
**INCIDENCIA DE LOS FACTORES AFECTIVOS EN LA ELECCIÓN
DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y USO DE UNA L2.**

*Francisco J. Lorenzo
Universidad Pablo de Olavide*

Affective factors have more often than not been given passing attention when describing the process of second language acquisition. This paper points out that however relevant cognition can be, learners also experience an affective involvement when learning a language. Empirical research has repeatedly turned its attention to affect to account for variation in second language learning but this connection takes place in a theoretical vacuum. This paper aims at presenting a framework that links affect to one of the most undisputed cognitive mechanisms in second language acquisition, that of strategies. Once this framework has been dealt with, this paper emphasizes the central role that affect should have in second language research.

Palabras clave: factores afectivos, motivación en L2, estrategias de aprendizaje, cognición.

1. Introducción

Tradicionalmente, desde los estudios sobre adquisición de L2, los factores motivacionales han sido relegados a un segundo plano entendiendo que su incidencia en el aprendizaje resultaba insignificante o que eran difícilmente medibles. De esta forma se daba la paradoja de que estudios que partían de presupuestos cognitivos para explicar la variación en el grado de adquisición

en determinadas parcelas de competencia lingüística de L2, asumían a posteriori que existía un número de variables que se circunscribían al terreno afectivo que parecían ser determinantes. Así, Sasaki (1993) sólo consigue explicar la varianza en el grado de competencia general en L2 en un 42% por medio de un factor general cognitivo al que denomina siguiendo las siglas inglesas de conocimiento de segundas lenguas (G-SLP), mientras que identifica la varianza restante como producto de elementos de otra índole, por tanto, dependiente de factores- dada su no equivalencia en términos cognitivos- que caerían en las esfera de lo que podrían denominarse afectivos o motivacionales. De la misma forma, Hermann (citado en Larsen Freeman y Long 1991: 172) cuantifica el impacto motivacional en la adquisición entre un 25% y un 50%. Si la competencia en L2 se desglosa en niveles más concretos los resultados apuntan en la misma dirección; Kleinmann (1977) atribuye a factores motivacionales el proceso de reestructuración de formas sintácticas, generalmente reconocido como un proceso vital para el desarrollo de la interlengua. Por su parte, Moyer (1999) justifica el 53% de la varianza de la competencia fonológica atendiendo a factores motivacionales.

Es necesario enfatizar que estos estudios no parten de una concepción suficientemente fundamentada del constructo motivación, de hecho la motivación no daba lugar a la formulación de hipótesis en los respectivos estudios, sino como producto de la observación de las diferencias en las conductas entre distintos individuos durante la realización de los experimentos. En estas circunstancias es fácil imaginar que hasta fechas muy recientes el elemento afectivo haya sido una nebulosa para los especialistas en adquisición de lenguas. Ellis (1985: 119) apunta que "*precisely how motivation affects learning is not clear*". Reber (1989: 224) lo denomina "*confounding factor*".

La eclosión de estudios sobre motivación es, por tanto, bastante reciente. Schumann (1994, 1998) ha impulsado la investigación sobre la conexión entre factores emocionales y cognitivos, identificándolos como factores que operan al unísono en la actividad cerebral en el tránsito del procesamiento de la información de una L2. Por su parte, Dornyei y Otto

(1998) han elaborado un marco teórico sobre la motivación hacia L2 partiendo de la psicología motivacional que engloba elementos que hasta ahora habían aparecido de forma aislada en la literatura sobre adquisición de lengua como la ansiedad (Krashen, 1985; Horwitz y Young 1991) o la autoestima (Clement, Dornyei y Noels, 1994). La aplicación de estos elementos al aula de idiomas ha venido de la mano de Arnold (1999), que sugiere aplicaciones metodológicas y modelos de intervención pedagógica para el incremento de los niveles motivacionales y la adecuación afectiva que en última instancia permita el incremento en el aprendizaje.

