

Relación entre motivación y optimismo disposicional en aprendices de inglés como lengua extranjera en un contexto universitario

The relationship between motivation and dispositional optimism in learners of English as a foreign language in a university context

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-243

Félix Guillén

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de Psicología y Sociología. Las Palmas de Gran Canaria, España.

Jessica Pérez-Luzardo

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Traducción. Departamento de Filología Moderna. Las Palmas de Gran Canaria, España.

Patricia Arnaiz

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de Didácticas Especiales. Las Palmas de Gran Canaria, España.

Resumen

El propósito de este estudio ha sido investigar la relación que tienen la motivación en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (LE) y el optimismo disposicional con el rendimiento académico en un contexto universitario. Los participantes en este estudio fueron 213 alumnos de las titulaciones de Traducción e Interpretación y de Maestro Especialista en Lengua Extranjera (inglés). Se emplearon la Escala de Motivación en Educación (EME) y el Test de Orientación Vital Revisado (LOT-R). Además, se incluyó un cuestionario demográfico para recabar información acerca del sexo, la edad, la titulación y última calificación alcanzada en la LE. Los datos obtenidos se sometieron a análisis descriptivos e inferenciales. Los resultados revelan que no hay diferencia significativa entre las medias en función del sexo en ninguna de las subescalas de motivación y de optimismo. Tan solo se aprecia una diferencia entre titulaciones en el caso de la motivación

intrínseca a experiencias estimulantes: es superior en el caso de los futuros traductores e intérpretes e inferior en el de los futuros maestros. En cuanto a las calificaciones, se pone de manifiesto que los estudiantes con calificaciones más altas obtienen puntuaciones más bajas en la subescala de pesimismo. Además, los estudiantes con mejores calificaciones obtienen puntuaciones significativamente más altas en motivación intrínseca que los que habían alcanzado calificaciones más bajas. Por otro lado, los datos indican que la desmotivación es significativamente mayor en los estudiantes con notas más bajas. El hallazgo más importante de este trabajo surge de haber combinado estos dos instrumentos en el ámbito de la educación, pues así se pone de manifiesto que existe una relación entre la motivación intrínseca y el optimismo y, al mismo tiempo, entre estos dos elementos y las buenas calificaciones.

Palabras clave: aprendizaje de una segunda lengua, motivación, optimismo disposicional, pesimismo, calificación.

Abstract

This study explores the relationship between motivation in the learning of English as a foreign language (EFL) and dispositional optimism, on the one hand, and academic performance in a university context, on the other hand. The study sample consisted of 213 students enrolled in either the translation and interpreting degree or the EFL primary teaching degree. The Academic Motivation Scale (AMS) and the revised Life Orientation Test (LOT-R) were administered. A demographic questionnaire was also used to obtain information about gender, age, degree type and most recent EFL marks. Descriptive and inferential analyses of the data were performed. The results revealed no significant gender differences among the students on any of the motivation or optimism subscales. Only one difference was detected between the two degree profiles: future translators and interpreters showed a higher level of intrinsic motivation to experience stimulation than future teachers. The results revealed that students with higher marks scored lower on the pessimism subscale and higher in intrinsic motivation than students with lower marks. Moreover, participants with lower marks experienced a higher level of demotivation. The most important outcome of this research comes from having combined these two instruments in the education area, because the combination shows that there is a relationship between intrinsic motivation and optimism, and also between these two aspects and good marks.

Key words: second language learning, motivation, dispositional optimism, pessimism, marks.

Introducción

El aprendizaje de una segunda lengua¹ es un proceso complejo, que requiere esfuerzo, años de práctica y capacidad para superar cada una de las etapas por las que ha de pasar el aprendiz. Son múltiples y de muy diversa índole los factores que pueden determinar el proceso de aprendizaje y que pueden obstaculizar o facilitar la producción, la interacción y la comprensión de la lengua extranjera. La investigación centrada en esta área de estudio no ha cesado de dedicar esfuerzos en encontrar la manera de aumentar el éxito de los estudiantes en su aprendizaje. Dado que las variables afectivas son un componente esencial en la mentalidad y la sociabilidad de un individuo y, por ende, en su vida académica, la investigación dedicada al aprendizaje de una lengua extranjera debe prestar atención al papel que estas desempeñan. Este estudio ha seleccionado dos: la motivación y el optimismo disposicional.

Motivación

La motivación ha sido uno de los conceptos más relevantes en el contexto educativo. Son muchos los estudios que han encontrado cierta relación entre la motivación y el rendimiento académico (Bernaus y Gardner, 2008; Gardner, 2007; Lozano, García-Cueto y Gallo, 2000). Una de las perspectivas más recientes desde la que se aborda el concepto de motivación es la teoría de la autodeterminación o TAD (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2008); también es interesante la ampliación de dicha teoría llevada a cabo por Vallerand (1997), quien propone un modelo jerárquico de la motivación intrínseca (MI) y extrínseca (ME). La TAD trata de explicar el desarrollo y el funcionamiento de la motivación humana. Para ello, los autores clasifican la motivación conforme al grado de voluntariedad con que las personas realizan sus acciones y defienden la existencia de un continuo que abarca desde la conducta no autodeterminada hasta la autodeterminada.

⁽¹⁾ Aunque somos conscientes de la diferencia que existe entre 'segunda lengua' y 'lengua extranjera', en este trabajo, emplearemos la expresión 'segunda lengua' para referirnos de manera general al área centrada en el estudio de una lengua adicional, en consonancia con la literatura revisada. Sin embargo, al presentar los diferentes estudios, especificaremos si los sujetos estudiaban esa lengua 'adicional' en un contexto de lengua extranjera o de segunda lengua.

Se distinguen tres tipos fundamentales de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. A su vez, cada uno de ellos tiene su propia estructura y está regulado por el sujeto de forma interna o externa. Vallerand y sus colaboradores (Brière, Vallerand, Blais y Pelletier, 1995; Vallerand, 1997) distinguen tres tipos de motivación intrínseca según su orientación. La motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento puede definirse como el compromiso en una actividad por el placer y satisfacción que la persona experimenta mientras aprende, explora o intenta comprender algo nuevo; se relaciona con el intelecto del sujeto, con la curiosidad y con la exploración. La motivación intrínseca orientada hacia el logro puede definirse como el compromiso en una actividad por el placer y la satisfacción que la persona siente mientras está intentando crear algo o superarse a sí mismo con respecto a alguna meta. En este caso, el centro de atención está en el proceso y no en el resultado final. Por último, la motivación intrínseca hacia la estimulación se da cuando la persona se compromete en una actividad para experimentar sensaciones placenteras asociadas a sus propios sentidos.

