

## Pereira, Silvia y Cassart, Yris

\*La Magister Pereira es Profesora a Tiempo Integral del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.

\*La Magister Cassart es Profesora a Tiempo Integral del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.

### Resumen

Dado el papel preponderante que desempeña la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras (L2), resulta pertinente indagar las razones que motivan a los alumnos a estudiarlas. En la presente investigación se compara la opinión de estudiantes universitarios sobre las causas que los motivan a estudiar una L2 en dos contextos de aprendizaje diferentes. Los estudiantes consultados cursaban asignaturas ofrecidas por el Departamento de Idiomas de la USB. Los datos se recolectaron a través de cuestionarios abiertos. Las respuestas se agruparon en categorías de acuerdo al tipo de motivación: instrumental e integradora (Gardner y Lambert, 1972). Seguidamente se calcularon los porcentajes correspondientes a cada categoría. Los resultados parecen indicar que en los contextos formales de aprendizaje de lenguas extranjeras, suele predominar la motivación instrumental. Sin embargo, se observa una tendencia hacia la motivación integradora cuando se trata de una situación de aprendizaje informal. Las implicaciones pedagógicas que se desprenden de este estudio se orientan hacia la planificación de actividades que fomenten el desarrollo de la motivación integradora a partir de la motivación instrumental inicial a través de la implementación de ambientes informales para el aprendizaje de una L2.

### Motivación de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de L2 en dos escenarios: formal e informal

#### Abstract

Given the crucial role played by motivation in second language (L2) learning, it is relevant to investigate the reasons that motivate students to study a foreign language. In this research study, the opinions of university students about their reasons to study an L2 in two different learning contexts were compared. The students who participated in the study were taking courses at the Language Department of the USB. Data were collected through open questionnaires. Answers were grouped together in categories according to type of motivation: instrumental

#### Palabras clave

Enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, motivación instrumental, motivación integradora, contexto formal de aprendizaje, contexto informal de aprendizaje

#### Key words

Foreign language teaching/learning, instrumental motivation, integrative motivation, formal learning context, informal learning context

or integrative (Gardner & Lambert, 1972). The percentages for each category were calculated. Our results seem to indicate that in formal foreign language learning contexts instrumental motivation seems to predominate. However, a tendency towards integrative motivation is observed for informal learning situations. The pedagogical implications of these results suggest the need to plan activities that promote the development of integrative motivation out of initial instrumental purposes. This may be achieved by implementing informal environments for L2 learning.

## 1. Introducción

La Universidad Simón Bolívar es una institución de educación superior de carácter experimental, dirigida hacia carreras científicas y tecnológicas. Actualmente, la sede de Sartenejas ofrece las siguientes carreras: licenciaturas en biología, física, matemáticas y química; arquitectura; urbanismo; ingeniería eléctrica, electrónica, geofísica, química, mecánica, de computación, de materiales y de producción. El diseño curricular de las carreras está estructurado en dos ciclos: el básico, primer año de estudios, y el profesional, orientado hacia el ejercicio de una determinada área.

El Departamento de Idiomas está a cargo de los cursos de inglés del ciclo básico. El Programa de Inglés de Primer Año comprende tres cursos interdependientes y tiene como objetivo la enseñanza de la comprensión, a través de la lectura, de textos de carácter técnico-científico escritos en inglés. Este programa de lectura es común para todas las carreras, a excepción de biología, matemáticas, arquitectura y urbanismo. En el caso de biología, el programa se dicta en el tercer año de carrera; en el de matemáticas, se incluye, además del programa de primer año, tres cursos consecutivos de inglés con fines específicos durante el segundo año de carrera. Arquitectura y urbanismo ofrecen, en el segundo y tercer año de estudios, cuatro cursos concatenados enfocados hacia las cuatro destrezas del lenguaje.

Además de los cursos antes descritos, dentro de las materias electivas del ciclo profesional se dictan los cursos de inglés para presentaciones orales e inglés para computación. La sección de idiomas con fines comunicativos ofrece también cursos

que se imparten bajo el régimen extra-plan. Estos cursos no cuentan para cómputos de los créditos académicos requeridos para graduarse; sin embargo, la calificación que los alumnos obtienen en este tipo de asignatura influye en su índice académico. Dentro de esta modalidad se dictan los cursos de alemán, chino-mandarín, francés, italiano y japonés como lengua extranjera, enfocados hacia la enseñanza de las cuatro destrezas. Al mismo tiempo, se encuentra el curso de preparación para el TOEFL y un curso de comunicación oral en inglés. Además, existe el programa de español como lengua extranjera dirigido a estudiantes de intercambio de la USB. A esto cabe agregar que, para cursar cualquiera de las materias electivas y extra-plan es requisito que los alumnos hayan aprobado los cursos de inglés obligatorios y contar con el permiso previo de las coordinaciones de carrera.

