

## Factores de desmotivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras: un acercamiento basado en sensores sociales

Demotivating factors in foreign language learning: a social-sensing analysis

**Pedro Ureña Gómez-Moreno**

Universidad de Granada  
España

**Número  
especial  
– XVI –**

ONOMÁZEIN | Número especial XVI

Enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales: cultura, afecto y sociedad digital: 162-184

DOI: 10.7764/onomazein.ne16.08

ISSN: 0718-5758



**Pedro Ureña Gómez-Moreno:** Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada, España. ORCID: 0000-0003-1404-5907. | E-mail: pedrou@ugr.es

Fecha de recepción: noviembre de 2024

Fecha de aceptación: febrero de 2025

Enseñanza y  
aprendizaje  
de lenguas  
adicionales:  
cultura, afecto y  
sociedad digital

**2025**

## Resumen

Este artículo presenta un análisis de los factores de desmotivación asociados con el aprendizaje de una lengua extranjera a partir de los comentarios publicados por usuarios de internet en los que hablan sobre sus experiencias durante el proceso de aprendizaje. Si bien la mayoría de los estudios sobre desmotivación emplean los cuestionarios y las entrevistas para la recogida de datos, este artículo propone un nuevo enfoque basado en sensores sociales y el análisis lingüístico mediante el uso de una aplicación informática de procesamiento del lenguaje natural. La propuesta se compone de tres partes: (a) la compilación de un corpus de contenido generado por usuarios de internet sobre el tema objeto de estudio, (b) el preprocesamiento del corpus mediante un proceso de filtrado y etiquetado, y (c) el análisis cuantitativo de las características léxicas del corpus (en concreto, de las palabras clave y colocaciones) y el análisis cualitativo de los desmotivadores. Los resultados muestran la eficacia de la propuesta para identificar las causas subyacentes de desmotivación. Entre los desmotivadores más importantes destacan la percepción por parte del estudiante de seguir una estrategia de estudio errónea, o tener un progreso inadecuado, o haberse establecido unos objetivos de aprendizaje demasiado ambiciosos.

**Palabras clave:** motivación; desmotivación; lingüística de corpus; sensores sociales.

## Abstract

This article presents an analysis of the demotivating factors associated with foreign language learning, based on a review of internet users' comments regarding their experiences, difficulties, and concerns during the learning process. While the majority of studies on demotivation have employed questionnaires and interviews to gather data from participants, this article puts forth an alternative approach based on social sensing and linguistic analysis, utilizing a novel natural language processing suite. The approach consists of three phases: (a) the collection of a corpus of content generated by internet users on the target topic, (b) the preprocessing of the corpus (i.e., filtering and labeling), and (c) the quantitative analysis of the lexical features in the corpus (i.e., keyness and collocations), and the qualitative analysis of the demotivators. The results demonstrate the efficacy of the proposed methodology in identifying the underlying causes of demotivation. Among the most pervasive demotivators identified in the sample are the self-perception of inadequate study or progress, and the self-perception of failure due to the inability to attain ambitious learning goals.

**Keywords:** motivation; demotivation; corpus linguistics; social sensing.

## 1. Introducción

La motivación es un aspecto fundamental del comportamiento humano que nos permite afrontar nuestros objetivos y desafíos de forma consciente. Las causas que originan o, por el contrario, disminuyen la motivación están presentes tanto en aspectos externos que intervienen en cada contexto de la vida, así como en la percepción que cada persona tiene de los riesgos de fracasar y/o las oportunidades de tener éxito. Dada su naturaleza conductual, las primeras teorías sobre motivación surgen principalmente en el campo de la psicología en el siglo XX. Para los objetivos del presente artículo, estas teorías pueden dividirse básicamente en dos: las que establecen que la motivación es intrínseca a la condición humana y, por otro lado, las que defienden que esta surge como resultado de una combinación de estímulos externos. Respecto a las primeras, cabe destacar la denominada teoría del “impulso innato” (*native drive*), cuyos defensores postulan que la motivación aparece como una respuesta a estados primarios de necesidad biológica, tales como el hambre, la sed, el dolor, etc. Por otro lado, las segundas defienden que la motivación es el resultado de las metas que los humanos nos marcamos y, por tanto, está encaminada a la obtención de recompensas, la realización profesional o el beneficio económico (Morris y otros, 2022).

La motivación ha sido igualmente objeto de estudio en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, o de una segunda lengua, en tanto que esta expresión del comportamiento está relacionada de forma significativa con actitudes que son cruciales para el aprendizaje de un idioma, tales como el engagement (Hiver y otros, 2024), la self-efficacy (Bandura, 1986; Bonyadi y otros, 2012), y el bienestar del estudiante (Khajavy y Vaziri, 2024). Respecto a su evolución histórica, Dörnyei (2005) —uno de los primeros autores en investigar de forma sistemática y en todas sus dimensiones la motivación— sitúa los estudios de Gardner y Lambert (1972), y Gardner (1985), como el inicio del paradigma motivacional en el aprendizaje de las lenguas. Estos autores demostraron que uno de los factores decisivos que llevaban a una mayoría de estudiantes en Canadá a interesarse por el aprendizaje del francés o el inglés, según cuál fuera la comunidad lingüística a la que pertenecieran, respectivamente, derivaba de una motivación por comprender o integrarse en una u otra comunidad. Desde el trabajo seminal de Lambert y Gardner se han sucedido numerosos estudios dirigidos a determinar, por un lado, qué aspectos motivadores llevan a los estudiantes a interesarse por conocer un idioma y, por otro lado, a entender cuál es el sistema que rige la interacción entre los distintos rasgos psicológicos y socioculturales del estudiante en la toma de decisiones como, por ejemplo, el interés y el compromiso. Puesto que —como corrobora Dörnyei, 2001— encontrar una definición sintetizada de “motivación” que incluya todas estas facetas mencionadas anteriormente entraña una considerable dificultad, la definiremos de forma general como el conjunto de actitudes de compromiso y superación que tienen lugar antes y durante el aprendizaje de una lengua.

