

La motivación: Un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

CARMEN ISABEL LUJÁN GARCÍA
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

En situaciones de aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, la investigación de la motivación y las actitudes lingüísticas se ha convertido en vital. Dicho trabajo tiene como finalidad el probar que éstas tienen una influencia directa en el proceso de enseñanza / aprendizaje. La hipótesis de la que han partido numerosos estudios en este ámbito es la de que el hecho de que un alumno tenga una actitud positiva o negativa hacia la lengua que estudia y hacia sus hablantes nativos respectivamente va a facilitar y agilizar o, por el contrario, dificultar y entorpecer la adquisición de esa lengua.

En lo que respecta a los factores que influyen en la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras, Spolsky (1969: 272-274) hace referencia a los cuatro factores que se han propuesto como los más significativos en el proceso de enseñanza / aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Se trata de:

1. *El método*, que parece ser considerado como el más fácilmente controlable, aunque también puede ser el más decepcionante. Es un error considerar que el método de enseñanza es la única variable controlable, y es aún peor medir los resultados que se consiguen con su uso, sin tener en cuenta el resto de los factores.
2. *La edad* es un factor ampliamente reconocido. En líneas generales, distintas investigaciones han demostrado que hasta la pubertad, los

niños pueden adquirir más de una lengua al mismo tiempo, pasando por una primera etapa de confusión, pero distinguiendo finalmente las dos lenguas. Una vez que la pubertad ha pasado ya existe mucha más dificultad para llevar a cabo el mismo proceso.

3. *La aptitud* comienza a ser una variable susceptible de ser medida mediante tests bastante fiables que analizan distintos aspectos como la habilidad de analizar oraciones desde el punto de vista gramatical, el dominio de la fonética de la lengua estudiada, etc.

4. *La actitud* es el cuarto factor, y con él tienen mucho que ver tanto la motivación personal como el contexto social en que se encuentra el estudiante. En una situación de aprendizaje de una segunda lengua van a rodear al alumno toda una serie de personas (el profesor, los compañeros, los padres y los hablantes de la lengua estudiada) cuyas actitudes van a ejercer una influencia directa sobre su motivación. En relación con la actitud de los padres, John Carrol (Spolsky, 1969: 273) afirma lo siguiente:

The greater the parents' use of the foreign language in the home, the higher were the mean scores of the students. Thus, one reason why some students reach high levels of attainment in a foreign language is that they have home environments that are favourable to this, either because the students are better motivated to learn, or because they have better opportunities to learn.

En las tres últimas décadas, distintos investigadores (Gardner-Lambert, 1972) han sugerido que entre las numerosas variables que intervienen en el proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras, las variables afectivas juegan un papel decisivo. Las variables afectivas, en este contexto, se refieren a las actitudes y motivación que los alumnos muestran hacia la lengua y cultura meta en general, y también hacia sus hablantes. Son muchos los autores (Gardner-Lambert, 1972; Gardner, 1982; Harmer, 1989; Spolsky, 1989; Dörnyei, 1994) que insisten en la importancia que tienen los conceptos de actitud y motivación tanto en el sujeto que quiere aprender una lengua como en el que quiere enseñarla. Para otros (Brown, 1975; Scovel, 1978; Green, 1993; Oxford-Shearin, 1994; Clément-Dörnyei-Noels, 1994; González-Henríquez, 1997) las variables afectivas se refieren también a estados emocionales y aspectos de la personalidad como la autoestima, la confianza, la inhibición o la ansiedad del alumno, que pueden ser también decisivos a la hora de que el proceso de enseñanza / aprendizaje goce de un final exitoso o no, así como determinar el mayor o menor período de tiempo en el que tal proceso se pueda llevar a cabo. También, los factores sociales y culturales como, por ejemplo, las relaciones que establece el alumno con otros individuos de la cultura meta,

pueden ejercer una influencia considerable en el proceso (Brown, 1975; Titone, 1982).

En otra clasificación más reciente, Cenoz Iragui (1993: 29) distingue cuatro tipos de variables que resultan ser definitorias en el proceso de enseñanza / aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Son las siguientes:

1. *Variables individuales*, dentro de las cuales hemos de incluir lo que se conoce como aptitud, inteligencia y habilidad del alumno para el razonamiento abstracto. Se trata de cualidades meramente personales que, con frecuencia, responden a factores innatos del individuo.