Adicionalmente, como iniciativa de algunos profesores del Departamento de Idiomas se originaron los grupos de conversación con el propósito de ofrecer a los estudiantes de la USB una alternativa para el aprendizaje y la práctica de lenguas extranjeras sin importar su nivel de competencia lingüística en la L2. Esta actividad extra-curricular se inició con el francés y el alemán a principios de 1996 y poco a poco se ha extendido a los demás idiomas que se dictan en el Departamento (Girón, 1999).

## 2. Bases teóricas

Dentro del campo de la lingüística aplicada, muchos de los estudios relacionados con el papel que desempeña la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) han aportado información valiosa

que ha contribuido al mejoramiento de la metodología de la enseñanza (Clément, 1980; Crookes & Schmidt, 1991; Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1972; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000; Oxford & Shearin, 1994). La mayoría de los estudios relacionados con el papel que desempeña la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas o de lenguas extranjeras (L2) indican que los individuos que mantienen una actitud positiva y una motivación elevada cuentan de antemano con elementos que influyen en el éxito de su aprendizaje. (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1979, 1985).

La motivación hacia el aprendizaje de una L2 es un fenómeno complejo que puede ser definido sobre la base dos factores importantes: por una parte, las necesidades comunicativas de los aprendices y por la otra, sus actitudes hacia la comunidad hablante de la L2 (Lightbown y Spada, 1993). Por ejemplo, si un aprendiz siente la necesidad de hablar una LE por requerimientos sociales o para cumplir compromisos profesionales, su percepción sobre el valor comunicativo de la misma será positiva y por consiguiente, se verá más motivado a aprenderla de manera eficaz.

Para Hamers y Blanc (2000) la motivación es “el esfuerzo que el aprendiz está dispuesto a hacer para lograr la competencia en una L2, y su deseo de lograr esa meta” (p. 230).<sup>1</sup> En otras palabras, la motivación está relacionada con factores que determinan el deseo personal de poner en marcha una acción bajo la influencia de distintos tipos de motivaciones (Richard, Platt y Platt, 1993). Como consecuencia, dependiendo de los intereses y las metas del aprendiz, aprender una LE puede convertirse en una fuente de enriquecimiento personal.

En la psicología tradicionalmente se ha distinguido entre motivación intrínseca y extrínseca. Por ejemplo, Deci y Ryan (1985) proponen un modelo binario de motivación intrínseca y extrínseca. En este caso, la motivación intrínseca se refiere al deseo que posee el individuo de involucrarse e integrarse en una actividad como consecuencia del interés personal que tiene en ella, porque le atrae, la disfruta y le produce satisfacción. En la motivación extrínseca, en cambio, las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior. Este tipo de motivación está relacionada con aquellas acciones que se llevan a cabo para lograr alguna meta instrumental.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras el modelo socio-educativo formulado por Gardner y Lambert en los años 70 del siglo pasado, es el que mayor repercusión ha tenido en lo referente a la motivación (Figura 1). Según dicho modelo y tomando como base las actitudes de los individuos, existe una diferencia entre la orientación integradora de la motivación y la orientación instrumental. Por un lado, la motivación integradora tiene que ver con el deseo de aprender un idioma para comunicarse con personas de otras culturas que hablan ese idioma en particular, con el deseo de integrarse a la cultura de la comunidad de habla de la L2 o con el deseo de identificarse con ellos y formar parte de esa sociedad. Por su parte, la motivación instrumental está relacionada con el deseo que tiene una persona de aprender o adquirir una L2 como un medio para lograr ciertas metas instrumentales; como por ejemplo, obtener un empleo. Consecuentemente, los aprendices motivados instrumentalmente tienden a ver el aprendizaje de la L2

como una herramienta utilitaria que les proporciona beneficios en su carrera

profesional (Gardner, 1979, 1985; Gardner & Lambert, 1972).