Una de las principales áreas en el estudio de la motivación se centra en el análisis de factores de riesgo (en adelante, “desmotivadores”) que dificultan o impiden el aprendizaje de la lengua extranjera. Dörnyei (2001) los define como “fuerzas externas específicas que reducen o disminuyen la base motivacional de una intención conductual o de una acción en curso”<sup>1</sup>. De forma reciente algunos autores distinguen entre desmotivación y “amotivación”, término este último que utilizan para referirse a la falta de interés que surge incluso antes de empezar el aprendizaje del idioma (Ryan y Deci, 2000; Shaikholeslami y Khayyer, 2006), y que posteriormente puede dar origen a la propagación de dinámicas de desmotivación en el aula (Falout y otros, 2009), entre las que se incluyen el “desgaste” (del inglés, *attrition*) (Mytara y Köpke, 2023), la ansiedad (Horwitz, 2001), el aburrimiento (Nakamura y otros, 2021), el abandono escolar (Evans y Tragant, 2020) o el desinterés del propio profesor por la enseñanza (Chong y otros, 2019; Masatoshi y otros, 2022). Pese a que actualmente se han registrado numerosos factores de desmotivación, no es posible hacer un inventario cerrado de los mismos, pues no se trata de un fenómeno estático o atemporal, sino que cambia según determinadas circunstancias, entre las que se encuentran la exposición del estudiante a nuevos modelos de enseñanza como, por ejemplo, el “aprendizaje combinado” o *blended learning* (Zhou y otros, 2023) y los programas para el “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras” (AICLE) conocido en inglés como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (Geoghegan, 2024), o ante destrezas específicas como la escritura y el habla en la lengua meta (Karaca e Inan, 2020; Thompson y Mutton, 2022), o ante circunstancias de instrucción excepcionales durante períodos de aislamiento o confinamiento (Liu, 2022). Otra característica de los desmotivadores es que no aparecen de forma aislada, sino que se rigen por redes complejas de interacción que aún no comprendemos en su totalidad (Albalawi y Al-Hoorie, 2021). Dado que son múltiples las razones que llevan a distintas personas a desistir del aprendizaje de un idioma, resulta crucial detectar situaciones de desinterés en el momento en que estas se originen y promover mejoras educativas o curriculares dirigidas a mantener la atención de los estudiantes. En caso contrario, es importante adoptar procedimientos de remotivación para atraerlos de nuevo al estudio de la lengua extranjera (Falout, 2012; Song y Kim, 2017; Wang y Littlewood, 2021). A pesar de que el foco del presente artículo se centra en los estudiantes, la (des)motivación entre profesores ha sido igualmente objeto de interés académico, aunque proporcionalmente en menor medida. Entre los motivos más frecuentes por los que el profesorado pierde interés por la enseñanza de un idioma se encuentran la percepción negativa de parte de la sociedad respecto a la labor docente, la carga excesiva de trabajo y las actitudes negativas de los estudiantes durante las clases (Han y Yin, 2016; Gadella-Kamstra, 2021; Ezel Acar y Erozan, 2024).

---

1 “Specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioral intention or an ongoing action”.

Respecto a los instrumentos y procedimientos, la motivación y la desmotivación se han estudiado ampliamente en la literatura desde tres marcos metodológicos principalmente: el cualitativo, el cuantitativo y el mixto (Méndez-Santos, 2019; Vonkova y otros, 2021). Las tres metodologías tienen como denominador común el uso de cuestionarios, tanto abiertos como cerrados, y de entrevistas para la recogida de datos. Estos instrumentos han servido para replicar con buenos resultados las condiciones experimentales de investigación en distintos países, así como tipificar la mayoría de factores de (des)motivación que recoge la literatura pertinente. Sin embargo, factores como la disponibilidad de recursos llevan a que estos instrumentos se apliquen a muestras de participantes generalmente reducidas y/o centradas en sectores concretos de la comunidad educativa y no en conjuntos más amplios de la sociedad. Este artículo propone una metodología para la recogida de datos que se nutre del denominado “Contenido Generado por los Usuarios” (CGU) (de la expresión inglesa *User-generated Content*), es decir, de micro-textos publicados por internautas en distintas fuentes *online*, tales como las redes sociales, los foros de opinión o la sección de comentarios de los periódicos. A esta metodología de análisis basada en CGU se le denomina en inglés *social sensing* (esto es, “recopilación o seguimiento de datos sociales”) y está concebida para extraer información relevante sobre temas de interés o actualidad mediante procesamiento computacional. Nuestra principal premisa es que este modelo puede aplicarse, de igual forma, al estudio de la (des)motivación, así como a temáticas sociales de tipo general. El segundo objetivo del artículo consiste en proponer un marco de análisis de los datos obtenidos del proceso de seguimiento social, basado, por un lado, en el estudio cuantitativo del corpus textual —en concreto, el análisis de palabras clave y colocaciones— y, por otro lado, en el estudio cualitativo de las opiniones recabadas de los usuarios. Para ilustrar la propuesta, el presente artículo ofrece el análisis de una muestra de comentarios de *YouTube* en los que sus usuarios expresan en inglés sus experiencias de desmotivación al aprender un idioma.

Desde una perspectiva técnica, la elección de *YouTube* para el presente estudio se basa principalmente en tres factores. En primer lugar, esta plataforma ofrece acceso a la totalidad de los comentarios de los vídeos que publica a través de su interfaz de comunicación o API (*Application Programming Interface*), y está sujeta únicamente a las restricciones habituales de uso razonable de datos y de peticiones a sus servidores. En segundo lugar, *YouTube* se posiciona como la plataforma con el mayor repositorio de vídeos a nivel global, lo que permite acceder a un volumen de datos considerablemente más extenso en comparación con otras plataformas similares y, por lo tanto, obtener conclusiones más generalizables. En tercer lugar, *YouTube* está sujeto a una constante actualización, lo que implica un flujo creciente de usuarios, así como una mayor publicación de vídeos y comentarios relacionados con el aprendizaje de las lenguas. Aunque el modelo de análisis de *YouTube* que se presenta en este artículo es transferible a otras plataformas de microtexto, como por ejemplo “X” o “Threads”, o de vídeo, como “TedTalks” o “Dailymotion”, estas últimas imponen actualmente mayores restricciones para acceder a los datos que publican, o bien

no contienen contenido relevante o suficiente sobre la temática de (des)motivación y las segundas lenguas. Por ello, se ha elegido *YouTube* en primer lugar. Desde una perspectiva de análisis social, el impacto de *YouTube* resulta innegable, ya que en esta plataforma se pueden encontrar una amplia variedad de tipologías de vídeos, entre las que se incluyen tutoriales, entrevistas, monólogos, series de entretenimiento, reportajes, entre otras. Por este motivo, no se trata de un simple repositorio de vídeos, sino fundamentalmente un espacio donde los usuarios expresan sus opiniones de diversas formas, como debates, discusiones, controversias o contribuciones. Esto da como resultado una representación a menor escala de las inquietudes de las personas en un momento social concreto.

## 2. El estudio de la (des)motivación a través de *social sensing*

En esta sección definiremos a grandes rasgos el término *social sensing* y cómo puede aplicarse este concepto al estudio de la desmotivación, pero para ello es necesario primero definir dos términos fundamentales: las “redes sociales” (del inglés *social media*) y el “contenido generado por los usuarios” (del inglés *user-generated content*). Respecto al primero, las redes sociales son el principal ciberespacio para el intercambio de información entre instituciones de todo tipo y usuarios anónimos. La mayoría de estas redes tienen una política estricta de control de comentarios, a pesar de que, de modo preventivo, suelen ir acompañadas de algoritmos de moderación diseñados para la detección automática de lenguaje o contenido ofensivo o inapropiado. Su principal cometido, así pues, es permitir a cualquier persona expresarse libremente sobre cualquier área temática. Esta libertad de expresión, unida a la posibilidad de anonimato, es la que permite que las opiniones y las ideas de la sociedad (o de las distintas “sociedades”) surjan de forma espontánea. Por otro lado, el CGU es un concepto que, para los propósitos de este artículo, definiremos como cualquier contenido (texto, imagen, vídeo o sonido) publicado por un usuario a través de las redes sociales. Respecto al CGU de tipo textual, este suele ser de tipo breve y publicarse en torno a vídeos, imágenes o noticias que atraen a grupos de interés de usuarios como, por ejemplo, los que utilizan plataformas como X, Bluesky, Mastodon o YouTube.