Dentro de la motivación extrínseca, se distinguen tres dimensiones clasificadas de menor a mayor según el nivel de autodeterminación (Vallerand et ál., 1992, 1993): la regulación externa, la introyectada y la identificada. La regulación externa supone la conducta más controlada y alienada, en este caso, las acciones de las personas están impulsadas por premios o castigos controlados externamente. La regulación introyectada implica que el individuo acepta la regulación, pero no llega a sentirla como propia. Las personas pueden participar en una actividad dada también para obtener algún tipo de reconocimiento social. Este tipo de regulación de la motivación se considera más relevante para el mantenimiento de una conducta determinada que la anterior, en la que lo que determina el comportamiento viene de fuera. Por último, la regulación identificada supone un mayor grado de interiorización y, por tanto, mayor sensación de autonomía. Las personas son capaces de identificar la importancia que tiene la actividad para sí mismas y la valoran conscientemente como beneficiosa para su desarrollo personal. Los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar viene dada por los beneficios externos y no por el placer o satisfacción de la propia actividad.

El último tipo de motivación es la desmotivación, que se relaciona con una falta de motivación. Se da cuando el individuo no ve la razón de ser de una acción o cuando siente que la solución en una situación

determinada no depende de él, sino de factores externos (Deci y Ryan, 1985). De los individuos sin motivación no se espera que hagan un esfuerzo para llevar a cabo una actividad concreta; de hecho, estos suelen querer abandonar la actividad tan pronto como es posible (Noels, 2001b).

Aunque parece lógico pensar que la motivación en el aprendizaje de lenguas se puede explicar desde las teorías generales de la motivación en el aprendizaje, lo cierto es que su estudio ha supuesto un campo de investigación independiente que ha querido abarcar desde un principio la complejidad social, psicológica y cultural que la adquisición de un nuevo código comunicativo implica (Dörnyei y Ushioda, 2011).

Motivación en el aprendizaje de una LE

La motivación conduce a un individuo a iniciar su aprendizaje de LE y es la responsable de que continúe con su estudio cuando el proceso de aprendizaje se complica (Baker y MacIntyre, 2000). Muchos han sido los trabajos que han investigado la relación entre la motivación y el rendimiento académico en una LE (Bernaus y Gardner, 2008; Gardner, 2007; Lozano et ál., 2000; Noels, 2001a). Lozano et ál. (2000) detectaron, en un estudio con alumnos españoles de entre 14 y 18 años, que efectivamente existe una relación de relevancia entre los niveles de motivación para el aprendizaje de inglés y de francés como LE y las notas obtenidas en las pruebas de lengua administradas a los alumnos de distintos niveles. Los autores detectan, no obstante, que esta relación es más evidente cuando no se tienen en cuenta los datos correspondientes a los estudiantes con motivación intermedia, cuyas puntuaciones pueden ser tanto buenas como malas. Según estos autores, la variación dentro del grupo con motivación intermedia se explica por el hecho de que la motivación no es suficiente para lograr un buen rendimiento; son necesarias también otras variables: los conocimientos previos, las capacidades intelectuales, los estilos de aprendizaje (Sternberg, 1999), el autoconcepto (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) o las habilidades sociales (García-Fernández, 1994).

Optimismo

El optimismo es uno de los constructos que –junto a la creatividad, la inteligencia emocional, la autoeficacia, la esperanza o la capacidad para la resolución de problemas– componen el campo de la psicología positiva (Snyder y López, 2002). Se podría considerar que el constructo optimismo es uno de los recién llegados a la investigación sistemática de la psicología positiva, con especial desarrollo en la psicología clínica (Anadón, 2006; Ferrando, Chico y Tous, 2002). Con anterioridad, los profesionales de la medicina, de la psicología y de la psiquiatría no le habían prestado mucha atención a los rasgos positivos y saludables de la naturaleza humana, centrados como estaban en curar, mitigar síntomas y salvar vidas y mentes. Sin embargo, junto con los constructos autoestima y satisfacción, el optimismo ha demostrado ser uno de los componentes más importantes para indicar el bienestar de los individuos (Carver y Scheier, 2002; Diener, Nickerson, Lucas y Sandvik, 2002; Harter, 2006).

El estudio de este constructo parte de la reformulación de la teoría de la indefensión aprendida de Abramson, Seligman y Teasdale (1978). Los autores calificaron como ‘indefensión’ la reacción pasiva fruto de una situación anterior que, por mucho que se hiciese, no se podía superar o remediar. Como resultado de esta experiencia, en situaciones posteriores de adversidad los individuos no consideran posible controlar su suerte. Desde entonces, numerosos autores se han esforzado en modelar y medir el optimismo y el pesimismo (Dember, Martin, Hummer, Howe y Melton, 1989; Chang, Asakawa y Sanna, 2001). Se distinguen dos perspectivas teóricas diferentes, aunque no excluyentes, que han prevalecido. En primer lugar, la del estilo explicativo pesimista-optimista (Peterson y Seligman, 1984) y, en segundo, la perspectiva del optimismo disposicional de Scheier y Carver (1987). Según Seligman (1991), la forma habitual empleada para explicar las diferentes situaciones cotidianas, tanto adversas como favorables, refleja si nuestro talante es optimista o pesimista. Seligman (1991) analizó las explicaciones conforme a tres factores: la permanencia o duración que atribuimos al impacto de los sucesos que nos afectan; la penetrabilidad o la extensión que asignamos a los efectos de estos acontecimientos sobre nosotros; y la personalización o el grado de responsabilidad personal que hacemos recaer sobre nosotros por lo ocurrido. Siguiendo este paradigma, ante un hecho negativo, el estilo explicativo pesimista tiende a atribuir lo sucedido a causas internas a uno

mismo, que resultan estables en el tiempo y que tienen un efecto global, que se extiende a todos los ámbitos de la vida. Sin embargo, ante el mismo hecho negativo, el estilo explicativo optimista tiende a considerar que aquel se debe a causas externas a uno mismo, de carácter ocasional y, además, específicas de la situación. Por otro lado, destaca el enfoque teórico de optimismo disposicional desarrollado por Scheier y Carver (1987; Carver y Scheier, 2002, 2005) y su instrumento de medida LOT-R (*Life Orientation Test Revised*) (Scheier, Carver y Bridges, 1994), que, en la actualidad, es el instrumento más usado en la investigación psicológica para evaluar el optimismo (Vera-Villarroel, Córdova-Rubio y Celis-Atenas, 2009).