2. *Variables socioestructurales*, entre las que podemos incluir el sexo, la edad, el nivel socioeconómico y el nivel sociocultural del alumno, la localidad del centro, y si está en un medio rural o urbano. Se trata de variables externas, excepto la edad y el sexo, que son incontrolables, y van a condicionar de forma constante al alumno que pretende adquirir una segunda lengua.

3. *Variables psicosociales*, entre las que podemos incluir las actitudes hacia la lengua meta y su comunidad de hablantes. Es innegable que la existencia de un cierto rechazo o actitud negativa hacia la lengua que se está estudiando o hacia sus hablantes nativos va a dificultar bastante la adquisición de esa lengua. Así mismo, las actitudes de las personas que rodean al alumno son también muy importantes. Por ejemplo, los padres (si los padres de un alumno joven sienten desprecio o rechazo por una cultura determinada, ese sentimiento será transmitido a su hijo), los compañeros (si un gran número de amigos del alumno estudian la lengua, y estudiarla se considera como un acto de prestigio, el alumno terminará estudiándola también).

4. *Variables socioeducativas*, son las que hacen referencia a toda la instrucción que el alumno recibe en relación con la lengua que estudia. Hablamos, pues, de la formación extraescolar que ha recibido, el tipo de centro en el que ha estudiado y estudia, estancias en el país o países donde se habla la lengua que estudia, rendimiento en su segunda lengua en el curso anterior, etc.

No obstante, Cenoz Iragui (1993: 33) aclara que las variables psicosociales, la motivación y la actitud hacia el aprendizaje son mucho más importantes que otros factores como la inteligencia, ya que las primeras son más susceptibles de modificación. Es decir, la intervención del profesor puede mejorar las actitudes y motivación por medio de técnicas didácticas, materiales, selección de temas, entrenamiento en la utilización de estrategias adecuadas, etc.

En lo que se refiere a los diferentes tipos de motivación, en un principio se pensó que las nociones de actitud y motivación eran prácticamente sinónimas. Ambos conceptos eran considerados como dos factores más, entre las numerosas variables afectivas que inciden en el proceso de enseñanza / aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Sin embargo, con posterioridad cada uno de los dos conceptos fue redefinido, hasta el punto de que ya hoy existe consenso en cuanto a la idea de que la actitud es el factor que determina la motivación, la cual a su vez tiene un efecto directo sobre el proceso de enseñanza / aprendizaje. Así pues, la actitud influye directamente en la presencia o ausencia de motivación, y en el tipo de motivación presente, pero las actitudes no tienen influencia directa en el proceso que nos ocupa, sino que es la motivación el intermediario o vehículo por medio del cual se van a transmitir las actitudes (Spolsky, 1989: 149; Oller, 1981: 227). Además, Van Els *et al.* (1984: 117) describen el proceso de la siguiente manera:

[...] motivation to learn a language is not only determined by attitudes, but also by other 'motivational props', such as the desire to please teachers and parents, promise of a reward, or experience of success, etc. Also, the relation of attitude to motivation is dependent on the type of motivation. An integrative motivation, for example, presupposes a positive attitude of the learner towards the target language speakers and their culture, but the learner who is instrumentally motivated does not necessarily have a positive attitude towards the target language group. Other attitudes, which are relevant to L2 learning, such as attitudes towards the language, the teacher and the course, are probably related to both types of motivation.

Como podemos observar en las posteriores clasificaciones, el estudio de las actitudes ha estado estrechamente relacionado con el de la motivación, siendo ambos conceptos estudiados principalmente desde el enfoque de la psicología social. Ya hoy existe escasa duda de que entre las actitudes y la motivación existe una correlación positiva que trae consigo buenos resultados en el aprendizaje de lenguas. Las actitudes ponen de manifiesto las creencias y opiniones del alumno acerca de la lengua y cultura meta.