El concepto *sensing* surge en el campo de la ingeniería para referirse a cualquier dispositivo físico diseñado para detectar y/o monitorizar aspectos relevantes en los núcleos urbanos, tales como los flujos de tráfico, los niveles de calidad del aire o la detección de eventos adversos y/o riesgos para la población como, por ejemplo, los terremotos, las inundaciones u otras catástrofes naturales. El objetivo de los sensores físicos es facilitar la creación de sistemas que mejoren la vida de los ciudadanos y la implementación de sistemas de alerta temprana en tiempo real. Derivado del uso de estos sensores físicos, se ha desarrollado el concepto de *social sensing* que, tal y como expone Periñán-Pascual (2023) y otros autores citados por Periñán-Pascual, se ha utilizado al menos de dos formas distintas en la literatura. Por un lado —y en un sentido similar al que se acaba de mencionar— el término *social*

*sensing* se refiere a cualquier aplicación informática desarrollada para recabar datos sobre el comportamiento de las personas mediante los aparatos tecnológicos que estas portan a diario (típicamente, dispositivos móviles y *wearables*). Por otro lado, este concepto se ha utilizado también para referirse a cualquier procedimiento algorítmico para recabar la opinión, las inquietudes o los problemas de la ciudadanía a través de redes sociales, esto es, a través del CGU. Este artículo se asienta sobre la segunda de estas dos acepciones. Tal y como lo concebimos, la recopilación y el procesamiento multimodal del CGU tienen un enorme potencial más allá del seguimiento de la vida en las ciudades o la detección de emergencias, y permite una comprensión global de las necesidades de la sociedad en todas las áreas de la vida como, por ejemplo, la economía, la integración social, la seguridad o la educación (Periñán-Pascual, 2023). Es precisamente en esta última área donde se sitúa el análisis de la desmotivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Respecto a su relevancia como modelo de estudio, existen cuatro ventajas principales del enfoque de *social sensing*. En primer lugar, los usuarios que expresan sus opiniones en internet lo hacen de forma no condicionada, es decir, sus comentarios no pertenecen generalmente a un contexto de estudio científico, sino que responden a una motivación *a priori* espontánea y voluntaria. En segundo lugar, el anonimato de la mayoría de los usuarios fomenta que su participación pública se haga mediante un lenguaje más personal que exprese sus reflexiones y sentimientos de forma más coherente con sus valores; de ahí que, con frecuencia, este lenguaje sea coloquial o incluso vulgar. En tercer lugar, el minado de CGU facilita un estudio con alcance social más extenso que en la recogida de datos estratificada por comunidades de hablantes, puesto que este se aplica sobre un segmento de la población muy amplio. En cuarto lugar, la existencia de herramientas informáticas para la realización de tareas de recopilación de datos en las redes sociales permite el seguimiento prolongado en el tiempo de las fuentes de internet que son de valor desde el punto de vista informativo, puesto que estas se actualizan regularmente mientras persista el interés por parte de la comunidad por generar opinión o controversia.

### 3. Metodología

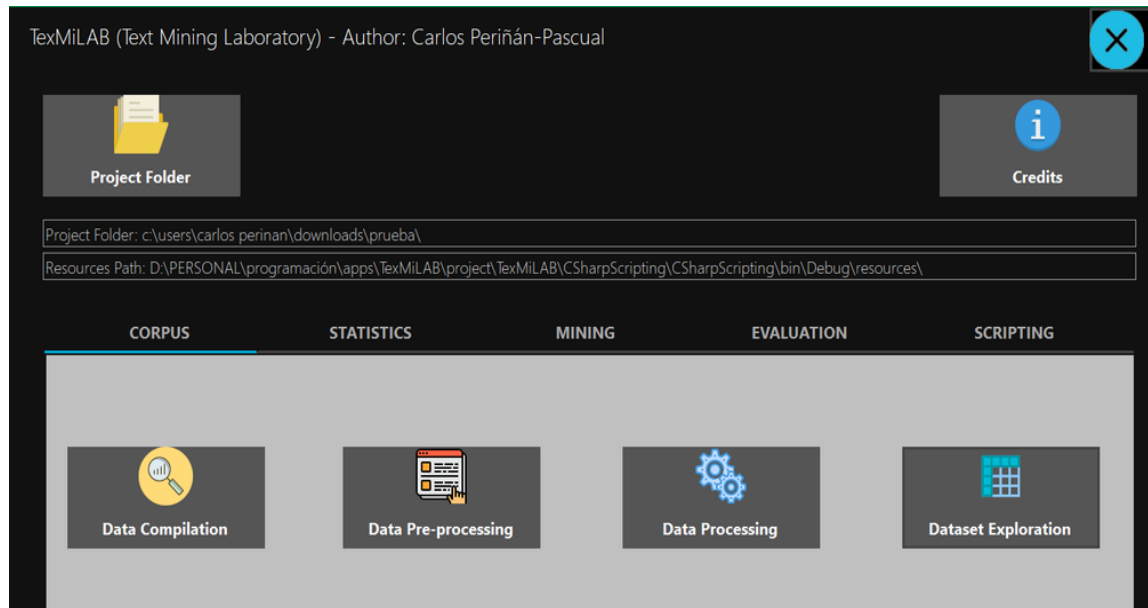
Para este estudio se utilizó TexMiLAB, una aplicación en línea para la minería de textos y el procesamiento del lenguaje natural (PLN) (Periñán-Pascual, 2024) que está disponible en <https://texmilab.upv.es/> (figura 1). Esta herramienta está diseñada en cinco secciones: (a) *Corpus*, que contiene utilidades para la compilación y gestión de corpus lingüísticos, así como para el preprocesamiento lingüístico; (b) *Statistics*, para el tratamiento estadístico de corpora; (c) *Mining*, que contiene herramientas para la minería de textos (por ejemplo, clasificación, *clustering*, redes neuronales y *transfer learning*); (d) *Evaluation*, para la evaluación de modelos lingüísticos (por ejemplo, representaciones semánticas a partir de un conjunto de textos de entrenamiento), y (e) *Scripting*, que permite a usuarios con cono-



cimientos de programación en lenguaje C# crear sus propias líneas de código para iniciar funciones de procesamiento en TexMiLAB.

### FIGURA 1

Interfaz de TexMiLAB



Fuente: <https://texmilab.upv.es/>.

El procedimiento seguido para el estudio se divide en tres fases: (a) la compilación del corpus de CGU sobre desmotivación, (b) el preprocesamiento del corpus (i.e., filtrado y etiquetado), y (c) el análisis lingüístico (cuantitativo y cualitativo) del corpus. En la primera fase, se utilizó TexMiLAB para la recopilación de vídeos de *YouTube* relacionados con la desmotivación. Para ello, se utilizó la secuencia *losing motivation language learning* como criterio de búsqueda y se ajustó el umbral de cobertura de TexMiLAB a un máximo de 100 vídeos. Como resultado, se obtuvo una lista final de 48 vídeos, es decir, un número significativamente inferior al umbral de cobertura elegido, y, por tanto, indicativo de que se recuperó el mayor número posible de vídeos sobre la temática. Tomando como referencia el título de cada uno de los vídeos que aparecen en *YouTube*, así como la descripción asociada, una primera inspección ocular reveló que, del total de vídeos recuperados, sólo 42 trataban de forma específica sobre el tema de la (des)motivación en el aprendizaje de las lenguas. Finalmente, se extrajo mediante TexMiLAB una selección aleatoria de 100 comentarios —el máximo que permite esta herramienta actualmente— de cada uno de los 48 vídeos recuperados, lo que dio como resultado una muestra final de 2 184 comentarios. La eliminación de los comentarios procedentes de los 6 vídeos que no guardaban relación con el tema de