Según esta teoría, el optimismo es una creencia o expectativa habitual de las personas, de acuerdo con la cual esperan resultados positivos de la realidad en distintas situaciones (Maruta, Colligan, Malinchoc y Offord, 2000; Scheier y Carver, 1987, 2001), y se asocia con una manera de actuar que se centra en el problema por resolver. Se adoptan estrategias de afrontamiento efectivas en situaciones complejas (Taylor y Armor, 1996; Nes y Segerstrom, 2006) y se buscan soluciones racionales a los problemas (Vera-Villarroel y Guerrero, 2003). Además, las personas optimistas son persuadidas más fácilmente por mensajes positivos que por los negativos y, a diferencia de las pesimistas, suelen estar más dispuestas a los cambios de actitud (Geers, Handley y McLarney, 2003). Esta aproximación se enmarca en el modelo de autorregulación de conducta de Carver y Scheier (1981). Si bien entra dentro de lo normal que al pretender alcanzar algún objetivo surjan dificultades, las personas optimistas tienden a incrementar sus esfuerzos. Por su parte, los pesimistas, llevados por expectativas desfavorables, ante las mismas dificultades reducen sus esfuerzos e incluso abandonan (Carver et ál., 1993; Carver y Scheier, 1998; Taylor y Armor, 1996). Tales expectativas se entienden como disposiciones que permanecen estables, esto es, rasgos. Por ello, Scheier y Carver (1987) hablan de optimismo disposicional. Se dispone de gran número de evidencias científicas que revelan que aquellos pacientes que afrontan con una actitud optimista diferentes patologías tienen mayores probabilidades de vivir más tiempo y de experimentar menos angustia que aquellas otras que sufren de pesimismo crónico (Cristea, Sucala, Stefan, Igua, David y Tatar, 2011; Scheier et ál., 1999).

Se han realizado varios estudios que combinan el optimismo con otro parámetro para estudiar las distintas competencias personales y

sociales de los estudiantes. Véanse los estudios sobre la relación entre el optimismo y la inteligencia emocional de Extremera, Durán y Rey (2007), o sobre el papel de la autoestima como promotor del optimismo llevado a cabo a largo plazo por Heinonen, Rääkkönen y Keltikangas-Järvinen (2005), así como el estudio de Kam y Meyer (2011) sobre la relación entre el optimismo y la extraversión.

El presente estudio

La variable ‘motivación’ ha sido ampliamente estudiada en el ámbito educativo y también en el área del aprendizaje de una LE, pero no en un contexto con las características del que aquí presentamos: el de aprendizaje de inglés como LE en una universidad española. Por consiguiente, los resultados obtenidos en la mayoría de los estudios previos sobre motivación en el aprendizaje de una LE (Bernaus y Gardner, 2008; Bernaus, Moore y Cordeiro Azevedo, 2007; Tremblay y Gardner, 1995), aunque lógicamente sirven de referencia, no son fácilmente extrapolables a este contexto. Sobre el optimismo, sin embargo, son escasos los estudios llevados a cabo en el ámbito de la educación e inexistentes los realizados en un ámbito tan característico como el del aprendizaje de una LE.

Actualmente no existe constancia de ninguna investigación que haya incluido ambos constructos. Dada la evidencia proporcionada por los estudios anteriores sobre el papel fundamental de la motivación en el aprendizaje y el efecto determinante del optimismo en el individuo, los autores se propusieron diseñar un estudio que considerara ambos constructos y explorara hasta qué punto el grado de optimismo puede estar asociado con el nivel de motivación de un aprendiz de inglés como LE y con su rendimiento académico.

El objetivo del presente estudio ha sido analizar la relación entre optimismo y motivación en una muestra de estudiantes universitarios. Nuestra hipótesis de trabajo consiste en que los sujetos optimistas deben contar, de manera general, con un nivel de motivación intrínseca o extrínseca mayor que los pesimistas. Otro objetivo ha sido intentar averiguar si los alumnos más optimistas o los más motivados obtienen mejores calificaciones.

Método

Muestra

Se ha utilizado una muestra de 213 alumnos de dos titulaciones diferentes: 154 corresponden a la titulación de Traducción e Interpretación y 59, a la titulación de Maestro Especialista en Lengua Extranjera (inglés). El rango de edad de la muestra va desde los 17 hasta los 45 años. La edad media es de 21,33 años y presenta una desviación típica de 3,77. El 73,23% de la muestra son mujeres y el 26,76%, hombres.

Instrumentos

Dos fueron las escalas de medida empleadas: para medir la motivación de los estudiantes se empleó la denominada Escala de Motivación en Educación (EME, Vallerand et ál., 1989), traducida al español y validada por Núñez, Martín-Albo y Navarro (2005); para calcular el nivel de optimismo disposicional se utilizó el Test de Orientación Vital Revisado (LOT-R) de Scheier et ál. (1994) en la versión española de Otero, Luengo, Romero, Gómez-Fraguela y Castro (1998).

La Escala de Motivación en Educación se adaptó a las titulaciones de la Facultad de Traducción e Interpretación y la Facultad de Formación del Profesorado de una universidad española. El instrumento invitaba a los estudiantes a reflexionar sobre el motivo por el que estaban cursando una u otra titulación. La escala, de 28 ítems en total, consta de siete subescalas de cuatro ítems cada una que miden los tres tipos de motivación intrínseca (MI orientada al conocimiento, MI orientada al logro y MI orientada a las experiencias estimulantes), los tres tipos de motivación externa o extrínseca (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y la desmotivación. Cada uno de los ítems son respuestas a la pregunta: «¿Por qué estás estudiando Traducción e Interpretación / Maestro en Lengua Extranjera?», y se puntúan de acuerdo con una escala tipo Likert de siete puntos desde 1 ('No se corresponde en absoluto') hasta 7 ('Se corresponde totalmente').