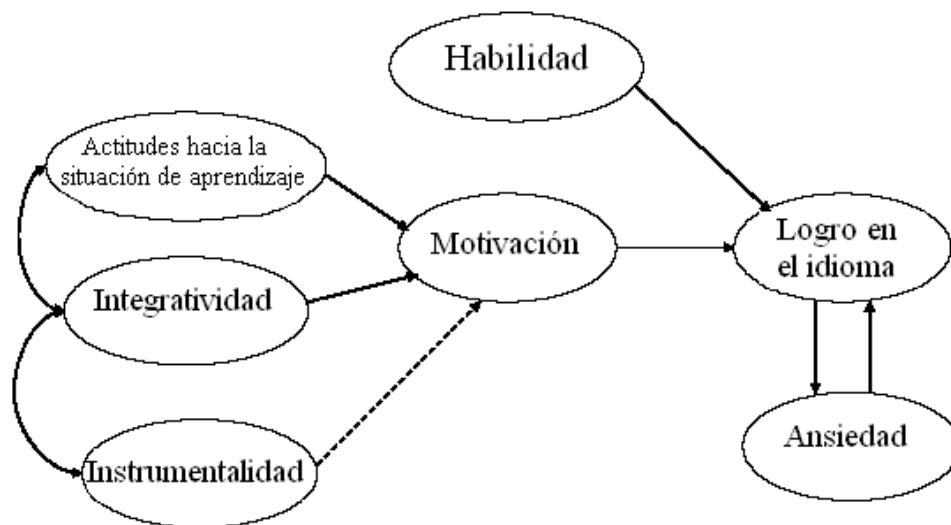


Figura 1. El modelo socio-educativo de Gardner

Pese a que los estudios relativos a la orientación instrumental e integradora abundan en el campo de la motivación, no siempre es fácil hacer una distinción entre ambos tipos de motivaciones (Ely, 1986). En ciertos contextos pueden existir razones para aprender una determinada lengua que no encajan de manera exacta en ninguna de las dos orientaciones de motivación antes mencionadas (Nakanishi, 2002). Gardner y Lambert afirman que es muy probable que ambas orientaciones hacia la motivación se encuentren presentes en cada aprendiz, sin embargo, la influencia que cada una ejerce puede variar dependiendo de la edad, la experiencia previa, los cambios ocupacionales o las necesidades sociales del individuo (Hutchinson y Waters, 1987).

Gardner y Lambert (1972) sugieren que los individuos con una orientación

integradora tienden a estar más motivados y por lo tanto logran una mayor competencia comunicativa en la L2. Por otra parte, los resultados de un estudio conducido por Noels, Pelletier, Clement y Vallerand (2000) con estudiantes universitarios muestran que para fomentar un aprendizaje sostenido no es suficiente convencer a los estudiantes de que el aprendizaje de idiomas es interesante y divertido, sino que estos deben sentirse persuadidos por el hecho de que dicho aprendizaje también tiene una relevancia para su propio beneficio personal y profesional. Lo anterior parece tener sentido si se considera que, muchas veces, para un aprendiz adulto no es suficiente que el aprendizaje sea interesante y divertido. Los estudiantes adultos necesitan también estar concientes de la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras en términos de los

beneficios futuros que se pueden obtener, sobre la base de los conocimientos adquiridos (Nakanishi, 2002).

En la Figura 2 se muestra el modelo fundamental de Gardner (1985) en el cual, entre otras cosas, se toma en consideración el contexto donde tiene lugar el aprendizaje.

El modelo contempla, no solamente los contextos formales de aprendizaje, como el salón de clase o el laboratorio de idiomas; sino también, los contextos informales que se refieren a situaciones tales como ver televisión, ir al cine o asistir un grupo de conversación.