estudio se realizó de forma manual en la fase de etiquetado. Desde el punto de vista de la técnica de muestreo, es importante señalar que, aunque la recopilación de comentarios para el estudio —por los motivos expuestos en la introducción— se limitó únicamente a *YouTube*, se adoptaron medidas para evitar posibles sesgos, tanto en la elección de los vídeos como en la selección de los comentarios de cada uno de ellos, puesto que en ambos casos se hizo mediante una selección aleatoria simple. Aunque esta forma de introducir aleatoriedad puede considerarse en sí misma un elemento que reduce el sesgo, también es importante resaltar que *YouTube* no ofrece información sobre variables sociodemográficas como el sexo, la edad o el nivel educativo. Por lo tanto, en este estudio no fue posible considerar estas variables como un medio para obtener una muestra más representativa de la población o para asociar tipos de desmotivadores a variables específicas. Finalmente, en relación con las restricciones en el tamaño de la muestra, se ajustaron todos los parámetros disponibles en la herramienta de recopilación del corpus para obtener una muestra lo más representativa posible, como se ha indicado anteriormente.

En la segunda fase se llevó a cabo un etiquetado manual de los 2 184 comentarios consistente en asignar un “1” a aquellos que sí describían los factores de desmotivación que experimentaron los aprendices de un idioma, y un “0” a los que no expresaban de forma explícita la(s) causa(s) de desmotivación, sino una mera constatación de un estado de ánimo negativo o el deseo de recuperar el interés. También se descartaron de la muestra intervenciones fuera de contexto como, por ejemplo, las preguntas, los mensajes de apoyo, o los agradecimientos al autor del vídeo. Como resultado de este proceso de filtrado y etiquetado, se obtuvo una muestra final de 102 comentarios. Para comprobar la validez del protocolo, se requirió la intervención de un informante, quien realizó —de forma ciega e independiente— un etiquetado sobre una selección aleatoria de 212 comentarios extraídos de la muestra inicial y de los cuales 12 habían sido etiquetados con “1” por los investigadores y 200 con “0”. A los informantes se les instruyó previamente sobre cuáles eran las características de un comentario relevante prototípico. Para ello, se les indicó que debía atender a dos criterios: en primer lugar, el comentario debía estar temáticamente relacionado con la desmotivación en el aprendizaje de una lengua y se les ofrecieron varios ejemplos de comentarios no relevantes en los que los usuarios hablaban de un tema diferente al de la desmotivación, o dirigían preguntas a otros usuarios o simplemente agradecían la publicación del vídeo. En segundo lugar, el comentario debía aportar una explicación sobre qué factor(es) concreto(s) habían desencadenado el problema de motivación en el usuario. A continuación, se ilustran algunos ejemplos de comentarios que no son válidos:

(1) Mandarin is easy????????????????????????????????

[“¿El (chino) mandarín es fácil?”]

(2) You are very entertaining! Thank you for your great tips!

[“¡Eres muy entretenido/a! ¡Gracias por tus excelentes consejos.”]

(3) I feel stuck with my Portuguese. Let's keep it up!

[“¡Me siento estancado/a con mi portugués! ¡Sigamos adelante!”]

En (1) el usuario dirige una pregunta a la sección de comentarios del vídeo, pero no aporta información alguna sobre cómo considera su aprendizaje o sobre su estado de motivación. El comentario (2) dirige un agradecimiento al autor del vídeo, pero no da información sobre factores de desmotivación. El comentario (3) sí transmite un sentimiento de desmotivación por parte del usuario, pero no menciona qué ha podido causarlo. Los ejemplos (4) y (5) muestran casos válidos que tratan la desmotivación:

(4) losing motivation... I don't think I have enough resources to learn ?? [“(Estoy) Perdiendo la motivación... No creo que tenga suficientes recursos para aprender”.]

(5) I always feel lost my motivation to speak up because I don't have partner.

[“Siempre siento que pierdo mi motivación para hablar porque no tengo un compañero/a”.]

Finalmente, se realizó el cálculo de índice Kappa, cuyo resultado mostró un acuerdo moderado entre evaluadores ( $\kappa = 0.45$ ). Una inspección posterior para determinar la fuente de desacuerdo entre el autor y el evaluador reveló que las diferencias de etiquetado provenían principalmente de ejemplos concretos en los cuales el usuario enfatizaba su desmotivación, pero no era explícito sobre las causas o estas se presentaban de una manera más ambigua que en los comentarios prototípicos. La dificultad para determinar la relevancia de un comentario, a pesar de haber establecido criterios previamente, indica la complejidad del etiquetado de micro-textos descontextualizados o excesivamente breves. Tras cotejar ambos etiquetados se tomó como muestra final los ejemplos que conforman el corpus analizado en el apartado 4.

La tercera fase consistió en el análisis lingüístico, tanto cuantitativo como cualitativo, que se presenta en el apartado 4.

## 4. Resultados y discusión

En esta sección se exponen los datos del análisis cuantitativo y cualitativo del corpus, junto a las principales observaciones respecto a los desmotivadores, sus causas y el lenguaje empleado para su transmisión en redes sociales.

### 4.1. El análisis léxico del corpus

La tabla 1 muestra las frecuencias absolutas de los unigramas obtenidos del corpus de comentarios:

**TABLA 1**

Las frecuencias absolutas de los unigramas

NGRAMA	PUNTUACIÓN	NGRAMA	PUNTUACIÓN
<i>learn</i>	156	<i>want</i>	29
<i>language</i>	127	<i>give</i>	26
<i>feel</i>	50	<i>good</i>	25
<i>study</i>	43	<i>try</i>	25
<i>speak</i>	40	<i>day</i>	23
<i>motivation</i>	38	<i>find</i>	23
<i>read</i>	35	<i>lose</i>	22
<i>person</i>	33	<i>start</i>	21
<i>make</i>	32	<i>need</i>	21
<i>think</i>	31	<i>understand</i>	21
<i>know</i>	31	<i>year</i>	21
<i>english</i>	30	<i>use</i>	20
<i>video</i>	30	<i>able</i>	20

Puesto que las frecuencias absolutas *per se* son orientativas sobre el contenido del corpus, pero no significativas estadísticamente, la tabla 2 muestra los primeros unigramas junto a sus valores de entropía normalizada y la frecuencia de término-frecuencia inversa de documento (del inglés, *Term Frequency-Inverse Document Frequency* o TF-IDF) —las dos métricas disponibles en TexMiLAB en el momento de redacción de este artículo—. Ambas métricas de normalización se han producido utilizando un filtro de “*stop words*” o “lista de palabras funcionales”, de ahí que la tabla 2 muestre solo unidades léxicas (salvo en el caso de “*cuz*” que no estaba incluida en la lista y sí aparece en el listado):

**TABLA 2**

Las frecuencias normalizadas de los unigramas

NGRAMA	ENTROPÍA NORMALIZADA	NGRAMA	TF-IDF
<i>double</i>	1	<i>learn</i>	0,06804
<i>ending</i>	1	<i>language</i>	0,06105

