. DÖRNYEI, Z., CSIZÉR, K. y NÉMETH, N., *op. cit.*

⁹¹ Vid. DÖRNYEI, Z., MACINTYRE, P. y HENRY, A. (eds.), *op. cit.*

Por su parte, para medir aspectos relacionados con la motivación del profesorado a través de sus creencias, recompensas y satisfacción laboral destaca el utilizado por Kassabgy, Boraie y Schmidt (2001)⁹². Más recientes son la compilación de trabajos realizada por Kubanyiova (2012)⁹³ y Ushioda (2013)⁹⁴, sobre la motivación del profesorado y la metodología para su investigación. Asimismo, sobre las actitudes hacia la lengua, Garrett (2010)⁹⁵ dedica un capítulo a los enfoques empleados para la investigación de estas y presenta los trabajos de referencia en el ámbito.

En cada caso, el tipo de estudio determina las técnicas de recopilación de los datos de la investigación. La complejidad del fenómeno abordado es también clave en la elección de las técnicas, que deberán dar cuenta de dicha naturaleza. La adopción de una nueva perspectiva metodológica en el estudio de la motivación y las actitudes, si bien puede extrapolarse a otras VI, es clave para responder a un nuevo paradigma de investigación. Un cambio que reivindican expertos en ASL, como Cameron y Larsen-Freeman:

Ethnography, action research, longitudinal case studies, time-series approaches, microdevelopmental approaches, computer modeling, brain imaging, and the blending of these research approaches are encouraged⁹⁶.

5. El paradigma cualitativo en el aula de idiomas: la observación en los estudios sobre motivación y actitudes en ASL

Desde el punto de vista metodológico, la técnica observacional es diferente a la de los cuestionarios o entrevistas, debido a que la información se obtiene de manera directa y no a través de explicaciones o preguntas de carácter introspectivo. Además, es uno de los métodos básicos de investigación empírica. En los estudios etnográficos, con gran tradición en el ámbito educativo, es uno de los más empleados y ofrece un punto de vista complementario, aunque también puede emplearse en investigaciones denominadas “no

⁹² Vid. KASSABGY, O., BORAIE, D. y SCHMIDT, R., *op. cit.*

⁹³ KUBANYIOVA, M., *Teacher development in action. Understanding, language teachers' conceptual change*, Basingstoke, UK, England, Palgrave Macmillan, 2012.

⁹⁴ USHIODA, E. (ed.), *International perspectives on motivation. Language learning and professional challenges*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2013.

⁹⁵ GARRETT, P., *Attitudes to language*, New York, Cambridge University Press, 2010, pp. 37-52.

⁹⁶ CAMERON, L. y LARSEN-FREEMAN, D., “Complex systems and applied linguistics”, en *International Journal of Applied Linguistics*, 17, 2 (2007), p. 237.

etnográficas o no experimentales”, como apunta Polio (1996)⁹⁷.

Numerosos autores defienden el empleo de la observación como una de las metodologías predominantes en los estudios de ASL⁹⁸. Es cierto que en el caso de las VI y, más en concreto, de las variables afectivas, el empleo de una metodología exclusivamente observacional no permite obtener datos concluyentes, ya que, la motivación o las actitudes no son fácilmente observables (por ejemplo, podemos detectar que, en general, los estudiantes muestran interés un día concreto, pero es difícil determinar cuál es la razón o si hay más de una). Por ello, los cuestionarios complementan la utilización de las fichas de observación, que nos proporcionan información adicional de gran valor sobre los diferentes acontecimientos sociales o de otra índole que pueden ocurrir en el entorno del aula.