Aún así, la relación motivación-cognición aplicada al campo de la adquisición de L2 se encuentra en un estado poco avanzado en el que quedan por explorar factores y circunstancias que den la auténtica dimensión de la incuestionable naturaleza intrincada de ambos campos. A este efecto, el presente trabajo intentará:

a) Identificar las lagunas que presentan las teorías hasta ahora existentes sobre la motivación hacia L2 que la hacen depender casi en exclusiva de factores psicosociales como integratividad e instrumentalidad (Gardner 1985, 1987, Gardner et al. 1997) y que hacen del modelo un instrumento poco claro para su estudio como lengua extranjera en contextos formales de aprendizaje.

b) Crear un marco teórico que, partiendo de una conceptualización y descripción de los principales factores motivacionales para el aprendizaje de L2 en situación formal de aprendizaje, explique, a través de una relación de causalidad, el comportamiento cognitivo de los aprendices. En este punto, y dada la limitada extensión del trabajo, se obviarán elementos cognitivos y conductuales que presentan una clara vinculación con aspectos motivacionales (capacidad funcional de memoria, velocidad de procesamiento, cantidad de generación de input, dirección conductual, entre otros) para centrarnos en las estrategias de aprendizaje y uso de L2 como epítome de los mecanismos cognitivos. De hecho los escasos estudios que revisan el binomio motivación-cognición (Oxford y Nyikos 1989: 295); (Noels y McIntyre 1996: 383) , se han centrado en el uso de estrategias,

avanzando una relación muy significativa entre niveles de motivación y mayor conocimiento y uso de las mismas, especialmente de las estrategias cognitivas y metacognitivas.

2. Descripción del modelo

Como ha quedado dicho, resulta necesario explorar la relación entre los perfiles motivacionales de los alumnos por un lado y, por otro, la elección o uso de estrategias de aprendizaje mediante la creación de un modelo o marco teórico. Este marco distingue tres niveles motivacionales y supera las deficiencias de la estrecha conceptualización de la motivación hacia L2 como dependiente de los elementos psicosociales. Cada uno de los niveles del marco incluye una conceptualización de la motivación hacia L2, una tipología de la motivación acorde con la conceptualización anterior y el tipo de estrategias que favorece. A la vez, el marco trazado pretende ampliar la capacidad explicativa de la motivación como desencadenante de la adquisición a contextos formales de aprendizaje de una L2

<i>NIVEL</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>TIPOLOGÍA</i>	<i>ESTRATEGIAS</i>
MOTIVACIÓN GLOBAL	Deseo de asimilación e integración en la cultura L2	Integrativa Instrumental	Estrategias sociales
MOTIVACIÓN SITUACIONAL	Esfuerzo por profundizar y manipular la red asociativa en el proceso de adquisición de L2	Intrínseca Extrínseca	Estrategias metacognitivas
MOTIVACIÓN ACTIVIDAD	Grado de activación estimular ante las actividades de aprendizaje y uso de L2	Centrada en el mensaje. Centrada en la forma	Estrategias cognitivas

Motivación global: En contextos de aprendizaje de idiomas como segunda lengua, la tipología de los alumnos respecto a su motivación (motivación integrativa o instrumental) supone niveles distintos variables de integración en la comunidad lingüística de la lengua meta. Desde esta perspectiva, la motivación hacia el aprendizaje de la L2 viene dada por el mayor o menor deseo del sujeto de identificarse con la comunidad lingüística de la L2. Efectivamente, la *distancia social* (Svanes, 1989) en función del binomio integrativo-instrumental predice los niveles de adquisición debido al contacto del individuo con la lengua a través del aumento y mejor uso de estrategias sociales. Este hecho supondría, utilizando el catálogo de estrategias de Oxford (1990), un aumento en la búsqueda de ocasiones para la práctica de L2, petición de ayuda a interlocutores competentes, demostración de interés en la cultura L2, solicitud a los interlocutores que acomoden su nivel de L2 al propio, solicitud de corrección. Resulta, por tanto, evidente que la adopción de actitudes integrativas dada las estrategias que relacionan con los alumnos en los que domina este perfil, se correlaciona con distintos aspectos de aumento de competencia general de L2. Gardner et al. (1997) demuestran la correlación entre los niveles de motivación según el AMTB - test de elicitación de actitudes y motivación donde el elemento integrativo tiene un peso determinante- y medidas de aptitud y adquisición según el MLAT (Carroll, 1958), siendo este último el instrumento más habitual de medición de la aptitud hacia la L2, que incluye factores como capacidad memorística, capacidad de selección y sensibilidad fonética, capacidad de aprendizaje inductivo, entre otros.