<i>wear</i>	1	<i>feel</i>	0,0403
<i>lucky</i>	1	<i>study</i>	0,03562
<i>finish</i>	1	<i>motivation</i>	0,03559
<i>cuz</i>	1	<i>know</i>	0,03376
<i>identify</i>	1	<i>speak</i>	0,03321
<i>fix</i>	1	<i>lose</i>	0,03122
<i>familiar</i>	1	<i>think</i>	0,02931
<i>freely</i>	1	<i>make</i>	0,02854
<i>ton</i>	1	<i>video</i>	0,02784
<i>fly</i>	1	<i>person</i>	0,02689
<i>head</i>	1	<i>give</i>	0,02675
<i>wrapit</i>	1	<i>english</i>	0,0266
<i>confident</i>	1	<i>want</i>	0,02638
<i>trigger</i>	1	<i>read</i>	0,02322
<i>fruitful</i>	1	<i>french</i>	0,023
<i>discussion</i>	1	<i>find</i>	0,02297
<i>struggeling</i>	1	<i>good</i>	0,02283
<i>desmotiva- tion</i>	1	<i>day</i>	0,02216
<i>regard</i>	1	<i>try</i>	0,02202
<i>af</i>	1	<i>thank</i>	0,02172
<i>quick</i>	1	<i>year</i>	0,02164
<i>perfectionist</i>	1	<i>spanish</i>	0,02151

La tabla 2 muestra varias unidades léxicas comunes a la temática del corpus. En concreto, aparecen palabras del ámbito de los idiomas (por ejemplo, *language*, *English*, *French*, *Spanish*), palabras relacionadas con el proceso de aprendizaje (por ejemplo, *learn*, *study*, *speak*, *think*), así como palabras relacionadas con la motivación (por ejemplo, *desmotivación* y *motivación*). Asimismo, son frecuentes las palabras que sugieren estados de ánimo de los usuarios o expresiones evaluativas (por ejemplo, “*strugeling*” por *struggling*, *perfectionist*, *fruitful*, *feel*, *lose*). Además de la clasificación por frecuencias, TexMiLAB ofrece la herramienta “*Semantics*” —perteneciente a la sección “*Corpus*”— que permite clasificar los unigramas según criterios semánticos y conceptuales. Al respecto, la tabla 3 muestra

los unigramas más relevantes (primera columna) ordenados según los siguientes parámetros: (a) el índice de frecuencia relativa obtenido en la extracción de unigramas (segunda columna); (b) la pertenencia de los unigramas a los *synsets* de Wordnet 3.0, es decir, indica cuál es el sentido con el que aparece el unigrama en el corpus (tercera columna); (c) su pertenencia a los conceptos de la ontología SUMO + MILO (<https://www.ontologyportal.org/>) (Niles y Pease, 2001) (cuarta columna); (d) su pertenencia a un dominio léxico de WordNet 3.0 (Princeton, 2010) (quinta columna), y (e) una clasificación de los unigramas respecto a su polaridad, esto es, el sentimiento que expresan cada uno de ellos (sexta columna). En cuanto a este último parámetro, la polaridad en TexMiLAB se obtiene de un listado de palabras positivas y negativas confeccionado semiautomáticamente y revisado manualmente a partir de la información de diversos lexicones de polaridad, entre ellos SentiWordNet (Esuli y Sebastiani, 2006). El significado de las etiquetas de polaridad es el siguiente: *slight.neg* (“slightly negative”), *slight.pos* (“slightly positive”), *pos/neg* (“positive/negative”) y *ext.neg* (“extremely negative”):

**TABLA 3**

Análisis semántico automático del corpus

NGRAMA	PUN- TUACIÓN	SYNSET	CONCEPTO	DOMINIO	SENTI- MIENTO
<i>head</i>	1	201999423	FrontFn	factotum	<i>slight.neg</i>
<i>discussion</i>	1	107138085	Text	factotum	<i>slight.neg</i>
<i>perfectionist</i>	1	110415230	TraitAttribute	person	<i>pos/neg</i>
<i>personality</i>	1	104617562	TraitAttribute	factotum	<i>pos/neg</i>
<i>concerned</i>	1	300543603	inScopeOfInterest	factotum	<i>pos/neg</i>
<i>horrible</i>	1	300193480	Entity	psychological_features	<i>ext.neg</i>
<i>test</i>	1	105799212	ConstantQuantity	factotum	<i>slight.neg</i>
<i>bar</i>	1	108112402	SocialRole	law	<i>slight.neg</i>
<i>discouragement</i>	1	101076724	PsychologicalProcess	factotum	<i>slight.neg</i>
<i>laziness</i>	1	104637108	BiologicalAttribute	psychological_features	<i>slight.neg</i>

La tabla 3 muestra algunas palabras que resultan clave —como se verá en el apartado de análisis cualitativo más abajo— en la percepción que los usuarios tienen sobre sus procesos de desmotivación. De esta forma, aparecen una mayoría de elementos destacados como “slightly negative” (*discouragement*, *laziness*) y una como “extremely negative” (esto es, *horrible*). También aparecen palabras que, dependiendo del contexto, pueden enten-

derse como positivas o negativas (*perfectionist, personality, concerned*). A fin de validar la polaridad de estas unidades ambiguas, se ha hecho un análisis de las concordancias que contienen cada una de estas tres unidades y se ha verificado el carácter mayoritariamente negativo que adquieren en el corpus, donde el hablante achaca sus problemas con el aprendizaje del idioma con algunas actitudes de su personalidad y la autoexigencia de metas de aprendizaje demasiado altas.

Otro de los puntos que resulta relevante en el análisis de corpus son las colocaciones, esto es, combinaciones de palabras que aparecen juntas con una frecuencia estadísticamente significativa. La tabla 4 muestra el índice de colocación de cuatro de los conceptos fundamentales para el tema de la desmotivación, como son *demotivation, demotivator, demotivated* y *demotivating*, que, a su vez, han aparecido en la lista de unidades frecuentes de la tabla anterior. Para la clasificación colocacional, TexMiLAB se basa en el cálculo de la métrica de punto de información mutua o *Pointwise Mutual Information*:

**TABLA 4**

Colocaciones de las expresiones relacionadas con “desmotivación”

DEMOTIVATION		DEMOTIVATOR		DEMOTIVATED		DEMOTIVATING	
NGRAMA	PUNT.	NGRAMA	PUNT.	NGRAMA	PUNT.	NGRAMA	PUNT.
<i>regard</i>	6,67	<i>generation</i>	6,67	<i>converse</i>	6,67	<i>sigh</i>	6,67
<i>struggling</i>	6,67	<i>hook</i>	6,67	<i>haven</i>	5,09	<i>funny</i>	5,67
<i>alone</i>	5,67	<i>interact</i>	6,67	<i>low</i>	5,09	<i>number</i>	5,67
<i>waste</i>	5,67	<i>irregular</i>	6,67	<i>mistake</i>	5,09	<i>fluent</i>	4,35
<i>enjoy</i>	3,86	<i>persevere</i>	6,67	<i>currently</i>	4,35	<i>country</i>	4,09
<i>tip</i>	3,50	<i>podcasts</i>	6,67	<i>intermediate</i>	4,09	<i>month</i>	3,21
<i>right</i>	3,21	<i>poder</i>	6,67	<i>week</i>	3,86	<i>japanese</i>	3,09
<i>english</i>	3,09	<i>poner</i>	6,67	<i>french</i>	3,35	<i>year</i>	2,77
<i>give</i>	2,21	<i>preterite</i>	6,67	<i>month</i>	3,21	<i>know</i>	2,21
<i>know</i>	2,21	<i>senior</i>	6,67	<i>able</i>	2,87	<i>think</i>	1,97
<i>want</i>	2,09	<i>via</i>	6,67	<i>make</i>	2,28	<i>study</i>	1,92
<i>study</i>	1,92	<i>call</i>	5,67	<i>person</i>	2,21	<i>feel</i>	1,50
<i>language</i>	0,92	<i>clear</i>	5,67	<i>learn</i>	0,63		
		<i>coffee</i>	5,67				
		<i>learner</i>	5,67				