El Test de Orientación Vital Revisado de Scheier et ál. (1994) se emplea para medir el optimismo disposicional. Esta prueba está formada por 10 ítems, seis de ellos miden teóricamente el optimismo disposicional y cuatro

son de relleno. De los seis ítems de contenido, tres están redactados en sentido positivo (dirección optimismo) y tres, en sentido negativo (dirección pesimismo). Estos últimos se revierten y se obtiene una puntuación total orientada hacia el polo de optimismo. Según la teoría presentada por Scheier y Carver (1985), el constructo es unidimensional y bipolar o, lo que es lo mismo, es un rasgo único con dos extremos. Sin embargo, algunos estudios defienden la existencia de dos factores: uno de ellos constituido por los ítems de optimismo y otro formado por los de pesimismo (Chang, 2001; Ferrando et ál., 2002; Herzberg, Glaesmer y Hoyer, 2006). En nuestro trabajo se han tenido en cuenta los resultados de estos dos factores: optimismo y pesimismo. El cuestionario evalúa las expectativas de los estudiantes hacia resultados positivos o negativos. Se pide a los sujetos que indiquen el grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones como: «En tiempos difíciles, generalmente espero lo mejor» mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 0 ('Muy en desacuerdo') hasta 4 ('Muy de acuerdo').

Además, se incluyó un cuestionario sociodemográfico para recoger información sobre el sexo, la edad y la última calificación en la LE de los participantes. La variable 'calificación' hace referencia a la nota obtenida por los participantes en una prueba de inglés diseñada según los criterios establecidos para cada nivel por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER). Dicha prueba evalúa el desarrollo de las destrezas de comprensión auditiva, audiovisual y de lectura; de interacción oral y escrita; y de expresión oral y escrita de acuerdo con el nivel correspondiente.

Procedimiento

Los estudiantes cumplimentaron los cuestionarios en el aula y dentro del horario académico. Previamente, se dieron las directrices oportunas para que las dos escalas y el cuestionario sociodemográfico se pudieran cumplimentar adecuadamente. En todo momento se señaló la voluntariedad, la finalidad y el anonimato de los resultados de la investigación.

Análisis estadísticos

Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS 17.0 para Windows. Se llevó a cabo un análisis descriptivo y un análisis inferencial de los datos. En el primero, se examinaron las medias y desviaciones típicas; en el segundo, se compararon las medias obtenidas por los estudiantes en la Escala de Motivación en el Aprendizaje y en el Test de Orientación Vital Revisado a través de la prueba t de Student, para comprobar si existían diferencias significativas. Por último, se efectuó un análisis correlacional de Pearson para conocer si existía relación, por un lado, entre las dos escalas y entre las dimensiones de cada escala y, por otro, entre todas las dimensiones y la calificación, y en qué grado y dirección.

Resultados

Consistencia interna y fiabilidad

Se calculó la consistencia interna de cada instrumento. Para la Escala de Motivación en el Aprendizaje, la alfa de Cronbach fue de ,88, superior a la obtenida por Vallerand et ál. (1989), que era de ,80. Para cada una de las escalas, también se halló la consistencia interna: para la MI fue de ,90 y para la ME fue de ,87. A su vez, se halló la consistencia interna para cada una de las dimensiones o subescalas, con los siguientes resultados: ,81 para la MI orientada al conocimiento; ,86 para la MI orientada al logro; ,79 para la MI orientada a las experiencias estimulantes; ,81 para la regulación externa; ,78 para la regulación introyectada; ,71 para la regulación identificada; y ,78 para la desmotivación. Estos valores se acercan a los obtenidos en la investigación llevada a cabo con estudiantes universitarios por Núñez et ál. (2006), que se situaron entre ,72 (desmotivación) y ,79 (regulación introyectada). Se exceptúa la subescala de regulación identificada, que arrojó un valor de ,68.

Para el Test de Orientación Vital Revisado (LOT-R), la alfa de Cronbach fue de ,62, cifra que está muy por debajo de la obtenida en el trabajo de Scheier et ál. (1994) –que era de ,78– y de las alcanzadas en los estudios de Segerstrom, Evans y Eisenlohr-Moul (2011) –de ,79– y de Martínez-

Correa et ál. (2006) –de ,75–. Sin embargo, la consistencia interna de nuestro estudio se acerca a la del llevado a cabo por Grimaldo (2004) con estudiantes universitarios, que fue de ,61. El hecho de que la magnitud del coeficiente alfa esté por debajo de ,70 puede deberse a que el constructo evaluado por el LOT-R mantiene un nivel bajo de especificidad y la consistencia para un constructo de esta naturaleza tiende a no ser elevada (Bagozzi y Edwards, 1998; Bagozzi y Heatherton, 1994).

También se calculó la fiabilidad de cada una de las subescalas que integran el LOT-R. Así, para la dimensión de optimismo, la alfa de Cronbach fue de ,62, y para el pesimismo, de ,44. La cifra obtenida para el optimismo se acerca a la de Segerstrom et ál. (2011) en su investigación ($\alpha = ,66$), pero no sucede lo mismo con la correspondiente al pesimismo ($\alpha = ,76$). Sin embargo, con los resultados encontrados en el trabajo de Anadón (2006) sucede lo contrario, ya que en pesimismo se obtuvo $\alpha = ,50$ y en optimismo, $\alpha = ,72$.

Análisis descriptivo y diferencias según sexo, titulación y calificación

Para el análisis de las diferencias de medias en las distintas subescalas, tanto de la motivación como del optimismo, en función del sexo, la titulación y las calificaciones, se utilizó la t de Student teniendo en cuenta el test de Levene para estimar la igualdad de las varianzas.

Los resultados revelan que no existe diferencia significativa entre las medias obtenidas por hombres y mujeres en ninguna de las subescalas. Respecto a los niveles de motivación y optimismo por titulación (véase Tabla 1), los resultados muestran que solo en uno de los casos la diferencia es significativa: la MI orientada a experiencias estimulantes de los futuros traductores e intérpretes es mayor que la de los futuros maestros.