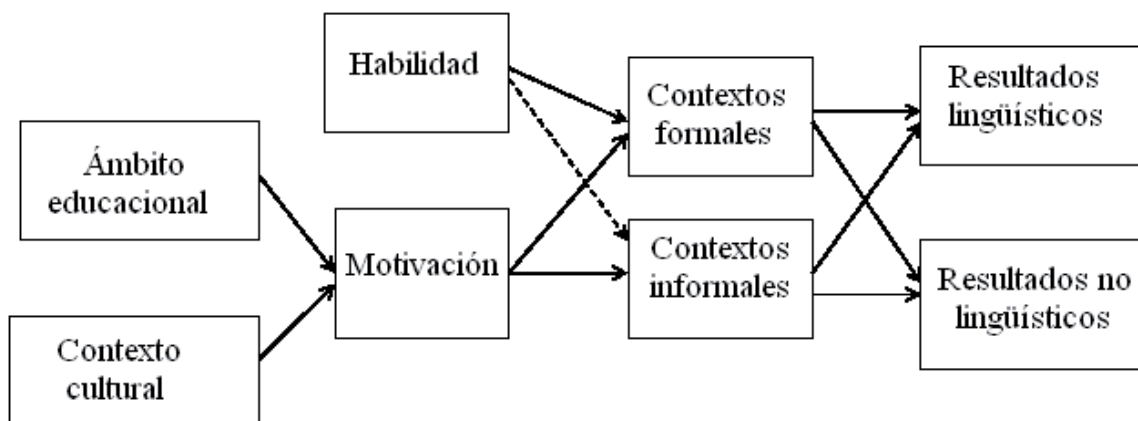


Figura 2. Modelo fundamental de Gardner

En otro modelo, Clément (1980, 1986) define el constructo de motivación sobre la base de tres niveles de aprendizaje: el nivel del lenguaje, el nivel del aprendiz y el nivel de la situación de aprendizaje. Estos tres niveles se complementan a su vez con tres componentes básicos que conforman el proceso de aprendizaje de una L2: la lengua meta, el aprendiz de la lengua meta y el entorno social donde se lleva a cabo el aprendizaje de la L2. Al mismo tiempo, los tres niveles se identifican con otros tres aspectos relacionados con el aprendizaje: la dimensión social, la dimensión personal y la dimensión de la materia de instrucción educativa.

A su vez, Dörnyei (2001) argumenta que un mismo aprendiz puede mostrar

diferencias muy marcadas con respecto al tipo de motivación que influye en su aprendizaje dependiendo de la lengua meta que desea aprender. Igualmente, la motivación del aprendiz puede mostrar diferencias individuales tomando en consideración el contexto donde se lleva a cabo el aprendizaje. Asimismo, Dörnyei considera que la motivación desempeña un papel primordial cuando existe algún componente relevante para el aprendiz; es decir, cuando de cierto modo el estudiante percibe la obtención a corto plazo de beneficios pragmáticos y utilitarios.

Considerando el papel preponderante que desempeña la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras (L2), resulta pertinente indagar las razones

que motivan a los alumnos a estudiarlas. Adicionalmente, cabe resaltar que al momento de hablar de motivación se debería tomar en consideración, entre otros aspectos, el contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 3. Método

La presente investigación consta de dos estudios en los que se indaga sobre las causas que motivan a un grupo de estudiantes universitarios a cursar idiomas extranjeros en dos contextos de aprendizaje diferentes: formal e informal. A continuación se describen los estudios realizados. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos en ambos.

#### 3.1 Estudio 1

El propósito del presente estudio fue explorar la opinión de un grupo de estudiantes de las materias electivas y los cursos extra-plan de idiomas que se

dictan en la Universidad Simón Bolívar sobre las causas que los motivan a estudiarlos. Los datos se obtuvieron de los 175 estudiantes que cursaban dichas asignaturas al momento que se condujo la investigación (Pereira, 2000).

El grupo de estudiantes de las materias electivas estuvo compuesto por 73 sujetos distribuidos de la siguiente manera: 17 estudiantes de ingeniería de computación, 15 de ingeniería electrónica, 12 de ingeniería mecánica, 9 de ingeniería de producción, 8 de ingeniería química, 6 de ingeniería eléctrica, 2 de la licenciatura en matemáticas y 1 de la licenciatura en química. De los 73 estudiantes, 56 cursaban inglés para presentaciones científicas y los 17 estudiantes de ingeniería de computación cursaban la materia electiva de inglés para computación. La Tabla 1 muestra la distribución de alumnos por carrera y materias electivas de idiomas.

Tabla 1. Distribución de alumnos por carreras y materias electivas de idiomas

Carrera	Sujetos	Inglés presentaciones científicas	Inglés computación
Ing. de Computación	17	-	17
Ing. Electrónica	15	15	-
Ing. Mecánica	12	12	-
Ing. de Producción	9	9	-
Ing. Química	8	8	-
Ing. Eléctrica	6	6	-
Lic. en Matemáticas	2	2	-
Lic. en Química	1	2	-
TOTAL	73	56	17

El grupo de estudiantes de los cursos extra-plan estuvo compuesto por 102 sujetos distribuidos de la siguiente manera: 14 estudiantes del ciclo básico, 13 de ingeniería mecánica, 11 de la licenciatura en biología, 9 de ingeniería geofísica, 8 de la licenciatura en química, 8 de ingeniería eléctrica, 7 de ingeniería de materiales, 6 de ingeniería de computación, 6 de ingeniería

electrónica, 6 de ingeniería química, 5 de ingeniería de producción, 5 de la licenciatura en matemáticas, 3 estudiantes de arquitectura y 1 de la licenciatura en física. De los 102 estudiantes, 52 estudiaban francés, 19 alemán, 11 italiano, 7 japonés y 13 el curso de preparación para el examen TOEFL. La Tabla 2 muestra la distribución de alumnos por carrera y curso extra-plan de idiomas.