Al margen de esta evidente relación, la conceptualización de la motivación hacia L2 por medio de factores psicosociales adolece de dos limitaciones que hacen de esta visión una mera descripción parcial dentro de la complejidad motivacional. Por un lado, las consecuencias cognitivas del motivo integrativo (*integrative motive*) no han sido objeto de estudio perdiéndose así un eslabón fundamental entre motivación y adquisición. Por otro, la aplicación del análisis psicosocial a una situación de aprendizaje de L2 en contextos formales resulta impracticable. El binomio integrativo-instrumental no revela la naturaleza de la motivación en esta situación, tal y

como han demostrado la totalidad de estudios ya sea en nuestro contexto (Cenoz y Valencia, 1993; Madrid, 1992; Castro Calvín, 1991) o en otras latitudes (Crookes y Schmidt, 1991; Dornyei 1990, 1994; Belmechri y Hummel 1998). La conclusión unánime resulta ser que en las situaciones de aprendizaje de L2 como lengua extranjera, los motivos integrativos e instrumentales no son excluyentes sino que en la adopción de un comportamiento motivado pueden pesar factores pertenecientes a ambos polos. De la misma forma, poco nos dice el incremento de estrategias sociales al aplicarlo a situaciones monolingües y no naturalistas ya que como demuestran Chamot et al. (1988) las estrategias sociales apenas tienen lugar en el aula.

En consecuencia, los objetivos o motivos de los alumnos respecto al aprendizaje de lenguas en un contexto formal han de superar el discurso de carácter social para nutrirse de la argumentación psicopedagógica que dará las claves de las actitudes de los alumnos y proveerán relaciones incontestables respecto al comportamiento cognitivo. En este sentido cabe incluir dos niveles claramente definidos: motivación situacional y motivación ante la actividad.

Motivación situacional: El perfil motivacional situacional de los alumnos opera en función de los elementos propios del contexto aula y es en gran medida fruto de la naturaleza de la instrucción. Este perfil es relativamente estable. Deci et al. (1981) apuntan que durante las primeras semanas de clase los alumnos variaban en sus niveles de motivación y a partir de la quinta, los niveles se estabilizaban para cada uno de los sujetos, lo que sugiere el desarrollo de una motivación situacional circunscrita a los límites del aula relativamente independiente del tipo de actividades y del nivel superior global. Aunque en el terreno de enseñanza y adquisición de idiomas no se ha establecido frecuentemente la relación entre los aspectos afectivos y los metodológicos, Kuhlemeier et al (1996) han encontrado un aumento de motivación y el desarrollo de actitudes más positivas al aprendizaje de la L2 (alemán) si las líneas metodológicas de la asignatura seguían un enfoque comunicativo, entendido éste como un concepto globalizador que regula todos los elementos de la práctica dentro del aula

frente a un enfoque centrado en la gramática que hacía deteriorar las actitudes en principio positivas hacia la L2.