TABLA I. Diferencias de medias y desviación típica en las variables de eme y en las variables de LOT-R. Estudiantes agrupados por titulación

	TRADUCCIÓN (N = 161)	MAESTRO (N = 58)		
	m y sd	m y sd	f	p
Optimismo	3,74 (.78)	3,73 (.73)	0,930	,926
Pesimismo	2,48 (.73)	2,39 (.73)	0,842	,401
Motivación externa	4,40 (1,17)	4,31 (1,19)	0,539	,591
Regulación externa	4,51 (1,48)	4,42 (1,53)	0,376	,708
Regulación introyectada	3,50 (1,47)	3,31 (1,63)	0,794	,429
Regulación identificada	5,21 (1,18)	5,19 (1,25)	0,087	,929
Motivación intrínseca	4,57 (1,13)	4,42 (1,23)	0,820	,433
Intrínseca al conocimiento	5,16 (1,25)	4,99 (1,26)	0,875	,384
Intrínseca al logro	4,61 (1,39)	4,80 (1,41)	-0,902	,372
Experiencia estimulante	3,93 (1,30)	3,47 (1,54)	2,051	,028*
Desmotivación	1,63 (.99)	1,44 (.89)	1,326	,188

(*) $p < ,05$

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la comparación de medias con muestras independientes entre el grupo con una calificación de entre 5 y 7 puntos y el grupo con una nota de entre 8 y 10, revelan que los estudiantes con calificaciones más bajas obtienen puntuaciones significativamente mayores en la subescala de pesimismo ($p = ,013$). En cuanto a la EME, se aprecia que en el factor que agrupa los tres tipos de motivación intrínseca, los estudiantes de notas más altas obtuvieron una puntuación significativamente mayor que aquellos con notas más bajas ($p = ,023$), diferencia que no se da en la motivación externa. Concretamente, dentro de la motivación intrínseca, son las subescalas de MI orientada al logro ($p = ,050$) y de MI orientada a experiencias estimulantes las que alcanzan puntuaciones más altas ($p = ,042$). Por último, se aprecia que el nivel de desmotivación de los estudiantes con mejores notas es significativamente menor que el de aquellos con notas inferiores ($p = ,005$).

TABLA II. Diferencias de medias y desviación típica en las variables de la eme y en las variables de LOT-R. Estudiantes agrupados según calificaciones obtenidas

	5-7 (N = 90)	8-10 (N = 108)	f	p
	m y sd	m y sd		
Optimismo	3,65 (.73)	3,78 (.80)	-1,210	,228
Pesimismo	2,57 (.68)	2,32 (.75)	-2,501	,013*
Motivación externa	4,26 (1,20)	4,46 (1,22)	-1,091	,277
Regulación externa	4,38 (1,57)	4,50 (1,49)	-0,517	,606
Regulación introyectada	3,38 (1,44)	3,54 (1,66)	-0,701	,484
Regulación identificada	5,03 (1,29)	5,33 (1,13)	-1,722	,087
Motivación intrínseca	4,35 (1,15)	4,73 (1,16)	-2,284	,023*
Intrínseca conocimiento	4,96 (1,25)	5,29 (1,25)	-1,839	,067
Intrínseca al logro	4,46 (1,35)	4,86 (1,45)	-1,972	,050*
Experiencia estimulantes	3,62 (1,35)	4,03 (1,39)	-2,046	,042*
Desmotivación	1,79 (1,03)	1,39 (.87)	2,863	,005**

(*) $p < ,05$; (**) $p < ,01$

Fuente: Elaboración propia.

Correlaciones entre las subescalas de eme, las subescalas de lot-r y la calificación

El análisis de las correlaciones muestra tanto la relación entre las escalas como la relación entre las subescalas, así como la asociación que se da entre cada una de las subescalas y las calificaciones de los estudiantes.

Las correlaciones entre las subescalas de la motivación deberían demostrar la existencia de un continuo (Deci y Ryan, 1985) desde la desmotivación hasta la MI. Así, las subescalas adyacentes deberían tener correlaciones altas y positivas que habrían de ir disminuyendo a medida que las escalas se encontraran más alejadas. Para demostrar la presencia de esas formas específicas de asociación basadas en la teoría de la autodeterminación, se examinaron las correlaciones entre las siete subescalas.

En la Tabla III podemos apreciar que las correlaciones entre los tres tipos de MI son fuertes y positivas. Lo mismo sucede con las correlaciones entre

los tres tipos de ME. Además, en la ME se puede apreciar que el grado de correlación es mayor entre las subescalas más adyacentes.

La correlación entre las subescalas de la ME y la MI son también fuertes y positivas en todos los casos, salvo entre las dos subescalas más opuestas en el continuo de las escalas de ME y la MI: la regulación externa y la MI orientada a experiencias estimulantes, en donde no existe correlación.

En cuanto a la correlación entre la desmotivación y las demás las subescalas, se puede apreciar que con las subescalas más opuestas en el continuo se establecen correlaciones fuertes y negativas. Así, con la MI orientada al logro y la MI orientada al conocimiento la correlación es de $r = -,409$ ($p < ,000$); y con la MI a experiencias estimulantes, de $r = -,194$ ($p < ,004$), ligeramente menor. Sin embargo, entre esta y dos de las subescalas intermedias (regulación externa y regulación introyectada), la correlación es inexistente.

El análisis de las relaciones entre las calificaciones de los estudiantes y las diferentes subescalas de la motivación, indica que las correlaciones son significativas y positivas en el caso de las tres subescalas de MI. La correlación más alta es la establecida con la MI orientada a experiencias estimulantes ($r = ,205$), inexistente en el caso de las subescalas de ME y significativa y negativa en el caso de la desmotivación ($r = -,219$).

Por último, los resultados del análisis de correlaciones entre las subescalas de la EME y del LOT-R son los esperados. Partíamos de la hipótesis de que debía existir una relación lógica entre ambos constructos. Concretamente, el optimismo debía estar positiva y significativamente correlacionado con la MI y con la subescala de regulación identificada; y negativamente, con las subescalas de regulación introyectada, de regulación externa y con la desmotivación. Las puntuaciones obtenidas para la subescala del optimismo sí se ajustan a lo esperado: el optimismo correlacionó positivamente y de forma significativa con las tres subescalas de la MI y con la regulación identificada, aunque a un nivel significativamente menor. Asimismo, correlacionó de forma negativa con la desmotivación. El pesimismo, por su parte, podría no correlacionar con ninguna de las subescalas salvo con la desmotivación. Los datos indican que el pesimismo correlaciona negativamente con la MI orientada al conocimiento ($r = -,161$) y positivamente con la desmotivación ($r = ,228$).