La tabla 5 muestra las primeras 15 colocaciones de las expresiones relacionadas con la motivación (motivate, motivation y motivational) que se encuentran en el corpus:

**TABLA 5**

Las colocaciones de las expresiones relacionadas con la motivación

MOTIVATE		MOTIVATION		MOTIVATIONAL	
NGRAMA	PUNTUACIÓN	NGRAMA	PUNTUACIÓN	NGRAMA	PUNTUACIÓN
<i>comfortable</i>	3,09	<i>anyway</i>	1,77	<i>argentine</i>	5,09
<i>everytime</i>	3,09	<i>confident</i>	1,77	<i>brick</i>	5,09
<i>knowledge</i>	3,09	<i>deal</i>	1,77	<i>internal</i>	5,09
<i>path</i>	3,09	<i>discussion</i>	1,77	<i>killer</i>	5,09
<i>strategy</i>	3,09	<i>familiar</i>	1,77	<i>valid</i>	5,09
<i>vary</i>	3,09	<i>fix</i>	1,77	<i>arrive</i>	5,09
<i>wood</i>	3,09	<i>fly</i>	1,77	<i>backfire</i>	5,09
<i>amount</i>	3,09	<i>freely</i>	1,77	<i>belief</i>	5,09
<i>benefit</i>	3,09	<i>fruitful</i>	1,77	<i>brighten</i>	5,09
<i>cent</i>	3,09	<i>head</i>	1,77	<i>determination</i>	5,09
<i>check</i>	3,09	<i>hello</i>	1,77	<i>excitement</i>	5,09
<i>difference</i>	3,09	<i>identify</i>	1,77	<i>fill</i>	5,09
<i>fifty</i>	3,09	<i>luck</i>	1,77	<i>kick</i>	5,09
<i>film</i>	3,09	<i>suggestion</i>	1,77	<i>manage</i>	5,09
<i>leave</i>	3,09	<i>ton</i>	1,77	<i>mentally</i>	5,09

En la tabla 5 se resumen algunas unidades léxicas esperables en el dominio de estudio. En el caso de “demotivation” se presentan expresiones relacionadas con dificultades y estados mentales del estudiante (en concreto, *alone*, *waste*, *enjoy*, *want*), mientras que en las otras tres unidades relacionadas con la motivación se incluyen varias expresiones que se vinculan con estados positivos del ánimo como, por ejemplo, *comfortable*, *benefit*, *confident*, *fruitful*, *luck*, *determination*, *excitement* o *mentally*.

## 4.2. El análisis cualitativo del corpus

El análisis cualitativo permite establecer de una manera directa cuáles son los motivos que han ocasionado desmotivación entre los estudiantes de idiomas y, lo que es más importan-



te, conocer el contexto que ha propiciado que algunos de ellos abandonen su aprendizaje totalmente o parcialmente. En este apartado se muestra una clasificación temática de los comentarios, agrupándolos por tipos de desmotivadores. Respecto a la asignación del CGU a cada una de estas categorías, en aquellos casos en los que el usuario expresa más de un desmotivador en un mismo comentario, este solo se ha asignado a una única categoría, según cuál haya sido el razonamiento principal del mismo. En la clasificación también se indica el número de ítems o CGU que aluden a cada tipo de problema. La mayor parte de los ejemplos de la muestra están expresados en primera persona, mientras que solo en unos pocos el hablante utiliza la tercera persona o adopta un discurso impersonal para teorizar acerca de lo que, a su juicio, son las principales causas de desinterés en el aprendizaje. Asimismo, aunque no se analizará en este estudio, la muestra también permite conocer qué estrategias han seguido algunos estudiantes para revertir una tendencia de estudio negativa y las recomendaciones que hacen al resto de usuarios. A continuación, se muestra la clasificación:

- a. Desmotivadores derivados del progreso en el aprendizaje (20 casos): en este grupo se encuentran aquellos usuarios que expresan un sentimiento de no avanzar o de hacerlo con excesiva lentitud. Unos enfatizan que perciben que sus conocimientos del idioma no son los esperados tras un período de esfuerzo y otros concluyen que su desmotivación proviene de un número excesivo de fallos lingüísticos, especialmente en la comunicación con nativos.
- b. Desmotivadores derivados de la psicología del estudiante (20 casos): es frecuente que el usuario muestre de forma explícita actitudes relacionadas con la impaciencia, el aburrimiento, la frustración o la falta de constancia. Asimismo, constan aquí también los casos de personas con afán perfeccionista que los lleva a un “auto-sabotaje” y que les dificulta progresar. Otros cuatro usuarios relatan su incomodidad ante la idea de tener que enfrentarse a una conversación en el idioma que están aprendiendo o a tener una experiencia negativa al comunicarse. Esta casuística los lleva a inhibirse en el empleo de la lengua y a desmotivarse. Esta situación proviene, en todo caso, de la introversión del usuario respecto a cómo va a ser su desempeño y no por la evaluación o juicio de las personas con las que se comunique.
- c. Desmotivadores derivados de los objetivos de aprendizaje (17 casos): en esta categoría se encuentran los usuarios que reconocen que su falta de avance se debe al hecho de autoimponerse unas metas de aprendizaje demasiado altas o idealizadas. Otros mencionan que el problema radica en que los objetivos de aprendizaje que los llevaron a estudiar la lengua no eran claros o han resultado erróneos con el tiempo. En relación con esto último, algunos mencionan que han decidido no seguir con el aprendizaje, porque han cambiado sus motivaciones originales.
- d. Desmotivadores derivados de la metodología de aprendizaje (9 casos): otra de las causas comunes es la presencia de usuarios que aprecian fallos en la me-

todoología o la planificación de su estudio. En este contexto no se menciona el papel del profesor, sino que los errores se derivan de las propias decisiones que han tomado los estudiantes.

