

## *La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera*

Juan de Dios MARTÍNEZ AGUDO  
Universidad de Extremadura

### **Resumen**

Este artículo intenta defender la hipótesis de que el carácter de optatividad u obligatoriedad de una materia dada parece determinar la calidad motivacional. Además, se advierte de la indiscutible necesidad de la activación y mantenimiento del componente motivacional durante la instrucción formal al contribuir a agilizar las secuencias de desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico.

*PALABRAS CLAVE: optatividad, obligatoriedad, activación, mantenimiento, calidad motivacional.*

### **Abstract**

This article attempts to support the hypothesis based on the idea that the optative or compulsory nature of a particular subject seems to determine the motivational quality. Moreover, it claims for the necessity of the activation and maintenance of motivational component during the formal instruction by contributing to facilitate the developmental sequences of the learning process.

*KEY WORDS: optativity, compulsory nature, activation, maintenance, motivational quality.*

### **Resumé**

Cet article essaie de défendre l'hypothèse que le caractère optionnel ou obligatoire d'une matière donnée semble déterminer le facteur motivation. De plus, on

souligne le besoin indiscutable de l'activation et du maintien de la composante motivation pendant l'instruction formelle en contribuant à accélérer les séquences de déroulement du processus d'apprentissage de la langue.

*MOTS-CLÉS: Caractère optionnel, caractère obligatoire, activation, maintien, facteur motivation.*

## Introducción

El proceso de aprendizaje lingüístico conlleva la necesidad de una participación activa por parte del sujeto que aprende. El término *motivación* desprende un carácter multidimensional. Puede interpretarse como la influencia de los procesos mentales que conducen a una decisión consciente de actuar. Hace referencia a la manifestación de una serie de procesos psicológicos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de una determinada conducta. Este estado de activación cognitiva y emocional envuelve el deseo de aprender un idioma extranjero con el fin de identificarse con la cultura de sus hablantes o bien de garantizar la consecución de un objetivo o meta externa previamente establecida. Consiste fundamentalmente en una fuerza interna que brota de las mismas sensaciones o instintos corporales, tal y como advierte Brown (1994:152) «*an inner drive, impulse, emotion, or desire that moves one to a particular action*». Ha sido concebida como una combinación del esfuerzo y del deseo de lograr un objetivo de aprendizaje y de las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma (Gardner, 1985). Por tanto, suscita un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido. Determinadas perspectivas psicológicas precisaron la esencia de la motivación mediante la formulación de ciertas *teorías de «acción-reacción»* que la caracterizaban como aquel impulso por liberar la tensión interna y satisfacer las necesidades.

El análisis de la motivación resalta la importancia de dos dimensiones o componentes claves: (1) el componente energético que hace referencia a las características de la intensidad y persistencia de la conducta como, por ejemplo, el impulso y, (2) el componente direccional o estructural que se refiere a las variables reguladoras de la conducta, es decir, hace alusión a los medios o mecanismos de que dispone esta energía o motivación para concentrarse en una conducta determinada.

A diferencia del proceso de aprendizaje de la lengua materna caracterizado por un impulso o necesidad de comunicación en base a las necesidades biológicas y afectivas del hablante, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera encuentra obstáculos para potenciar la motivación ya que no desprende normal-

mente esa necesidad o sensación urgente de comunicación<sup>1</sup>. Resulta razonable afirmar que la dinámica y naturaleza de la motivación, tanto en el proceso de aprendizaje de la lengua materna como en el de una lengua extranjera, se comporta o interpreta de forma asimétrica ya que normalmente el grado de influencia o desarrollo de la motivación durante el aprendizaje de la lengua nativa alcanza cotas de alto rendimiento lingüístico y de automaticidad. En líneas generales, la motivación parece suponer un acontecimiento a corto plazo que no garantiza el éxito permanente.

El grado de probabilidad o validez de la siguiente analogía o relación lógica resulta evidente: a mayor motivación, se manifiesta un mayor aprendizaje. Por tanto, uno de los factores psicológicos más relevantes para determinar el éxito o el fracaso del rendimiento lingüístico se localiza en la motivación del alumnado. Además, la responsabilidad del docente<sup>2</sup> en este terreno resulta indiscutible, ya que puede modificar el grado de este factor en función de la naturaleza de las distintas circunstancias comunicativas, así como de las habilidades, intereses y necesidades del alumnado.

En lo concerniente a los factores que intervienen durante el proceso de adquisición lingüística, el estímulo o impulso de aprender está sometido, fundamentalmente, a una serie de factores tales como la integración social, las necesidades de comunicación, las diferentes actitudes adoptadas, la educación o el éxito académico, ... Al mismo tiempo, variables tales como el interés, la curiosidad y el deseo de logro perfilan significativamente el carácter de la motivación.

Por regla general, la motivación representa un constructo multidimensional, una variable hipotética, una inferencia conceptual que realizamos a partir de una serie de manifestaciones de la conducta del ser humano. Además, todo proceso motivacional está condicionado por una serie de características tanto del individuo como de su contexto ambiental<sup>3</sup>. Ciertamente, el potencial motivacional está determinado por la influencia de determinados factores situacionales (Dörnyei, 1994).

Como muy acertadamente destacan Gardner y Tremblay (1994), la motivación representa un proceso dinámico del que forman parte otras variables que deben ser tomadas en consideración. Dentro del contexto del proceso de adquisición de una lengua extranjera, la motivación podría interpretarse como un compendio de

---

<sup>1</sup> Podemos encontrar una excepción en aquellos casos donde una persona tiene una necesidad apremiante de comunicarse en otro idioma, como por ejemplo los inmigrantes.

<sup>2</sup> En este artículo, también se defiende la necesidad de reflexionar sobre los estilos motivacionales del alumnado, fundamentalmente desde una perspectiva dinámica, considerando las distintas implicaciones de la constante interacción entre profesor y alumno.

<sup>3</sup> El clima o marco motivacional del aula puede, por un lado, contribuir a la atribución o asignación semántica y, por otro, facilitar o dificultar la motivación por aprender. Este contexto desprende un considerable influjo en el alumnado de lenguas extranjeras.

variables (actitudes específicas, naturaleza del programa lingüístico, la temporización o frecuencia del aprendizaje, la disponibilidad de los recursos didácticos, la organización de las actividades, el deseo de aprendizaje, el contacto directo con los elementos o vínculos culturales, la participación, la edad, etc). Por consiguiente, puede afirmarse que la motivación aglutina un conjunto de variables intermedias que activan la conducta humana y la orientan hacia un sentido determinado para la consecución de un objetivo (Meng-Ching Ho, 1998). Todos estos factores pueden enriquecer y, a la vez, dificultar la conexión existente entre motivación-aprendizaje de una lengua extranjera. Este impulso o necesidad psicológica de saber o de aprender envuelve un comportamiento que desprende necesidades y finalidades. La motivación parece activar o impulsar el movimiento del organismo y exige el control de los estímulos exteriores.

Por regla general, el estudio de la motivación no puede adoptar una perspectiva simplista sino que requiere la consideración de enfoques cognitivos, afectivos, emocionales y sociales. Ciertamente, las variables sociales y psicológicas resultan relevantes para la comprensión de la motivación lingüística. La motivación suscita actitudes sociales positivas. No cabe duda de que cada alumno está motivado de forma distinta ya que adopta un sentido personal ante las influencias externas circundantes. El enfoque psicológico del constructivismo ha demostrado que los alumnos construyen sus propias experiencias de aprendizaje.

Partiendo del título de este artículo, puede afirmarse que el proceso motivacional exige una activación inicial de su potencial, motivado por el interés, la curiosidad e influencias externas, así como su mantenimiento o sostenimiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, debe tenerse en cuenta que el contexto y la situación de aprendizaje condicionan sensiblemente la influencia de la dimensión motivacional.