Al igual que la distinción integrativa-instrumental vertebraba la orientación motivacional de los alumnos en el nivel global, la psicología motivacional ha brindado un binomio que ofrece las bases para entender la conexión entre los factores afectivos y el comportamiento cognitivo de los alumnos en el entorno aula: la distinción motivación intrínseca y extrínseca (Nicholls, 1984; Ryan y Deci, 1989; Butler y Neuman, 1995; Corno & Rohrkemper, 1985). La motivación intrínseca tiene como respuesta cognitiva un esfuerzo por profundizar y manipular la red asociativa de cualquier área de conocimiento específica, para monitorizarla y mejorar la profundidad del proceso cognitivo. Supone por tanto un comportamiento cognitivo estable denominado enfoque profundo (*deep approach*) (Entwistle, 1988) o aprendizaje autorregulado (*Self-regulated Learning*) (Corno y Rohrkemper, 1985). La motivación extrínseca por su parte se caracteriza por un enfoque estratégico (*strategic approach*), una aproximación al aprendizaje dispersa, errática y oportunista, fundamentada en factores externos como presión evaluatoria o paterna.

La relación entre la adopción de una de las dos orientaciones motivacionales y las estrategias metacognitivas de aprendizaje de lenguas son evidentes. Estudios como Victori (1996) demuestran que las disfunciones en el uso de estrategias metacognitivas para el aprendizaje de L2 definidas por Ellis como "*attempt to regulate language learning by means of planning, monitoring and evaluating*" (1994: 535) parten de una inadecuación motivacional. Ehrman y Oxford (1995) aluden a que el verdadero problema que distinguen alumnos exitosos de no exitosos no es el conocimiento de estrategias de aprendizaje de una L2 sino que no existe en el caso de los últimos un patrón organizativo consistente en el uso y despliegue de las mismas, un patrón que viene influido por elementos motivacionales.

El aprendizaje autorregulado (SRL) íntimamente conectado a niveles altos de motivación situacional, tiene a su vez efectos duraderos en el uso y

despliegue de la atención. Hidi (1994) refiere un proceso de atención selectiva sujetos a los niveles de motivación situacional por el que dos focos distintos de atención (A1 y A2) pueden ser activados con la consiguiente energización de los mecanismos cognitivos y en última instancia un probado aumento de los niveles de comprensión lectora en L1. Esta descripción de la modulación de la atención muestra evidentes paralelismos con la conceptualización que O'Malley & Chamot (1985) realizan respecto a la atención hacia el *input* en una L2: atención dirigida, esto es, decidir dirigir la atención a los situaciones de aprendizaje de L2 y atención selectiva: decidir atender a aspectos específicos del *input*. Sin embargo, tal como se formula por estos autores, ambos tipos de atención aparecen descritos de forma independiente de los niveles o perfiles motivacionales, lo que abunda en la tradicional desconexión que en el campo de adquisición de L2 ha existido entre los factores afectivos y cognitivos.

Las relaciones que pueden establecerse entre SRL como plasmación de la motivación situacional y el desarrollo de estrategias metacognitivas han sido demostradas en otras materias y supone un sobrentendido en la psicología motivacional. A este respecto, Pintrich y Groot (1990), Weinstein y Mayer (1986) y Schifiele (1991) han descrito diferencias significativas en el uso de estrategias metacognitivas, dependientes de factores volitivos o motivacionales. Tal como aparecen enunciadas, la extrapolación al campo de la adquisición de la L2 parece evidente:

- estrategias organizativas: operaciones que jerarquizan y ordenan los contenidos por asimilar.
- estrategias de integración: intento de relacionar nuevos contenidos con el conocimiento previo.
- estrategia de examen: autoexamen para comprobar el grado de asimilación del material que se ha estado estudiando.
- estrategias de monitorización de la comprensión: determinar qué conceptos no se entienden bien.

-estrategia de planificación: organización del material que se va a estudiar, previa al comienzo del propio proceso de aprendizaje.

Las conexiones definitivas entre perfiles motivacionales y mecanismos cognitivos han de descender a un tercer estrato que culminará la argumentación representada en el cuadro anteriormente expuesto.