- e. Desmotivadores derivados de los contenidos de aprendizaje (8 casos): en esta categoría se agrupan todos aquellos comentarios metalingüísticos en los que se argumenta que algunas estructuras gramaticales del idioma producen dificultades a los estudiantes y el no superarlas les causa desmotivación. En esta categoría se mencionan la sintaxis, el significado léxico, el *listening* o las dificultades derivadas de las diferencias estructurales de la lengua materna y la lengua meta.
- f. Desmotivadores derivados del contexto de aprendizaje (8 casos): todas las categorías mencionadas anteriormente están asociadas al proceso de aprendizaje. En esta categoría, sin embargo, los usuarios hacen un análisis de la desmotivación desde una perspectiva considerablemente más amplia. En ella se incluyen motivaciones de tipo “externo” derivadas de la presión que se ejerce sobre el estudiante desde el ámbito del centro educativo, el trabajo o el entorno personal.
- g. Desmotivadores derivados de distractores (8 casos): los usuarios en este caso reconocen que hay diversas causas personales, totalmente ajenas al contexto educativo, que les hacen perder la concentración en el estudio del idioma y que esta circunstancia les desmotiva. Resulta relevante que algunos de los comentarios inciden en que las aficiones o la necesidad de ocio les restan tiempo para el estudio.
- h. Desmotivadores por falta de recursos (5 casos): aquí se agrupan los comentarios en los que los usuarios argumentan falta de medios económicos para prepararse para la asignatura de idioma, o para adquirir material o nuevos recursos de aprendizaje. En esta categoría también se incluye la dificultad para encontrar personas, preferiblemente nativas, con las que practicar el idioma.
- i. Desmotivadores por motivos físicos o mentales (4 casos): algunos usuarios indican que se desmotivan debido a que no se encuentran en condiciones óptimas para el aprendizaje, tanto a nivel físico (cansancio, principalmente) como psicológico (fatiga, depresión y alteraciones de la conducta). En algunos casos la fatiga surge del proceso mismo de aprendizaje, mientras que en otros casos proviene del estrés en la vida del estudiante, que le desmotiva indirectamente en su estudio de la lengua. Pese a que en esta categoría se incluyen factores psicológicos (relacionados con el apartado “b” anterior), los comentarios de la categoría “i” se centran exclusivamente en el cansancio físico o la condición mental, y no tanto a concepciones o ideas adquiridas, por lo que se ha considerado pertinente separar ambos desmotivadores.
- j. Desmotivadores diversos (3 casos): esta categoría es miscelánea, ya que agrupa comentarios que no tienen relación con ninguna categoría anterior. En ella los usuarios relacionan la desmotivación con una cuestión de suerte o falta de talento. Cabe

destacar un comentario que atribuye la falta de interés al hecho de haber alcanzado un nivel avanzado en el idioma, por lo que, según la perspectiva del usuario, es difícil aprender más y mantenerse motivado.

El primer objetivo del presente estudio era evaluar la viabilidad de un sistema de seguimiento y minado de contenido en las redes sociales para la detección de factores desmotivadores en el aprendizaje de idiomas. Los resultados obtenidos confirman que la herramienta TexMiLAB y el minado de plataformas como *YouTube* son un medio eficaz para la recuperación de comentarios en los que los usuarios comparten sus experiencias sobre la falta de interés por el aprendizaje de la lengua extranjera. El segundo objetivo era proponer un marco de estudio mixto basado en la utilización de métodos de lingüística de corpus y de análisis cualitativo de las causas de desmotivación mencionadas en los comentarios. Tanto el plano cuantitativo como el análisis cualitativo reflejan cómo las reflexiones personales y razonamientos obtenidos en los comentarios son similares a los que podrían derivarse de un cuestionario abierto o una entrevista. La muestra de ejemplos analizada es explícita tanto en las causas que provocan la falta de vocación como en el estado emocional de los usuarios, que manifiestan desánimo, pesimismo o preocupación. Asimismo, algunos hablantes aportan una explicación compleja de cuál es el problema de su desmotivación —siempre desde una perspectiva subjetiva—, mientras que otros identifican y aíslan las causas de una forma directa, matizando con precisión su grado de desánimo. Respecto a estos últimos, por ejemplo, establecen si es una desmotivación que surge espontáneamente o, por el contrario, si la perciben como un estado incipiente y/o progresivo. En cuanto al marco temporal, la mayoría de los usuarios hablan de su experiencia *a posteriori*, es decir, una vez que su desmotivación se ha hecho patente en su desarrollo personal y académico, mientras que una minoría manifiesta su preocupación por perder la motivación incluso antes de comenzar a estudiar el idioma, bien sea por comparación con experiencias previas con otras lenguas, o bien por algún rasgo de su personalidad que piensan podría obstaculizarles.

A pesar de que —como se ha expuesto— el modelo permite expandir nuestro conocimiento sobre los desmotivadores, es importante mencionar algunas limitaciones del mismo. En primer lugar, no es posible determinar si el contenido generado por los usuarios CGU que conforma el corpus es completamente veraz o si, por el contrario, algunos comentarios responden a una motivación no informativa como, por ejemplo, la ironía, el humor o la intención de confrontar artificialmente con otros usuarios. En segundo lugar, otra limitación reside en la imposibilidad de conocer los rasgos que caracterizan a los autores del CGU, lo que impide separarlos por variables como el sexo, la edad o la nacionalidad. Finalmente, una limitación menor viene impuesta por la propia naturaleza del corpus que, dado que proviene de redes sociales, está expresado en un lenguaje principalmente coloquial que favorece la aparición de inconsistencias, imprecisiones sintácticas, alteraciones ortográficas o digresiones discursivas que pueden afectar las métricas de relevancia. Por

lo tanto, sería necesario expandir este modelo de minado social a otras redes para corroborar los resultados del presente estudio.

## 6. Conclusiones

El estudio de los motivadores y desmotivadores en el aprendizaje de idiomas se ha llevado a cabo en la literatura principalmente mediante cuestionarios y entrevistas a grupos de estudiantes de distintos países y niveles educativos, lo que ha permitido descubrir qué factores llevan a un alumno a estudiar una lengua o, por el contrario, a dejar de hacerlo. No obstante, es necesario seguir profundizando en las causas y manifestaciones de ambas situaciones, especialmente de la desmotivación, ya que es un fenómeno que causa disrupción en el aprendizaje y se manifiesta de forma distinta de unas generaciones a otras. Por este motivo, este artículo ha propuesto un acercamiento novedoso que está basado en la recuperación y análisis de un corpus de comentarios publicados en las redes sociales, donde los usuarios comparten sus experiencias negativas al estudiar una lengua extranjera. Una de las principales ventajas de esta metodología reside en poder analizar la opinión espontánea, es decir, no condicionada, de los usuarios sobre las causas específicas de su desmotivación. Es necesario enfatizar que el objetivo del modelo propuesto es ampliar la base metodológica del estudio de la (des)motivación, y no reemplazar o relativizar la importancia de los métodos tradicionales de exploración empírica. Asimismo, existen algunas limitaciones de la propuesta, como son la falta de información sobre los usuarios que intervienen en las redes sociales o la imposibilidad de comprobar la veracidad de sus opiniones.