*La curiosidad propicia la activación de la motivación. Esta variable motivadora despierta la inclinación a explorar lo desconocido. Las diferentes tareas deben incentivar la estimulación de la curiosidad y del interés por la materia. Por tanto, una tarea novedosa parece despertar el interés y la atención del alumnado. Por el contrario, la percepción de una tarea demasiado compleja e incongruente puede suscitar determinados estados de confusión mental en el alumnado desencadenando, finalmente, una respuesta de elusión hacia la tarea.*

Además, la percepción del control personal contribuye a mantener la motivación, es decir, el grado de autocontrol del proceso de aprendizaje determinará el potencial motivacional. Por tanto, la metodología de la enseñanza de la lengua debería impulsar el desarrollo de sentimientos de control y eficacia respecto a la habilidad para realizar tareas. Los docentes deben precisar sus intenciones, subrayar la relevancia de la tarea objeto de atención y presentar adecuadamente las dife-

rentes actividades con el fin de establecer las condiciones motivadoras óptimas para que se desarrolle satisfactoriamente el proceso de aprendizaje. Por regla general, todo proceso de aprendizaje envuelve un desafío que puede suscitar un estado de incertidumbre con motivo de su resultado. Se puede observar en el alumnado una amplia gama de respuestas ante el éxito y el fracaso escolar. Al mismo tiempo, la retroalimentación (*feedback*) constituye un aspecto clave de la motivación. Los sistemas de elogios y recompensas deben aplicarse de forma organizada, razonable y consistente. Obviamente, los excesos en ambos extremos resultan contraproducentes. Al mismo tiempo, se ha demostrado que una excesiva confianza en las recompensas y elogios pueden desprender efectos potencialmente negativos. Parece razonable advertir que una retroalimentación informativa resulta adecuada en todo proceso de enseñanza-aprendizaje (Williams & Burden, 1997).

En lo referente a la significación del estilo motivacional, la psicología cognitiva ha resaltado la importancia de los diferentes estilos motivacionales del alumnado. Debería fomentarse la concepción de que el esfuerzo merece la pena y no tanto la mera consecución de los resultados. Al mismo tiempo, los errores y los fracasos aportan indicios de información valiosos para los sucesivos estadios de aprendizaje.

Indiscutiblemente, la dimensión motivacional envuelve no sólo la mera estimulación del interés hacia una determinada tarea sino también su mantenimiento, una laboriosa dedicación y esfuerzo mental. Sin duda alguna, el proceso motivacional exige un enorme esfuerzo de concentración mental y atención consciente (Keller, 1984).

Con el fin de resaltar la importancia de la intervención del alumnado en el diseño de su proceso de enseñanza-aprendizaje, cabe añadir la significación de la *estrategia de sintonía* (Van Werkhoven, 1990), aplicada en el nivel de enseñanza primaria como técnica motivadora para aquellos niños pequeños con escaso rendimiento escolar. Defiende la necesidad de negociar con el alumnado determinados aspectos claves del proceso de enseñanza. La evidencia experimental demostró que la aplicación de esta intervención fomentó la implicación del alumnado en el proceso de establecimiento de sus metas de aprendizaje, así como contribuyó a incentivar su control y autonomía de aprendizaje.

### **Comportamiento funcional de la motivación**

En lo referente a la naturaleza de la dimensión motivacional, cabe destacar la existencia de diversas tipologías o clasificaciones. La psicología cognitiva ha realizado una distinción entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. El

primer tipo de motivación parece favorecer la autonomía de aprendizaje, contribuyendo a fomentar un juicio independiente. Además, el proceso de aprendizaje se convierte en una actividad gratificante. Por el contrario, la motivación extrínseca desprende una excesiva dependencia del profesor a la hora de solucionar los problemas. Por tanto, se emprende una actividad con la mera finalidad de alcanzar unos fines establecidos previamente. Debería manifestarse una interacción entre ambos tipos puesto que la percepción basada en la consecución de determinadas metas contribuye también de forma notable a mantener la motivación. No obstante, considero que se debería fomentar realmente el desarrollo de la motivación intrínseca en el alumnado.

Tal y como se ha advertido, la motivación intrínseca desprende un instinto de curiosidad o exploración que propicia la activación de determinados sentimientos de competencia y autodeterminación. Induce al sujeto a la realización de una determinada tarea (Deci, 1985). Por el contrario, la motivación extrínseca persigue la consecución de una especie de retroalimentación positiva, una recompensa.

Se ha demostrado que el valor otorgado a la actividad en cuestión parece determinar la influencia del potencial motivacional. Por tanto, el valor percibido de la actividad constituye una variable significativa a tener en cuenta en el estudio de la motivación. La noción psicológica de la motivación podría caracterizarse por la influencia de tres adjetivos claves como advierte Brown (1994): global, situacional y orientado hacia la tarea —*global, situational y task-oriented*—. La presencia total o parcial de estos tres aspectos puede determinar la dinámica del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, la cohesión de estos tres factores puede afectar, en mayor o menor grado, a la naturaleza del aprendizaje lingüístico.

Muchos hablantes de una lengua extranjera intentan buscar o experimentar el orgullo y la satisfacción que acompaña al éxito mediante el reconocimiento o hallazgo de valoraciones positivas con respecto a su competencia lingüística provisional. Estos comportamientos evidencian una elevada motivación de logro o rendimiento. En el extremo opuesto, se puede localizar el temor al fracaso, que refleja una valoración totalmente negativa de la competencia. Los docentes debemos evitar esta última situación, en la medida de nuestras posibilidades, y eliminar todos los posibles condicionantes que originan su aparición, ya que esta circunstancia obstaculiza gravemente las secuencias de desarrollo del proceso de aprendizaje.

La investigación realizada por los psicólogos canadienses, Gardner y Lambert (1972), ha contribuido significativamente al estudio de la naturaleza y potencial del componente motivacional. Estos estudiosos establecen su propia tipología con respecto a la naturaleza de la motivación: 1. la motivación integradora, generada intrínsecamente por percepciones positivas hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, así como hacia la identificación e integración cultural y, 2. la motivación instrumen-

tal, inducida por la influencia de fuerzas externas como, por ejemplo, el hecho de superar un examen u oposición. Este segundo tipo de motivación concibe el aprendizaje de un idioma como un mero instrumento que exige, al fin y al cabo, una recompensa, es decir, esconde un objetivo implícito, totalmente justificado. La motivación instrumental persigue, fundamentalmente, una finalidad pragmática.

Por tanto, las investigaciones de Gardner y Lambert (1972) con respecto a la influencia de la motivación sobre el rendimiento del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, resultan significativas al considerarse este factor psicológico como una actitud. Además, se ha podido comprobar que la motivación integradora o intrínseca conduce a la consecución de niveles superiores de dominio lingüístico (Spolsky, 1969 y Lambert, 1972). Por consiguiente, podríamos afirmar que este tipo de motivación resulta absolutamente necesario para un óptimo proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, este tipo de motivación parece favorecer la retención de la información en la memoria a largo plazo (Brown, 1990), lo cual confirma su valor funcional. No obstante, esta teoría suscitó interpretaciones contradictorias que refutaban su validez al defender, por el contrario, que la motivación instrumental garantizaba realmente el rendimiento lingüístico (Lukmani, 1972). No obstante, debe advertirse que la motivación extrínseca puede reflejar un carácter negativo, puesto que el incentivo externo aportado puede presidir por completo el desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico al dominar su objetivo. Esta valoración puede resultar algo radical, pero no debe ser ignorada. Además, los refuerzos extrínsecos pueden reducir la motivación intrínseca o motivación de logro. Esta falta de consenso global provocó que Au (1988) y Gardner (1992) mantuvieran una posición neutral ya que este último descubrió que la diversidad contextual podría determinar la naturaleza de una actitud específica. Dicho de otro modo, un contexto específico podría favorecer el predominio o manifestación de un determinado tipo de motivación. Personalmente, comparo la opinión de Brown (1994) en cuanto a la necesidad de cohesión de ambos tipos de motivación con el fin de alcanzar la competencia comunicativa, independientemente de la influencia del marco contextual. Ciertamente, ambos tipos de motivación (integradora e instrumental) pueden conducir u originar el éxito del nuevo aprendizaje lingüístico. Gardner y Lambert (1972) también resaltan la posibilidad de distinción entre motivaciones manipulativas o intelectuales.