Tabla 2. Distribución de alumnos por carreras y cursos extra-plan de idiomas

Carrera	Sujetos	Alemán	Francés	Italiano	Japonés	TOEFL
Ciclo Básico	14	4	7	1	1	1
Ing. Mecánica	13	3	6	-	1	3
Lic. en Biología	11	2	6	3	-	-
Ing. Geofísica	9	2	4	1	2	-
Lic. en Química	8	3	3	1	-	1
Ing. Eléctrica	8	1	4	-	-	3
Ing. de Materiales	7	2	2	1	1	1
Ing. de Computación	6	-	5	1	-	-
Ing. Electrónica	6	1	2	-	1	2
Ing. Química	6	-	6	-	-	-
Ing. de Producción	5	-	5	-	-	-
Lic. en Matemáticas	5	1	-	2	1	1
Arquitectura	3	-	2	-	-	1
Lic. en Física	1	-	-	1	-	-
TOTAL	102	19	52	11	7	13

Para recopilar los datos se diseñó un cuestionario conformado por una serie de preguntas abiertas que trataban aspectos relacionados con la motivación de los estudiantes por tomar los cursos de idiomas extranjeros. El cuestionario se respondió de forma anónima.

El instrumento fue sometido a una prueba piloto. Para la aplicación piloto se seleccionó un grupo de 25 alumnos de francés con características similares al que conformó la muestra definitiva. A través de la prueba piloto se pudo comprobar que no todas las preguntas producían las respuestas

deseadas por lo que se realizaron ajustes para su versión final.

Los datos del presente estudio se analizaron con una metodología cualitativa, agrupando las respuestas sobre la base de categorías para luego calcular porcentajes. Para el vaciado y el análisis de los datos se creó una matriz que contenía cuatro columnas distribuidas así:

1. Sujeto 2. Carrera 3. Idioma 4. ¿Por qué?

Las categorías establecidas para codificar las respuestas fueron las siguientes:

1.Sujeto. Se asignó un código numérico a cada cuestionario para identificar a cada estudiante. 2.Carrera. Se creó un código para identificar a cada una de las carreras.

3.Idioma. Se escribió el nombre de la asignatura que el estudiante estaba cursando.

4.¿Por qué? Se estableció la siguiente escala para codificar las causas por las cuales los estudiantes cursaban las asignaturas sobre la base de dos tipos de motivación: integradora e instrumental. En lo referente a la motivación integradora surgieron las siguientes categorías: (a) gusto por los idiomas y (b) oportunidad de aprender.

Las categorías que surgieron en lo relativo a la motivación instrumental fueron: (c) completar formación previa y (d) útil para su formación profesional.

### 3.2 Estudio 2

El objetivo del presente estudio fue explorar la percepción de los estudiantes de los cursos de idiomas de la USB sobre las causas que los motivarían a participar en los grupos de conversación de inglés (Rojas y Casart, 2001).

Los datos se obtuvieron de 201 estudiantes que cursaban materias ofrecidas por el Departamento de Idiomas al momento del estudio. Tomando en cuenta la carrera que estudiaban, los sujetos se distribuyeron de la siguiente manera: 46 estudiantes de arquitectura, 25 de ingeniería mecánica, 21 de ingeniería de materiales, 19 de ingeniería electrónica, 17 de ingeniería geofísica, 16 de ingeniería química, 14 de ingeniería de computación, 13 de ingeniería eléctrica, 11 de la licenciatura en matemática, 6 de ingeniería de producción, 6 de la licenciatura en física, 4 de la licenciatura en química y 3 del ciclo básico. La Tabla 3 muestra la distribución de alumnos por carreras en los cursos de idiomas.