Los inicios de la observación como técnica en el aula se sitúan, siguiendo la revisión de Wragg (1999)⁹⁹, a lo largo de la década de los años 20 y 30 en Estados Unidos. Los estudios que se realizaban pretendían hallar la efectividad del comportamiento del profesor y de su habla, de modo que se pudieran establecer afirmaciones sobre diversos actos de enseñanza. No fue hasta la década de los 50 cuando apareció la ya mencionada investigación en el aula, de la mano de formadores que buscaban instrumentos apropiados de observación como medios para la mejora de la enseñanza. A partir de los años 60, este campo de investigación empezó a cobrar aún más fuerza, debido a los estudios que comparaban los diversos métodos de enseñanza de idiomas hasta el momento conocidos (el tradicional o el audiolingüe), con intención de descubrir cuál de estos era el más eficaz en la enseñanza. Lo relevante de sus resultados fue poner de manifiesto, además de las diferencias sustanciales de efectividad entre ellos, la necesidad de replantear y renovar las observaciones como técnicas de investigación en el aula de idiomas.

Así, esta remodelación se tradujo en un refinamiento de los instrumentos usados; las tablas y esquemas de observación que contenían en un principio categorías amplias y normativas fueron sustituidas por listas que empleaban objetivos descriptivos. Todo esto

⁹⁷ POLIO, Ch. G., “Issues and problems in reporting classroom research”, en GASS S. M. y SCHACHTER, J. (eds.), *Second Language Classroom Research: Issues and Opportunities*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1996, pp. 61-80.

⁹⁸ LASAGABASTER, D., “La observación en la clase de L2”, en *Revista de Psicodidáctica*, vol. 11-12 (2001), pp. 67-84. <<http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/316/313>> (22/08/2013).

LASAGABASTER, D. y SIERRA, J. M. (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2004.

⁹⁹ WRAGG, E. C., *An Introduction to Classroom Observation*, London, Routledge, 1999.

dio lugar a la elaboración de fichas de observación estandarizadas. Entre estos trabajos, probablemente el más conocido fue el realizado por Flanders (1960)¹⁰⁰ para analizar el discurso escolar (*Flanders' Interaction Analysis Categories scheme, FIAC*), que recogemos a continuación:

Teacher Talk	Indirect Influence	1. Accepts feeling: accepts and clarifies the feelings of the students in a non-threatening manner. Feelings may be positive or negative. Predicting and recalling feelings are included.
		2. Praises or encourages: praises or encourages student action or behaviour. Jokes that release tension, not at the expense of another individual, nodding head or saying 'uh huh?' or 'go on' are included.
		3. Accepts or uses ideas of student: clarifying, building, or developing ideas or suggestions by a student. As teacher brings more of his own ideas into play, shift to category five.
		4. Asks questions: asking a question about content or procedure with the intent that a student may answer.
	Direct Influence	5. Lectures: giving facts or opinions about content or procedures; expressing his own ideas; asking rhetorical questions.
		6. Gives directions: directions, commands, or orders with which a student is expected to comply.
		7. Criticises or justifies authority: statements, intended to change student behaviour from non-acceptable to acceptable pattern, bawling someone out; stating why the teacher is doing what he is doing, extreme self-reference.
Student Talk	8. Student talk-responses: talk by students in response to teacher. Teacher initiates the contact or solicits student statement.	
	9. Student talk - initiation: talk by students which they initiate. If 'calling on' student is only to indicate who may talk next, observer must decide whether student wanted to talk. If he did, use this category.	
	10. Silence or confusion: pauses, short periods of silence and periods of confusion in which communication cannot be understood by the observer.	

Figura 1. Esquema de observación FIAC (Flanders 1970: 127)
(extraída del mismo artículo citado)

La propuesta de Flanders (1970)¹⁰¹ se convirtió en uno de los primeros intentos de construir, con plausible rigurosidad metodológica, un modelo de análisis formal de la interacción en el contexto del aula. En definitiva, su autor procuraba que dicho análisis sirviera al profesorado para identificar sus pautas de actuación, valorarlas positivamente o

¹⁰⁰ FLANDERS, N. A., *Interaction analysis in the classroom: a manual for observers*, Michigan, University of Michigan Press, 1960 [1966].

¹⁰¹ FLANDERS, N. A., *Analyzing Teaching Behaviour*, MA, Addison-Wasley, 1970.

no, y ayudarle a mejorar su actividad docente.