Motivación ante la actividad: Frente al carácter estable que domina la respuesta motivacional de los alumnos en el contexto clase, se ha identificado la naturaleza y tipología de la tarea o actividad (*task*) como elemento capaz de alterar las bases motivacionales con las que los aprendices se involucran en el contacto con la lengua. Dornyei y Malderez (1999) han demostrado la existencia de dos motivaciones independientes, una invariable y dependiente de los rasgos metodológicos, otra mutable y sensible a los rasgos del *task*.

Si desde el prisma psicosocial la motivación viene definida por el grado de integración en la cultura L2 y desde el psicopedagógico por la adopción de un aproximación profunda (*deep approach*), la definición de la motivación ante la tarea depende de factores neuropsicológicos, en concreto del grado de activación estimular (*stimulus appraisal*). Schumann (1994, 1998) explica en los siguientes términos el modo en el que las estructuras cerebrales permiten que los factores afectivos determinen los cognitivos:

In the temporal lobe there is a part of the limbic system called the amygdala, which assesses the emotional significance and motivational relevance of stimuli; this appraisal then influences attention and memory (Schumann, 1994: 233).

Obviamente, los estímulos dependerán de la naturaleza de la actividad o tarea, en concreto, siguiendo la argumentación del autor, en función del grado de novedad, familiaridad e interés, entre otros indicadores motivacionales. De nuevo, la división que la literatura establece para

distinguir el grado y tipo de motivación hacia las actividades, coincide con un uso significativamente distinto de estrategias, en este caso, cognitivas en el uso de L2 ante distintas actividades. En este sentido, Lorenzo (1997) demuestra que al margen de estilos cognitivos u otros factores intervinientes, el grado de motivación ante las actividades centrada en el mensaje (AM) se correlaciona con una respuesta motivacional distinta frente a actividades centrada en la forma (AF). Mientras que al primer tipo se asocian indicadores como interés, satisfacción y utilidad intrínseca, ante las actividades centradas en la forma predominan utilidad por razones evaluatorias y dificultad percibida. Por otro lado, la distinción AM / AF ha sido una disyunción habitual en el estudio de adquisición de lenguas, véase Doughty (1993), Nobuyoshi & Ellis (1993). Bialystok (1981) ha hecho expresa esta distinción respecto al uso de estrategias cognitivas apuntando un diferente uso de éstas en función de que la tarea sea de naturaleza comunicativa -por tanto más cercano a la transmisión de información y en última instancia vinculado a la atención en el mensaje-, o si la tarea supone la práctica de estructuras, llevando por tanto la atención de los alumnos a los rasgos formales de la lengua. Aunque de nuevo la práctica ausencia de estudios que correlacionan motivación-cognición en L2 no permite aportar datos concluyentes, es necesario establecer argumentalmente desde el marco teórico que se propone en este estudio las posibles interrelaciones entre la percepción emocional de la tarea y el mayor despliegue de estrategias cognitivas entendido como mecanismos mentales que se ponen en funcionamiento en el procesamiento de la L2. En este sentido, de nuevo la psicología motivacional (Ames, 1992; Pintrich, 1989) aportan correlaciones extrapolables al campo de adquisición de L2 de forma que los índices motivacionales se corresponden con un mayor o menor uso de estrategias cognitivas, destacando entre estas las siguientes:

- estrategias de ensayo: repetición de un contenido para memorizarlo.
- estrategias de elaboración: operaciones como resumir, parafrasear y facilitar la comprensión.

-estrategias de pensamiento crítico: interpretación del contenido como paso previo para la revisión crítica de éstos.