En cuanto a la motivación, ésta ha sido en general definida como "some kind of *internal drive* that encourages somebody to pursue a course of action" (Harmer, 1989:3). Además, Castro (1991: 11) añade "it is, in fact, a complex phenomenon made up of four components: the setting of an objective, the desire to reach that objective, favourable attitudes towards a particular activity and effort". En el contexto concreto del aprendizaje

de lenguas extranjeras, el concepto de motivación es considerado por autores como Dulay, Burt y Krashen (1982: 47) como el incentivo, la necesidad, o el deseo que el alumno siente de aprender y alcanzar un nivel elevado en la lengua meta. Tradicionalmente, se ha distinguido entre dos tipos básicos de motivación: la *instrumental* y la *integradora*. Finegan (1994: 466) resume ambos tipos de la siguiente manera:

An instrumental motivation is one a learner has because knowledge of the target language will help achieve some other goal: reading scientific works, singing or understanding opera, graduation. For such uses, only a narrow range of registers (or even a single register) is necessary, and little or no social integration of the learner into a residence in a community that uses the target language is desired. [...] When you take up residence in a community that uses the target language in its social interactions, integrative motivation encourages you to learn the new language as a way to integrate yourself socially into the community and become one of its members. Integrative motivation typically underlies successful acquisition of a wide range of registers and a nativelike pronunciation, achievements that usually elude learners with instrumental motivation.

Un tercer tipo de motivación que va más allá de la motivación integradora es la que en este campo de investigación se denomina *identificación con el grupo social* o *Social Group Identification*. Se trata de un tipo de motivación en el que la persona se siente especialmente identificada con un grupo social determinado, y desea aprender su lengua para poder comunicarse con el grupo. Este tipo de motivación podría parecerse muy similar a la integradora, sin embargo, Dulay, Burt y Krashen (1982: 50) ponen de manifiesto las diferencias que existen entre los dos tipos. En ambos casos hay un deseo de participar de la vida cultural y social de la comunidad meta y, por tanto, de relacionarse con los hablantes de la lengua meta. Sin embargo, quienes tienen una motivación integradora desean continuar siendo identificados como miembros de su propia comunidad de hablantes, mientras que quienes muestran una identificación con el grupo social desean llegar a ser considerados como miembros del grupo de hablantes de la lengua meta.

En relación directa con los distintos tipos de motivación que hemos mencionado, se encuentra otro tipo de orientación. Ésta consiste en que los miembros de un grupo lingüístico, que por lo general es minoritario, pueden sentir un fuerte resentimiento hacia otro grupo, cuya lengua o dialecto ha de ser estudiado forzosamente por el primer grupo debido a alguna presión social, política o económica. Como es de esperar, entre esos alumnos puede existir un claro prejuicio o actitud negativa hacia la lengua que estudian y hacia sus hablantes nativos, lo que probablemente

va a impedir una adquisición satisfactoria de dicha lengua (Gardner-Lambert, 1972: 15-16). Tal es el caso del ruso que fue impuesto durante décadas como lengua extranjera obligatoria en los países pertenecientes al llamado 'telón de acero'.

No parece haber demasiado acuerdo entre los investigadores en cuanto a cuál de los dos principales tipos de motivación es el más adecuado en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Ya en el año 1972, Gardner y Lambert sugerían que, aunque ambos tipos de motivación (instrumental e integradora) podían ser igualmente eficaces dependiendo de las características específicas del alumno, los estudiantes con mayores posibilidades de éxito a largo plazo serían aquellos que tuvieran una motivación integradora, más que instrumental. No obstante, según estos autores, en ciertos contextos la motivación instrumental parece producir mejores resultados en el proceso de aprendizaje de la lengua que la motivación integradora.

Sin embargo, Harmer (1989: 4) no comparte esta idea, ya que para él cualquier estudiante que responda a cualquiera de estos dos tipos de motivación tiene las mismas posibilidades de éxito, puesto que son otros muchos factores los que juegan un papel en este proceso. Entre ellos, ya mencionamos la influencia de las personas que rodean al alumno, por ejemplo, los padres o los compañeros. Podemos añadir que si un alumno ha sido humillado por el profesor de lengua extranjera, o por sus mismos compañeros, por no haber alcanzado los objetivos propuestos, el alumno muy probablemente fracasará en su empeño. Mientras que si la experiencia ha sido a la inversa, o sea, el profesor ha elogiado al alumno por su progreso o siente la admiración de sus compañeros, ese alumno tendrá éxito en su aprendizaje. Es decir, son muchos los factores, tanto internos como externos, que influyen en la adquisición exitosa de una lengua extranjera. Cuando hablamos de motivación, también hemos de tener en cuenta la existencia de dos enfoques que han sido adoptados siguiendo dos teorías tradicionalmente diferentes: la conductista y la mentalista. Simplificando el tema al máximo, diremos que mientras los conductistas piensan que el proceso de aprendizaje debe ser reforzado por medio de premios y recompensas que se dan al sujeto para que su motivación no disminuya, los mentalistas, por el contrario, conceden una gran importancia al auto-regalo o la auto-recompensa.