### **Análisis de los componentes motivacionales**

Existen psicólogos que relacionan la motivación con la influencia de determinadas necesidades o impulsos. Por citar un ejemplo, Ausubel (1968) distinguió seis tipos de necesidades: la necesidad de exploración, de manipulación, de actividad

física y mental, la necesidad de estimulación, de conocimiento y, finalmente, la necesidad de aceptación o aprobación dentro del entorno o contexto que envuelve al sujeto. Al mismo tiempo, el término «motivación» ha sido también descrito por algunos psicólogos en términos de necesidades humanas como la identidad, la autonomía, la seguridad, la autoestima, etc. Cabe añadir que existen diversos factores internos y externos involucrados en el proceso mental de la motivación (Williams y Burden, 1997): la curiosidad, el desafío, los sentimientos de competencia y autoeficacia, el valor percibido de la actividad, la confianza, la ansiedad, el temor, la interacción, el entorno de aprendizaje, las normas culturales, las actitudes sociales, ...

Por regla general, tendemos a atribuir el éxito a la propia habilidad personal, lo que permite un incremento tanto del potencial motivador como de la persistencia. No obstante, se atribuye el fracaso normalmente a la falta de esfuerzo inmediato o de habilidad personal, generándose, en consecuencia, un proceso de inhibición o alejamiento de las tareas. Concretamente, en alumnos con escasa motivación de logro o rendimiento, se puede atribuir el éxito a la acción de determinadas causas externas como la facilidad de la tarea o la suerte.

Los factores o aspectos energéticos de la motivación se desarrollan positivamente sobre el aprendizaje en función del medio ambiente circundante. En otras palabras, el entorno que rodea al sujeto debe ofrecer un incentivo para la acción y debe premiar adecuadamente sus esfuerzos. Por otro lado, debe señalarse que los motivos o deseos de aprendizaje deben encontrarse jerarquizados, es decir, hay que tener cubiertas unas necesidades para poder interesarse por las siguientes. En general, existe la distinción entre motivos primarios (innatos, universales y fisiológicos: hambre, sed, afecto, ...) y secundarios (no universales y adquiridos).

El interés y el esfuerzo mostrados por el alumnado hacia el trabajo escolar varían, entre otros muchos factores, en función de la edad, de las experiencias escolares y del contexto sociocultural de los sujetos. No debe ignorarse que el proceso de aprendizaje lingüístico depende tanto de que el alumno quiera saber como de que sepa pensar y también de los conocimientos previos disponibles con que se afronta al nuevo aprendizaje, así como del contexto en que éste ha de tener lugar, controlable en buena medida por la habilidad del profesor. Dicho de otro modo, querer aprender y saber pensar constituyen, junto con lo que el hablante ya sabe y el grado en que practica lo que va aprendiendo, las condiciones personales básicas e indispensables que permiten o facilitan la adquisición y aplicación de los nuevos conocimientos aprendidos.

Resulta conveniente resaltar el modelo de diseño motivacional propuesto por Keller (1984) que defiende la existencia de cuatro categorías de estrategias o condiciones motivacionales: las estrategias para activar el interés en el aprendizaje, las estrategias para lograr la relevancia del aprendizaje, las estrategias para desarrollar expectativas positivas de aprendizaje y los resultados o consecuencias.

No debe olvidarse que el interés se manifiesta cuando acontece un suceso inesperado en el campo perceptual del hablante. El empleo de analogías contribuye a la activación de la curiosidad por conocer. La producción espontánea del aprendizaje se activará en función del grado de interés y atención mostrados. El aprendizaje puede suponer una satisfacción interna para el hablante. Por el contrario, el desinterés y el bajo rendimiento lingüístico obstaculizan gravemente el desarrollo de las capacidades y competencias.

A fin de precisar aún más la esencia de la motivación, cabe resaltar la importancia del valor motivacional de la autoconfianza (Clément, 1980). Existen estudiosos quienes proclaman que la autoconfianza está relacionada positivamente con el rendimiento en la lengua objeto de estudio (Au, 1988). También se ha advertido que el proceso de auto-confianza determina la actitud y el esfuerzo dedicados al aprendizaje de una segunda lengua (Clément, Dörnyei y Noels, 1994). Este esfuerzo se interpreta como el indicador directo del impulso de la motivación, ya que refleja la intensidad de la persistencia en la consecución de una determinada tarea.

En determinadas ocasiones, la novedad, dinamismo o naturaleza de la información puede atraer nuestra atención, distanciándonos del aburrimiento y de la ansiedad. Por el contrario, se ha demostrado que la sensación o el carácter de obligatoriedad de una materia puede favorecer u originar el rechazo de una determinada tarea (Martínez, 1999). Por otro lado, la variedad de posibilidades u opciones que desprenden las diferentes alternativas parece incrementar notablemente el interés por la actividad. Esta sensación de autonomía del alumnado define la motivación de control que se manifiesta mediante efectos positivos en el aprendizaje y en el rendimiento.

En lo concerniente a la recepción de valoraciones, cabe señalar que la posible obsesión por lo que piensan o digan otros, es decir, la preocupación por recibir una valoración positiva o un gesto de aceptación y aprobación puede resultar perjudicial para el aprendizaje puesto que parece que se persigue simplemente una especie de reconocimiento público. Además, la mera consecución de unos objetivos académicos puede, en cierta manera, instigar el valor y la influencia de la motivación. En numerosas ocasiones se busca, fundamentalmente, comprobar la aceptación social de uno mismo y el evitar ser rechazado. Por otro lado, se puede advertir cómo la manifestación de determinadas preocupaciones (ganar dinero, el temor de quedarse sin trabajo, conseguir premios, ...) relativas a la utilidad de una determinada actividad puede determinar el esfuerzo selectivo que exige el rendimiento lingüístico para una tarea específica. No cabe duda de que los individuos tendemos a experimentar orgullo o entusiasmo tras el éxito, o vergüenza y ansiedad tras el fracaso. En este contexto entraría en juego la importancia de la interacción existente entre las diferencias individuales, las expectativas de éxito y el grado de incentivo.

Tanto el deseo de experimentar el dominio de una lengua extranjera como el de incrementar la propia competencia lingüística pueden interpretarse como las dos caras de una misma moneda, ya que aunque persiguen objetivos distintos, ambos comportamientos se encuentran conectados. Por regla general, el alumnado de lenguas extranjeras normalmente concibe el estudio como una actividad instrumental que desprende un valor positivo. Su motivación con respecto a la actividad académica suele resultar externa, con implicaciones normalmente negativas. La efectividad de la retroalimentación (recompensas o sanciones externas) puede generar una motivación de naturaleza externa, forzada, y sus efectos podrían resultar favorables en la medida en que se manifiesten. Por ejemplo, las calificaciones parecen obstaculizar la atención que se centra en el descubrimiento de las reglas de solución. No obstante, una actividad o situación gratificante puede suscitar un sentimiento motivador y una dedicación más intensa generando, finalmente, un proceso de aprendizaje espontáneo<sup>4</sup>.

Esta obsesión por alcanzar el éxito influye sustancialmente en el esfuerzo y dedicación mostrados. Probablemente, las siguientes sugerencias enriquecerán, en gran medida, la calidad del aprendizaje lingüístico: en primer lugar, debería valorarse más el hecho de aprender que el hecho mismo de lograr el éxito; en segundo lugar, la atención debería centrarse con mayor intensidad en la experiencia de competencia (que acompaña a la comprensión de lo que se estudia), más que en la mera consecución de posibles recompensas externas; en tercer lugar, debe facilitarse la experiencia de autonomía y control a través de la organización y, finalmente, resulta fundamental mostrar la relevancia de las tareas a realizar.