Finalmente, se advierte una correlación negativa entre la calificación y el pesimismo de los estudiantes y la calificación y la desmotivación.

TABLA III. Correlación de Pearson entre las subescalas y las escalas de motivación y optimismo, y calificación y edad

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Calificación	1	-.231**	-.133	.052-.204**	.018	.201**	-.219**	-.035	.024	.066	.168*	.143*	.205**	
2 Edad		1	.207**	.171*	.060	-.012	.100	-.060	-.049	-.010	.036	.091	.091	.076
3 Orientación vida			1	.614***	.544***	.041	.175*	.014	-.017	.018	.121	.142*	.156*	.153*
4 Optimismo				1	-.325***	.052,316***	-.197**	-.021	-.002	.182**	.315***	.246***	.257***	
5 Pesimismo					1	.006	-.121	.228**	.005	.034	-.031	-.161*	-.073	-.080
6 Motivación ext.						1	.448***	-.104	.854**	.866**	.780***	.401**	.509***	.258***
7 Motivación intr.							1	-.390***	.219**	.437***	.491***	.883***	.889***	.820***
8 Desmotivación								1	-.026	-.058	-.200**	-.409***	-.409***	-.194**
9 me regulación ext.									1	.604***	.501***	.251***	.254***	.073
10 me regulación intr.										1	.525***	.329***	.511***	.289***
11 me regulación ident.											1	.449***	.529***	.301***
12 mi conocimiento												1	.749***	.561***
13 mi logro													1	.551**
14 mi experiencia														1

Nota: (*) $p < .05$; (**) $p < .01$; (***) $p < .001$

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El interés de esta investigación se encuentra en que se ha analizado el nivel de motivación que sienten los estudiantes hacia sus estudios universitarios de Traducción e Interpretación y de Maestro, y se ha relacionado con su grado de optimismo y de pesimismo hacia la vida. Asimismo, ha examinado la relación que existe entre el grado de motivación, de optimismo y de pesimismo, por un lado, y las calificaciones obtenidas en la asignatura de LE. El hallazgo más importante de este trabajo viene dado por los resultados que se derivan de la combinación de los dos instrumentos utilizados, la EME y el LOT-R, que no se habían empleado anteriormente en un mismo estudio, como se ha podido constatar tras una exhaustiva revisión bibliográfica.

En cuanto a los niveles de motivación de los participantes, se puede observar que no existen diferencias significativas determinadas por el sexo. Estos resultados coinciden con los encontrados por Cokley, Bernard, Cunningham y Motoike (2001) y por Jegede (1994). Sin embargo, la mayoría de los estudios en este ámbito han señalado que las mujeres tienen generalmente niveles más altos de motivación interna que los hombres (Núñez et ál., 2005; Semmar, 2006).

Por otro lado, tampoco se detectaron diferencias de sexo en los niveles de optimismo y de pesimismo de los participantes, como sí sucedió en los estudios de Vera-Villarroel et ál. (2009) y de Coll y Draves (2008).

De todas maneras, es preciso tener en cuenta el alto porcentaje de mujeres que participó en nuestro estudio, que no es sino un claro reflejo del alto porcentaje de mujeres que generalmente escoge las titulaciones relacionadas con la lengua extranjera, la traducción y la interpretación, y la docencia.

Con respecto a las diferencias en los niveles de motivación, optimismo/pesimismo determinadas por la variable 'titulación', los resultados revelan que los futuros traductores e intérpretes destacan frente a los maestros en la motivación intrínseca orientada a experiencias estimulantes. En el resto de las subescalas, ambos grupos obtienen resultados similares. Para saber a qué se debe dicha diferencia cabe realizar otros estudios complementarios con otros instrumentos que permitan indagar en el tema.

Sin embargo, atendiendo a las calificaciones de los estudiantes, sí encontramos más diferencias entre los distintos aspectos examinados. Como señalan Guay et ál. (2008), una de las hipótesis centrales de la teoría de la autodeterminación es que el hecho de que los estudiantes experimenten un alto grado de motivación autónoma (es decir, altos niveles de motivación intrínseca e identificada) tendrá consecuencias positivas en el contexto académico. Tales consecuencias pueden ser relativas al comportamiento o de carácter cognitivo o afectivo. En nuestro estudio, encontramos evidencia parcial de las consecuencias de tipo cognitivo, ya que los estudiantes con calificaciones superiores experimentan niveles más altos de motivación intrínseca orientada al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes. Sin embargo, no hay niveles más altos de motivación identificada. Asimismo, estos estudiantes se muestran más optimistas. En este sentido, Palomero, Teruel y Fernández (2009) señalaron que el rendimiento académico podría estar

más relacionado con una actitud positiva y optimista ante la vida que con el cociente intelectual de los estudiantes.

Por el contrario, los estudiantes con calificaciones inferiores se muestran más desmotivados. La desmotivación es un constructo al que no se le ha prestado mucha atención (Dörnyei, 2001). Se ha investigado poco sobre los factores que tienen un efecto negativo en la motivación, es decir, en lugar de invitar a la acción, desaniman. Esta laguna resulta especialmente llamativa, dado que en el contexto educativo la desmotivación es un fenómeno frecuente (Dörnyei, 2001; Guilloteaux y Dörnyei, 2008; Oxford, 1998; Ushioda, 1998).

En cuanto a las relaciones establecidas entre los distintos tipos de motivación, por un lado, y el optimismo y el pesimismo, por otro, los resultados revelan que cuanto mayor es el grado de motivación identificada, de motivación intrínseca orientada al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes, mayor es el nivel de optimismo de los alumnos. Sin embargo, es preciso destacar que cuanto mayor es el pesimismo de los estudiantes más afectada se ve la motivación intrínseca orientada al conocimiento.

En lo que respecta a la desmotivación, los datos revelan que los alumnos más desmotivados muestran niveles más altos de pesimismo.