3. Conclusión

Con el marco propuesto se ha pretendido aumentar la capacidad explicativa de los elementos afectivos en la adquisición de una L2 en distintas situaciones de aprendizaje y establecer una conexión entre los salientes motivacionales -integratividad, autorregulación del aprendizaje y activación estimular- y el incremento en el uso y mejor conocimiento de la estrategias sociales, metacognitivas y cognitivas. La argumentación teórica deberá ponerse a prueba

a través de la investigación empírica y las extrapolaciones al campo cognitivo habrán de incluir nuevos elementos al margen de las estrategias de adquisición y uso. De esta forma, el artículo pretende dar un paso en la aún por descifrar interrelación de factores afectivos y cognitivos en la adquisición de una L2.

Referencias bibliográficas

- Ames, C. y Ames, R. 1985. *Research on Motivation in Education, Vol. II. The Classroom Milieu*. Academic Press.
- Arnold, J. 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Belmechri, F. & Hummel, K. 1998. "Orientations and Motivation in the acquisition of ESL among high school students in Quebec city". *Language Learning* 48: 219-244.
- Bialystok, E. 1981. "The role of conscious strategies in second language proficiency". *Modern Language Journal* 65: 24-35.
- Butler, R. y Neuman, O. 1995. "Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes". *Journal of Educational Psychology* 87, 260-271.
- Castro Calvín, J. 1991. *A Profile of the Motivation of Spanish Pre-university Students in the Learning of English*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Cenoz, J. y Valencia, J. 1993. "La influencia de los elementos psicosociales en la adquisición y uso de la segunda lengua". En Bruton, A., Sibón, T. y Manchón R. (Eds.). *Serie sobre Estrategias de Aprendizaje y Uso del Lenguaje*. Alcalá de Guadaíra: Junta de Andalucía 39-57.
- Chamot et al. 1988. *A Study of learning Strategies in Foreign Language Instruction: Findings of the Longitudinal Study*. Mc Lean, Va.: Interstate Research Associates.
- Clement, R., Dornyei, Z. & Noels, K., 1994. "Motivation, self confidence and group cohesion in the foreign language classroom". *Language Learning*, 44: 417-448.
- Corno, L. y Rohrkemper, M. M. 1985. "The intrinsic motivation to learn in classrooms". En Ames, C. y Ames, R. (Eds). *Motivation in Education. The Classroom Milieu*. 2: 53-89.
- Crookes, G. y Schmidt, R. W. 1991. "Motivation: Reopening the Research Agenda". *Language Learning* 41: 469-512.

- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. y Ryan, R. M. 1981. "An instrument to assess adults' orientation toward control versus autonomy with children. Reflections on intrinsic motivation and perceived competence". *Journal of Educational Psychology* 73: 642-650.
- Dornyei, Z. 1990. "Conceptualizing motivation in foreign-language learning". *Language Learning* 40: 45-78.
- Dornyei, Z. 1994a. "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *The Modern Language Journal* 78: 273-284.
- Dornyei, Z. 1994b. "Understanding L2 motivation: On with the challenge!". *The Modern Language Journal* 78: 515-523.
- Dorniey, Z. & Otto, I. 1998. "Motivation in action: A process model of L2 motivation". *Working Papers in Applied Linguistics* 4: 43-69.
- Dorniey, Z. & Malderez, A. 1999 "Group dynamics in foreign language learning and teaching". In J. Arnold. 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Doughty, C. 1991. "Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study on SL relativization". *Studies in Second Language Acquisition* 13: 431- 69.
- Ehrman, M. E. & Oxford, R. 1995. "Cognition plus: Correlates of language learning success". *The Modern Language Journal* 79: 67-89.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Entwistle, N. 1988. "Motivational factors in students' approaches learning". En Schmeck (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*. Plenum Press, 21-51.
- Gardner, R. C. 1985. "The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations". *Language Learning* 35: 207-227.