Tabla 3. Distribución de alumnos por carreras en los cursos de idiomas

Carrera	Sujetos	Carrera	Sujetos
Arquitectura	46	Ing. Eléctrica	13
Ing. Mecánica	25	Lic. en Matemáticas	11
Ing. de Materiales	21	Ing. de Producción	6
Ing. Electrónica	19	Lic. en Física	6
Ing. Geofísica	17	Lic. en Química	4
Ing. Química	16	Ciclo Básico	3
Ing. de Computación	14	TOTAL	201



Para recopilar los datos se diseñó un cuestionario que fue administrado a los 201 estudiantes que participaron en el estudio. En dicho cuestionario se indagó si los estudiantes habían asistido alguna vez a un grupo de conversación y si estaban interesados en participar en ellos. Además, se preguntó acerca de los motivos para querer participar en dichos grupos. El cuestionario se respondió de forma anónima.

Al igual que en el Estudio 1, los datos del presente estudio se analizaron con una metodología cualitativa, agrupando las respuestas sobre la base de categorías para luego calcular porcentajes. Para el vaciado y el análisis de los datos se creó una matriz que contenía tres columnas distribuidas de la siguiente manera:

- |           |            |              |
|-----------|------------|--------------|
| 1. Sujeto | 2. Carrera | 3. ¿Por qué? |
|-----------|------------|--------------|

Es importante recordar que en este estudio el cuestionario indagaba sobre las razones que motivarían a los estudiantes a participar en los grupos de conversación de inglés. Por lo tanto, el idioma no constituye una variable en este caso y, en ese sentido, no fue incluido en la matriz de datos.

Las categorías establecidas para codificar las respuestas fueron las siguientes:

Sujeto. Se asignó un código numérico a cada encuesta para identificar a cada estudiante.

Carrera. Se creó un código para identificar a cada una de las carreras.

¿Por qué? Se estableció una escala para codificar las razones que manifestaron los estudiantes para querer participar en los grupos de conversación de inglés. Dicha escala se creó sobre la base de dos tipos de motivación: integradora e instrumental. En lo referente a la motivación integradora

surgieron las siguientes categorías: (a) gusto por los idiomas y (b) oportunidad de aprender. Las categorías que surgieron en lo relativo a la motivación instrumental fueron: (c) completar formación previa (d) útil para su formación profesional.

#### 4. Resultados

Los resultados obtenidos en el Estudio 1, se analizaron en dos partes: por un lado se analizaron los datos de los estudiantes que cursaban las materias electivas, y por el otro los datos de los estudiantes inscritos en los cursos de idiomas extra-plan. Esta división se consideró pertinente dada la diferencia de estatus que presentan las materias electivas y extra-plan dentro del currículo educativo de la institución. En lo referente a las causas que motivaban a los estudiantes a tomar estas asignaturas se observa que la prioridad de cada grupo varió según el caso.

Luego de analizar los motivos de los 73 sujetos que cursaban materias electivas, obtuvimos que 66% tenían una motivación instrumental, 31% tenían una motivación integradora y 3% no fueron asignados a ninguna categoría, ya que no contestaron la pregunta. Con respecto a los estudiantes inscritos en las asignaturas extra-plan, 36% tenían una motivación instrumental y 64% tenían una motivación integradora.

Para el Estudio 2, también categorizamos las respuestas y calculamos los porcentajes para cada caso y obtuvimos los siguientes resultados: de los 201 estudiantes, solamente 3% habían asistido a un grupo de conversación, el 97% restante, no habían participado en esta actividad. Con respecto al interés en asistir a los grupos de conversación de inglés, 74% manifestó que sí les gustaría asistir a un grupo de

conversación. Por otro lado, 26% contestó que no estaban interesados en asistir.

Luego de analizar los motivos de los 148 sujetos que manifestaron querer participar en los grupos de conversación de inglés, obtuvimos que 53% tenía una

motivación integradora, 44% tenía una motivación instrumental, y 3% no fue asignado a ninguna categoría, ya que no contestaron la pregunta. La Tabla 4 muestra los porcentajes obtenidos por cada uno de los grupos según el tipo de motivación.

Tabla 4. Porcentajes obtenidos por cada uno de los grupos según el tipo de motivación

Tipo de Motivación	Materias electivas	Cursos extra-plan	Grupos de Conversación de inglés
Integradora	31%	64%	53%
Instrumental	66%	36%	44%
No sabe/no contestó	3%	-	3%

En lo referente a la motivación integradora de los estudiantes de las materias electivas, obtuvimos que 7% de los estudiantes manifestó sentir un gusto por los idiomas, 24% lo veían como una oportunidad de aprender. Con respecto a la motivación instrumental, 40% manifestó que las cursaban para completar su formación previa y 26% manifestó que la cursaban por considerarla útil para su formación profesional. 3% no dio su opinión.

En referencia a las categorías que surgieron en lo relativo a la motivación integradora, 13% de los estudiantes de las materias extra-plan manifestó sentir gusto por los idiomas y 33% cursaba dichas materias por considerarlo una oportunidad de aprender. Por otro lado, en relación a la motivación instrumental, obtuvimos

que 20% manifestó que las cursaban para completar su formación previa y 16% manifestó cursar la asignatura porque era útil para su formación profesional.

Con respecto a las categorías que surgieron al analizar las respuestas de los estudiantes a los que les gustaría asistir a los grupos de conversación de inglés por una motivación de tipo integradora, obtuvimos que 4% manifestó sentir gusto por los idiomas y 49% lo veía como una oportunidad de aprender. En lo relativo a la motivación instrumental, obtuvimos que 41% manifestó que le gustaría participar para completar su formación previa y 3% manifestó que por considerarlo útil para su formación profesional. 3% de los estudiantes no dio su opinión. La tabla 5 muestra los porcentajes de cada grupo según las causas que los motivan a estudiar una L2.

Tabla 5. Porcentajes de cada grupo según las causas que los motivan a estudiar una L2

Tipo de Motivación	Categoría	Materias electivas	Cursos extra-plan	Grupos de Conversación de inglés
Integradora	a) Gusto por los idiomas	7%	31%	4%
	b) Oportunidad de aprender	24%	33%	49%
Instrumental	c) Completar formación previa	40%	20%	41%
	d) Útil para su formación profesional	26%	16%	3%
	e) No sabe / no contestó	3%	-	3%

## 5. Conclusiones y recomendaciones

El objetivo principal de esta investigación fue indagar la opinión de un grupo de estudiantes universitarios sobre las causas que los motivan a estudiar una lengua extranjera en dos contextos diferentes. En líneas generales, los resultados indican que al momento de decidir estudiar idiomas extranjeros en la Universidad Simón Bolívar, los estudiantes pueden tener tanto una motivación instrumental, como una motivación integradora dependiendo del caso.

Observamos que las razones que motivaban a los estudiantes a cursar las asignaturas electivas y extra-plan de idiomas eran las mismas. Sin embargo, la razón que obtuvo el porcentaje más alto entre los estudiantes de las materias electivas fue “completar formación previa”, seguida de “útil para su formación” e “interés personal”. En otras palabras, pareciera que los estudiantes de las materias electivas se inclinan hacia un tipo de motivación instrumental pues tienden a ver el aprendizaje de una lengua extranjera como una herramienta utilitaria

que les proporciona beneficios en su carrera profesional (Gardner, 1979, 1985; Gardner & Lambert, 1972).

Por otra parte, la razón que obtuvo el porcentaje más alto entre los estudiantes de los cursos extra-plan fue “gusto por los idiomas”, seguida de “interés personal” y “completar formación previa”. Es decir, este grupo de estudiantes tiene una tendencia hacia una motivación integradora. Es probable que el mismo estatus que poseen estos dos tipos de asignaturas (electivas/extra-plan) dentro del currículo educativo de la USB sea la causa de la diferencia porcentual entre las distintas motivaciones que llevan a los estudiantes a cursarlas. No hay que olvidar que las calificaciones que los alumnos obtienen en los cursos extra-plan influyen en su índice académico pero que, a diferencia de las materias electivas, estos cursos no cuentan para el cómputo de los créditos académicos para graduarse.

Con respecto a la motivación de los estudiantes para participar en los grupos de conversación de inglés, tenemos que la razón que obtuvo el mayor porcentaje fue

“oportunidad de aprender”, seguida por “completar la formación previa”. Las otras dos categorías, “gusto por los idiomas” y “útil para su formación” obtuvieron un porcentaje mucho menor.

Por tratarse de una actividad voluntaria, es probable que los grupos de conversación sean percibidos por los estudiantes como una oportunidad, más que como una responsabilidad u obligación. Es por ello que consideramos que los grupos de conversación responden a las necesidades de aquellos estudiantes que desean practicar una L2 sin el formalismo y la presión que representa tomar un curso. En la mayoría de los casos, los estudiantes que participan en los grupos de conversación cuentan con un cierto dominio del idioma y desean practicarlo. En ciertos casos, los participantes desean fortalecer su confianza al hablar el idioma delante de otras personas (Rojas y Casart, 2001). De allí que otra buena parte de los estudiantes que manifestaron querer participar en los grupos de conversación de inglés, lo hagan debido a su interés por mejorar sus destrezas en el idioma extranjero.