En estrecha relación con esta distinción, podemos citar la diferenciación que existe entre motivación *intrínseca* y *extrínseca*, siendo la primera la más favorecida por la mayoría de los investigadores. Un alumno motivado intrínsecamente es aquel cuyo interés por estudiar la lengua no está condicionado por la presencia de una recompensa, sino que el lograr realizar la actividad o tarea constituye la recompensa en sí. Es decir, el deseo del alumno por aprender la lengua es tal que incluso le resulta agra-

dable su estudio; mientras que los alumnos motivados extrínsecamente no están condicionados tanto por su propio interés, como por factores externos, como podrían ser la necesidad de aprobar un examen, la promesa de un regalo si logra aprobar la asignatura, o simplemente satisfacer las expectativas de sus padres (Castro, 1991: 15).

Sin embargo, volviendo a la teoría de Gardner y Lambert (1972), podemos decir que aunque la motivación instrumental de un alumno puede ser tan grande como la integradora de otro, a largo plazo la experiencia prueba que en ciertos contextos la motivación intrínseca conduce a un dominio mayor de la lengua.

Por otro lado, la motivación en el proceso de enseñanza / aprendizaje de segundas lenguas ha de provenir de distintas fuentes, entre las que Foucardé (Castro, 1991:13) distingue tres, denominándolas:

1. *Motivaciones accidentales*, que son las producidas por el entorno exterior y se imponen de forma agresiva, como pueden ser los casos de la sociedad y la televisión.

2. *Motivaciones cultivadas*, que son las desarrolladas por parte de los profesores, así como a través de las condiciones didáctico-académicas que rodean al alumno (por ejemplo, los métodos del profesor).

3. *Motivaciones deliberadas*, que parten del propio deseo del alumno de mejorar en su proceso de aprendizaje.

El hecho de conocer el tipo de motivación que condiciona al alumno es de vital importancia para el profesor, ya que de ese modo este último puede canalizar sus métodos y sus esfuerzos en la dirección más correcta. Además, poseer esta información permite al profesor obtener un mayor conocimiento del alumno y por supuesto, intentar que éste consiga los resultados más óptimos en su proceso de aprendizaje (Castro, 1991: 14). No obstante, conviene matizar que cuando hablamos de resultados nos referimos tanto a logros desde el punto de vista lingüístico (adquisición de los aspectos estructurales tales como la gramática o vocabulario, desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas; lectura, escritura, comprensión y expresión oral), como a logros no lingüísticos o extralingüísticos, como puede ser la valoración o apreciación (actitud positiva) de la lengua y la cultura estudiada.

De hecho, cuando se aprende una segunda lengua, el alumno no sólo debe afrontar la tarea de aprender nueva información, sino también la de adquirir los elementos simbólicos de una comunidad etnolingüística diferente. En realidad, al alumno no se le pide que los aprenda, sino que los adquiera, que los haga formar parte de su conocimiento lingüístico, y es-

to implica la imposición de elementos de otra cultura en su propio modo de vida (Gardner, en Finegan, 1994: 469). La importancia de los aspectos motivacionales ha dado lugar a la creación de otros modelos de adquisición de segundas lenguas. Podemos citar como ejemplo el modelo de Krashen (Lightbown-Spada, 1993: 28), que habló de un importante factor que recibió el nombre de “filtro afectivo”, y que se ha definido como “an imaginary barrier which prevents learners from using input which is available in the environment”. De manera similar, Beebe y Giles (1984), con su *teoría de la acomodación*, se refieren a factores tales como la identificación interna con el grupo o los límites entre grupos (Schmid, 1992).