En virtud de la finalidad o meta perseguida durante el proceso de aprendizaje, nuestras observaciones desprenderán diferencias en cuanto a la forma de pensar y de actuar. Por ejemplo, el proceso de búsqueda de información adicional suele manifestarse en aquellos hablantes que buscan simplemente aprender, mientras que la tendencia casi inmediata a abandonar una actividad determinada se localiza en aquellos alumnos quienes sin constancia, esfuerzo o intención alguna de «al menos intentarlo» piensan que no van a resolverlo a causa de su supuesta dificultad. Ciertamente, una experiencia reiterativa de fracaso no siempre conduce a pensar en la incapacidad de resolver una tarea. La valoración de Kuhl (1987) en lo concerniente a la activación de los procesos cognitivos y metacognitivos que pueden facilitar o impedir la consecución de determinadas actividades resulta muy positiva puesto que confirma la creencia de que sería un déficit cognitivo el principal responsable de la desmotivación percibida. La enseñanza de estrategias cognitivas, de

---

<sup>4</sup> En este contexto de constante interacción dinámica, la estimulación del interés, así como la motivación por aprender exigen un proceso o periodo temporal.

solución de problemas y de enseñar a pensar con el fin de mejorar o estimular la motivación facilita considerablemente el proceso de aprendizaje lingüístico. Sin lugar a dudas, los factores motivacionales determinan sustancialmente el desarrollo del aprendizaje lingüístico.

La pérdida de información ocasiona serias lagunas en la coherencia y cohesión percibidas por el alumnado. Dentro de este contexto, debe tenerse presente que lo importante es aprender a realizar una actividad más que el hecho de resolverla, es decir, los estudiantes no deberían obsesionarse por la perfección sino más bien por lograr progresos parciales.

En relación antagónica con la motivación se localiza el estado psicológico de la ansiedad, que hace alusión a determinados sentimientos de frustración, preocupación, duda, etc. El acto de recordar anteriores experiencias de fracaso y su más inmediata manifestación, la ansiedad, pueden reducir considerablemente la competencia personal y la motivación del hablante. Como consecuencia, esta ansiedad origina inseguridad y dependencia. Por tanto, la dimensión motivacional debe eliminar aquella barrera psicológica impuesta por determinadas situaciones de ansiedad. De igual forma, la percepción subliminal de distancia lingüística existente entre dos idiomas puede desencadenar la presencia e influencia de un enfrentamiento cultural. Este *culture shock* puede suscitar también evidencias de ansiedad psicológica (Brown, 1994). Ante esta situación, la influencia de la motivación intrínseca representa un poderoso incentivo que garantizará el óptimo desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico.

Especial consideración merecen algunos componentes significativos de la motivación que intervienen durante el aprendizaje de una lengua extranjera (Dörnyei, 1994): la necesidad de logro, la auto-confianza, el interés, la relevancia, la expectativa, la satisfacción, la presentación de tareas, la retroalimentación, la cohesión del grupo, etc.

Este artículo intenta demostrar mediante una base experimental cómo el carácter de optatividad u obligatoriedad de una materia dada puede determinar la calidad motivacional del alumnado de lenguas extranjeras. El siguiente apartado confirma la validez de esta hipótesis.

## Metodología

### *Sujetos*

Para la realización de este estudio experimental, se seleccionaron un total de 50 alumnos del primer y segundo curso de los estudios de *Enfermería*, quienes precisamente asistían con cierta asiduidad a las clases de inglés específico. Mediante

esta muestra se pueden establecer ciertas hipótesis que se podrían verificar por completo en otro estudio más amplio.

El grupo A lo integran 25 alumnos con edades comprendidas entre 18 y 19 años, salvo una persona de 21 años que posee una titulación universitaria, lo componen 20 chicas y 5 chicos. El grupo B está compuesto de 19 chicas y 6 chicos, con edades comprendidas entre 19 y 21 años. Todos los alumnos excepto 6 han estudiado inglés hasta COU. De estos 6 alumnos de Francés, uno está en primero y los otros 5 en segundo.

A continuación, describiré, a grandes rasgos, algunas caracterizaciones comunes de ambos grupos: la inmensa mayoría de estos estudiantes se dedican exclusivamente al estudio, su objetivo primordial consiste en poder ejercer la profesión de enfermería, a corto plazo, en un hospital, algunos casos manifiestan su vocación profesional, etc.

Debo reseñar que el 50% de los entrevistados optaron voluntariamente por estudiar la asignatura de Inglés para fines específicos, materia de carácter optativa en el primer curso del nuevo plan de estudios. Por el contrario, el resto de los sujetos participantes cursan obligatoriamente el estudio de la asignatura de Inglés II. Se ha demostrado que estos parámetros o variables circunstanciales de optatividad-obligatoriedad del régimen de las asignaturas pueden determinar la calidad del componente motivacional del alumnado.

### *Método*

A fin de analizar la motivación del alumnado del primer y segundo curso de los estudios universitarios de Enfermería, se manejó el test de motivación elaborado por Madrid y McLaren (1995: 258, 264) mediante el cual se midieron las actitudes, necesidades e intereses de los alumnos.

El test de motivación aquí expuesto se ha seleccionado en base a diversos criterios, tales como la facilidad de interpretación, la calidad del contenido de sus ideas y la rapidez del acceso a las distintas consideraciones. De igual forma, este test permite la identificación del sujeto entrevistado con el contenido de los enunciados, debido a su extrema sencillez y precisión. Se aplicó a ambos grupos durante una única sesión, realizada en el turno de tarde, y en condiciones de igualdad.

<b>APÉNDICE</b>				
Puntúa las siguientes afirmaciones en virtud de su veracidad:				
Nunca: 0	Rara vez: 1	A veces: 2	Con frecuencia: 3	Siempre: 4
<b>Actitudes y motivación</b>				
1. Estoy interesado en la clase de inglés y quiero estudiar y practicarlo cada vez más <u>para aprenderlo mejor</u>				
2. Me gusta el inglés y lo <u>paso bien al estudiarlo, al practicarlo y al aprenderlo.</u>				
3. Me siento motivado para estudiar inglés, por ello hago todo lo que puedo por practicarlo y aprenderlo.				
<b>Desarrollo de actitudes</b>				
4. Siento respeto por la gente que habla inglés.				
5. <u>Aprecio sus hábitos sociales.</u>				
6. Valoro el trabajo en equipos y el aprendizaje en cooperación.				
7. Me siento muy entusiasmado para utilizar el inglés y participar en situaciones comunicativas con hablantes nativos.				
8. Me siento confiado con respecto al inglés que sé y me gusta hacer un uso cada vez mayor del mismo, bien oral o escrito.				
9. Valoro la importancia del aprendizaje autónomo e intento aprender por mi cuenta tanto como sea posible.				
<b>Necesidades e intereses de los alumnos</b>				
10. La clase de inglés satisface las necesidades de los alumnos.				
11. La clase de inglés satisface los intereses de los alumnos.				

Tabla 1: Cuestionario de medición de actitudes y motivaciones  
(Tomado de Madrid y McLaren, 1995:258, 264)

## Resultados

Las dos siguientes tablas reflejan los resultados obtenidos de la aplicación de este test en ambos grupos:

	Rp.	%	Rp.	%	Rp.	%	Rp.	%	Rp.	%	Rp.	%
<b>Actitudes y motivación</b>	3	4%	7	9,33%	25	33,33%	31	41,33%	9	12%	75	100%
Estoy interesado en la clase de inglés y quiero estudiar y practicarlo cada vez más para aprenderlo mejor.	1	4%	1	4%	9	36%	12	48%	2	8%	25	100%
Me gusta el inglés y lo paso bien al estudiarlo, al practicarlo y al aprenderlo.	1	4%	3	12%	6	24%	13	52%	2	8%	25	100%
Me siento motivado para estudiar inglés, por ello hago todo lo que puedo por practicarlo y aprenderlo.	1	4%	3	12%	10	40%	6	24%	5	20%	25	100%
<b>Desarrollo de actitudes</b>	18	12%	19	12,67%	33	22%	38	25,33%	42	28%	150	100%
Siento respeto por la gente que habla inglés.	4	16%	2	8%	1	4%	1	4%	17	68%	25	100%
Aprecio sus hábitos sociales.	7	28%	3	12%	7	28%	7	28%	1	4%	25	100%
Valoro el trabajo en equipos y el aprendizaje en cooperación.	2	8%	2	8%	2	8%	6	24%	13	52%	25	100%
Me siento muy entusiasmado para utilizar el inglés y participar en situaciones comunicativas con hablantes nativos.	1	4%	2	8%	6	24%	9	36%	7	28%	25	100%
Me siento confiado con respecto al inglés que sé y me gusta hacer un uso cada vez mayor del mismo, bien oral o escrito.	2	8%	5	20%	8	32%	8	32%	2	8%	25	100%
Valoro la importancia al inglés que sé y me gusta hacer un uso cada vez mayor del mismo, bien oral o escrito.	2	8%	5	20%	9	36%	7	28%	2	8%	25	100%
<b>Necesidades e intereses de los alumnos</b>	0	0%	5	10%	17	34%	21	42%	7	14%	50	100%
La clase de inglés satisface las necesidades de los alumnos.	0	0%	3	11,54%	8	30,77%	11	42,31%	3	12%	25	100%
La clase de inglés satisface los intereses de los alumnos.	0	0%	2	8,33%	9	37,50%	10	41,67%	4	16%	25	100%
<b>Porcentaje global de resultados</b>	21	7,64%	31	11,27%	75	27,27%	90	32,73%	58	21,09%	275	100%

Tabla 2: Resultados derivados de la medición de actitudes y motivaciones (Grupo A).