El objetivo principal del artículo ha sido determinar la viabilidad de la nueva metodología de minado social para explorar las causas más frecuentes de desmotivación. Para ello, se ha recopilado una muestra de comentarios extraídos de la plataforma *Youtube* y se ha procedido a su estudio desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo. Los datos obtenidos han confirmado la relevancia de la metodología y la pertinencia de las redes sociales como instrumento para el estudio de la desmotivación. Asimismo, el análisis ha permitido establecer algunas correspondencias con los marcos epistemológicos de referencia en el campo de la desmotivación. A este respecto, el corpus analizado ha mostrado la aparición mayoritaria de desmotivadores que refuerzan la teoría del “sistema de auto-motivación para la segunda lengua (L2)” propuesta por Dörnyei (2005), una de las más reconocidas en la literatura relevante. Según esta teoría, los procesos de motivación y, por extensión, de desmotivación, están relacionados con el grado de correspondencia entre la percepción que tiene el aprendiz sobre su ideal de aprendizaje —es decir, el nivel de competencia que desearía alcanzar en un futuro—, el tipo de desempeño que considera que debería poseer y la percepción que tiene sobre su desempeño real en el momento actual. En concreto, los comentarios del corpus han mostrado de forma inequívoca que la desmotivación de los usuarios deriva principalmente de un sentimiento de no progresar lo suficientemente

rápido o de no haber alcanzado sus objetivos de aprendizaje de la manera esperada. El modelo propuesto en este artículo implica, finalmente, la necesidad de explorar otras fuentes de comentarios similares a las que ofrece *YouTube* y utilizar algoritmos de procesamiento lingüístico, como los basados en redes neuronales, para identificar interacciones complejas o subyacentes entre los desmotivadores.

## 7. Agradecimientos

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-112827GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

## 8. Bibliografía citada

ALBALAWI, Fatemah H., y Ali H. AL-HOORIE, 2021: "From demotivation to remotivation: a mixed-methods investigation", *Sage Open* 11 (3), 1-14.

BANDURA, Albert, 1986: *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Prentice-Hall.

BONYADI, Alireza, Farahnaz R. NIKOU y Sima SHAHBAB, 2012: "The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and their language learning strategy use", *English Language Teaching* 5 (8), 113-121.

CHONG, Miao Y. C., Willy A. RENANDYA y Qiu R. NG, 2019: "Demotivation in L2 classrooms: teacher and learner factors", *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network* 12 (2), 64-75.

DÖRNYEI, Zoltán, 2001: *Teaching and researching motivation*, Harlow: Longman.

DÖRNYEI, Zoltán, 2005: *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition* (1ra ed.), New York: Routledge.

ESULI, Andrea, y Fabrizio SEBASTIANI, 2006: "SentiWordNet: a publicly available lexical resource for opinion mining", *Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation*, 417-422.

EVANS, Matthew, y Elsa TRAGANT, 2020: "Demotivation and dropout in adult EFL learners", *TESL-EJ* 23 (4), 1-20.

EZEL ACAR, Sonay, y Fatoş EROZAN, 2024: "Understanding English language teachers' (de)motivation toward continuing professional development through psychological contract and work attitude", *SAGE Open* 14 (2), 1-14.

FALOUT, Joseph, 2012: "Coping with demotivation: EFL learners' remotivation processes", *TESL-EJ* 16 (3), 1-29.

FALOUT, Joseph, James ELWOOD y Michael HOOD, 2009: "Demotivation: affective states and learning outcomes", *System* 37, 403-417.

GADELLA-KAMSTRA, Lorena, 2021: "Improving EFL teachers' professional experiences and motivation: an ecological approach", *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language* 25 (1).

GARDNER, Robert C., 1985: *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, London: Edward Arnold.

GARDNER, Robert C., y Wallace E. LAMBERT, 1972: *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, MA: Newbury House.

GEOGHEGAN, Leah, 2024: "La motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras en AICLE multilingüe", *Porta Linguarum* 41, 137-151.

HAN, Jiyiing, y Hongbiao YIN, 2016: "Teacher motivation: definition, research development and implications for teachers", *Cogent Education* 3 (1), 1-18.

HIVER, Phil, Ali H. AL-HOORIE, Joseph P. VITTA y Janice WU, 2024: "Engagement in language learning: a systematic review of 20 years of research methods and definitions", *Language Teaching Research* 28 (1), 201-230.

HORWITZ, Elaine, 2001: "Language anxiety and achievement", *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112-126.

KARACA, Mehmet, y Serhat INAN, 2020: "A measure of possible sources of demotivation in L2 writing: A scale development and validation study", *Assessing Writing* 43, 100438.

KHAJAVY, Gholam H., y Mahdieh VAZIRI, 2024: "Towards English language learners' wellbeing: contributing factors and stressors", *ELT Journal* 78 (2), 117-126.

LIU, Jing, 2022: "Demotivating factors among undergraduate distance English learners: a Chinese case study", *Signos (Estudios de Lingüística)* 55 (109), 581-604.

MASATOSHI, Sato, Francisca FERNÁNDEZ-CASTILLO y Juan C. OYANEDEL, 2022: "Teacher motivation and burnout of English-as-a-Foreign-Language teachers: do demotivators really demotivate them?", *Frontiers in Psychology* 13, 891452.

MÉNDEZ-SANTOS, M.ª del Carmen, 2019: "Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión", *Études romanes de Brno* 40 (1), 99-122.

MORRIS, Laurel S., Mora M. GREHL, Sarah. B. RUTTER, Marinshka MEHTA y Margaret L. WEST-WATER, 2022: "On what motivates us: a detailed review of intrinsic v. extrinsic motivation", *Psychological Medicine* 52, 1801-1816.

MYTARA, Kleopatra, y Barbara KÖPKE, 2023: "Which extralinguistic factors affect written production skills in foreign language attrition? A longitudinal study of Greek learners having acquired French in a formal instructional setting", *The Language Learning Journal* 52 (2), 172-185.

NAKAMURA, Sachiko, Pornapit DARASAWANG y Hayo REINDERS, 2021: "A practitioner study on the implementation of strategy instruction for boredom regulation", *Language Teaching Research* 28 (2), 786-808.

NILES, I., y Adam PEASE, 2001: "Toward a standard upper ontology" en Chris WELTY y Barry SMITH (eds.): *Proceedings of the 2nd International Conference on Formal Ontology in Information Systems (FOIS-2001)*, 2-9.

PERIÑÁN-PASCUAL, Carlos, 2023: "From smart city to smart society: a quality-of-life ontological model for problem detection from user-generated content", *Applied Ontology* 18, 263-306.

PERIÑÁN-PASCUAL, Carlos, 2024: *Minería de textos para investigadores lingüistas*, Valencia: Tirant lo Blanch.

PRINCETON UNIVERSITY, 2010: "About WordNet", WordNet, Princeton University.

RYAN, Richard. M., y Edward L. DECI, 2000: "Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions", *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.

SHAIKHOESLAMI, Razieh, y Mohammad KHAYYER, 2006: "Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and learning English as a foreign language", *Psychological Reports* 99 (3), 813-818.

SONG, Bongsun, y Tae-Young KIM, 2017: "The dynamics of demotivation and remotivation among Korean high school EFL students", *System* 65, 90-103.

THOMPSON, Nicholas P., y Trevor MUTTON, 2022: "'I worry about getting it wrong and looking like a silly billy': does explicit classroom-based strategy intervention change pupils' attitudes towards speaking in the modern foreign languages classroom?", *The Language Learning Journal* 51 (3), 312-327.

VONKOVA, Hana, Jane JONES, Angie MOORE, Irem ALTINKALP y Hasan SELCUK, 2021: "A review of recent research in EFL motivation: research trends, emerging methodologies, and diversity of researched populations", *System* 103, 102622.



WANG, Shufang, y William LITTLEWOOD, 2021: "Exploring students' demotivation and remotivation in learning English", *System* 103 (8), 102617.

ZHOU Wenjing, Yan ZHAN y Esther JAWING, 2023: "Analyzing EFL learners' demotivating factors in blended learning context", *Frontiers in Psychology* 14, 1290034.