Hasta ahora hemos hecho hincapié en los factores que pueden motivar o desmotivar a un alumno en su proceso de aprendizaje, pero no podemos olvidarnos del otro participante esencial, el profesor. Y es entonces cuando se nos viene a la mente la pregunta que se plantea Castro (1991: 20), ¿quién, o qué motiva al motivador, o lo que es lo mismo, al profesor? Como bien señala,

Teacher motivation is, of course, related to traditional values such as his pay, the possibilities of promotion, his social prestige or the conditions in which he has to work. Yet, apart from this, we should also weigh his reasons for teaching, his previous experience, the teaching methodology he employs, the resources available and how he teaches.

Castro (1991: 20) añade otros “motivadores” como pueden ser el director de un departamento, sus colegas, el administrador del centro educativo donde trabaja; no obstante, destaca el hecho de que el principal motivador del profesor es el alumno. De ahí que sea frecuente escuchar a un profesor decir que un grupo de alumnos lo motiva o lo desmotiva, dependiendo del tipo y el grado de motivación que muestren los alumnos a su vez.

Podemos concluir afirmando que la notoria incidencia de las actitudes lingüísticas en el proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera es un tema que a pesar de haber sido muy estudiado, sigue siendo de gran interés en este campo de la investigación lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

- BAIN, B. (ed.) (1982): *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*. New York: Plenum Press.
- BEEBE, L. y GILES, H. (1984): “Speech Accommodation Theory: A Discussion in Terms of Second Language Acquisition”. *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 46, pp. 1-32.

- BROWN, Douglas H. (1975): "Affective Variables in Second Language Acquisition". *Language Learning*, vol. 23, n.º 2, pp. 231-244.
- CASTRO CALVÍN, José (1991): "A Reappraisal of Motivation: The Cornerstone of L2 Language Learning". *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, vol.4, pp. 11-23.
- CENOZ IRAGUI, Jasone (1993): "Diferencias individuales en la adquisición del inglés". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, vol. 9, pp. 27-36.
- CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z. y NOELS, K. (1994): "Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom". *Language Learning*, vol. 44, n.º 3, pp. 417-448.
- DÖRNYEI, Zoltan (1994): "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom". *The Modern Language Journal*, vol. 78, iii, pp. 273-283.
- DULAY, H. BURG, M. y KRASHEN, S. (1982): *Language Two*. New York / Oxford: Oxford University Press.
- FINEGAN, Edward (1994) (1989): *Language. Its Structure and Use*. Orlando: Harcourt Brace.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- GARDNER, R. C. (1982): "Language attitudes and language learning", en GILES, H. y BOUCHARD RYAN, E. (eds.), pp. 132-147.
- GILES, H. y BOUCHARD RYAN, E. (eds) (1982): *Attitudes towards Language Variation. Social and Applied Contexts*. London: Edward Arnold.
- GONZÁLEZ CRUZ, I. y HENRÍQUEZ JIMÉNEZ, S. (1997): "Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y sus literaturas". *Actas del I Congreso Internacional "Adquisición e aprendizaxe das linguas segundas e as súas literaturas"*. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 129-134.
- GREEN, John (1993): "Student Attitudes Toward Communicative and Non-Communicative Activities: Do Enjoyment and Effectiveness Go Together?". *The Modern Language Journal*, 77, i, pp. 1-10.
- HARMER, Jeremy (1989): *The Practice of English Language Teaching*. London / New York: Longman Group Limited.
- LIGHTBOWN, P. y SPADA, N. (1993): *How Languages are Learnt*. Oxford: Oxford University Press.
- OLLER, John, W. (1981): "Can Affect Be Measured?". *Iral*, vol XIX, n.º 3, pp. 227-235.
- OXFORD, Rebecca y SHEARIN, Jill (1994): "Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework". *The Modern Language Journal*, n.º 78, i, pp. 12-25.
- SCHMID, Richard (1992): "Current Trends in the Study of Motivation for Foreign Language Learning". *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, n.º 25, pp. 95-108.

- SCOVEL, Thomas (1978): "The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research". *Language Learning*, vol. 28, n.º 1, pp. 129-142.
- SPOLSKY, Bernard (1969): "Attitudinal aspects of second language learning". *Language Learning*, vol. XIX, n.º 3-4, pp. 271-285.
- (1989): *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- (1998): *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- TITONE, Renzo (1982): "Second Language Learning: An integrated Psycholinguistic Model", en BAIN, B. (ed.). New York: Plenum Press, pp. 273-285.
- VAN ELS et al. (1984): *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.