Nota: La columna Rp. muestra las diferentes respuestas seleccionadas por los 25 alumnos con respecto a las 11 opciones presentadas en el test de motivación analizado.

Del análisis de los resultados de este test, se puede observar, en el apartado de actitudes y motivación, cómo un 53.33% de los alumnos (40 respuestas) parecen interesarse y disfrutar, «con cierta frecuencia» o «siempre» del estudio del inglés, mientras que un 33.33% parecen sentirse, sólo «a veces», motivados ante su estudio. Se ha observado que la escasez de oportunidades de que disponen los alumnos para poder practicar el idioma puede justificar, probablemente, la tendencia al desánimo.

Con respecto al desarrollo de actitudes, cabe resaltar varios razonamientos. En primer lugar, descubrimos cómo aproximadamente el 68% de los alumnos (17 respuestas) del primer curso de Enfermería dicen respetar al conjunto de la población angloparlante (punto 4) frente al 16% que no lo hacen (4 respuestas). En segundo lugar, debo resaltar cómo aproximadamente el 76% de los estudiantes (19 respuestas) valoran, «siempre» o con «cierta frecuencia», el trabajo en equipo y el aprendizaje en cooperación (punto 6). Probablemente, esta variable confirmaría la importancia que para el alumnado supone el trabajo en grupo y la cooperación grupal durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. El trabajo en grupo confirma el valor positivo de la motivación. En contraposición, encontramos el punto número 9 del cuestionario que aborda la situación contraria, es decir, la valoración del aprendizaje autónomo. En este apartado, hallamos cómo un 36% de los alumnos (9 respuestas) conceden importancia al aprendizaje autónomo, con el mismo grado de frecuencia que para el caso anterior. Por otro lado, observamos cómo el 28% de los estudiantes (7 respuestas), «nunca» o «rara vez», toman en consideración la importancia del aprendizaje autónomo, junto al 36% (9 respuestas) que «a veces» lo hacen.

En cuanto a la participación en situaciones comunicativas con hablantes nativos (punto 7), descubrimos cómo el 24% de los alumnos (6 respuestas) se sienten «a veces» entusiasmados por practicar el idioma con hablantes nativos, junto a un 36% (9 respuestas) que «con frecuencia» les encantaría y, finalmente, un 28% (7 respuestas) que «siempre» les gustaría practicarlo. Estas variaciones están sujetas a numerosas causas, como, por ejemplo, el grado de competencia comunicativa del hablante de lenguas extranjeras, su grado de motivación, etc.

En lo referente a la confianza comunicativa del hablante de lenguas extranjeras (punto 8), observamos cómo un 32% de los estudiantes (8 respuestas) «a veces» les gustaría practicar de forma oral o escrita el conocimiento lingüístico de que disponen, junto a otro 32% (8 respuestas) que «con frecuencia» se sienten confiados con el inglés que dominan y, por último, al 8% (2 respuestas) de los alumnos que les ocurre «siempre».

Por otro lado, un 34% y un 42% de los alumnos entrevistados (17 y 21 respuestas, respectivamente) consideran que la clase de inglés satisface sus necesida-

des e intereses, «a veces» o «con cierta frecuencia», respectivamente. Al mismo tiempo, el 14% (7 respuestas) piensa que «siempre». Por consiguiente, podemos deducir cómo el 90% de los alumnos (45 respuestas) considera que la clase de inglés puede satisfacer sus necesidades e intereses en mayor o en menor grado.

Como conclusión, podríamos señalar cómo aproximadamente el 86% (65 respuestas, encuadradas dentro de las categorías «a veces», «con frecuencia» y «siempre») de los alumnos del primer curso de Enfermería muestran una motivación y una actitud positiva, en mayor o en menor grado, ante el estudio de una lengua extranjera y en su competencia y confianza comunicativa ante el mismo. Al mismo tiempo, comprueban que sus intereses y necesidades lingüísticas se ven satisfechas en mayor o en menor medida.

La siguiente tabla muestra el mismo estudio anterior con los 25 estudiantes del segundo curso:

	Rp.	%	Rp.	%								
<b>Actitudes y motivación</b>	11	14,67%	15	20%	30	40%	14	18,67%	5	6,67%	75	100%
Estoy interesado en la clase de inglés y quiero estudiar y practicarlo cada vez más para aprenderlo mejor.	1	4%	5	20%	8	32%	9	36%	2	8%	25	100%
Me gusta el inglés y lo paso bien al estudiarlo, al practicarlo y al aprenderlo.	5	20%	6	24%	10	40%	3	12%	1	4%	25	100%
Me siento motivado para estudiar inglés, por ello hago todo lo que puedo por practicarlo y aprenderlo.	5	20%	4	16%	12	48%	2	8%	2	8%	25	100%
<b>Desarrollo de actitudes</b>	20	13,33%	29	19,33%	29	19,33%	33	22%	39	26%	150	100%
Siento respeto por la gente que habla inglés.	0	0%	1	4%	2	8%	5	20%	17	68%	25	100%
Aprécio sus hábitos sociales.	3	12%	6	24%	10	40%	2	8%	4	16%	25	100%
Valoro el trabajo en equipos y el aprendizaje en cooperación.	1	4%	2	8%	2	8%	11	44%	9	36%	25	100%
Me siento muy entusiasmado para utilizar el inglés y participar en situaciones comunicativas con hablantes nativos.	5	20%	4	16%	9	36%	4	16%	3	12%	25	100%
Me siento confiado con respecto al inglés que sé y me gusta hacer un uso cada vez mayor del mismo, bien oral o escrito.	8	32%	10	40%	2	8%	4	16%	1	4%	25	100%
Valoro la importancia al inglés que sé y me gusta hacer un uso cada vez mayor del mismo, bien oral o escrito.	3	12%	6	24%	4	16%	7	28%	5	20%	25	100%
<b>Necesidades e intereses de los alumnos</b>	3	6%	7	14%	16	32%	21	42%	3	6%	50	100%
La clase de inglés satisface las necesidades de los alumnos.	2	8%	3	12%	11	44%	9	36%	0	0%	25	100%
La clase de inglés satisface los intereses de los alumnos.	1	4%	4	16%	5	20%	12	48%	3	12%	25	100%
<b>Porcentaje global de resultados</b>	34	12,36%	51	18,55%	75	27,27%	68	24,73%	47	17,09%	275	100%

Tabla 3: Resultados derivados de la medición de actitudes y motivaciones (Grupo B).

Nota: La columna Rp. muestra las diferentes respuestas seleccionadas por los 25 alumnos con respecto a las 11 opciones presentadas en el test de motivación analizado.

A modo de introducción, cabe reseñar cómo el 25.34% de los estudiantes del segundo curso (19 respuestas) muestran, «con frecuencia» o «siempre», una actitud y motivación positiva hacia el estudio del inglés, mientras que el 40% (30 respuestas) «a veces» lo hacen y, finalmente, un 34.67% (26 respuestas), «rara vez» o «nunca», le gusta aprenderlo y practicarlo.

Los resultados obtenidos en ambos grupos con respecto a este test, pueden contribuir a caracterizar el valor de obligatoriedad u optatividad de la materia impartida. Así, con respecto a la variable de la motivación (apartado correspondiente a actitudes y motivación), podremos resaltar la variación de los resultados obtenidos cuando analizamos el porcentaje de las respuestas, encuadradas dentro de las opciones «con frecuencia» y «siempre», de los alumnos de primer curso (53.33%  $\pm$  40 respuestas) enfrentándola a la de los alumnos de segundo curso (25.34%  $\pm$  19 respuestas). También se observa esta variación en el cumplimiento de sus necesidades e intereses, puesto que aproximadamente el 48% (24 respuestas) de los estudiantes de segundo consideran satisfechas sus necesidades, «con frecuencia» o «siempre», frente al 56% (28 respuestas) de los alumnos de primero. Estos coeficientes de variación podrían justificarse en base a la circunstancia de que la asignatura de Inglés Específico que se cursa en el primer año resulta optativa.

En lo referente a la valoración de su posible respetuosidad o solidaridad ante la población de habla inglesa (punto 4), podemos señalar cómo el 88% (22 respuestas) de los estudiantes del segundo curso manifiestan una actitud positiva («con frecuencia» y «siempre») ante la comunidad de habla inglesa, frente al 72% (18 respuestas) del primer curso.

Con respecto a la valoración de la cooperación y del trabajo en grupo (punto 6), cabe destacar cómo el 80% de los estudiantes de segundo (20 respuestas) valoran, «con frecuencia» o «siempre», la importancia del mismo. No obstante, se puede observar cómo un 48% de éstos alumnos (12 respuestas), al mismo tiempo, otorgan cierta importancia, «con frecuencia» o «siempre», al aprendizaje autónomo. Posiblemente, la madurez cognitiva del alumnado justifique tal decisión, aunque no se ha demostrado empíricamente, puesto que podrían existir otras numerosas razones como, por ejemplo, que hubiesen contestado arbitrariamente, falta de tiempo para realizar la tarea, etc. factores contaminantes que podrían determinar decisivamente los resultados.

En lo referente al cumplimiento de las necesidades e intereses del alumnado, se puede observar cómo el 32% (16 respuestas) y el 42% (21 respuestas) de los alumnos de segundo consideran que sus intereses y necesidades lingüísticas se han satisfecho en mayor o menor medida, «a veces» o «con cierta frecuencia», respectivamente. Por el contrario, el 6% (3 respuestas) considera que «siempre». En este apartado, también observamos un ligero descenso, al analizar las opciones «a

veces», «con cierta frecuencia» y «siempre», con respecto al primer curso (el 90% → 45 respuestas), ya que el 80% (40 respuestas) de los alumnos de segundo estiman que sus necesidades e intereses se han visto cumplidas, en mayor o menor medida, y con una relativa satisfacción. Cabe añadir que esta variación no resulta significativa.

### RESULTADOS GLOBALES DE AMBOS CURSOS

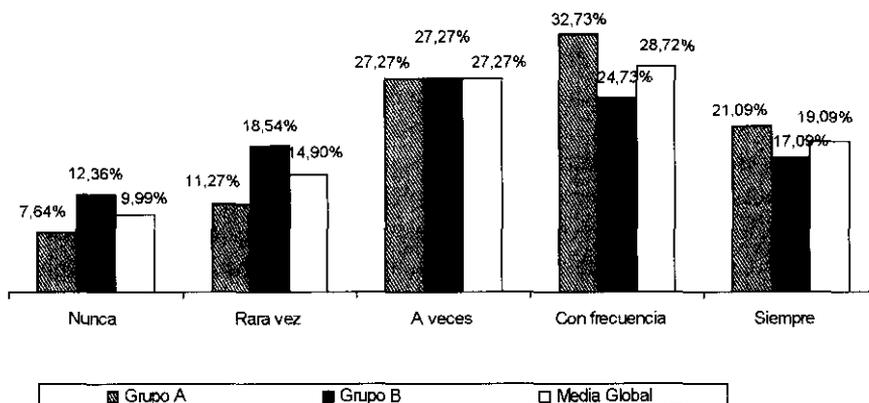


Gráfico 1: Confrontación de resultados experimentales - variable motivacional.

Al mismo tiempo, dichos resultados hacen intuir cómo una participación más activa del alumnado podría implicar, asimismo, una actitud algo más positiva hacia las comunidades lingüísticas de habla inglesa. Toda negociación de contenidos entre profesor-alumnado representa una herramienta útil para potenciar el desarrollo de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Dicho de otro modo, se ha comprobado cómo el grado de participación del alumnado, durante el proceso de elección de los contenidos específicos a tratar durante el curso académico, podría activar, de forma variable, la motivación intrínseca. En conclusión, la implicación directa del alumnado en la negociación de contenidos potencia el grado de motivación en el estudio de la materia.

Estas pruebas empíricas parecen respaldar la premisa acerca de que el carácter de voluntariedad u obligatoriedad de una materia puede determinar la calidad de su motivación. Los resultados han demostrado cómo el valor instrumental del conocimiento lingüístico en su doble vertiente (la proyección académica-profesional y la consecución de unos objetivos académicos propuestos inicialmente) varía

inestablemente en función del carácter optativo-obligatorio de la asignatura impartida. Dicho de otro modo, los alumnos que pueden optar por matricularse en una asignatura muestran mayor disponibilidad motivacional que aquellos forzados a cursarla obligatoriamente<sup>5</sup>.

### Consideraciones pedagógicas

La eterna duda o incógnita que puede llegar a obsesionar a la mayoría de los docentes está inmersa en las siguientes preguntas: ¿cómo captar la atención de mis alumnos?, ¿hacia dónde dirigirla con el fin de alcanzar los objetivos establecidos?,... No obstante, el objetivo fundamental del aprendizaje lingüístico consiste en lograr que el alumnado disponga de las herramientas necesarias para ampliar y reestructurar los conocimientos prefijados y, en consecuencia, desarrollar o potenciar sus habilidades y capacidades lingüísticas con competencia y confianza comunicativa. Además, el deseo o intención de aprendizaje representa un aspecto clave que puede facilitar sustancialmente la dinámica de los procesos de aprendizaje y adquisición lingüística. En relación con el objetivo de despertar el interés del alumnado con respecto a la actividad a realizar, los docentes pueden disponer o emplear una serie de estrategias: la activación de la curiosidad, la explicitación de la relevancia de la tarea y, finalmente, la activación y mantenimiento del interés. No obstante, Gardner (1972) advierte, en base a su modelo socio-educativo, que cualquier intento del profesor por despertar el interés de sus alumnos puede resultar inútil, frente a otras muchas influencias que actúan sobre ellos.

Determinados aspectos o características significativas de la información (la novedad, la complejidad, la ambigüedad y su carácter inesperado y variable) pueden determinar notablemente la activación de la curiosidad. Se ha comprobado también que la búsqueda de la curiosidad se activa ante el planteamiento de interrogantes y desafíos. Al mismo tiempo, el mantenimiento del interés o de la atención depende, considerablemente, del grado de curiosidad que la actividad despierte. A su vez, la curiosidad está condicionada por la novedad de la tarea, así como por la posibilidad de que ésta suscite problemas e interrogantes. Además, resulta conveniente variar y diversificar las actividades con el fin de continuar experimentando esta sensación interna de curiosidad. En relación con la curiosidad, se encuentra un segundo aspecto clave consistente en la percepción de la rele-

---

<sup>5</sup> Sin embargo, esta afirmación exigiría una investigación más profunda para poder comprobar cómo otras variables también pueden influir. Podría ser que los alumnos consideraran esta asignatura optativa como una materia fácil, debido a sus conocimientos previos, etc.

vancia de los contenidos objeto de estudio. Debe mantenerse la atención centrada en el desarrollo de una explicación o en la realización de una determinada actividad. El interés no depende únicamente de factores individuales sino también de aspectos o rasgos externos, contextuales.

El profesorado de lenguas extranjeras debe estimular, despertar o potenciar la curiosidad de su alumnado mediante las estrategias de presentación de información novedosa, incierta, sorprendente o incongruente con respecto a los conocimientos previos adquiridos y, al mismo tiempo, intentar variar los elementos de la actividad con el fin de hacerles explorar en la duda y en la incógnita. Resulta imprescindible facilitarles la experiencia de autonomía, puesto que se puede percibir en los seres humanos la necesidad de ejercer control tanto sobre su entorno como sobre su propia conducta, necesidad que se satisface cuando el individuo controla o cree poder controlar la dirección de su comportamiento (Deci y Ryan, 1985).

En líneas generales, la motivación consiste en estimular la necesidad de aprendizaje, en despertar el interés por aprender con la finalidad tanto de desarrollar de manera efectiva la personalidad (Maslow, 1970) como de facilitar el conocimiento y el sentido del asombro y la superación. Además, el descubrimiento del valor del trabajo en común y las actividades voluntarias conscientes potencian, de alguna manera, la apreciación o sentido del esfuerzo. Generalmente, los seres humanos poseen una motivación intrínseca innata, un instinto de curiosidad. Aquí surgen varias incógnitas claves: ¿cómo podemos explotar este instinto de curiosidad en el aula?, ¿de qué herramientas disponemos para despertar el interés, estimular el esfuerzo y el pensamiento, facilitando así el aprendizaje?, ¿cómo podemos mejorar su forma de pensar, favoreciendo la comprensión y la comunicación?,... Obviamente, se debería reflexionar sobre el detonante que activa este proceso o conducta, prestando atención, por un lado, a las características del diseño de enseñanza adoptado y, por otro, a las estrategias motivadoras empleadas con el fin de favorecer el aprendizaje. Como ya se ha observado, la motivación puede condicionar la forma de pensar y, por consiguiente, el proceso de aprendizaje lingüístico.

Se debería fomentar fundamentalmente el desarrollo de la motivación intrínseca, el aprendizaje desinteresado dentro del entorno. Cabe añadir que la existencia de la motivación instrumental o extrínseca refleja una realidad indiscutible dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Personalmente, considero que la interacción de ambos tipos de motivación representa la mejor fórmula para el óptimo desarrollo del aprendizaje. Por otro lado, la asistencia regular a las clases y, esporádicamente, a las tutorías con el fin de matizar algunas explicaciones gramaticales evidencia en el alumno un cierto grado de interés por la materia. Cabe destacar que la metodología de la enseñanza de la lengua dispone de numerosas técnicas para estimular o potenciar la motivación y la curiosidad del alumnado: la

mímica, noticias de periódicos, juegos y concursos, sopas de letras, crucigramas, dramatización de breves diálogos, situaciones cotidianas representativas de la realidad exterior, ilustraciones de revistas, etc. Probablemente, todas estas herramientas propiciarían la creación de actividades de relación o de expresión personal mediante la participación activa del alumnado, de toma de decisiones, de resolución de problemas, de intercambio o de obtención de información, de tareas para proporcionar información, ... Por consiguiente, podemos considerar todas estas actividades como verdaderas oportunidades de aprendizaje.

La tarea propuesta debería ser atractiva y estimulante en función del diseño de una adecuada programación, que no debería ignorar ni la evolución cognitiva o de madurez del alumnado, ni el conocimiento de sus necesidades y características individuales. Se efectuará la manipulación de la motivación hacia las tareas del aprendizaje, siempre y cuando el alumno tenga cubiertas sus necesidades básicas. Al mismo tiempo, se abordarán tareas con probabilidad de ejecución en las que las experiencias previas y la nueva actividad a realizar se interpretarán de forma positiva, reportando alguna utilidad o beneficio. Resulta evidente que el alumnado de lenguas extranjeras desprende un interés variable por incrementar y almacenar conocimientos con el fin de alcanzar la competencia lingüística.

Se deberían reducir al mínimo las experiencias de fracaso en el ámbito de la enseñanza universitaria con el fin de aumentar las expectativas de éxito y potenciar así la motivación. Al mismo tiempo, se estimularía la motivación hacia el aprendizaje en el aula evitando o eliminando aquellos mensajes que implican una crítica y que declaran o resaltan la incompetencia del alumno. También sería conveniente fomentar el valor de la colaboración, del esfuerzo colectivo y de la motivación, ya que éste último podría facilitar la creación de actitudes positivas ante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este impulso, fuerza interna o tendencia natural de crecimiento y desarrollo de las capacidades constructivas perfila, sin duda, el carácter intrínseco de la motivación que, indudablemente, exige la influencia de determinadas condiciones o factores psicosociales para poder desarrollarse con plenitud.

La actividad de comprensión por parte del alumnado de las distintas explicaciones del profesor está condicionada por la conexión entre los conocimientos previos y las nuevas entradas de información. Resulta indiscutible afirmar que el profesor debería activar los conocimientos previos de sus alumnos, emplear un discurso jerarquizado y cohesionado (discurso temáticamente coherente y gramaticalmente cohesionado) a un ritmo fácil de seguir, utilizar ilustraciones y ejemplos que faciliten el mantenimiento del interés, así como presentar la información en un contexto narrativo para permitir o posibilitar la identificación del alumno con el personaje de la historia (esta última estrategia se puede aplicar a las explicaciones o valoraciones aportadas con respecto a la literatura de la lengua objeto de análisis).

sis). Al mismo tiempo, el profesor debería explicitar o resaltar la funcionalidad instrumental de las actividades lingüísticas, proporcionar una amplia variedad de posibilidades de opción, intervención y decisión, así como facilitar la experiencia de aprendizaje con el fin de posibilitar o incentivar la autonomía en el alumnado. Sin lugar a dudas, la pasividad obstaculiza seriamente el progreso lingüístico. En tales circunstancias, el profesor debería asumir su responsabilidad de orientador, facilitando al alumnado el acceso y la consecución de las posibles expectativas de futuro, es decir, debería ayudarles o hacerles ver lo que desean en el fondo y, al mismo tiempo, potenciar el desarrollo de sus esperanzas. En fin, el *aprendizaje por descubrimiento* resulta ser una estrategia de enseñanza muy positiva que induce a una mayor motivación para el aprendizaje.

Resulta conveniente que el alumnado de lenguas extranjeras perciba o experimente que progresa en su proceso de aprendizaje lingüístico con el fin de seguir así manteniendo o reforzando el estímulo de la motivación. Los siguientes razonamientos configuran una serie de estrategias de enseñanza favorables para el alumnado de lenguas extranjeras: el proceso de pensamiento exige la necesidad de reflexionar sobre lo observado, es decir, sobre las nuevas entradas de conocimiento; la identificación de las causas de las dificultades experimentadas puede facilitar el aprendizaje y, por último, el énfasis sobre la necesidad de posibilitar la consolidación del conocimiento aprendido mediante la práctica resulta decisivo. Finalmente, cabe señalar que la influencia de la motivación durante el proceso de aprendizaje lingüístico puede alcanzar tal dimensión que puede posibilitar la experiencia de la competencia comunicativa. No obstante, las distintas condiciones o experiencias lingüísticas pueden variar la dinámica del interés y del esfuerzo de los estudiantes. Por ejemplo, la posibilidad de una participación activa en el proceso de planificación del aprendizaje parece favorecer el sentimiento de autonomía del alumnado. A su vez, esta percepción de libertad de intervención y de formulación de preguntas parece potenciar el desarrollo del componente motivacional.

Los mensajes que aporta el profesor deberían orientar metas de aprendizaje, centrar la atención, proporcionar pistas que ayuden a pensar y, finalmente, comunicar o transmitir confianza. Sería conveniente promover además interacciones de tipo cooperativo, es decir, proporcionar u ofrecer al alumnado una amplia gama de experiencias de naturaleza activa, participativa y motivadora. Sin lugar a dudas, el aprendizaje cooperativo puede favorecer la creación de una actitud activa y positiva, fomentar el sentido de responsabilidad y la percepción de autoeficacia, así como potenciar la capacidad de cooperación. De igual forma, la autoeficiencia desprende una actitud activa, autónoma, persistente y segura ante las dificultades. También *deberían reforzarse constantemente las habilidades de colaboración y comunicación*. Un objetivo clave del aprendizaje cooperativo consiste en superar cualquier

obstáculo, limitación o barrera que nos pueda dificultar o retrasar el desarrollo del proceso.

A modo de recapitulación, cabe señalar que el docente debe despertar la curiosidad, captar el interés de sus alumnos y mostrar la relevancia del conocimiento con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos y, al mismo tiempo, potenciar el desarrollo de las capacidades y competencias comunicativas del alumnado. La motivación parece favorecer la creación de una actitud positiva frente a las lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, el alumnado debería reconocer el valor instrumental del conocimiento de idiomas y asumir la importancia de la comunicación e intercambio de la información con miembros de otras culturas. Cabe añadir que las actividades de dinámica de grupo pueden favorecer el entorno del aprendizaje. También se debería potenciar la auto-confianza del alumnado, fomentando así el desarrollo de creencias positivas al igual que reduciendo el sentimiento de frustración. Resulta razonable afirmar que los rasgos actitudinales y motivacionales pueden caracterizar y determinar la naturaleza y desarrollo del rendimiento lingüístico. Así mismo, las variables afectivas desempeñan una función significativa dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Por regla general, el proceso de aprendizaje lingüístico está sometido a la influencia de innumerables factores cognitivos (Brown, 1994). El nuevo proceso de aprendizaje puede suscitar situaciones de crisis cognitivas. Como ya se ha advertido, la motivación envuelve una actividad emocional que ejerce su influencia durante el proceso de aprendizaje. Este factor psicológico está conectado al proceso de aprendizaje y a la pedagogía lingüística. Obviamente, la enseñanza de una lengua extranjera pretende favorecer el desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico. No obstante, todo aprendizaje resulta *relativamente* permanente ya que está sometido a la influencia del olvido (Brown, 1994). Sin lugar a dudas, la cuestión de la concentración resulta un aspecto fundamental en este contexto.

La motivación lingüística puede interpretarse como una valiosa estrategia de aprendizaje, así como un mecanismo psicológico determinante para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Cabe añadir que algunos psicólogos motivacionales han proclamado que la motivación ya no refleja la representación de fuerzas internas sino que más bien envuelve procesos mentales que favorecen la activación y mantenimiento de la acción (Pintrich y Schunk, 1996). Por tanto, puede afirmarse que esta fuerza interna refleja el motor de empuje del proceso de aprendizaje lingüístico al contribuir a su desarrollo (Dörnyei, 1998). De ahí, la importancia de la perspectiva cognitiva en toda aproximación a su estudio.

Además, se ha demostrado que el comportamiento funcional de la motivación puede debilitar la acción e influencia negativa del fenómeno de la interferencia lin-

güística, así como estimular el desarrollo de la capacidad memorística (Martínez, 1999). La motivación requiere el establecimiento de una serie de condiciones favorables para su activación y mantenimiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Martínez, 1999; Dörnyei & Csizér, 1999).

A modo de recopilación, puede afirmarse que la motivación constituye el motor de impulso del proceso de aprendizaje, su fuente de energía fundamental. Indiscutiblemente, la influencia de la dimensión motivacional resulta clave para el desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico (Crookes y Schmidt, 1991; Brown, 1994) al determinar considerablemente sus secuencias de desarrollo.

### **Valoraciones concluyentes**

Este artículo intenta subrayar la enorme importancia de la influencia del potencial motivacional indispensable durante las secuencias de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Se ha demostrado experimentalmente que la influencia del carácter de optatividad u obligatoriedad de una materia dada parece determinar la calidad motivacional del alumnado. Por regla general, la motivación representa el motor de arranque del proceso de aprendizaje lingüístico. Cabe destacar que la percepción del alumnado del control de sus acciones, así como su grado de convencimiento para realizar una determinada acción satisfactoriamente, repercuten de manera decisiva en su impulso motivacional. Por otro lado, se ha observado que las tareas deben suponer un desafío razonable para el alumnado, conforme al *desarrollo potencial* de cada alumno. Tal y como se ha advertido, la motivación parece estar sometida a influencias sociales y contextuales que perfilan su esencia.

Resulta fundamental crear las condiciones favorables para fomentar el desarrollo de un entorno de aprendizaje óptimo para el aprendizaje. La instrucción formal debe eliminar o bien reducir la influencia de determinados estados de ansiedad, fomentando la aparición de sensaciones de seguridad y autoconfianza. Al mismo tiempo, la aplicación de una retroalimentación informativa parece favorecer la mejora de las acciones. Además, se debe potenciar considerablemente el valor funcional de la motivación intrínseca. También debe incentivarse el desarrollo de diversas actitudes positivas hacia los valores socioculturales de la lengua objeto de estudio.

Finalmente, como ya se ha observado, resulta fundamental una cierta implicación del alumnado en el proceso de toma de decisiones relacionadas con el aprendizaje de la lengua. En líneas generales, el proceso motivacional exige una fase inicial de activación o estimulación del interés y una fase de sostenimiento o mantenimiento del potencial motivacional con el fin de garantizar las secuencias de desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera.

## Referencias bibliográficas

- AU, S. Y. (1988): «A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second-language (L2) learning», *Language Learning*, 38 (1), 75-100.
- AUSUBEL, D. A. (1968): *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- BROWN, H. D. (1990): «M&Ms for language classrooms? Another look at motivation». En *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1990*. ALATIS, J. E. (ed.), 383-93, Washington, DC, Georgetown University Press.
- BROWN, H. D. (1994): *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Regents.
- CLÈMENT, R. (1980): «Ethnicity, contact and communicative competence in a second language». En *Language: Social Psychological Perspectives*. GILES, H., ROBINSON, W. P. & P. M. SMITH (eds.), 147-54, Oxford, Pergamon Press.
- CLÈMENT, R., DÖRNYEI, Z. y NOELS, K. A. (1994): «Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom», *Language Learning*, 44, 417-48.
- CROOKES, G. y SCHMIDT, R. W. (1991): «Motivation: reopening the research agenda», *Language Learning*, 41, 469-512.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*, New York, Plenum.
- DÖRNYEI, Z. (1994): «Motivation and motivating in the foreign language classroom», *The Modern Language Journal*, 78, iii, 273-284.
- DÖRNYEI, Z. (1998): «Motivation in second and foreign language learning», *Language Teaching*, 31, 117-135.
- DÖRNYEI, Z. y CSIZÉR, K. (1999): «Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study», *Language Teaching Research*.
- 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. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, London, Newbury House.
- GARDNER, R. C. y MACINTYRE, P. D. (1992): «A student contributions to second language learning: Part I. Cognitive variables», *Language Teaching*, 25, 4, 211-20.
- GARDNER, R. C. y P. F. TREMBLAY. (1994): «On motivation, measurement and conceptual considerations», *The Modern Language Journal*, 78, (4), 524-27.
- KELLER, J. M. (1984): «Motivational design of instruction». En *Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. REIGELUTH, C. M. (ed.), 383-434, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- KUHL, J. (1987): «Action control: the maintenance of motivational states». En *Motivation, Intention, and Volition*. HALISCH, F. y J. KUHL (eds.), 279-91, Berlin, Springer.

- LUKMANI, Y. (1972): «Motivation to learn and language proficiency», *Language Learning*, 22: 261-73.
- MADRID, D. y MCLAREN, N. (1995): *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid, La Calesa.
- MARTÍNEZ, J. D. (1999): *Reflexiones Psicolingüísticas sobre la Naturaleza y Dinámica del Fenómeno de la Interferencia Lingüística durante los Procesos de Aprendizaje y Adquisición de una Lengua Extranjera*, Badajoz, Universidad de Extremadura, Tesis doctoral no publicada.
- MASLOW, A. H. (1970): *Motivation and Personality*, New York, Harper and Row.
- MENG-CHING, H. (1998): «Culture studies and motivation in foreign and second language learning in Taiwan», *Language, Culture and Curriculum*, 11, 2, 165- 182.
- PINTRICH, P.L. y SCHUNK, D.H. (1996): *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- SPOLSKY, B. (1969): «Attitudinal aspects of second language learning», *Language Learning*, 19, 271-283.
- VAN WERKHOVEN, W. (1990): «The attunement strategy and spelling problems». En *Dyslexia '90*. VAN DER LEY, A. y K. J. KAPPERS (eds.), Swets and Zeitlinger, Lisse.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1997): *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.