Sobre la base de los resultados de la presente investigación, pensamos que sería conveniente para mantener el estímulo de la motivación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje la realización de actividades significativas a través de la planificación e implementación de ambientes informales de aprendizaje que permitan fomentar el desarrollo de una motivación integradora a partir de la motivación instrumental inicial hacia el aprendizaje de una L2.

Tomando en consideración el papel que desempeñan los idiomas extranjeros no sólo para el destino ocupacional de los futuros profesionales, sino también para

la formación integral de cualquier joven universitario, valdría la pena conducir estudios complementarios que sirvan de aporte a fin de indagar la relación entre los distintos tipos de motivación (instrumental e integradora) hacia el aprendizaje de una lengua extranjera y los logros académicos del aprendizaje. Esto con el fin de contribuir aún más con el mejoramiento de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Adicionalmente, el presente trabajo podría servir como antecedente para la realización de investigaciones futuras que permitan estudiar a profundidad la motivación, partiendo de un enfoque de análisis de necesidades centrado en el estudiante y en la situación de aprendizaje (Hutchinson y Waters, 1987).

Por ejemplo, a través de la conducción de entrevistas y cuestionarios dirigidos tanto a los estudiantes, los profesores y a las autoridades a cargo de los asuntos académicos y administrativos de las instituciones educativas, se lograría quizás analizar con más profundidad la relación entre la motivación y el éxito en el aprendizaje de idiomas según sea el caso.

Las respuestas que de allí se obtengan podrían ser de gran utilidad para diagnosticar, describir y analizar las necesidades estudiantiles percibidas, a fin de establecer e implementar nuevas políticas de un programa de lenguaje partiendo del currículo existente según sea el caso (Johnson, 1989).

Estos hallazgos servirían a su vez de referencia para la conducción de estudios similares en contextos educativos con características afines al aquí descrito que permitan identificar la importancia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras tomando en cuenta la motivación inicial del

los estudiantes y sus necesidades académicas.

Se recomienda, por tanto, realizar investigaciones semejantes no sólo en la USB, sino en otras instituciones de educación superior tanto venezolanas como latinoamericanas a fin de establecer relaciones entre la motivación hacia el aprendizaje de un idioma extranjero y su dimensión personal y social dentro del currículo educativo.

Notas:

1. "The effort that the learner is prepared to make in order to attain competence in L2, and his desire to achieve this goal" (Hamers & Blanc, 2000, p. 230).

E-mail: spereira@usb.ve

E-mail: ycasart@usb.ve

## Referencias

- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. En H. Giles, W.P. Robinson, y P. Smith (Eds.), *Language: Social Psychological Perspectives* (pp. 147-54). Oxford: Pergamon Press.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: an investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290.
- Crooks, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Deci, L., y Ryan, M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Essex: Pearson Education.
- Ely, C. (1986). Language learning motivation: A descriptive and causal analysis. *Modern Language Journal*, 70, 28-35.
- Gardner, R. C. (1979). Social-psychological aspects of second language acquisition. En H. Giles y R. St. Clair (Eds.), *Language and social psychology* (pp. 193-220). Oxford: Blackwell.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., y Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Girón, B. (1999). Una experiencia con los grupos de conversación de francés. *Argos*, 31, 119-138
- Hamers, J. F., y Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes — a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Johnson, R. (Ed.) (1989). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightbown, P., y Spada, N. (1993). Factors affecting second language learning. En P. Lightbown y N. Spada (Eds.), *How languages are learned* (pp. 33-52). Oxford: Oxford University Press.
- Nakanishi, T. (2002). Critical literature review on motivation. *Journal of Language and Linguistics*, 1 (3),zs 278-287.
- Noels, K. A., Pelletier, L., Clément, R., y Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- Oxford, R. L., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Pereira, S. (2000). *Percepciones en la determinación e implementación de políticas lingüísticas en L2: caso USB*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.
- Richard, J., Platt, J. y Platt, H. (1993). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman Group UK Limited.
- Rojas, C., y Casart, Y. (2001). *Grupos de conversación de inglés en la USB: Presente y Futuro*. Ponencia presentada en el VI Congreso de la Asociación Venezolana de Profesores de Lenguas con Fines Específicos. Mérida, Venezuela.

*Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en marzo de 2009, revisado en abril de 2009 y aprobado definitivamente para su publicación en mayo de 2009.*