En su modelo (Figura 1), Flanders pretende dar cuenta de los episodios que van teniendo lugar en la interacción a través de 10 categorías. La codificación se realiza en el mismo momento que se está llevando a cabo la observación en el aula y se registran entre 20 y 23 anotaciones por minuto. Posteriormente, el número de ocurrencias de los episodios se cuantifica para poder determinar el porcentaje de frecuencias que le corresponde a cada categoría en función de la totalidad del discurso. En último lugar, el investigador se sirve de estos datos cuantitativos para realizar un trabajo de descodificación.

Su aportación, más que en su modelo categorial de análisis del discurso escolar, reside en preparar el primer paso para que otros investigadores, como Jarvis, lo mejoraran con un replanteamiento del sistema de categorías, ya que, por ejemplo, en el modelo de Flanders se obviaba, entre otros aspectos, el discurso del alumno (solo 2 categorías de las 10 que se referían al alumno) y la interacción entre los alumnos; elementos de gran relevancia en el estudio de estos procesos discursivos.

Paulatinamente, los instrumentos empleados en las investigaciones han ido evolucionando y han surgido numerosos modelos que pueden adaptarse a contextos concretos como el del aula. En este sentido, algunos autores que recogen ejemplos de esquemas de observación junto con información útil son los siguientes: Chaudron (1988)¹⁰², Allwright (1988)¹⁰³, Spada (1990)¹⁰⁴, Allwright y Bailey (1991)¹⁰⁵, Nunan (1992)¹⁰⁶, Chaudron (2003)¹⁰⁷, Allwright (2005)¹⁰⁸, Mackey y Gass (2012)¹⁰⁹. A pesar de esta variedad de instrumentos para la observación en el aula, es cierto que hay una serie de técnicas sistematizadas que ofrecen al investigador un registro rápido y eficaz de lo que sucede a través de sencillas marcas a modo de test. Esto es útil, sobre todo si tenemos en cuenta

¹⁰² CHAUDRON, C., *Second language classrooms: research on teaching and learning*, New York, Cambridge University Press, 1988.

¹⁰³ ALLWRIGHT, D., *Observation in the language classroom*, Nueva York, Longman, 1988.

¹⁰⁴ SPADA, N., "Observing classroom behaviours and learning outcomes in different second language programs", en RICHARDS, Jack C. y NUNAN, D. (eds.), *Second Language Teacher Education: Content and Process*, New York, Cambridge, 1990, pp. 293-310.

¹⁰⁵ ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K., *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Language Classroom Research for Language Teachers*, New York, Cambridge University Press, 1991.

¹⁰⁶ NUNAN, D., *Research methods in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

¹⁰⁷ CHAUDRON, C., "Data collection in SLA research", en DOUGHTY, C. J. y M. H. LONG (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell, 2003, pp. 717-761.

¹⁰⁸ ALLWRIGHT, D., "Developing principles for practitioner research: the case of exploratory practice", en *Modern Language Journal*, vol. 89, 3 (2005), pp. 353-363.

¹⁰⁹ MACKEY, A. y GASS, S. M., *Research methodologies in Second Language Acquisition*, London, Blackwell, 2012.

que durante la observación no disponemos de todo el tiempo para realizar anotaciones extensas y exhaustivas. Por ello, a la hora de describir los procesos que tienen lugar en el aula, podemos anticipar algunos de los aspectos que hallaremos en ella y que pueden intervenir en los procesos que deseamos analizar. Al respecto, Mackey y Gass (2005)¹¹⁰ consideran clave en estos procesos algunos de estos elementos clave en estos procesos. Se refieren a categorías como el ‘formato de grupo’, ‘contenido/tema’ de la unidad o lección, características principales de la ‘interacción’, entre otros. A continuación, ilustramos tres modelos de esquemas de observación diferentes (el FLINT, el COLT y el MOLT)¹¹¹, siguiendo la nómina propuesta por Dörnyei¹¹².

El primero de ellos, el FLINT (*Foreign Language Interaction Analysis*), de Moskowitz (1971)¹¹³, está adaptado a partir del de Flanders (FIAC) para su uso en ASL. Moskowitz (1976)¹¹⁴ redefinió las categorías propuestas por Flanders y las amplió hasta 22, con el fin de evaluar el clima socioafectivo del aula de idiomas y así averiguar hasta qué punto este está centrado en el profesor o en el alumno. A pesar de las modificaciones introducidas, como señala Allwright (1988)¹¹⁵, el FLINT ha sido cuestionado como instrumento de observación en las aulas de lengua, debido a que sus categorías fueron originalmente diseñadas para otras aulas del currículo. En este sentido, Long (1983)¹¹⁶ es contrario al uso de estos sistemas para la observación en el aula de LE/L2, ya que si en algo se diferencia esta del resto de contextos es en el hecho de que la lengua es tanto el vehículo como el

¹¹⁰ MACKEY, A. y GASS, S. M., *Second language research: methodology and design*, Lawrence Earlbaum, Mahwah, N. J., 2005.

¹¹¹ Para profundizar en los instrumentos de observación más destacados a lo largo de los años setenta y ochenta, recomendamos la lectura de VALCÁRCEL PÉREZ, M^a S. y VERDÚ JORDÁ, M., *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*, Madrid, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995; así como los capítulos relativos a ellos recogidos por DAY, R., “Teacher observation in second language teacher education”, en RICHARDS, J. C. y NUNAN, D. (eds.), *Second Language Teacher Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, pp. 43-61; PENNINGTON, M. C., “A professional development focus for the language teaching practicum”, en RICHARDS, Jack C. y David NUNAN (eds.), *Second language teacher education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, pp. 132-151; Vid. también ALLWRIGHT, 1988, *op. cit.*; BEBHARD, J. G., GAITAN, S. y R. OPRANDY, “The student teacher as investigator”, en RICHARDS, J. C. y NUNAN, D. (eds.), *Second Language Teacher Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, pp. 16-36; WAJNRYB, R., *Classroom observation tasks. A resource book for language teachers and trainers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992; y WALLACE, M. J., *Action research for language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

¹¹² Vid. DÖRNYEI, Z., 2007, *op. cit.*, p. 107.

¹¹³ MOSKOWITZ, G., “Interaction analysis: a new modern language for supervisors”, en *Foreign Language Annals*, 5 (1971), pp. 211-221.

¹¹⁴ MOSKOWITZ, G., “The classroom interaction of outstanding foreign language teachers”, en *Foreign Language Annals*, 9 (1976), pp. 135-157.

¹¹⁵ Vid. ALLWRIGHT, 1988, *op. cit.*

¹¹⁶ Vid. LONG, M., *op. cit.*

objeto de la enseñanza. Por su parte, una crítica aún mayor del FLINT, y también del FIAC, es la que planteó anteriormente Bailey (1975)¹¹⁷, quien destacó las deficiencias que mostraban estos instrumentos tanto en su precisión como en la obtención de su fiabilidad. La ambigüedad de las categorías y la rapidez con la que es codificada la información (3 segundos) dan lugar a multiplicidad de interpretaciones posibles dependiendo de los observadores. Así y todo, pese a las críticas, el FLINT constituye el primer peldaño en el camino hacia futuros avances de la observación en el aula de idiomas.

Posteriormente, Spada, Fröhlich y Allen (1985)¹¹⁸ desarrollaron el esquema COLT (*Communication Orientation of Language Teaching*) como parte de una investigación a gran escala de la competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas en el Instituto de Ciencias de la Educación de Ontario. Se diseñó con la intención de dotar a los investigadores de una mayor precisión a la hora de comparar distintas clases de idiomas. El esquema está dividido en dos partes: la primera de ellas (parte A) está centrada en los acontecimientos de clase, debe registrarse a tiempo real en intervalos de un minuto y cuenta con 48 categorías en columnas que se refieren a diversos aspectos de una actividad (organización, contenido, modalidad del estudiante y materiales); la segunda (parte B), organizada en unas 30 categorías, está diseñada para ser registrada en tiempo no real y está centrada en los rasgos comunicativos, como el uso de la lengua meta, los vacíos de información, las reacciones al mensaje y la iniciación del discurso, entre otros. En la siguiente figura, reproducimos parte del modelo propuesto por Spada, Fröhlich y Allen (1985)¹¹⁹:

¹¹⁷ BAILEY, L. G., "An Observational Method in the Foreign Language Classroom: A Closer Look at Interaction Analysis", en *Foreign Language Annals*, vol. 8, 4 (1975), pp. 335-344.

¹¹⁸ SPADA, N., FRÖHLICH, M. y ALLEN, P., "Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms", en *Tesol Quarterly*, vol. 19, 1 (1985), pp. 27-57. <<http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/90182/3586771.pdf?sequence=1>> (22/9/2015).

¹¹⁹ *Ibidem*. p. 57.

APPENDIX B

Communicative Orientation of Language Teaching (COLT): Part A

TIME	SCHOOL TEACHER SUBJECT	GRADE(S) LESSON (Minutes)	DATE OBSERVER	PARTIC. ORGANIZATION		CONTENT											STUDENT MODALITY	
				Class	Group	MAN.	LANGUAGE	OTHER TOPICS						TOPIC CONTROL		L1	Minimal	
								NARROW	LIMITED	BROAD				Teacher/Student	Teacher			Student
				Class	Group	MAN.	LANGUAGE	NARROW	LIMITED	BROAD				Teacher/Student	Teacher	Student	Writing	Other

Communicative Orientation of Language Teaching (COLT): Part B

TARGET LANG.	TEACHER VERBAL INTERACTION						STUDENT VERBAL INTERACTION					
	INFORMATION GAP		SUST. SPEECH	REACTION CODE/MES.	INCORPORATION of S. UTTERANCES		TARGET LANG.	INFORMATION GAP		SUST. SPEECH	FORM RESTR.	REACTION CODE/MES.
L1	Giving Info	Request Info	Minimal	Explicit Code Reaction	No incorp.	Repetition	Elaboration	L1	Giving Info	Request Info	Unrestricted	Explicit Code Reaction

Figura 2. Partes del esquema de observación del COLT elaborado por Spada, Fröhlich y Allen (1985: 57) (Imagen extraída del mismo artículo citado)

Una de sus ventajas es la posibilidad de realizar diversas adaptaciones en función del contexto o área que se desee investigar, lo que lo convierte en un instrumento muy flexible. Esta es la razón por la que ha sido empleado en numerosos trabajos de investigación en ASL.

A lo largo de los años 80 también surgen otros esquemas, como el empleado en el estudio de Mitchell, Parkinson y Johnstone (1981)¹²⁰ o el TALOS (*Target Language Observation Scheme*), por Ullman y Geva (1982)¹²¹, en Canadá. Desde entonces, se han propuesto otros muchos y ha aumentado el interés de investigar a través de ellos diversos aspectos que intervienen en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Si durante los años ochenta los estudios se centraban fundamentalmente en los procesos cognitivos implícitos del aprendiz (percepción de la lengua meta, operaciones metacognitivas), a finales de esta misma década y principios de los noventa pasan a abordarse aspectos hasta el momento desatendidos, como el contexto y las características personales del docente y el aprendiz. El tercero de los instrumentos, el MOLT (*Motivation*

¹²⁰ MITCHELL, R., PARKINSON, B. y JOHNSTONE, R., *The Foreign Language Classroom: An Observational Study*, Stirling, University of Stirling, 1981.

¹²¹ ULLMAN, R. y GEVA, E., "The target language observation scheme (TALOS), York Region Board of education Core French Evaluation Project", Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1982.

Orientation in Language Teaching), elaborado por Guilloteaux y Dörnyei (2008)¹²², es un esquema basado en el COLT¹²³ y sigue su mismo sistema de codificación a tiempo real, pero difiere en las categorías empleadas. En este caso, incluye categorías de observación del comportamiento de los docentes extraídas del modelo de estrategias motivacionales para la clase de idiomas¹²⁴. El estudio a gran escala, realizado entre más de 1.300 alumnos de inglés como lengua extranjera (ILE, en adelante) surcoreanos y 27 profesores, tenía como objetivo examinar la relación entre la motivación en la práctica docente de los profesores y en el aprendizaje de idiomas de los estudiantes. Para la investigación, junto con el MOLT, del que mostramos una parte a continuación¹²⁵, utilizaron también cuestionarios elaborados *ad hoc*.

APPENDIX A
Extract from the MOLT Classroom Observation Scheme

Teacher's motivational practice	Learners' motivated behavior	Eager volunteering (>1/3 of the class)					
	Encouraging positive retrospective self-evaluation	Engagement (>2/3 of the class)					
Teacher's motivational practice	Activity design	Attention (>2/3 of the class)					
		Class applause					
Teacher's motivational practice	P.S. ^a	Effective praise					
		Elicitation of self/peer correction session					
Teacher's motivational practice	Teacher discourse	Process feedback session					
		Neutral feedback session					
Teacher's motivational practice	Teacher discourse	+ team competition					
		+ individual competition					
Teacher's motivational practice	Teacher discourse	+ tangible task product					
		+ intellectual challenge					
Teacher's motivational practice	Teacher discourse	+ creative/interesting/fantasy element					
		+ personalization					
Teacher's motivational practice	Teacher discourse	+ tangible reward					
		Group work					
Teacher's motivational practice	Teacher discourse	Pair work					
		Referential Questions					
Teacher's motivational practice	Teacher discourse	Promoting autonomy					
		Promoting cooperation					
Teacher's motivational practice	Teacher discourse	Scaffolding					
		Arousing curiosity or attention					
Teacher's motivational practice	Teacher discourse	Promoting instrumental values					
		Promoting integrative values					
Teacher's motivational practice	Teacher discourse	Establishing relevance					
		Stating communicative purpose/utility of activity					
Teacher's motivational practice	Teacher discourse	Signposting					
		Social chat (unrelated to the lesson)					
		minutes	1	2	3	4	5

Note: P.S. = Participation structure

Figura 3. Extracto del esquema MOLT para observación en el aula (Guilloteaux y Dörnyei 2008: 76) (Imagen extraída del mismo artículo citado)

¹²² GUILLOTEAUX, M. J. y DÖRNYEI, Z., "Motivating language learner: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation", en *Tesol Quarterly*, vol. 42 1 (2008), pp. 55-77. <<http://www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/2007-guilloteaux-dorneyi-tq.pdf>> (22/11/2014).

¹²³ Vid. SPADA, N., FRÖHLICH, M. y ALLEN, P., *op. cit.*

¹²⁴ Vid. DÖRNYEI, Z., 2001a, *op. cit.*

¹²⁵ El esquema de observación MOLT íntegro puede consultarse en <http://www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/molt-part-a.pdf> (parte A) y <http://www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/molt-part-b.pdf> (parte B).

El MOLT presenta similitudes con la parte A del COLT, ya que algunas de sus 41 categorías coinciden con las creadas por Guilloteaux y Dörnyei (2008)¹²⁶. También, las categorías del MOLT incluyen características de la motivación del docente y de sus alumnos, donde hasta 25 variables motivacionales se refieren a diversos tipos de orientación.

Entre los contextos de aplicación de este esquema observacional, Yeh (2009)¹²⁷ lo ha implementado en su estudio cualitativo en una escuela secundaria en Taoyan (Taiwán), con el objetivo de comparar las estrategias motivacionales empleadas entre profesores experimentados y principiantes de ILE. Asimismo, en un estudio más reciente en la Universidad de Hong Kong, Cheng (2011)¹²⁸ se ha servido de dicho esquema para obtener información sobre los efectos que pueden presentar en la motivación del estudiante las estrategias motivacionales del profesorado en el aula de chino como LE. Se comprobó tras su pilotaje que este esquema podía ser aplicado a dicho contexto para la obtención de los datos cualitativos, junto con entrevistas.

En el contexto hispanohablante, también Basse (2012)¹²⁹ ha llevado a cabo un estudio para comprobar si el uso de la evaluación como estrategia en el aprendizaje permite a los docentes incrementar las técnicas motivadoras de la L2 en el aula frente a las prácticas tradicionales empleadas. Para ello, se emplearon tanto el MOLT como el MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) (Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1991)¹³⁰, un cuestionario para medir las estrategias motivadas para el aprendizaje.

En cada caso, el investigador deberá seleccionar las variables que requiera su estudio, de modo que a través de ellas pueda recabar los datos necesarios. No cabe duda de que, como en otras investigaciones en curso, el empleo del esquema MOLT, con su adecuada adaptación, es muy productivo como técnica de recopilación de datos cualitativos

¹²⁶ Vid. GUILLOTEAUX, M. J. y DÖRNYEI, Z., *op. cit.*

¹²⁷ YEH, Y. H. J., *A study of an experienced and a novice teachers' motivational strategies use in an EFL setting: a qualitative study* (Memoria de máster), Taipei, Taiwán, Universidad de Ming Chuang. 2009. <http://ethesys.lib.mcu.edu.tw/ETD-db/ETD-search/view_etd?URN=etd-0622109-151312> (22/10/2014).

¹²⁸ CHENG, W., *Motivating language learners: effects of motivational strategies on student motivation in Chinese foreign language classroom* (Memoria de máster), Hong Kong, Universidad de Hong Kong, 2011. <<http://hub.hku.hk/bitstream/10722/177240/1/FullText.pdf?accept=1>> (12/10/2014).

¹²⁹ BASSE LOFFT, R., "Assessment for learning and motivation in primary bilingual classrooms", *TRICLIL Proceedings Better CLIL: more opportunities in primary, secondary and higher education*, Bellaterra, Catalunya, Universitat Autònoma de Barcelona, 2012, pp. 79-83.

¹³⁰ PINTRICH, P., SMITH, D., GARCIA, T. y McKeachie, W. *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, Ann Arbor, MI, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1991. <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>> (20/01/2016).

sobre motivación y otras VI.

6. Reflexiones y conclusiones finales

La evolución de los métodos de investigación en el ámbito de las ciencias sociales y en concreto en el de ASL ha experimentado profundos cambios a lo largo de la última década. Esta transformación ha dado lugar a una nueva era en la metodología de investigación en ASL en la que se aboga por el empleo de métodos mixtos. En estos, ambos paradigmas metodológicos se unen para obtener una perspectiva más amplia del objeto de estudio. Lejos queda ya la visión cercenada del proceso de aprendizaje centrado en un único aspecto; la concepción holística convierte al aula de idiomas en un microcosmos donde se requieren instrumentos capaces de recoger las interrelaciones que en ella tienen lugar. Así, frente a una variedad de técnicas, la utilización de una única difícilmente puede dar cuenta de lo que ocurre en ese espacio ni de las conexiones, complejas y cambiantes, que existen entre todos los componentes.

En esta línea, las investigaciones sobre VI más recientes empiezan a incorporar en su metodología métodos mixtos para adecuarse más a la naturaleza del objeto de estudio. Se trata, en definitiva, de analizar con un mayor espectro de instrumentos un fenómeno, el de la motivación y las actitudes, entre otras variables, para describir y comprenderlo mejor. Para ello, la adaptación de enfoques de un sistema dinámico-complejo a la investigación en ASL en general y de estas variables en particular se presenta como una opción alentadora para futuras investigaciones en estos ámbitos. El hecho de que el objeto de estudio en sí se conciba como un proceso complejo y dinámico no implica que no pueda analizarse, contrariamente a algunas posturas que plantean su incompatibilidad con el análisis estadístico. Más bien, se requiere adoptar un camino metodológico más amplio y holístico, con diversas técnicas de investigación y una visión más amplia de todos los posibles factores implicados (los de naturaleza contextual, social e incluso histórica).

Fecha de recepción: 18 de enero de 2016.

Fecha de aceptación: 24 de marzo de 2016.