De estos resultados se desprende que existe una estrecha vinculación entre los constructos elegidos para este estudio: el optimismo disposicional y la motivación. No obstante, y dado que este es un estudio correlacional, no se pueden hacer inferencias causales. Por consiguiente, sería incorrecto inferir que la motivación es un efecto del optimismo o viceversa. Por otro lado, y debido a la inexistencia de estudios que hayan examinado la relación entre estos dos constructos, se hace imposible comparar nuestros resultados con estudios previos. Lo que sí resulta posible, a la luz de estos resultados, es subrayar que para que el aprendizaje de una LE tenga éxito es necesario dedicar esfuerzos a mantener o aumentar no solo el nivel de motivación –lo cual ya ha sido señalado por autores como Mas y Medinas (2007)–, sino también el nivel de optimismo. Siguiendo a Lozano et ál. (2000), consideramos que las intervenciones para fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje son tan necesarias como cualquier otro tipo de medida que se tome para ayudar al alumnado a incrementar su rendimiento académico. Puesto que el optimismo es algo que se puede moldear (Seligman, 1991), nuestros resultados tienen relevancia en el contexto de formación del profesorado

universitario. Al fin y al cabo, se pueden desarrollar acciones encaminadas a que los futuros profesionales sean más optimistas, es decir, a que tengan como rasgo de personalidad expectativas de control sobre los resultados de sus actos, así como expectativas sobre la posibilidad de alcanzar resultados positivos en el futuro (Gillham, Hazte, Reivich y Seligman, 2001).

Mediante programas de formación, los profesores universitarios pueden tomar conciencia del importante papel que desempeñan las variables afectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, se podrían organizar talleres en los que se presentara a los docentes diferentes técnicas para motivar a los alumnos. Asimismo, los docentes podrían reflexionar sobre el papel que desempeña el optimismo en la vida diaria y, en consecuencia, en un aula. Estamos convencidos de que un acercamiento a estos dos constructos supondría un gran cambio en la vida del aula. Si bien es cierto que es importante que el docente cuente con un buen dominio de su disciplina, no cabe duda de que sin un conocimiento correcto del efecto que los factores emocionales pueden tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje resultará más difícil alcanzar el éxito. Además, la pertinencia de esta propuesta está sobradamente justificada en el actual contexto universitario español, donde se está llevando a cabo la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Esta adaptación implica un nuevo concepto de la docencia universitaria, en el que el papel del profesor se modifica y el aprendizaje autónomo adquiere mayor protagonismo. Indudablemente, un alumno con perfil motivado y optimista conseguirá un aprendizaje autónomo óptimo más fácilmente que un alumno que carezca de él.

Al establecer una vinculación entre la motivación y el optimismo disposicional, nuestro estudio constituye un primer paso hacia la incorporación de este último en las investigaciones sobre aprendizaje de la LE. Además, consideramos que sería interesante seguir analizando los niveles de motivación y vincularlos con el optimismo con una muestra constituida por estudiantes con otros perfiles.

Referencias bibliográficas

- Abramson, L., Seligman, M. y Teasdale, J. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Anadón Revuelta, Ó. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-13.
- Bagozzi, R. y Edwards, J. (1998). A General Approach of Representing Constructs in Organizational Research. *Organizational Research Methods*, 1, 45-87.
- Bagozzi, R. y Heratherton, T. (1994). A General Approach of Representing Multifaceted Personality Constructs: Application to State Self-Esteem. *Structural Equation Modeling*, 1, 35-67.
- Baker, S. C. y MacIntyre, P. D. (2000). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. *Language Learning*, 50 (2), 311-341.
- Bernaus, M. y Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal*, 92 (3), 387-401.
- Bernaus, M., Moore, E. y Cordeiro, A. (2007). Affective Factors Influencing Plurilingual Students' Acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish Bilingual Context. *The Modern Language Journal*, 91 (2), 235-246.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R. y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque. extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'Echelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1981). *Attention and Self-Regulation: A Control Therapy Approach to Human Behaviour*. Nueva York: Springer Press.
- (1998). *On the Self-Regulation of Behaviour*. Nueva York: Cambridge University Press.
- (2002). Optimism, Pessimism and Self-Regulation. En E. C. Chang (ed.), *Optimism and Pessimism. Implications for Theory, Research and Practice*, 31-51. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- (2005). Optimism. En C. R. Snyder y S. J. López (eds.), *Handbook of Positive Psychology*, 231-243. Nueva York: Oxford University Press.

- Carver, C. S., Pozo, C., Harris, S. D., Noriega, V., Scheier, M. F., Robinson, D. S. y Clark, K. C. (1993). How Coping Mediates the Effects of Optimism and Distress: A Study of Women with Early Stage Breast Cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 375-390.
- Chang, E. C. (2001). Introduction: Optimism and Pessimism and Moving Beyond the most Fundamental Question. En E. C. Chang (ed.), *Optimism and Pessimism. Implications for Theory, Research and Practice*, 4-12. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Chang, E. C., Asakawa, K. y Sanna, L. J. (2001). Cultural Variations in Optimistic and Pessimistic Bias: Do Easterners really Expect the Worst and Westerners really Expect the Best when Predicting Future Life Events? *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 476-491.
- Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D. y Motoike, J. (2001). A Psychometric Investigation of the Academic Motivation Scale using a United States Sample. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 34, 109-119.
- Coll, J. y Draves, P. (2008). An Examination of the Relationship between Optimism and Worldview among University Students. *College Student Journal*, 42 (2), 395-401.
- Cristea, I. A., Sucala, M., Stefan, S., Iguá, R., David, D. y Tatar, A. (2011). Positive and Negative Emotions in Cardiac Patients: the Contributions of Trait Optimism, Expectancies and Hopes. *Cognition, Brain, Behaviour*, 15 (3), 317-329.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- (2000). The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- (2008). Self-Determination Theory: A Macro-theory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185.
- Dember, W. N., Martin, S. H., Hummer, M. K., Howe, S. R. y Melton, R. S. (1989). The Measurement of Optimism and Pessimism. *Current Psychology: Research and Reviews*, 8, 102-119.
- Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R. E. y Sandvik, E. (2002). Dispositional Affect and Job Outcomes. *Social Indicators Research*, 59, 229-259.
- Dörnyei, Z. (2001). New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.

- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2.^a ed.). Harlow (Reino Unido): Longman.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Perceived Emotional Intelligence and Dispositional Optimism-Pessimism: Analyzing their Role in Predicting Psychological Adjustment Among Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Ferrando, P., Chico, E. y Tous, J. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14 (3), 673-680.
- García-Fernández, J. A. (1994). *Competencia social y currículo*. Madrid: Alhambra.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Geers, A. L., Handley, M. I. y McLarney, A. R. (2003). Discerning the Role of Optimism in Persuasion: The Valence-Enhancement Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 554-565.
- Gillham, J., Hazte, A., Reivich, K. y Seligman, M. (2001). Optimism, Pessimism, and Exploratory Style. En E. C. Chang (ed.), *Optimism and Pessimism. Implications for Theory, Research, and Practice*, 53-75. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Grimaldo, M. (2004). Niveles de optimismo en un grupo de estudiantes de una universidad particular de la ciudad de Lima. *Liberabit. Revista de Psicología*, 10, 96-106.
- Guay, F., Ratelle, C. y Chanal, J. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology*, 49 (3), 233-240.
- Guilloteaux, M. J. y Dörnyei, Z. (2008). Motivating Language Learners: a Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, 42 (1), 55-77.
- Harter, S. (2006). The self. En N. Eisenberg, W. Damon y R. M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development*, 505-570. (6.^a ed.). Hoboken (Nueva Jersey): Wiley.
- Heinonen, K., Räikkönen, K. y Keltikangas-Järvinen, L. (2005). Self-Esteem in Early and Late Adolescence Predicts Dispositional Optimism-Pessimism in Adulthood: A 21-Year Longitudinal Study. *Personality and Individual Differences*, 39, 511-521.
- Herzberg, P. Y., Glaesmer, H. y Hoyer, J. (2006). Separating Optimism and Pessimism: A Robust Psychometric Analysis of the Revised Life

- Orientation Test (LOT-R). *Psychological Assessment*, 18, 433-438.
- Jegede, J. O. (1994). Influence of Motivation and Gender on Secondary School Students' Academic Performance in Nigeria. *Journal of Social Psychology*, 134, 695-697.
- Kam, C. y Meyer, J. P. (2012). Do Optimism and Pessimism Have Different Relationships with Personality Dimensions? A re-Examination. *Personality and Individual Differences*, 52, 123-127.
- Lozano Fernández, L. M., García-Cueto, E. y Gallo Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12, 344-347.
- Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G. A., García-León, A. y González-Jareño, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18, 66-72.
- Maruta, T., Colligan, R. C., Malinchoc, M. y Offord, K. P. (2000). Optimists vs. Pessimist: Survival Rate Medical 904 Patients over a 30-Year Period. *Mayo Clinic Proceedings*, 75, 140-143.
- Mas Tous, C. y Medinas Amorós, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23 (1), 17-24.
- Nes, L. S. y Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional Optimism and Coping: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 10 (3), 235-251.
- Noels, K. A. (2001a). Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of their Teachers' Communication Style. *Language Learning*, 51, 107-144.
- (2001b). New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic Orientations and Motivation. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.), *Motivation and Second Language Learning*, 43-69. Honolulu (Hawái): University of Hawai'i.
- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo Lucas, J. y Navarro Izquierdo, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17, 344-349.
- (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40, 391-398.
- Otero, J. M., Luengo, A., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. y Castro, C. (1998). *Psicología de la personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Oxford, R. L. (1998). *The Unravelling Tapestry: Teacher and Course Characteristics Associated with Demotivation in the Language*

- Classroom*. TESOL 98 Conference, Seattle, Washington, Estados Unidos, marzo.
- Palomero, J. E., Teruel, M. P. y Fernández-Domínguez, M. R. (2009). El poder del optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 15-22.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (1994). Casual Explanations as a Risk Factor for Depression: Theory and Evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Scheier, M. F. y Carver, C. S. (1985). The Self-Consciousness Scale: A Revised Version for Use with General Populations. *Journal of Applied Social Psychology*, 15, 687-699.
- (1987). Dispositional Optimism and Physical Well-Being: The Influence of Generalized Outcome Expectancies on Health. *Journal of Personality*, 55, 169-210.
- (2001). Adapting to Cancer: The Importance of Hope and Purpose. En A. Baum y B. L. Andersen (eds.), *Psychosocial Interventions for Cancer*, 15-36. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Scheier, M., Carver, C. y Bridges, M. (1994). Distinguishing Optimism from Neuroticism (and Trait anxiety, Self-Mastery and Self-Steem): a Reevaluation of Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Schulz, R., Bridges, M. W., Magovern, G. J. y Carver, C. S. (1999). Optimism and Rehospitalization following Coronary Artery Bypass Graft Surgery. *Archives of Internal Medicine*, 159, 829-835.
- Segerstrom, S. C., Evans, D. R. y Eisenlohr-Moul, T. A. (2011). Optimism and Pessimism Dimensions in the Life Orientation Test-Revised: Method and Meaning. *Journal of Research in Personality*, 45, 126-129.
- Seligman, M. (1991). *Learned Optimism*. Nueva York: Knopf.
- Semmar, Y. (2006). An Exploratory Study of Motivational Variables in a Foreign Language Learning Context. *Journal of Language and Learning*, 5, 118-32.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Snyder, C. R. y López, S. J. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.

- Sternberg, R. J. (ed.) (1999). *Handbook of Creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Taylor, S. E. y Armor, D. A. (1996). Positive Illusions and Coping with Adversity. *Journal of Personality*, 64, 873-899.
- Tremblay, P. F. y Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- Ushioda, E. (1998). Effective Motivational Thinking: A Cognitive Theoretical Approach to the Study of Language Learning Motivation. En E. A. Soler y V. C. Espurz (eds.), *Current Issues in English Language Methodology*, 77-89. Castellón de la Plana (Castellón): Universitat Jaume I.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 271-360. Nueva York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: a Measure of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Vera-Villarreal, P. y Guerrero, A. (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Universitas Psychologica*, 2, 21-26.
- Vera-Villarreal, P., Córdova-Rubio, N. y Celis-Atenas, K. (2009). Evaluación del optimismo: un análisis preliminar del *Life Orientation Test* versión revisada (LOT-R) en población chilena. *Universitas Psychologica*, 8 (1), 61-68.

Dirección de contacto: Jessica Pérez-Luzardo. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Traducción. Departamento de Filología Moderna. C/ Pérez del Toro, s/n; 35004, Las Palmas de Gran Canaria, España. E-mail: jperezluzardo@dfm.ulpgc.es