- Gardner, R. C. 1988. "The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues". *Language Learning* 38: 101-126.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. & Masgoret, A. 1997. "Towards a full model of Second Language Learning: An empirical investigation". *The Modern Language Journal* 81: 344-362.
- Hidi, S. 1994. *Attention and learning. A reexamination of the selective attention hypothesis of the prose learning literature*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Horwitz, E. K. y Young, D. 1991 *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Prentice Hall, 27-36.
- Kleinmann, H. H. 1977. "Avoidance behavior in adult second language acquisition". *Language Learning* 27: 93-107.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: issues and Implications*. Longman.
- Kuhlemeier, H, Van der Bergh, H. & Melse, L. 1996 "Attitudes and achievements in the first year of German language instruction in Dutch Secondary Education". *The Modern Language Journal*: 80 494-508.
- Larsen-Freeman, D. & Long M. H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman.
- Lorenzo, F. 1997. *Etiología y Tipología de la Motivación hacia el Aprendizaje del Inglés como L2*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- MacIntyre, P. D. & Noels, K. 1996. "Using Social-psychological variables to predict the use of language learning strategies". *Foreign Language Annals*, 29, 373-386.
- Madrid, D. et alii. 1993. "Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idiomas". En Martínez López, J. (Ed.). *Greta. Actas IX Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. 198-214.
- Moyer, A. 1999. "Ultimate attainment in L2 Phonology. The critical factors of age, motivation, and instruction". *Studies in Second Language Acquisition*. 21, 81-107.

- Nicholls, J. G. 1984. "Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance". *Psychological Review*, Vol.91,3, 328-346.
- Nobuyoshi, J. And Ellis, R.1993. "Focused communication tasks". *English LanguageTeaching Journal* 47 203-210.
- O'Malley, J.M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. y Küpper, L. 1985. "Learning strategy applications with students of English as a second language". *TESOL Quarterly*, 19, 3, 557-584.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. y Nyikos, M. 1989. "Variables affecting choice of language learning strategies by university students". *The Modern Language Journal*, 73, 291-299.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York. Newbury House.
- Pintrich, P. R. 1989. "The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom". En Maehr, M. y Ames, C. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 6: Motivation enhancing environment. Academic Press, 117-160.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. 1990. "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, 1, 33-40.
- Porter Ladousse, G. 1982. "From needs to wants: motivation and the language learner". *System*, Vol. 10, No. 10, 29-37.
- Reber, A. 1989. "Implicit learning and tacit knowledge". *Journal of Experimental Psychology: General*, 118, 219-235.
- Ryan, Connell, y Deci. 1985. "A Motivational Analysis of Self Determination and Self Regulation in Education". En Ames, C. y Ames, R. *Research on Motivation in Education*, Vol. II. *The Classroom Milieu*. Academic Press.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 1989. "Bridging the research traditions of Task/Ego involvement and Intrinsic/ Extrinsic Motivation: Comment on Butler" (1987). *Journal of Educational Psychology*, 2, 265-272.
- Sasaki, M. 1993. "Relationships among second language proficiency, foreign language, aptitude and intelligence: A structural equation modeling approach". *Language Learning*, Vol. 43, 3, 313-344.
- Schiefele, U. 1991. Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 3 y 4, 299-323.
- Schumann, J. H. 1994. "Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition". *Studies Second Language Acquisition*, 16, 231-242.
- Schumann, J. H. 1998. "The Neurobiology of Affect in Language". *Language Learning*. 48. Supplement 1.
- Svanes, B. 1989. "Motivation and cultural distance in second language acquisition". *Language Learning*, Vol. 37, 3, 341-359.
- Victori, M. 1993. "Investigando el conocimiento metacognitivo de estudiantes: sus creencias sobre el aprendizaje de lenguas". En Bruton, A., Sibón, T. y Manchón, R. (Eds.) *Serie sobre Estrategias de Aprendizaje y Uso del Lenguaje*. CEP de Alcalá de Guadaira, 57-63.
- Weinstein, C. & Mayer, R. E. (1986). "The teaching of learning strategies". En Wittrock, M. (ed.) 1986. *Handbook of Research on Teaching*. MacMillan.
- Wenden, A. 1987. "How to be a successful learner: insights and prescriptions from L2 learners" en Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall,