

**UNIVERSIDAD DEL ZULIA
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
CONVENIO DOCTORAL**



La relevancia de la distancia social en la motivación en el aula de idiomas: un modelo de intervención educativa



**Doctorante
Asmara Zulay Mujica Almarza**

**Tutor
Doctor Eulalio Fernández Sánchez**

Diciembre, 2014

TITULO: *La relevancia de la distancia social en la motivación en el aula de idiomas:un modelo de intervención educativa.*

AUTOR: *Asmara Zulay Mújica Almarza*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2015
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es

La relevancia de la distancia social en la motivación en el aula de idiomas: un modelo de intervención educativa

Asmara Zulay Mujica Almarza
Cédula de Identidad: 5.058.530
asmaramujica@hotmail.com

Tutor
Doctor Eulalio Fernández Sánchez
ff1fesae@uco.es

DEDICATORIA

A Dios,

A la Virgen de Chiquinquirá, y

A Inés Cecilia, mi “Doctorcita”

AGRADECIMIENTOS

A nuestra Alma Máter, La Universidad del Zulia, por brindarme la oportunidad de realizar los estudios doctorales como parte del apoyo institucional a su personal para una formación académica de calidad, necesaria para el quehacer educativo en un país pujante y vanguardista.

Al Dr. Eulalio Fernández, tutor de la presente tesis, y a los profesores: Dr. Pedro Ruiz, Dr. Salvador López–Quero, Dr. Alfonso Zamorano, Dra. María Luisa Calero y Dr. Antonio Ruiz, adscritos a la Universidad de Córdoba, quienes hicieron que nos “enamoráramos” de este programa, formándonos durante los dos primeros años del doctorado, y ofreciéndonos sus conocimientos y orientaciones para llevarlo a feliz término.

A mis compañeros doctorantes, especialmente a la Dra. Beatriz Manrique, quien como profesora del Departamento de Idiomas Modernos y luego como compañera del doctorado, fue un ejemplo a seguir.

A mis colegas del Departamento de Idiomas Modernos de La Universidad del Zulia, por sus valiosos consejos profesionales y por el apoyo moral incondicional, muy especialmente a la Dra. María Sandra Mennella.

A los estudiantes del Departamento de Idiomas Modernos que pacientemente respondieron con objetividad los cuestionarios, y sin cuyo aporte directo no hubiese sido posible la presente.

A la MgSc. Tania Rivera, asesora metodológica, por su paciencia y dedicación.

A mis familiares y amigos, por creer en mí como profesional y animarme con sus deseos de que, después de este largo camino, fuera Doctora.

Infinitas gracias.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE CUADROS	ix
ÍNDICE DE TABLAS	x
INDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE ANEXOS	xii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1 La problemática.....	8
1.1.1 El objeto de estudio	8
1.1.2 Alcances de la investigación	14
1.1.3 Objetivos de la investigación.....	15
1.1.4 Justificación de la investigación	16
1.1.5 Delimitación de la investigación	18
1.1.6 Limitaciones de la investigación.....	18
1.2 Generalidades: aspectos geográficos, históricos y sociolingüísticos del contexto venezolano.....	19
1.2.1 Situación geográfica.....	19
1.2.2 Situación histórica.....	20
1.2.3 Situación sociolingüística	22
1.2.4 El universo específico y las lenguas extranjeras mayoritarias en el país ²⁴	
1.2.5 La lengua primera (L1), la segunda lengua (L2), y la(s) lengua(s) extranjera(s) (LE)	25
CAPÍTULO 2	37
MARCO TEÓRICO.....	38
2.1 Antecedentes.....	38
2.1.1 Antecedentes sobre la variable distancia social.....	38
2.1.2 Antecedentes sobre la variable motivación	45
2.2 Teorías sobre la distancia social	50
2.2.1 La distancia social desde un punto de vista sociológico	50

2.2.2 La distancia social en el aprendizaje de lenguas	52
2.2.3 La teoría de la aculturación en el aprendizaje de LE.....	69
2.2.4 La teoría de la identidad cultural o identidad social.....	75
2.2.5 La teoría del contacto: el prejuicio.....	80
2.2.6 Las actitudes	88
2.3 Teorías sobre la motivación.....	99
2.3.1 Principales teorías psicológicas actuales	101
2.3.2 La motivación para aprender.....	123
2.3.3 La motivación en el aprendizaje de lenguas	126
2.4 Tipos de orientación motivacional.....	146
2.4.1 Orientación integrativa	147
2.4.2 Orientación instrumental	148
2.5 Tipos de motivación.....	150
2.5.1 Motivación interna y motivación externa	150
2.5.2 Motivación intrínseca y motivación extrínseca.....	151
2.5.3 Motivación integrativa y motivación instrumental	153
 CAPÍTULO 3	 161
 MARCO METODOLÓGICO	 162
3.1 Ruta metodológica para el análisis de las variables	162
3.1.1 Análisis de las variables distancia social y motivación.....	162
3.1.2 Elaboración de la propuesta de intervención a partir del análisis previo	165
3.2 Operacionalización de las variables	166
3.3 Tipo de Investigación	168
3.4 Población	169
3.5 Fuentes de información	169
 CAPÍTULO 4	 171
 ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	 172
4.1 Análisis de la variable distancia social por proposición y por dimensión ...	173
4.2 Análisis de la variable motivación	198
4.3 Conclusiones conducentes a la propuesta de intervención educativa	231
 CAPÍTULO 5	 239
 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	 240
5.1 Objetivos de la intervención educativa.....	240
5.2 El modelo de intervención a seguir y sus implicaciones	241
5.3 Cómo abordar la intervención educativa.....	243
5.3.1 Etapas de la intervención educativa.....	243
5.4 Modelos de intervención educativa.....	245
5.4.1 Metodología tradicional	245
5.4.2 Metodología innovadora.....	246
5.4.3 Metodología investigativa	247
5.5 Basamento de los elementos a considerar	250

5.6 Componentes de la práctica de la enseñanza motivadora en el aula de L2	259
5.6.1 Estrategias de enseñanza según Dörnyei	259
5.6.2 Estrategias de enseñanza según otros autores	265
5.7 El aprendizaje motivador en el aula de L2	266
5.7.1 Estrategias de aprendizaje en el aula de L2	266
5.7.2 Estrategias, técnicas o métodos del aprendizaje cooperativo	271
5.7.3 Estilos de aprendizaje	277
5.8 Talleres y/o conversatorios propuestos para los profesores, abordando las diferentes temáticas	279
5.8.1 Objetivos de los talleres y/o conversatorios para los profesores	279
5.8.2 Contenidos de los talleres, conversatorios y/o jornadas para los profesores	280
5.8.3 Actividades para los profesores	280
5.8.4 Recursos para emplear en la práctica educativa	281
5.8.5 Evaluación	281
5.9 Talleres y/o conversatorios propuestos para los alumnos:	282
5.9.1 Objetivos de los talleres y/o conversatorios para los alumnos:	282
5.9.3 Estrategias de aprendizaje para los talleres y/o conversatorios para los alumnos	283
5.9.4 Actividades para los alumnos	283
5.9.5 Recursos para ser usados por los alumnos en los talleres	284
5.9.6 Evaluación a los alumnos a partir de las actividades realizadas y los recursos utilizados en la propuesta	284
5.10 La Institución, en la figura del Departamento de Idiomas Modernos	285
5.11 Guía en la preparación de una intervención educativa	285
5.12 Esbozo de la intervención educativa siguiendo la guía reseñada	289
5.13.1 Actividad “Superando el Etnocentrismo”	296
5.13.2 Proyecto 1: Investigación-exposición	300
5.13.3 Proyecto 2: Chats	302
5.13.4 Películas, videos, grabaciones	306
5.13.5 Canción, poema, cuento o fábula	307
5.13.6 Lectura y comentario de textos	308
5.13.7 Simulaciones	309
CAPÍTULO 6	311
CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	312
CAPÍTULO 7	317
REFERENCIAS	318
ANEXOS	326
INDICE DE AUTORES Y NOCIONES	339

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Mapa Etnolingüístico	24
Figura 2 Tres tipos diferentes de antecedentes de la actitud	91
Figura 3 Una representación del modelo socioeducativo de Gardner.....	131
Figura 4 Modelo de motivación lineal de Williams y Burden	137
Figura 5 Modelo de motivación interactivo de Williams y Burden.....	138

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1 Resumen de las principales teorías psicológicas actuales sobre la motivación	104
Cuadro 2 Características que sustentan la creación de un concepto de la motivación para aprender.....	125
Cuadro 3 Elementos de los tres niveles del modelo de motivación en L2 desde un enfoque educativo	135
Cuadro 4 Subcomponentes de la motivación según Williams y Burden.....	140
Cuadro 5 Modelo de motivación para aprender en el aula de L2 basado en procesos.....	145
Cuadro 6 Dicotomías motivacionales	154
Cuadro 7 Relación de los objetivos con las variables	167

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Proposición: Me casaría con.....	173
Tabla 2 Proposición: Tendría como amigos regulares.....	175
Tabla 3 Proposición: Trabajaría en una oficina junto a.....	177
Tabla 4 Proposición: Viviría en el mismo vecindario con.....	180
Tabla 5 Proposición: Hablaría simplemente como conocido con.....	182
Tabla 6 Proposición: Me identifico afectivamente con.....	184
Tabla 7 Proposición: Excluiría de mi país a.....	187
Tabla 8 Dimensión Aculturación.....	190
Tabla 9 Dimensión Identidad cultural.....	191
Tabla 10 Dimensión Contacto.....	193
Tabla 11 Dimensión Actitudes.....	194
Tabla 12 Distancia social.....	196
Tabla 13 Edad, sexo, nacionalidad y lengua materna de los sujetos.....	198
Tabla 14 Conocimiento de la(s) lengua(s): inglés.....	200
Tabla 15 Conocimiento de la(s) lengua(s): francés.....	200
Tabla 16 Conocimiento de otras lenguas.....	201
Tabla 17 Residido en o visitado un país de habla inglesa o francesa.....	204
Tabla 18 Tiempo y propósito de visita o residencia.....	204
Tabla 19 Relación con personas de habla inglesa o francesa.....	204
Tabla 20 Razones por las cuales los informantes aprenden las LE.....	206
Tabla 21 Orientación motivacional general predominante hacia el aprendizaje de LE.....	207
Tabla 22 Gusto por vivir en un país de habla inglesa o francesa.....	208
Tabla 23 Orientación motivacional específica para aprender las LE.....	209
Tabla 24 Importancia de estudiar idiomas.....	211
Tabla 25 Intensidad motivacional.....	218
Tabla 26 Cómo influyen los idiomas en el proceso de aprendizaje de los mismos.....	219
Tabla 27 Cómo describirías a una persona que aprende voluntariamente una LE.....	221
Tabla 28 Actitudes hacia las LE.....	225
Tabla 29 Actitud hacia los hablantes de LE.....	229
Tabla 30 Pasos en el modelo de entrenamiento sobre estrategias de aprendizaje en LE.....	266

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Me casaría con.....	173
Gráfico 2 Tendría como amigos regulares.....	175
Gráfico 3 Trabajaría en una oficina junto a.....	178
Gráfico 4 Viviría en el mismo vecindario con.....	181
Gráfico 5 Hablaría simplemente como conocido con.....	183
Gráfico 6 Me identifico afectivamente con.....	185
Gráfico 7 Excluiría de mi país a.....	187
Gráfico 8 Aculturación	190
Gráfico 9 Identidad cultural	192
Gráfico 10 Contacto	193
Gráfico 11 Actitudes	195
Gráfico 12 Distancia social	196
Gráfico 13 Conocimiento del inglés.....	200
Gráfico 14 Conocimiento del francés	201
Gráfico 15 Otras lenguas	202
Gráfico 16 Residido en o visitado un país de habla inglesa o francesa	204
Gráfico 17 Relación.....	205
Gráfico 18 Razones por las cuales aprenden las LE.....	206
Gráfico 19 Orientación predominante hacia el aprendizaje de LE.....	207
Gráfico 20 Vivir en un país de habla inglesa o francesa	208
Gráfico 21 Estudiar idiomas me permitirá.....	210
Gráfico 22 Estudiar idiomas es importante porque.....	212
Gráfico 23 Intensidad motivacional	218
Gráfico 24 Cómo influyen en el aprendizaje.....	220
Gráfico 25 Cómo describirías a una persona que aprende voluntariamente una LE	221
Gráfico 26 Actitudes	225
Gráfico 27 Actitud hacia los hablantes de LE	230

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Instrumento para la recolección de datos de la variable distancia social	327
Anexo 2: Instrumento para la recolección de datos de la variable motivación	328
Anexo 3: Instrumento sugerido en la propuesta para ser aplicado a los alumnos como diagnóstico inicial	333
Anexo 4: Actividad diagnóstica sugerida en la propuesta para ser abordada con los docentes.....	337

LISTA DE ABREVIATURAS

AMTB	Attitude/Motivation Test Battery
C.E.V.A.Z	Centro Venezolano Americano del Zulia
C.R.B.V.	Constitución de la República Bolivariana de Venezuela
DIM	Departamento de Idiomas Modernos
DS	Distancia Social
INE	Instituto Nacional de Estadísticas
IM	Idiomas Modernos
L1	Primera lengua o lengua nativa
L2	Segunda lengua
LE	Lenguas Extranjeras
LM	Lengua Materna
L.O.E.	Ley Orgánica de Educación
LUZ	La Universidad del Zulia
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación

Mujica, Asmara. **La relevancia de la distancia social en la motivación en el aula de idiomas: un modelo de intervención educativa.** Investigación presentada ante el Rectorado de la Universidad de Córdoba, España, y la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, para optar al título de Doctor en Lenguas Extranjeras, 2013.

RESUMEN

El objetivo principal del presente estudio fue diseñar un modelo de intervención educativa para abordar la distancia social y optimizar la motivación hacia el aprendizaje de LE en los estudiantes de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia. La investigación estuvo delimitada a los estudiantes de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia, durante el 2º período del año 2011. Para estudiar la distancia social se partió de teorías propuestas durante los setenta y ochenta por autores como Schumann (1976, 1978), Acton (1979), Svanes (1987), recuperando esta noción para abrir ámbitos de intervención educativa que mejoren la motivación de los estudiantes de LE de acuerdo con teorías más recientes: Scheu y Bou, (1993), Brown (1994), Edeso (2005), Suanet y Van De Vijver (2009). Para estudiar la Motivación se revisaron teorías, modelos y estrategias propuestos por autores como Lambert (1972) y Gardner (1972,1985) ambos citados en Williams y Burden, 1997), Williams y Burden (1997), Dörnyei (2001, 2007), entre otros. La investigación fue descriptiva correlacional y se aplicaron como instrumentos de recolección de datos la Escala Bogardus para la variable distancia social y una adaptación del AMTB de Gardner para la variable motivación. Del diagnóstico obtenido con el análisis de los resultados se concluyó que los alumnos están altamente motivados hacia el aprendizaje de las LE; sin embargo, las actitudes hacia los hablantes de las LE estudiadas no son tan positivas como se esperaban. Estos resultados llevaron a diseñar una propuesta de intervención educativa para reducir la distancia social de los estudiantes de idiomas hacia los hablantes de lenguas extranjeras, ya que una actitud negativa hacia los exogrupos en cuestión podría crear conflictos culturales que repercutan en su aprendizaje de los idiomas.

Palabras clave: distancia social, motivación, estudiantes universitarios, exogrupos, lenguas extranjeras.

Mujica, Asmara. **La relevancia de la distancia social en la motivación en el aula de idiomas: un modelo de intervención educativa.** Investigación presentada ante el Rectorado de la Universidad de Córdoba, España, y la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, para optar al título de Doctor en Lenguas Extranjeras, 2013.

ABSTRACT

The main objective of this study was the design of a model for educational intervention in order to tackle social distance and to optimize motivation towards FL learning in students from the Modern Languages Department at the University of Zulia. The research was delimited to students from the Modern Language Department at the University of Zulia during the 2nd term 2011. For the study of social distance, the starting point were the theories proposed during the seventies and eighties by Schumann (1976, 1978), Acton (1979), Svanes (1987), in order to extend new spaces to educational intervention which improves motivation in the students of FL according to more recent theories such as the proposed by Scheu & Bou, (1993), Brown (1994), Edeso, (2005), Suanet & Van De Vijver, (2009). For the study of motivation some theories, models and strategies proposed by authors such as Lambert (1972), Gardner (1972, 1985) both cited in Williams & Burden (1997), Williams & Burden (1997), and Dörnyei (2001, 2007), were revised. The research was descriptive correlative and the instruments of data collection applied were Bogardus scale for the social distance variable and an adaptation of Gardner's AMTB for the motivation variable. According to the diagnosis obtained after the result analysis, it was concluded that students are highly motivated towards FL learning; nevertheless, attitudes towards native speakers of the languages involved were not as positive as expected. These results lead to design a proposal of educational intervention whose purpose is the reduction of social distance towards native speakers of the languages involved in modern languages students since a negative attitude towards the exogroups in question might create cultural conflicts which would have an effect on their language learning.

Key words: social distance, motivation, university students, exogroups, foreign languages

INTRODUCCIÓN

El hombre como ser inteligente se halla permanentemente en búsqueda de medios que le permitan elevar su capacidad intelectual, su posición social y económica, desarrollándose integralmente para beneficio propio y del mundo que lo rodea. Su condición humana es lo que lo impulsa a encontrar la manera de vencer frustraciones e inhibiciones que limitan y retrasan el desarrollo de su personalidad. Esa continua lucha por alcanzar la meta deseada y el ferviente anhelo de perfeccionamiento, es la expresión de la motivación humana. Son los motivos que tenemos para emprender una tarea lo que nos mueve a comenzarla y continuar en ella hasta lograr el éxito. Sin ello nada es satisfactorio ni realizable.

En la escogencia de una carrera de estudio es necesario meditar acerca de todos los motivos susceptible para tomar gusto por ella y para convencerse de la necesidad de desarrollarla convenientemente. El establecimiento de una meta definida con el propósito de lograrla es la primera de las acciones que se debe emprender; debe crearse plena conciencia de que se persigue esa meta y a no dudar que la alcanzará si el propósito es firme y razonable. Mientras más cerca se encuentra el objetivo que se ha trazado más confianza se sentirá en el desarrollo de la tarea y más seguro se mirará el camino a seguir para llegar al éxito.

Todo ser humano, por muy escasas que sean sus aptitudes naturales, conseguirá el máximo rendimiento de sus facultades si se atiene a un plan concebido de acuerdo a una orientación fija, encaminada a mejorar su destino

y a conducirlo hacia la obtención de un ideal. Cuando se entiende por éxito el logro de la meta que uno mismo se ha propuesto, ese éxito obtenido conduce generalmente a aspiraciones más elevadas. Todos estos motivos se compenetrarán en su conciencia y despertarán un interés profundo y sostenido por el éxito.

Por otra parte, no cabe duda que al empezar el aprendizaje de una lengua extranjera (en adelante LE), el estudiante se enfrenta igualmente a sociedades distintas a la suya y a sus prácticas culturales. El idioma se vuelve una herramienta de comunicación e interacción con las personas de esas sociedades y culturas. Cuando abordamos el aprendizaje de una LE se comienza también un proceso de aprendizaje intercultural puesto que hay que enfrentarse a esa otra cultura.

El Marco Común de Referencia para las Lenguas (2000) expresa que un objetivo esencial para la adquisición de una lengua es lograr una competencia intercultural. En el ámbito de las LE se adopta el nuevo concepto de intercultural definiéndolo como “la capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas que reconocemos como diferentes de la propia” (Gilherme, 2000, citado en Castro y col., 2003:1). Según esta autora, el éxito de la interacción depende de las capacidades de *negociación* de los individuos para construir una *plataforma* cultural que sea satisfactoria para ambos, basándose en el respeto mutuo.

Este concepto de competencia intercultural subraya la eficacia de la comunicación, la cual no debe entenderse exclusivamente en términos de intercambio de información o mensajes, sino de *establecer y mantener*

relaciones (Byram, 1997, citado en Castro y col., 2003); dicho de otro modo, de poder mediar en toda situación de contacto intercultural. Y, es precisamente desempeñando este papel de mediador, cuando el individuo puede tomar distancia y entender, desde la perspectiva del *otro* su propia realidad cultural “anticipando y resolviendo aquellas disfunciones que se produzcan en la comunicación” (Byram, ídem). En este sentido, aparece el término *distancia* interactuando con el concepto de *cultura* formando un solo bloque *distancia cultural*, también llamada *distancia social*.

Para comenzar la presente investigación, se pretende dar un estado del arte de algunos trabajos sobre distancia social que muestren su evolución como fenómeno social, rastreando en primer lugar su génesis y en segundo momento analizar su manejo actual como herramienta de medición de los conflictos entre distintos grupos sociales. La intención es revelar cómo ha sido utilizado este concepto para comprender el conflicto y cómo es que a partir de ese análisis también puede ser útil estudiar su influencia en el aprendizaje de LE, particularmente según las reflexiones que en ese sentido realizaron Bogardus (1959, citado en Arteaga y Lara, 2004), Schumann (1976, 1978), Acton (1979, citado en Brown, 1994), y Svanes (1987), entre otros, recuperando la noción de distancia social de los setenta y ochenta para abrir nuevos ámbitos de intervención educativa que mejoren la motivación de los estudiantes de LE de acuerdo con las teorías más recientes explicadas por Suanet y Van De Vijver (2009), Edeso (2005), Brown (1994) y Scheu y Bou (1993), que se refieren en la tesis.

Más que una propuesta teórica y metodológica final se busca concretar un bosquejo inicial que permita dibujar lo que vendría a *formar* el contorno de trabajos futuros sobre la distancia social en el aprendizaje de lenguas en Venezuela, mucho más acabados desde los dos puntos de vista, para comprender mejor este fenómeno. Se realizó un recorrido por algunos de los enfoques que han estudiado la distancia social identificando los factores que la determinan y la influencia que estos ejercen en el aprendizaje de lenguas, entre ellos la motivación, segunda variable en esta investigación.

La motivación es un factor que ha sido estudiado desde tiempos remotos; sin embargo, sigue siendo uno de los principales elementos al momento de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y de enseñanza de lenguas, en particular; ella es estrategia, recurso, objetivo, contenido, evaluación y al mismo tiempo satisfacción, es una parte y es un todo, es el punto de partida y el final de quien desea emprender un camino para llegar a una meta o de quien desea una meta y emprender el mejor camino; es saber que se quiere – y se puede – pero hay que comenzar, participar y persistir.

Sin lugar a dudas la motivación es un concepto que evoluciona a ritmo acelerado en cuanto al proceso de aprendizaje se refiere. La motivación para aprender implica más que querer o pretender aprender, incluye la calidad de los esfuerzos mentales, planificación, concentración, conciencia cognoscitiva, búsqueda activa de una nueva información, percepciones claras, satisfacción por el logro y cero ansiedades.

La motivación es una constante preocupación del profesor consciente de lo que significa el éxito – o el fracaso – escolar. El éxito en el aprendizaje depende de

una gran variedad de factores individuales – especialmente en el aprendizaje de las LE -- ya que las actitudes y motivaciones personales, tanto como las aptitudes particulares, juegan un rol decisivo. Para un educador, conocer, crear y despertar las motivaciones forman parte de los pre-supuestos educativos. En el aprendizaje de las LE no solamente deben tomarse en consideración las motivaciones de los alumnos sino también las de los profesores, pues estas últimas se dejan de lado, o se olvidan frecuentemente y también juegan un papel importante en el proceso educativo; sin embargo, el presente estudio se concentró en la motivación de los primeros.

Para abordar esta variable se contó con una excelente literatura formada por autores que han estudiado este fenómeno a través del tiempo, tratando de definir y caracterizar sus elementos tanto en forma general como en el campo específico del aprendizaje de lenguas. Dörnyei (2001, 2007), Williams y Burden (1997), Gardner (1972,1985; Lambert, 1972, citados en Williams y Burden, 1997), y otros, son los autores más reconocidos en cuanto a motivación, de ahí su consideración en el presente estudio.

La tesis consta de siete capítulos: en el capítulo uno se plantea el problema y se presentan algunas generalidades del universo de estudio; en el capítulo dos se sintetizan las bases teóricas en dos fases, primeramente se abordó la distancia social y algunos factores asociados con la misma tales como el grado de aculturación, la identidad cultural, el grado de contacto, y las actitudes; en segunda instancia, se trató lo relacionado con la motivación, la orientación motivacional, los niveles motivacionales, el grado de motivación, y las actitudes hacia las LE y hacia los hablantes de las LE; en el capítulo tres, se

proporcionaron las orientaciones metodológicas; en el capítulo cuatro, se realizó el análisis (cuantitativo y cualitativo) de los datos obtenidos según cada variables, además de presentar algunas conclusiones preliminares para seguidamente abordar el capítulo cinco con el diseño de la propuesta de intervención educativa, como contribución a la optimización de la labor educativa a nivel universitario y por ende a una mejor enseñanza-aprendizaje de las LE tanto en el DIM como en cualquier otro entorno universitario que presente características similares. En el capítulo seis se expusieron las conclusiones derivadas de la propuesta y algunas sugerencia sobre futuras líneas de investigación que pudiesen dar continuidad a la presente; en el capítulo siete aparecen las referencias de los documentos consultados y, finalmente, los anexos tanto de los instrumentos aplicados para la recolección de datos como los instrumentos sugeridos para ser aplicados en la propuesta.

CAPÍTULO 1

**A more practiced eye,
A more receptive ear,
A more fluent tongue,
A more involved heart,
A more responsive mind,
These are the characteristics we want to
stimulate in students to enable them to
become more proficient language
learners.**

Rebecca Oxford (1990)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 La problemática

Desde siempre tanto lingüistas como especialistas en enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras han tenido innumerables inquietudes respecto a la gran cantidad de factores intervinientes en el proceso de enseñar y aprender una lengua. Factores internos y/o externos no han escapado al estudio y análisis en innumerables oportunidades por lo que ellos son fuente inagotable de una búsqueda minuciosa en cuanto variable se detecte.

En este sentido, se plantea en la presente investigación el hecho de que en su práctica educativa la investigadora ha notado con gran preocupación, y cada vez más, una serie de comportamientos y actitudes en muchos de los estudiantes de la mención Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia, que no se corresponden con el deber ser de un estudiante y que la hacen cuestionarse sobre lo que puede estar sucediendo y las razones por las cuales se está dando tal situación.

1.1.1 El objeto de estudio

Debido a que muchos pueden ser los factores, en el año 2005 la investigadora de la presente investigación realizó un estudio titulado '*Motivación y Rendimiento Académico en Lenguas Extranjeras en los estudiantes de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia*'; el mismo arrojó como resultado que el rendimiento de los estudiantes de Idiomas Modernos era alto, al igual que la

motivación, ya que ellos tenían propósitos personales claros y específicos acerca de sus intereses profesionales de entonces.

No obstante estos resultados, se continuó realizando un seguimiento, *meramente subjetivo*, a la evolución y cambios de actitudes en los estudiantes de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia en los últimos años, y la tendencia fue similar a lo que causó la inquietud inicial. Es por lo cual, la investigadora decidió emprender el reto actual abordando una nueva variable: la distancia social, además de retomar la variable estudiada anteriormente, la motivación, desde otra perspectiva, en espera de satisfacer su curiosidad investigativa y aclarar un poco más el panorama que circunda el proceso enseñanza-aprendizaje de las LE en el contexto delimitado.

A la luz de estos planteamientos, surgieron ciertos elementos iniciales que comenzaron a orientar la investigación; así por ejemplo, para Titone (1981, citado en Uria, 1992) la motivación es el hecho de seleccionar un motivo que ayude a realizar una acción o un conjunto de acciones encaminadas a un objeto digno de ser alcanzado. Por otra parte Uria (op.cit.) expresa que la motivación es el estado anímico impulsor que aquella realidad atractiva ocasiona en nosotros, dando lugar normalmente a una tendencia productiva.

Referido al proceso didáctico, motivar el aprendizaje es poner a los alumnos en condiciones de que aprendan, para lo cual existen una serie de estrategias. Al asimilar los estímulos que el profesor pone a su alcance, se despierta la atención y el interés por el objeto propuesto, y se crea una situación motivadora. En efecto, la atención y el interés son fenómenos colindantes con la motivación. La atención porque sin ella no es posible centrarse en un objeto,

y el interés, más relacionado con el mundo de los instintos y de las inclinaciones primarias de orden inmediato, acompaña en muchas ocasiones a la motivación, que tiene un carácter más mediato.

Otro concepto relacionado con el de motivación es el de actuación voluntaria. Así como el interés puede significar un estado previo al de motivación, el acto de voluntariedad debe complementar éste para que resulte eficaz. Por muy extraordinarios que sean los motivos, es el propio sujeto quien decidirá considerarlos o no (Uria, op.cit.). Pero la realidad misma no es tan simple como aparece aquí; algunas veces la propia persona no sabe, no puede o no quiere hacer uso de sus posibilidades para mejorar. En este punto es cuando alcanza una dimensión verdaderamente importante la función educativa en virtud de la cual el ser humano debe ir conquistando progresivamente su libertad, va siendo capaz de hacer uso de ella. El profesor va haciendo cesión de su control sobre el alumno para llevarle a la autodeterminación.

Titone (1981, citado en Uria, 1992), considera que la relación entre motivación y aprendizaje está regida por una serie de leyes, entre las que se destacan: 1º “sin motivación no hay aprendizaje”, 2º “los motivos generan motivos”. Así mismo Nerici (1969 citado en Uria, op.cit.) asegura que todo aprendizaje se realiza impelido por “motivos”, por “necesidades”, pero ocurre que el resultado del aprendizaje pasa, también, a funcionar como elemento modificador del campo de los motivos, condicionando así comportamientos futuros. Mejor dicho: el aprendizaje crea “nuevos motivos, nuevas necesidades”.

La motivación es, pues, mucho más importante de lo que a simple vista se podría apreciar: no sólo acerca al aprendizaje, sino que genera o retroalimenta

la capacitación para aprender. Se le añade a esto la 3ª ley de la relación entre motivación y aprendizaje de Titone (1981, citado en Uria, 1992: xx), “La motivación es condición necesaria pero no suficiente”. Se puede apreciar que es fundamental un esfuerzo sistemático por parte del alumno, ya que el aprendizaje depende en gran parte de la voluntad para aprender.

Para Cofer (1987), el estudio del aprendizaje fue una importante vía por medio de la cual el concepto de motivación llegó a ser tan trascendental en el presente. Desde los estudios de Thorndike, ha existido una íntima y continua relación entre motivación y aprendizaje, por lo que resulta difícil separar la una del otro. La motivación parece importante como factor para inducir a una conducta y esencial para que un organismo aprenda. También puede estar algo relacionada con qué rasgos de lo adquirido se manifestarán o con determinar cuán efectivas son las recompensas para lo que está haciendo el organismo. Los motivos se aprenden, al igual que muchos patrones de conducta aparentemente innatos. Si los motivos se aprenden entonces el aprendizaje contribuye a la motivación.

En cuanto al tipo de *motivos*, Uria (op.cit.) manifiesta que la motivación puede ser *intrínseca*, si es en sí misma el móvil para realizar una tarea porque nos causa satisfacción o despierta nuestro interés. En el caso del aprendizaje, aquí tendremos el deseo por comprender, asimilar, debido a lo gratificante que esto nos resulta. También puede ser *extrínseca* cuando se mueve hacia la consecución de algo por las ventajas que nos pueda reportar. En este caso, el móvil sería ajeno al interés de la acción que se realiza, como por ejemplo, el de quien estudia para aprobar, sin encontrar satisfacción en ello.

En ocasiones también se da el hecho de la motivación intrínseco-extrínseca; tal es el caso del sujeto que combina ambas, dependiendo de la intensificación de una o de la otra, del momento y las circunstancias; de su estado anímico, por ejemplo, aún dentro de la misma materia o el mismo tipo de trabajo. Pero ¿por qué esto es así?

Al respecto Dweck (1986, citado en Uria, op.cit.:140), refiere que hay sujetos “orientados hacia metas de aprendizaje y sujetos orientados hacia metas de rendimiento”. Los primeros son más propensos a la motivación intrínseca y los segundos a la extrínseca.

Por su parte, Nicholls (1984 citado en Uria, ídem), dice que hay sujetos “centrados en la tarea y sujetos centrados en el yo”. En este caso los primeros están más inclinados a la motivación intrínseca y los segundos a la extrínseca. De todos modos, en ambas respuestas existe la posibilidad de que cualquiera que sea la modalidad de inclinación de que se trate, el alumno en cada caso no tiene por qué utilizar un solo tipo de motivación.

En cualquier reunión de docentes es frecuente escuchar no sólo algunas quejas sobre la escasa motivación y la dispersa atención mostrada por el alumnado en el desarrollo de los temas y tareas propuestos en el aula, sino también algunos comentarios relacionados con la dificultad y el esfuerzo que supone mantener el interés, la atención y el orden en cualquier actividad académica. Sin embargo, en otras ocasiones, podemos oír a este mismo profesorado reconocer cómo esta pasividad y desinterés se transforman en entusiasmo cuando los temas y las actividades conectan con los intereses y motivaciones del alumnado.

Motivar, incentivar y despertar el interés del alumnado es una constante preocupación de un profesorado que, si bien es consciente del importante papel que la motivación desempeña en el éxito o fracaso de cualquier actividad humana, sigue proponiendo las actividades fragmentadas, trivializadas, descontextualizadas y carentes de sentido provenientes de los libros de texto en un contexto falto de autonomía, participación, comprensión, creatividad y flexibilidad, Cañal (2002).

Desde concepciones socio-culturalistas e interaccionistas del aprendizaje, así como desde diferentes ámbitos progresistas, conscientes de la importancia de los aspectos afectivos y motivacionales, junto a los aspectos cognitivos y morales, como motor del aprendizaje humano, se destaca que se encuentren más posibilidades de éxito si las propuestas educativas tienen en cuenta las concepciones y los intereses del alumnado y forman su implicación y participación en proyectos de trabajos orientados a desarrollar una comprensión crítica de su mundo social y natural. Pero tampoco se puede olvidar, sobre todo en la actual sociedad mediática, que los intereses del alumnado están fuertemente mediatizados por su familia, por su entorno socio-cultural y por sus propias experiencias escolares.

De ahí que la noción de distancia social aparece también como una “*posible*” variable afectiva que pudiera estar influyendo en el aprendizaje de las LE en los estudiantes de Idiomas Modernos de La Universidad del Zulia, en tanto que ella hace referencia a los grados de comprensión y simpatía que existen entre las personas, entre personas y grupos sociales y entre grupos sociales.

Al apreciar el grado y la calidad de entendimiento e intimidad que caracterizan las relaciones personales y sociales en general, puede que se presente la falta de capacidad para que un grupo o un individuo comprenda y se comunique con otros individuos o grupos sociales o que las diferencias que surgen entre los distintos grupos sociales, por su contacto e intimidad o por la confrontación de sentimientos y creencias desarrollen conflictos entre ellos.

El medio educativo no escapa a esta realidad en todos los niveles y modalidades. En nuestro contexto venezolano, y muy especialmente en entornos educativos de enseñanza de lenguas, estaríamos en presencia de individuos y de grupos sociales diversos, heterogéneos en sus rasgos de personalidad y multicultural en sus orígenes; por lo tanto, se hace necesario diagnosticar el estado actual de ese entorno y poder luego establecer la ruta a seguir en pro de un desarrollo armónico y productivo del proceso enseñanza-aprendizaje.

1.1.2 Alcances de la investigación

Debido a las consideraciones antes expuestas, se espera que este producto brinde una propuesta motivadora, en esencia, tanto para los estudiantes como para los docentes, en un ambiente apropiado –dentro de las limitaciones naturales de todos los tiempos- pero ante todo bajo unas normas de respeto hacia los postulados institucionales en vigencia. Al detectar los efectos de la distancia social de los estudiantes de LE hacia los hablantes de esas lenguas, así como de las actitudes y motivaciones hacia las LE y hacia los hablantes de las mismas, se actuará sugiriendo la propuesta de intervención para propiciar

un mejor aprovechamiento del aprendizaje de LE en los estudiantes de Idiomas Modernos de LUZ, y por qué no en otras circunstancias y contextos similares.

Para diagnosticar con mayor precisión la problemática planteada, estudiarla y tratar de contribuir a su solución se partió de las siguientes interrogantes:

1.- ¿Cuál es el grado de aculturación, de identidad cultural, y de contacto de los estudiantes de Idiomas Modernos de LUZ hacia las LE y hacia los hablantes de las LE que están aprendiendo?

2.- ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes de Idiomas Modernos de LUZ hacia las LE y hacia los hablantes de esas LE que están aprendiendo?

3.- ¿Qué orientación motivacional tienen los estudiantes de Idiomas Modernos de LUZ hacia las LE que están aprendiendo?

4.- ¿Cuáles son los niveles motivacionales y el grado de motivación de los estudiantes de LE de Idiomas Modernos de LUZ?

5.- ¿Cuál es la relación entre la distancia social y la motivación en LE de los estudiantes de Idiomas Modernos de LUZ?

Para despejar estas interrogantes se plantearon los siguientes objetivos específicos esperando lograr el objetivo principal.

1.1.3 Objetivos de la investigación

1.1.3.1 Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención educativa para minimizar la distancia social y optimizar la motivación hacia el aprendizaje de la LE en los estudiantes de lenguas extranjeras en contextos universitarios.

1.1.3.2 Objetivos específicos

1.1.3.2.1 Identificar la distancia social, la *aculturación*, la *identidad cultural*, el *grado de contacto* y la *actitud* de los estudiantes de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia hacia las LE y hacia los hablantes de las LE.

1.1.3.2.2 Analizar la *orientación motivacional*, el *nivel motivacional*, el grado de motivación y la *actitud* de los estudiantes de Idiomas Modernos de LUZ en cuanto a las LE y a los hablantes de las LE que están aprendiendo.

1.1.3.2.3 Contrastar distancia social y motivación hacia las LE y hacia los hablantes de las LE en los estudiantes de Idiomas Modernos de LUZ.

1.1.4 Justificación de la investigación

Muchos docentes, que siguen intentando mejorar profesionalmente, valoran la motivación como un factor primordial en el proceso enseñanza-aprendizaje; pero quizás no perciben su importancia cuando “aparentemente” las cosas marchan bien en la clase, aunque los alumnos no estén aprendiendo lo que se pretende enseñarles. Se puede decir que cuando se entra en una dinámica rutinaria, en la que el docente desarrolla las tareas profesionales como si no hubiera ningún problema, la motivación es un asunto que no aflora y del que él no se preocupa; no obstante, cuando la realidad diaria evidencia las dificultades del aprendizaje, la motivación surge en el centro de conflicto, entonces se escoge entre dos opciones: evitar los problemas y resguardarse en lo que se conoce aunque esté desactualizado o plantearse la necesidad de cambiar las estrategias motivacionales. En el caso de la enseñanza de los idiomas, la motivación presenta algunos rasgos peculiares, por lo que es una

frecuente inquietud entre el profesorado lo que concierne a las actividades motivacionales y el interés de los alumnos en aprender lo que el profesor está dando.

La investigación surgió del deseo de conocer la realidad existente en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el contexto estudiado, ya que desde hace varios semestres se ha venido observando en el alumnado un cierto desinterés en lo que realiza, evidenciado en las constantes inasistencias, las bajas calificaciones en ciertas materias, el retiro temporal, la deserción o el retiro de materias, lo cual implica tener que repetir las materias dos veces o más, la baja calidad de los trabajos asignados o las actividades a realizar, la escasa participación en clase, el incumplimiento de sus asignaciones, etc. Preocupados por esta situación creemos que hay factores tanto endógenos como exógenos que pueden estar incidiendo en la misma; entre los factores endógenos abordaremos en esta oportunidad la distancia social y la motivación.

Con el estudio, se avanzó en el conocimiento respecto a la temática planteada y se encontraron explicaciones que complementaron el conocimiento inicial, con lo que se llegó a conclusiones que permitieron orientar una propuesta de solución a la problemática. Los resultados obtenidos a partir de los dos instrumentos aplicados sirvieron de base para la propuesta de un modelo de intervención educativa buscando promover líneas de acción, sugiriendo mecanismos que permitan estimular a los alumnos (y docentes) y guiarlos hacia el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las LE tanto en el

contexto estudiado como en otros contextos educativos similares donde se les esté formando en esas lenguas con fines académicos.

1.1.5 Delimitación de la investigación

En virtud de que la autora del presente trabajo se desenvuelve principalmente en el nivel superior de enseñanza, la investigación se realizó en la Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Departamento de Idiomas Modernos, durante el segundo período del año 2.011.

1.1.6 Limitaciones de la investigación

Toda investigación es un proceso con innumerables pasos a seguir, o fases a desarrollar, en cuya trayectoria siempre hay escollos que superar y la presente no escapa a esa realidad. Si bien es cierto que el área de la investigación es sumamente interesante, también es un área que requiere de mucho tiempo, esfuerzo, dedicación e inversión financiera, entre otras cosas. Realizar esta investigación requirió de mucho tiempo, esfuerzo y dedicación tomando en cuenta que la investigadora no contaba con un tiempo único consagrado a la misma sino que debía ser compartido con sus períodos de docencia, investigación y extensión, requeridos en su sitio de trabajo, de acuerdo con su categoría académica.

Por otra parte, hubo limitaciones en cuanto a los recursos materiales para obtener información teórica actualizada sobre las variables de estudio, especialmente sobre la distancia social. En nuestro país son pocos los centros educativos que cuentan con bibliotecas bien dotadas, amén de que no se cuenta con los servicios de intercambios o préstamos de materiales de una

institución a otra, como existe en ciertos países. Sin nombrar las limitaciones que se encuentran vía web, donde ciertamente hay recursos de muchísimo interés y muy actualizados, pero con restricciones en el acceso a ellas. Unas y otras requiriendo inversión económica que limita enormemente la consulta.

En cuanto a los gastos relacionados con la aplicación de los instrumentos diagnósticos de las dos variables, las asesorías metodológicas y estadísticas, no se contó con un personal académico-institucional de ayuda o asistencia particular ni con financiamiento especial por parte de la Universidad, sino que fueron asumidas totalmente por la investigadora.

1.2 Generalidades: aspectos geográficos, históricos y sociolingüísticos del contexto venezolano

Es imposible, como lo dice Wright (1967, citado en Mujica y Thomas, 1986) situar de una forma adecuada los problemas de nuestro tiempo si se olvida que la historia es el nervio de la ciencia social. Es por lo cual, antes de describir el contexto específico donde se produce el fenómeno a estudiar: La Universidad del Zulia, en Maracaibo, es necesario situarse en el marco sociocultural inmediato: la República Bolivariana de Venezuela (en adelante Venezuela, por razones prácticas).

1.2.1 Situación geográfica

Venezuela es uno de los países latinoamericanos menos conocidos por los habitantes de otros continentes, de hecho, parece ser que en muchos países se escucha hablar de él solo por su riqueza minera: el petróleo.

Situado en el Continente Americano, Venezuela limita al norte con el Mar de las Antillas, al sur con Brasil, al este con Guyana y al oeste con Colombia. Posee una superficie de 916,445 km², para una población de 27.150.095 millones de habitantes¹. Esta población, muy mal distribuida sobre el territorio nacional, está reagrupada alrededor de las grandes ciudades tales como: Caracas (la capital), Maracaibo, Barquisimeto, Valencia, Maracay, Entre otras. Tal situación se explica debido a la concentración en esas regiones de la mayor tasa de empleo, y de la estructura administrativa, sanitaria y escolar. El presente trabajo se realizará dentro del contexto de la ciudad de Maracaibo, donde se encuentran presentes las lenguas extranjeras representativas del fenómeno estudiado a nivel universitario en la Universidad del Zulia.

1.2.2 Situación histórica

Venezuela es el producto de una realidad histórico-social particular y algo compleja. Conquistada por los españoles en el siglo XVI, e independiente desde 1811, Venezuela conoció muchas oleadas de inmigración de origen europeo, principalmente española, italiana y portuguesa, de ahí un enorme proceso de mestizaje marcado por la casi desaparición de la cultura de origen indígena en beneficio de una cultura de origen español y la adopción de la lengua castellana² (Mujica y Thomas, 1986).

Los venezolanos abarcan una variada combinación de herencias. Históricamente los actuales indígenas Amerindios, los colonos españoles y los africanos han contribuido en diversos grados a la composición étnica y cultural

¹Censo Poblacional 2011. Fuente: INE. (2011). *XIV Censo General de Población y Vivienda. Caracterización general de la población venezolana.*

²Tal es el caso de la mayoría de los países de América Latina. Es necesario remarcar que esta lengua ha recibido transformaciones y los habitantes de cada país han hecho del español latinoamericano un producto de la cultura y de la realidad nacional.

del país. Posteriormente, oleadas de grupos europeos (italianos, portugueses y más españoles) emigraron a Venezuela en el siglo XX, influenciando muchos aspectos de la vida venezolana, incluyendo su cultura, lengua, comidas, y su música.

Haciendo un poco más de historia, más de la mitad de la población venezolana posee un origen racial mezclado; mestizos (europeo/Amerindio), mulatos (europeo/ negro africano) y zambos (Amerindio/negro africano). Alrededor de un quinto de la población posee ascendencia blanca europea, y un décimo son negros de ascendencia africana. La población restante está constituida por indígenas Amerindios en una proporción estadística mucho menor. A partir del período colonial se mezclaron indígenas, españoles y africanos, y hoy en día la mayoría de venezolanos tiene ascendencia mestiza —dos terceras partes de la población—, descendientes de blancos —mayormente europeos y árabes, representando un quinto de la población—, afro descendientes —una décima parte de la misma—, e indígenas, con apenas un 1%. Durante la colonia y hasta las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial, gran parte de los inmigrantes europeos a Venezuela provenían de las Islas Canarias, y su impacto cultural fue significativo, influyendo en el desarrollo del castellano en el país y en su gastronomía y costumbres.

Con el inicio de las explotaciones petroleras a principios del siglo XX, se establecieron compañías y ciudadanos provenientes en gran parte de los Estados Unidos. Posteriormente, con ocasión de la posguerra, se incorporó a la sociedad venezolana una nueva ola de inmigrantes provenientes de Italia y España, y nuevos inmigrantes de Portugal, el Medio Oriente, Alemania,

Croacia, los Países Bajos, China, entre otros, animados a la vez por el programa de inmigración y colonización implantado por el Gobierno. Entre 1948 y 1958 casi un millón de europeos inmigraron a Venezuela creando grandes comunidades, destacando los ítalo-venezolanos, los ibero-venezolanos y los luso-venezolanos. La inmigración en Venezuela provino también de diversos países de la América Latina durante el *boom* petrolero de los años '70. Estas continuas oleadas migratorias aumentaron el complejo mosaico racial del país. La población venezolana nacida en otros países representó un 4,4% del total nacional. La mayoría de dicha población venía de Colombia, España y Portugal, entre otros países.

1.2.3 Situación sociolingüística

Si *América Latina* es un término que designa un área geográfica, ella tiene, sobre todo, una coloración lingüística: la práctica de una lengua materna común, el español, producto de un pasado histórico que lo relaciona con la *madre patria*, España.

Venezuela es un país declarado oficialmente monolingüe con el castellano como idioma oficial (Título I, Artículo 9 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999:2); sin embargo, los números muestran una sociedad plurilingüe, con un verdadero *mosaico de culturas* si se tiene en cuenta que en el país convive una mezcla de razas autóctonas. Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la Humanidad (ídem, C.R.B.V).

En efecto, en cuanto a población indígena se refiere, para 1970 los etnólogos contaron 40 grupos indígenas que hablaban en conjunto 170 lenguas, las cuales estaban divididas en 5 grandes grupos (o familias) lingüísticas, que son el origen de otras variantes; esos grupos son: 1- los caribes, 2- los arahuacos, 3- los chibcha, 4- los tupi-guaraní, y un 5 grupo constituido por otras *lenguas aisladas* (Mujica y Thomas, 1986).

De acuerdo con el último Censo de Comunidades Indígenas efectuado en el 2001, se contabilizó un total de 511.329 indígenas³ (2,2% de la población total), cuya distribución espacial y por etnias se presenta en la Figura 1, Mapa Etnolingüístico: Venezuela. Distribución Territorial de las comunidades indígenas.

Para comprender mejor la realidad lingüística del país se ilustran en ese mapa etnolingüístico los componentes del universo lingüístico venezolano (lengua nacional, lenguas indígenas), para delimitar las principales zonas de influencia de las diferentes lenguas y para justificar el procedimiento metodológico en cuanto a la población de la investigación.

Los resultados del último censo nacional (INE, 2011) aunque cuestionable y poco preciso, ilustran en gran medida la realidad lingüística nacional: 99% Monolingüe español, 01% Lenguas minoritarias (indígenas).

³ *Caracterización General de la Población Venezolana*. Esta cifra corresponde a la suma de 178.343 personas empadronadas en el Censo de Comunidades Indígenas de 2011 más 332.986 personas que se auto-reconocieron como indígenas y que fueron empadronadas en el Censo Nacional de Población y Vivienda, 2011.

Figura 1 Mapa Etnolingüístico



Venezuela. Distribución territorial de las comunidades indígenas, 2011. Fuente: INE (2011)

Dentro de esta realidad, se inserta el análisis de la interacción entre dos lenguas determinadas bajo la influencia de objetivos lingüísticos específicos. Nos referimos aquí al español, lengua nacional o primera lengua (L1) y al inglés y/o francés, segunda lengua y/o lengua extranjera (L2/LE) explicadas más adelante.

1.2.4 El universo específico y las lenguas extranjeras mayoritarias en el país

La enseñanza de las lenguas, de acuerdo con Moreno Fernández (2000, citado en Caballero y Cuadrado, 2007), no puede llevarse a cabo sin tener en consideración las comunidades y los entornos socioculturales concretos. En el

proceso de adquisición de lenguas intervienen factores tales como: la lengua meta, que será *el objeto de aprendizaje*, *el sujeto de aprendizaje*, que es el elemento clave de todo el proceso, y el contexto (social), es decir, un medio o un ambiente para el aprendizaje.

1.2.5 La lengua primera (L1), la segunda lengua (L2), y la(s) lengua(s) extranjera(s) (LE)

Si reflexionamos acerca del modo en que adquirimos nuestra primera lengua comprobamos que no es el mismo proceso que seguimos cuando se trata de una lengua extranjera. Esta diferencia se acentúa más cuando ha sido sólo a nivel institucional (en la escuela) en el que se ha desarrollado el proceso y no hemos tenido la oportunidad de comunicar en un contexto natural en dicha lengua.

Tomando en cuenta los factores que intervienen en la adquisición de lenguas: la lengua meta, el sujeto de aprendizaje y el contexto podemos establecer las diferencias en la adquisición de la lengua primera o la lengua extranjera. La lengua meta, es un elemento común: en ambos procesos hay una lengua a adquirir; las diferencias se encuentran en el sujeto de aprendizaje: la edad, la motivación para aprender y la necesidad de aprender; en el contexto; y también en las diferencias cognitivas y psicolingüísticas de las dos situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta que los que aprenden una lengua extranjera ya conocen otra lengua, razón por la que hay que considerar el papel desempeñado por los conocimientos lingüísticos previos. Para Corder (1978, citado en Caballero y Cuadrado, 2007) el conocimiento de la primera lengua ayuda en la adquisición de la lengua extranjera y puede facilitar su aprendizaje en función del grado de “acercamiento” de dichas lenguas.

En opinión de algunos autores existe un periodo crítico que marcaría el fin de las posibilidades de adquisición de otra lengua. Sin embargo, investigadores que trabajan en el marco de la Gramática Universal (dotación genética específica para el lenguaje), no aceptan que exista un período crítico, crucial en el aprendizaje del lenguaje, ni que al final de dicho período la Gramática Universal deje de estar disponible para la adquisición de una lengua extranjera.

En esta línea, White (1989, citado en Caballero y Cuadrado, op.cit.) propone que podría existir un período crítico sin que su resultado final sea la pérdida de la Gramática Universal. Una diferencia fundamental en la adquisición de la lengua primera y la lengua extranjera es que no se obtiene el mismo grado de éxito a pesar de conseguir una comunicación eficaz en lengua extranjera, si bien esto no implica que haya un período crítico que dependa de la edad y que ésta sea un factor definitivo para justificar la diferencia entre ambos procesos. No hay que olvidar que la adquisición de la lengua primera siempre tiene lugar en un ambiente natural de comunicación e interacción entre hablantes nativos que proporcionan un *input* que permite al niño ir adquiriendo gradualmente su lengua primera, le permite ir construyendo, poco a poco, su competencia lingüística. Para la lengua extranjera, su proceso de adquisición va a depender del contexto en el que se esté enseñando, si es institucional o natural, del contexto lingüístico en que se halle inmerso y también del método de enseñanza que se utilice.

En el proceso de adquisición de la lengua primera sólo cuenta la «evidencia positiva», es decir, la exposición e interacción con el *input*. El niño no recibe correcciones gramaticales ni se le da instrucción explícita del tipo que sea; esto

significa que no es necesaria la «evidencia negativa». A ningún niño se le explica lo que es un morfema o lo que es una palabra para que pueda usar y comprender la relación entre el nombre *juego*, el verbo *jugar* y el nombre con valor agente *jugador*. Todo niño, en un momento determinado del proceso de adquisición del español dice *escribido*, *hacido*, *morido*, aunque estén continuamente corrigiéndolo, lo que equivale a estar expuesto a una «evidencia negativa». Utilizará *escrito*, *hecho* y *muerto* dependiendo del estadio de construcción de competencia lingüística en que se encuentre. Por lo que se refiere a la adquisición de la lengua extranjera, la instrucción y la corrección son tan necesarias como efectivas para la misma. El problema radica en *qué* y *cómo* corregir. Cabría preguntarse: ¿es que la instrucción y la corrección podrían suplir las deficiencias derivadas de un *input* no natural al que está expuesto el que adquiere una lengua extranjera fuera del contexto natural? En nuestra opinión la exposición continua a un *input* natural no es equiparable a la exposición a una «evidencia negativa».

Los procesos de adquisición de la lengua primera y una lengua extranjera son cualitativamente semejantes en lo relativo a la consideración de la lengua como un sistema mental de reglas y principios, representados en forma de gramática interiorizada, sin que la forma y contenido de esa gramática tengan que ser, por ello, idénticos en los dos procesos.

Una de las asignaturas pendientes de la enseñanza de segundas lenguas es cómo reproducir las condiciones necesarias para que los alumnos que aprenden una L2 en la escuela, lo hagan como si se tratara de una situación de inmersión. La adquisición de una segunda lengua puede tener lugar en

contextos naturales o formales (institucionales) o en contextos mixtos. El contexto natural se asemeja más que el formal o institucional a la adquisición de primeras lenguas, pues ésta surge como resultado de la interacción entre hablantes de la lengua segunda por un lado, y por otro, de la observación de la interacción entre hablantes de la segunda lengua en las distintas situaciones sociales.

En los contextos formales el estudiante recibe algún tipo de instrucción, una intervención educativa que programa y regula la cantidad y el tipo de *input* y de interacción al que tendrá acceso el estudiante de segundas lenguas. En la mayoría de los casos tiene lugar en el aula. Desde un punto de vista sociológico, la diferencia entre los dos contextos afecta a la localización, los participantes, los temas y la finalidad de la comunicación. Aunque a primera vista pudiera parecer que la distinción entre los procesos de adquisición de primeras y segundas lenguas es clara existen situaciones en las que se combinan las características de ambos.

En algunos estudios se ha observado que los contextos naturales aceleran el ritmo de adquisición de lenguas (Fathman, 1978, citado en Caballero y Cuadrado, op.cit.), pero también se ha observado que existe diferencias individuales (Ellis, 1994). En un trabajo realizado por Shresta (citado en Caballero y Cuadrado, op.cit.:523), se compara la adquisición en contexto natural por parte de un grupo de serpas que acompañan a turistas en sus desplazamientos en Nepal, con la adquisición en un contexto formal en el mismo país. Comprueba, por un lado, que los que aprenden la lengua en contexto natural tienen una mayor competencia que los estudiantes en su

contexto formal; y por otro, que en el contexto natural las producciones orales presentan mayor fluidez pero, a la vez, presentan más errores gramaticales que lo estudiantes en contextos formales. Esto nos confirma la influencia de la instrucción en la competencia gramatical ya observada en otros estudios. Existe una tendencia a admitir que la adquisición natural da un mayor grado de fluidez y la formal una mayor exactitud gramatical. Por todo lo expuesto anteriormente, consideramos pertinente la idea de un *continuum* (Muñoz, 2000 citado en Caballero y Cuadrado, op.cit.) que iría de lo formal a lo natural pero admitiendo posiciones intermedias.

Desde la colonización, el estudio y la enseñanza de las lenguas extranjeras han sido muy importantes en Venezuela. Los cursos de lenguas clásicas (latín y griego) eran primordiales pero pronto las lenguas vivas obtuvieron un lugar tan importante que llevaron a las primeras a un segundo plano.

No se trata aquí de hacer un recuento histórico desde el inicio de las lenguas extranjeras en un país sino de saber cómo toma lugar una LE en el país, por qué medios, cómo medir su poder lingüístico y cómo puede ser interpretada la enseñanza-aprendizaje de esa lengua, toda vez que sabemos que no todas las LE poseen la misma fuerza de atracción ni la misma importancia según los países, pues el grado de variación depende de su preeminencia y de su función en el seno de cada sociedad.

La lingüística aplicada y la didáctica de lenguas han establecido una oposición entre lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera. Esta oposición está marcada por la diferencia del rol que ellas juegan en el interior de una comunidad.

Según Stosi (2009), al dominar su lengua materna -nativa- (LM o L1) el hablante adquiere una competencia comunicativa para interactuar y desarrollarse como ser humano. Todas las lenguas que aprenda después de haber adquirido la LM se consideran segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE).

En general, el término L2 se utiliza para referirse a la lengua no nativa, adquirida a una edad temprana y en *contexto natural*, mientras que el término LE suele referirse al aprendizaje de la lengua en un *contexto institucional* y a una edad más bien adulta. A diferencia de la precisión gramatical de la L1 que, a no ser que ocurra algún tipo de discapacidad, todas las personas logran alcanzar en un período determinado; la capacidad para adquirir otras lenguas dependerá de las circunstancias vitales y se verá afectada por variables de distinta índole: *individuales o personales* (la edad, inteligencia y estilos cognitivos, la personalidad, la motivación y factores afectivos, etc.) y *situacionales* (contexto social y entorno educativo).

Teniendo en cuenta el papel que desempeña la lengua meta en el contexto en que se desarrolla el proceso de aprendizaje, denominaríamos *lengua segunda* a aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende y *lengua extranjera* a aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional (Caballero y Cuadrado, op.cit.).

En otras palabras, el proceso de aprendizaje de las LE puede percibirse como un fenómeno complejo en el que repercuten diferentes tipos de variables: tres independientes (el alumno, el contexto y la enseñanza) y dos dependientes,

condicionadas por las anteriores (el aprendizaje y el resultado) (Skehan, 1989, citado en Stosi, op.cit.).

Partiendo del proceso de adquisición de las L1, unas teorías recalcan los aspectos innatos del aprendizaje de una lengua no nativa, algunas destacan más los factores sociales, mientras que otras sitúan su foco de interés exclusivamente en los aspectos lingüísticos. Aunque en cierto grado el proceso de adquisición de la L1 y de la L2 o LE coinciden, de ningún modo estos procesos pueden calificarse como paralelos (McDonough, 1981, citado en Stosi, op.cit.:3). Se han definido diferentes posturas, las cuales podrían situarse en un continuum que iría desde la idea de que la adquisición de una segunda lengua consiste simplemente en la recapitulación de la primera en un código diferente, hasta la creencia de que ambas siguen procesos totalmente dispares.

En este orden de ideas, podríamos decir que el estatus o posición de una LE corresponde al conjunto de relaciones de igualdad o jerarquía que esa lengua mantiene, o es capaz de mantener, en una sociedad determinada. Cuando dos lenguas tienen una utilidad relativamente igual, se puede decir que su estatus es *horizontal* pero en el caso de las LE en contacto, hay relaciones de fuerza entre ellas que conllevan un predominio de unas sobre otras, a estas lenguas se les llama *prioritarias* o *mayoritarias*.

En el aprendizaje de una L2 la distancia entre lengua nativa y lengua meta es un obstáculo sujeto a circunstancias de diversa índole. La distancia puede ser vista tanto como un fenómeno lingüístico (estableciendo el grado de distancia lingüística real entre las dos lenguas) como un fenómeno psicolingüístico

(determinando lo que los aprendices piensan que es el grado de distancia entre su lengua nativa y la lengua meta). Kellerman (1977, citado en Ellis, 2008), usó el término “Psicotipología”, para referirse a la percepción del aprendiz acerca de la distancia lingüística, pudiendo ser ésta un factor tanto positivo como negativo en la transferencia del lenguaje.

Otra idea de Kellerman (ídem), es que los aprendices poseen una psicotipología que contiene la transferencia. Los aprendices forman *proyecciones* acerca de lo que puede ser transferido sobre la base de sus creencias de si las lenguas nativa y meta son *iguales* –tanto en términos de ‘detalle lingüístico’ como ‘en términos muy generales’. Sobre la base de estas proyecciones se toman las decisiones de aprendizaje, o se hacen las ‘conversiones’. Este autor también argumenta que la psicotipología de los aprendices no es fija; es más bien revisada a medida que ellos obtienen más información acerca de la lengua meta.

Según Caballero y Cuadrado (op.cit.) los contextos sociolingüísticos y socioeducativos van a determinar, en parte, las posibilidades de interacción y el tipo de instrucción; además, dichos contextos influyen también tanto en las actitudes como en la motivación. En este sentido, conviene entonces determinar las características de las distintas situaciones de adquisición de lenguas para adoptar una perspectiva en la que se tengan en cuenta los elementos psicosociales y sociolingüísticos junto a los elementos lingüísticos y psicolingüísticos.

Cuando se está en un proceso de adquisición de una lengua extranjera, el estudiante tiene contacto con la lengua meta en el aula o a través de los

medios de comunicación o por medio de estancias en comunidades en las que se habla dicha lengua. Pero cuando la lengua meta se utiliza en la comunidad en la que se está inmerso (caso de los inmigrantes), además del contexto escolar existe una exposición natural a la lengua meta. No hemos de olvidar la toma en consideración de la vitalidad de la lengua meta en el contexto sociolingüístico (mayoritaria o minoritaria) y también el grado de contacto y el tipo de interacción de dicha lengua. La presencia o ausencia de la lengua meta en el contexto en que tiene lugar el proceso de aprendizaje puede influir en los resultados del proceso y en las características del mismo. La cohabitación de diferentes culturas se inscribe en las relaciones de poder ya que no gozan de la misma valoración ni del mismo peso en el marco de las relaciones sociales. El peso de cada cultura depende principalmente de su situación en la escena internacional y del grupo en cuestión. El prestigio de la lengua depende, a su vez, del peso de la cultura que representa y del status social del que la habla. Recordemos en este punto la afirmación de Poggia (1995, citado en Caballero y Cuadrado, op.cit.:516) “...una lengua vale lo que valen los que la hablan”.

En el *contexto socioeducativo* se destaca sobre todo, la importancia de los objetivos lingüísticos del sistema educativo y la presencia o no de la L2 en el currículo. Para las lenguas extranjeras, el objetivo de la adquisición suele ser alcanzar el nivel necesario para poder comunicarse oralmente y por escrito; en el caso de la adquisición de una segunda lengua persigue el objetivo de alcanzar un nivel mucho más elevado con el fin de poder utilizarla en gran parte de las actuaciones de la vida diaria. La presencia de la segunda lengua o la lengua extranjera en el currículo es la forma más frecuente de adquisición y

puede ir desde la inmersión total hasta la consideración de una asignatura dedicada a esta lengua.

En la Universidad del Zulia, los alumnos inscritos en la licenciatura en Educación mención Idiomas Modernos, cuentan con un programa de inmersión parcial en dos lenguas extranjeras, recibiendo instrucción en inglés y francés en todas las materias de formación específica, desde el primer hasta el octavo semestre de estudios universitarios (carrera a 4 años), mientras que el español es utilizado en las materias de formación general y/o profesional básica.

Todos los bachilleres ya poseen experiencia previa en la LE principal como lo es el inglés, ya que en todo el bachillerato esa lengua forma parte del pensum de estudio obligatorio. Si el ciclo diversificado (4º y 5º año) es en la especialidad de humanidades, cursan francés durante dos años escolares como materia obligatoria. Por otra parte, en Venezuela existen institutos de educación formal privados que ofrecen la posibilidad de escolarización parcial en otras lenguas (francés, italiano, portugués, alemán).

En su carácter de institución universitaria, la Universidad del Zulia reconoce la diversidad lingüística y cultural y busca adaptar el currículo a través de la instrucción diferenciada dentro de un marco comunicativo. Así, independientemente de la procedencia de los alumnos, se apuesta a la inclusión e integración de todos.

Como ha sido referido anteriormente, la diversidad lingüístico-cultural venezolana procede del origen histórico de sus raíces. Con el estatus preponderante que ocupa el español (o castellano) como LM, oficial, nacional,

ninguna otra lengua puede beneficiar de otro estatus que no sea el de lengua extranjera. Así vemos como el inglés, aunque es una lengua enseñada oficialmente como obligatoria desde el primero hasta el último año de bachillerato, solo puede ser catalogada como lengua extranjera debido a que no se enseña en un *contexto natural*.

En lo que respecta al francés, italiano, portugués y alemán, son lenguas extranjeras enseñadas en algunas instituciones públicas o privadas, en distintos niveles educativos (primaria, secundaria), debido a razones muy específicas (caso del francés para el bachillerato en humanidades, a punto de desaparecer), o por las demandas particulares de ciertas comunidades representativas de esas lenguas que cohabitan en la región.

En Venezuela, los inmigrantes, además del español, hablan sus propios idiomas. El *inglés* es la lengua extranjera de mayor uso y demanda, y es hablada por muchos profesionales, académicos y parte de las clases altas y medias, como consecuencia de la explotación del petróleo por empresas foráneas, además de su aceptación como lengua franca. Culturalmente, el inglés es común en poblaciones del sur como El Callao, por la influencia antillana angloparlante y evidenciada en canciones folclóricas venezolanas de calipso con voces inglesas y francesas.

La instrucción *en italiano* es garantizada por la presencia de un número constante de escuelas e instituciones privadas, debido a que el gobierno de Italia considera obligatorio enseñar la lengua a nivel escolar. *El árabe* es hablado por las colonias sirias y libanesas en la Isla de Margarita, Maracaibo, Punto Fijo, Puerto la Cruz, El Tigre, Maracay y Caracas. *El portugués* es

hablado, además de la comunidad portuguesa, en Santa Elena de Uairén por buena parte de la población, dada su cercanía a Brasil. La comunidad alemana habla su lengua natal, mientras que la Colonia Tovar habla en su mayoría un dialecto del alemán llamado *alemán coloniero*. Otras lenguas habladas por importantes comunidades extranjeras en el país son el chino y el gallego, entre otras.

Se realizó el resumen sobre el universo sociolingüístico de la población involucrada en la presente investigación, toda vez que esto sirve de antecedente para el abordaje de la distancia social en el aprendizaje de LE en el contexto de estudio. Por otra parte, de acuerdo con las conclusiones de algunos autores (cf. Schumann, 1978; Svanes, 1987; Gardner, 1985) tanto las actitudes hacia los hablantes y las lenguas, como las distintas culturas implicadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras influyen en el aprendizaje de las mismas y tal influencia responde a las diferencias entre las lenguas y las culturas del país de origen y la del país de la lengua meta, por lo que a mayor distancia social menor motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y a menor distancia social mayor motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

CAPÍTULO 2

“Cuantas más clases observo, más convencido estoy de que la motivación es lo que importa: ¡Si la tienen, está todo controlado; pero si no, te puedes ir despidiendo!”

Christopher Ryan

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Los antecedentes se refieren a los estudios previos relacionados con el problema planteado o a investigaciones afines realizadas con anterioridad. Seguidamente se reseñan varios trabajos que involucran las variables en estudio desde distintas perspectivas. Aunque algunos de ellos no son de reciente data, si constituyen aportes sumamente relevantes para la presente investigación.

2.1.1 Antecedentes sobre la variable distancia social

La distancia social no ha sido un fenómeno muy reseñado en los últimos tiempos, sobre todo relacionado con el aprendizaje de lenguas; sin embargo, se encontraron varios trabajos que presentan hallazgos interesantes.

Así por ejemplo, en el año 2010, Sosa y Zubieta, condujeron una investigación que si bien no contempla la distancia social directamente, la aborda a partir del factor aculturación, estrechamente ligado a nuestra variable, y también relacionado con la población enfocada. Según estas autoras, las migraciones internacionales han alcanzado los niveles más elevados de la historia; la distancia cultural entre los países de origen y receptores afecta los procesos de aculturación, problemática que involucra a diferentes organizaciones sociales entre las que se encuentran las instituciones educativas. Por esta razón se deben implementar distintas estrategias para afrontarla.

El trabajo realizado se tituló: *Afrontamiento y aculturación en estudiantes universitarios* y tuvo como objetivo principal indagar los estilos de

afrontamiento, las actitudes y ansiedades frente a los grupos culturales diversos sobre la base de una muestra no probabilística e intencional de 66 estudiantes migrantes y no migrantes, de universidades públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires. El estudio fue descriptivo, no experimental- y transversal. Se pudieron verificar niveles adecuados de actitudes hacia el multiculturalismo, un nivel medio de emociones positivas en el contacto con extranjeros y una prevalencia del estilo de afrontamiento focal-racional. Si bien este antecedente no atañe directamente el aprendizaje de lenguas, nos proporcionó aspectos teóricos relevantes relacionados con la aculturación.

Otro antecedente interesante lo constituye la investigación de Suanet y Van De Vijver (2009), titulada *Perceived Cultural Distance and Acculturation among Exchange Students in Russia*. La misma tuvo como objetivo principal estudiar las relaciones entre distancia social percibida, personalidad, orientaciones en cuanto a la aculturación, y éxito. Los autores utilizaron como instrumento el cuestionario relacionado con aculturación y personalidad Multicultural Personality Questionnaire (MPQ) a 187 estudiantes de intercambio en Rusia procedentes de varios países en Asia, África, Latinoamérica y la antes Unión Soviética, para cursar un Máster de 5 años. En este estudio se sustentó la hipótesis de que una distancia social percibida más amplia entre el curso principal y la cultura inmigrante es asociada con menos adaptación psicológica (nostalgia y estrés) y sociocultural (conducta con los estudiantes rusos y conducta con los co-nacionales). Las relaciones estadísticas entre distancia cultural percibida, personalidad y adaptación sociocultural eran mucho más fuertes para el dominio de conducta de los huéspedes que para el dominio de conducta de los nativos. La adaptación fue más alta para los participantes con

más empatía cultural, amplitud de mente y flexibilidad. La adaptación mostró estadísticamente asociaciones más fuertes con la distancia cultural que con las orientaciones de aculturación, concluyendo que la distancia cultural puede ser más notoria que la aculturación en los estudios de grupos heterogéneos de inmigrantes.

Dentro de una temática similar encontramos que Rodríguez y col., (2005), realizaron una investigación para comparar *El efecto de las identidades nacionales con distintos niveles de inclusividad en el perjuicio hacia exogrupos*. La muestra la constituyeron 1200 estudiantes de bachillerato de las Islas Canarias. Los investigadores emplearon dos instrumentos: un cuestionario de identidad y la escala de distancia social de Bogardus para medir el nivel de contacto deseable con miembros de otros grupos. Se obtuvo como conclusión que los niveles más altos de inclusión reducen la intensidad de las actitudes etnocéntricas en comparación con los niveles más bajos de inclusividad; cuanto menos inclusiva es la identidad activada más negativa es la actitud hacia los exogrupos o, más exactamente, menos satisfactorio y agradable se anticipa el contacto con dichos exogrupos. Este antecedente sentó las bases de nuestra investigación en cuanto a la aplicación de la escala Bogardus para medir la distancia social puesto que en ella se reflejan tanto las actitudes, como el nivel de contacto y prejuicio que pudiese tener el endogrupo hacia los miembros de los exogrupos en estudio.

Con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras, varios autores han realizado valiosos aportes entre los que podemos apreciar el estudio de Edeso, (2005), *La distancia social y su importancia en la interacción: propuesta*

para su estudio en clase de (ELE) Español Lengua Extranjera. El objetivo fue proponer una aproximación al estudio de la distancia social en función de los dos ejes que la conforman: jerarquía y familiaridad. De acuerdo con la autora, para que los alumnos sean comunicativamente competentes en la lengua que estudian, es necesario que sepan interactuar en situaciones de comunicación real y uno de los factores que demuestra una alta eficacia comunicativa es la correcta elección de una u otra forma de tratamiento en función de la distancia social existente entre el emisor y el receptor; señalando además que la distancia social se halla también fuertemente determinada por la cultura compartida por los interlocutores y si una de las partes no pertenece a la cultura en la que se inscribe la interacción generalmente se plantean conflictos.

En ese orden de ideas, se observó en ese estudio que jerarquía y familiaridad son dos ejes con sus vertientes que al cruzarse pueden dar distintos tipos de combinación a nivel de la interacción, o forma de tratamiento en una situación real, a partir de lo cual se produciría la distancia social: -Alta familiaridad/Jerarquía simétrica; -Alta familiaridad/Jerarquía asimétrica (superioridad del destinatario); -Alta familiaridad/Jerarquía asimétrica (inferioridad del destinatario); -Familiaridad media/Jerarquía simétrica; -Familiaridad media/Jerarquía asimétrica (superioridad del destinatario); -Familiaridad media/Jerarquía asimétrica (inferioridad del destinatario); -Baja familiaridad/Jerarquía simétrica. Luego de explicar y ejemplificar cada combinación, el estudio propuso una serie de ejercicios como solución a los casos problemáticos que se pudieran presentar.

Dentro de esta temática, también reconocemos la importancia del trabajo de Scheu y Bou en 1993 titulado *Distancia cultural entre L1 y L2 en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, el cual tuvo como objetivo fundamental determinar la actitud de los estudiantes hacia los españoles, hacia sus propios compatriotas, así como su concepto de la personalidad ideal para comparar cuál de las actitudes anteriores se asemeja más a este concepto y, finalmente, su actitud hacia el nivel socio-cultural español. La muestra estuvo constituida por 71 estudiantes entre europeos, asiáticos y árabes, con el fin de disponer de una gama amplia de informantes de diversas lenguas y culturas de origen.

La investigación fue empírica, siguiendo por una parte la Teoría de la Aculturación de Schumann (1978) y por la otra, la hipótesis de Svanes (1987), quien argumenta que un grado de aceptación de la nueva cultura es inversamente proporcional a la proximidad cultural entre los hablantes de la L1 y la L2. Como instrumento se utilizó un cuestionario elaborado para medir la actitud hacia los hablantes y hacia el país de la L2. En las conclusiones de este estudio se destaca que los hablantes provenientes de países más próximos desde el punto de vista cultural así como los hablantes con mayor conocimiento de la L2 y su cultura presentan una actitud más favorable, positiva y madura hacia los españoles y hacia España. Tanto este antecedente como el siguiente constituyeron contribuciones fundamentales para nuestra investigación ya que enfocan directamente varios elementos de la distancia cultural con el aprendizaje de lenguas.

Por otra parte, Svanes en 1987 introdujo el aspecto motivacional en su estudio *Motivation and cultural distance in Second -Language Acquisition*. La

investigación se encargó primero en detectar las diferencias en el nivel de conocimiento de la lengua noruega entre los grupos de estudiantes de los distintos países y las diferencias motivacionales de los mismos para luego determinar si las posibles diferencias en el nivel de conocimiento del lenguaje podían ser debido a factores motivacionales y si había una relación entre las posibles diferencias del nivel de conocimiento y la 'distancia cultural'. La población estuvo formada por 167 estudiantes extranjeros, procedentes de 27 países diferentes, inscritos en las clases de noruego para estudiantes extranjeros, nivel 2, en la Universidad de Bergen, Noruega, durante los años 1981 a 1983. Fue aplicado un cuestionario adaptado de varias versiones de cuestionarios que abordan la motivación (Oller, 1977; Lambert y Gardner, 1972).

Las conclusiones determinaron que los estudiantes europeos y americanos estaban más motivados integrativamente que los del oriente medio; por otra parte, los estudiantes africanos y asiáticos estaban más motivados instrumentalmente que los occidentales. Sin embargo, se registró una diferencia significativa en cuanto a las notas: los estudiantes europeos tenían las mejores notas y los asiáticos las más bajas. En el total general hubo una correlación positiva débil entre la motivación integrativa y el manejo del lenguaje, y una correlación negativa entre la motivación instrumental y las notas. Cuando se realizó el análisis de la distancia cultural con las dos variables motivacionales (integrativa o instrumental), los resultados indicaron que estas variables expresaban muy poca discrepancia en el manejo del lenguaje. A pesar de que en este estudio 'la distancia cultural' parece ser decisiva para el aprendizaje de lenguas los factores motivacionales parecen ser

de menor importancia como predictor de las habilidades en el lenguaje. El mejor pronosticador de discrepancia en los grupos de estudiantes con varias lenguas y bagaje cultural fue la distancia cultural.

Como último antecedente sobre nuestra primera variable tenemos la investigación de Schumann, (1976), titulada *La distancia social como factor en la adquisición de una segunda lengua*; esta examina una serie de factores que promueven o bien la distancia social o la proximidad entre dos grupos, lo cual afecta el grado en el que un grupo que aprende la segunda lengua adquiere la lengua meta de otro grupo en particular. Al igual que Edeso, Schumann piensa que en términos de estatus político, cultural, técnico o económico en una situación de lenguas en contacto, un grupo puede ser dominante, no dominante o subordinado con respecto al otro, y de acuerdo con los diferentes cruces de estatus entre ellos se determina el grado de distancia social. A partir de estas y otras premisas, el autor analiza también en este estudio las características de las situaciones para un *mal o buen* aprendizaje de lenguas, tomando tres grupos en situación de contacto: americanos viviendo en Arabia Saudita, indios americanos en los Estados Unidos y judíos americanos inmigrantes en Israel, que pretendían permanecer largo tiempo en el área de la lengua meta. Se obtuvo en todos los grupos tanto situaciones de *mal* como de *buen aprendizaje de las lenguas*.

Los aportes de todos estos trabajos fueron de gran utilidad para la presente investigación ya que abordaron una serie de consideraciones teóricas y metodológicas (instrumentos, tratamiento de los resultados, y otros) muy importantes sobre la distancia social; aspectos tales como la identidad social, el

grado de contacto y las actitudes, la aculturación, la adaptación sociocultural, la empatía cultural, y otros, que de una forma u otra se manejan a lo largo de la misma, y nos ayudaron a conducir nuestro recorrido. Este antecedente fue el de mayor importancia para esta investigación tomando en cuenta que la misma se sustentó básicamente a partir de las teorías de este autor en particular pues el mismo fue pionero en el estudio sobre los factores determinantes en el aprendizaje de lenguas, y muy especialmente sobre distancia social, distancia psicológica, aculturación y afines.

2.1.2 Antecedentes sobre la variable motivación

Contrario a la variable distancia social, la motivación es un tema que ha sido más ampliamente estudiado en todos los ámbitos del ser humano, y muy especialmente en el aprendizaje de lenguas. Seguidamente resumimos algunos de los antecedentes consultados más representativos para nuestra investigación sobre todo porque están directamente relacionados con el aprendizaje de LE.

Para comenzar, encontramos a Moiiinvaziri, (2010), con su investigación titulada: *Motivational Orientation in English Language Learning: A Study of Iranian Undergraduate Students*, el cual planteó como propósito analizar y determinar las distintas orientaciones socio-psicológicas de los estudiantes de pregrado cursando Inglés General en Universidades de Sirjan (Irán). El estudio enfocó las orientaciones instrumental e integrativa de 255 estudiantes universitarios aprendiendo Inglés como Lengua Extranjera a los cuales se les aplicó un cuestionario basado en el Test de Actitudes y Motivaciones de Gardner, 1985 (AMTB). La investigación mostró que, contrario a lo que algunos

investigadores creen que en las situaciones de aprendizaje de lenguas extranjeras la orientación instrumental es la dominante, los estudiantes estuvieron altamente motivados hacia ambas orientaciones: integrativa e instrumental.

Tomando en cuenta que en este estudio se utilizó el AMTB de Gardner, tuvimos especial interés en leerlo y analizarlo, esperando contar con informaciones pertinentes para nuestra investigación ya que la orientación motivacional es uno de los aspectos más importantes en la misma.

Continuando con la búsqueda de antecedentes, encontramos el trabajo de Soria (2009), quien condujo una investigación titulada *Motivational Profiles: a small-scale study*. La misma tuvo como objetivo principal aplicar el modelo formulado por Csizér y Dörnyei (2005, citado en Soria, op.cit.), para identificar perfiles motivacionales y clasificar las actitudes y motivaciones hacia el inglés como lengua meta de un grupo de 95 estudiantes universitarios chilenos. El modelo en cuestión comprende siete factores de los cuales sólo se abordaron cinco en este estudio: *Integratividad, Instrumentalidad, Actitudes hacia los hablantes de la L2, Interés cultural, Vitalidad de la comunidad de la L2*. El instrumento para medir la variable fue una versión adaptada del cuestionario de Kormos y Dörnyei (2004, citado en Soria, op.cit.), consistente en 51 preguntas que contienen las diferentes dimensiones motivacionales del modelo.

El análisis estadístico permitió identificar cuatro grupos según sus perfiles motivacionales analizados en relación con variables como programa de estudio y desempeño en el nivel de inglés que estaban cursando al momento del

estudio (debutante e intermedio). De los cuatro perfiles, un grupo de estudiantes estuvo mayormente con baja motivación, otro estuvo instrumentalmente motivado, mientras que de los otros dos uno fue considerado como auto motivado por conveniencia y el otro altamente motivado. Las conclusiones arrojaron que el modelo propuesto por Csizér y Dörnyei puede ser aplicado a estudios de la motivación en los estudiantes chilenos, con los cuatro perfiles motivacionales similares. Los resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes tienen perfiles motivacionales a conveniencia, independientemente del género, la habilidad, el nivel del idioma, y la especialización de estudio (con muy pocas excepciones); los estudiantes tienden a estar con baja motivación o instrumentalmente motivados para aprender el Inglés, aún aquellos que en el futuro podrían necesitar comunicarse con personas de habla inglesa. El estudio de los perfiles motivacionales pudiesen conducir a una comprensión más profunda de algunos de los factores que obstruyen el aprendizaje exitoso de la lengua y motivar a los profesores a incluir contenidos y actividades que desarrollen una disposición integrativa hacia la lengua meta y su cultura.

Este antecedente fue sumamente útil para nuestra investigación debido a que el análisis de los resultados presenta una excelente relación entre las dimensiones que incluyen integratividad, intereses, actitudes hacia la lengua y la cultura de las L2 además de los perfiles: grados y niveles motivacionales.

Otro antecedente interesante lo constituye el estudio que realizó König, en el año 2006, *Orientation, Motivation and Attitudes of Turkish University Students Learning a Second Foreign Language*. El mismo se planteó investigar cuál era la orientación, la motivación y las actitudes de los estudiantes de una segunda

lengua extranjera hacia esa lengua y hacia los hablantes nativos de la lengua que estaban aprendiendo. El estudio fue de tipo descriptivo y cualitativo donde los informantes fueron 39 estudiantes, hablantes nativos de “Turco” de diferentes universidades de Ankara quienes tomaron voluntariamente un curso de segunda lengua extranjera (10 en “Alemán”, 10 en “Francés”, 9 en “Italiano” y 10 en “Español”), con diferentes niveles de habilidad tanto en el inglés como primera lengua extranjera como en el de las segundas lenguas a cursar. Se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, adaptadas del Test de Actitudes y Motivaciones de Gardner, 1985 (AMTB).

Las conclusiones fueron las siguientes: en cuanto a la orientación, los estudiantes mostraron una orientación instrumental muy fuerte, la motivación para aprender una segunda lengua extranjera es alta, la intensidad motivacional también es alta, aunque no tanto como la motivación en general; en cuanto a las actitudes, el interés en las lenguas extranjeras es alto pero respecto a las actitudes hacia los hablantes nativos de las lenguas extranjeras el interés parece ser neutral.

Este estudio fue uno de los más relevantes para abordar la segunda variable de nuestra investigación puesto que contiene gran parte de las dimensiones e indicadores tratados; igualmente, se usó el cuestionario AMTB de Gardner y nos orientó en cuanto al análisis de los resultados.

El siguiente antecedente fue básico para nuestra investigación ya que constituye uno de los puntos de partida para la misma. Como vemos, Mujica en el año 2005, en su estudio *Motivación y Rendimiento Académico en Lenguas Extranjeras en estudiantes de la Mención Idiomas Modernos de La*

Universidad del Zulia, analizó la relación entre las variables tomando como muestra 160 estudiantes universitarios de la mención Idiomas Modernos de la mencionada universidad, durante el 1er período 2005. La investigación siguió una metodología de tipo descriptiva; el instrumento utilizado en cuanto a motivación fue el cuestionario basado en la escala nL de Mehrabian, versión Salom de Bustamante (1983), el cual fue validado por el Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, adaptado al medio venezolano, y readaptado por la investigadora; en cuanto al rendimiento, se analizó el reporte de orden de inscripción (MACUR) del período respectivo. Respecto a los resultados se encontró que los encuestados tienen interés y sienten satisfacción por el estudio de las Lenguas Extranjeras pues relacionando el nivel de rendimiento con la motivación ambas variables presentaron índices altos.

Este antecedente fue importantísimo debido a que fue el primer trabajo realizado por la autora del presente estudio respecto al tema de la motivación en su medio de trabajo y su punto de interés para seguir profundizando en las situaciones adversas que afectan el éxito en el aprendizaje de las LE en los estudiantes de Idiomas Modernos de LUZ.

Posteriormente, se localizó un trabajo muy interesante sobre la motivación, llevado a cabo en el país y aplicado también a estudiantes universitarios. Pérez (2005), realizó una investigación titulada Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la Universidad de Los Andes, *Táchira*. El estudio fue descriptivo correlacional con 169 estudiantes de inglés como LE para determinar la relación existente entre la motivación interna y el

rendimiento académico, además de determinar las actitudes motivacionales más comunes. Fue aplicado un cuestionario donde se pidió a los participantes reportar su componente motivacional hacia el aprendizaje del inglés. Los resultados sugieren diferentes tipos de relación entre la motivación interna y el rendimiento académico. En cuanto a las actitudes más representativas del comportamiento motivacional se evidenció el interés y el placer que sienten los participantes en el estudio y aprendizaje del inglés.

Aunque este antecedente sólo aborda una de nuestras variables actuales, también nos resultó de mucha utilidad ya que nos dio una visión del comportamiento motivacional de otra parte de la población venezolana en cuanto al aprendizaje de LE.

Tomando en cuenta que los antecedentes son sólo el inicio del marco teórico, se presentan a continuación algunos fundamentos teóricos que sustentan la investigación en relación con las variables objeto de estudio.

2.2 Teorías sobre la distancia social

2.2.1 La distancia social desde un punto de vista sociológico

Explorando la génesis del término distancia social en la sociología, el recorrido va desde los postulados de Tocqueville a Park, pasando por Durkheim y Simmel hasta llegar a Bogardus, cuando se convierte en un concepto primordial para los estudios sobre segregación y conflicto social (Arteaga y Lara, 2004).

Para Durkheim (1987, citado en Arteaga y Lara, 2004: 173) “Una función no puede distribuirse entre dos o más partes del organismo como no se hallen

más o menos contiguas” y disminuya “la distancia que les separa”; la cohesión y la solidaridad social, desde esta perspectiva, serían incapaces de desarrollarse si la distancia entre los grupos sociales fuera profunda.

La distancia social es definida por Simmel, en su *Disgregación sobre el extranjero*, (1986, citado en Arteaga y Lara, op.cit.:173) para distinguir el intercambio entre las relaciones primarias –sociales o comunitarias- y las relaciones secundarias –institucionales o sociales- De aquí que para Park (1924, citado en Arteaga y Lara, op.cit.) la distancia social permite apreciar el grado y la calidad de entendimiento e intimidad que caracterizan las relaciones personales y sociales en general. Este autor señala igualmente que las relaciones humanas pueden ser siempre analizadas, con mayor o menor precisión, en términos de distancia, dado que en sociedad no sólo vivimos juntos sino que al mismo tiempo vivimos aislados los unos de los otros.

A partir de esta definición de Park (ídem) sobre la distancia social, Bogardus desarrolla su concepto particular, la construcción de la primera escala y los indicadores estadísticos considerados como válidos para medir la distancia social, teniendo sus primeras aplicaciones en las investigaciones sobre las relaciones interétnicas.

Según Bogardus (1959, citado en Arteaga y Lara, op.cit.) el concepto de distancia social refiere a los grados de comprensión y simpatía que existen entre las personas, entre personas y grupos sociales y entre grupos sociales. En este sentido puede existir distancia social horizontal (entre pares) al igual que distancia social vertical (por ejemplo entre políticos y sus seguidores). También las distancias sociales pueden ser de dos tipos: la primera referiría la

falta de capacidad para que un grupo o un individuo comprenda y se comunique con otros individuos o grupos sociales; la segunda refiere las diferencias que surgen entre distintos grupos sociales por su contacto e intimidad, donde sentimientos y creencias se confrontan desarrollándose conflictos entre ellos.

Con los matices que cada corriente otorga al término distancia social, queda claro que en la mayoría de las teorías ésta se refiere a procesos de desorganización producidos por la falta de un contacto simbólico y espacial suficientemente amplio de los segmentos o grupos que conforman una sociedad.

Las causas de distanciamiento social son variadas, y muchas veces están basadas en prejuicios sociales, tradiciones y opiniones aceptadas socialmente. Si bien los estudios sobre la distancia social comienzan a aparecer en la década de los años 60, se fueron desarrollando con gran intensidad a través del tiempo, asociada a variables de diferente índole (raza, religión, culturas, salud, etc.) a lo largo y ancho de los cinco continentes. El trabajo de Arteaga y Lara (op.cit.), hace un recorrido sumamente completo al respecto.

2.2.2 La distancia social en el aprendizaje de lenguas

El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso muy complejo que implica mucho más que aprender un nuevo sistema y superar la distancia estructural entre las lenguas. Según Esch (1995), la segunda lengua necesita que sean superadas la distancia social, la distancia psicológica y la distancia cultural.

Estos cuatro tipos de distancia son explicados por Esch (op.cit.) de la siguiente manera:

- *Distancia estructural*: un aspecto del aprendizaje de segundas lenguas que se olvida frecuentemente es que esas lenguas son -más o menos- distantes unas de otras. Encontrar cantidades suficientes de diferencias o similitudes estructurales es un arduo problema; sin embargo, se puede hacer referencia a factores históricos bien conocidos como por ejemplo, los orígenes comunes que conducen a las similitudes en las lenguas romances: el Italiano o el Español son menos distantes a un aprendiz francés que a un hablante de Esloveno. Aun cuando no es el caso de que la distancia estructural entre dos lenguas determine el orden o la dificultad en la adquisición, es válido decir que, por ejemplo, el español demanda menos que el ruso a un aprendiz de francés en término de memoria para el almacenamiento y recuerdo de las palabras. Por otra parte, algunos hallazgos en estudios sobre bilingüismo ilustran que la percepción de la distancia estructural entre las lenguas está relacionada con la familiaridad de uso y experiencia en estas lenguas.
- *Distancia social*: es uno de los factores sociales más importantes que promueve o inhibe la solidaridad social entre los grupos; en consecuencia, afecta la manera en que un grupo adquiere el lenguaje de un grupo meta. Se considera que el lenguaje tiene *tres funciones* generales: una *función comunicativa*, una *función integrativa* y una *función expresiva*. La primera, se contrae cuando se transmite una información referencial entre dos personas; la segunda, opera cuando la habilidad del individuo de usar el lenguaje lo hace identificable como un

miembro de un grupo social particular; la tercera, va mucho más allá, en cuanto que el hablante se convierte en un miembro valorado de un grupo lingüístico. Surge así, por ejemplo, las lenguas pidgin, típicamente restringidas a la función comunicativa, resultante de ausencia de solidaridad social entre el hablante aprendiz y el receptor, al igual que la falta de solidaridad real o prospectiva entre los dos.

- Distancia psicológica: es otro factor primordial a prever en los sujetos que aprenden lenguas. Las variables psicológicas influyen en la aculturación, y por eso son afectivas por naturaleza. Schumann (1978), observó algunos problemas de naturaleza afectiva que creaban distancia psicológica entre el aprendiz y los hablantes de la lengua meta y determinó lo siguiente:

-Primero, ellos involucran el propósito del *choque lingüístico* (el proceso mediante el cual pierde su alienación para unirse a la comunidad meta), el aprendiz puede sentirse inseguro de si sus palabras reflejan adecuadamente lo que quiere decir o si estará interpretando adecuadamente un enunciado; el *choque cultural* (la ansiedad que surge de estar desorientado hasta entrar a la nueva cultura, probablemente causado por el hecho de que se es incapaz de competir porque se gasta demasiada energía seleccionando formas inesperadas de llevar a cabo cosas que podrían ser de rutina en su propia cultura) el individuo experimenta este choque cuando descubre que sus estrategias de resolución y evitación de problemas no son válidos en la nueva cultura, llegando a producir sensación de estrés, miedo o desorientación, que puede desembocar en un rechazo hacia la lengua meta, hacia los hablantes y hacia la otra cultura; y, la *coacción cultural*.

-Segundo, el *tipo de motivación*: integrativa o instrumental (cf. Gardner y Lambert, 1972, 1985) o simplemente de supervivencia. La motivación integrativa supone la estimulación del aprendizaje aunque la motivación instrumental también fomenta éxitos. Estas nociones serán abordadas más ampliamente en la segunda parte del presente estudio.

-Tercero, la *permeabilidad del yo*: este concepto guarda relación con lo que Krashen denominó el 'filtro afectivo', y Guiora (1972, citados en Schumann, 1978) llamó 'lenguaje del yo'. Según esta teoría, cuando más desinhibido esté el aprendiz de su aprendizaje de la lengua meta, más exitoso será éste, en la medida en que el aprendiz sea capaz y esté dispuesto a renunciar parcialmente a su individualidad, de manera temporal, para integrarse a la comunidad de la lengua meta.

En conclusión, si no se vence el choque del lenguaje y el choque de la cultura, y los aprendices no tienen suficiente y apropiada motivación y permeabilidad del ego, ellos no se aculturizarán, y por lo tanto no aprenderán la segunda lengua completamente. Estas barreras son conocidas por todo el que trate con investigaciones sobre estudiantes que llegan del exterior. Romper las barreras significa hacer de la lengua meta, sus hablantes y la forma en que ellos actúan menos 'ajena'.

- Distancia cultural: es difícil distinguir claramente entre distancia cultural y distancia psicológica porque ello depende de los modelos de cultura y de psicología que tengamos. Si se toma la visión de que cultura no es un tipo de antecedente decorativo sino un proceso, las diferencias culturales son procesadas en términos de dificultades discursivas y de

comunicación, lo cual aumenta la percepción de distancia psicológica entre los individuos. Schumann (1978) considera los elementos culturales de integración tales como el estilo de vida y los valores como inputs de la distancia social. La función integrativa del lenguaje interactúa con las estrategias de asimilación del grupo completo, la aculturación o preservación, así como con el grado de reclusión. Las consecuencias de la distancia cultural puede afectar a la gente que está en un nivel muy alto de habilidad. La distancia cultural debe ser usada para referirse a la interacción entre el grado de conocimiento o familiaridad de la cultura de origen con la cultura de la lengua meta.

En este orden de ideas, Babiker y col. (1980, citados en Suanet, y Van De Vijver, 2009), introducen el concepto de distancia cultural percibida, para referirse a la angustia experimentada por los transeúntes durante el proceso de aculturación. Estos autores desarrollaron unos indicadores para medir diferencias individuales de las discrepancias percibidas entre aspectos sociales y físicos de los ambientes culturales de los nativos y los huéspedes.

De estos cuatro tipos de *distancia* estudiaremos más específicamente la distancia social por ser la variable independiente de la presente investigación. La *distancia social* emerge de la aproximación cognitiva y afectiva de dos culturas que están en contacto directo con el individuo mostrando tanto las diferencias que pueden darse como también la aproximación instrumental entre dos o más lenguas requeridas en cualquier contexto (laboral, comercial, social, etc.). El concepto de distancia social surgió como un constructo afectivo para dar una posible explicación al lugar del aprendizaje de la cultura en la

adquisición de una segunda lengua. De acuerdo con lo postulado por Brown (1994:176) “Social distance refers to the cognitive and affective proximity of two cultures which come into contact within an individual”.

El término *distancia* es obviamente usado en un sentido abstracto para denotar diferencia entre dos culturas. Por ejemplo, a un nivel muy superficial se puede observar que los americanos (personas de los Estados Unidos de América) son similares a los canadienses, mientras que los americanos y los chinos son, en comparación, muy diferentes. Podríamos decir que la distancia social del segundo caso sobrepasa la del primero.

Según Escandell (2005, citado en Edeso, 2005:247) la distancia social es “(...) la relación que existe entre el emisor y el destinatario, tal y como la definen las propiedades de los individuos, tanto las físicas o intrínsecas (edad, sexo, etc.) como las sociales (poder relativo, autoridad...)”, por tanto, ella se halla fuertemente determinada por la cultura compartida por los interlocutores. Igualmente, esta autora señala que la distancia social es un factor complejo que se constituye y se regula a través de dos dimensiones, representadas en dos ejes de coordenadas conocidos como el *eje de jerarquía* y el *eje de familiaridad*.

El primer eje, representado verticalmente, es la posición relativa de los interlocutores dentro de la escala social; se asienta por lo tanto en la idea de poder. En función de esta idea de poder, si el emisor y el receptor comparten la misma posición en la escala social sus relaciones serán simétricas. Si por el contrario ocupan posiciones diferentes, sus relaciones serán asimétricas.

El segundo, representado horizontalmente, también se mide en función de dos parámetros: por una parte, el grado de conocimiento previo, y por la otra, el grado de empatía que se establece entre dos personas; es decir, la simpatía recíproca que sienten compartiendo o no un alto grado de conocimiento mutuo.

En función de estos parámetros “cuanto mayor sea el conocimiento y la empatía entre dos personas, menor será la distancia social que manifiesten en sus intercambios” (Edeso, op.cit.:248). Estos planteamientos se correlacionan con lo expresado por Bogardus en cuanto que desde un punto de vista sociológico podemos ver que en el aprendizaje de LE se suponen dos interlocutores de distintas culturas por lo que también se plantearía una generación de conflictos según el tipo de distanciamiento (horizontal o vertical).

En este orden de ideas, la distancia social es, junto con la distancia psicológica, uno de los factores sociales que afectan al proceso de aprendizaje de una lengua hasta el punto de que, si estas distancias son considerablemente grandes, el hablante puede llegar a utilizar dicha lengua, únicamente, en situaciones en que es absolutamente necesaria, restringiendo funcionalmente la lengua meta y favoreciendo de este modo su pidginización (Schumann, 1978).

La distancia social es un fenómeno que depende de la proximidad que se perciba entre el grupo al que pertenece el aprendiente y el de la comunidad de la lengua meta (Schumann, ídem). El hecho de que se produzca *mayor o menor distancia social* entre los grupos obedece a la relación existente entre los siguientes *factores sociales*:

- que el grupo que aprende del otro sea política, cultural, técnica o económicamente *superior* (dominante), *igual* (no dominante) o *inferior* (subordinado);
- que se produzca por parte del grupo aprendiente una situación de *asimilación* (el grupo abandona su estilo de vida y sus valores y adopta los del otro), de *aculturación* se mantiene el modelo de vida propio en las relaciones entre personas del mismo grupo pero, fuera de aquí, se adopta el modelo del otro grupo) o de *preservación* (el grupo mantiene su modelo de vida y rechaza el del otro grupo);
- que compartan las instituciones sociales y profesionales (*cohesión*) o que cada grupo posea las suyas (*reclusión*);
- que existan *diferencias de tamaños* entre los grupos;
- que las dos culturas tengan mayor o menor grado de *similitud*;
- que la *actitud* que un grupo muestra hacia otro sea o no, positiva;
- que los aprendientes permanezcan más o menos tiempo en el área de la otra comunidad (*tiempo de residencia*).

Una de las dificultades de la hipótesis de Schumann sobre la distancia social es medir la distancia social *real*. ¿Cómo se pueden determinar los *grados* de distancia social?, ¿A través de qué medios?, y ¿Cómo podrían esos medios ser cuantificables en comparación con las distancias sociales relativas? Hasta ahora el constructo ha permanecido un fenómeno más bien subjetivamente definido que, al igual que la empatía, la autoestima, y muchos otros constructos psicológicos, carece de una definición precisa aún cuando se puede entender intuitivamente el sentido de lo que significa.

Sin embargo, Acton (1979, citado en Brown, 1994), propuso una solución para este dilema. En lugar de tratar de medir la distancia social real, él proyectó una medida de la distancia social *percibida*. En su precedente no era particularmente relevante lo que la distancia real es entre culturas sino lo que los aprendices perciben que forma su propia realidad.

Se ha observado que los seres humanos perciben el ambiente cultural a través de los filtros y pantallas de la visión de su propio mundo y luego actúan bajo esa percepción, por muy “torcido” que éste pueda ser. De acuerdo con Acton (ídem) cuando los aprendices encuentran una nueva cultura, su proceso de aculturación será un factor de cómo ellos perciben su propia cultura en relación con la cultura de la lengua meta y viceversa.

En los seres humanos todo proceso de aprendizaje permite considerar dos grandes aspectos relacionados con la afectividad y su influencia determinante en la adquisición de una segunda lengua: la parte *interna* de la afectividad, es decir, los factores personales, y la parte *externa*, o factores socioculturales, siendo estos últimos los que surgen cuando una persona tiene contacto no sólo con dos lenguas sino también con dos culturas diferentes.

Así como las *variables sociales* están relacionadas con los grupos de personas que están aprendiendo la lengua, las *variables afectivas* están relacionadas con los individuos. Un individuo puede aprender bajo condiciones sociales no favorables para la adquisición del lenguaje y puede que no aprenda bajo las condiciones sociales que podrían parecer favorables.

Desde que los aprendices de una L2 o LE toman consciencia de las diferencias culturales existentes, en las áreas que no sea la civilización, pueden estar tentados a comenzar a examinar sus propias normas, valores y actitudes. Como lo expresó Hall (1959, citado en Lázár y col., 2007), “...la culture cache plus de choses qu’elle n’en révèle; et il est étonnant de voir que ces secrets sont le plus mystérieux pour ceux qu’elle conditionne”. La toma de *conciencia cultural* consiste en descubrir y comprender que tanto nuestros comportamientos y pensamientos, como los de los otros, son culturalmente condicionados. El proceso implica no solo observar las similitudes y diferencias entre las culturas, sino también reconocer lo propio de la cultura materna o, lo que Hall llama, nuestra propia “cultura escondida”.

En este sentido, se hace necesario el abordaje de ciertos conceptos relacionados con el eje central de esta investigación, y sus implicaciones, como lo sería: cultura y tipos de lengua (este último tratado en el Capítulo 1). En el entendido que se repite constantemente las frases *diferentes culturas y diferentes lenguas*.

Cuando preguntamos a alguien ¿qué es cultura?, o ¿qué se entiende por cultura?, la mayoría de las personas responde frecuentemente mencionando grandes disciplinas componentes de *la civilización* tales como: la literatura, la geografía o el arte; ¡cierto!, pero eso es sólo una parte del todo, en realidad la cultura va más allá, hay otros elementos igualmente importantes a tomar en cuenta, especialmente en la enseñanza de lenguas.

De acuerdo con lo referido por Iglesias (2000), cultura es un concepto amplio que abraza todos los aspectos de la vida; la definición estrecha de cultura

como igual a arte, geografía, historia, literatura...lamentablemente no prepara a un estudiante de lengua extranjera para entender la amplia tipología de conductas exhibidas por un hablante nativo.

Aunque son múltiples las definiciones de cultura, Poyatos (1994:25, citado en Iglesias, 2000:3), en su obra *La comunicación no verbal* propone:

“la cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros”.

No se trata de una cultura que podríamos llamar "enciclopédica", entendida como mera instrucción, sino de un conjunto de normas, de pautas de conducta, algo así como un sistema guía para que los aprendices de una lengua extranjera puedan desenvolverse sin demasiados tropiezos en una sociedad que es ajena y en la cual se verán obligados a desentrañar significados, interpretar actitudes e intenciones o descubrir implícitos lingüísticos o culturales

La dificultad que presenta discriminar qué partes del rico repertorio de alternativas comportamentales constituyen la cultura estándar nacional, común a las distintas geografías y a los distintos grupos sociales es considerable, pero los profesores de lenguas extranjeras deben hacer posible (o por lo menos intentar) que los alumnos se den cuenta de que una comunicación efectiva requiere descubrir las imágenes condicionadas culturalmente que son evocadas en la mente de los nativos cuando hablan, actúan y reaccionan en el

mundo que les rodea. Comprender el contexto cultural de comunicación es fundamental muchas veces para descodificar con acierto un mensaje.

En este orden de ideas, Darnen (1987, citado en Lázár y col., op.cit.), explica que la cultura es un proceso natural en el cual los seres humanos interiorizan los conocimientos necesarios para funcionar en el seno del grupo social. En el medio natal, se trata de un mecanismo de *enculturación*; en un contexto que no sea el natal o secundario, se trata de *aculturación*.

Al crecer, construimos nuestra identidad cultural y nuestro modo de vida sobre la base de nuestros propios valores y creencias culturales, que nosotros creemos intuitiva y naturalmente son verdaderos y poderosos. La aculturación, por el contrario, implica tomar distancia en relación con la visión del mundo o del sistema de valores de la primera cultura.

Hofstede (1994, citado en Lázár y col., op.cit.), define la cultura como la programación colectiva del espíritu que distingue los miembros de un grupo o de una categoría de personas en relación con otra. Bowers (1992, citado en Lázár y col., op.cit.), piensa que la cultura es un patrimonio de memorias, metáforas, máximas y mitos compartidos. Alptekin (1993, citado en Lázár y col., op.cit.), refuerza la idea de que la cultura no se reduce solo a la civilización afirmando que los conocimientos adquiridos socialmente son organizados según los esquemas propios de cada cultura que constituyen normalmente la trama de la percepción de la realidad. Brembeck (1993, citado en Lázár y col., op.cit.), expresa que la cultura tiene una parte visible –lengua, alimentación, pertenencia-; y una parte más amplia, difícil de ver o aprehender –estilo de comunicación, creencias, valores, actitudes, percepciones, etc.

De acuerdo con Brown (1994), la cultura es una parte impregnada en lo más profundo de nuestro ser, pero el lenguaje -el medio para la comunicación entre los miembros de una cultura- es la más visible y valiosa expresión de esa cultura. Por lo tanto, la visión del mundo, la auto identidad, los sistemas de pensamiento, actuación, sentimientos y comunicación pueden ser interrumpidos por cambios de una cultura a otra.

Todas estas definiciones tienden a indicar que los elementos culturales a introducir en la enseñanza de lenguas abarcan un campo más amplio que la lista tradicional de hechos correspondientes a la civilización de una o más culturas meta, implican también información relacionada con creencias, costumbres, prácticas sociales, valores y comportamientos.

Cuando nos ubicamos en el contexto y en las variables de estudio nos damos cuenta que hay ciertos elementos que hacen eco entre ellos; tal es el caso de “*interacción, relación, interrelación, comunicación*”. Muchos son los autores que han abordado estos términos respecto a la enseñanza de lenguas, llegando a especificar sobre todo la *comunicación*, y muy especialmente *la comunicación intercultural*.

En el estudio de la comunicación intercultural el concepto clave es, sin duda, el de cultura. En este contexto se utiliza el término cultura en su significado antropológico. Vívelo (1978, citado en Iglesias, s/f) afirma que la perspectiva antropológica tradicional define la cultura como *un mecanismo de adaptación: la totalidad de herramientas, actos, pensamientos e instituciones por medio de las cuales una población se mantiene*. En la misma línea, Taylor (1871, citado en Iglesias, s/f) entiende por cultura *aquella totalidad compleja que incluye*

conocimientos, creencias, arte, valores morales, leyes, costumbres y todas las capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad.

Para que haya comunicación, es esencial comprender la situación del conjunto, no solamente los indicios. El conocimiento de los elementos culturales es diferente del conocimiento de los hechos en los que interviene o puede intervenir la cultura. Para Beneke (2000, citado en Lázár y col., op.cit.), la comunicación intercultural implica la utilización de códigos significativamente diferentes y un contacto entre pueblos, o personas, que tienen sistemas de valores y concepciones del mundo significativamente diferentes; de ahí, la competencia comunicativa intercultural es, en gran medida, la capacidad de ser actor de su propia cultura en interacción con otros.

Según Byram (1997, citado en Lázár y col., op.cit.), la *competencia comunicativa intercultural* exige ciertas actitudes, conocimientos y aptitudes además de la competencia lingüística, sociolingüística y discursiva. Esas actitudes tienen que ver tanto con la curiosidad y la amplitud de espíritu, como con la disposición de ver otras culturas, incluyendo la propia, sin emitir juicios. El conocimiento adquirido es de dos tipos: por una parte, el conocimiento de los grupos sociales, sus productos, sus prácticas, en su país y en el del interlocutor; por la otra parte, el conocimiento de los procesos generales de la interacción individual y social. Las aptitudes comprenden la capacidad de interpretar y poner en relación, descubrir e interactuar, al igual que la conciencia crítica.

Byram y Fleming (1998, citado en Lázár y col., op.cit.), afirman que una persona que posea una *competencia de comunicación cultural* tiene el

conocimiento de una o varias culturas e identidades sociales, teniendo por lo tanto la capacidad de buscar y establecer relaciones con las nuevas personas salidas de los diferentes contextos sin preparación específica previa.

Fantini describe cinco aspectos a desarrollar para permitir una buena comunicación intercultural: sensibilización, actitudes, aptitudes, conocimientos y dominio de la lengua. Él cita además las cualidades que son frecuentemente atribuidas al locutor intercultural: respeto, empatía, flexibilidad, paciencia, interés, curiosidad, apertura, motivación, sentido del humor, tolerancia a la ambigüedad, voluntad para evitar todo juicio (2000, citado en Lázár y col., op.cit.).

Iglesias (2000) por su parte expresa que, como seres humanos, nos desenvolvemos en un conglomerado de estructuras sociales y nuestro lenguaje por tanto nace, crece y alienta en la convivencia que se establece entre nosotros y el mundo creado con los otros hombres. El lenguaje es un proceso creador ligado íntimamente al mundo que nos rodea y ha surgido como una llamada de atención sobre ese mundo, por lo que gran parte de él está modelado consciente o inconscientemente según los hábitos lingüísticos de cada grupo social y, por ello, la tarea tanto de profesores como de aprendices de lenguas extranjeras no debe limitarse sólo a una formación lingüística descuidando o prescindiendo de la formación cultural.

Se desprende así que la dimensión sociocultural del currículo de LE debería pretender: 1) promover tanto el acercamiento entre la cultura de origen y la(s) cultura(s) meta como transmitir una imagen auténtica de ésta(s) colaborando con la eliminación de prejuicios. 2) colaborar en el desarrollo de actitudes y

valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

Según lo manifestado por Iglesias (op.cit.), con la inclusión de los conocimientos socioculturales, el primitivo concepto de *competencia comunicativa* manejado por Hymes se perfila más certeramente, quedando integrado por cinco áreas de competencia:

1) *Competencia gramatical*: Grado de dominio del código lingüístico (reglas gramaticales, léxico, pronunciación, ortografía, entonación, formación de palabras y oraciones, etc.)

2) *Competencia discursiva*: Capacidad para construir e interpretar textos utilizando mecanismos que aseguren la cohesión formal y la coherencia en el significado.

3) *Competencia estratégica*: Capacidad de aplicar estrategias de compensación en aquellas situaciones en las que la comunicación está limitada, bien por insuficiente conocimiento del código -o de otra subcompetencia-, bien por fallos originados por las condiciones reales en las que se lleva a cabo la comunicación.

4) *Competencia sociolingüística*: Habilidad para manejar los distintos registros adecuados a cada situación, teniendo en cuenta los factores contextuales y las normas y convenciones de cada interacción.

5) *Competencia sociocultural*: Conocimiento del contexto sociocultural en el que se utiliza una lengua y capacidad para la adopción de estrategias sociales apropiadas en cada caso. Los profesores de LE deberían centrar el aprendizaje de los futuros profesionales en cuatro aspectos fundamentales relacionados con la competencia sociocultural:

1. La reflexión sobre la idea de que lengua y cultura son realidades indisociables.

2. La formación del futuro profesional como individuo competente en diversas lenguas y en sus respectivas culturas (competencia plurilingüe y pluricultural).

3. La formación del futuro profesional como agente social y mediador intercultural y pragmático capaz de integrar y actualizar sus conocimientos en su segunda lengua para poder desarrollar sus competencias en diversas situaciones y contextos como persona que transita de una cultura a otra, creando de este modo espacios de diálogo intercultural.

4. La adquisición de una visión crítica en el plano cultural, siendo consciente de los posibles conflictos entre culturas y sabiendo identificar e interpretar dichos conflictos.

Estos aspectos harán que los alumnos *tomen conciencia* de que el modelo del hablante nativo no es válido cuando la finalidad que se persigue es la de desarrollar una competencia plurilingüe y pluricultural. Su meta principal será adquirir las destrezas y habilidades interculturales que les permitan convertirse en personas mediadoras capaces de introducirse en un contexto de identidades múltiples.

Como señala Paricio (2004, citado en, Clouet y Wood, 2007), las destrezas y habilidades interculturales remiten a cuatro capacidades: la capacidad de establecer relaciones entre la cultura de origen y la extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de emplear estrategias variadas para establecer contacto con personas de otras culturas; la capacidad de desempeñar el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y la extranjera y de resolver situaciones de conflicto y malentendidos culturales; y la capacidad para superar estereotipos.

Es evidente que las habilidades de comunicación se intensifican y se realzan por la intimidad con el contexto cultural de pensamiento y conducta, por tanto hay que indagar cuáles son las convenciones socioculturales que regulan la participación de los hablantes nativos en los intercambios lingüísticos, porque también los hábitos culturales forman una verdadera *geografía de conductas* que es preciso conocer y el aula de LE suele ser un universo multicultural cuya contextura ofrece una notable facilidad para la creación de procesos de interculturalidad.

En vista de que la adquisición de una L2 o una LE lleva implícita la asimilación de otra(s) cultura(s), daremos una mirada a algunos factores socioculturales tales como la *aculturación*, la *identidad cultural*, *el contacto*, *las actitudes* y su influencia en el aprendizaje de la misma.

2.2.3 La teoría de la aculturación en el aprendizaje de LE

Schumann (1978) estableció una taxonomía de dos grupos de variables en la adquisición de segundas lenguas: los factores sociales y los factores afectivos agrupados en una sola variable, que es la variable causal principal, la

aculturación. La teoría de la aculturación de Schumann parte de que los factores tales como el grado de asimilación de la cultura extranjera, la personalidad y la motivación de los individuos que condicionan su nivel de competencia en la L2. Entre los factores sociales más relevantes, este autor incluye la motivación, definida como “las razones que tiene el aprendiz para intentar aprender la L2”.

La aculturación es definida entonces por Schumann como “the social and psychological integration of the learner with the target language group” (1978:29). Según esta teoría, la integración o adaptación gradual al ambiente cultural de la nueva lengua (L2) es un factor crucial en la adquisición de las LE. Ambos procesos son determinados por lo que este autor llama *distancia psicológica* y *distancia social* entre el aprendiz, como un miembro de un grupo social distinto del que constituye la cultura asociada con la lengua que trata de adquirir, y los miembros de esa lengua, por lo que lo designa como uno de los agentes que intervienen en el aprendizaje de una lengua.

La noción de aculturación toma especial relevancia en los contextos de aprendizaje de lenguas en situación de inmersión; por un lado, se van incorporando elementos de la nueva cultura, y por el otro, se reajustan los patrones regulares del individuo (o grupo), surgidos de la necesidad de reorientar los pensamientos, sentimientos y formas de comunicación a las exigencias de la realidad externa. Se busca el equilibrio entre la lengua y cultura propia y la lengua y cultura meta.

Schumann (ídem) asume que cualquier aprendiz puede ser colocado en un continuum que se extiende desde la distancia social y psicológica hasta la

proximidad social y psicológica con los hablantes de la lengua meta, y que el aprendiz adquirirá la segunda lengua solo en el grado en que él se aculturice.

En este sentido, Schumann (ídem) distingue dos tipos de aculturación: en la *tipo uno*: el aprendiz está socialmente integrado al grupo de la lengua meta y, como resultado, desarrolla suficiente contacto con los hablantes, lo que le permite adquirir la lengua meta; además, está lo suficientemente abierto a la lengua meta como para que la *entrada* a la cual está expuesto se convierta en *adquirida*. En la *tipo dos*: tiene todas las características de la tipo uno pero en este caso el aprendiz mira a los hablantes de la lengua meta como un grupo de referencia cuyo estilo de vida y valores él desea, consciente o inconscientemente, adoptar. Estos modelos ayudan en gran medida a identificar los estadios por los que pasan los aprendices en el proceso de adquisición de las lenguas-culturas.

Ambos tipos de aculturación son suficientes para causar la adquisición de la lengua meta, pero se hace la distinción con la finalidad de subrayar que el contacto social y psicológico con el grupo de la lengua meta es el componente esencial en la aculturación (cómo ésta se relaciona con la adquisición de la L 2) y la adopción del estilo de vida y los valores del grupo de la lengua meta (características tradicionalmente asociadas con la noción de aculturación) no es necesaria para el éxito en la adquisición de la lengua meta.

En su modelo de aculturación, Schumann identifica en términos de patrones culturales que implican estilos de vida y valores, tres *estrategias de integración* o adaptación:

- La *asimilación* o total adaptación a la cultura nueva: si el grupo de la L2 decide asimilarse, abandona su estilo de vida y valores, y adopta los del grupo meta,
- La *aculturación*: si el grupo de la L2 escoge aculturarse, sus miembros se adaptan al estilo de vida y valores del grupo meta pero al mismo tiempo mantienen sus propios patrones culturales para usarlos en relaciones intragrupales, aprende a funcionar en la cultura nueva manteniendo la identidad propia, y
- La *preservación*: el grupo de la L2 rechaza completamente los patrones culturales y valores del grupo meta e intenta mantener los patrones de su cultura de origen tanto como sea posible.

De acuerdo con esto la asimilación fomenta una mínima distancia social y por el contrario la preservación hace que ésta sea máxima; por lo tanto, el aprendizaje de L2 es enaltecido por la asimilación y obstaculizado por la preservación, quedando la aculturación como un punto medio entre ambas.

Según lo manifestado por Sosa y Zubieta, (op.cit), durante mucho tiempo la concepción dominante de una adaptación exitosa ha sido la de asimilación completa a la sociedad o cultura receptora. Se tomaba la adaptación como un proceso lineal - a mayor tiempo de estancia, mayor bienestar, mayor contacto con los miembros del país receptor, mayor identificación con éste y mayor acuerdo con sus valores – en el que se pierde gradualmente la cultura e identidad de origen. Sin embargo, los desarrollos posteriores a Schumann y otros autores proponen otros modelos en los que la aculturación no es vista

como un cambio unidireccional sino como un proceso variable y dependiente de una serie de factores.

En este contexto Berry (1990, citado en Sosa y Zubieta, op.cit), planteó una tipología de aculturación de los emigrantes a partir de dos dimensiones actitudinales: la primera hace referencia a si el individuo considera importante conservar su identidad y características culturales, la segunda trata sobre si tiene una actitud abierta o cerrada de contacto con los miembros de la sociedad receptora, respondiendo a cuatro tipos de estrategia:

- La *asimilación* es el caso en que se responde negativamente al deseo de mantener la identidad cultural y afirmativamente al contacto intercultural.
- La *integración* es el caso en que se responde afirmativamente al deseo de mantener la identidad cultural y afirmativamente al contacto intercultural, asociada a una identidad bicultural.
- La *segregación* responde afirmativamente al mantenimiento de la identidad cultural y negativamente al contacto intercultural.
- La *marginalización* se traduce en el rechazo de la identidad cultural de origen y del contacto con la cultura receptora. Dentro de esta estrategia se diferencian dos grupos: los que no se identifican con ninguna cultura y están cercanos a un estado de anomia, de alienación, y de exclusión social, y los que no manifiestan ninguna orientación pero tienen una movilidad social ascendente.

Las investigaciones transculturales sobre aculturación (Smith & Bond, 1999, citado en Sosa y Zubieta, op.cit.), señalan que los factores contextuales como

la actitud percibida y/o el prejuicio y la discriminación que los individuos experimentan como miembros de su grupo étnico-cultural, junto con el grado de contacto con las personas de ambas sociedades, la de origen y la receptora, moderan la elección de la estrategia de aculturación. Se podría decir entonces que el deseo de insertarse en la sociedad receptora va a depender del estatus del grupo de origen dentro de la sociedad anfitriona y de la actitud del grupo dominante hacia las minorías étnico-culturales (actitudes positivas hacia el grupo y país de procedencia y no prejuicios), de la no existencia de discriminación hacia dichos grupos minoritarios y del alto contacto con los autóctonos. Entendiendo la *adaptación socio-cultural* como un proceso de aprendizaje y asociada positivamente al tiempo de residencia, la menor distancia cultural, un alto nivel de contacto con los autóctonos y la buena capacidad lingüística.

Respecto a los niveles de aculturación, Acton y Walter (1986, citado en CVC, 1997-2011) establecen *4 tipos* en su modelo:

- Turista: la cultura es inaccesible, hay cierto grado de choque cultural y se utilizan estrategias y recursos de la LM.
- Superviviente: nivel funcional del lenguaje y comprensión funcional de la cultura. Nivel umbral de aculturación.
- Inmigrante: personas con cierto grado de educación que llevan cierto tiempo en la cultura meta.
- Ciudadano: cercano al nivel del hablante nativo.

El concepto de aculturación toma especial relevancia en los contextos de aprendizaje de lenguas en situación de inmersión, para inmigrantes o visitantes

con larga estadía; sin embargo, los modelos que la explican son de gran utilidad para identificar los estadios por los que pasan los aprendices en el proceso de adquisición de una L2 o LE y la cultura meta.

2.2.4 La teoría de la identidad cultural o identidad social

El concepto de identidad cultural surgió en los años cincuenta en Estados Unidos relacionado a los estudios sobre la integración de los inmigrantes. El enfoque provenía de la psicología social que concebía a la identidad cultural como determinante de la conducta de los individuos y componente de la identidad social, entendida como “el conjunto de pertenencias de un individuo en el sistema social” (Ciselli, 2007:2), o bien como lo expresa Tajfel (1981, citado en Rodríguez y col., 2005) “... es la conciencia que tienen las personas de su pertenencia a grupos sociales”, pertenencia que tiene un significado emocional y valorativo desarrollada a partir de un proceso de comparación social.

Con respecto a la identidad social, Korstanje (2008) refiere que la tesis de la privación⁴ fue la base empírica que sustentó la teoría de la identidad social. Los inicios de estos estudios tuvieron su origen en la crisis de los años '30, cuando algunos investigadores se preguntaron sobre la relación que existía entre el aumento de los conflictos raciales en los Estados Unidos y las privaciones económicas. Fue así que originariamente, Miller y Dollard (1939), y posteriormente Hovland y Sears (1940) realizaron diversas investigaciones en las cuales afirmaban haber encontrado una correlación entre la cantidad de

⁴Deprivación: *necesidad, carencia, deshabitación*. Aunque la palabra *deprivación* no aparece ni en el DRAE, ni en el DUE, si aparece en el Diccionario CLAVE con el significado de *privación*, si bien se indica que su uso es innecesario. Fuente: <http://www.wikilengua.org/index.php/deprivaci%C3%B3n/deprivation>.

linchamientos raciales y las crisis económicas. Habían concluido entonces, que la frustración era un elemento por medio del cual se generaba un aumento en el prejuicio y la agresión (Billig, 1976) (todos citados en Korstanje, op.cit.).

En este mismo orden de ideas, Korstanje (op.cit.) reseña que en el año 1975, Brunno Bettelheim y Morris Janowitz toman un conjunto de trabajos realizados dentro de los Estados Unidos, los cuales confirman que la movilidad social tiene una relación directa con el prejuicio. En tales estudios se observan grupos con movilidad ascendente, descendente y estable, confirmando la hipótesis de que a mayor nivel de movilidad social descendente, mayor grado de prejuicio. Sin embargo, también existen casos en donde la movilidad ascendente extrema se correlaciona con el prejuicio de manera notable.

En la década de los ochenta, los avances logrados por la tesis de la privación fueron tomados y reformulados por Tajfel y Turner (1986, citado en Korstanje, op.cit.), la hipótesis central fue que el logro de una identidad sin conflictos requiere de la diferenciación positiva de su propio grupo. No obstante, factores como el éxito y el fracaso influyen directamente en la autoestima de los individuos. La privación en cualquiera de sus formas puede entenderse como un aspecto que amenaza a la identidad del grupo; en ese contexto, la respuesta del individuo hacia el exogrupo será negativa. A mayor privación mayor será la cohesión del endogrupo y por ende mayor su aversión por todos aquellos que no forman parte de él.

Los resultados empíricos de esta teoría son confusos y contradictorios. Por un lado, se ha demostrado que la privación puede ser causa de actitudes hostiles y despectivas hacia el exogrupo, no obstante otros apoyan la idea de

que el sentimiento hostil puede ser redirigido hacia el mismo endogrupo o hacia su propia estructura normativa y por lo tanto no querer pertenecer más a él (Merton, 1965, citado en Korstanje, op.cit.).

La identidad social se refiere a aquella parte del *autoconcepto* del individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social, junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia; ella contempla no sólo el hecho de sentirse perteneciente a un colectivo, sino también la valoración —positiva o negativa— que el sujeto hace de su pertenencia y las emociones que esa pertenencia pueden producirle. Quizá aún más significativo que estos elementos, es que tiene la capacidad de determinar en cierto sentido nuestro comportamiento (Tajfel, 1972; 1978; 1981; citado en Lapresta y Huguet, 2006).

Paralelamente, para Aguirre (1998, citado en Lapresta y Huguet, op.cit.) la identidad cultural es una forma específica de identidad social, caracterizada por pertenecer a un grupo social con unos esquemas más o menos comunes de pensamiento, creencias, sentimientos y valores que resultan del aprendizaje común, basado en un sistema cultural de referencia.

La identidad social establece “*qué*” somos y “*dónde*” estamos como seres sociales, todos sabemos que la identificación con un grupo social específico puede tener una gran importancia para nuestro *autoconcepto*, al tener identidad social clara nos sentimos situados dentro de grupos definidos con claridad (Mussweiler y Bodenhausen, 2002, citados en Franzoi, 2007).

Para Tajfel (1981, citado en, Garrido y Álvaro, 2007), la identidad social es uno de los mecanismos que explican la discriminación de las personas de otros grupos. Dado que la identidad se construye a través de un proceso de comparación social, la valoración de la misma no dependerá únicamente del conocimiento que tenemos de los grupos a los que pertenecemos, sino de la valoración relativa que hacemos de estos grupos cuando los comparamos con otros.

Dentro de los factores socioculturales en el aprendizaje de lenguas, la *identidad cultural* es para Ellis (1995), una variable preponderante que puede tener tres formas posibles de expresión, desde diferentes puntos de vista: el normativo, el psicosocial y el psicoestructural. El primero o *normativo*, se refiere a la “*distancia*” entre la cultura propia y la segunda cultura en cuanto a sus normas culturales de vida, de tal manera que entre más cercanía cultural es más factible la *aculturación*.

El segundo, *psicosocial*, enfatiza el rol que ejercen las *actitudes* tanto hacia la cultura nativa como hacia la segunda cultura, dándose cuatro posibles juegos de actitudes: 1.- Cuando se tiene una positiva actitud y valoración de las dos culturas se alcanza el llamado *additive bilingualism* logrando un buen equilibrio entre las dos culturas. 2.- Cuando se tiene una negativa valoración de la cultura nativa junto a una positiva valoración de la segunda cultura se produce el llamado *subtractive bilingualism*, caracterizado por la pérdida de competencias en la lengua materna. 3.- En algunos casos se tiene una negativa valoración tanto de la propia cultura como de la segunda dando como resultado el *semilingualism* produciendo un deficiente desempeño en ambas lenguas. 4.- La

última posibilidad es la actitud positiva hacia la lengua y cultura materna con actitud negativa hacia la segunda cultura dando como resultado la no adquisición de la segunda lengua permaneciendo en condición *monolingüe*.

El tercer punto de vista, *psicoestructural*, se entiende como la forma de organización psicológica del núcleo familiar, de acuerdo a las funciones de sus miembros en cualquier situación social.

De acuerdo con Fernández (2000) y Siguán (1996) (citados en Lapresta y Huguet, op.cit.), no existe una relación categórica entre lengua e identidad; sin embargo, estos autores coinciden en que el habla y los usos lingüísticos de una lengua son siempre fuente de un determinado tipo de identidad social, que podemos llamar identidad lingüística. Debemos aceptar que existe una identidad social específica cuyo contenido es puramente lingüístico, ya que, como mínimo, los individuos se pueden sentir pertenecientes al colectivo que habla de la misma manera, pero al proponer una relación directa y necesaria entre la lengua y la identidad étnica y/o nacional de un colectivo, se está cayendo en un reduccionismo, ya que se está identificando la identidad étnica o nacional con la identidad lingüística. Dicho de otro modo, la lengua siempre es fuente de un determinado tipo de identidad social —la identidad lingüística—, pero no necesariamente es fuente de otro tipo de identidad social —la identidad étnica o nacional.

Contrariamente a estos autores, Williams y Burden (1997) afirman que el lenguaje pertenece al ser social integral de una persona, es una parte de su *identidad* y es usado para transmitir esa identidad a otras personas.

2.2.5 La teoría del contacto: el prejuicio

En el año 1954 el psicólogo estadounidense Gordon Allport publica su obra "*La Naturaleza del Prejuicio*", aportando una recopilación de diferentes investigaciones e indagando sobre las posibles causas que condicionan el prejuicio en la sociedad. De acuerdo con lo postulado por Allport (1977, citado en Korstanje, op.cit.) el prejuicio es "*una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, suponiéndose por lo tanto que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo*". Según Allport, el hombre tiene una tendencia al prejuicio, y el motivo principal es el ahorro mental y el prejuicio comienza cuando el tipo de categorización basado en el estereotipo es irracional, emocional e injustificado y excesivamente generalizado.

Sin embargo, el autor aclara que "*... si una persona es capaz de rectificar sus juicios erróneos a la luz de nuevos datos, no alienta prejuicios. Los prejuicios se hacen prejuicios solamente cuando no son reversibles bajo la acción de conocimientos nuevos*" (Allport, op.cit). Los prejuicios se entienden como tales en el momento en que se afianzan a pesar de las evidencias que lo contradicen y se justifican generalizando irracionalmente un aspecto constitutivo de la percepción del otro.

Así como hay prejuicios de amor también los hay de odio y muchas veces estos últimos son producto de la conversión de los primeros. Puede entonces definirse dos tipos generales de prejuicio: el prejuicio positivo (amor), y el prejuicio negativo (odio). El prejuicio positivo sigue la misma dinámica y tiene los mismos componentes que el negativo. Parte de un sesgo perceptivo

basado en un estereotipo cognitivo previo, un componente *afectivo* que nos llevan a idealizar al otro, y finalmente un componente actitudinal que manifiesta ese estereotipo en forma generalizada.

En muchos casos es precisamente porque se estima cierta particularidad del grupo que se odia a aquellos que no concuerdan con esa categoría, *“cuando una persona defiende un valor categórico propio puede hacerlo a expensas de los intereses o de la seguridad de otras personas. Si eso ocurre, se hace visible su prejuicio de “odio”, aunque no nos demos cuenta de que brota de un prejuicio de amor equivalente que yace debajo de aquel”* (Allport, ídem). La hostilidad hacia el otro se sustenta en el amor por lo nuestro.

Otra de las propuestas de Allport (ídem) establece: *“Es obvio que el efecto del contacto dependerá de la clase de asociación que se establezca y del tipo de personas involucradas”*. El contacto casual, en una tienda o en un negocio es insuficiente para reducir el prejuicio; según él, *“parece correcto, entonces, sacar como conclusión que el contacto, como variable situacional, no siempre puede superar la variable personal en el prejuicio, el cual (salvo que esté firmemente enraizado en la estructura de carácter del individuo), puede ser reducido por un contacto a igual estatus entre los grupos mayoritarios y minoritarios, en procura de objetivos comunes”*.

Este mismo autor introduce ciertas variables importantes a la hora de abordar la noción de contacto, una de ellas es el estatus entre los sujetos, preguntándose si *la relación se establece en base a una actividad competitiva o cooperativa, si existe una relación de funciones que implique subordinación o superioridad, si el contacto es voluntario o involuntario, si es real o artificial, si*

el contacto es considerado como algo importante o transitorio. En cuanto a la personalidad del individuo también es importante saber si su prejuicio es de tipo superficial o está enraizado en la personalidad de su carácter, cuál es la experiencia previa con el grupo en cuestión, qué educación recibe la persona, si se siente seguro o amenazado.

La comprensión del rol que juega la ignorancia como barrera para las relaciones intergrupales es un concepto central para comprender la génesis del prejuicio; Allport estaba convencido de que el prejuicio se reducía cuando el contacto se daba bajo estas condiciones en igualdad de estatus, hecho que permitía entre otras cosas la concreción de objetivos conjuntos entre las partes antagónicas. En resumen cabe señalar entonces que la disminución del prejuicio y sus tipologías se enfocaba por el descubrimiento de similitudes que los grupos compartían entre sí. Fundamentalmente, para el autor existían cuatro condiciones por las cuales el contacto permitía la reducción del prejuicio: 1- un fin u objetivo en común, 2- apoyo de las instituciones, 3- cooperación intergrupar, y 4- igualdad de status entre los actores involucrados (Allport, ídem).

En la investigación conducida por Korstanje (op.cit.) se encuentra reseñado un gran número de estudios que han puesto de manifiesto estas teorías, por ejemplo: Gray y Thompson (1953) utilizando la escala de distancia social de "Bogardus" con estudiantes "blancos y negros" de Georgia, observaron que el grado de etnocentrismo era más alto en aquellos grupos en los cuales existía un menor contacto inter-étnico. F. T Smith (1943) realizó un experimento similar con 46 estudiantes "blancos" para que pasen dos fines de semana en un barrio

negro de Harlem y tuvieron entrevistas con personajes destacados de la zona como editores, doctores, artistas entre otros.

El grupo control estaba conformado por 23 estudiantes quienes no formaron parte de esa interacción. Cuando las actitudes con respecto a los negros fueron medidas, aquellos del grupo control manifestaban un rechazo superior con respecto a aquellos que habían convivido en Harlem. Sin embargo, los “negros” con los que se vincularon eran de estatus elevado y esto condicionaba los resultados del experimento. Bárbara Mc Kenzie (1948) condujo un trabajo con veteranos de guerra y concluyó que aquellos que habían tenido contacto con “negros” de un nivel de especialización similar, tenían una percepción más positiva de ellos en comparación con aquellos que habían entablado un contacto con “negros” de menor especialización.

Esta misma tendencia se corroboró en otro experimento que condujo el autor, con estudiantes universitarios que habían trabajado en industrias bélicas durante la guerra. En lo que respecta, a la concreción de objetivos conjuntos, Stouffer (1949) demostró que en situaciones de combate, y persiguiendo un mismo objetivo soldados “negros” y “blancos”, la imagen de ambos había mejorado. Singer (1948) afirmaba *“póngase a un blanco y un negro en la misma trinchera y lucharán juntos hasta el último aliento, compartiendo la comida y el agua; si uno de ellos resulta herido, el otro arriesgará su vida”*.

En algunas ocasiones, el número de personas influye en la percepción sobre el otro grupo. Es común, como planteaba Williams (1947), que un solo niño japonés o mexicano, en una clase del colegio, sean considerados como mascotas, mientras que si comienzan a llegar más niños japoneses o

mexicanos, éstos pasen ya a formar parte de una supuesta amenaza. El autor señala que el número relativo de la población local y la rapidez del flujo inmigratorio son factores que aumentan las probabilidades de conflicto.

Otro investigador, David Heer (1948) reconfirmó los supuestos de Williams, mediante un experimento limitado pero bien planteado. Según datos recogidos en Carolina del Sur para la elección de 1948, Thrumond quien tenía un programa de “derechos para los estados”, el sentido de esta campaña iba en contra de la campaña demócrata que realizaba los derechos de las minorías “negras”. Tal como predijo Williams, en distritos con mayoría de población negra, el voto a favor de Thrumond fue más alto en comparación con aquellos distritos donde eran minoría.

La tesis del contacto no escapó a las críticas de algunos psicólogos y sociólogos de la época. Robert Park (1939, citado en Korstanje, op.cit.) pensaba que los conflictos raciales eran simplemente una lucha de intereses no regulados normativamente y el contacto por sí mismo era insuficiente para controlarlos o reducirlos y en algunas ocasiones sino los empeoraba. En condiciones similares Sherif y Sherif (1953, citado en, Korstanje, op.cit.) observaban que el prejuicio crecía con más intensidad cuando se afirmaban que la agresividad intergrupal era por la incompatibilidad de intereses reales o ficticios.

Estos autores, Sherif y Sherif, realizaron un experimento con chicos de doce años de edad, en una colonia de vacaciones. Ninguno de ellos se conocía previamente antes del campamento. Los organizadores realizaron diversas pruebas de competición entre los grupos, fijaron un premio para el ganador y

ninguno para el perdedor. Rápidamente, observaron una hostilidad manifiesta elevada entre los dos grupos. Luego, para reducir el conflicto subordinaron un objetivo conjunto los dos grupos antagónicos.

Los resultados, finalmente, fueron que la agresividad y la imagen negativa (estereotipos) en los participantes se vieron disminuidas. Hamilton y Bishop (1976, citado en Korstanje, op.cit.) condujeron diversas entrevistas con 200 “blancos” en las cuales encontraron que aquellos que tenían más contacto con vecinos negros habían reducido la puntuación de racismo. Sin embargo, luego pudieron probar que esto no se debía a un mayor acercamiento y conocimiento recíproco, sino a que ambos se ignoraban. Paradójicamente, la cercanía les provocaba mayor indiferencia y el prejuicio clásico disminuía.

Brewer y Campbell (1973, citado en Korstanje, op.cit.) demostraron como en África se descalificaba más a las tribus geográficamente vecinas que a las más lejanas. El ser vecino, se asume, implica una lucha por los recursos básicos de alimento y agua. En otros casos, como también muestran los autores, la correlación puede ser inversa y mostrarse grados elevados de cooperación. Se denominó a esta corriente teórica del prejuicio como “Realistic Group Conflict Theory”(Teoría del conflicto del grupo realista).

Seago (1947, citado en Korstanje, op.cit.) encontró que los estereotipos se vuelven menos favorables tras un hecho negativo que conmocione a la vida de una nación, como el caso de los estereotipos japoneses en universitarios estadounidenses antes y después del bombardeo a la base de Pearl Harbor.

En esta misma línea, Maclver y Page (1966, citado en Korstanje, op.cit.) sostienen que los cambios en los estereotipos son rápidos y muy variables. A veces vinculados a hechos externos a los grupos. Como ejemplo cita las relaciones internacionales entre Estados Unidos - Rusia durante la guerra fría y su influencia en la percepción de los estadounidenses hacia los rusos. Ruppert Brown (1998, citado en Korstanje, op.cit.) hace lo propio en Inglaterra afirmando que en 1982, tras la invasión argentina a Malvinas, recuerda muy claramente la manera en que repentinamente surgieron un sin número de estereotipos negativos hacia los argentinos.

Para Lewis Coser (1961, citado en Korstanje, op.cit.) los conflictos, sean estos reales o irreales, así como también la agresión, supone un contacto directo y la exasperación sobre tensiones inmediatas agravadas por la cercanía *“cuanto más unido se halla por ciertos intereses comunes y por la convivencia cotidiana, es más fácil que los miembros se irriten y encolericen mutuamente”*.

En muchas ocasiones el contacto, o mejor dicho la falta de él, es un medio por el cual se reducen la intensidad de los conflictos (Boulding, 1962, citado en Korstanje, op.cit.). En efecto, la hostilidad ha de ser más intensa cuando la estructura social no pueda institucionalizar el conflicto. La disgregación es más factible cuando los conflictos o las disputas no son regulados por una estructura normativa común a los dos o más grupos.

En su obra fundamental *Ethnic Conflict*, Forbes (1997, citado en Giménez, 2003) propone una versión corregida y ampliada de la teoría del contacto, pero replanteándola a escala de las relaciones intergrupales. Este autor sigue sosteniendo la importancia de la intensificación y ampliación de los contactos

para disipar o atenuar los prejuicios étnicos, pero rechaza las condiciones situacionales postuladas como “tercera variable” por la versión inicial de la teoría. Su argumento es que los datos empíricos disponibles no confirman la influencia determinante de dichas condiciones sobre la correlación: contacto / conflicto étnico. En su lugar, Forbes introduce como “tercera variable” la *diferencia cultural* entre los grupos, lo que le permite razonar del siguiente modo: la multiplicación e intensificación de los contactos tienden a disminuir los conflictos étnicos, siempre que no exista una diferencia cultural muy marcada entre los grupos en contacto. Así, por ejemplo, un nivel determinado de contactos recíprocos que los angloamericanos y los anglocanadienses podrían tolerar fácilmente, provocaría considerable tensión entre japoneses y jamaicanos.

Forbes construye un “modelo” de conflicto étnico, (inspirado, según él, en el modelo del “conflicto lingüístico”), que articula cuatro variables:

E_A (=el nivel medio de etnocentrismo de un grupo A;

E_B (=el nivel medio de etnocentrismo del grupo B;

C (=el nivel de contacto entre los miembros de A y B; y

D (=la magnitud de las diferencias culturales entre A y B.

Se nota de inmediato que si no hay contacto ni diferencias culturales, no puede haber conflictos. En cambio, habrá más conflictos – cualquiera sea el nivel de los contactos – cuanto mayores sean las diferencias culturales. La tesis central de Forbes es la de que el etnocentrismo (entendido como las diferentes manifestaciones o expresiones del conflicto étnico) tiende a mantener o acrecentar las diferencias culturales, mientras que los contactos tienden a

reducirlas. Pero hay que advertir que para Forbes la reducción de las diferencias culturales equivale a favorecer la asimilación o la homogeneización, lo que parece llevar a la inquietante conclusión de que la condición para eliminar los conflictos es la asimilación cultural entre los grupos en contacto.

En educación, cada grupo escolar es homogéneo y diverso a la vez; el rol de la educación es producir aún más heterogeneidad para favorecer el desarrollo de las personalidades. Cada individuo es el centro, no de una identidad sino de una pluralidad de identidades. El que está en dificultad es aquel que, justamente, tiene solo una identidad de la que no puede salir: el regionalista, el feminista, el militante de un partido político, el profesional, el delincuente, etc. Esta identidad puede ser auto-atribuida o, por el contrario, dada por sus pares. En ese caso, se estaría en presencia de una “identidad prisión”, ejemplo clásico lo constituye la identidad “negra, o “inmigrante”, que encierra al individuo en una sola pertenencia, étnica para uno, migratoria para el otro. En todo caso, la cuestión no debería ser negar las características identitarias de pertenencia, sino de reducirlas (Porcher, 1998).

2.2.6 Las actitudes

Al igual que la identidad y el contacto, deben sumarse las actitudes al grupo de factores más importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, especialmente en el caso de las LE.

Desde el punto de vista psicosocial, la actitud es un concepto subjetivo y relacional que por una parte se apoya en valores, y por otra se expresa en comportamientos y prácticas valorativamente orientados en sentido positivo o negativo. Los psicólogos sociales la definen como: “...una orientación cognitiva

y afectiva relativamente estable hacia objetos, personas o situaciones específicas, con base en criterios valorativos” (Moscovici, 1986, citado en Giménez, op.cit.).

Breckler (1984, citado en Franzoi, 2007) señala que antes de la década de 1990, las actitudes eran definidas con frecuencia en función de tres componentes: creencias, sentimientos e intenciones conductuales, por separado o en combinación. De acuerdo con esta perspectiva, las actitudes están formadas de nuestras creencias sobre un objeto, nuestros sentimientos sobre el objeto y nuestro comportamiento hacia el objeto.

Más tarde, Baker (1992) considera que no existe entre los autores un acuerdo para la definición de actitud; sin embargo, él la explica también a través de los tres componentes ya reseñados por Breckler: cognitivo (las creencias y las percepciones), afectivo (el elemento emocional) y de comportamiento (el elemento de acción consistente en la predisposición a actuar de cierta manera hacia el objeto de la actitud), señalando además que autores tales como Rosenberg y Hovland (1960), Ajzen y Fishbein (1980) y Ajzen (1992), consideran que estos tres componentes constituyen un modelo jerárquico y que son *el fundamento* de la actitud (citados en Uribe, 2006).

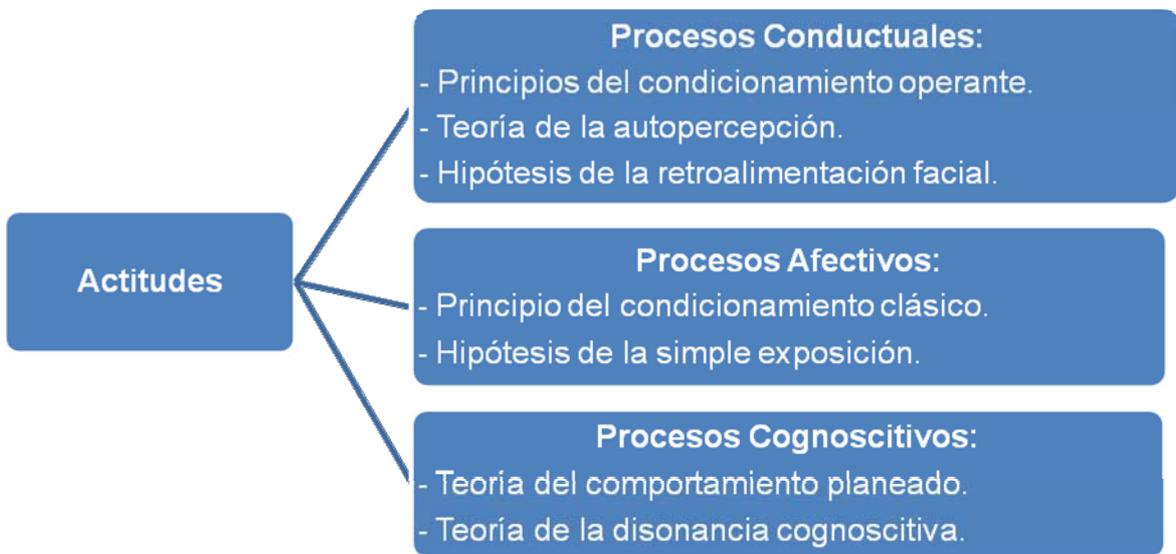
Sin embargo, no todos los componentes necesitan estar en su lugar para que exista una actitud (Eagly y Chaiken, 1993, Huskinson y Haddock, 2004, citados en Franzoi, op.cit.). Por ejemplo, se puede desarrollar una actitud positiva hacia un producto que se ve en televisión sin desarrollar ninguna creencia sobre él, con sólo ser expuesto en forma repetida al producto puede desarrollar una actitud positiva hacia él (Fig.2).

Debido a que los tres componentes no siempre están presentes en una actitud, muchos se han alejado de esta perspectiva hacia una definición (anterior) unidimensional más básica, en la cual la *evaluación* es central. La actitud se define tan sólo como una evaluación positiva o negativa de un objeto (Schuman, 1995, citado en Franzoi, op.cit.). Usar palabras como *agrado*, *desagrado*, *amor*, *odio*, *bien*, *mal*, por lo general describen actitudes. También se usan términos especializados para describir ciertas clases de actitudes: actitud hacia el yo, *autoestima*; ciertas actitudes hacia grupos, *prejuicio*; actitudes hacia los individuos, *atracción interpersonal*, *amistad*, *amor*. En cuanto a la *evaluación*, las personas difieren en su necesidad de evaluar; podemos evaluar una actitud fácilmente, pero esto no quiere decir que le demos igual importancia al proceso evaluativo.

Las actitudes se forman y se mantienen de diferentes maneras:

- *La simple exposición* puede conducir a actitudes positivas: Zajonc (1968, citado en Franzoi, op.cit.), propuso que la simple exposición de las personas en forma repetida a un objeto particular causa que desarrollen una actitud más positiva hacia el objeto, la situación no requiere ninguna acción hacia el objeto ni el desarrollo de ninguna creencia acerca del objeto. Este autor llevó a cabo varios experimentos en los que el incremento de la exposición produjo un mayor agrado por objetos que antes eran neutrales.

Figura 2 Tres tipos diferentes de antecedentes de la actitud



Fuente: Franzoi, 2007; adaptado por Mujica.

- *Las actitudes pueden formarse por medio de condicionamiento clásico: a través de un condicionamiento clásico, un objeto de actitud neutral previa (el estímulo condicionado) puede llegar a evocar una respuesta de actitud (la respuesta condicionada) con sólo ser emparejados con algún otro objeto (el estímulo incondicionado) que evoca de manera neutra la respuesta de actitud (la respuesta incondicionada) (Staats y Staats, 1958, citado en Franzoi, op.cit.). Los experimentos de estos autores y otros estudios similares llegaron a la conclusión de que el condicionamiento clásico podría desempeñar una función en el establecimiento de algunos de los componentes emocionales de las actitudes y el prejuicio. Estudios adicionales indican que el condicionamiento clásico de actitudes puede ocurrir por debajo del nivel de conciencia; los hallazgos sugieren que las actitudes pueden formarse a través del condicionamiento subliminal, el*

cual es un condicionamiento clásico que ocurre en ausencia de conciencia de los estímulos implicados.

➤ *El reforzamiento y el castigo pueden moldear las actitudes:* el componente conductual puede moldear actitudes por medio del condicionamiento operante. Según los principios de este condicionamiento, cuando una acción hacia un objeto es recompensada o reforzada, es probable que se repita en el futuro; por otra parte, si el comportamiento no es reforzado o es castigado, son menos probables las acciones futuras similares. Los teóricos del aprendizaje que estudian las actitudes sostienen que este incremento o decremento del comportamiento será acompañado por una actitud consistente con el comportamiento. Según Bandura (1986, citado en Franzoi, op.cit.), aunque las actitudes pueden desarrollarse al ser recompensadas y castigadas en forma directa cuando interactúan con el objeto de la actitud, también pueden desarrollarse a través de medios indirectos de aprendizaje por observación, las actitudes son moldeadas al observar a otras personas siendo reforzadas o castigadas cuando interactúan con el objeto de la actitud.

➤ *La teoría de la autopercepción sostiene que el comportamiento causa las actitudes:* esta teoría de Darryl Bem (1965, 1972, citado en Franzoi, op.cit.), minimiza la importancia de la introspección y la autoconciencia en el desarrollo de las actitudes, afirmando que con frecuencia no sabemos cuáles son nuestras actitudes, que tan sólo las inferimos a partir de nuestro comportamiento y las circunstancias bajo las cuales éste ocurre: en lugar de que las actitudes causen el comportamiento, es el

comportamiento el que causa las actitudes. La teoría de la autopercepción sostiene que cuando formamos actitudes, funcionamos como un observador, viendo nuestro comportamiento y luego atribuyéndolo a una fuente externa (la situación) o interna (la actitud). Según ciertos estudios siguiendo esta teoría, si se tiene un poco de experiencia previa con un objeto de actitud, o las actitudes están definidas con vaguedad, se pueden inferir las actitudes al observar el comportamiento pero cuando se poseen actitudes bien definidas sobre un tema particular, es mucho menos probable que atender el comportamiento influya en cualquier cambio de actitud.

- Las actitudes son influidas por cambios en la expresión facial, movimientos de cabeza y postura corporal: la teoría de la autopercepción indica que las emociones de las personas y sus actitudes pueden manipularse al cambiar sus expresiones faciales, postura corporal u otras respuestas motoras (Duclos y col., 1989, citado en Franzoi, op.cit.).
- El enfoque funcional *afirma que las actitudes se forman para satisfacer necesidades actuales*: esta teoría enfatiza que las personas desarrollan y cambian sus actitudes con base en el grado en que satisfacen diferentes necesidades psicológicas. Para cambiar una actitud uno debe entender la función subyacente a la que sirve la actitud. Las personas podrían tener actitudes similares hacia un objeto, pero por razones diferentes. En este proceso de desarrollo y cambio de actitud, el enfoque funcional ve al individuo como un participante activo, que cambia de actitudes para

satisfacer necesidades actuales (Maio y Olson, 2000, citado en Franzoi, op.cit.).

Esta síntesis del estudio de las actitudes desde el punto de vista psicosocial nos da algunos indicios para abordar el tema de las actitudes específicamente en el aprendizaje de lenguas.

Algunos autores estudian las actitudes hacia las lenguas desde el punto de vista de la sociolingüística, otros piensan que esto concierne a la psicossociolingüística, pero cualquiera que sea el enfoque siempre han sido tratadas junto con la motivación.

Para Gardner y Lambert (1972, citado en Uribe, op.cit.), las actitudes, aunque no tienen influencia directa en el aprendizaje de las LE, son las que determinan la motivación del estudiante hacia las LE, que sí la ejerce. Estos autores han realizado varias investigaciones sobre las actitudes y las motivaciones en el aprendizaje de las LE y han concluido que para algunos alumnos el aprendizaje de las LE es divertido, pero para otros va acompañado de resentimiento y malos sentimientos, en los que el desarrollo de la competencia en la LE depende de las actitudes hacia el hablante de la lengua meta y su cultura, entre otros elementos.

También Murray y Christison (2011) piensan que los aprendices de LE pueden tener actitudes sobre varios aspectos: la lengua meta, la comunidad de hablantes de la lengua, la cultura meta, sus profesores, el contexto de aprendizaje, y otros. La mayoría de los profesores aseveran que las actitudes de los alumnos afectan el aprendizaje de la LE. Cuando los aprendices tienen

una actitud positiva acerca de la lengua meta, la cultura y los hablantes, se considera que estas actitudes conllevan a una positiva influencia para el éxito en el aprendizaje; de igual manera, las actitudes negativas pueden llegar adversamente a afectar el aprendizaje y el aprovechamiento de la L2.

De acuerdo con Brown (op.cit.), las actitudes son adquiridas por las personas de acuerdo a la clase de estereotipo que se tenga hacia la cultura o hacia el lenguaje como tal. Las actitudes desarrolladas por un sujeto en el ambiente de aprendizaje y en el ambiente afectivo socio-familiar, son el resultado de las actitudes demostradas por sus padres, maestros y compañeros; además, éstas forman parte de la percepción que se desarrolla de sí mismo y de los otros gracias a los determinantes de la cultura en la que se está viviendo.

Spolsky (1969, citado en Scheu y Bou, 1993), analizó un abanico de actitudes que el aprendiz de una L2 puede adoptar durante el proceso de aprendizaje y dentro de éstas destaca como muy relevante la actitud hacia la lengua y sus hablantes. En palabras de Spolsky (idem) "...his attitude to speakers of the language will have a great effect on how well he learns".

La correlación tanto positiva como negativa entre la actitud hacia los hablantes y el país de la lengua meta y el dominio lingüístico se ha puesto de manifiesto en numerosos estudios. Así, por ejemplo, Svanes (1988, citado en Scheu y Bou, op.cit.) en un trabajo en el que agrupó las variables de actitud hacia los hablantes de la lengua meta y el factor de la distancia cultural en el aprendizaje de una segunda lengua, encontró que una actitud madura y crítica-aunque no hostil- hacia los hablantes de la lengua meta propiciaba el aprendizaje de una segunda lengua.

Por su parte, Scheu y Bou (op.cit.) pudieron concluir en su estudio que los hablantes provenientes de países más próximos desde el punto de vista cultural, así como los hablantes con mayor conocimiento de la lengua segunda y su cultura, presentan una actitud más favorable, positiva y madura hacia los nativos y hacia el país. Por el contrario los aprendices de menores logros académicos presentan una actitud más desfavorable y negativa hacia los hablantes de la lengua segunda y su cultura.

Para Crookall y Oxford (1988, citado en Williams y Burden, op.cit.) aprender una segunda lengua es aprender a ser otra persona social; de forma similar, Gardner (1985, citado en Williams y Burden, op.cit.), refiere que las lenguas son diferentes a cualquier otra materia enseñada en un aula ya que ellas implican la adquisición de destrezas y patrones de conducta características de otra comunidad. En consecuencia, el éxito en aprender una lengua extranjera estará particularmente influenciado por las actitudes hacia la comunidad de los hablantes de esa lengua.

Gardner y Lambert (1972, citado en Brown, op.cit.) examinaron el efecto de las actitudes en el aprendizaje del lenguaje y después de estudiar las interrelaciones de un número de diferentes tipos de actitudes definieron la motivación como un constructo formado por cierto tipo de actitudes. La más importante de ellas es específica al grupo, la actitud que tienen los aprendices hacia los miembros del grupo cultural cuya lengua están aprendiendo; así por ejemplo, un canadiense de habla inglesa tendrá una actitud positiva hacia los franco-canadienses por el deseo de entenderlos y a tener empatía con ellos

conduciéndolos a una motivación integrativa para aprender francés debido a que es un miembro de su mismo grupo cultural nativo canadiense.

Acerca de las actitudes, Baker (1988, citado en Murray y Christison, op.cit.) subraya algunas consideraciones importantes para los docentes:

- 1- Las actitudes pueden ser modificadas por la experiencia: esto es importante tomando en cuenta que la experiencia puede cambiar las actitudes, tanto del alumno como del profesor, de positivas a negativas o viceversa.
- 2- Una vez que hayan sido establecidas las actitudes, éstas tienden a persistir: esto puede significar, por ejemplo, que si los aprendices tienen actitudes positivas ellos no necesitarán una gran intervención para que estas actitudes continúen. Sin embargo, también puede significar que cambiar actitudes negativas a positivas pueda requerir más que una experiencia positiva.
- 3- Las actitudes no se heredan, son aprendidas: es posible cambiar las actitudes sobre el aprendizaje de lenguas creando con ellos una experiencia de clase positiva.
- 4- Las personas están predispuestas a actuar de muchas maneras de acuerdo con sus actitudes, pero la conexión entre las acciones y las actitudes no es necesariamente un argumento para ello.
- 5- Los humanos pueden pensar acerca de sus actitudes, por eso son cognitivas; además, las personas también tienen sentimientos conectados con las actitudes, por eso son afectivas.

- 6- Las actitudes existen en un continuum, por eso varían en grado y fuerza: puede tomar solo un ligero cambio en la actitud para volverla de negativa a positiva.

Para Brown (op.cit.), la actitud hacia la cultura de la lengua meta es solo uno de los aspectos del complejo fenómeno que llamamos motivación. Mirando la motivación “en términos de escogencia, compromiso, y persistencia, como determinada por el interés, la relevancia, la expectativa y resultados,...el concepto de motivación tendrá una conexión más satisfactoria a los procesos de aprendizaje y pedagogía de lenguas.

Siguiendo los postulados que desarrolla el Colectivo Amani (1994, citado en Iglesias, 2000), cuando nos acercamos a otras culturas podemos adoptar distintos tipos de actitudes, aunque suelen señalarse tres que se consideran prototípicas:

1) *Etnocentrismo*: consiste en acercarnos a otras culturas analizándolas desde nuestra propia cultura, que aparece como medida de todas las demás culturas.

2) *El relativismo cultural*: propone el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores culturales, estableciendo, además, la igualdad de todas las culturas. A esta actitud en apariencia respetuosa y tolerante con las otras culturas le falta la búsqueda del encuentro entre culturas: *Yo te respeto, te comprendo, pero tú en tu casa y yo en la mía.*

Los riesgos más importantes de esta actitud son *la guetización* (o separación, no hay ningún interés en establecer contactos), *el romanticismo* (visión deformada de la realidad que nos hace exagerar los aspectos positivos de una

cultura, pérdida de sentido crítico) y *el conservacionismo* (dado que es fundamental conservar las culturas es mejor no mezclarlas).

3) *El interculturalismo*: es la actitud que partiendo del respeto a otras culturas, supera las carencias del relativismo cultural. Añade al respeto por las otras culturas la búsqueda de un encuentro en igualdad. Tiene una visión crítica de las culturas, en la que se acepta la cultura pero se puede rechazar alguna de sus instituciones.

Otro de los riesgos más frecuentes en los contactos multiculturales es caer en el estereotipo porque éste nos proporciona una imagen mental simplificada sobre los miembros de un grupo compartida socialmente. Aunque se forma y se desarrolla en el interior de cada persona, surge de la percepción social y de los procesos de socialización: *Los alemanes son unos cabezas cuadrada; los catalanes, peseteros; los andaluces unos vagos; los aragoneses tozudos; los asturianos...* Aunque existen estereotipos neutros e incluso positivos los más frecuentes presentan valoraciones negativas, simplifican la realidad, generalizan y orientan las expectativas sobre lo que se puede esperar de un miembro de una determinada categoría. El estereotipo, además, categoriza, es decir, transforma lo observado en categorías sobre la cultura extranjera, y tipifica -los comportamientos individuales se convierten en comportamientos típicos de todo el grupo- (Iglesias, 2000).

2.3 Teorías sobre la motivación

Distintos autores incluyen la motivación como un factor individual relevante al momento de clasificar las variables afectivas en la didáctica de lenguas. Vemos

por ejemplo que Gardner y MacIntyre (1993) señalan como factores afectivos del aprendizaje las actitudes y la motivación, la ansiedad, los sentimientos de seguridad, la personalidad y los estilos de aprendizaje; por su parte Brown (op.cit.), nombra como factores intrínsecos de la afectividad-factores de personalidad: la autoestima, la inhibición, la ansiedad, la empatía, la extroversión y la motivación. También (1999), refiere que son factores individuales de la afectividad los límites del ego, los estilos de aprendizaje, la ansiedad, la inhibición, la memoria, la extroversión-introversión, el autoestima, y la motivación: intrínseca, extrínseca, instrumental e integradora.

En términos generales la *motivación* es aquello que permite establecer las metas (objetivos o lo que se intenta hacer) de la conducta de un individuo determinando el inicio de la conducta, su mantenimiento o su finalización (García y Moreno, 1998, citado en Minera, 2009). Cuando el objetivo de la conducta es el aprendizaje de una lengua, la motivación se entiende como aquello que explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico (Bergillos, 2004, citado en Minera, op.cit.).

Sabemos que en la enseñanza-aprendizaje de lenguas todos los factores son importantes, pero dado la amplitud del tema, en esta investigación nos hemos ceñido al análisis de la motivación, aunque creemos que es muy difícil estudiar un factor aisladamente, ya que todos están relacionados e interactuando, no sólo entre si, sino también con las variables cognitivas y sociales.

2.3.1 Principales teorías psicológicas actuales

La motivación es considerada una característica humana muy importante pero tremendamente difícil de explicar; sin embargo, podría considerarse como un término “general” para referirse a los antecedentes de una acción: origen y causas. Pero, ¿Cuáles son esos antecedentes?

En líneas generales, las primeras ideas y enfoques en torno a la motivación fueron tomadas desde el punto de vista de la psicología. Los psicólogos trataron de explicar la motivación en términos de cómo se comportaban los animales con la finalidad de satisfacer sus necesidades biológicas básicas, cómo era reforzada esta conducta cuando esas necesidades eran satisfechas y cómo se expandía este refuerzo hacia otros hechos y actividades que ocurrían al mismo tiempo (Williams y Burden, op.cit.). De ahí, la motivación humana de aprender algo en particular era estimada identificando cuáles necesidades biológicas estaban siendo satisfechas durante los primeros años de aprendizaje y qué clase de recompensa o refuerzo era proporcionado a los primeros esfuerzos por aprender. Pero, a través de los años la teoría y la investigación sobre motivación humana han enfatizado en forma creciente los factores cognoscitivos.

Según Dörnyei (2007) la motivación concierne las dos dimensiones básicas de la conducta humana: *dirección e intensidad*, por cuanto comprende *la elección* de llevar a cabo una acción en particular, y *el esfuerzo* dedicado a la misma junto con *la perseverancia* en su realización. Esto explicaría *por qué* una persona decide hacer algo, *cuánto esfuerzo* va a dedicarle y durante *cuánto tiempo* está dispuesta a desarrollar esa actividad de forma sostenida. Sin

embargo, tomando en cuenta que la conducta humana es muy compleja y que está sujeta a la influencia de un sinnúmero de factores, ninguna de las teorías sobre la motivación ha logrado dar respuesta con exactitud a estas tres preguntas.

La mayor parte de la teoría y la investigación sobre motivación humana ha sido desarrollada por psicólogos que trabajan dentro de uno de estos tres marcos de referencia: el conductismo, la psicología cognoscitiva y el humanismo (Good, 2001:296).

- Los conductistas creen que la conducta está determinada por contingencias de reforzamiento, de modo que buscan explicar la motivación identificando indicios que producen la conducta y reforzamiento que la mantiene.
- Los psicólogos cognoscitivistas creen que los procesos de pensamiento controlan la conducta, de modo que se enfocan en la manera en que las personas procesan la información e interpretan los significados personales en situaciones particulares.
- Los humanistas también creen que las personas actúan sobre sus ambientes y hacen elecciones respecto a qué hacer, pero están más interesados en el curso general del desarrollo personal, la realización del potencial y la eliminación de obstáculos para la maduración personal.

Dentro de los planteamientos conductuales, una recompensa es un objeto o evento atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular, en tanto que un incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta. Los tipos de recompensas e incentivos varían de acuerdo con la

actividad que se realiza, por lo tanto, para comprender la motivación del alumno debe hacerse un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas.

Las teorías cognoscitivistas se desarrollaron como una reacción a las perspectivas conductuales. Los autores que apoyan estas teorías piensan que la conducta se determina por nuestro pensamiento, no sólo por el hecho de si se nos recompensa o se nos castiga por la conducta en el pasado. La conducta se inicia y se regula mediante planes, metas, esquemas, expectativas, y atributos. Una de las suposiciones centrales en los planteamientos cognoscitivistas es que la gente no responde a eventos externos o condiciones físicas como el hambre, sino a sus interpretaciones de estos eventos (Woolfolk, 2000).

La perspectiva humanista por su parte, surgió como reacción a las dos perspectivas anteriores. La interpretación humanista enfatiza las fuentes intrínsecas de la motivación tales como las necesidades que la persona tiene de autorrealización o de autodeterminación. Según estas teorías, las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial. Desde esta perspectiva, motivar al estudiante implica fomentar sus recursos internos –su sentido de competencia, autoestima, autonomía o autorrealización--.

Los enfoques psicológicos han cambiado considerablemente en los últimos años; es por lo que a continuación se presenta una visión panorámica de las principales teorías sobre la motivación, muchas de ellas aplicadas con gran éxito tanto en el campo de la psicología pedagógica como en el campo

específico de la adquisición de las segundas lenguas (L2), o en las lenguas extranjeras (LE).

Cuadro 1 Resumen de las principales teorías psicológicas actuales sobre la motivación

Teorías	Autores	Componentes	Principios fundamentales
1-Teoría de la esperanza	Brophy 1999 Eccles y Wigfield 1995	Esperanza de éxito; valor otorgado al éxito en la tarea.	La motivación para realizar distintas tareas es producto de dos factores fundamentales: <i>la esperanza de éxito</i> del individuo en el desarrollo de una tarea determinada y el valor que el individuo le otorga al éxito en esa tarea. Cuanto mayor sea la probabilidad percibida de éxito y mayor sea el valor de incentivo del objetivo, mayor el grado de motivación positiva del individuo.
2-Teoría de la motivación por logro	Atkinson y Raynor 1974	Esperanza de éxito; valores de incentivo; necesidad de obtener logros; miedo al fracaso.	La motivación por logro viene determinada por tendencias contrapuestas a acercarse y a eludir. Las influencias positivas son <i>la esperanza</i> (o probabilidad percibida) de éxito, el valor de incentivo de llevar a cabo la tarea con éxito y la <i>necesidad</i> de obtener logros. Las influencias negativas incluyen el <i>miedo al fracaso</i> , el incentivo a eludir el fracaso y la <i>probabilidad</i> de fracasar.
3-Teoría de la eficacia personal	Bandura (1997)	Eficacia personal percibida.	La <i>eficacia personal</i> hace referencia a la valoración que hacen las personas de su capacidad para desarrollar tareas específicas y, en consecuencia, su sentido de la eficacia determinara que tareas eligen emprender, el nivel de esfuerzo dedicado a las mismas y la perseverancia que muestren.
4-Teoría de atribución	Weiner (1992)	Atribuciones sobre éxitos y fracasos pasados.	Las explicaciones (o "atribuciones causales") del individuo sobre por qué se produjeron los éxitos y fracasos pasados influyen en

			la motivación de la persona para iniciar una acción en el futuro. En un contexto escolar, la habilidad y el esfuerzo se han identificado como las causas percibidas preponderantes y se ha demostrado que los fracasos del pasado que el estudiante atribuye a su poca habilidad suponen un mayor obstáculo para los logros futuros que los fracasos atribuidos a un esfuerzo insuficiente.
5-Teoría de la valía personal	Covington (1998)	Percepción de la propia valía personal.	La gente se siente muy motivada para comportarse de un modo que ensalce su <i>sentido de la valía y el mérito personal</i> . Cuando esa percepción se ve amenazada, las personas luchan denodadamente para protegerla, lo que resulta en una serie de patrones únicos de conducta orientados a no quedar mal delante de los demás en el entorno escolar.
6-Teoría de establecimiento de objetivos	Locke y Latham (1990)	Características de los objetivos: especificidad, dificultad y compromiso.	Las acciones humanas vienen motivadas por un propósito y, para que se dé una acción, tienen que fijarse <i>objetivos</i> y estos han de perseguirse por elección propia. Los objetivos específicos y difíciles (dentro de lo razonable) son los que dan mayores resultados, siempre y cuando el individuo se comprometa con los mismos.
7-Teoría de la orientación a objetivos.	Ames (1992)	Objetivos de dominio y objetivos de resultados.	Los <i>objetivos de dominio</i> (centrarse en aprender el contenido) son superiores a los <i>objetivos de resultados</i> (centrarse en demostrar las habilidades y sacar buenas notas) en el sentido de que están ligados a una preferencia por el trabajo que suponga un desafío, un interés intrínseco en las actividades de aprendizaje y actitudes positivas hacia el aprendizaje.

8-Teoría de la autodeterminación.	Deci y Ryan (1985), Vallerand (1997)	Motivación intrínseca y motivación extrínseca.	La <i>motivación intrínseca</i> hace referencia a las conductas desarrolladas por su valor en sí mismos con el objetivo de experimentar el placer y la satisfacción del mero hecho de realizar una actividad particular, o satisfacer la propia curiosidad. La <i>motivación extrínseca</i> implica desarrollar conductas como medios para un fin, es decir, para recibir alguna recompensa extrínseca (p.ej., buenas notas) o para evitar el castigo. Los motivos del ser humano pueden situarse en un continuo que va desde las formas de motivación auto determinadas (intrínseca) hasta las controladas (extrínseca).
9-Teoría de la motivación social.	Weiner (1994), Wentzel (1999)	Influencias del entorno.	En gran medida, la motivación humana tiene su origen en el contexto sociocultural más que en el propio individuo.
10-Teoría de la conducta planificación.	Ajzen (1998), Eagly y Chaiken (1993)	Actitudes; normas subjetivas; percepción del control conductual.	Las <i>actitudes</i> dirigen la conducta porque la actitud de una persona hacia un objeto influye en el patrón general de su respuesta a dicho objetivo. Las <i>normas subjetivas</i> (presión social percibida) y el <i>control conductual percibido</i> (la percepción de lo fácil o difícil que es desarrollar esa conducta) que la persona posee modifican el impacto de esas actitudes.

*La traducción es nuestra. Fuente: Dörnyei, 2007

A continuación se presentan algunas de estas teorías, un poco más detalladas, para comprender mejor sus principios.

De acuerdo con Brophy (1998, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) el término motivación es un constructo teórico que se emplea hoy en día para

explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas.

Richard Atkinson (1964, citado en Good y Brophy, 2001) en su *Teoría de la Motivación de Logro*, formuló una teoría global de la motivación y la conducta de logro, postulando que la tendencia a enfocarse en un objetivo de logro o tendencia del éxito (Ta) es un producto de dos factores: 1.- La necesidad de logro o el motivo para el éxito (me), 2.- La probabilidad de éxito (Ie). Sin embargo, el temor al fracaso también puede ser despertado en una situación relacionada con el logro. Por tanto, existe también una tendencia a evitar el fracaso (Tvf), la cual es el producto de tres factores: 1.- El motivo para evitar el fracaso (Mef), 2.- La probabilidad del fracaso (Pef) y 3.- El valor de incentivo del fracaso (Ief). (Me) es conceptualizada como la capacidad para experimentar orgullo en el logro (Mef) es la capacidad para experimentar orgullo en el logro y (Mef) es la capacidad para experimentar vergüenza o culpa frente al fracaso.

De acuerdo con la teoría de Atkinson, la fuerza de motivación de una persona para luchar con un objetivo particular está determinada por las fuerzas relativas de la motivación para enfocar la tarea y tratar de tener éxito en ella (Me) y la motivación para evitar el fracaso (Mef). Por tanto una persona está alta en motivación de logro resultante cuando (Me) excede a (Mef). Como señaló Weiner (1972, citado en Good y Brophy, op.cit.), para sujetos bajos en motivación de logro resultante, todas las tareas de logro son algo aversivas y producen temor. Sin embargo, las tareas muy fáciles y muy difíciles son, en comparación, menos aversivas para estas personas que las tareas de dificultad intermedia.

Atkinson y Litwin (1960, ídem) mostraron que las personas altas de motivación de logro resultante tienen una probabilidad mucho mayor de elegir tareas de dificultad intermedia que los sujetos bajos en motivación de logros resultante. Una prueba interesante de la teoría de la motivación de Atkinson implica la elección de la tarea después del éxito o fracaso. En la teoría, Me (deseo lograrlo) y Mef (no deseo fallar) son vistas como factores de personalidad relativamente estables y los valores de incentivo de un objeto dependen de la percepción de la persona de la probabilidad de éxito (Pe).

Atkinson (1964, ídem), también desarrolló sus constructos en relación con la motivación al logro, afirmando que ésta “está dada por la tendencia a la búsqueda del éxito menos la tendencia a evitar el fracaso”. Atkinson parte de la premisa que la conducta del individuo es una corriente continua caracterizada por el cambio de una actividad a otra. Lo que interesa no son los episodios aislados de asociaciones estímulo-respuesta, sino el cambio mismo de actividad, la terminación de una actividad y el inicio de otra.

El cambio ocurre cuando la fortaleza relativa de una tendencia comparada con otra cambia. Si una actividad ha sido intrínsecamente recompensante en una situación particular, se genera una fuerza instigadora. La fuerza instigadora a su vez una tendencia a la acción. La actividad ha sido más bien castigada o frustrada se genera entonces una fuerza inhibitoria, que a su turno produce una tendencia negadora (a no efectuar la acción). La tendencia a la acción resultante está dada por la tendencia negadora. La tendencia más fuerte será la que se exprese en forma de conducta consumatoria.

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977-1989, ídem: 296) “es conductista en el sentido que enfatiza las consecuencias de conducta específica, pero cognoscitiva debido a que también considera cómo interpretan los estudiantes acontecimientos pasados y establecen objetivos para sí mismos”. Según Bandura, hay dos fuentes importantes de motivación. Una implica predecir los resultados de la conducta: “Si estudio duro, ¿aprobaré?” “¿Puedo hacer el equipo?” “¿Mi discurso será bien recibido?”. Con base en las consecuencias de acciones pasadas, la persona intenta predecir las consecuencias de las acciones pasadas, intentando predecir las consecuencias de las acciones contempladas. Una segunda fuente de motivación es establecer objetivos de manera activa que se convierten en normas personales para evaluar el desempeño. Mientras se trabaja hacia un objetivo, se imaginan las cosas positivas que ocurrirán si se falla. Se tiende a continuar con los esfuerzos hasta que se cumplen las normas que se han establecido. Al alcanzar un objetivo, se está satisfecho por un tiempo pero entonces se comienza a identificar objetivos nuevos o a establecer normas nuevas (más altas) para uno mismo.

Bandura cree que las expectativas de eficacia o creencias acerca de la capacidad propia para alcanzar un objetivo, determinan cuanto esfuerzo se dedica y cuanto se persiste frente a los obstáculos. La naturaleza del objetivo mismo también influye en la conducta. Los objetivos que son específicos, moderadamente difíciles y vistos como alcanzables en el futuro no demasiado distantes tienen mayor probabilidad de estimular el esfuerzo persistente y conducir a expectativas de eficacia aumentadas si son alcanzados con éxito.

Los objetivos específicos proporcionan normas no ambiguas para juzgar el desempeño y los objetivos de dificultad moderada proporcionan desafíos realistas de modo que el éxito en alcanzarlos refuerza la confianza en las capacidades propias y por tanto incrementa las percepciones de eficacia.

En cuanto a *la teoría de la atribución*, ésta surgió de la investigación sobre la motivación de logro. A medida que los investigadores se enfocaban más en la dinámica cognoscitiva implicada, fueron reconociendo que la evaluación de los niveles de éxito logrados en los individuos y las atribuciones del éxito o el fracaso a las causas eran determinantes clave de sus emociones y conducta relacionadas con el logro. Esta teoría es *un análisis sistemático de las formas posibles en que los individuos perciben las causas de su éxito o fracaso en situaciones de logro*, tales como capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte o falla en usar la estrategia correcta para solucionar el problema (Weiner, 1992, ídem).

Weiner afirmó que el principio básico de la teoría de la atribución es que las personas intenten entender *por qué* ocurren los acontecimientos y busquen las *causas*. Él determinó las dimensiones causales de su teoría de la siguiente manera:

-Una primera dimensión, *locus de causalidad*, que distingue entre causas localizadas dentro de una persona tales como inteligencia, esfuerzo o atractivo físico, y causas externas como la dificultad de la tarea o la suerte.

-Una segunda dimensión, *constancia*, incluye estabilidad temporal y global. Las causas difieren en su estabilidad a lo largo del tiempo.

-Una tercera dimensión, *responsabilidad*, consiste en la controlabilidad y la intencionalidad, y se relaciona mucho con la evaluación de las consecuencias de la conducta. La *controlabilidad* se refiere a cuánto control tiene el actor sobre su conducta; se asume que una persona tiene más control sobre el esfuerzo que sobre la capacidad. La *intencionalidad* se refiere al fracaso debido a falta de esfuerzo que se percibe como más intencional que el fracaso debido a una elección impropia de estrategia.

Este autor cree que una teoría de la motivación del estudiante que refleje con precisión la complejidad de la vida en el salón de clase debe incluir tres principios generales:

- 1º Incorporar la gama completa de *procesos cognitivos*, incluyendo la búsqueda y recuperación de información, atención, memoria, categorización, juicio y toma de decisiones. La teoría debe enfatizar los pensamientos conscientes que acompañan a los eventos mentales y a la conducta, en particular la preocupación de los estudiantes con el yo.
- 2º Incluir la gama completa de *emociones*, las teorías anteriores han tendido sólo a involucrar el principio placer-dolor amplio y no distinguen entre las emociones dentro de estas dos categorías.
- 3º Usar los mismos conceptos para explicar tanto las *acciones racionales* (tales como cuando los estudiantes usan las estrategias para enfrentar a la ansiedad) como las *acciones irracionales* (tales como cuando los estudiantes atribuyen el fracaso a la mala suerte cuando un esfuerzo deficiente fue la causa real).

Weiner (1972, op.cit.) resumió las *tendencias generales* de la literatura sobre los efectos del éxito y del fracaso en la motivación para continuar con una actividad determinada:

1.- La motivación es *aumentada* después del fracaso entre individuos con motivación de logro resultante alta (desean hacerlo mejor).

2.- La motivación es *inhibida* después del fracaso entre individuos con motivación resultante baja (son “apagados”).

3.- La motivación es *disminuida* después del éxito entre individuos con motivación de logro resultante alta (han probado sus habilidades y no tienen necesidad de continuar haciéndolo).

4.- La motivación es *aumentada* después del éxito entre individuos con motivación de logro resultante baja (son aliviados de encontrar que son exitoso y desean con esta actividad segura y recompensante).

Para Weiner (ídem), los factores causales de la motivación varían en formas diversas:

1. En *estabilidad*: la percepción de la capacidad general propia tiende a ser estable a lo largo del tiempo, como lo hacen las percepciones de la dificultad de las tareas; sin embargo, hay más variación en la cantidad de esfuerzo puesto y en el papel de la suerte como determinante del desempeño.
2. En *controlabilidad*: no se puede controlar la suerte, pero se puede controlar el esfuerzo.
3. En *locus interno contra locus externo*: la capacidad y el esfuerzo son factores internos de la persona, mientras que la tarea y su dificultad son

externos. Una persona lleva a una tarea un nivel determinado de capacidad y puede poner un mayor esfuerzo o no, pero la naturaleza de la tarea y la suerte (o falta de ésta) están más allá del control inmediato de la persona.

Por su parte, Ames (1992, citado en Good y Brophy, op.cit.) enfocó su *Teoría del Objetivo y Motivación del Estudiante* argumentando que la manera en que los ambientes de aprendizaje en los salones de clase están estructurados (por ejemplo, sistemas de clasificaciones, trabajos asignados), influye en la forma en que los estudiantes piensan respecto a sí mismos y a su trabajo académico y más tarde en cómo (y en qué medida) intentan aprender los estudiantes. Es probable que estructuras de salón diferentes destaquen objetivos diferentes.

De acuerdo con Ames, los estudiantes pueden tomar cualquier de los dos enfoques cuando intentan definir y actuar sobre los objetivos de logro en el salón de clases. Ella se refiere a éstos como objetivos de dominio y de desempeño (otros han usado términos tales como objetivo de aprendizaje y de desempeño o implicación en la tarea e implicación en el yo). Estas dos definiciones de objetivo representan concepciones diferentes del éxito y formas distintas de pensar respecto a la ejecución de la tarea.

Según lo postulado por esta misma autora, los objetivos de dominio y de desempeño están moldeados por demandas ambientales y de instrucción diferentes, que con el tiempo dan como resultado patrones motivacionales también cualitativamente diferentes. Los objetivos de dominio y de desempeño están vinculados con la perspectiva propia del aprendizaje en el salón de

clases, mientras que una orientación hacia el objetivo de desempeño está vinculada con la perspectiva propia del aprendizaje en el salón de clase.

Es probable que los estudiantes que desarrollan una orientación hacia el objetivo de desempeño fomenten un patrón de evitación del fracaso y que los estudiantes que desarrollan una orientación hacia el objetivo de dominio pasen más tiempo aprendiendo tareas Butler (1987, citado en Good y Brophy, op.cit.) y que persistan más en las tareas difíciles Elliot y Dweck (1988, ídem).

El análisis de Ames de la investigación existente mostró que los estudiantes que enfocan su atención al dominio de una tarea tienen más probabilidades de considerar preguntas como la siguiente: “¿Cómo puedo entender esto? ” o “ ¿Cómo puedo dominar esta tarea?”, que conducen a un patrón motivacional que promueve un involucramiento continuo y de alta calidad en el aprendizaje.

La motivación de los estudiantes con un patrón de conducta de evitación del fracaso es el evitar verse mal y con ello tienen mayor probabilidad de atender a características superficiales de las tareas (“Que tan rápido necesito ejecutarla”) en vez de intentar entender e integrar el material. Es claro que hay ventajas educativas en que los estudiantes desarrollen un enfoque de dominio (en particular para objetivos de aprendizaje a largo plazo). Una cuestión fundamental es como aumentar las probabilidades de que los estudiantes desarrollen una orientación hacia el objetivo de dominio.

Ames también señaló que son importantes tres aspectos de la estructura del salón de clases para influir en la disposición de los estudiantes para participar

de manera activa en el aprendizaje: las tareas, la figura de autoridad del salón de clases y la manera en que son manejados la evaluación y el reconocimiento.

Otro autor, Edward Deci (1975, 1991, ídem), señala que las conductas motivadas de manera intrínseca, son tipos de motivación influidos de manera directa por el interés personal, la satisfacción o el placer, aquellas conductas que se realizan para sentirse uno competente y autodeterminado, por lo que su teoría fue llamada de la autodeterminación.

La hipótesis planteada fue que la motivación intrínseca depende de la percepción de que la conducta resulta de causas internas en lugar de presiones externas y de que la motivación intrínseca disminuirá si se reducen los sentimientos propios de competencia o autodeterminación.

La autodeterminación es la necesidad de experimentar decisión en lo que hacemos o cómo lo hacemos; es el anhelo de hacer que nuestros propios deseos, en lugar de recompensas y presiones externas, determinen nuestras acciones (Deci y Ryan, 1985, Vallerand, 1991, citados en Woolfolk, 2000).

A estos postulados podría agregárseles la *Teoría de la necesidad*, de Henry Murray y Abraham Maslow (1963, citado en Mujica, 2005), ya que muchos de los primeros enfoques para explicar la motivación humana estaban basados en este concepto. Las teorías de la necesidad enfatizan mecanismos de condicionamiento similares a aquellos subrayados en las teorías conductuales, pero también incluyen elementos cognoscitivos.

Henry Murray (1938 citado en Good y Brophy, op.cit.:297) definió a la necesidad como:

“un constructo hipotético que representa a una fuerza que influye la percepción y la conducta de uno en el intento de cambiar una situación insatisfactoria. Una necesidad es una tensión que conduce a la persecución de un objetivo, el cual si es logrado liberará la tensión sentida”.

A continuación se presenta una lista de veinte necesidades sociales que identificó Murray.

- 1.- Abatimiento-resignación...
- 2.- Logro-vencer obstáculos...
- 3.- Afiliación-formar amistades asociaciones...
- 4.- Agresión-atacar o herir...
- 5.- Autonomía-resistir la influencia o la coacción...
- 6.- Contracción-rehusar de manera orgullosa la admisión de la derrota...
- 7.- Deferencia-admirar y estar dispuesto a seguir...
- 8.- Defensa-defender uno mismo o controlar a los demás...
- 9.- Dominancia-influir o controlar a los demás...
- 10.- Exhibición-atraer la atención hacia sí mismo...
- 11.- Evitar el daño-evitar el dolor, las heridas físicas...
- 12.- Evitar sentirse menos-evitar el fracaso, la vergüenza, la humillación...
- 13.- Crianza-alimentar, ayudar o proteger...
- 14.- Orden-arreglar, organizar...
- 15.- Jugar-relajarse, divertirse...
- 16.- Rechazo-desairar, ignorar o excluir...
- 17.- Sensibilidad-buscar y disfrutar impresiones sensuales...
- 18.- Sexo-formar y profundizar una relación erótica...
- 19.- Socorro-buscar ayuda, protección o simpatía...

20.- Comprensión-analizar la experiencia...

Murray se representó mentalmente estas necesidades como causantes de tensiones interiores que tenían que ser descargadas. La motivación fue definida en términos de “el empujón” para bajar la tensión y satisfacer las necesidades. Estas necesidades son aprendidas por medio de la experiencia cultural y son desencadenadas de manera típica por una presión afectiva (determinante externo de la conducta). Juntas, la necesidad y la presión se combinan para formar un tema, o patrón, de conducta. Murray manifiesta que las necesidades se establecen por la ocurrencia frecuente de una presión específica.

Los niños por ejemplo, pueden desarrollar la necesidad de logro si sus padres comienzan a desafiarlos a una edad temprana, esperan que cumplan con estos desafíos y refuerzan sus logros. Los niños criados en culturas diferentes o en ámbitos de clases sociales contrastantes dentro de la misma cultura son expuestos a presiones diferentes y por lo tanto llegan a la escuela con diferentes necesidades. Por ejemplo, los estudiantes de culturas distintas reaccionan de manera diferente hacia el énfasis en la competencia contra la cooperación (Casanova, 1987; García 1991; Kagan y Knight, 1981, citados en Good y Brophy, op.cit.).

La opinión de Murray sugiere que la mayor parte de la conducta está motivada por el deseo de evitar o liberar tensiones desagradables. Las experiencias tempranas son vistas como importantes en especial debido a que una vez que se establece una necesidad tiende a perpetuarse a sí misma. Un niño que es enseñado a competir, por ejemplo, puede demostrar competitividad aún en

situaciones que no la exigen. Además es probable que la conducta que reduce las necesidades dentro de un contexto determinado se vuelva habitual, así que es más fácil enseñar a las personas conductas nuevas en un contexto nuevo que en uno familiar.

La teoría de Murray implica que los profesores pueden tener algún efecto en la motivación de los estudiantes, pero que el cambio se hace más difícil conforme los estudiantes se vuelven mayores. A menos que el esfuerzo escolar sea sistemático y sostenido, es probable que tenga poco efecto permanente. Pocos psicólogos en la actualidad creen que toda la conducta humana esté motivada por una necesidad de evitar tensiones desagradables. Aun así, Murray estaba en lo correcto al señalar que las necesidades a menudo nos impulsan a actuar en ciertas formas. Todos conocemos a personas que deben lograr, competir o dominar.

Por su parte, Maslow (1970, citado en Brown, op.cit.), jerarquizó las necesidades humanas desde las necesidades físicas básicas (aire, agua, comida) hasta las necesidades más elevadas de seguridad, identidad y autoestima, la ejecución de lo que conduce a la autorrealización.

Este autor conceptualizó una jerarquía de necesidades arregladas en el siguiente orden de prioridad:

- 1.- Necesidades fisiológicas (sueño, sed).
- 2.- Necesidades de seguridad (libertad de peligro, ansiedad o amenaza psicológica).

3.- Necesidades de pertenencia y amor (aceptación de los padres, profesores, compañeros).

4.- Necesidades de estima (experiencias de dominio, confianza en la capacidad propia).

5.- Necesidades de autorrealización (auto expresión creativo, intento de satisfacer la curiosidad propia), Maslow, (1962 citado en Good y Brophy, op.cit.:299).

Maslow teorizó que a menos que sean satisfechas las necesidades inferiores, las necesidades superiores pueden no ser apreciadas siquiera, ya no se diga motivar la conducta. El estudiante bien descansado, psicológicamente seguro, puede buscar dominar habilidades académicas e incluso generar preguntas para buscarlas de manera independiente; pero el estudiante exhausto tiene poca energía para dicha actividad.

Las necesidades fisiológicas son básicas para la supervivencia, pero una vez que son satisfechas, pueden sustituir las necesidades superiores. Si son satisfechas tanto las necesidades fisiológicas como las de seguridad, las personas pueden apreciar las relaciones interpersonales amables y las necesidades de amor y pertenencia comienzan a motivar su conducta. De manera subsecuente, buscan una evaluación estable y por lo general alta de sí misma y quizá comiencen a perseguir las necesidades de autorrealización.

Puede haber excepciones temporales al orden en el que las necesidades son satisfechas. Las personas en ocasiones se privan a sí mismas de una necesidad prepotente como el sueño, por ejemplo, a fin de prepararse para un examen, con la esperanza de dominar el material (una necesidad de

estimación); además, es probable que los individuos persigan varios objetivos al mismo tiempo.

En cuanto a McClelland (1967, citado en Mujica, 2005), este autor postula que la motivación debe concebirse en término de *motivaciones sociales*, ya que son el resultado de una asociación afectiva que se manifiesta como conducta intencionada del individuo. Se explicita en esta teoría que las motivaciones sociales se determinan a través de la vinculación previa de señales, tales como el placer y el dolor, por lo cual los motivos son adquiridos y las emociones constituyen la base fundamental de los mismos. Esta aseveración implica que la motivación puede variar de un individuo a otro, y por ello, las diferencias individuales cobran relevancia en el comportamiento motivacional de los individuos.

En su teoría McClelland clasificó las Motivaciones Sociales en tres tipos: Motivación al Logro, Poder y Afiliación:

- Él definió el Logro como un proceso que implica el esfuerzo hacia el progreso y la excelencia, tratando de realizar algo único o singular, en relación comparativa con el ejecutado anteriormente.

Con relación a la Motivación al Logro, McClelland expresa que ésta tiene su campo estructural en el ámbito del trabajo, donde las competencias, experticia profesional, responsabilidad y calidad de los resultados, determinan la asignación de las labores y las respectivas compensaciones laborales. Los aspectos positivos de la Motivación de Logro, se apoyan en una red de conexiones cognitivas-afectivas que implican el uso exigente de las

capacidades y destrezas para beneficio personal o grupal y del dominio de la tarea a través del conocimiento profundo.

- Respecto a las motivaciones de poder, McClelland las define como “el éxito alcanzado en el auto control, en la capacidad para dominar emociones, pensamientos y conductas y en la fortaleza interior”. En su expresión positiva, la Motivación de Poder, genera fortaleza interior que puede expresarse en forma de Asertividad, definida como una demanda exitosa de respeto para la construcción particular de la situación y para nuestra persona. Ella exige del actor el coraje necesario para no tornarse agresivo o autoritario. La Asertividad es la forma interpersonal productiva de expresar poder.

La Motivación de Poder se expresa en el ejercicio de la autoridad de diferentes niveles y características, manifestándose en forma de protección, ayuda o castigo. Entre los aspectos positivos de este tipo de motivación se incluye el aumento de la capacidad de autocontrol personal y social, siempre que este sea productivo y el incremento de la Asertividad.

Se destaca también el poder socializado propuesto por McClelland (1975), el cual es entendido como el uso de recursos exteriores para alcanzar las metas individuales o grupales. El poder socializado está muy ligado al ejercicio de roles de mando formal. Pero se sabe que el puro apoyo material exterior no es necesariamente suficiente para motivar o inspirar. Ciertamente, el poder socializado no convierte en altruista a quien lo detenta.

- Por otra parte, la Motivación de Afiliación, es definida por McClelland como “la forma de conducta social que responde a un impulso que encuentra satisfacción a través de la creación, contacto y disfrute de vínculos afectivos con otras personas”, donde la meta es alcanzar una relación recíproca asociada a la preocupación por el establecimiento, mantenimiento o restauración de una relación afectiva. Las personas orientadas hacia la afiliación tienden a evitar el rechazo social, por lo cual luchan por ser requeridos y aceptados, a través de la comprensión y ayuda que brinden los otros.

La Motivación de Afiliación, se expresa en el campo de las relaciones interpersonales ejerciendo una influencia predominante, la expresión sincera del afecto, el apoyo emocional que enriquecen la vivencia humana. Los aspectos positivos de la Motivación de Afiliación, son los efectos favorables que tiene la autoestima del individuo, el grado de satisfacción mismo, incremento de la capacidad de dar y recibir y la oportunidad de compartir con otros seres humanos.

Como parte de su teoría, McClelland resaltó las funciones o utilidad de las Motivaciones Sociales destacando entre ellas el compromiso conceptual, la eficiencia, la dirección de la conducta y el debilitamiento del comportamiento.

El compromiso conceptual, aduce que toda la conducta está motivada y sirve a las necesidades del organismo, por lo cual un organismo sin motivación, constituiría una masa inerte sin acción. La función de energetización denominada variedad de respuesta, no es más que la influencia que la motivación ejerce sobre el comportamiento, dado que aun cuando los procesos

motivacionales controlan las formas específicas de conducta, también energizan las tendencias innatas o asociativas.

Se admite que todas las posiciones de estas teorías son muy convincentes: esperanza, objetivos, valía personal, eficacia, atribuciones, autodeterminación, conducta planificada, necesidad, logro, poder, afiliación, son por demás componentes fáciles de entender por sí mismos, pero no al momento de asumir que no todas las personas las abordan de la misma manera y que cada persona tiene una reacción distinta hacia ellas según el ámbito donde se encuentren.

2.3.2 La motivación para aprender

La motivación para aprender es la que los profesores quieren que tengan los alumnos en sus clases para que logren los objetivos planteados y tengan aprendizajes significativos con cambios de conducta positivos.

Brophy (1988, citado en Woolfolk, 2000:336) describe la motivación del estudiante para aprender como:

“...la tendencia de un estudiante a encontrar actividades académicas significativas y valiosas y a tratar de derivar de éstas los beneficios académicos que se pretenden...puede construirse tanto en forma de una cualidad general como a manera de un estado específico en una situación”.

La motivación para aprender consta de elementos tales como: planeación, concentración en la meta, conciencia metacognitiva de lo que pretende aprender y cómo pretende aprenderlo, búsqueda activa de nueva información, percepciones claras de la retroalimentación, elogio y satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso (Johnson y Johnson, 1985, citado en

Woolfolk, op.cit.). Por consiguiente, la motivación para aprender implica más que querer o pretender aprender; incluye la calidad de los esfuerzos mentales del estudiante, perseverancia, estrategias de estudio más atentas y activas, etc.

En el mismo orden de ideas, no debemos olvidar que los profesores deben tener en cuenta tres objetivos importantes: 1º- lograr que los estudiantes participen de manera activa en el trabajo de la clase, es decir, que creen un *estado* de motivación para aprender; 2º- desarrollar en los alumnos la *calidad* de estar motivados para aprender de modo que sean capaces "...de educarse a sí mismos a lo largo de su vida" (Bandura, 1993, citado en Woolfolk, op.cit.); y, 3º- hacer que los alumnos participen cognoscitivamente, que sean atentos, que piensen a fondo acerca de qué quieren estudiar.

Seguidamente se resumen en el cuadro 2 las características que sustentan la creación de un concepto de la motivación para aprender (Woolfolk, op.cit.:352).

Cuadro 2 Características que sustentan la creación de un concepto de la motivación para aprender

Características óptimas de la motivación para aprender		Características que disminuyen la motivación para aprender
Fuente de Motivación	INTRÍNSECA: factores personales como necesidades, intereses, curiosidad de aprendizaje	EXTRÍNSECA: factores del entorno como recompensas, presión social, castigo
Tipo de meta establecida	META DE APRENDIZAJE: Satisfacción personal en la superación de desafíos y mejoramiento; tendencia a seleccionar metas moderadamente difíciles y desafiantes	META DE DESEMPEÑO: Deseo de aprobación del desempeño según otras personas, tendencia a seleccionar metas muy fáciles o muy difíciles
Tipo de participación	PREOCUPACIÓN POR LAS TAREAS: Interés en el dominio de la tarea	CON EGO: Interés en el yo desde la perspectiva de otras personas
Motivación de logro	Motivación de LOGRO: Orientación al dominio	Motivación para EVITAR EL FRACASO: tendencia a la ansiedad
Atribuciones posibles	Éxitos y fracasos que se atribuyen al esfuerzo y capacidad CONTROLABLES	Éxitos y fracasos que se atribuyen al esfuerzo y capacidad NO CONTROLABLES
Creencias acerca de la capacidad	PERSPECTIVA INCREMENTAL: Creencia de que la capacidad puede aumentarse en el trabajo arduo y con mayores conocimientos y aptitudes	PERSPECTIVA DE LA ENTIDAD: Creencia de que la capacidad es una cualidad estable que no es posible controlar

Fuente: (Woolfolk, 2000)

En el caso del aprendizaje de L2 o de LE, la motivación tiene como objetivo o bien el dominio de una lengua o bien el manejo de la misma en un nivel inferior

(McDonough, 1998, citado en Gómez-Martínez, 2008). A continuación se presentan algunos postulados sobre este aspecto.

2.3.3 La motivación en el aprendizaje de lenguas

La investigación sobre motivación en el campo de las L2 y LE ha planteado prioridades distintas a las que caracterizan los enfoques en psicología general por razones obvias, su objetivo específico: el lenguaje.

El lenguaje pertenece al ser social integral de una persona, es una parte de su *identidad* y es usado para transmitir esa identidad a otras personas. Para Williams y Burden (op.cit.115)

“The learning of a foreign language involves far more than simple learning skills, or a system of rules, or grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviors and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of learners”.

Para autores como Crookall y Oxford (1988, citado en Williams y Burden, op.cit.) “Learning a second language is ultimately learning to be another social person”; de forma similar, Gardner (1985, citado en Williams y Burden, ídem) refiere que las lenguas son diferentes a cualquier otra materia enseñada en un aula ya que ellas implican la adquisición de destrezas y patrones de conducta características de otra comunidad. Para este autor el éxito en aprender una lengua extranjera estará particularmente influenciado por las *actitudes* hacia la comunidad de los hablantes de esa lengua.

De acuerdo a lo anteriormente planteado por Gardner (1985, ídem), el aprendizaje de lenguas también será afectado por la situación social en general, el contexto y la cultura en la cual se lleva a cabo el aprendizaje; de

aquí que su modelo de aprendizaje de lenguas incorpora las creencias culturales del aprendiz, sus actitudes hacia la situación de aprendizaje, su integratividad y su motivación, enfatizando esta última como el factor primordial.

Gardner (ídem: 116), define motivación como: “referring to a combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes towards learning the language”, pudiendo los otros factores nombrados anteriormente influenciar estos atributos.

Por otra parte, Cohen (2009), al igual que Gardner (op.cit.), y Williams y Burden (op.cit.), piensa que la motivación para aprender una L2 en la escuela es muy diferente a la motivación para aprender cualquier otra materia. Esto se debe a que una segunda lengua no es solamente un código de comunicación sino también una representación de la cultura donde ella se habla. Por lo tanto, aprender una segunda lengua impone siempre aprender en cierto grado una nueva cultura.

De acuerdo con este postulado, la motivación hacia una segunda lengua siempre tendrá un fuerte componente sociocultural. Los aprendices bien pueden estar renuentes a decidirse sobre aprender la lengua de un grupo cultural hacia el que ellos tienen sentimientos negativos, e igualmente, tener actitudes favorables hacia una comunidad lingüística, lo cual puede aumentar la motivación para aprender esa lengua. De hecho, el reconocimiento de esta realidad inspiró el inicio de los trabajos de investigación sobre la motivación en L2 a finales de los años 50, en Canadá, por parte de Gardner y Lambert. Dentro del campo del aprendizaje de lenguas el enfoque socio-psicológico

adoptado por estos autores es aún uno de los de mayor influencia en el estudio de la motivación en L2 (Cohen, op.cit.).

La motivación ha sido ampliamente aceptada tanto por profesores como por investigadores como uno de los factores clave que influyen en la contribución y éxito del aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. El impulso original en la investigación de la motivación en lenguas segundas y extranjeras procede de la psicología social tomando en cuenta que aprender el lenguaje de otra comunidad simplemente no puede ser separado de las disposiciones sociales del aprendiz hacia la comunidad hablante en cuestión (Moiinvaziri, op.cit.), y debido a sus conocimientos de los efectos sociales y culturales en el aprendizaje de la L2 (Dörnyei, 2003, citado en Keblawi, s/f).

A través del tiempo se han propuesto varios enfoques de motivación en segundas lenguas, los cuales presentan una síntesis de antiguos y nuevos elementos. Los modelos más conocidos son: 1) el de Lambert (1963), 2) el de Gardner (1985, citado en Williams y Burden, op.cit.), 3) el primero de Dörnyei (1994), 4) el de Williams y Burden (1997), y 5) el segundo de Dörnyei (2002).

2.3.4 Modelos de motivación en L2

2.3.4.1 Modelo de motivación en L2 desde un enfoque socio-psicológico

Lambert (1963, citado en Moiinvaziri, op.cit.), propuso un *Modelo socio-psicológico* en el cual enfatizó tanto factores cognitivos tales como las aptitudes hacia la lengua e inteligencia, como factores afectivos tales como las actitudes y la motivación. En este modelo, él propuso que el grado al cual puede llegar exitosamente un individuo a adquirir una segunda lengua dependerá de las

tendencias etnocéntricas, las actitudes hacia la otra comunidad, la *orientación* hacia el aprendizaje de la lengua y la *motivación*.

En cuanto a las orientaciones y motivaciones, Lambert (1972, citado en Williams y Burden, op.cit.) sugería que la motivación para aprender una L2 se fundaba en las actitudes positivas hacia la comunidad de la L2 y a un deseo de comunicar con ella y llegar a ser similar a un miembro valorado de esa comunidad. Este deseo fue denominado orientación integrativa, donde las actitudes se convirtieron en la piedra angular del motivo integrador. Así como la orientación integrativa, también definieron una orientación instrumental, asociada con el deseo de aprender la L2 para beneficios pragmáticos.

Este enfoque estuvo sujeto a serias críticas por parte de una gran cantidad de investigadores a pesar del reconocimiento del sensacional avance que hizo el modelo en la investigación sobre motivación. Tales críticas fueron sobre todo, acerca del concepto de motivación integrativa tomando en cuenta que esta noción no tiene análogo en el canal principal de la psicología motivacional.

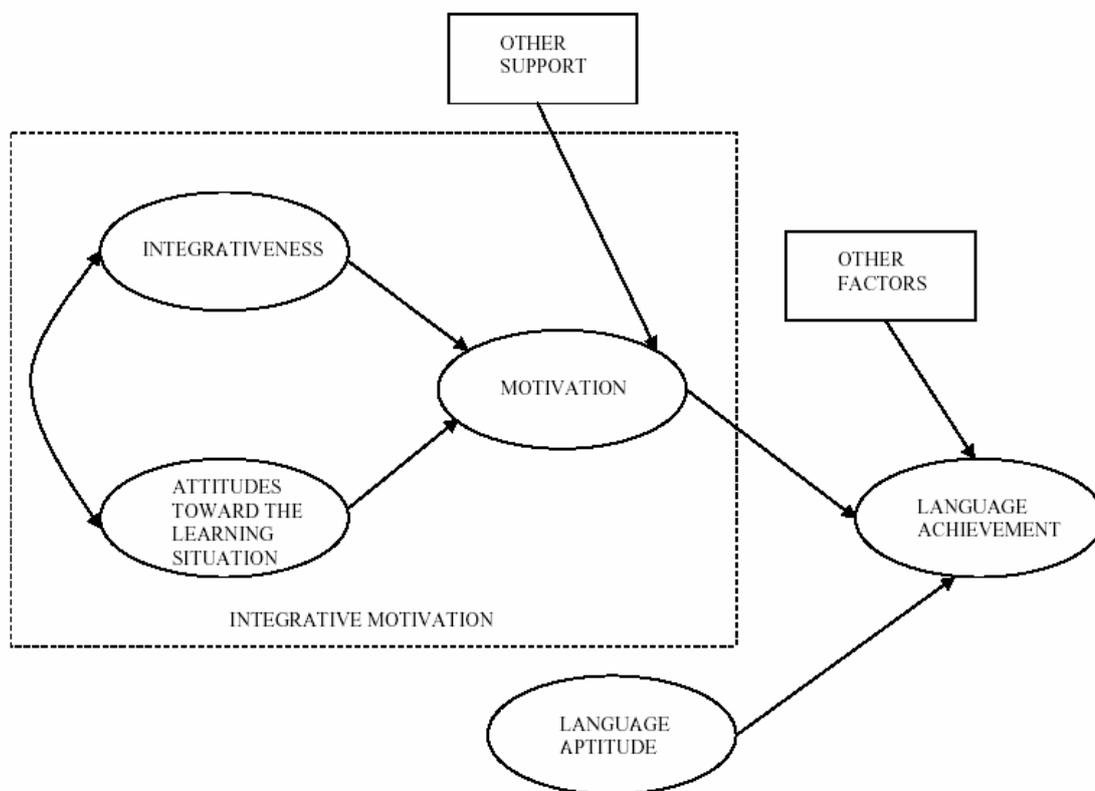
2.3.4.2 Modelo de motivación en L2 desde un enfoque socioeducativo

Gardner (1985, citado en Williams y Burden, op.cit.) siguiendo los estudios llevados a cabo por él y sus colaboradores, define la motivación como “the extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity”; más específicamente, la motivación es conceptualizada para subcategorizar tres componentes: intensidad motivacional (esfuerzo), deseo de aprender la lengua y actitud hacia el acto de aprender la lengua.

El *modelo socioeducativo* desarrollado por Gardner (1985, citado en Spolsky, 1990:154, Williams y Burden, 1997:116, Pérez, 2005: 66, Dörnyei, 2007:15, Cohen, 2009:170, Murray y Christison, 2011), se deriva de estudios empíricos en el contexto de la psicología social. Este modelo incorpora las creencias culturales, las actitudes hacia la situación de aprendizaje, la integración, y la motivación, considerando ésta como el factor más importante del mismo. De ahí que en su instrumento, llamado Test de Actitudes y Motivación (*Attitude/Motivation Test Battery*), Gardner (1985, Williams y Burden, 1997:117, Dörnyei 2007:17) operacionaliza la motivación desglosando sus elementos de la siguiente manera.

El motivo integrador es un constructo complejo formado por tres componentes: **a) *integratividad***, incluyendo orientación integradora, interés en las lenguas extranjeras y actitudes hacia la comunidad de la segunda lengua; **b) *actitudes hacia la situación de aprendizaje***, comprende actitudes hacia el profesor y hacia el curso; y, **c) motivación**, compuesta por la intensidad motivacional (esfuerzo), el deseo de aprender la lengua y las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua.

Figura 3 Una representación del modelo socioeducativo de Gardner



El cuadro con los bordes punteados representa la motivación integrativa. Fuente: Keblawi (s/f)

Gardner y sus seguidores (citados en Williams y Burden, op.cit.) mantienen en posteriores investigaciones la concepción de que la motivación es un proceso dinámico donde intervienen muchas otras variables y que su modelo, antes que ser limitante, puede aceptar visiones más amplias.

En los años noventa, los investigadores quisieron poner fin a la controversia que había entre las teorías de la motivación en la psicología educativa y el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Es decir, cuando se hablaba de la motivación en los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, el enfoque primordial era hacia las actitudes y otros aspectos socio-psicológicos de este campo (Crookes y Schmidt, s/f, citados en Dörnyei y Schmidt, 2001).

Así, los investigadores señalaron que la motivación es un constructo complejo y multidimensional, y que había otros aspectos importantes de la motivación en el campo educativo que no fueron tomados en cuenta debido a la elevada atención que se le dio a la dimensión social del aprendizaje de idiomas.

Gardner parte de la base de que el aprendizaje de idiomas es diferente a cualquier otro, puesto que el alumno deberá adquirir destrezas y pautas de conducta que son características de otra comunidad. Este autor asume la idea de que la lengua va unida a una cultura y que es imposible llegar a un aprendizaje eficaz de esta lengua sin un conocimiento de la cultura a la que pertenece. Por tanto, los contenidos a enseñar en un aula de idiomas no se limitan a contenidos lingüísticos sino a toda una serie de contenidos sociales y culturales que van unidos al aprendizaje de la lengua.

Como consecuencia de esta influencia social, Gardner argumenta que el éxito a la hora de aprender una lengua extranjera vendrá determinado por las actitudes que se tienen hacia la comunidad de hablantes de esa lengua. Este autor clasifica los factores que inciden en el aprendizaje en dos grupos: las variables cognitivas y las variables afectivas. De las variables afectivas (Gardner y MacIntyre, op.cit) que vimos anteriormente, destacan tres conceptos: actitudes lingüísticas y motivación, ansiedad y autoconfianza.

Gardner también señala que el factor principal de su modelo socioeducativo es la motivación, definiéndola como una combinación del esfuerzo y el deseo de conseguir el objetivo de aprender el idioma y las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma, por eso vemos como siempre van unidos estos dos conceptos: motivación y actitudes. El individuo motivado es el que quiere lograr

un objetivo particular, dedica un esfuerzo considerable a conseguir ese objetivo, y cuyas experiencias satisfactorias asociadas con ese objetivo le animan a seguir. Por tanto, la motivación influye en el éxito, y el éxito, como experiencia satisfactoria, influye en las actitudes y la motivación. Igualmente, estas experiencias de éxito van a influir en la autoconfianza del alumno, así que si aumentando la motivación favorecemos el éxito estaremos favoreciendo a su vez la autoconfianza.

Estudios de MacIntyre y Gardner (op.cit.) concluyen que los sujetos con mayor grado de ansiedad son los sujetos que se perciben a sí mismos como menos eficaces, la ansiedad se correlaciona con el número de experiencias negativas o de fracaso, por tanto, cuando la experiencia de éxito aumenta, disminuye la ansiedad. De nuevo, llegamos a la conclusión de que si aumentamos la motivación en el alumno, y procuramos que tenga experiencias de éxito en su aprendizaje, disminuimos también la ansiedad y favorecemos este aprendizaje. Toda esta compleja relación nos lleva a la conclusión de que estos tres factores que destacan Gardner y MacIntyre, la motivación, la ansiedad y la autoconfianza, están íntimamente relacionados, interactuando y repercutiendo en el aprendizaje.

El profesor de idiomas debe tener en cuenta estos tres factores para lograr que sus alumnos alcancen su máximo potencial de aprendizaje. Estos factores están tan íntimamente relacionados que es difícil determinar cuál de ellos es prioritario. Nosotros pensamos que una de las pautas que puede seguir el profesor es la de procurar a sus alumnos el mayor número de experiencias de éxito en su aprendizaje y hacerles conscientes de este aprendizaje, en otras

palabras, que el alumno se dé cuenta de que está aprendiendo y de que lo que está aprendiendo es útil y merece el esfuerzo invertido en ello. Si potenciamos estas experiencias de éxito, fomentamos el sentimiento de autoeficacia y de seguridad en el alumno, disminuimos la ansiedad y aumentamos la motivación.

2.3.4.3 Modelo de motivación en L2 desde un enfoque educativo

El primer modelo de Dörnyei (1994, citado en Dörnyei, 2007), es un ejemplo del «Enfoque Educativo» (*Educational Approach*), debido a que está orientado específicamente desde la perspectiva del aula de clase. Este modelo conceptualizaba la motivación en L2 en función de tres niveles:

- El *Nivel del Lenguaje*: abarca varios componentes relacionados con aspectos de la L2 tales como la cultura y la comunidad, así como los valores y beneficios intelectuales y pragmáticos asociados; es decir, este nivel representa los elementos de la motivación en L2 tradicionalmente establecidos asociados con la integratividad y la instrumentabilidad.
- El *Nivel del Aprendiz*: comprende las características individuales que el aprendiz trae al proceso de aprendizaje, más específicamente la confianza en sí mismo.
- El *Nivel de la Situación de Aprendizaje*: asociado con motivos específicos de la situación basado en varios aspectos del aprendizaje de la L2 en ambientes de salón de clase: a) componentes motivacionales específicos del curso (programa, material de enseñanza, el método de enseñanza y las tareas de aprendizaje), b) componentes motivacionales específicos del profesor (impacto motivacional de la personalidad del profesor, conducta del mismo y estilo de enseñanza); y c) componentes

motivacionales específicos del grupo (características del grupo del aprendiz). El cuadro 3 resume los elementos de estos tres niveles.

Cuadro 3 Elementos de los tres niveles del modelo de motivación en L2 desde un enfoque educativo

<i>Nivel del Lenguaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Subsistema motivacional integrativo</i> ❖ <i>Subsistema motivacional instrumental</i>
<i>Nivel del Aprendiz</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Necesidad de confianza en sí mismo</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Ansiedad en el uso del lenguaje</i> ➤ <i>Competencia percibida en la L2</i> ➤ <i>Atribuciones causales</i> ➤ <i>Auto eficacia</i>
<i>Nivel de la Situación de Aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Componentes motivacionales específicos del curso:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Interés (en el curso)</i> ➤ <i>Relevancia (del curso hacia sus necesidades)</i> ➤ <i>Expectativas (de éxito)</i> ➤ <i>Satisfacción (lo que no se tiene hacia el producto)</i> ❖ <i>Componentes motivacionales específicos del profesor:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Motivo afiliativo (agrada al profesor)</i> ➤ <i>Tipo de autoridad (apoyo controlador vs autónomo)</i> ➤ <i>Socialización directa de motivación</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pautas</i> ▪ <i>Presentación de la tarea</i> ▪ <i>Retroalimentación</i> ❖ <i>Componentes motivacionales específicos del grupo</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Orientacionalidad de metas</i> ➤ <i>Sistema de normas y recompensas</i> ➤ <i>Cohesión del grupo</i> ➤ <i>Estructura de metas del grupo (cooperativa, competitiva o individualista)</i>

*La traducción es nuestra. Fuente: Dörnyei, 2007

El nivel más desarrollado es el de 'situación de aprendizaje', en éste se destacan *los componentes referidos al curso*, el cual incluye: el syllabus, los materiales de enseñanza, el método de enseñanza y las tareas de aprendizaje.

Los componentes específicos del profesor conciernen a la conducta del profesor, a la personalidad y al estilo de enseñanza, e incluye el motivo de afiliación para agradar al profesor, el tipo de autoridad (autoritaria o democrática), y la socialización directa de la motivación de los alumnos (modelado, presentación de la tarea y retroalimentación).

En sus últimos estudios, Dörnyei (2001, citado en Dörnyei, 2007) resalta la importancia de la motivación del profesor, en la que incluye diversas variables: valores, creencias, actitudes y conductas, el nivel general de compromiso hacia los alumnos y su aprendizaje. Esta relación entre profesor y alumnos es interactiva e interdependiente, sin embargo, otorga más importancia la actuación del profesor, ya que es considerado el líder del grupo. Esta idea de la responsabilidad del profesor en la motivación de los alumnos es muy positiva para la didáctica, ya que entonces, considerada la motivación como una variable modificable, puede ser manipulada por el profesor de tal manera que se encamine a facilitar el aprendizaje de los alumnos; con una serie de estrategias adecuadas, aumentar la motivación en el aula está al alcance de los profesores. No obstante, a pesar de la importancia que tiene el profesor en la motivación de sus alumnos, Dörnyei defiende la postura del "motivador suficientemente bueno". Sería una ingenuidad pretender dominar a la perfección todas las estrategias motivadoras y conseguir motivar a todos los alumnos al máximo. El autor aclara que pretender ser lo bastante bueno para

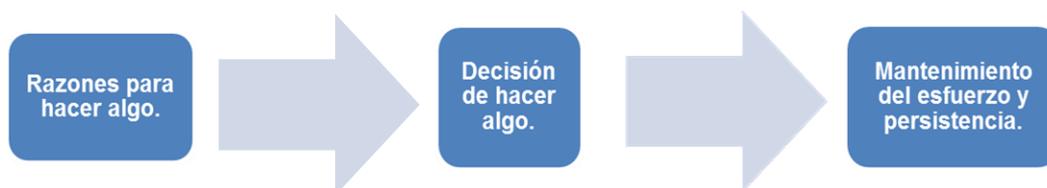
acercarse a una enseñanza motivadora es ya una meta más que suficiente para cualquier profesor. Respecto a *los componentes referidos al grupo* incluyen la orientación de metas, el sistema de normas y recompensas y la estructura de clase (competitiva, cooperativa o individual).

En referencia al carácter dinámico de la motivación, Dörnyei (2001, citado en Dörnyei, 2007) destaca la importancia del contexto. Unas variables motivadoras en un determinado grupo, de una cultura y edad concreta, por ejemplo, no funcionarán igual en otro grupo de diferentes características y esto habrá de tenerse en cuenta a la hora de aplicar las estrategias concretas de motivación.

2.3.4.4 Modelo sobre la motivación del constructivismo social en L2

Williams y Burden (1997) también consideraban la motivación en L2 como un constructo complejo y multidimensional, pero el agrupamiento de los componentes siguió principios diferentes al modelo de Dörnyei de 1994.

Figura 4 Modelo de motivación lineal de Williams y Burden



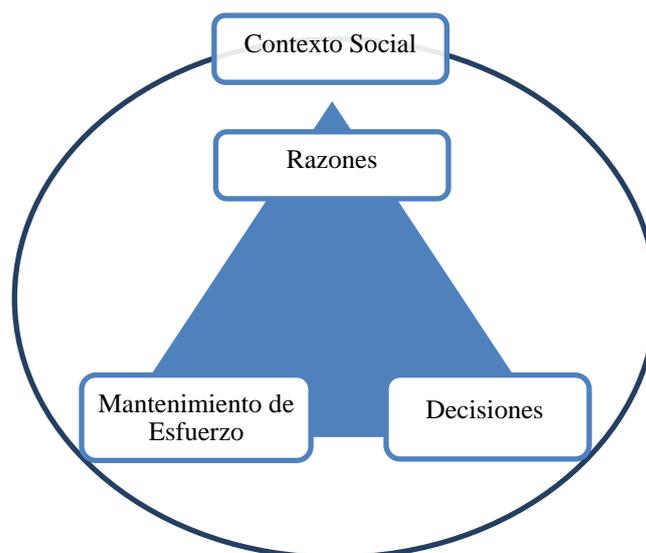
Fuente: Williams y Burden, 1997

Williams y Burden (op.cit.) plantean un modelo de motivación lineal (Fig. 4) que se presenta en tres etapas: en la **primera**, aparecen las *razones* para realizar

la actividad, son una mezcla de los factores internos o externos que intervienen en el proceso, la persona crea conciencia de los eventos a su alrededor; **segundo**, se considera lo que realmente interviene en la *decisión* de la persona para realizar esa actividad, e invertir tiempo y energía en ello; y en la **tercera etapa**, el individuo tiene que *mantener el esfuerzo* requerido para completar la actividad para su satisfacción personal. Todo dentro de un contexto social y una cultura que tendrá influencia en lo que se escoja en cada etapa. En esta visión, la motivación no sólo comprende el estímulo inicial, sino también la perseverancia en el interés y la inversión de tiempo y energía en el esfuerzo por lograr la meta propuesta.

Los autores dividen el modelo en *motivación inicial* (las dos primeras etapas) y *motivación sostenida* (la tercera etapa) donde la motivación interna juega un papel determinante al momento de mantener el esfuerzo. El modelo pasa de lineal a interactivo, es decir, una fase depende de la otra (Fig. 5).

Figura 5 Modelo de motivación interactivo de Williams y Burden



Fuente: Williams y Burden (1997)

Partiendo del modelo planteado, Williams y Burden establecen una definición de motivación dentro del marco de la psicología cognitiva:

La motivación se construye como un estado de estímulo emocional y cognitivo que conduce a una decisión consciente a actuar, y que da origen a un período de esfuerzo físico y/o intelectual sostenido con el fin de alcanzar una meta (o metas) previamente establecida(s) (1997:120).

Esta definición coincide con la del psicólogo Bandura (1997, citado en Pérez, 2006) para quien la motivación humana, en general, es generada cognitivamente. En su Teoría de autoeficacia, o Teoría de la eficacia personal (Cf. Cuadro 1), Bandura plantea que las creencias de eficacia tienen una función importante en la regulación cognitiva de la motivación. La gente se motiva a sí misma y planifica sus acciones deliberadamente hacia el logro anticipado de acuerdo con sus creencias. Los individuos que tienen creencias fuertes en sus capacidades ven las tareas difíciles como retos a ser conseguidos más que como amenazas para ser evitados. Esta orientación favorece el interés y la manera de involucrarse en las actividades, el planteamiento de metas y el mantenimiento de un compromiso hacia el cumplimiento de las mismas. En este estudio, es importante señalar, que la motivación, planteada desde los términos de Bandura, se relaciona directamente con el modelo de Williams y Burden, en tanto que el individuo asume actitudes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras dependiendo del compromiso que éste se plantea para conseguir las metas de aprendizaje que se ha propuesto.

Williams y Burden determinaron como principales categorías para agrupar la motivación en términos de la influencia interna o externa, incluyendo una serie

de subcomponentes, siguiendo algunos temas recurrentes en psicología de la educación tales como: el concepto de sí mismo, el establecimiento de metas y la influencia del contexto, entre otros. El cuadro 4 presenta los subcomponentes.

Cuadro 4 Subcomponentes de la motivación según Williams y Burden

Factores Internos	Factores Externos
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Interés Intrínseco en la actividad <ul style="list-style-type: none"> ➤ Despertar de la curiosidad ➤ Grado óptimo de reto 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Otros Significativos <ul style="list-style-type: none"> ➤ Padres ➤ Profesores ➤ Compañeros
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Valor percibido de la actividad <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pertinencia personal ➤ Valor anticipado del éxito ➤ Valor intrínseco atribuido a la actividad 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Naturaleza de la interacción con otros <ul style="list-style-type: none"> ➤ Experiencias de aprendizaje ➤ Naturaleza y cantidad de retroalimentación ➤ Recompensa ➤ Naturaleza y cantidad de premio apropiado ➤ Castigo, Sanciones
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sentido de mediación <ul style="list-style-type: none"> ➤ Locus de causalidad ➤ Locus de control, proceso y éxito ➤ Habilidad de establecer metas apropiadas 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El contexto de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comodidad ➤ Recursos ➤ Tiempo en días, semanas, años ➤ Tamaño de la clase y de la escuela. ➤ Rasgos de la clase y de la escuela.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dominio <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentimientos de competencia ➤ Conocimiento de desarrollo de 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Amplitud del contexto <ul style="list-style-type: none"> ➤ Espacio de las redes familiares ➤ El sistema de educación local

habilidades y dominio en un área determinada	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conflicto de intereses ➤ Normas culturales ➤ Actitudes y expectativas sociales
❖ Auto concepto <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocimiento práctico de las debilidades y fortalezas personales en las habilidades requeridas 	
❖ Actitudes <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hacia el aprendizaje de lenguas en general ➤ Hacia la lengua meta ➤ Hacia la comunidad y la cultura de la lengua meta 	
❖ Otros estados afectivos <ul style="list-style-type: none"> ➤ Confianza ➤ Ansiedad, temores 	
❖ Edad y etapa del desarrollo	
❖ Género	

Fuente: Williams y Burden 1997

De acuerdo con esta teoría, la motivación podría clasificarse en dos tipos: interna y externa. Estos conceptos serán abordados más adelante.

Harter (1981, citado por Williams y Burden, op.cit.) distingue cinco dimensiones que comprende la motivación, y las define de acuerdo con el extremo intrínseco o extrínseco de un continuum. Las que corresponden al extremo intrínseco son: preferencia por los retos, curiosidad/interés, dominio independiente de los problemas, juicio independiente, criterio interno para el éxito. Al enlazar estas dimensiones con el modelo de motivación de Williams y Burden (op.cit.), se

relacionan las dos primeras, con las primeras dos partes del modelo, es decir, razones para hacer algo y decisión de hacer algo, y las dos últimas, con la tercera parte del modelo que es el mantenimiento del esfuerzo.

Por su parte, Keller (1984, citado por Ellis, 1995) presenta el interés como uno de los elementos principales de la motivación, y lo define como «una respuesta positiva al estímulo basada en la existencia de estructuras cognitivas de tal manera que la curiosidad del aprendiz se estimula y se mantiene». En este sentido vale la pena destacar la importancia del trabajo docente, de manera que el estudiante se sienta atraído y motivado a aprender. Ellis (1995), afirma que la motivación afecta la manera en que los individuos perseveran para aprender una segunda lengua, los tipos de actitudes hacia el aprendizaje que éstos toman y su rendimiento académico: los individuos que estén mayormente motivados manifestarán mayor esfuerzo y perseverancia hacia el aprendizaje del idioma.

2.3.4.5 Modelo sobre la motivación en L2 orientado en procesos

Dörnyei (2002, citado en Dörnyei, 2007 y Cohen 2009), presenta un segundo modelo, más reciente, que refleja un novedoso enfoque de investigación sobre la motivación en L2. El constructo refleja los principios de un modelo más general y elaborado, ideado en colaboración con István Ottó (Dörnyei y Ottó, 1998, Dörnyei, 2001, citado en Dörnyei, 2007).

El nuevo elemento del modelo es que está fundamentado en un enfoque basado en procesos. Esto significa que toma una visión dinámica de motivación, tratando de explicar los cambios de la motivación a través del

tiempo. Según los autores esto es una consideración importante ya que por ejemplo, cuando se trata de una actividad de aprendizaje prolongada, como el dominio de una L2, la motivación no puede ser vista como un atributo estable del aprendizaje que permanece constante por varios meses o años. En su lugar, lo que la mayoría de los profesores encuentra es que la motivación de los alumnos oscila, yendo a través de ciertos flujos y decadencias. Estas variaciones pueden ser causadas por una serie de factores tales como, la fase del año escolar (la motivación puede bajar con el tiempo) o el tipo de actividad que el estudiante realiza.

El supuesto principal subyacente en este enfoque orientado en procesos es que la motivación pasa por un ciclo que implica al menos tres fases:

- Primero, la motivación necesita ser *generada*. A la dimensión motivacional relacionada con esta fase inicial se le puede referir como “*selección de la motivación*”, porque la motivación que es generada conduce luego a la selección del objetivo o tarea que se persigue.
- Segundo, la motivación generada necesita ser *mantenida y protegida* activamente mientras la acción particular perdura. A esta dimensión motivacional se le refiere como “*motivación directiva*” (o voluntad), y es particularmente relevante para el aprendizaje en la puesta en marcha de salones de clase donde los estudiantes están expuestos a un gran número de elementos distractores tales como: pensamientos fuera de contexto, distracciones irrelevantes causadas por otros, ansiedad acerca de las tareas o condiciones físicas que hacen difícil completar las mismas.

- Finalmente, la tercera fase nombrada “*retrospección motivacional*”, concierne la *evaluación retrospectiva* de los estudiantes sobre cómo fueron las cosas. La forma en que los estudiantes procesan sus experiencias pasadas en esta fase retrospectiva determinará el tipo de actividades para que ellos estén motivados a seguir en el futuro.

En el Cuadro 5 se enumeran los principales motivos que influyen en el pensamiento y conducta del aprendiz durante las tres fases. Estos motivos incluyen muchos de los conceptos discutidos anteriormente, pero lo que es importante notar en esta lista es que las diferentes fases motivacionales aparecen aprovisionadas con diferentes motivos.

Cuadro 5 Modelo de motivación para aprender en el aula de L2 basado en procesos

Etapa de Preacción	Etapa de Acción	Etapa Postaccional
<p>SELECCIÓN DE LA MOTIVACIÓN</p> <p>Funciones motivacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer las metas. • Concebir las intenciones. • Emprender las acciones. 	<p>MOTIVACIÓN EJECUTIVA</p> <p>Funciones motivacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generar y llevar a cabo subtarefas. • Mover estimación (de sus propios logros). • Control de la acción (autorregulación). 	<p>RETROSPECCIÓN MOTIVACIONAL</p> <p>Funciones motivacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar atribuciones causales. • Elaborar normas y estrategias. • Descartar intención y mejorar la planificación.
<p>Principales influencias motivacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propiedad de varias metas (relevancia de la meta, especificidad, proximidad). • Valores asociados con el proceso de aprendizaje en sí, con sus productos y consecuencias. • Actitudes hacia la L2 y sus hablantes. • Expectativa de éxito y competencia potencial percibida. • Creencias y estrategias del aprendiz. • Apoyo ambiental u obstáculos. 	<p>Principales influencias motivacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calidad de la experiencia de aprendizaje (agradable, necesidad de significado, competencia potencial, auto imagen). • Sentido de autonomía. • Influencia de profesores y padres. • Recompensa de la clase y estructura de las metas (competitiva o cooperativa). • Influencia del grupo del aprendiz. • Conocimiento y uso de las estrategias de autorregulación (establecimiento de metas, estrategias de aprendizaje y de automotivación). 	<p>Principales influencias motivacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Factores atribucionales (estilos atribucionales y preferencias). • Creencias de autoconcepto. (autoconfianza y valía personal). • Retroalimentación recibida, elogios, calificaciones).

*La traducción es nuestra. Fuente: Dörnyei 2007

En concordancia con otros autores (Cf. Williams y Burden, op.cit.), Dörnyei cree que la lista incluye ampliamente diferentes consideraciones para deliberar las

razones para hacer algo y seguidamente decidir el curso de la acción; es decir, desde *iniciar la motivación* hasta *sostener la motivación*.

Respecto a la *selección de la motivación*, según Gardner (1985, citado en Cohen, 2009), los componentes más importantes son los valores y las actitudes relacionadas con la segunda lengua, los hablantes de esa segunda lengua y el aprendizaje de la lengua en general. Estos fueron los principios fundamentales influyentes en la teoría motivacional de Gardner; poniendo énfasis en entender la vasta naturaleza sociocultural de la motivación en la L2. Dentro de esta teoría surgieron en particular tres conceptos bien conocidos: orientación integrativa, orientación instrumental y motivo integrador, los cuales serán detallados posteriormente.

Otro aspecto sobre la selección de la motivación es la expectativa de éxito y posibilidad de competencia percibida, referida a la confianza del alumno de ser capaz de llevar a cabo las tareas asociadas con el aprendizaje de la L2. Un elemento clave de este aspecto es la auto confianza lingüística, la cual ha sido identificada como un subsistema motivacional significativo en la adquisición de la L2 (Clément, 1980; Clément-Dörnyei y Noels, 1994, citado en Cohen, op.cit.).

2.4 Tipos de orientación motivacional

Aunque existe una asociación entre la idea de motivación y disfrute o placer en el aprendizaje de lenguas, los científicos behavioristas establecen una clara distinción dentro de la motivación entre el fin, objetivo o intención para el aprendizaje y el esfuerzo, trabajo y persistencia en la lucha para conseguir este fin. Para Dunkel (1948, citado en Gómez-Martínez, op.cit.) en el caso del

aprendizaje de segundas lenguas, tanto los objetivos como el esfuerzo empleado en conseguir los mismos afectarán el nivel de éxito o logro final.

Gardner y Lambert (1972, citado en Gómez-Martínez, op.cit.:218) siguieron esta línea y definieron motivación a partir de la distinción entre “Orientation” (razones por las que se estudia una L2) y “Motivational Intensity” (esfuerzo y trabajo empleado en el proceso de aprendizaje): “a combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language”.

No conformes con esta distinción otros autores han llevado a cabo varios estudios para determinar el fin u orientaciones en el aprendizaje de segundas lenguas (Cf. Dörnyei, 2007; Cohen, 2009; Moivaziri, 2010); sin embargo, la más aceptada y la que más atención empírica ha recibido es la distinción entre orientación integrativa e instrumental.

2.4.1 Orientación integrativa

Gardner (1985, citado en Gómez-Martínez, op.cit.:218) define la “Orientación Integrativa” como:

“... those classes of reasons that suggest that the individual is learning a second language in order to learn about, interact with, or become closer to the second language community”.

Los usuarios con este tipo de orientación son personas con una predisposición afectiva e interpersonal positiva hacia el grupo de la lengua meta y hacia su cultura y formas de vida, con un deseo de interactuar y de familiarizarse o incluso de formar parte de esa comunidad: “a sincere and personal interest in the people and culture represented by the other language group” (Lambert,

1974), y para Dörnyei (2003) “a sort of a psychological and emotional identification” (citados en Gómez-Martínez, op.cit.:218).

Gardner y Lambert (1985, citado en Gómez-Martínez, op.cit.) defienden esta orientación como factor determinante de éxito en el aprendizaje de segundas lenguas y basan su hipótesis en la idea de que aquellos estudiantes que presentan una orientación integrativa consiguen una competencia de la lengua mejor que aquellos cuya orientación es instrumental.

Por su parte Brown (2001, citado en Moivavaziri, op.cit.), establece que una orientación integrativa significa simplemente que el aprendiz está procesando una segunda lengua con propósitos sociales y/o culturales, y dentro de ese propósito, un aprendiz pudiese estar impulsado por un alto o un bajo nivel de motivación. Asimismo, en una orientación instrumental, los aprendices están estudiando una lengua a fin de promover una carrera o una meta académica, y la intensidad o motivación del aprendiz para obtener esa meta pudiera ser alta o baja.

Algunos estudios coinciden en que este tipo de orientación tiene éxito a largo plazo en el proceso de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas y que además es la mejor forma para conseguir un dominio de los diferentes registros y la pronunciación como la de un hablante nativo.

2.4.2 Orientación instrumental

La postura anterior contrasta con un fin más práctico que persigue la orientación instrumental: “the practical value and advantage of learning a new language” (Lambert, 1974, citado en Gómez-Martínez, op.cit.). Gardner y

Lambert (1972, citado en Clément y col., 1994), definieron la orientación instrumental asociada con el deseo de aprender la L2 para propósitos pragmáticos. Una recompensa material, cultural y/o personal con un objetivo más concreto y sobre todo utilitario: estudiar una L2 como requisito para entrar en la universidad, para solicitar un trabajo, para conseguir un buen puesto en el mundo laboral, para ascender en el mismo, para poder leer cualquier material en la LE, para poder viajar o sencillamente para conseguir un nivel social más elevado.

Por otra parte, algunos estudios demuestran la supremacía de la orientación instrumental sobre la integrativa (Lambert, 1974, citado en Moivaziri, op.cit.) quien señala que un área donde se puede probar que la motivación instrumental es exitosa es en la situación donde el alumno no tiene oportunidad de usar comúnmente la lengua meta y por lo tanto no tiene chance de interactuar con miembros del grupo meta.

Dörnyei (1990, citado en Gómez-Martínez, op.cit.), gran defensor de la orientación instrumental, basa su hipótesis en la naturaleza del estudiante de segundas lenguas en el contexto formal de aprendizaje en el aula de lenguas extranjeras. Este autor alega que la motivación para aprender una lengua es muy diferente para los que aprenden y/o adquieren una segunda lengua que para aquellos que aprenden y/o adquieren una lengua extranjera, debido a las diferentes aproximaciones que se dan en las dos situaciones: mientras que el aprendizaje y/o adquisición de una segunda lengua implica el privilegio de un acceso directo a la lengua y cultura meta, el aprendizaje y/o adquisición de una

lengua extranjera tiene lugar en un ambiente artificial, donde el contacto con la lengua y cultura meta es muy limitado y en ocasiones inexistente.

Como conclusión, Lukmani (1972, citado en Moivaziri, op.cit.) asegura que “The social situation helps to determine both what kind of orientation learners have and what kind is most important for language learning”.

Además de los fines o tipo de orientación, existen también los tipos de motivación, agrupadas bajo tres denominaciones, reseñadas a continuación.

2.5 Tipos de motivación

2.5.1 Motivación interna y motivación externa

La motivación que proviene de los factores intrínsecos (interés, curiosidad, etc.) se denomina motivación interna. Ésta se refiere a una situación en la cual la experiencia de realizar una actividad como tal genera interés y diversión, y la razón para hacerla está en la actividad misma. Es la tendencia natural a buscar y conquistar retos a medida que llevamos a cabo nuestras metas personales y ejercitamos nuestras capacidades (Deci y Ryan, 1985; Reeve, 1996 citados en Pérez, op.cit.). Desde esta perspectiva teórica se plantea que cuando estamos motivados intrínsecamente escogemos hacer la actividad cuando no tenemos la obligación de hacerla; no necesitamos recompensas o amenaza de castigos, la actividad misma es reconfortante, no hay un factor externo que nos obligue a hacerla y nos gustan los retos, hay curiosidad, placer e interés por lo que se aprende.

La motivación externa por su parte,

“...aparece en ocasiones en las que las razones para ejecutar una actividad es ganar u obtener algo de la actividad: un premio, una calificación aprobatoria en un examen, una recompensa financiera,

evitar un castigo. No se está interesado en la actividad como tal, sino en lo que se obtendrá (o evitará) después de realizarla” (Woolfolk, 2001, citado en Pérez, op.cit.:68).

2.5.2 Motivación intrínseca y motivación extrínseca

Dentro de las diferentes teorías psicológicas que han manejado la motivación, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) y Vallerand (1997) plantean la motivación desde dos puntos de vista: la *motivación intrínseca* y la *motivación extrínseca*. La *primera*, hace referencia a las conductas desarrolladas por su valor en sí mismos con el objetivo de experimentar el placer y la satisfacción del mero hecho de realizar una actividad particular, o satisfacer la propia curiosidad. Por su parte, La *segunda*, sugiere hacer uso de incentivos externos, implica desarrollar conductas como medios para un fin, es decir, para recibir alguna recompensa extrínseca (p.ej., buenas notas) o para evitar el castigo. Los motivos del ser humano pueden situarse en un continuo que va desde las formas de motivación auto determinadas (intrínseca) hasta las controladas (extrínseca).

En el aprendizaje de lenguas, las razones que mueven a que se desee aprender la lengua son inherentes al propio proceso de aprendizaje, es decir, se puede hablar de motivación intrínseca en aquellos estudiantes que quieren aprender la lengua por puro deseo de aumentar sus conocimientos y de saber más, no existen factores externos que motiven esta conducta, ya que se ve recompensada con el simple hecho de aprender.

En el caso de la motivación extrínseca, el aprendiz busca en los motivos externos la causa de su necesidad de aprender un idioma. Las razones para aprender una lengua no son tanto el deseo de conocer otras culturas o de

incrementar los conocimientos, sino más bien la voluntad de satisfacer a los padres o profesores, de obtener buenas calificaciones o incluso otro tipo de incentivos materiales, como conseguir un “premio” por obtener buenas notas, en el caso de los escolares. El sujeto no se halla satisfecho con el propio aprendizaje y tiene que buscar otros beneficios o recompensas fuera de dicho proceso.

Autores como Maslow (1970, citado en Brown, 1994 y Uria, op.cit.) sostienen que evidentemente la motivación intrínseca es superior a la extrínseca. De acuerdo con su jerarquía de las necesidades (Cf. Mujica, 2005:29), en esencia estamos motivados para llevar a cabo la auto realización una vez que se satisfacen las necesidades físicas básicas, la seguridad, y la comunidad. Sin importar cuales recompensas extrínsecas estén presentes o ausentes, nos esforzaremos por el auto estima y la realización. A este respecto Uria (op.cit.:140) expresa:

“no cabe duda de que entre ambas, la motivación intrínseca es mucho más valiosa y también compleja. Dentro de ella tenemos la motivación emocional afectiva de grandes repercusiones, entendida como la inclinación más o menos intensa que produce en el alumno la alabanza o la censura, es decir, la satisfacción o insatisfacción que puede experimentar”.

Para esa autora, éste tipo de motivación, junto con la intelectual (apoyada en el conocimiento de los resultados), suele ser la más conveniente; sin embargo, Murray y Christison, (op.cit.) piensan que la motivación extrínseca puede ser muy efectiva produciendo comportamientos, o cambios en la conducta, particularmente si se desea una respuesta inmediata cuando probablemente no sea posible obtenerla de otra manera. No obstante, es importante recordar que

el cambio de conducta es de corta duración y con el tiempo puede resultar en baja calidad de ejecución, como disminución de pensamiento complejo y creativo y fallas en completar tareas de resolución de problemas de múltiples etapas.

En líneas generales se puede notar que estas terminologías encierran los mismos contenidos, por lo que si hablamos de motivación interna estaríamos en presencia de una motivación intrínseca y si hacemos referencia a motivación externa, estaríamos hablando de motivación extrínseca.

2.5.3 Motivación integrativa y motivación instrumental

La motivación integrativa deriva de un interés personal en los hablantes y la cultura de la lengua meta, tal como la motivación que una joven mujer podría tener para aprender el lenguaje de la familia de su esposo. La motivación instrumental deriva de los beneficios prácticos de aprender otra lengua, tal como lograr un empleo, un grado, o un ascenso. En el contexto de las LE, una razón instrumental para aprender la lengua meta debe ser la más importante. Según algunos autores, para los estudiantes es posible tener los dos tipos de motivación pero otros piensan lo contrario.

El continuum sobre la motivación intrínseca y extrínseca es aplicable a las aulas de clase en todo el mundo. Sin importar las creencias culturales ni las actitudes de los alumnos y profesores, los factores intrínsecos y extrínsecos pueden ser absolutamente identificados, mucho más universalmente que los del continuum integrativa-instrumental, que cuenta exclusivamente con un enfoque socio-psicológico.

Kathleen Bailey (1986, citado en Brown, op.cit.) ilustró la relación entre las dos dicotomías con el siguiente diagrama.

Cuadro 6 Dicotomías motivacionales

	INTRINSECA	EXTRINSECA
Integrativa	El aprendiz de L2 desea integrarse a la cultura de L2 (ej.: para inmigración o matrimonio).	Alguien más desea que el aprendiz de L2 aprenda la lengua por razones integrativas (ej.: padres japoneses envían a los niños a escuelas en lengua japonesa).
Instrumental	El aprendiz de L2 desea lograr metas utilizando la L2 (ej.: para una carrera).	Fuerzas externas desean que el aprendiz de L2 aprenda la lengua (ej.: la corporación envía a los empresarios japoneses a los Estados Unidos para entrenamiento del inglés).

Fuente: Bailey, 1986

Para Dörnyei (1990, citado en Gómez-Martínez, op.cit.), las razones instrumentales contribuyen de una forma más significativa a la motivación de los estudiantes de lenguas extranjeras puesto que son más reales, están más a su alcance, son más cercanas a la situación que están viviendo y por consiguiente tienen mayor sentido para ellos.

La presente investigación se orienta siguiendo el enfoque del modelo socioeducativo del estudio de las LE desarrollado por Gardner (1985), ya que también nos inspiramos en el Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner y Lambert (1972, citado en Williams y Burden, op.cit.:116), adaptando algunos ítems a la situación particular a investigar, como se explica más adelante.

2.6 Hacia un modelo de intervención educativa que supere la distancia social y optimice la motivación en el aprendizaje de LE en el contexto educativo universitario venezolano

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999:31-32), en su artículo 102, establece:

“La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, es gratuita y científico humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento”.

Según la Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela (2003), el sistema educativo es un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios que garantizan la unidad del proceso educativo, tanto escolar como extra-escolar, y su continuidad a lo largo de la vida de la persona mediante un proceso de educación permanente.

El sistema educativo venezolano está compuesto por niveles y modalidades, adecuados según las características del desarrollo nacional y regional. Son niveles: la educación pre-escolar, la educación básica, la educación media diversificada y profesional y la educación superior. Son modalidades: la educación especial, la educación para las artes, la educación militar, la educación para la formación de ministros del culto, la educación de adultos y la educación extra-escolar.

En la presente investigación, nos centramos en la educación superior, ya que el contexto y la población que sirvió de base se limitaron a ese nivel. En líneas generales, la educación superior en Venezuela tiene como objetivos: 1- Continuar el proceso de formación integral del hombre, formar profesionales y

especialistas y promover su actualización y mejoramiento conforme a las necesidades del desarrollo nacional y del progreso científico; 2- Fomentar la investigación de nuevos conocimientos e impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las letras, las artes y demás manifestaciones creadoras del espíritu en beneficio del bienestar del ser humano, de la sociedad y del desarrollo independiente de la nación; y, 3- Difundir los conocimientos para elevar el nivel cultural y ponerlos al servicio de la sociedad y del desarrollo integral del hombre. (Art. 27, L.O.E., 2003:10).

Con relación a las universidades específicamente, el Artículo 109 de la C.R.B.V. (1999:33), declara:

el Estado "reconoce *la autonomía* universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes, egresados y egresadas de su comunidad, dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica para beneficio espiritual y material de la Nación".

Se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de docencia, investigación y extensión por lo que las universidades se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio, bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley.

En este sentido, la Universidad del Zulia es una universidad autónoma que funciona desde 1891; sin embargo, la mención Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia fue creada en el año 1971 para formar Licenciados en Educación, mención Idiomas Modernos. En ese entonces la carrera fue planteada con una duración de cinco

años pero a partir del II período del año 2010 entró en vigencia el nuevo plan curricular a 4 años que había estado en estudio desde el año 2006, dando cumplimiento a los lineamientos establecidos por el Consejo Nacional de Universidades.

Hasta el mencionado período, el diseño curricular utilizado en todas las menciones de la Escuela de Educación, de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ, era un modelo de currículum integral donde los programas de todas las unidades curriculares seguían un enfoque sistémico en su estructura. A partir de la transformación curricular los programas fueron diseñados adoptando el enfoque teórico-metodológico por competencias, clasificadas de la siguiente manera: 1º- *Competencias genéricas* (Tecnologías de la Información y la comunicación, pensamiento crítico, comunicación, identidad cultural, responsabilidad social y participación ciudadana, investigación, ética, ecología y ambiente); 2º- *Competencias básicas* (mediación pedagógica, orientación pedagógica, gerencia educativa, acción comunitaria); y, 3º- *Competencias específicas -según la mención-* (para Idiomas Modernos: lingüística general, sociolingüística, pragmática, práctica profesional, indagación filosófica), con los respectivos *indicadores de logro* en el ámbito cognitivo, procedimental y actitudinal para cada competencia, y según cada unidad curricular.

El enfoque del currículo por competencias, en sus dimensiones orientadoras para el diseño de los perfiles, cobra sentido práctico y realizador en la acción didáctica, cuando se integra esa nueva visión en los programas de las unidades curriculares, puesto que es producto de la concepción de los

docentes hacia la construcción de significados de la formación en y para el desempeño, la Transversalidad y la integración a la realidad.

Como se dijo anteriormente, la universidad, dentro de su autonomía, se reserva el derecho a decidir su organización y funcionamiento; sin embargo, debe respetar los lineamientos que a tal efecto emane el Estado venezolano, el cual, a su vez, ha venido siguiendo la dinámica de actualización y evolución de los parámetros internacionales en materia de educación.

Desde su inicio, la mención Idiomas Modernos forma a los futuros docentes en las áreas de inglés y francés, para ejercer en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano que lo requieran. Actualmente, la formación de la mención contiene materias de las áreas de formación general (6 materias), básica (16 materias) y específica (22 materias), cuyos programas se concibieron siguiendo los lineamientos emanados por la cadena de mando: Comisión Central de Currículo de la Universidad, y ésta a su vez por la Ley de Universidades, la L.O.E. y la C.R.B.V. vigentes.

Inciarte y Canquiz (2006), en el papel de trabajo sobre las pautas para realizar el diseño de las unidades curriculares dentro del enfoque de currículo por competencias en la Universidad del Zulia, explican que el programa de la unidad curricular se entiende como un subsistema que funciona armoniosamente dentro del macro-sistema curricular, cuyo objeto es proporcionar a los docentes, estudiantes y la comunidad académica en general información y orientación hacia logros de determinadas competencias establecidas previamente por los objetivos y perfil profesional de cada carrera.

Desde el punto de vista de la metodología didáctica, el programa de la unidad curricular es la declaración de la intención por la cual se lleva adelante el proceso instruccional, como parte operativa del proceso curricular, así mismo define los contenidos, las acciones y los recursos con los cuales esa intención llegará a convertirse en acciones y logros; también debe presentar la forma como se realiza la revisión permanente de esos logros y de la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para estas autoras, el programa debe ser el producto de un trabajo colectivo de los docentes del área, departamento, eje curricular y materias afines. El profesor de cada unidad curricular aislado, sólo tendría una visión restringida, podría repetir innecesariamente y no utilizar insumos de otras unidades curriculares que anteriormente el estudiante trabajó, desdibujando el carácter sistémico del currículo y su necesaria coherencia y continuidad. Este trabajo colectivo requiere gran voluntad de cooperación e imaginación para resolver problemas. El programa de cada unidad curricular o asignatura así concebido no es simplemente un plan de trabajo para el profesor, es fundamentalmente, un plan de acción para el estudiante, que propicia la autodeterminación, y lucha contra la dependencia excesiva de las vivencias presenciales de la clase tradicional y del profesor.

En este marco de ideas, nuestro propósito con la presente investigación es ofrecer una propuesta de intervención que brinde alternativas de contribución al marco de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de LE, sin detrimento de la planificación académica al interior del departamento, de la mención y de las normas establecidas por la Universidad. De igual manera, brindar a los actores

de procesos similares en otros entornos educativos, la oportunidad de utilizar el modelo.

No se trata de ofrecer, como lo dirían Díaz-Barriga y Hernández (op.cit.), 'prescripciones o recetas', sino de proponer un modelo de intervención que resume una serie de nociones, actividades, estrategias, etc. que puedan ser asumidas y ejecutadas por los actores dentro de los límites y espacios de cada período académico, y que a partir de éstas amplíen el espectro y generen alternativas a su trabajo previa mediación entre las partes, léase los profesores, los alumnos, los jefes de cátedras, los Departamentos, Escuelas y/o Facultades de enseñanza de idiomas, como representante de la(s) Universidad(es) o Centros de formación y garante(s) de que se cumplan los lineamientos superiores establecidos.

CAPÍTULO 3

“La motivación, como el concepto de la verdad, es más fácil de describir - en términos de sus efectos externos y observables - que de definir. Claro, que eso no impide que se siga intentando”.

Martin Covington, 1998

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Ruta metodológica para el análisis de las variables

3.1.1 Análisis de las variables distancia social y motivación

Para la variable distancia social, el objetivo específico fue *Identificar la distancia social, la aculturación, la identidad cultural, el grado de contacto y la actitud de los estudiantes de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia hacia las LE y hacia los hablantes de las LE*. Para obtener la información se aplicó como instrumento la Escala de distancia social de Bogardus (anexo 1). A partir de los datos obtenidos, se identificaron las distintas situaciones manifestadas por los sujetos en estudio según cada dimensión e indicador (ver cuadro 7); posteriormente se procedió a describir, interpretar e interrelacionar los hallazgos para llegar a explicaciones válidas y expresar proposiciones conducentes a resolver la problemática en estudio.

Bogardus (1947, citado en Rodríguez Cano, s/f) convirtió el término distancia cultural en una variable de medición de los vínculos de unión y segregación de grupos sociales y el conflicto que se genera de esas relaciones para medir el nivel de contacto deseable con miembros de otros grupos. En dicha escala se considera que la disposición a aceptar al otro en distintos *niveles de proximidad* constituye un indicador de distancia social hacia los grupos sociales por lo que se realizó el tratamiento sistemático de los datos obtenidos para calcular las tendencias.

La escala Bogardus ha sido utilizada durante más de cincuenta años y alcanza tres postulados básicos: está metodológicamente probada, es de rápida y fácil comprensión y no presta a confusiones o respuestas ambiguas. Básicamente se

trata de hacer preguntas indirectas sobre la distancia del sujeto a una minoría étnica o cultural, o una determinada nacionalidad. En esta escala todos los ítems se consideran de igual fuerza al medir la actitud. Estar de acuerdo con un ítem da el mismo puntaje que estar de acuerdo con otro, midiendo un mismo concepto con diferente intensidad. La misma no mide actitud propiamente como tal, sino la disposición a tener diversos grados de *contacto* con personas de otras razas, nacionalidades, etc. Pero su facilidad de aplicación justifica considerarla en esta investigación.

Se puede decir que los ítems de la escala de Bogardus son una expresión verbal de los valores de la dimensión. El ítem 1 es el valor menor, el ítem 2 es el valor siguiente, etc. Los ítems van aumentando en cercanía al objeto. Todos miden lo mismo, pero con diferente intensidad. La *escalabilidad* (*) de los ítems hace suponer que si alguien acepta el último ítem va a aceptar todos los anteriores, y que quien no acepta el primero no va a aceptar los demás.

Por otra parte, Murillo (s/f) señala que las escalas de actitudes son instrumentos utilizados en las Ciencias Sociales para medir características muy diversas de los fenómenos sociales en la forma más objetiva posible. La base de este procedimiento consiste en pedir al sujeto que señale, dentro de una serie graduada de ítems, aquellos que acepta o prefiere. Frente a los tests, las escalas de actitudes presentan dos polos extremos y no existe una respuesta válida. Por actitud se entiende, un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinados estímulos, prima el componente afectivo sobre el cognitivo.

La escala de Bogardus tiene *reproducibilidad* (*): si sabemos con cuántos ítems estuvo de acuerdo una persona, podemos saber cuáles ítems aceptó y cuáles no. Así sabemos que dos personas con el mismo puntaje tienen las mismas respuestas. Las respuestas 'sí' tienen un punto y las 'no' tienen cero punto. El puntaje de la persona es el número de ítems que aceptó. (Rodríguez Cano, op.cit.).

En este estudio, la selección de las nacionalidades escogidas como exogrupos se basa en que se trata de la población extranjera más relacionada con las LE aprendidas por los estudiantes de la mención Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia y con la que se supone una mayor proximidad o contacto geográfico, histórico o socialmente hablando.

Respecto al objetivo específico para la variable motivación: *Analizar la orientación motivacional, el nivel motivacional, el grado de motivación y la actitud de los estudiantes de Idiomas Modernos de LUZ en cuanto a las LE y a los hablantes de las LE que están aprendiendo*, se aplicó una adaptación del Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner. El mismo es un instrumento más complejo, sin embargo, fue de fácil aplicación y análisis. Al igual que para la primera variable, las propiedades cualitativas y los resultados cuantitativos identificados fueron conduciendo la descripción y explicación de las situaciones típicas de los sujetos en estudio.

Desde la elaboración del AMTB Gardner (1985, citado en Williams y Burden, op.cit.), hasta la actualidad, su investigación se ha dirigido principalmente a experimentar, modificar y adaptar este test a diferentes situaciones lingüísticas. Los resultados han sido expuestos y difundidos por el propio Gardner en

publicaciones tanto de forma individual como en colaboración con otros investigadores. El modelo socioeducativo y el AMTB de Gardner, han sido un punto de referencia para los investigadores, así como el instrumento de medida de motivación y actitudes más validado hasta hoy.

El cuestionario aplicado (Anexo 2), contó con 43 ítems desglosados de la siguiente manera: los ítems del 1 al 4 exploran información demográfica de los informantes; los ítems del 5 al 9 examinan la *orientación*, ya sea general, o particular, entre integradora e instrumental; los ítems del 10 al 26 exploran los tres aspectos de *motivación*: deseo de aprender, intensidad motivacional y motivación general; los ítems 27 al 43 indagan sobre las *actitudes*, tomando en cuenta dos aspectos: los intereses hacia las LE y las actitudes hacia los hablantes nativos de las LE.

Como tercer objetivo específico se procedió a *Contrastar distancia social y motivación hacia las LE y hacia los hablantes de las LE en los estudiantes de Idiomas Modernos de LUZ*, lo cual se hizo a partir de la información obtenida con la aplicación de los dos instrumentos. Los resultados y conclusiones obtenidos en dicho contraste condujeron a definir acciones a seguir en la elaboración de la propuesta, lo cual constituyó el objetivo principal de nuestra investigación.

3.1.2 Elaboración de la propuesta de intervención a partir del análisis previo

Realizado el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos a partir de los dos instrumentos aplicados, se obtuvieron conclusiones que orientaron el logro del objetivo general: *“Diseñar un modelo de intervención*

educativa para minimizar la distancia social y optimizar la motivación hacia el aprendizaje de la LE en los estudiantes de lenguas extranjeras en contextos universitarios". Para el diseño de la propuesta se comenzó por la revisión de los postulados teóricos sobre intervenciones educativas, al tiempo que se indagaban algunos antecedentes relacionados con esta etapa.

Seguidamente se pensó en la planificación detallada de la actuación docente y se fueron orientando una serie de nociones relacionadas con los procesos de intervención educativa; así por ejemplo, se vislumbraron las implicaciones, etapas y metodología a seguir en la intervención, fijando los objetivos, las actividades, las estrategias motivadoras de enseñanza-aprendizaje, los recursos y otros aspectos, tomando algunos parámetros de modelos existentes y adaptando o repensando otros, más acordes con la realidad de los actores y el entorno en estudio, con lo cual se llegó al modelo propuesto.

3.2 Operacionalización de las variables

En esta sección se presenta esquemáticamente la relación de los objetivos específicos con las variables en estudio, las dimensiones, los indicadores y los ítems encontrados para cada una de ellas según los instrumentos aplicados para recolectar la información (cuadro 7). De acuerdo con los postulados de Cerdas (1991), las variables se determinan según el estilo de la investigación y tienen como propósito identificar las características o propiedades del problema para relacionar las mismas y sacar conclusiones con miras a resolver el problema en cuestión. En cuanto a las dimensiones, estas son los elementos que componen las variables y los indicadores son las partes identificables de las dimensiones, determinados estos mediante un proceso de deducción lógica

en relación con las situaciones específicas de aquellas. De acuerdo con Cerdas, (op.cit.) y Méndez, (2001), los indicadores pueden medir las propiedades manifiestas y observables de esas propiedades a través de índices, ítems o preguntas que se incluyen en los instrumentos aplicados para la recopilación de la información.

Cuadro 7 Relación de los objetivos con las variables

OBJETIVO GENERAL: Diseñar un modelo de intervención educativa para minimizar la distancia social y optimizar la motivación hacia el aprendizaje de la LE en los estudiantes de IM de LUZ.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
Identificar la distancia social, la aculturación, la identidad cultural, el grado de contacto y la actitud de los estudiantes de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia hacia las LE y hacia los hablantes de las LE.	DISTANCIA SOCIAL	Aculturación	Integración/Adaptación Cohesión Preservación	3, 4, 5
		Identidad cultural o social	Discriminación Conflicto Pertenencia Endogrupo/Exogrupos	4, 5, 6
		Contacto	Prejuicio Jerarquía/Estatus Familiaridad/Parentesco Simpatía/Empatía	1, 2, 3, 7
		Actitudes	Positivas/Negativas Exclusión Estereotipo.	2, 5, 6, 7
Analizar la orientación motivacional, el nivel motivacional y el grado de motivación, la actitud de los estudiantes de Idiomas Modernos de LUZ en cuanto a las LE y a los hablantes de las LE.	MOTIVACIÓN	Orientación	A. Orientación general.	5, 6, 7
			B. Orientación integrativa e instrumental.	8, 9
		Motivación	A. Deseo de aprender.	10, 11, 12, 13, 14, 15
			B. Intensidad motivacional.	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22
Actitudes	C. Motivación.	23, 24, 25, 26		
	A. Interés en las LE.	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33		
		B. Actitudes hacia los extranjeros de habla inglesa o francesa.	34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43	

Elaboración propia

3.3 Tipo de Investigación

La investigación fue de tipo descriptiva correlacional ya que se recolectó la información relacionada con el estado real de las personas, objetos, situaciones o fenómenos, tal cual como se presentaron en el momento de su recolección (Chávez, 1994), convirtiéndolos en información, hechos y eventos que caracterizan la realidad observada como preparación a la explicación de los mismos.

De acuerdo con Cerdas (op.cit), en el ámbito filosófico y epistemológico, la cantidad y la calidad son dos categorías inseparables, y en general reflejan importantes aspectos de la realidad objetiva. Por su parte Briones (1992, citado en Cerdas, op.cit.), piensa que en particular en las ciencias sociales, se encuentran múltiples ejemplos donde se combina inteligentemente la información cualitativa y cuantitativa, demostrándose que ambas concepciones se apoyan y se complementan. En la vida social y natural no existe un solo objeto que posea un aspecto únicamente cuantitativo o cualitativo; cada objeto o fenómeno representa una unidad de determinada cualidad que es caracterizada por la *medida*, una categoría filosófica que expresa la unidad orgánica de calidad y cantidad. A cada objeto cualitativamente específico, le son inherentes determinadas características cuantitativas, variables y móviles, es por lo que en esta investigación se realizó un estudio cuali-cuantitativo.

De esta manera, se procesaron estadísticamente los datos recolectados por los instrumentos aplicados, para luego hacer el análisis cualitativo de acuerdo con las teorías estudiadas y las propiedades identificadas en las variables. Seguidamente, se hizo el cruce de respuestas entre las variables para

establecer la correlación entre las mismas y obtener las conclusiones que sirvieron de base a la propuesta.

3.4 Población

Para Chávez (op.cit.), la población es el conjunto total finito o infinito de elementos o unidades de observación que se consideran en un estudio. En la presente investigación la misma estuvo constituida por 118 estudiantes de los semestres I y II, durante el 2º período 2011 de la mención Idiomas Modernos, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia.

En este estudio se prescindió de las técnicas de muestreo, realizándose un censo poblacional conformado por la totalidad de la población. Según Bisquerra (2005), el censo es una técnica que permite involucrar en el proceso de investigación la totalidad de los informantes, cuando las condiciones de la investigación así lo exigen.

Por otra parte, la selección de la población no se realizó al azar sino que se decidió trabajar con los alumnos de los dos primeros semestres, en el entendido de que estos estudiantes están comenzando la carrera (1º semestre), o tienen muy poco tiempo en ella (2º semestre), y aún no están influenciados por estereotipos o juicios de valor que les pudiesen llegar a través de sus compañeros de semestres superiores o del entorno.

3.5 Fuentes de información

Las informaciones para la presente investigación se obtuvieron básicamente de fuentes bibliográficas o documentos impresos personales tales como libros, revistas científicas, tesis, trabajos especiales, etc., o localizados en bibliotecas

y centros educativos universitarios; además, se consultaron fuentes diversas en modalidad digital. Para ambos tipos de fuentes resultó limitante contar con materiales específicos pertinentes y actualizados sobre los temas requeridos. Por otra parte, se obtuvo la información proporcionada por los instrumentos aplicados, de donde se obtuvieron los datos estadísticos.

CAPÍTULO 4

**“Motivation is, without question, the
most complex and challenging issue
facing teachers today”**

Scheidecker and Freeman, 1999

ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En este capítulo se destacan los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos. Para el primer instrumento, el cual mide la variable *distancia social*, se utilizó la estadística descriptiva en lo que respecta a una distribución frecuencial y porcentual. El análisis es expresado mediante tablas y gráficos que se obtuvieron con la aplicación del programa SPSS (Statistics Program for the Social Sciences) versión 17.0 para Windows.⁵ En ellos se identifican la media, la varianza, la desviación típica, las frecuencias y los porcentajes para cada nacionalidad o exogrupo⁶. Igualmente se presenta un resumen por cada proposición, asociando las respuestas con las bases teóricas propias. Para la segunda variable, se presentan los datos estadísticos en tablas y gráficos⁷, con los números reales por sujetos y los porcentajes que los representan, agrupados de acuerdo con las dimensiones, indicadores e ítems, así como el análisis de esos resultados de acuerdo con las teorías estudiadas relacionadas con esta variable.

⁵ Las tablas y gráficos muestran datos obtenidos por Mujica, 2011.

⁶Exogrupo: cualquier grupo con el que no compartimos nuestra pertenencia (Franzoi, 2007:85).

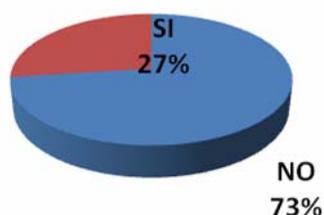
⁷ Las tablas y gráficos muestran datos obtenidos por Mujica para este trabajo.

4.1 Análisis de la variable distancia social por proposición y por dimensión

Tabla 1 Proposición: Me casaría con...

Nacionalidad	Media	Varianza	Desv. Típ.	f NO	f SI	% NO	% SI
Americano	0,47	0,251	0,501	63	55	53,4	46,6
Inglés	0,45	0,250	0,500	65	53	55,1	44,9
Francés	0,50	0,252	0,502	59	59	50,0	50,0
Canadiense	0,32	0,220	0,469	80	38	67,8	32,2
Haitiano	0,03	0,033	0,182	114	4	96,6	3,4
Antillano (anglófono)	0,04	0,041	0,202	113	5	95,8	4,2
Antillano (francófono)	0,08	0,078	0,280	108	10	91,5	8,5
Total	0,27	0,1607	0,377	86	32	72,886	27,114
						Distancia social +	Distancia social -

Gráfico 1 Me casaría con...



- Para la proposición N° 1, se puede observar en la tabla 1 que los porcentajes de respuestas negativas fueron: 53% para los americanos; 55% para los ingleses; 50% para los franceses y 67,8% para los canadienses; 96,6 para los haitianos; 95,8% para los antillanos anglófonos y 91,5 para los antillanos francófonos; con un 73% general a

la respuesta **NO**. Por su parte la respuesta **SI** obtuvo los porcentajes siguientes: 46,6% para los americanos, 44.9% para los ingleses, 50% para los franceses, 32 para los canadienses, 3,4% para los haitianos, 4,2% para los antillanos anglófonos y 8.5% para los antillanos francófonos; con un total general de apenas 27%, lo cual indica que el nivel de distancia social general para esta proposición es muy alto.

Es de hacer notar que para los grupos de nacionalidad americana, inglesa, francesa y canadiense (en adelante exogrupos) los porcentajes de respuesta positiva oscilaron entre 32 y 50, pero para los grupos haitiano y antillano, la situación fue totalmente adversa, puesto que los porcentajes fueron dramáticamente inferiores (de 8,5 a 3,4%). Estos porcentajes indican claramente una resistencia a crear lazos íntimos o afectivos con algunos grupos de nacionalidades, lo cual comienza a dar un indicativo de distancia social alta de la población encuestada (endogrupo)⁸ hacia los exogrupos estudiados.

Escandell (2005) señala que la distancia social es un factor complejo que se constituye y se regula a través de dos dimensiones, representadas en dos ejes de coordenadas conocidos como el eje de jerarquía y el eje de familiaridad; este último eje implica el grado de conocimiento previo y el grado de empatía que se establece entre dos personas o la simpatía recíproca que se sientan, compartiendo o no un alto grado de conocimiento mutuo, de tal manera que cuanto mayor sea el conocimiento y la empatía entre las dos personas, menor

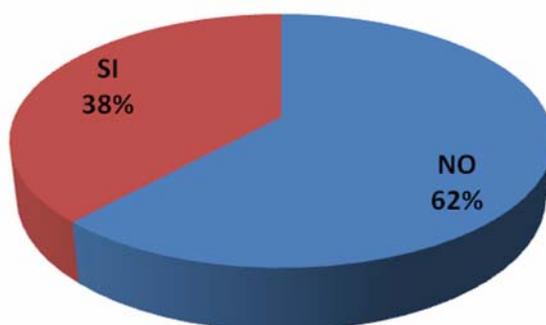
⁸Endogrupo: un grupo al que pertenecemos y que forma parte de nuestra identidad social (Franzoi, 2007:84).

será la distancia social que manifiesten en sus intercambios. De acuerdo con las respuestas dadas a esta pregunta no sería posible establecer este eje.

Tabla 2 Proposición: Tendría como amigos regulares...

Nacionalidad	Media	Varianza	Desv. Típ.	f NO	f SI	% NO	% SI
Americano	0,56	0,249	0,499	52	66	44,1	55,9
Inglés	0,57	0,248	0,498	51	67	43,2	56,8
Francés	0,63	0,236	0,485	44	74	37,3	62,7
Canadiense	0,39	0,240	0,490	72	46	61,0	39,0
Haitiano	0,24	0,183	0,427	90	28	76,3	23,7
Antillano (anglófono)	0,14	0,118	0,344	102	16	86,4	13,6
Antillano (francófono)	0,16	0,136	0,369	99	19	83,9	16,1
Total	0,3843	0,2014	0,445	72,857	45,143	61,743	38,257
						Distancia social +	Distancia social -

Gráfico 2 Tendría como amigos regulares...



- Para la proposición N° 2, se puede observar en la tabla 2 que los porcentajes de respuestas **NO** fueron: 44% para los americanos, 43,2% para los ingleses, 37,3% para los franceses y 61% para los canadienses,

76,3% para los haitianos, 86,4% para los antillanos anglófonos y 83,9 para los antillanos francófonos. Por su parte la respuesta **SI** obtuvo los porcentajes siguientes: 55,9% para los americanos, 56,8% para los ingleses, 62,7% para los franceses, 39% para los canadienses, 23,7% para los haitianos, 13,6% para los antillanos anglófonos y 16% para los antillanos francófonos.

En estas respuestas a la proposición #2, se observó un comportamiento similar al de las respuestas a la proposición #1, las tendencias de distancia social bajaron relativamente, ya que el total general de respuestas negativas fue 61,7% y el de respuestas positivas fue 38,2%. Esto nos indica que la distancia social es menor hacia ciertos exogrupos si se trata *sólo* de tenerlos *como amigos* y no de establecer vínculos de parentesco.

Tal como se evidenció en las respuestas a la proposición #1, los porcentajes fueron más favorables a los grupos de americanos, ingleses, franceses y canadienses, para establecer una amistad regular (entre 39 y 56%); y desfavorecieron a los haitianos y antillanos (entre 13 y 23,7%).

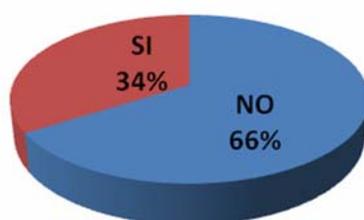
Según Brown (1994), las actitudes son adquiridas por las personas según la clase de estereotipo que se tenga hacia la cultura o hacia el lenguaje como tal. La actitud general fue de rechazo a crear lazos de amistad, lo cual implica una distancia social considerable si se toma en cuenta que una de las principales formas de acercamiento y comunicación entre las personas es haciéndose amigos para hablar, compartir espacios, situaciones, etc.

Estaríamos en presencia del llamado *relativismo cultural*, el cual propone el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores culturales, estableciendo, además, la igualdad de todas las culturas; sin embargo, a esta actitud en apariencia respetuosa y tolerante con las otras culturas le falta la búsqueda del ‘encuentro’ entre culturas debido a que el lema por esencia es: *Yo te respeto, te comprendo, pero... tú en tu casa y yo en la mía.*

Tabla 3 Proposición: Trabajaría en una oficina junto a...

Nacioali- dad	Media	Varianza	Desv. Típ.	<i>f</i> NO	<i>f</i> SI	% NO	% SI
America- no	0,53	0,251	0,501	56	62	47,5	52,5
Inglés	0,59	0,243	0,493	48	70	40,7	59,3
Francés	0,46	0,250	0,500	64	54	54,2	45,8
Canadien- -se	0,37	0,236	0,486	74	44	62,7	37,3
Haitiano	0,14	0,124	0,353	101	17	85,6	14,4
Antillano (anglófo- no)	0,14	0,118	0,344	102	16	86,4	13,6
Antillano (francófo- no)	0,15	0,13	0,3614	100	18	84,7	15,3
Total	0,34	0,1931	0,434	77,857	40,143	65,971	34,029
						Distanci a social +	Distancia social -

Gráfico 3 Trabajaría en una oficina junto a...



- Para la proposición N° 3, se puede observar en la tabla 3 que los porcentajes de respuestas **NO** fueron: 47,5% para los americanos, 40,7% para los ingleses, 54,2% para los franceses y 62,7% para los canadienses, 85,6% para los haitianos, 86,4% para los antillanos anglófonos y 84,7 para los antillanos francófonos. Por su parte la respuesta **SI** obtuvo los porcentajes siguientes: 52,5% para los americanos, 59,3% para los ingleses, 45,8% para los franceses, 37,3% para los canadienses, 14,4% para los haitianos, 13,6% para los antillanos anglófonos y 15,3% para los antillanos francófonos.

Al igual que para las respuestas a las proposiciones #1 y 2, los porcentajes en las respuestas a esta proposición #3 mostraron un comportamiento muy parecido. Observando los porcentajes generales se sigue mostrando una distancia social mayor hacia algunos grupos de nacionalidades.

El total general es sumamente distante; de un 34% de respuestas afirmativas para establecer *relaciones laborales* con miembros de algunos grupos de nacionalidades, a un 66% de respuestas negativas a establecer relaciones laborales con los miembros de otros grupos. Esto pudiera indicar que, *siempre*

y cuando el contacto *no implique* relaciones familiares, la distancia social pudiera ser *un tanto* menor.

De acuerdo con Schumann (1978, citado en C.V.C.1997) el hecho de que se produzca mayor o menor distancia social entre los grupos obedece a la relación existente entre varios factores sociales, uno de los cuales consiste en compartir las instituciones sociales y profesionales con la finalidad de que exista *cohesión* entre ellos. Si tal como lo muestran estos resultados de la proposición #3 el mayor porcentaje del endogrupo (66%) **NO desea trabajar en una oficina junto a los individuos de los diferentes exogrupos**, no puede haber *cohesión* entre ellos.

Por otra parte, pudiésemos estar en presencia de una cierta forma de prejuicio al no querer establecer una relación en base a una actividad competitiva o cooperativa, o una relación de funciones que implique subordinación o superioridad. Allport (1977), estaba convencido de que el prejuicio se reduce cuando el contacto se da bajo condiciones en igualdad de estatus, lo cual permite, entre otras cosas, la concreción de objetivos conjuntos entre las partes antagónicas. Según este autor, la disminución del prejuicio debe enfocarse en el descubrimiento de similitudes que los grupos comparten entre sí, en base a cuatro condiciones: un fin u objetivo en común, apoyo de las instituciones, cooperación intergrupala e igualdad de status entre los actores involucrados. El autor sostiene que la intensificación y ampliación de los contactos entre individuos pertenecientes a grupos sociales antagonistas tienden a socavar los estereotipos negativos y, consecuentemente, a reducir los prejuicios y mejorar las relaciones intergrupales; sin embargo, para garantizar los efectos positivos

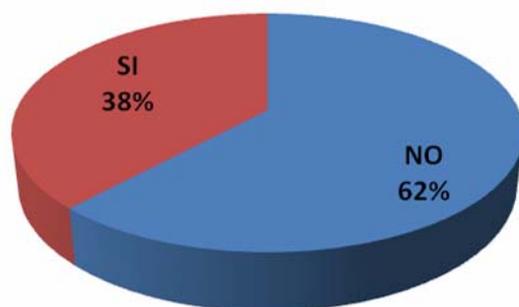
esperados, el contacto debe realizarse en circunstancias específicas y bajo condiciones especiales.

En un contexto multiétnico, las actitudes positivas pudiesen orientar a los individuos en la búsqueda de contacto con los miembros de la comunidad de las LE, más aún si hubiese la posibilidad de contacto extracurricular que proporcionara las condiciones para el desarrollo de un proceso motivacional.

Tabla 4 Proposición: Viviría en el mismo vecindario con...

Nacionalidad	Media	Varianza	Desv. Típ.	f NO	f SI	% NO	% SI
Americano	0,54	0,250	0,500	54	64	45,8	54,2
Inglés	0,49	0,252	0,502	60	58	50,8	49,2
Francés	0,56	0,249	0,499	52	66	44,1	55,9
Canadiense	0,48	0,252	0,501	61	57	51,7	48,3
Haitiano	0,23	0,178	0,422	91	27	77,1	22,9
Antillano (anglófono)	0,17	0,142	0,377	98	20	83,1	16,9
Antillano (francófono)	0,19	0,158	0,398	95	23	80,5	19,5
Total	0,38	0,2116	0,457	73	45	61,871	38,129
						Distancia social +	Distancia social -

Gráfico 4 Viviría en el mismo vecindario con...



- Para la proposición N° 4, se puede observar en la tabla 4 que los porcentajes de respuestas **NO** fueron: 45,8% para los americanos, 50,8% para los ingleses, 44% para los franceses y 51,7% para los canadienses, 77% para los haitianos, 83% para los antillanos anglófonos y 80,5 para los antillanos francófonos. Por su parte la respuesta **SI** obtuvo los porcentajes siguientes: 54,2% para los americanos, 49,2% para los ingleses, 55,9% para los franceses, 48,3% para los canadienses, 22,9% para los haitianos, 16,9% para los antillanos anglófonos y 19,5% para los antillanos francófonos.

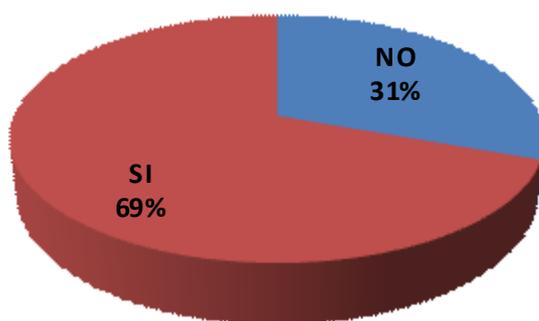
El total general es de un 38% de respuestas afirmativas y 62% de respuestas negativas respecto a *vivir en el mismo vecindario* con miembros de estos grupos de nacionalidades. Los porcentajes en las respuestas mostraron un comportamiento muy parecido al de los resultados de las proposiciones #2 y 3. Nótese que la diferencia en ciertos porcentajes tanto particulares como generales es poca, pero al comparar estos con los de la proposición#1 la diferencia es más marcada.

Para Schumann (1978), la distancia social es un fenómeno que depende de la proximidad que se perciba entre el grupo al que pertenece el aprendiente y el de la comunidad de la lengua meta. En este estudio se pudiera decir que el endogrupo mantiene una situación de *preservación*, conservando su estilo de vida y valores, y rechazando el de los exogrupos, los cuales estarían en situación de *reclusión*, dentro de sus propias comunidades. Se pudiera pensar que al no darse la posibilidad de querer compartir un espacio (sitio de trabajo, vecindario) con personas de cierta(s) nacionalidad(es) tampoco se podrían establecer con ellas relaciones equitativas de amistad ni mucho menos de familiaridad, para observar y compartir estilos de vida o valores con esos exogrupos.

Tabla 5 Proposición: Hablaría simplemente como conocido con...

Nacionalidad	Media	Varianza	Desv. Típ.	f NO	f SI	% NO	% SI
Americano	0,60	0,242	0,492	47	71	39,8	60,2
Inglés	0,60	0,242	0,492	47	71	39,8	60,2
Francés	0,59	0,243	0,493	48	70	40,7	59,3
Canadiense	0,73	0,199	0,446	32	86	27,1	72,9
Haitiano	0,74	0,195	0,442	31	87	26,3	73,7
Antillano (anglófono)	0,81	0,153	0,391	22	96	18,6	81,4
Antillano (francófono)	0,78	0,173	0,416	26	92	22	78
Total	0,6929	0,2067	0,453	36,143	81,857	30,614	69,386
						Distancia social +	Distancia social -

Gráfico 5 Hablaría simplemente como conocido con...



- Para la proposición N° 5, se puede observar en la tabla 5 que los porcentajes de respuestas **NO** fueron: 39,8% para los americanos, 39,8% para los ingleses, 40,7% para los franceses, 27% para los canadienses, 26,3% para los haitianos, 18,6% para los antillanos anglófonos y 22 para los antillanos francófonos. Por su parte la respuesta **SI** obtuvo los porcentajes siguientes: 60,2% para los americanos, 60,2% para los ingleses, 59,3% para los franceses, 73% para los canadienses, 73,7% para los haitianos, 81,4% para los antillanos anglófonos y 78% para los antillanos francófonos.

El total general es de un 69% de respuestas afirmativas y 31% de respuestas negativas respecto a *hablar simplemente como conocido con* miembros de estos grupos de nacionalidades.

Los resultados dieron un vuelco, y en esta ocasión fueron más favorables a los grupos de nacionalidades que habían resultado desfavorecidas anteriormente, evidenciándose una distancia social menor. Esto podría suponer que al tratarse de establecer contacto con estos sujetos "*simplemente como conocidos*" la actitud sería más positiva que negativa y las relaciones serían más cercanas;

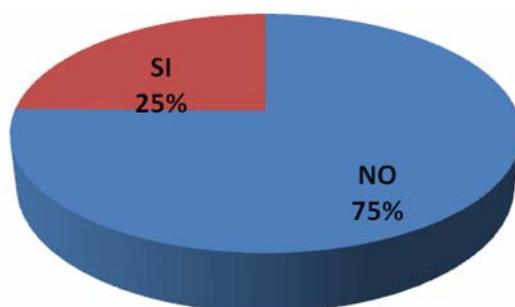
sin embargo, no implicaría amistad, ni mucho menos familiaridad, como se evidenció en las respuestas a las preguntas anteriores.

Gardner (1985, citado en Williams y Burden, 1997) refiere que las lenguas son diferentes a cualquier otra materia enseñada en un aula ya que ellas implican la adquisición de destrezas y patrones de conducta características de otra comunidad. Para este autor el éxito en aprender una lengua extranjera estará particularmente influenciado por las *actitudes hacia* la comunidad de los hablantes del grupo cultural cuya lengua están aprendiendo; en este sentido, se podría decir que si la población en estudio establece proximidad para hablar con los sujetos de los exogrupos reseñados existiría la posibilidad de aprender de, o con, ellos las lenguas meta. En consecuencia, el éxito en aprender una lengua extranjera estará particularmente influenciado por las actitudes hacia la comunidad de los hablantes de esa lengua.

Tabla 6 Proposición: Me identifico afectivamente con...

Nacionalidad	Media	Varianza	Desv. Típ.	f NO	f SI	% NO	% SI
Americano	0,56	0,251	0,501	56	62	47,5	52,5
Inglés	0,47	0,251	0,501	63	55	53,4	46,6
Francés	0,32	0,220	0,469	80	38	67,8	32,2
Canadiense	0,21	0,168	0,410	93	25	78,8	1,2
Haitiano	0,08	0,078	0,280	108	10	91,5	8,5
Antillano (anglófono)	0,06	0,056	0,237	111	7	94,1	5,9
Antillano (francófono)	0,06	0,056	0,237	111	7	94,1	5,9
Total	0,2514	0,1543	0,377	88,857	29,143	75,314	24,686
						Distancia social +	Distancia social -

Gráfico 6 Me identifico afectivamente con...



- Para la proposición N° 6, se puede observar en la tabla 6 que los porcentajes de respuestas **NO** fueron: 47,5% para los americanos, 53,4% para los ingleses, 67,8% para los franceses, 78,8% para los canadienses, 91,5% para los haitianos, 94% para los antillanos anglófonos y 94 para los antillanos francófonos. Por su parte la respuesta **SI** obtuvo los porcentajes siguientes: 52,5% para los americanos, 46,6% para los ingleses, 32,2% para los franceses, 21,2% para los canadienses, 8,5% para los haitianos, 5,9% para los antillanos anglófonos y 5,9% para los antillanos francófonos.

El total general es de un 75% de respuestas negativas y sólo 25% de respuestas positivas respecto a *identificarse afectivamente con* miembros de estos exogrupos. En estas respuestas a la proposición #6 observamos que nuevamente hay un fuerte indicativo de distancia social, pero ahora no sólo a ciertos grupos sino hacia **todas** las nacionalidades estableciendo una resistencia a crear lazos afectivos.

La distancia social ha sido progresiva según que el contacto implique cercanía o intimidad, haciendo evidente que si no hay proximidad con esas personas no se puede compartir con ellas sus vivencias y experiencias y, desde luego, su lengua y su cultura.

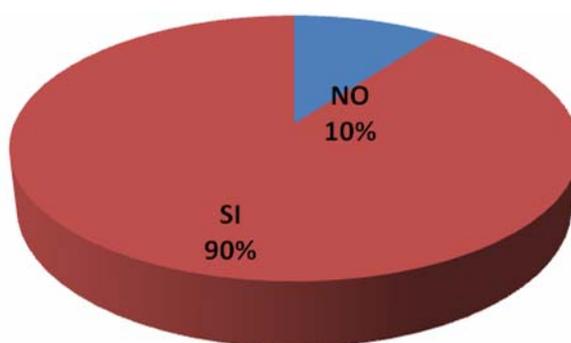
Como fue referido anteriormente, en los seres humanos todo proceso de aprendizaje permite considerar dos grandes aspectos relacionados con la afectividad y su influencia determinante en la adquisición de una segunda lengua: la parte interna de la afectividad (factores personales) y la parte externa (factores socioculturales). Ninguno de estos factores escapa a la consideración de los actores del proceso de aprendizaje.

Pudiésemos estar en presencia de un factor sociocultural determinante como lo es la *identidad cultural* desde el punto de vista normativo, estableciendo la “*distancia*” entre la cultura propia y la segunda cultura en cuanto a sus normas culturales de vida. Por otra parte, estaríamos frente a una etapa de *preservación* más que de asimilación o *aculturación* respecto al ambiente cultural de la nueva lengua. De acuerdo con lo postulado por Schumann (1978), la preservación hace que la distancia social sea máxima; por lo tanto, el aprendizaje de L2 sería obstaculizado por la preservación.

Tabla 7 Proposición: Excluiría de mi país a...

Nacionalidad	Media	Varianza	Desv. Típ.	f NO	f SI	% NO	% SI
Americano	0,86	0,118	0,344	16	102	13,6	86,4
Inglés	0,96	0,041	0,202	5	113	4,2	95,8
Francés	0,94	0,056	0,237	7	111	5,9	94,1
Canadiense	0,94	0,056	0,237	7	111	5,9	94,1
Haitiano	0,82	0,148	0,384	21	97	17,8	82,2
Antillano (anglófono)	0,86	0,124	0,353	17	101	14,4	85,6
Antillano (francófono)	0,91	0,085	0,292	11	107	9,3	90,7
Total	0,8986	0,0897	0,293	12	106	10,157	89,843
						Distancia social +	Distancia social -

Gráfico 7 Excluiría de mi país a...



- Para la proposición N° 7, se puede observar en la tabla 7 que los porcentajes de respuestas **NO** fueron: 13,6% para los americanos, 4,2% para los ingleses, 5,9% para los franceses, 5,9% para los canadienses, 17,8% para los haitianos, 14,4% para los antillanos anglófonos y 9,3% para los antillanos francófonos. Por su parte la respuesta **SI** obtuvo los

porcentajes siguientes: 86,4% para los americanos, 95,8% para los ingleses, 94% para los franceses, 94% para los canadienses, 82,2% para los haitianos, 85,6% para los antillanos anglófonos y 90,7% para los antillanos francófonos.

En cuanto a las respuestas de esta proposición se observó un fenómeno particular en el sentido de que se evidenció un *altísimo porcentaje* de distancia social hacia *todos* los grupos de nacionalidades, con un total general de respuesta afirmativa de un 90% y apenas 10% de respuestas negativas hacia la acción de *excluir del país* a estos exogrupos.

Este comportamiento resulta un tanto inesperado si se tiene en cuenta que Venezuela es un país abierto a la pluralidad de razas y lenguas, producto de sus orígenes, como se explicó en la parte del Universo de estudio (Figura1). Por otra parte, la población encuestada estudia lenguas extranjeras, lo cual debería suponer una natural tolerancia hacia los hablantes de las mismas, sea cual fuera su nacionalidad, y más aún, un cierto margen de proximidad que le permita conocer sus culturas y llegar a practicar con ellos las lenguas meta, para dominar todas las competencias desde una visión más cercana a lo nativo o auténtico.

Según la teoría propuesta por Schumann (1978) cuanto mayor es la distancia social entre los grupos más difícil resulta el aprendizaje de la lengua extranjera y viceversa, cuanto más pequeña es la distancia más lazos de solidaridad social se establecen entre los grupos y menos obstáculos encuentra.

No obstante, los resultados obtenidos en este ítem pudieran estar indicando un cierto tipo de prejuicio. Para Allport (1977, citado en Korstanje, op.cit.) el prejuicio es *“una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, suponiéndose por lo tanto que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo”*, lo cual a su vez generaría una serie de conflictos entre los distintos grupos.

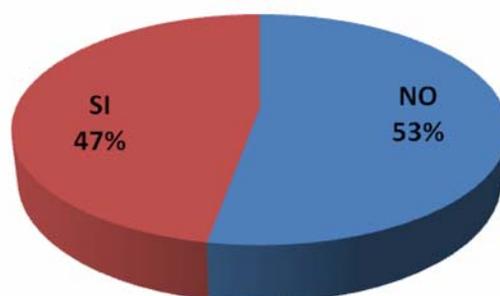
Para Tajfel y Turner (1986, citado en, Korstanje, 2008) el logro de una identidad sin conflictos requiere de la diferenciación positiva de su propio grupo. Sin embargo, existen factores como el éxito y el fracaso que influyen directamente en la autoestima de los individuos. La privación en cualquiera de sus formas puede entenderse como un aspecto que amenaza a la identidad del grupo, en ese contexto la respuesta del individuo hacia el exogrupo será negativa. A mayor privación mayor será la cohesión del endogrupo y por ende mayor su aversión por todos aquellos que no forman parte de él.

La variable Distancia Social fue estudiada en base a las siete proposiciones de la escala aplicada, luego se asociaron a ellas las cuatro dimensiones que agrupan los distintos indicadores y se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 8 Dimensión Aculturación

Nacionalidad	Media	Varianza	Desv. Típ.	% NO	% SI
Americano	0,56	0,248	0,498	44,37	55,63
Inglés	0,56	0,246	0,496	43,77	56,23
Francés	0,54	0,247	0,497	46,33	53,67
Canadiense	0,53	0,229	0,478	47,17	52,83
Haitiano	0,37	0,166	0,406	63	37
Antillano (anglófono)	0,37	0,138	0,371	62,7	37,3
Antillano (francófono)	0,37	0,154	0,39	62,4	37,6
Total	0,47	0,204	0,448	52,82	47,18
				Distancia social +	Distancia social -

Gráfico 8 Aculturación



- Hay un **47,18%** del total de sujetos encuestados que muestran rasgos de *aculturación*, evidenciando que estarían dispuestos a la *integración*, *adaptación* y *cohesión*; es decir, se adaptarían al estilo de vida y valores del grupo meta, pero al mismo tiempo mantendrían sus propios patrones culturales para usarlos en relaciones intragrupales, además, aprenderían a funcionar en la cultura nueva manteniendo la identidad propia. No obstante el **52,82% NO** está dispuesto a la aculturación, lo cual indica

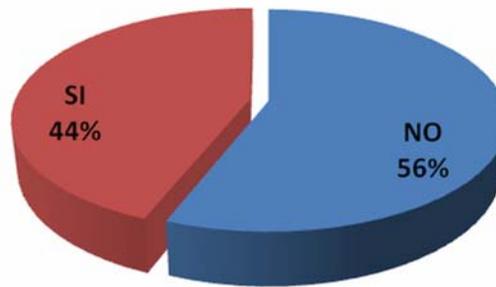
que el endogrupo persiste en la *preservación*. En palabras de Schumann (1978) el grupo de la L2 rechaza completamente los patrones culturales y valores del grupo meta e intenta conservar los patrones de su cultura de origen tanto como sea posible.

De acuerdo con estos resultados, el grado de aculturación es más bajo que el grado de preservación, lo cual sería un indicativo de que la distancia social obstaculizaría el aprendizaje de L2.

Tabla 9 Dimensión Identidad cultural

Nacionalidad	Media	Varianza	Desv. Típ.	% NO	% SI
Americano	0,57	0,25	0,5	44,37	55,63
Inglés	0,52	0,25	0,5	48	52
Francés	0,49	0,24	0,49	50,87	49,13
Canadiense	0,47	0,21	0,45	52,53	47,47
Haitiano	0,35	0,15	0,38	64,97	35,03
Antillano (anglófono)	0,35	0,12	0,34	65,27	34,73
Antillano (francófono)	0,34	0,13	0,35	65,53	34,47
Total	0,44	0,19	0,43	55,93	44,07
				Distancia social +	Distancia social -

Gráfico 9 Identidad cultural



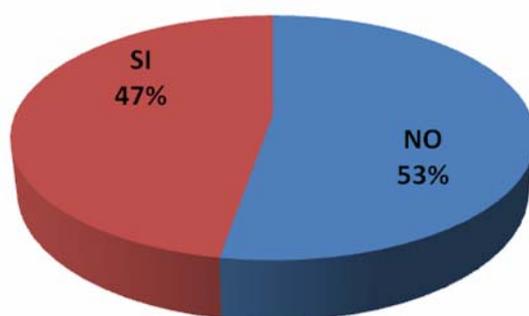
- Hay un porcentaje de Identidad cultural de 55.93%, marcando un rechazo del endogrupo hacia los exogrupos, señal de un alto sentido de *pertenencia*, y por lo tanto de valoración del endogrupo hacia su lengua y su cultura, lo cual podría ser causante de *conflicto* entre los grupos. Por otra parte, el **44,07%** de los sujetos encuestados se identifica con los exogrupos en la medida en que sólo sean vecinos o para hablar como conocidos

Dado que la identidad se construye a través de un proceso de comparación social, la valoración de la misma no dependerá únicamente del conocimiento que tenemos de los grupos a los que pertenecemos, sino de la valoración relativa que hacemos de estos grupos cuando los comparamos con otros. Para Tajfel (1981, citado en, Garrido y Álvaro, 2007) la identidad social es uno de los mecanismos que explican la discriminación de las personas de otros grupos; de ahí que pudiésemos pensar en una distancia social percibida a partir de la no identificación del endogrupo con los exogrupos, a pesar de que éstos podrían brindarles beneficios culturales y lingüísticos.

Tabla 10 Dimensión Contacto

Nacionalidad	Media	Varianza	Desv. Típ.	% NO	% SI
Americano	0,61	0,22	0,46	39,65	60,35
Inglés	0,64	0,2	0,42	35,8	64,2
Francés	0,63	0,2	0,43	36,85	63,15
Canadiense	0,5	0,19	0,42	49,35	50,65
Haitiano	0,31	0,12	0,33	69,08	30,93
Antillano (anglófono)	0,3	0,1	0,31	70,75	29,25
Antillano (francófono)	0,33	0,1	0,32	67,35	32,65
Total	0,47	0,16	0,39	52,69	47,31
				Distancia social +	Distancia social -

Gráfico 10 Contacto



- Hay un porcentaje de **52,69%** de respuestas **NO** del endogrupo al deseo de establecer *Contacto* de una manera u otra con los exogrupos. Esto podría ser una señal de *prejuicio* en el que el endogrupo pone en relieve su jerarquía y estatus, por encima de los grupos estudiados. Ese mayor porcentaje no tiene *empatía* con los mismos aunque el **47,31%** de los

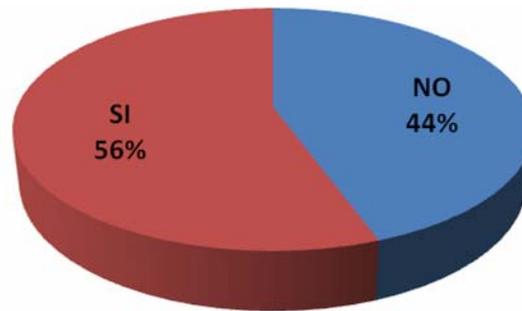
sujetos manifestó **SI** querer establecer contacto con los exogrupos, ya que sí siente cierta *simpatía* por ellos.

En general, se crean prejuicios basados en *estereotipos* establecidos por los grupos a partir de ciertos criterios tales como el grado de contacto entre los sujetos, el estatus, la personalidad, etc. En la medida que se establezcan mayores relaciones de contacto o que los individuos de ambos tipos de grupos tengan actitudes positivas hacia el reconocimiento del otro se podrían reducir o anular los niveles de prejuicio que afectan las relaciones armoniosas entre ellos.

Tabla 11 Dimensión Actitudes

Nacionalidad	Media	Varianza	Desv. Típ.	% NO	% SI
Americano	0,65	0,22	0,46	36,25	63,75
Inglés	0,65	0,2	0,42	35,15	64,85
Francés	0,62	0,19	0,42	37,93	62,08
Canadiense	0,56	0,17	0,4	34,2	56,8
Haitiano	0,47	0,15	0,38	52,98	47,03
Antillano (anglófono)	0,47	0,11	0,33	53,38	46,62
Antillano (francófono)	0,48	0,11	0,33	52,33	47,68
Total	0,56	0,16	0,39	44,46	55,54
				Distancia social +	Distancia social -

Gráfico 11 Actitudes



- En esta dimensión, hay un porcentaje de **55,54%** a la respuesta **SÍ**, entendida como actitudes positivas hacia los distintos exogrupos y **44,46%** de respuestas **NO**, lo cual marca las actitudes negativas. A pesar de que el mayor porcentaje es hacia las actitudes positivas, debemos tomar en cuenta que las actitudes negativas son tendentes a establecer la exclusión, lo cual aunado a los porcentajes de las dimensiones anteriores marcan una distancia social alta.

En este sentido, recordamos que Gardner y Lambert (1972) examinaron el efecto de las actitudes en el aprendizaje del lenguaje y después de estudiar las interrelaciones de un número de diferentes tipos de actitudes determinaron que la más importante de ellas es específica al grupo: la actitud que tienen los aprendices hacia los miembros del grupo cultural cuya lengua están aprendiendo.

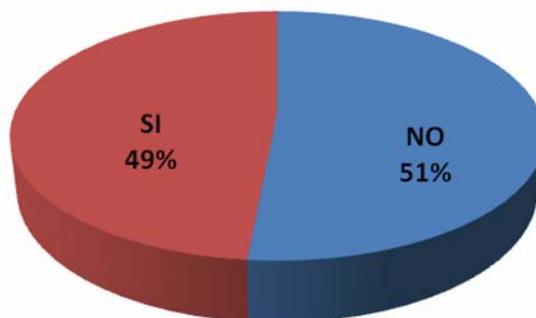
No obstante, Baker (1988, citado en Murray y Christison, 2011) establece que las actitudes, tanto positivas como negativas, varían en grado y fuerza, por eso puede tomar solo un ligero cambio para ser modificadas por la experiencia.

Aunque hay que tomar en cuenta que una vez establecidas las actitudes, éstas tienden a persistir; las actitudes positivas no necesitan una gran intervención para que continúen, pero cambiar actitudes negativas a positivas puede requerir más que una experiencia positiva.

Tabla 12 Distancia social

Nacionalidad	Media	Varianza	Desv. Típ.	% NO	% SI
Americano	0,6	0,24	0,48	41,16	58,84
Inglés	0,6	0,22	0,46	40,68	59,32
Francés	0,57	0,22	0,46	42,99	57,01
Canadiense	0,52	0,20	0,44	45,81	51,93
Haitiano	0,38	0,15	0,37	62,51	37,5
Antillano (anglófono)	0,37	0,12	0,34	63,03	36,98
Antillano (francófono)	0,38	0,12	0,35	61,9	38,1
Total	0,49	0,18	0,41	51,48	48,53
				Distancia social +	Distancia social -

Gráfico 12 Distancia social



En síntesis, hay un porcentaje de Distancia Social de **51, 48%**, considerando los resultados obtenidos para las cuatro dimensiones abordadas.

Recordando que según Schumann (1978), la *distancia social* emerge de la aproximación cognitiva y afectiva de dos culturas que están en *contacto directo* con el individuo mostrando tanto las diferencias que pueden darse como también la aproximación instrumental entre dos o más lenguas requeridas en cualquier contexto (laboral, comercial, social, etc.), suponemos que en nuestro contexto la *distancia social percibida* se deba a que en realidad las culturas de las LE en cuestión *no están* en contacto directo propiamente dicho con la cultura de los aprendices.

Aunque los porcentajes en oposición no difieren demasiado, no podemos decir que la distancia social no es significativa, esto es definitivamente la marca de que el endogrupo *no está motivado* a establecer contacto con los hablantes de las lenguas extranjeras y que no está dispuesto a integrarse a las comunidades a las cuales pertenecen los exogrupos, ni a permitirle a estos la integración a las suyas. En definitiva este comportamiento es una *actitud negativa* al momento de aprender una lengua extranjera.

4.2 Análisis de la variable motivación

Los resultados para la variable motivación se presentan en tablas y gráficos que permiten una mejor comprensión de los mismos, además de que se analizan y discuten según las diferentes teorías estudiadas y las reflexiones aportadas por la investigadora.

Aparte de la información demográfica inicial, el análisis que se desglosa presenta la relación entre siete elementos del modelo socioeducativo de Gardner: Orientación general, integrativa e instrumental, deseo de aprender, intensidad motivacional, motivación general, intereses hacia las LE, actitudes hacia los hablantes de LE (cf cuadro 7).

➤ Información demográfica sobre los informantes

Tabla 13 Edad, sexo, nacionalidad y lengua materna de los sujetos

Edad	17-20	21-30	31-40	41-50	51-60	Total
Sujetos	88	26	2	1	1	118
Porcentaje	74,80%	20,98%	1,68%	0,85%	0,85%	100 %

Sexo	Femenino	Masculino	Total
Sujetos	65	53	118
Porcentaje	55,08%	44,92%	100%

Nacionalidad	Venezolana	Costarricense
Sujetos	118	1
Porcentaje	100%	0,85%
Lengua Materna	Español	Wayuunaiki
Sujetos	118	1
Porcentaje	100%	0,85%

En cuanto a la **edad**, los sujetos fueron clasificados en 5 grupos de edades. Dentro de los grupos posee mayor porcentaje el intervalo de 15 a 20 años; estose justifica en el hecho de que, generalmente, son los jóvenes recién graduados de bachiller quienes se inscriben en la universidad para iniciar su carrera profesional, y éstos normalmente oscilan en esos límites de edades. Se recuerda que los sujetos están en el 1º y 2º semestre de la carrera profesional.

Respecto al **sexo**, se puede observar que hay mayor porcentaje de sujetos femeninos que masculinos, aunque la diferencia no es muy representativa, además de que este factor no fue considerado para medir ningún aspecto en especial.

Acerca de la **nacionalidad**, el 100% de los informantes es venezolano, lo cual facilita la posibilidad de abordar conclusiones concretas para este rubro, al no haber mezcla de nacionalidades entre los sujetos, sobre todo de nacionalidades de LE afines con las estudiadas.

También en lo que respecta a la **lengua materna**, se facilita el contexto ya que la totalidad de los sujetos posee el español como L1.

➤ **Conocimiento de la(s) lengua(s)**

Para la pregunta 1, de tipo abierta, respecto a la(s) lengua(s) extranjera(s) en la(s) cual(es) tiene(n) **conocimientos** y que además debía ser complementada indicando el **grado de dominio**, se obtuvo como resultado un total de once (11) lenguas, habladas por los (118) sujetos. Se observa que los mayores porcentajes de dominio desde 'muy bien' hasta 'regular' se ubican en las dos

(2) lenguas extranjeras que los sujetos están estudiando en su carrera universitaria, como lo son el inglés y el francés; en las nueve lenguas restantes se observan pocos sujetos con porcentajes mínimos en los renglones de 'regular' y 'poco'. Estos resultados podrían indicarnos que los estudiantes poseen desde el inicio de su carrera, además del conocimiento de las LE que son parte del currículo en primaria y bachillerato (inglés-francés), un bagaje lingüístico variado, a pesar de que apenas están cursando el primer año de la misma.

Tabla 14 Conocimiento de la(s) lengua(s): inglés

Inglés	Muy Bien	Bien	Regular	Poco	Total
Sujetos	36	47	24	11	118
Porcentaje	30,51%	39,83%	20,34%	9,32%	100%

Gráfico 13 Conocimiento del inglés

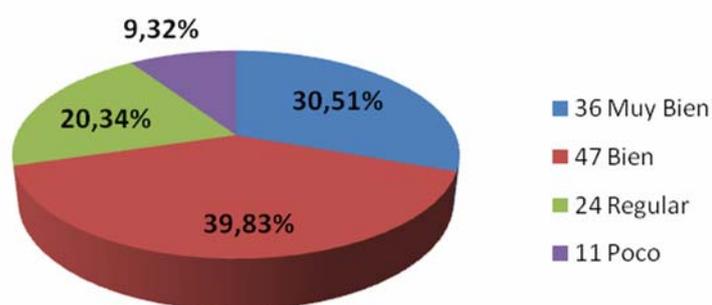


Tabla 15 Conocimiento de la(s) lengua(s): francés

Francés	Muy Bien	Bien	Regular	Poco	Total
----------------	----------	------	---------	------	-------

Sujetos	4	22	52	40	118
Porcentaje	3,39%	18,64%	44,07%	33,90%	100%

Gráfico 14 Conocimiento del francés

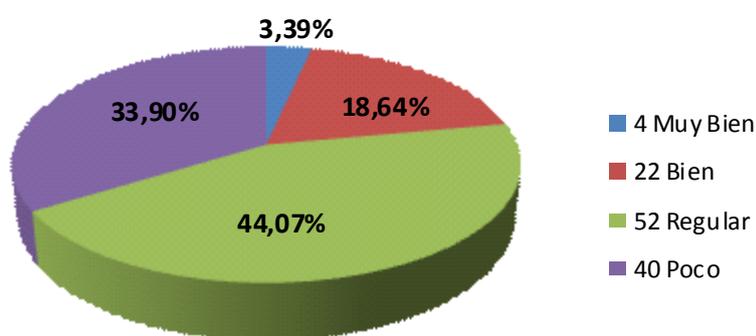


Tabla 16

Conocimiento de otras lenguas

Italiano	Muy Bien	Bien	Regular	Poco	Total
Sujetos	1	1	5	2	9
Porcentaje	0,85%	0,85%	4,24%	1,69%	7,63%

Japonés	Regular	Poco	Total
Sujetos	2	3	5
Porcentaje	1,69%	2,54%	4,24%

Papiamento	Regular
Sujetos	1
Porcentaje	0,85%

Holandés	Regular	Poco	Total
Sujetos	1	1	2
Porcentaje	0,85%	0,85%	1,69%

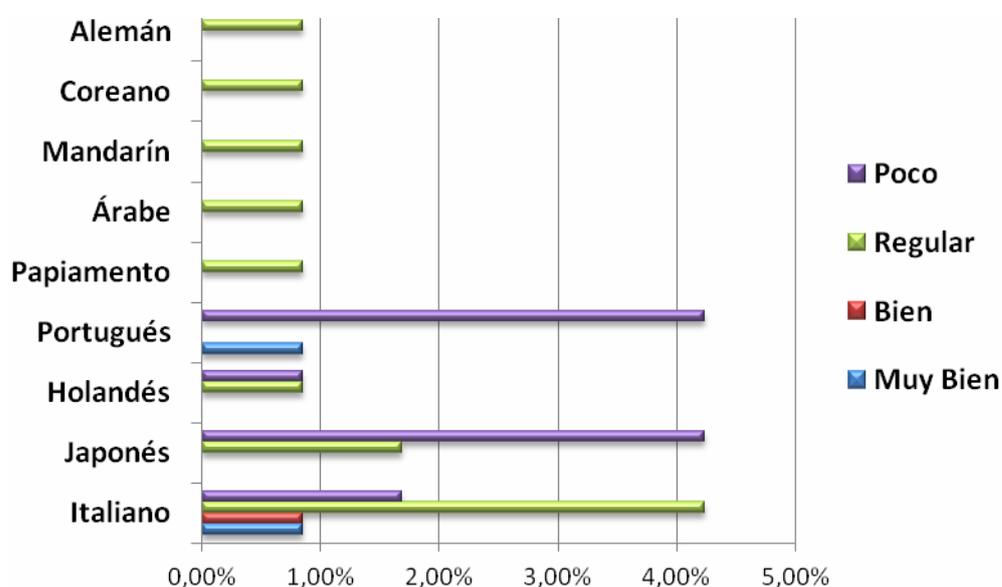
Árabe	Regular	Mandarín	Poco
Sujetos	1	Sujetos	1

Porcentaje	0,85%	Porcentaje	0,85%
------------	-------	------------	-------

Portugués	Muy Bien	Poco	Total
Sujetos	1	3	4
Porcentaje	0,85%	2,54%	3,39

Coreano	poco	Alemán	poco
Sujetos	1	Sujetos	1
Porcentaje	0,85%	Porcentaje	0,85%

Gráfico 15 Otras lenguas



➤ **Tiempo de estadía y propósito; contacto y tipo de relación con los hablantes de LE**

En la pregunta 2, sobre si los sujetos han **‘residido en o visitado’** algún país de habla inglesa o francesa y en total por cuánto tiempo, la mayoría de los sujetos (85, 59%) ni ha residido ni ha visitado algún país de habla inglesa o francesa, las dos lenguas que manifestaron dominar mejor según las respuestas de la pregunta 1. Esto se complementa observando el **tiempo** que pasaron en los países visitados: la mayor cantidad de sujetos (14) tuvo estancia sólo de algunos días; luego, sólo dos (2) sujetos residieron en esos

países un año y solamente un (1) sujeto tuvo un período de residencia larga de seis años, tiempo éste suficiente para establecer un nivel de contacto óptimo.

En cuanto al **propósito** de visita o residencia contemplado en la pregunta 3, de la cantidad total de sujetos(17) que respondió haber residido o visitado algún país de habla inglesa o francesa, la mayoría (14) manifestó que el propósito fue ir de vacaciones y sólo tres (3) para vivir, estudiar o trabajar. Esto indica que prácticamente el contacto con los hablantes y la(s) lengua(s) extranjera(s) fue mínimo, y en condiciones muy específicas.

Para reforzar la información proporcionada en la pregunta anterior, los porcentajes de respuesta a la pregunta4 indican que los sujetos 'tienen' o 'han tenido' **poca relación** con personas de habla inglesa o francesa y el **contacto** ha sido principalmente **ocasional** (44,07%).

- En conclusión, estos resultados preliminares sobre aspectos generales de los informantes en cuanto a: conocimiento de las LE, grado de dominio de las mismas, y la relación con los hablantes de las LE a partir del contacto por visita o residencia a los países de origen (ítems 1 al 4), revelan que aún cuando la mayoría de los sujetos no ha tenido un contacto de convivencia prolongado con hablantes de las principales LE, han encontrado una manera de ir aprendiéndolas sobre la marcha, tal vez en su entorno educativo y/o familiar. Es difícil saber si el dominio de la LE es la causa o el resultado de la actitud hacia los hablantes de la lengua meta, pero de acuerdo con Oller: "High achievers tend to develop

positive attitudes as they go along and low achievers become increasingly disenchanted” (citado en Scheu y Bou, 1993).

Tabla 17 Residido en o visitado un país de habla inglesa o francesa

Residido o visitado	No	Si
total	101	17
porcentaje	85,59%	14,41%

Gráfico 16 Residido en o visitado un país de habla inglesa o francesa



Tabla 18 Tiempo y propósito de visita o residencia

Tiempo	7 días	10 días	15 días	18 días	1 mes	2 meses	1 año	6años
Sujetos	2	1	1	1	5	4	2	1

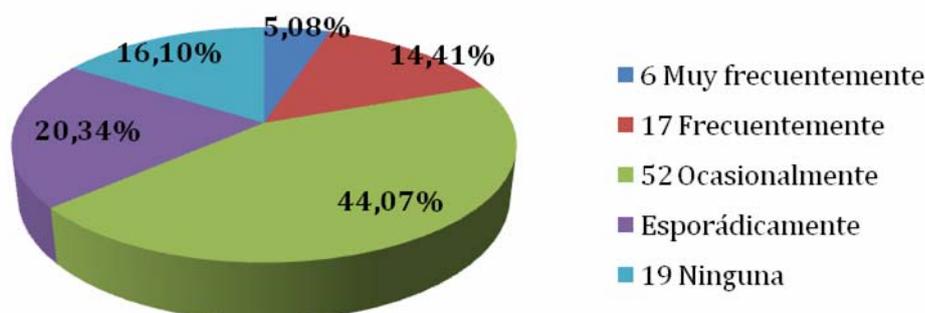
Propósito	Vacaciones	Vivir	Estudio	Trabajo
Sujetos	14	1	1	1
Porcentaje	11,86%	0,85%	0,85%	0,85%

Tabla 19 Relación con personas de habla inglesa o francesa

Relación con personas de habla inglesa o francesa	Muy Frecuente	Frecuente	Ocasional	Esporádica	Ninguna	Total
Sujetos	6	17	52	24	19	118

Porcentaje	5,08%	14,41%	44,07%	20,34%	16,10%	100%
------------	-------	--------	--------	--------	--------	------

Gráfico 17 Relación



➤ **Orientación general**

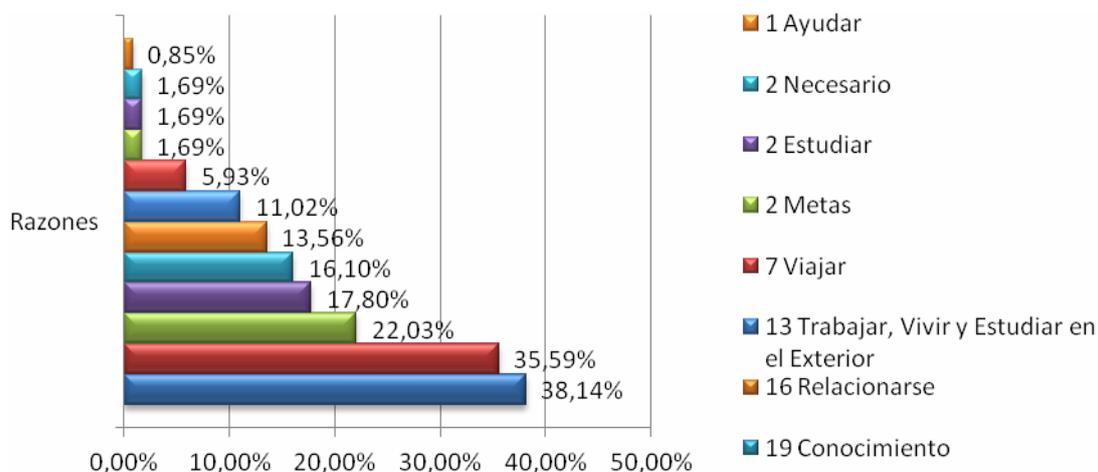
Tomando en cuenta que la pregunta 5 es una pregunta abierta se encontraron 14 dimensiones descriptivas para expresar las **razones** por las cuales los informantes aprenden las LE, reseñadas de la siguiente manera: gusto por los idiomas, para obtener un empleo, para conocer culturas, para ser un docente en idiomas, para obtener conocimientos, para relacionarse, para buscar empleo en el exterior, y otros. Como se puede apreciar en los porcentajes, de las (7) primeras razones reseñadas, las principales fueron las tres primeras: *porque les gusta* (38,14%), *para obtener un empleo* (35,59%) y *para conocer otras culturas* (22,03%). Las respuestas dadas a esta pregunta 5 indican que los

estudiantes desean básicamente aprender las LE por razones personales y/o profesionales.

Tabla 20 Razones por las cuales los informantes aprenden las LE

Razones	Me gusta	Empleo	Conocer culturas	Docente	Conocimiento	Relacionarse
Sujetos	45	42	26	21	19	16
Porcentaje	38,14%	35,59%	22,03%	17,80%	16,10%	13,56%
Trabajar, vivir y estudiar en el extranjero		Viajar	Metas	Estudiar	Necesario	Ayudar
	13	7	2	2	2	1
Cont...	11,02%	5,93%	1,69%	1,69%	1,69%	0,85%

Gráfico 18 Razones por las cuales aprenden las LE

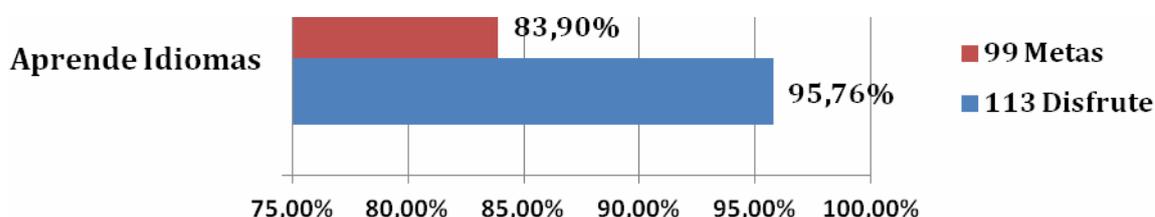


Considerando que en la pregunta 6 los sujetos podían seleccionar una sola opción o ambas, observamos que los dos porcentajes de respuestas fueron considerables y muy similares. Sin embargo, en los resultados se evidencia que ellos aprenden los idiomas más por el disfrute (95,76%) que por lograr sus metas (83,9%), proyectando una **orientación general** alta hacia el aprendizaje de los idiomas.

Tabla 21 Orientación motivacional general predominante hacia el aprendizaje de LE

Aprende idiomas	Disfrute	Metas
Sujetos	113	99
Porcentaje	95,76%	83,90%

Gráfico 19 Orientación motivacional general predominante hacia el aprendizaje de LE



Si retomamos las respuestas a la pregunta 2, la mayoría de los sujetos (85,80%) ni ha residido ni ha visitado ningún país de habla inglesa o francesa, pero con las respuestas a la pregunta 7 se evidencia que de esa cantidad, hay

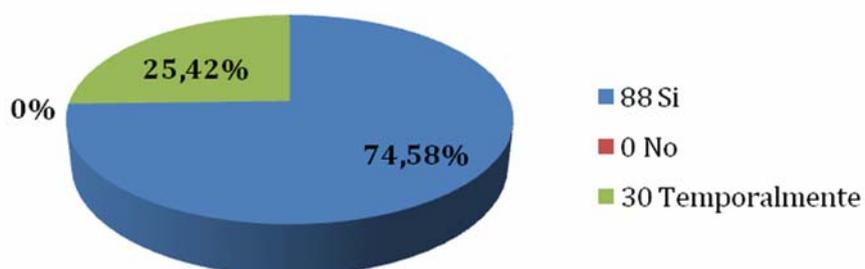
una tendencia **alta** de sujetos (74,58%) a los cuales le gustaría vivir en un país donde se hablan esos idiomas que están aprendiendo y sólo un 25,42% manifiesta que lo haría temporalmente.

- En conclusión: los porcentajes de respuestas a las tres preguntas: 5, 6, y 7 para medir la **Orientación motivacional general** indican que los estudiantes encuestados están en líneas generales *orientados positivamente* hacia el aprendizaje de las LE.

Tabla 22 Gusto por vivir en un país de habla inglesa o francesa

Vivir en un país de habla inglesa o francesa	Si	No	Temporalmente
Sujetos	88	0	30
Porcentaje	74,58%	0%	25,42%

Gráfico 20 Gusto por vivir en un país de habla inglesa o francesa



➤ **Tipo de orientación motivacional**

En la pregunta 8 los sujetos podían seleccionar varias de las 4 opciones. En líneas generales se puede observar que los porcentajes están más o menos proporcionales hacia todas las opciones. Los encuestados piensan que

estudiar idiomas les permitirá relacionarse con hablantes nativos de las lenguas extranjeras (68,64%), conocer y hablar con más personas (58%), participar más en actividades de otras culturas (55.93%), y entender y apreciar mejor el arte y la literatura (51,69%), evidenciando que ellos están *abiertos a interactuar* con los hablantes de la(s) lengua(s) y cultura(s) meta.

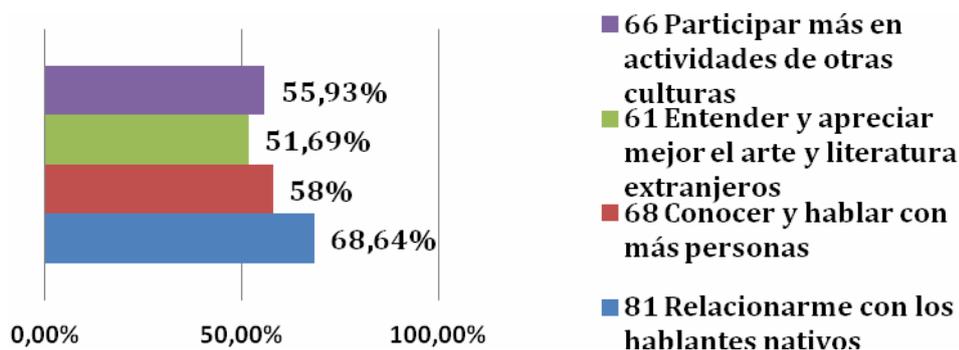
Para Lambert y Lambert (1972, citados en Williams y Burden, op.cit.), los usuarios con tendencias a la orientación integrativa son personas con una predisposición afectiva e interpersonal positiva hacia el grupo de la lengua meta y hacia su cultura y formas de vida, con un deseo de interactuar y de familiarizarse o incluso de formar parte de esa comunidad; un interés sincero y personal en la gente y la cultura representada por el grupo del otro lenguaje.

Sin embargo, al contrastar estas respuestas con las proporcionadas por los sujetos en el cuestionario de la variable Distancia social, se puede observar que **no hay correlación** con este aspecto de la variable motivación, ya que los informantes manifestaron, en la mayoría de los casos, tener *poco interés* en establecer relaciones con los hablantes de las LE, evidenciando una **distancia social alta**.

Tabla 23 Orientación motivacional específica para aprender las LE

Estudiar Idiomas me permitirá	Relacionarme con los hablantes nativos	Conocer y hablar con más personas	Entender y apreciar mejor el arte y literatura extranjeros	Participar más en actividades de otras culturas
Sujetos	81	68	61	66
Porcentaje	68,64%	58%	51,69%	55,93%

Gráfico 21 Estudiar idiomas me permitirá



Los sujetos están estudiando idiomas como carrera profesional por lo cual manifestaron en las respuestas a la pregunta 9 que ellos saben que los idiomas *son importantes* y que *los necesitan* (76,47%); pero igualmente sienten que el aprendizaje de los idiomas los hará personas mejor preparadas (70%) y que les será útil para conseguir un empleo (70,60%). Lo ven como un *motivo instrumental*, no como un indicio de prestigio social.

Para Dörnyei (1990, citado en Gómez-Martínez, 2008), las razones instrumentales contribuyen de una forma más significativa a la motivación de los estudiantes de lenguas extranjeras puesto que son más reales, están más a su alcance, son más cercanas a la situación que están viviendo y por consiguiente tienen mayor sentido para ellos. Por otra parte, el bajo porcentaje de respuestas (6,70%) hacia un motivo externo, evidencia que estudian idiomas por logros personales, no por lo que puedan querer o pensar otras personas.

Al mismo tiempo se puede observar que predomina una tendencia intrínseca. A este respecto Deci y Ryan (1985; Reeve, 1996 citados en Pérez, 2006) plantean que cuando se está motivado intrínsecamente se escoge hacer la

actividad cuando no se tiene la obligación de hacerla; no se necesitan recompensas o amenazas de castigos, la actividad misma es reconfortante, no hay un factor externo que obligue a hacerla y hay curiosidad, placer e interés por lo que se aprende.

Cuando se comparan los índices de respuestas de los tipos de orientación se puede observar que los informantes poseen los dos tipos de orientación; sin embargo, es un tanto *más alta la instrumental* que la integrativa. Esto podría explicarse a partir de dos razones: 1- están aprendiendo las LE como carrera profesional, lo cual interiorizan como principal objetivo en sus vidas; 2- los sujetos no están aprendiendo las LE en un medio natural y por lo tanto no están en contacto directo con hablantes, lo cual les haría visualizar el aprendizaje de las LE como un segundo objetivo, al momento de tener que comunicar o interactuar con hablantes de esas lenguas en contexto ocasional de viajes, estadías académicas, cursos o talleres especiales en LE, etc.

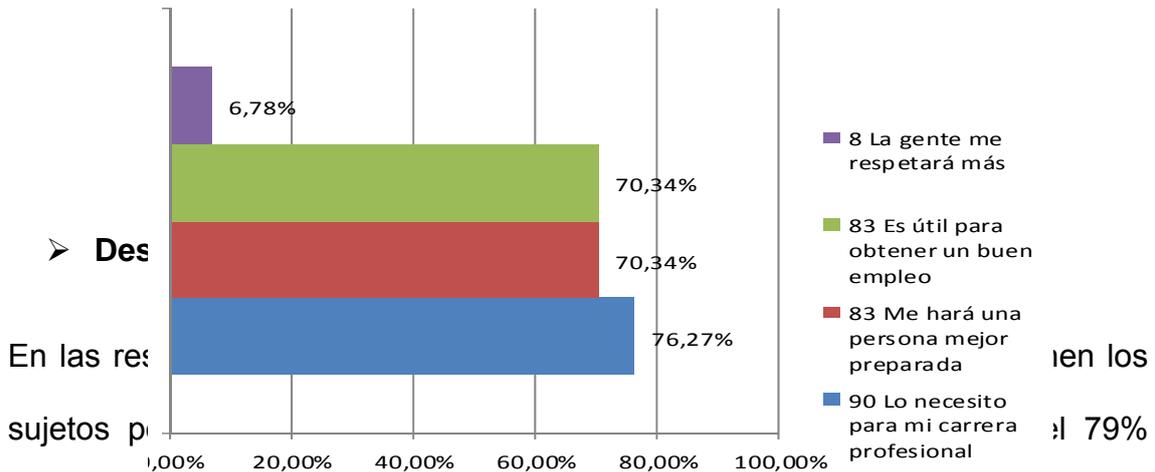
- En conclusión: los aprendices están motivados tanto intrínseca como extrínsecamente. Sin embargo, poseen una mayor **orientación motivacional instrumental** que integrativa, ellos tienen mucho interés en aprender las lenguas incluyendo razones socioculturales y profesionales, desean aprender bien las LE y relacionarse con los hablantes.

Tabla 24 Importancia de estudiar idiomas

Estudiar Idiomas es importante porque	<i>Lo necesito para mi carrera profesional</i>	<i>Me hará una persona mejor preparada</i>	<i>Útil para obtener un buen empleo</i>	<i>La gente me respetará más</i>
--	--	--	---	----------------------------------

<i>Sujetos</i>	90	83	83	8
<i>Porcentaje</i>	76,27%	70,34%	70,34%	6,78%

Gráfico 22 Estudiar idiomas es importante porque...



respondió que le gustaría *hablar* las lenguas extranjeras tanto como le fuera posible, lo cual indica que ellos *disfrutaban* hablando las LE; solo un pequeño porcentaje (21%) no descarta la posibilidad de combinar las LE con el uso de la L1 (español), tal vez porque los conocimientos en las LE son bajos aún, ya que están cursando apenas 1º y 2º semestre, pero definitivamente todos están seguros de que en el aula no debe utilizarse más la L1 que las LE.

Los sujetos no están aprendiendo las LE en un contexto natural sino en un contexto educacional (cf. 1ª parte #2.3) y no van a interactuar comúnmente en otros idiomas con hablantes de las LE; sin embargo, de acuerdo con las respuestas dadas a la pregunta 11, la mayoría de los sujetos está dispuesta a hablar las LE fuera de su entorno educativo si tuviera la oportunidad: un 66,40% lo haría ocasionalmente y un 32,76% si fuese necesario.

Los sujetos evidenciaron en las respuestas a la pregunta 12 el **gusto** por las LE marcado en el alto porcentaje (89%) hacia este rubro, en comparación con

las otras materias que están cursando en su carrera profesional (11%). Esto demuestra que su **deseo** de aprender los idiomas es *muy alto*.

Respecto a la pregunta 13, el 100% de los sujetos está totalmente convencido de que estudiar idiomas es por demás **muy interesante**. Aspecto sumamente positivo al momento de considerar la valoración de la especialidad profesional seleccionada.

Según Madrid (1999), el individuo motivado desea y quiere conseguir aquello por lo que se siente motivado; es decir, muestra un deseo, unas ganas y un interés manifiesto hacia la meta (el aprendizaje de la LE). El deseo para alcanzar la meta (motivación de logro) actúa como fuerza motriz de la acción y repercute en el trabajo, empeño y espíritu de lucha que se emplea para conseguir los fines. Un individuo motivado para aprender una LE trabaja, lucha y se esfuerza para aprenderla. Como señala Gardner (1985, citado en Madrid, 1999:73) el *esfuerzo* en sí no es suficiente si no va acompañado del *deseo* de aprender y de *actitudes favorables*:

" Effort alone does not signify motivation ... Many attributes of the individual, such as compulsiveness, desire to please a teacher, ... might produce effort ...When the desire to achieve the goal and favorable attitudes toward the goal are linked with the effort or the drive, then we have a motivated organism" .

Los sujetos mostraron su *orientación integrativa* hacia el aprendizaje de las LE en las respuestas a la pregunta 14, ya que el mayor porcentaje de ellos (87,40%) manifestó que de tener oportunidad hablarían en la(s) lengua(s) meta lo más posible con los extranjeros de habla inglesa o francesa que estuvieran en su entorno familiar. Esto refuerza lo manifestado en los resultados de la pregunta 8 de este cuestionario; sin embargo, **no se correlaciona** con los

resultados obtenidos en las respuestas expresadas por los sujetos en el cuestionario de Distancia Social, ya que ahí, por el contrario, manifestaron **NO** tener *interés* en establecer vínculos con los hablantes de las LE, muy por el contrario, llegaron hasta a expresar que desearían excluirlos del país.

Aunque no se trate de integrarse a las comunidades que hablan las LE en el país, para vivir o para crear lazos familiares, puesto que los sujetos no están en situación de inmersión, sí se trata de interrelacionarse para interactuar en LE y acercarse a la(s) lengua(s) y cultura(s) meta.

El 92,50% de los sujetos manifestó en las respuestas a la pregunta 15, que *leería* revistas y periódicos en inglés y/o francés, *tan frecuentemente como pudiera*, si tuviese la oportunidad de saberlos idiomas lo suficiente, lo cual añadiría un nuevo elemento hacia una *orientación instrumental* al momento de aprender las LE. En palabras de Dörnyei (1990, citado en Gómez-Martínez, op.cit.), las razones instrumentales contribuyen de una forma más significativa a la motivación de los estudiantes de lenguas extranjeras puesto que son más reales, están más a su alcance, son más cercanas a la situación que están viviendo y por consiguiente tienen mayor sentido para ellos. Para Lambert (1972, citado en Williams y Burden, op.cit.) la orientación instrumental, está asociada con el deseo de aprender la L2 para beneficios pragmáticos.

- En conclusión: los grupos de respuestas dadas a las seis preguntas relacionadas con el **deseo** de aprender las LE (ítems 10 a 15), mostraron que los sujetos tienen *interés* en aprender las LE ya que *les gusta* hablarlas, les gustan más como materias de sus cursos ya que las encuentran *más interesantes*, además de que *hablarían* con los

hablantes nativos en su lengua(s) tanto como pudieran y *leerían* todo tipo de material impreso en esas LE.

➤ **Intensidad motivacional**

El porcentaje de respuesta de 76,40% a la pregunta 16 sobre el hecho de que los sujetos '*piensan muy frecuentemente*' acerca de lo que han aprendido en sus clases de Idiomas, es sumamente importante toda vez que evidencia el *grado de conciencia* de los sujetos sobre su propio aprendizaje y del *alto grado motivacional* al respecto. Ellis (1995) afirma que la motivación afecta la manera en que los individuos perseveran para aprender una segunda lengua, los tipos de actitudes hacia el aprendizaje que éstos toman y su rendimiento académico. Los individuos que estén *mayormente motivados* manifestarán *mayor esfuerzo y perseverancia* hacia el aprendizaje del idioma.

Las respuestas a la pregunta 17 son otro indicativo de que los sujetos saben orientar su aprendizaje, pues al tener problemas sobre ciertos aspectos cognoscitivos, buscan ayuda en sus profesores (74,80%). El contexto en estudio establece un sistema tradicional de enseñanza con grupos clase en un aula con profesores asignados por lo que esta figura es relevante al momento del aprendizaje; se evidencia entonces la importancia dada al profesor cuando surge alguna dificultad que implique el conocimiento de las materias de LE.

Según el 68,91% de los sujetos que respondieron a la pregunta 18, cuando se trata de una tarea de Idiomas '*trabajan cuidadosamente*', asegurándose de que lo entiendan todo. Para Williams y Burden (op.cit.) en su modelo de motivación lineal la persona crea conciencia de los eventos a su alrededor y considera lo

que realmente interviene en su decisión para realizar las actividades e invertir tiempo y energía en ello. Así pues, los sujetos encuestados trabajan diligentemente para lograr sus metas.

Considerando '*cómo estudian los Idiomas*', un nuevo indicador de compromiso y *esfuerzo* se revela en el 84,03% de respuesta a la pregunta 19, la selección de que los sujetos dicen que *realmente tratan* de aprender los idiomas, muy pocos manifiestan trabajar poco o dejarlo a la suerte. Según Williams y Burden (op. cit.) el individuo tiene que *mantener el esfuerzo* requerido para completar la actividad para su satisfacción personal. Todo dentro de un contexto social y una cultura que tendrá influencia en lo que se escoja en cada etapa. En esta visión, la motivación no sólo comprende el estímulo inicial, sino también la perseverancia en el interés y la inversión de tiempo y energía en el esfuerzo por lograr la meta propuesta.

Aunque han manifestado tener un alto grado de conciencia y compromiso al aprender las LE, los sujetos presentan un *nivel intermedio de espontaneidad* en la colaboración para con el profesor al momento de solicitar la elaboración de un trabajo extra en idiomas. Se observa en las respuestas a la pregunta 20 que sólo el 33,61% de los sujetos *lo haría voluntariamente* y el 64,71% *lo haría sólo si se lo piden directamente*. Estos porcentajes de respuesta contradicen algunas de las respuestas dadas en cuanto al deseo de aprender, ya que como es sabido, el trabajo extra beneficia la adquisición y fijación de conocimientos.

En las respuestas a la pregunta 21 los sujetos son responsables al decir en un 89,07% que ellos *siempre* detallan revisando sus errores, cuando reciben sus trabajos, exámenes y tareas evaluados. Conducta positiva al momento de

considerar los aprendizajes significativos a través de las evaluaciones en las distintas competencias.

En todo proceso educativo, la participación activa del alumno es muy importante, especialmente al momento de la clase, puesto que la educación es un proceso dinámico donde todos los actores deben aportar elementos que faciliten las tareas y el logro de los objetivos. Además de prestar atención a las explicaciones, el aprendiz también debe participar de ellas dando aportes y/o solicitando aclaratorias sobre asuntos que considere incompletos o que no haya captado; para ello qué mejor que la técnica de la pregunta-respuesta.

En este sentido, el 51,26% de los sujetos respondió a la pregunta 22 manifestando que aplica esta técnica de la pregunta en clase asumiendo que *'preguntan tanto como pueden'*. Los otros porcentajes están divididos más o menos en partes iguales, revelando que sólo preguntan cosas fáciles (28,57%) o no dicen nada (20,17%), tal vez por timidez, falta de confianza en sí mismos o en sus profesores, etc.

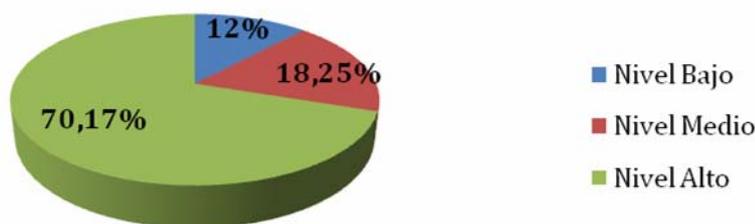
- En conclusión: estudiando los porcentajes de respuestas dadas a las preguntas relacionadas con la **intensidad motivacional** (ítems 16 al 22), estos indican que los sujetos tienen un **grado motivacional alto** ya que poseen conciencia sobre lo que están realizando, motivo por el cual solicitan ayuda al tener dificultades, realizan sus trabajos cuidadosamente, son voluntarios al momento de solicitárseles una colaboración extra, corrigen los trabajos y exámenes que les hayan sido

sometidos, y en clase preguntan tanto como pueden al momento de tener dudas.

Tabla 25 Intensidad motivacional

Nivel	Bajo	Medio	Alto
Porcentaje	12%	18,25%	70,17%

Gráfico 23 Intensidad motivacional



➤ **Motivación general**

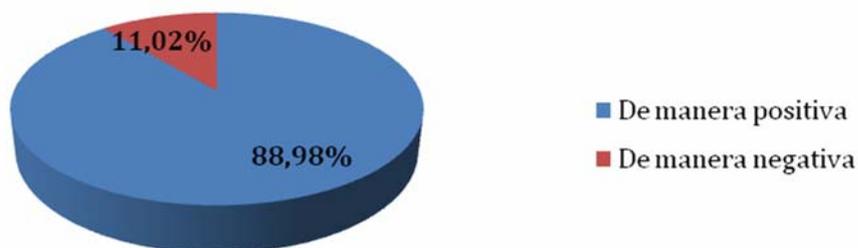
Tomando en cuenta que la pregunta 23 es de tipo abierta, se encontraron dos (2) dimensiones que pudieran describir *cómo influyen* los Idiomas en el proceso de aprendizaje. Por una parte, un *predominio positivo* (88,98%), subdividida a su vez en dos aspectos generales: a) ampliar conocimientos, manera de pensar, conocer culturas, música, películas, libros, y b) las relaciones humanas, parte de la vida y útil; por otra parte, de manera *negativa* (11,02%), cuando los sujetos manifiestan que les es *difícil* el aprendizaje de los idiomas. Este alto

porcentaje de respuestas enunciando aspectos positivos hacia el aprendizaje de los idiomas, evidencia una **motivación general alta** hacia el aprendizaje de los idiomas.

Tabla 26 Cómo influyen los idiomas en el proceso de aprendizaje de los mismos

De manera positiva		105	88,98%
	Ampliar Conocimiento	22	18,64%
	Manera de Pensar	8	6,78%
	Conocer Culturas	6	5,08%
	Relacionarme	5	4,24%
	Útil	4	3,39%
	Motivación	4	3,39%
	Gusta	3	2,54%
	Para la Música, Películas y Libros	3	2,54%
	Parte de la Vida	2	1,69%
De manera negativa -Difícil-		13	11,02%

Gráfico 24 Cómo influyen en el aprendizaje



El 79% de los sujetos se propone alcanzar un **nivel de habilidad avanzado** en el dominio de los Idiomas, según las respuestas dadas a la pregunta 24; bajo esa perspectiva, se cuenta ya con el espacio abonado para cumplir sus metas, lo cual también es un indicativo de una alta motivación hacia el aprendizaje de los idiomas.

Si mantienen esa actitud y ese nivel de expectativa se deduce que tendrán éxito en el aprendizaje de las lenguas, tomando en cuenta lo expresado por Oller: “High achievers tend to develop positive attitudes as they go along and low achievers become increasingly disenchanted” (citado en Scheu y Bou, 1993).

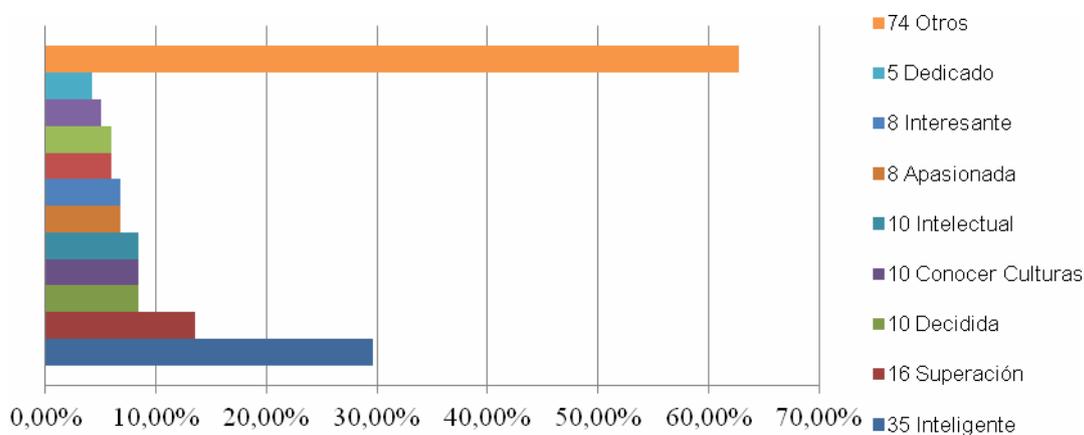
En la pregunta 25 de tipo abierta, se encontraron 67 descriptores positivos, entre adjetivos y frases calificativas de tipo cognoscitivos y afectivos, que pudieran aplicársele a las personas que *aprenden voluntariamente* los Idiomas: inteligente, con deseos de superación, decidida, culta, intelectual, apasionada, entre otros; sin embargo, las más comunes fueron: *INTELIGENTE*, con un 29,66% (35 veces); y, *CON DESEOS DE SUPERACIÓN*, con un 13,56% (16

veces), notándose una *valoración positiva* a las capacidades intelectuales de las personas que aprenden las LE.

Tabla 27 Cómo describirías a una persona que aprende voluntariamente una LE

Descriptor	Inteligente	Con deseos de Superación	Decidida	Quiere Conocer Culturas	Intelectual	Apasionada
Sujetos	35	16	10	10	10	8
Porcentaje	29,66%	13,56%	8,47%	8,47%	8,47%	6,78%
Descriptor	Interesante	Capaz	Emprendedora	Aplicada	Dedicada	Otros
Sujetos	8	7	7	6	5	74
Porcentaje	6,78%	5,93%	5,93%	5,08%	4,24%	62,71%

Gráfico 25 Cómo describirías a una persona que aprende voluntariamente una LE



Los mayores porcentajes de respuestas a la pregunta 26 se centran en las dos primeras opciones: el 42,02% de los sujetos opina que **si es necesario** en su país el conocimiento de una LE para tener éxito, y el 30,25% opina que **frecuentemente lo es**. Sin buscar una razón especial, los sujetos están claros

en líneas generales que aprender idiomas es importante para triunfar en la vida.

- En conclusión: los sujetos encuestados están **altamente motivados** para el aprendizaje de las LE ya que según los porcentajes de respuestas dados a las preguntas sobre **motivación general** (ítems 23 al 26) ellos piensan que los idiomas *son importantes* para tener éxito en la vida, además de que desean *dominar las LE* en un *nivel avanzado* y *valoran positivamente a las personas* que aprenden voluntariamente las mismas.

➤ **Actitudes hacia las LE**

El 89,08% de los sujetos en la pregunta 27 estuvo de acuerdo en que si estuvieran de visita en un país extranjero *les gustaría* 'poder hablar' la lengua nativa, lo cual indica una **actitud positiva** hacia las LE, al igual que a establecer contacto con los hablantes de las mismas. Lambert (1972, citado en Williams y Burden, op.cit.) sugería que la motivación para aprender una L2 se fundaba en las actitudes positivas hacia la comunidad de la L2 y a un deseo de comunicar con ella y llegar a ser similar a un miembro valorado de esa comunidad. Este deseo fue denominado orientación integradora, donde las actitudes se convirtieron en la piedra angular del motivo integrador.

Reforzando las respuestas a la pregunta anterior, el 97,48% de los sujetos manifestó en las respuestas a la pregunta 28 estar de acuerdo en que desea *poder hablar otro(s) idioma(s) perfectamente*. Este alto porcentaje redundaba en

un **altísimo interés** por poner en práctica lo aprendido, a través de la competencia de expresión oral. Keller (1984, citado en Ellis, op.cit.) presenta el interés como uno de los elementos principales de la motivación, puntualizándolo como una respuesta positiva del aprendiz lo que se le está presentando como opción de aprendizaje de tal manera que su curiosidad se activa y se mantenga.

Observando el mayor porcentaje de respuesta en la pregunta 29, el 94,12% de los sujetos desea leer lo escrito en otro(s) Idioma(s) en la lengua original, no una traducción, por lo que se corrobora que no sólo desean mantener una conversación con los hablantes, sino que desean desarrollar otras competencias en LE, como lo es la comprensión lectora. Recordando a Lambert (1972, citado en Williams y Burden, op.cit.) la orientación instrumental es asociada con el deseo de aprender la L2 para beneficios pragmáticos.

El 93,28% de los sujetos manifestó en las respuestas a la pregunta 30 estar de acuerdo en *querer realmente* aprender varias LE. El *deseo* es un elemento primordial en cuanto a motivación se refiere; si un individuo emprende un camino sin un deseo real de querer andarlo seguramente fracasará.

En palabras de Gardner (1985, citado en Williams y Burden, op.cit.), definiendo motivación en el aprendizaje de lenguas, ésta se refiere a una combinación de esfuerzo más el *deseo* de lograr la meta de aprender la lengua, además de las actitudes favorables hacia esto.

En la pregunta 31, el 93,28% de los sujetos está dispuesto a realizar un *gran esfuerzo* por aprender el idioma nativo si planeara permanecer en otro país. Se

mantiene la teoría de Gardner citada en la pregunta anterior sobre la importancia del *esfuerzo para lograr las metas*.

En concordancia con esta teoría de Gardner, en el modelo de motivación lineal de Williams y Burden (op.cit.) aparece como primera etapa *las razones* para realizar la actividad como una mezcla de los factores internos o externos que intervienen en el proceso; allí, la persona crea conciencia de los eventos a su alrededor; luego, considera *lo que realmente interviene en su decisión* para realizar esa actividad, e invertir tiempo y energía en ello; y finalmente, el individuo tiene que mantener el esfuerzo requerido para completar la actividad para su satisfacción personal. Todo dentro de un contexto social (normalmente otro país) y una cultura que tendrá influencia en lo que se escoja en cada etapa. En esta visión, la motivación no sólo comprende el estímulo inicial, sino también la perseverancia en el interés y la inversión de tiempo y energía en el esfuerzo por lograr la meta propuesta; el alto porcentaje de respuestas en el rubro 'de acuerdo' obtenidas en esta pregunta son un indicativo de que los sujetos están *altamente motivados* hacia el aprendizaje de la(s) lengua(s) meta.

Indicativo de otra competencia del lenguaje que los sujetos desean adquirir, la competencia de comprensión oral, y una orientación integrativa cuando los mismos manifiestan en un 91,60% que ellos disfrutan conocer y escuchar a personas que hablan otras lenguas, fueron las respuestas a la pregunta 32.

Para el 91,60% de los sujetos estudiar una LE es una *experiencia agradable*, según las respuestas a la pregunta 33, toda vez que han manifestado su deseo de aprender las LE en un *nivel avanzado* para dominar perfectamente todas las

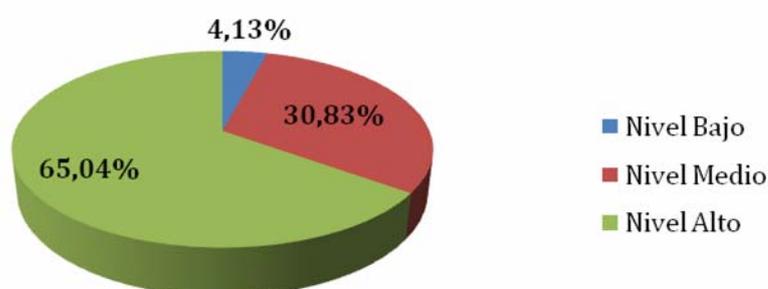
competencias, esforzarse por aprender, poder interactuar con los hablantes de esas LE, etc.

- En conclusión, se puede decir que los sujetos tienen *gran interés* por las LE ya que todos los porcentajes de respuestas de las siete preguntas (ítems 27 a 33) para esta parte tales como: ‘me gustaría poder hablar la lengua nativa, hablar otro(s) Idioma(s) perfectamente, leer lo escrito en otro(s) Idioma(s) en la lengua original, aprender varias LE, gran esfuerzo por aprender el idioma nativo, conocer y escuchar a personas que hablan otras lenguas, estudiar una LE es una experiencia agradable’, tuvieron porcentajes ‘altos’ o ‘muy altos’ en el rubro ‘de acuerdo’, evidenciando **actitudes positivas hacia las LE.**

Tabla 28 Actitudes hacia las LE

Nivel	Alto	Medio	Bajo
Porcentaje	65,04%	30,83%	4,13%

Gráfico 26 Actitudes



- **Actitudes hacia los hablantes de las LE**

Se evidencia en las respuestas a la pregunta 34 que, desde sus experiencias, la mayor cantidad de sujetos (53,78%) está '*parcialmente de acuerdo*' en que los extranjeros de habla inglesa o francesa son *del agrado de otros*, aunque un alto porcentaje (43,70%) está '*de acuerdo*' con la proposición, y sólo un bajo porcentaje (2,52%) está '*en desacuerdo*'. Estos porcentajes nos indican que sus *percepciones generales* sobre los extranjeros de habla inglesa o francesa **son buenas**.

Aunque varían medianamente los porcentajes respecto a la pregunta anterior, en estas respuestas a la pregunta 35 se mantiene la *tendencia favorable* hacia los extranjeros de habla inglesa o francesa. Esta variación relativa pudiera deberse a la precisión de los dos calificativos '*seguros y confiables*' presentes en la pregunta, ya que éstas apreciaciones son 'muy subjetivas y delicadas'. Aquí los mayores porcentajes fueron a la respuesta intermedia, '*parcialmente de acuerdo*' (62,18%), en segundo lugar el porcentaje a la opción *de acuerdo* con 22,69% y 15,13% a la tercera opción '*en desacuerdo*'.

El índice de respuesta hacia la opción '*de acuerdo*' en la pregunta 36 fue el más elevado con 52,10% de apreciación individual de los sujetos sobre el *grado de 'admiración'* hacia los extranjeros de habla inglesa o francesa. El 36,98% está '*parcialmente de acuerdo*', lo cual no deja de ser un porcentaje a *favor* de la consideración hacia los extranjeros de habla inglesa o francesa.

Aunque los extranjeros de habla inglesa o francesa han sido considerados en las respuestas a las tres preguntas anteriores (34, 35 Y 36) '*agradables, seguros, confiables y admirados*', en esta oportunidad (pregunta 37) **no** han

sido considerados '*muy amistosos u hospitalarios*', ya que el 67,20% de los informantes sólo está 'parcialmente de acuerdo' con esta última proposición.

Esto pudiera indicar que la *percepción* de los sujetos encuestados hacia los extranjeros de habla inglesa o francesa es que, a pesar de las buenas cualidades particulares de los individuos de los exogrupos estudiados no son personas a las cuales les gusta hacer amistades o acoger a otras personas en su ambiente.

En las respuestas a la pregunta 38, el 81,51% de los sujetos estudiados está 'de acuerdo' en que *le gustaría conocer mejor* a los extranjeros de habla inglesa o francesa; este alto índice de respuesta evidencia una actitud positiva a tener contacto con los hablantes de las LE.

Sin embargo, este aspecto **NO** se correlaciona con las respuestas obtenidas en el cuestionario de Distancia Social (Cf respuestas a las proposiciones 1, 2, 3, 4, 6 y 7), donde se evidenció que los sujetos *no desean tener contacto* con los hablantes de las LE en la medida en que *no están dispuestos* a establecer vínculos ni familiares ni de amistad, ni a compartir espacios tales como el vecindario o el trabajo.

En las respuestas a la pregunta 39, los informantes muestran su reserva en cuanto a la *amabilidad* o a la *generosidad* de los extranjeros de habla inglesa o francesa, respondiendo estar 'parcialmente de acuerdo' en que lo son, con un 68,07%. Nuevamente hay que recordar que para responder objetivamente a este tipo de aseveraciones se debe haber tratado a las personas, y los sujetos

de este estudio informaron en las primeras preguntas haber tenido poco o ningún contacto con los extranjeros a los que se hace referencia.

En las respuestas a la pregunta 38, el 81,51% de los sujetos estudiados está 'de acuerdo' en que *le gustaría* conocer mejor a los extranjeros de habla inglesa o francesa evidenciando una actitud sumamente positiva a tener contacto con los hablantes de las LE, pero en la pregunta 40 sólo un 67,23% manifestó directamente tener una *actitud favorable* hacia los extranjeros de habla inglesa o francesa, un 14,24% dirigiría la balanza hacia las otras dos opciones 'parcialmente de acuerdo' (10,9%) y 'en desacuerdo' (3,3%).

Las respuestas a la pregunta 41 refuerzan las respuestas a la pregunta anterior. El 52,94% de los sujetos está 'de acuerdo' en que mientras más aprende acerca de los extranjeros de habla inglesa o francesa, más le simpatizan, seguidos del 41,18% que responde estar 'parcialmente de acuerdo'. Se podría pensar en que lo que realmente necesitan los sujetos es más contacto con los extranjeros de habla inglesa o francesa para que puedan determinar con mayor claridad su grado de afectividad o empatía con estos.

En las respuestas a la pregunta 42 los informantes **no** están *muy convencidos* de que los extranjeros de habla inglesa o francesa son 'alegres, agradables y con buen sentido del humor'. El mayor porcentaje de respuestas fue hacia la opción 'parcialmente de acuerdo' con un 63,87%; esto quiere decir que pese a que los sujetos encuestados consideran que los hablantes de las LE son agradables, admirados, simpáticos, amables, etc. también consideran que no son alegres ni tienen buen sentido del humor.

En la pregunta 43 de tipo abierta, las respuestas se resumieron en el cuadro a continuación. Analizando (objetivamente) cada atributo se podrían clasificar las respuestas sobre ‘*cómo describirían*’ los informantes a los hablantes de las LE que están aprendiendo en *cuatro (4) dimensiones*. Los cuatro tipos de respuestas fueron: a) un predominio de 45 adjetivos que pueden calificarse de *positivos*; b) ocho (8) calificativos más bien *de índole negativa*; c) cuatro (4) adjetivos que pudieran calificarse de *neutrales*, considerando la interpretación personal de los sujetos; y d) doce (12) *abstenciones*, respondiendo “no sé”.

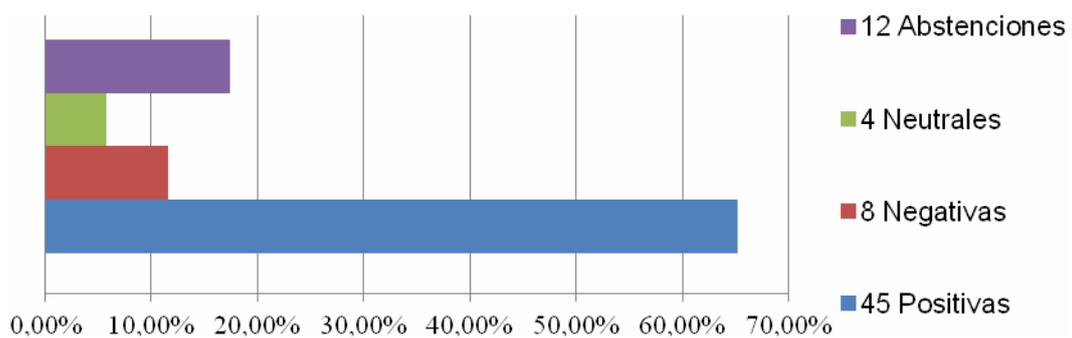
En líneas generales, se percibe una postura positiva presentando una combinación optimista e idealista al momento de responder abiertamente con adjetivos o frases calificativas positivas la personalidad de los miembros de las comunidades de LE. En cuanto al porcentaje de respuestas de abstención, si bien no es muy alto, pudiera estar dado por el hecho de que, como fuera expresado en algunas respuestas anteriormente, muchos de los informantes han tenido poco, o no han tenido, contacto con hablantes de las LE, y no se sienten capaces de establecer juicios de valor sin conocimiento de causa; lo cual resulta más honesto que responder a ciegas.

Tabla 29 Actitud hacia los hablantes de LE

Adjetivos para ACTITUDES POSITIVAS 45 = (65,22%)		Adjetivos para ACTITUDES NEGATIVAS 8 = (11,59%)	Adjetivos para ACTITUDES NEUTRALES 4 = (5,8%)	ABSTENCIONES “NO SABE” 12 = (17,4%)
Interesantes	Hospitalarios	Fríos	Diferentes	
Agradables	Serviciales			
Amigables	Trabajadores	Presumidos	Reservados	
Amables	Abiertos			
Inteligentes	Cordiales			

Simpáticos	Educados	Individualistas	Comunes	
Sencillos	Relajados			
Buenos	Dinámicos	De mal gusto	Iguales	
Deseosos de superación	Innovadores			
Defienden su cultura	Extrovertidos	Complejos		
Serios	Talentosos			
Esforzados	Admirables	Secos		
Alegres	Exigentes			
Modelos	Auténticos	Egoístas		
De ayuda	Generosos			
Preparados	Dedicados	Raros		
Tranquilos	Cultos			
Conscientes	Curiosos			
Cooperadores	Creativos			
Responsables	Respetuosos			
Conocedores	Preocupados			
Sociables	Observadores			
	Mediadores			

Gráfico 27 Actitud hacia los hablantes de LE



- En conclusión: en las respuestas a las preguntas sobre las **actitudes** (ítems 34 a 43) de los sujetos estudiados **hacia los hablantes de las LE**, se obtuvo que ellos están de acuerdo con las proposiciones positivas

sólo parcialmente. Aunque tienen una alta motivación para aprender las LE, sus actitudes hacia los hablantes nativos de las LE no son del todo positivas. Según Scheu (op.cit.), las actitudes hacia las lenguas podría señalarse como uno de los criterios para establecer la distancia social de los informantes hacia los hablantes y la cultura de las LE.

En su modelo socioeducativo de aprendizaje, Gardner (1985) resalta la dimensión social del aprendizaje de idiomas asumiendo la idea de que la lengua va unida a una cultura y que es imposible llegar a un aprendizaje eficaz de esta lengua sin un conocimiento de la cultura a la que pertenece. Como consecuencia de esta influencia social, el autor argumenta que *“el éxito a la hora de aprender una lengua extranjera vendrá determinado por las actitudes que se tienen hacia la comunidad de hablantes de esa lengua”*.

4.3 Conclusiones conducentes a la propuesta de intervención educativa

Todo proceso de aprendizaje está condicionado por dos tipos de factores: internos y externos. En el aprendizaje de LE la afectividad tiene una influencia determinante, considerada, entre otros, como un factor sociocultural que lleva implícito no sólo el contacto entre dos lenguas sino también de dos culturas, es por eso que la integración o adaptación al ambiente cultural de la nueva lengua es un factor crucial en la adquisición de las lenguas extranjeras ya que de ello depende el grado de proximidad o lejanía entre los interlocutores, o lo que es lo mismo el grado de distancia social o psicológica entre ellos.

A la luz de todos los planteamientos estudiados, se encontró que la distancia social es un constructo afectivo que posiblemente surgió para dar una explicación al lugar del aprendizaje de la cultura en la adquisición de una segunda lengua, siendo un factor complejo que se constituye y se regula a partir de la posición relativa de los interlocutores dentro de la escala social y del grado de conocimiento previo y de empatía entre ellos

La mayor o menor distancia juega un papel decisivo en el aprendizaje de una lengua extranjera puesto que la misma obedece a la relación existente entre los distintos factores sociales: grado de asimilación, grado de aculturación, grado de preservación, de cohesión, o de reclusión, diferencias de tamaños de los grupos, grado de similitud de las culturas, tiempo de contacto, actitud positiva (o no) entre los grupos.

Se constató en los resultados de este estudio que la distancia social manifestada por los estudiantes de idiomas modernos hacia los hablantes de LE es alta, lo cual podría repercutir de cierta forma en el aprendizaje de esas lenguas. Dichos resultados conducen a reflexionar sobre lo planteado por Schumann de que *a mayor distancia social menor interés en el aprendizaje de lenguas extranjeras y a menor distancia social mayor interés en el aprendizaje de las lenguas extranjeras* confirmándose que:

- Al considerar el grado de **aculturación** se pudo observar que no existe por parte del endogrupo un gran deseo de adaptación o integración con los exogrupos. Tomando en cuenta los porcentajes de respuestas a las preguntas relacionadas con el establecimiento de relaciones íntimas, familiares, o de convivencia se dieron mayormente respuestas negativas;

con lo cual se deduce que un proceso de aculturación sería escaso, o tal vez muy lento. Sin embargo, es de hacer notar que la aculturación como tal es un proceso que se desarrolla por lo general en las comunidades de inmigrantes, no siendo el caso de los grupos estudiados en esta investigación.

- En lo que a la **identidad cultural** se refiere, se notó un alto sentido de pertenencia del endogrupo hacia su propia cultura mostrando una valoración de la misma y una actitud desfavorable hacia la cultura de los exogrupos, evidente en los porcentajes de respuesta negativa en cuanto a compartir espacios, por ejemplo. Al darse pocas posibilidades de querer compartir un espacio (sitio de trabajo, vecindario) con personas de cierta(s) nacionalidad(es) tampoco se podrían establecer con ellas relaciones equitativas de amistad ni mucho menos de familiaridad, manteniendo una situación de preservación, conservando su estilo de vida y valores, rechazando los de los exogrupos.
- Respecto al grado de **contacto**, los porcentajes de respuesta negativa en ciertas preguntas indicaron claramente una resistencia a crear lazos íntimos o afectivos, de convivencia, amistad u otro, con algunos grupos de nacionalidades, lo cual nos da un indicativo de distancia social alta del endogrupo hacia los exogrupos. Sabiendo que cuanto mayor sea el conocimiento y la empatía entre las personas de ambos tipos de grupos menor será la distancia social que manifiesten en sus intercambios, pudiéramos pensar en una marca de prejuicio hacia estos exogrupos, basado tal vez en estereotipos establecidos por las diferencias culturales entre unos y otros.

- Acerca de las **actitudes**, no se pueden estudiar separadamente ya que las mismas son adquiridas por las personas según la clase de estereotipo hacia la cultura meta o hacia el lenguaje como tal. La actitud de rechazo hacia establecer lazos de familiaridad, amistad, etc. evidenciada en algunos altos porcentajes de respuestas negativas en las preguntas específicas, crea una distancia social considerable si se toma en cuenta que una de las principales formas de acercamiento entre las personas es haciéndose amigos para hablar, compartir espacios, situaciones, etc., y esa distancia podría ser un factor negativo al momento de querer aprender la lengua de los exogrupos rechazados.

Una actitud positiva hacia la nueva lengua y sus hablantes es considerada como un factor muy relevante en el aprendizaje de la misma. Si la distancia social es grande se restringe el uso de la lengua meta al tiempo que la actitud de negarse a establecer relaciones de familiaridad, amistad, o laborales puede crear conflictos culturales que podrían repercutir de forma negativa en su aprendizaje de las lenguas. En este sentido, las actitudes hostiles se justificarían en el hecho de que el contacto con los hablantes de las LE ha sido mínimo puesto que no se está en situación de inmersión.

En cuanto a la motivación, ésta es considerada un factor esencial en el aprendizaje de lenguas, junto con otros factores tales como el contexto de aprendizaje, la situación social en general, la cultura (creencias culturales del aprendiz) en la cual se lleva a cabo el aprendizaje, sus actitudes hacia la situación de aprendizaje y su integratividad.

- La orientación general de los informantes de este estudio es alta, evidenciándose el gusto y disfrute en el aprendizaje de las LE. Los sujetos saben que las LE serán de gran utilidad para lograr sus metas, y están abiertos a vivir en los países de esas LE si fuese necesario. La orientación instrumental es alta, aunque la orientación integrativa ocupa un privilegiado segundo lugar. Los informantes aprenden más las LE porque les gusta, para ser una persona más preparada, para graduarse, para obtener un trabajo, etc. pero a su vez están dispuestos a integrarse a las comunidades de habla inglesa o francesa si tuviesen la oportunidad.
- En cuanto a la orientación específica, los sujetos poseen una mayor *motivación instrumental* que integrativa; ellos tienen mucho interés en aprender las lenguas por razones socioculturales y profesionales, desean aprender bien las LE y relacionarse con los hablantes.

La motivación para aprender las LE es alta en líneas generales. Los porcentajes indican que los informantes tienen un gran deseo de aprender las LE, disfrutan aprendiéndolas, les gustaría lograr un nivel avanzado de dominio en las mismas y usarlas tanto en su medio como si tuviesen la ocasión de trasladarse a los países donde se hablan esas LE. Los estudiantes piensan que aprender las LE tiene un efecto positivo en sus vidas y desean dominarlas a cabalidad, al tiempo que describen a las personas que las aprenden voluntariamente/entre esas ellos mismos), como inteligentes y con deseos de superación; considerando además que las LE son materias muy importantes para su carrera y para la vida. Por otra parte se pudo constatar que el *tipo de motivación* dominante del grupo de informantes para aprender las LE es la instrumental.

- La intensidad (grado) motivacional es alta (60%). Los sujetos piensan frecuentemente en su aprendizaje, trabajan cuidadosamente, solicitan ayuda cuando lo necesitan, y realmente tratan de mejorar revisando sus errores, indagando y realizando trabajo extra cuando es preciso.
- Las actitudes fueron estudiadas en dos partes: 1) el interés hacia las LE en general, y 2) las actitudes hacia los hablantes de las LE. El interés en las LE es alto; los sujetos quieren realmente hablar y escribir en otras lenguas perfectamente para lo cual se esfuerzan al máximo, les gustaría conocer y hablar con personas que hablen las LE, e inclusive vivir o visitar países donde se hablen las LE, consideran el estudio de las LE como una experiencia gratificante desde todos los puntos de vista. En cuanto a las actitudes hacia los hablantes, es positiva en general. Los sujetos están generalmente 'de acuerdo' con las proposiciones dadas en las opciones de las preguntas cerradas que reseñan adjetivos de índole positiva, y en la pregunta abierta usaron principalmente muchas cualidades personales positivas para describirlos. Sin embargo, ciertas respuestas indicaron que algunos sujetos tienen opiniones adversas hacia los hablantes de las LE en estudio.

La motivación es una combinación del deseo más el esfuerzo por lograr la meta de aprender el lenguaje junto con las actitudes favorables hacia ese aprendizaje; sin embargo, se podría decir que, de acuerdo con los altos porcentajes de respuesta negativa hacia las proposiciones asociadas con los aspectos de la primera variable, en el presente estudio hay un fuerte indicativo de distancia social alta del endogrupo hacia *todas* las nacionalidades, estableciendo una resistencia a crear lazos afectivos y a no desear la

permanencia de los miembros de los exogrupos en el país. Esta situación nos lleva a concluir que el endogrupo no está motivado a establecer contacto con los hablantes de las lenguas y que no está dispuesto a integrarse a sus comunidades ni a permitirle a esos exogrupos la integración a las suyas.

El análisis de los resultados obtenidos con cada instrumento arrojó lo siguiente:

- Se constató que los estudiantes de Idiomas Modernos de LUZ tienen una DS alta hacia los hablantes de las LE que están aprendiendo, evidenciada en un grado de aculturación bajo, una identidad cultural alta, un grado de contacto negativo y actitudes negativas hacia los hablantes nativos de las LE.
- Se confirmó que los estudiantes de Idiomas Modernos tienen una orientación motivacional, un nivel motivacional y un grado motivacional alto.

Sin embargo, al contrastar la dimensión actitudes, común en ambas variables, se pudo observar que NO hay correlación entre las actitudes hacia los hablantes de las LE según las respuestas dadas en el cuestionario de DS y las respuestas dadas en el cuestionario de Motivación. En las primeras se evidenció una actitud de rechazo hacia establecer lazos de familiaridad, amistad, etc. llegando inclusive a declarar abiertamente el deseo de excluir del país a los exogrupos (Cf. proposiciones 2, 5, 6, 7 de la escala Bogardus). Los porcentajes de respuestas negativas en estas proposiciones específicas son indicativos de una distancia social considerable. En cuanto a las respuestas dadas en el instrumento sobre motivación, (Cf. preguntas 34 a 43), las actitudes hacia los hablantes de las LE tienden a ser de positivas a neutrales

ya que por una parte son positivas, evidenciadas a través de adjetivos calificativos positivos, pero por la otra, aunque en menor cantidad, son negativas, lo cual contrarresta lo anterior.

No obstante estos resultados, de acuerdo con los postulados de Cohen (2009), la motivación es, junto con los estilos y las estrategias de aprendizaje, un elemento importantísimo para la adquisición de destrezas en el lenguaje. Para él, la motivación puede ser promovida conscientemente, lo cual significa una buena noticia para los profesores de lenguas; esto significa que empleando ciertos métodos es posible cambiar la motivación del alumno hacia una dirección positiva. Por esta razón las habilidades para motivar a los alumnos son un aspecto importante en el repertorio metodológico de cualquier profesor.

De ahí que, una vez culminado el estudio de las bases teóricas, aplicados los instrumentos, analizados los datos respectivos en las variables de estudio se obtuvieron estas conclusiones que nos llevan a sugerir una propuesta de intervención educativa como aporte que permita minimizar, o de ser posible erradicar, la distancia social y potenciar el estado motivacional de los estudiantes, de tal manera que reorienten sus intereses y actitudes hacia las LE y hacia los hablantes de esas LE que están aprendiendo para lograr el éxito esperado.

CAPÍTULO 5

The best is yet to be.

Robert Browning

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Para el diseño de intervenciones educativas según Marquès (2000), uno de los factores que asegura más el éxito de las mismas es la planificación previa de la actuación docente. Aunque cuando se lleve a la práctica la intervención sea necesario realizar algunas modificaciones, e incluso improvisar para dar respuesta a las incidencias que se produzcan, disponer de un buen plan básico de actuación, llevar bien pensados los contenidos, los objetivos, las actividades de aprendizaje que se van a proponer a los estudiantes y tener a punto los recursos educativos que se van a utilizar siempre facilitará las cosas.

Planificar adecuadamente una intervención educativa requiere tener en cuenta muchos aspectos. Al inicio no es evidente pero con el tiempo el profesorado se va haciendo experto en el diseño de intervenciones educativas, va adquiriendo una gran habilidad para realizar con rapidez este trabajo concentrándose solamente en los aspectos específicos de cada intervención, ya que los aspectos más generales los tiene siempre presentes.

5.1 Objetivos de la intervención educativa

La propuesta plantea los siguientes objetivos:

- 1- Propiciar la incorporación de las nociones manejadas en las variables de estudio: Distancia Social, aculturación, contacto, identidad cultural, actitudes, motivación, tipos y modelos de motivación, estrategias motivacionales y otros, en los contenidos programáticos de las distintas

unidades curriculares del 1º y 2º semestres de la mención Idiomas Modernos de LUZ.

- 2- Constituir un equipo multidisciplinar con los profesores del DIM para llevar a cabo el diagnóstico motivacional de los alumnos que inician la carrera profesional de Lenguas Extranjeras en el DIM con la finalidad de detectar la orientación motivacional, el interés y grado de motivación, la actitud hacia las LE, y hacia los hablantes y las culturas de las LE que están aprendiendo.
- 3- Motivar a los docentes de las áreas de formación especializada a que incluyan en la práctica educativa las nociones y elementos de la propuesta, canalizando los mecanismos pertinentes según las unidades curriculares.
- 4- Motivar a los docentes de las áreas de formación especializada a realizar conversatorios y asistir a los talleres y/o jornadas de reflexión y actualización propuestos para los profesores, que les permitan aplicar el modelo de intervención y, en consecuencia, continuar diseñando objetivos, actividades, recursos y estrategias sociolingüísticas, pedagógicas e interculturales acordes con el diagnóstico efectuado y la realidad circundante.

5.2 El modelo de intervención a seguir y sus implicaciones

Según Cohen (2009), el éxito en el aprendizaje de una L2 o una LE, depende de una variedad de factores tales como: la duración y la intensidad del curso de lengua, las características y habilidades del profesor, la adecuación de la metodología de aprendizaje, la calidad de los libros de texto, el tamaño y

composición de los grupos, la cantidad de oportunidades de practicar la L2, además de las características de la lengua del alumno.

Como se sabe, estos factores a su vez dependen de diferentes actores y situaciones: el alumno, el profesor, los materiales, la institución de enseñanza y otros. Sin embargo, es en el docente en quien recae el mayor porcentaje de responsabilidad al momento de medir el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por lo que primero se debe contar con la absoluta disposición del profesor a llevar a cabo lo propuesto.

A la hora de plantearnos *cómo ha de llevarse a cabo* la intervención en la enseñanza de la lengua-cultura de las LE es conveniente:

- Realizar una reflexión previa sobre el estatus que ocupa(n) la(s) lengua(s) meta y su(s) cultura(s); conocer el perfil del sujeto que la(s) aprende y del sujeto que la(s) imparte, con el fin de establecer planteamientos didácticos adecuados a la realidad existente; tener una visión global de las aulas de lengua-cultura extranjeras, ya que en la mayoría de los casos éstas no han sido diseñadas específicamente para tal fin; conocer el contexto en el que se lleva a cabo esa adquisición.
- Socializar los resultados obtenidos de la acción diagnóstica para redireccionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas detectadas.
- Promover la reflexión didáctica desde la cual se permita al alumno el logro de su propio bagaje lingüístico-cultural, sin cuestionar su comportamiento lingüístico ni su pensamiento.

- Propiciar la formación de los docentes con miras a la adquisición de competencias didácticas que le permitan adecuar estrategias sociolingüísticas, pedagógicas y culturales según las necesidades, características, intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos.

5.3 Cómo abordar la intervención educativa

Considerando que no se deben contravenir las normas establecidas por la Universidad ni la planificación realizada por el Departamento de Idiomas Modernos de LUZ, se sugiere incluir dentro de la planificación de las distintas unidades curriculares, en el primer y segundo semestres, las nociones, actividades, estrategias, recursos, etc. que se proponen, ya sea según los indicadores de logro en el ámbito procedimental y actitudinal, o según los objetivos generales y/o específicos de la secuencia instruccional por unidad curricular.

5.3.1 Etapas de la intervención educativa

Galo (2010), establece que un modelo de intervención educativa debe presentar un esquema a través del que se intenta dar una interpretación de *qué es, cómo y por qué es así* una enseñanza.

Según este autor, hay diferentes respuestas posibles y cada respuesta se encuentra asociada a formas de entender y pensar sobre la enseñanza, el currículo, los estudiantes, la escuela, el contenido, etc.

La intervención educativa está compuesta por tres **momentos**: diseño, desarrollo y evaluación. A continuación se presenta un esquema con cada momento y las partes que los conforman:

A.- **Diseño**, incorpora una forma de entender:

El profesorado

El alumnado

La intencionalidad de la comunicación

Las actividades académicas (investigación-acción participativa)

La participación

Los recursos

El aprendizaje

La evaluación

Y la estructura y la dinámica entre ellos.

La planificación consiste en pensar, valorar y tomar decisiones sobre lo que supuestamente va a ocurrir en el aula:

*Finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje,

*Tipo de conocimiento a promover,

*Papel del profesorado y del alumnado,

*Características y motivaciones del alumnado,

*Contexto donde se desarrolla la acción,

*Materiales y recursos educativos a utilizar.

B.- **Desarrollo**: consiste en la puesta en práctica o implementación del diseño junto con la valoración de los obstáculos que surgen.

C.- **Evaluación:** es el proceso que determina el ajuste existente entre diseño y desarrollo y depende del modelo de intervención, pudiendo ser:

Evaluación cuantitativa.

Evaluación cualitativa.

Evaluación formativa.

5.4 Modelos de intervención educativa

La intervención educativa puede darse según ciertos modelos que han surgido de acuerdo con la metodología abordada en el proceso educativo a través del tiempo. Los modelos son las formas de plantear las fases de la intervención educativa y pueden ser orientados bajo tres tipos de metodología: tradicional, innovadora e investigativa.

5.4.1 Metodología tradicional

A- Metodología tradicional (I)

El profesor es el protagonista de la actividad docente.

“Los conocimientos” pueden transmitirse verbalmente.

La enseñanza como una actividad dirigida al logro de productos.

El profesor se preocupa de cómo hacer y no de para qué hacer.

Desarrollo de un currículo cerrado, concebido como un conjunto estático.

B- Metodología tradicional (II)

Para la presentación de los conocimientos, al profesorado se le supone:

Un dominio de los contenidos.

Una ordenada y clara exposición.

El profesorado es quien legitima el conocimiento.

El único recurso complementario es el libro de texto.

Estructura disciplinar del conocimiento.

C- Metodología tradicional (III)

El aprendizaje se observa como la suma de actividades (tareas aisladas y fragmentadas)

Se promueve el aprendizaje memorístico.

El alumno es mero activista y resolutor.

El aprendizaje es individual ("en silencio") y así se organiza el aula.

Planteamiento acontextual. Primero se aprende y ya se aplicará.

D- Metodología tradicional (IV)

Se planifica en función del conocimiento a explicar y ejercicios a realizar.

Imposibilidad de contraste entre lo esperado y lo conseguido.

La validez se centra en la información aportada por exámenes.

Conocimiento memorizado.

Evaluación como proceso sancionador.

5.4.2 Metodología innovadora

A- Metodología innovadora (I)

Papel más activo del alumnado.

Consideración de aquellos intereses que motiven al alumnado a actuar.

Combina planteamientos tanto dirigidos como participativos.

Relación con otras áreas y aplicación del conocimiento manteniendo la estructura disciplinar del conocimiento.

Los contenidos son fijados por el profesor.

La actuación no tiene por que ser negociada.

B- Metodología innovadora (II)

La explicación verbal ocupa un papel más de introducción o cierre del proceso.

Prima lo conceptual sobre lo procedimental.

Actividades mixtas:

*Constructivistas.

*Simulación del método científico.

*Corrección de errores.

Utilización de gran diversidad de recursos didácticos y trabajo en grupo.

5.4.3 Metodología investigativa

A- Metodología investigativa (I)

El alumnado no llega a la Escuela con un pensamiento vacío y ajeno al entorno. Se presentan con ideas o aprendizajes que parten de su experiencia social.

Caracterización de conocimiento escolar frente al conocimiento disciplinar.

El alumnado y el profesorado son sujetos-observadores del medio natural y social.

Selección de problemas significativos a investigar.

Trabajo colaborativo y no lineal.

B- Metodología investigativa (II)

El alumno no sólo es activo, sino que ha de ser reflexivo y fuente emisora de mensajes para el profesor.

El profesorado es un investigador dentro y fuera del aula.

Las actividades no son recursos para generar aprendizajes previstos, sino situaciones en las que el alumnado se relaciona con el entorno.

Organización dinámica del aula.

Pero, ¿Qué **modelo didáctico** consideramos adecuado como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa? El concepto de "modelo didáctico" puede ser, en ese sentido, una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudándonos a establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica; conexión que tantas veces se echa de menos en la tradición educativa, en la que, habitualmente, encontramos "separadas", por una parte, las producciones teóricas de carácter pedagógico, psicológico, sociológico, curricular, y, por otra, los materiales didácticos, las experiencias prácticas de grupos innovadores, las actuaciones concretas de profesores en sus aulas, etc. (García, 2000).

A la luz de estos planteamientos, nuestra propuesta de intervención educativa actual sólo contempla la etapa del diseño, quedando la etapa de desarrollo y la de evaluación para un estudio posterior. Para ello pensamos en un *modelo ecléctico* cuya metodología se nutra de ciertos aspectos de la metodología innovadora y de la investigativa, ya que ambas tienen aspectos similares en su estructura muy adaptables a nuestra realidad. Por otra parte, se tomarían aspectos del método de aprendizaje cooperativo, propuesta que toma en cuenta los procesos de interacción social, la cooperación y los roles

desempeñados por los estudiantes y profesores que juegan un papel importante en la gestión y autonomía del aprendizaje, recordando que llevar a cabo una adecuada intervención educativa requiere reflexionar sobre nuestras acciones para el desarrollo formativo de los estudiantes, desde una planificación cuidadosa de los objetivos de aprendizaje, las actividades escolares y su respectiva organización social bajo una *perspectiva constructivista*.

Según esta perspectiva, las instituciones educativas pueden cambiar sus modelos educativos, utilizando estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje y construir unas relaciones entre iguales y de alta calidad con el uso apropiado de grupos cooperativos en el aula. Las interacciones sociales que se establecen en el proceso de enseñanza- aprendizaje juegan un papel importante en la construcción de conocimientos y en la realización de aprendizajes significativos, y estos procesos dentro de los entornos educativos tienen que fomentarse de manera explícita dentro de un marco sociocultural de referencia en el cual se encuentran los individuos (alumnos-profesores), de lo cual depende altamente, y sin lugar a dudas, la motivación para aprender.

Desde la perspectiva constructivista asumida por Díaz-Barriga y Hernández (2002) la motivación no se activa de manera automática ni es privativa del inicio de la actividad o tarea, sino que abarca todo el proceso de enseñanza- aprendizaje, y tanto el alumno como el docente deben realizar deliberadamente ciertas acciones, antes, durante y al final, para que persista o se incremente una disposición favorable para el estudio. En consecuencia, el manejo de la

motivación para aprender requiere la toma de conciencia y manejo deliberado de las variables que definen el contexto de la actividad del alumno, a saber: los contenidos, las tareas, la organización de la actividad, los patrones de interacción, los materiales y recursos, los mensajes y retroalimentación, y la evaluación.

5.5 Basamento de los elementos a considerar

- Los alumnos, indudablemente, son el elemento más difícil de abordar en una situación de enseñanza-aprendizaje grupal, ya que ellos poseen características, necesidades, intereses y actitudes muy diferentes unos de otros. Los seres humanos, aunque compartan características como la edad, el sexo, la raza, la nacionalidad, etc. poseen rasgos individuales diferentes en su carácter, forma de pensar, metas personales, es decir, factores personales y socioculturales que orientan sus necesidades, intereses y actitudes de manera individual en su formación académica llegando a convertirse en el gran reto de los docentes entender y guiar a cada uno de ellos de la mejor forma posible. Tarea nada fácil cuando se poseen varios grupos-clase y además en varias asignaturas, como suele suceder a nivel universitario.

En las tendencias más actuales en educación, y más específicamente de acuerdo con los últimos enfoques utilizados para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, los estudiantes son, sobre todo, comunicadores, están más comprometidos a aprender a comunicar comunicando, los estudiantes son más responsables de su propio aprendizaje; sin embargo, en la mayoría de los

casos corresponde al profesor recurrir a todo tipo de estrategias, actividades y recursos para llevar a bien el éxito en el aprendizaje.

- En relación al *profesorado*, Brophy y Good (1970; Rosenthal, 1973, 1976; Darley y Fazio, 1980; citados en Madrid, 1999) piensan que las expectativas del profesor actúan sobre el rendimiento y la motivación de los estudiantes. Así, una manera de incentivar el rendimiento y la motivación gracias al efecto de las expectativas positivas sería creando un *clima* social positivo en clase, suministrando “*feedback*” sobre la actuación de los estudiantes, ofreciendo un “*input*” adecuado en cantidad y calidad, y dando oportunidades para la producción y participación (“*output*”).

Los profesores varían en el tipo de creencias y expectativas acerca de los roles que deben desempeñar y en la prioridad que le conceden a esos roles. Una dualidad conocida es la del profesor como *instructor*, que actúa básicamente como presentador de contenidos académicos y supervisor de lo que se aprende, y como *socializador*, cuyos roles se centran en el desarrollo de las capacidades mentales del alumno promocionando buena relaciones interpersonales y relaciones de grupo, preparando a los estudiantes para que sean buenos ciudadanos. El equilibrio entre estos dos roles también es un elemento a considerar en el proceso motivacional hacia el alumno.

De acuerdo con lo expresado por Moivaziri, (op.cit.), para hacer del proceso de aprendizaje una experiencia más motivadora, es necesario que los profesores, instructores o facilitadores pongan una gran cantidad de reflexión o ideas en desarrollar programas que mantengan al estudiante interesado y que tengan metas obtenibles a corto plazo.

Nunan y Lam (citado en Muñoz, op.cit.) hacen referencia a los requisitos que deben reunir los profesores de L2 tanto en su formación como en su personalidad. En lo relativo a su formación el conocimiento de la lengua objeto, conocimientos de aspectos metodológicos, incluyendo la creación de materiales, la evaluación y la utilización de nuevas tecnologías, el estar motivado y ser un buen comunicador. Dörnyei y Malderez (citado en Muñoz, ídem) consideran que el profesor tiene que reunir **tres** características: *habilidad para empatizar, aceptación por los miembros del grupo y congruencia en el sentido de autenticidad de su conducta*. En líneas generales, los estudiantes suelen motivarse hacia el aprendizaje a partir de la conducta del profesor; en la medida en que ellos conocen al profesor y van observando su actuación se identifican, o no, con él y adecúan su propias creencias, actitudes y expectativas respecto al aprendizaje.

La teoría de la necesidad de Murray, implica que los profesores pueden tener algún efecto en la motivación de los estudiantes, pero que el cambio se hace más difícil conforme los estudiantes se vuelven mayores. A menos que el esfuerzo escolar sea sistemático y sostenido, es probable que tenga poco efecto permanente.

Según Cohen (2009), la influencia motivacional proveniente del profesor es crucial en cada aspecto del aprendizaje. En su posición de líderes oficialmente designados, ellos son las figuras más visibles en la clase, envuelven la conciencia grupal y sirven como una referencia y un modelo. Sus características personales, su relación con los alumnos y las formas específicas de moldear los valores motivacionales (por ejemplo, como

presentan las tareas o como dan la retroalimentación o las recompensas) son todas probablemente para tener un impacto en el compromiso del estudiante para aprender.

El gran reto del educador es encontrar la manera de que los aprendizajes resulten de utilidad para la vida, capacitando al alumnado para planificar y guiar la solución de los problemas que se le plantean en su realidad y prepararle para un mundo cambiante. El gran objetivo de aprender a aprender supone una expresión máxima de funcionalidad de los aprendizajes, implica que los objetivos tengan en cuenta lo que es necesario para vivir en sociedad, insertarse laboralmente como profesional y ciudadano, que el hoy aprendiz adquiera capacidad para comunicarse, relacionarse, valorar, juzgar, planificar, resolver problemas, satisfacer necesidades. Tener en cuenta las experiencias y conocimientos del joven, ayudarle a encontrar sentido a lo que hace, estructurar las actividades de modo que sus aportes tengan cabida, observarle para ofrecerle la ayuda que requiere, procurar situaciones en las que deba actualizar y utilizar autónomamente los conocimientos de los que se haya ido apropiando.

- En relación con *el contexto*, Caballero y Cuadrado (2007), aducen que es uno de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje. A pesar de que el estudio del contexto es relativamente reciente está aceptado que las variables contextuales pueden afectar el proceso de adquisición de las lenguas y que su influencia se considera fundamental en la adquisición de las mismas (Ellis, 1994, citado en Caballero y cuadrado, op.cit.).

En los últimos años parece haber crecido el interés por estudiar el funcionamiento cognitivo dentro del contexto en el que se desenvuelve, empezando a reconocer la importancia del contexto social sobre el aprendizaje. Junto a esta tendencia que revaloriza el papel del contexto donde tiene lugar la enseñanza-aprendizaje, comienza a reconocerse la *significatividad del entorno* de aprendizaje (Rinaudo, 1999; Rinaudo y Donolo, 2000, citados en Donolo y col., 2004).

Hablar de la significatividad implica considerar el aprendizaje como un proceso que tiene lugar en contextos particulares y a través de actividades específicas, que no son neutrales respecto de los resultados que se obtengan (Rinaudo y Donolo, 2000, citados en Donolo y col., 2004). Según estos planteamientos, pareciera que la actividad intelectual se percibe mejor cuando se la ubica en un sistema de “la persona más el entorno”; es decir, del sujeto en interacción con el ambiente, siendo el objetivo que los alumnos trabajen y se comprometan con el aprendizaje en contextos adecuados y permisivos, percibidos como ricos en conocimiento, variados en recursos, permisivos y “amigables”.

El *contexto sociolingüístico* y el *contexto socioeducativo* son decisivos en ese proceso puesto que ellos van a determinar, en parte, las posibilidades de interacción y el tipo de instrucción, y que dichos contextos influyen también tanto en las actitudes como en la motivación.

En lo que al *contexto sociolingüístico* se refiere, la adquisición de lenguas tiene lugar en un contexto determinado y está sujeto a su influencia, pero también se debe tomar en cuenta la distinción entre L2 y LE según sea adquirida en un contexto natural de forma parecida a la primera lengua o en un contexto

institucional (Cf. Capítulo 1). Esta diferencia es importante pues la presencia o ausencia de hablantes de una segunda lengua va a tener implicaciones en su aprendizaje; de igual manera, la presencia o ausencia de la(s) lengua(s) meta en el contexto en que tiene lugar el proceso de aprendizaje puede influir en los resultados del proceso y en las características del mismo (Caballero y Cuadrado, op.cit.). Cuando se está en un proceso de adquisición de una LE, el estudiante tiene contacto con la lengua meta solo en el aula, o a través de los medios de comunicación o por medio de estancias en comunidades en las que se habla dicha lengua.

Respecto al *contexto socioeducativo* se destaca sobre todo la importancia de los objetivos lingüísticos del sistema educativo y la presencia o no de la L2 en el currículo. En el caso de las LE, el objetivo de la *adquisición* suele ser alcanzar el nivel necesario para poder comunicarse oralmente y por escrito.

Dentro del marco socioeducativo hay que señalar también la influencia que el entorno familiar y social pueden ejercer, ya que los padres que conocen la lengua pueden ayudar a sus hijos en el proceso de adquisición, como es el caso de los hijos de los emigrantes en los que al menos uno de ellos, sea la madre o el padre, conoce el idioma. De esta manera, aparte de ayudarlo e interactuar con él, le transmiten actitudes y valores de la lengua meta y su comunidad de hablantes.

En líneas generales, todo docente cuenta con *estrategias de enseñanza*, tanto generales como particulares, a las cuales puede recurrir al momento de su práctica educativa en el aula o fuera de ella. En este sentido, el docente es autónomo de decidir tales estrategias de acuerdo a los factores ya enunciados

y según las características de su unidad curricular. De ahí que es muy importante que pudiese contar desde la primera semana de clase con la información demográfica básica y el diagnóstico motivacional de los alumnos propuesto en la intervención y con la adecuación requerida para los demás elementos del proceso: el contexto, los recursos, etc.

Las estrategias de enseñanza en LE deben ser diferentes a las que los estudiantes puedan encontrar en los cursos de otras materias, estrategias que no sean frecuentemente usadas por otros profesores y que animen a los estudiantes a ser participantes más activos para mejorar sus habilidades y destrezas de comunicación en la(s) lengua(s) meta. La comunicación exitosa en el uso de la lengua meta podría hacer que los estudiantes se sintieran realizados.

Referente a las *condiciones físicas del aula* y la disponibilidad de *medios*, no existen investigaciones suficientes sobre la influencia de las condiciones del aula en la adquisición de una segunda lengua, si bien la cantidad y calidad de la interacción en el aula tiene una especial influencia.

Para Madrid (op.cit.), en la clase se deben tomar en cuenta las siguientes **situaciones de enseñanza y aprendizaje**, la frecuencia con que ocurren y la evolución de las mismas en el alumnado:

- 1 -Las felicitaciones y premios,
- 2 -Los reproches y castigos
- 3 -Las dificultad de las tareas
- 4 -Los desafíos intelectuales
- 5 -Los buenos resultados

- 6 -La negociación curricular
- 7 -La autoevaluación del aprendizaje
- 8 -El trabajo individual
- 9 -El trabajo por parejas y/o en equipos
- 10 -La participación en clase
- 11 -El uso de la LE en clase
- 12 -Los efectos del auditorio (compañeros y profesor)
- 13 -Los ejercicios competitivos
- 14 -La satisfacción de necesidades e intereses
- 15 -La información sobre objetivos y contenidos
- 16 -La pasividad (no participación)
- 17 -El aprendizaje por descubrimiento
- 18 -Los medios audiovisuales y nuevas tecnologías.

Igualmente, se debe tomar muy en cuenta el efecto motivador de las **tareas** de clase:

- 1- Ejercicios orales
- 2- Dramatizaciones
- 3- Salir del aula
- 4- Comprensión oral
- 5- Proyectos
- 6- Expresión oral
- 7- Videos
- 8- Lecturas
- 9- Oír grabaciones
- 10- Actividades escritas

- 11-Canciones
- 12 -Pronunciación
- 13 -Juegos
- 14-Vocabulario
- 15-Posters y murales
- 16-Ejercicios gramaticales
- 17-Interacción profesor-alumnos
- 18-Cultura y otros.

Otras estrategias que pudiesen ser importantes para incrementar el nivel de motivación de los estudiantes pudieran ser: 1) el uso de un manual interesante, frecuentemente se usan textos que contienen material que falla al momento de captar la atención de los estudiantes debido a diferentes razones: muy enfocados en la gramática o el vocabulario, imágenes y/o textos ambiguos, documentos auditivos fuera de contexto, etc. Se debe pensar en manuales especialmente diseñados para la enseñanza de las lenguas que contengan tópicos que puedan crear situaciones de interacción en el aula y ayudar a motivar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de lenguaje; 2) es importante para los docentes tomar ventaja de estas discusiones de los tópicos y ayudar a los estudiantes a darse cuenta de que aunque ellos no puedan ver la necesidad de ser expertos en otras lenguas, el estudio de otra(s) lengua(s) y cultura(s) puede realzar su percepción y comprensión de otras culturas.

Respecto al **manual** de LE y demás materiales curriculares, se deben observar según Madrid (op.cit.):

- 1- El efecto motivador del libro de texto,
- 2- Las razones por las que gusta o no,
- 3- Las actividades que más gustan,
- 4- Las actividades que menos gustan,
- 5- El uso de otros materiales curriculares,
- 6- El efecto motivador de los demás materiales curriculares,
- 7- Los materiales que menos gustan.

Por otra parte, Berwick y col. (1989, citado en Moiiinvaziri, op.cit.), sostienen que a nivel universitario se pueden incluir cualquier cantidad de programas de intercambio con extranjeros de otras universidades, programas de estadías en 'hogares' en el extranjero, o cualquier otra actividad que pueda ayudar a motivar al estudiante para mejorar su habilidad en la(s) lengua(s) meta. Sin embargo, esta es una estrategia que requiere condiciones especiales, y que no competen al docente en su práctica educativa cotidiana, sobre todo en las primeras etapas del aprendizaje de lenguas, sino que deben ser manejadas a título personal del estudiante, o a través de convenios institucionales públicos o privados, y generalmente en la modalidad de concursos.

5.6 Componentes de la práctica de la enseñanza motivadora en el aula de L2

5.6.1 Estrategias de enseñanza según Dörnyei

Dörnyei (2001) en su modelo procesual de la motivación en el aprendizaje de idiomas asume que la motivación posee un carácter dinámico, teniendo en cuenta los cambios en la motivación a través del tiempo. La mayoría de los profesores se han dado cuenta de que la motivación de sus alumnos varía en el tiempo, no es estática, teniendo una serie de subidas y bajadas que

dependen de diversos factores como, por ejemplo, el periodo del curso escolar (parece ser que la motivación decrece con el tiempo), o el tipo de actividad. Esta concepción dinámica y temporal de la motivación abre camino a intervenciones didácticas, y la variación temporal que el profesor deberá tener en cuenta a lo largo de su tarea.

Los alumnos comienzan su aprendizaje con una motivación que puede ser aumentada o disminuida. Dörnyei (2001:143) introduce el concepto de “desmotivación”, referido a “*specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action*”. Por ello, el profesor deberá prestar atención, no sólo a la motivación inicial de los alumnos, sino al mantenimiento de esa motivación para que no se produzca un abandono en el aprendizaje.

Partiendo de esta concepción dinámica, la motivación consistiría en una serie de fases:

- La motivación inicial: referida a la elección, la selección de metas y tareas que genera la acción.
- La motivación ejecutiva: de mantenimiento y protección de la acción.
- La motivación retrospectiva: referida a la evaluación, la forma en que se procesan las experiencias pasadas para motivar acciones futuras.

Muchos son los autores que han estudiado y ofrecen recomendaciones sobre estrategias instruccionales; sin embargo, haciendo seguimiento a los postulados de este autor, él establece una serie de *estrategias* recomendadas a los profesores estructuradas en instrucciones específicas de actuación. Las

estrategias se definen como técnicas que promueven metas individuales relacionadas con la conducta; en este caso, referidas a las influencias motivacionales que son conscientemente ejecutadas para lograr efectos positivos, sistemáticos y duraderos. No todas las estrategias funcionan igual en todos los contextos y para todos los grupos pues existen factores tales como: la edad, la cultura, el nivel de lenguaje, la relación con la lengua meta, etc. que pueden influir en los resultados de su aplicación.

Dörnyei puntualiza la importancia del papel del profesor en determinar las estrategias que mejor se adaptan a sus alumnos, clasificando las estrategias de su propuesta en cuatro apartados teniendo en cuenta las fases que establece en su modelo procesual. Seguidamente se ofrece un listado de las mismas, algunas de las cuales son más detalladas por considerarlas de más relevancia.

1.- Estrategias de enseñanza para crear las condiciones básicas motivadoras:

- Conducta apropiada del profesor.
- Atmósfera agradable en el aula.
- Cohesión de grupo y normas grupales adecuadas:
 - ✓ Promover la interacción, cooperación y compartir información personal genuina de los estudiantes.
 - ✓ Usar actividades para romper el hielo al principio del curso.
 - ✓ Usar regularmente tareas en grupos pequeños donde los estudiantes se puedan mezclar.

- ✓ Animar y si es posible organizar actividades extracurriculares y salidas.
- ✓ Evitar el establecimiento de parejas fijas.
- ✓ Incluir actividades que permitan el éxito conjunto de las metas de grupo o juegos de competición en pequeños grupos.
- ✓ Promover la construcción de la leyenda del grupo.

2.- Estrategias para generar la motivación inicial:

- Aumentar los valores y actitudes de los estudiantes hacia la L2
- Incrementar las expectativas de éxito:
 - ✓ Proporcionar la suficiente preparación (preactividades).
 - ✓ Ofrecer ayuda.
 - ✓ Permitir que los alumnos se ayuden entre sí.
 - ✓ Dejar claro el criterio de éxito.
 - ✓ Establecer un modelo de éxito.
 - ✓ Considerar y estudiar posibles obstáculos en el aprendizaje.
- Incrementar la orientación de metas.
- Hacer el material relevante para los alumnos:
 - ✓ Usar técnicas de análisis de necesidades para encontrar las específicas de los alumnos, metas e intereses y después incluir esto en el currículo tanto como sea posible.
 - ✓ Relacionar los temas con las experiencias del día a día y las experiencias previas de los estudiantes.
 - ✓ Implicar a los estudiantes en el diseño y desarrollo del curso.
- Crear creencias realistas en los alumnos sobre su aprendizaje.

3.- Estrategias para mantener y proteger la motivación (llamadas *de apoyo* por Díaz-Barriga y Hernández, op.cit.):

- Hacer el aprendizaje estimulante y divertido.
- Presentar las actividades de una forma motivadora:
 - ✓ Explicar el propósito y la finalidad de la tarea.
 - ✓ Estimular la anticipación de los estudiantes en los contenidos de la tarea.
 - ✓ Proporcionar estrategias adecuadas para la realización de la tarea
- Establecer metas específicas de aprendizaje:
 - ✓ Las metas deben ser claras y específicas, medibles, desafiantes y difíciles (pero no en exceso) y realistas.
 - ✓ Las metas deben tener fecha de finalización.
 - ✓ Las metas a largo y a corto plazo deben estar relacionadas.
 - ✓ Los profesores deben proporcionar la retroalimentación adecuada para aumentar la capacidad y la confianza de los alumnos en el logro de sus metas.
- Proteger la autoestima de los alumnos e incrementar su autoconfianza:
 - ✓ Proporcionar a los estudiantes el mayor número posible de experiencias de éxito.
 - ✓ Animar a los estudiantes.
 - ✓ Reducir la ansiedad.
 - ✓ Enseñar estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación.
- Permitir a los alumnos mantener una imagen social positiva.
- Promover la cooperación entre los alumnos:

- ✓ Trabajando en pequeños grupos, de tres a seis miembros.
- ✓ Incluyendo la participación de todos.
- ✓ Proporcionando un entrenamiento en habilidades de grupo (saber escuchar, argumentar, respetar turnos, organizar, dar retroalimentación, coordinar, etc.)
- Crear la autonomía del alumno:
 - ✓ Permitir a los alumnos el mayor número posible de opciones sobre su proceso de aprendizaje.
 - ✓ Delegar sobre los alumnos, en la medida de lo posible, los papeles típicos del profesor.
 - ✓ Adoptar el rol de profesor-facilitador, encontrando un equilibrio entre el tipo de profesor jerárquico, cooperativo y autónomo.
- Proporcionar estrategias automotivadoras de aprendizaje:
 - ✓ Encontrar las estrategias que los estudiantes ya utilizan y discutir sobre ellas.
 - ✓ Sugerir y modelar algunas estrategias nuevas sobre las ya comentadas.
 - ✓ Convencer del uso y de la utilidad de las estrategias.
 - ✓ Proporcionar ejercicios y experiencias para ponerlas en práctica.
 - ✓ Animar a los alumnos a que desarrollen sus propias estrategias.
 - ✓ Organizar sesiones para compartirlas y discutir sobre ellas.

4.- Estrategias para finalizar la experiencia de aprendizaje:

- Promover atribuciones motivacionales.
- Proporcionar retroalimentación motivadora.
- Incrementar la satisfacción de los alumnos.
- Ofrecer recompensas y grados de una manera motivadora.

5.6.2 Estrategias de enseñanza según otros autores

De manera coincidente con las consideraciones anteriores, Díaz-Barriga y Hernández (op.cit.), sugieren una serie de estrategias que hacen eco en las presentadas por Dörnyei, integrando además las ideas de Alonso y Brophy (citados en Díaz-Barriga y Hernández, op.cit.).

Por otra parte, Oxford (1990) presenta un gran número de estrategias, técnicas, actividades y recursos que *“todo docente debería conocer”*. En su modelo de entrenamiento sobre estrategias esta autora propone ocho grandes pasos (Cf. Tabla 30) que resumen el grupo de estrategias que se trabajan cotidianamente.

Tabla 30 Pasos en el modelo de entrenamiento sobre estrategias de aprendizaje en LE

1.- Determinar las necesidades de los estudiantes y el tiempo disponible
2.- Seleccionar bien las estrategias
3.- Considerar los elementos motivacionales
4.- Preparar los materiales y las actividades
5.- Considerar la integración del entrenamiento de las estrategias
6.- Dirigir completamente el entrenamiento informado
7.- Evaluar el entrenamiento de las estrategias
8.- Corregir el entrenamiento de las estrategias.

Fuente: Oxford, 1990

Estas estrategias son ampliamente explicadas en la obra de Oxford y constituye un material de gran utilidad para cualquier docente de lenguas.

5.7 El aprendizaje motivador en el aula de L2

5.7.1 Estrategias de aprendizaje en el aula de L2

Nisbet y Shucksith (1994, citado en Cabañas, s/f) definen de una manera general las estrategias de aprendizaje como aquellas estructuras de funciones y recursos cognitivos, afectivos o psicomotores que el sujeto lleva a cabo en los procesos de cumplimiento de objetivos de aprendizaje. Según estos autores, el aprendizaje de estas estrategias puede emprenderse muy temprano, incluso en

la etapa infantil, cuando ya se inicia el desarrollo de habilidades para resolver problemas de carácter general, aunque las bases para las estrategias que se utilizarán en la vida adulta se sientan en la adolescencia, coincidiendo con el comienzo de la etapa de las operaciones formales, denominada así por Piaget, y en la que tiene lugar el desarrollo del pensamiento abstracto.

De acuerdo con lo expresado por Cabañas (op.cit.), a pesar de que la capacidad para resolver problemas y situaciones se adquiere en parte gracias a la edad, también es cierto que estas habilidades pueden aprenderse. De hecho, uno de los objetivos de los docentes debe ser el de estimular la adquisición de estas estrategias, con el fin de cumplir una de las finalidades prioritarias de la enseñanza: aprender a aprender. Es por esto que los docentes no deben presentarse como única fuente de conocimientos, fomentando un aprendizaje basado en la captación de conocimientos y su repetición, tal y como sucedía en la enseñanza tradicional, todo lo contrario, ellos deben enseñar a gestionar y seleccionar las propias fuentes de información, haciendo que cada cual las comprenda y procese de manera adecuada según sus capacidades.

En el ámbito específico de la enseñanza de LE, Oxford (2011:166) define estrategias de aprendizaje como:

“...operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval and use of information, specific action taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self directed, more effective and more transferable to new situations”.

Esta autora señala que son los objetivos que pretende conseguir el aprendiz los que provocan el uso de estrategias.

Por otro lado, los autores del *Marco de referencia Europeo* (4.4) definen estrategia como un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.

En el ámbito de las L2 Oxford (2011) realiza una versión corregida y mejorada de sus anteriores trabajos sobre estrategias de aprendizaje. El modelo “Strategic Self-Regulation Model of L2 learning” propone tres dimensiones. La dimensión cognitiva, con estrategias para recordar y procesar el lenguaje; la dimensión afectiva, con estrategias relacionadas con las emociones, creencias, actitudes y motivaciones; y la dimensión sociocultural-interactiva, con estrategias para el contexto, la comunicación y la cultura. A continuación el resumen de las mismas:

1- Estrategias metacognitivas:

- Prestar atención a la cognición,
- Planificar la cognición,
- Obtener recursos para la cognición,
- Organizar la cognición,
- Implementar planes para la cognición,
- Orquestar el uso de las estrategias cognitivas,
- Monitorear la cognición,
- Evaluar la cognición.

2- Estrategias cognitivas: ayudan al aprendiz a construir, transformar y aplicar el conocimiento en la L2.

- Usar los sentidos para entender y recordar,
- Activar el conocimiento,
- Razonar,
- Conceptualizar con detalles,
- Conceptualizar ampliamente,
- Ir más allá de la información inmediata.

3- Estrategias meta-afectivas: estas estrategias son necesarias porque los aprendices de L2 no son máquinas cognitivas para el procesamiento de la información, son seres humanos con emociones, creencias, actitudes y motivaciones. Sin las estrategias meta-afectivas los aprendices podrían ser menos aptos a reflejar sus necesidades afectivas y por lo tanto no podrían tomar el control afectivo que frecuentemente se necesita para el aprendizaje de la L2, particularmente en las primeras etapas. Las estrategias meta-afectiva son las siguientes:

- Prestar atención al afecto,
- Planificar para el afecto,
- Obtener y usar recursos para el afecto,
- Organizarse para el afecto,
- Implementar planes para el afecto,
- Orquestar el uso de estrategias afectivas,
- Monitorear el afecto,
- Evaluar el afecto.

4- Estrategias afectivas: la dimensión afectiva es fundamental para la vida en general y para aprender una L2 en particular (Horwitz, 2007, citado en Oxford, 2011). Nadie puede aprender una lengua sin motivación, actitudes positivas, creencias y emociones. Las estrategias afectivas ayudan a los aprendices directamente a manejar sus emociones, creencias, actitudes y motivaciones para el propósito de aprendizaje de una L2, y son particularmente cruciales para los aprendices a distancia que no tienen una persona de soporte como un profesor o un grupo de clase. Hay dos estrategias afectivas en el modelo presentado:

- Activar el mantenimiento de emociones, creencias y actitudes,
- Generar y mantener la motivación.

5- Estrategias meta-sociocultural-interactivas: el conocimiento meta-sociocultural-interactivo es la forma de meta conocimiento que está dirigido hacia la dimensión cultural y comunicacional del aprendizaje de la L2. Las ocho estrategias meta-sociocultural-interactivas son:

- Prestar atención al contexto, la comunicación y la cultura,
- Planificar para el contexto, la comunicación y la cultura,
- Obtener y usar recursos para el contexto, la comunicación y la cultura,
- Organizarse para el contexto, la comunicación y la cultura,
- Implementar planes para el contexto, la comunicación y la cultura,
- Orquestar el uso de estrategias del contexto, la comunicación y la cultura,
- Monitorear el contexto, la comunicación y la cultura,
- Evaluar el contexto, la comunicación y la cultura.

6- Estrategias sociocultural-interactivas: las estrategias para los contextos socioculturales y la comunicación facilitan directamente la comunicación y profundizan la comprensión del contexto sociocultural y nuestro rol dentro del mismo. El modelo incluye tres estrategias sociocultural-interactivas:

- Interactuar para aprender y comunicar,
- Superar vacíos de conocimiento en la comunicación,
- Abordar contextos socioculturales e identidades.

5.7.2 Estrategias, técnicas o métodos del aprendizaje cooperativo

Sin dejar de reconocer que la enseñanza debe individualizarse, en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, también es importante el trabajo grupal. Se ha demostrado que los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumenta su autoestima y aprenden tanto valores como habilidades sociales más efectivas cuando trabajan en grupos cooperativos, que al hacerlo de manera individualista y competitiva.

Para Arends (1994, citado en Díaz-Barriga y Hernández, op.cit.:101),

“...las raíces intelectuales del aprendizaje cooperativo se encuentran en una tradición educativa que enfatiza un pensamiento y una práctica democráticos, en el aprendizaje activo y en el respeto al pluralismo en sociedades multiculturales”.

Se asume que las propuestas del aprendizaje cooperativo acentúan las funciones del docente y las posibilidades que éste tiene de promover en sus alumnos una interdependencia positiva y una mejor motivación para el estudio en un ambiente más favorable. Este enfoque grupal de la cooperación es

aplicable en cualquier nivel educativo, así como en distintas disciplinas académicas.

Los Métodos del Aprendizaje Cooperativo, enmarcados dentro de la corriente interaccionista (Jean Piaget, Lev Vygotski, Jerome Bruner, Bandura, Kurt Lewin, Spencer Kagan, citados en Lara, 2005), se circunscriben dentro de un modelo de intervención por cuanto reconocen el valor de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar. Como línea instruccional, el aprendizaje cooperativo se define como:

“...una exitosa estrategia o conjunto de métodos de instrucción en el que se trabaja en pequeños grupos, donde cada uno de los estudiantes de diferentes niveles y habilidades, utiliza una gran variedad de actividades de aprendizaje y mejora la comprensión o un tema en cuestión (Balkom, 1992; Deutsch, 1949, citado en Lara, op.cit.:90).

Por ser una situación social, en el aprendizaje cooperativo se destacan las contribuciones y las distintas capacidades de los alumnos, en contraste con la competición en la que unos individuos son mejores que otros. En este sentido, las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de los objetivos, de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si y solo si también los otros alcanzan sus propios objetivos. Por consiguiente, estas personas tenderán a cooperar entre sí para alcanzar sus respectivos objetivos.

Como modelos de intervención, los métodos de aprendizaje cooperativo tienen que reunir ciertos componentes básicos: interdependencia positiva, interacción promocional cara a cara, responsabilidad individual, manifestación de habilidades interpersonales y procesamiento grupal; además, debe darse a los

alumnos la misma oportunidad de éxito, apoyo del grupo para aprender y participación individual en el desempeño final.

Según varios autores (Arends, 1994; Woolfolk, 1996; Brophy, 1998; y otros, citados en Díaz-Barriga y Hernández, op.cit), en el aula se pueden configurar una diversidad de estrategias, técnicas o métodos de aprendizaje cooperativo, entre las que podemos mencionar como más significativas:

- 1- JIGSAW I, y II, el rompecabezas de Aronson y col.
- 2- STL: Student Team Learning, de Robert Slavin y col.

Con cuatro variantes:

- A.- STAD: Student teams achievement division;
 - B.- TGT: Teams games tournaments;
 - C.- TAI: Team assisted individuation;
 - D.- CIRC: Cooperative integrated reading and composition;
- 3- Learning together, Aprendiendo juntos de Johnson, Johnson y col.
 - 4- Group investigation, Investigación en grupo, de Sharan, Sharan y col.
 - 5- CO-OP CO-OP, de Kagan.
 - 6- Scripted Cooperation, Cooperación guiada o estructurada, de O'Donnell y Dansereau.

Por otro lado, la lluvia de ideas o Brainstorming, y los grupos de enfoque o Focus groups, son dos técnicas que suelen emplearse en contextos académicos tanto en el planteamiento y solución de problemas como en la generación de respuestas creativas en grupo. Todas estas estrategias son ampliamente conocidas por los docentes de LE y suelen aplicarse con mucha frecuencia.

5.7.2.1 Procesos motivacionales en situaciones de aprendizaje cooperativas, competitivas e individualistas

La motivación para el aprendizaje depende de los procesos interpersonales de las situaciones de aprendizaje. Dependiendo de si la interacción tiene lugar en un contexto de interdependencia positivo o negativo surgirán diferentes interacciones entre los estudiantes, que a su vez crearán diferentes sistemas motivacionales que afectarán de forma diferente al rendimiento (Johnson y Johnson, 1985, citado en Madrid, op.cit.).

La interdependencia social puede adoptar varias modalidades:

- *Situación social cooperativa:* existe cuando las metas de cada individuo están tan ligadas que la consecución de una meta individual implica la consecución de las demás.
- *Situación social competitiva:* opuesta a la anterior, un individuo consigue su meta si los demás no consiguen la suya.
- *Situación social individualista:* existe cuando no hay correlación entre la consecución de las metas de los participantes.

5.7.2.2 Elementos del aprendizaje cooperativo:

- **Interdependencia positiva**, se da cuando se puede conseguir la meta mediante tareas comunes, división del trabajo, división del material. Para que una situación de aprendizaje sea cooperativa, los miembros han de ser conscientes de que hay una interdependencia entre los miembros del grupo que aprende.
- **Interacción cara a cara**, el segundo elemento que ejerce gran influencia en el aprendizaje y en su dimensión social es el modelo de interacción

entre los estudiantes cuando trabajan de forma cooperativa. Para ello, el tamaño del grupo debe ser pequeño, de 2 a 6 componentes. A medida que el grupo aumenta, los riesgos de desmotivación y falta de compromiso con la actividad del grupo aumenta.

- **Contribución individual**, el objetivo de la instrucción en estos contextos de cooperación es aumentar en la medida de lo posible el aprendizaje individual de cada uno de los componentes del grupo. Se necesita para ello incluir mecanismos de retroalimentación que determinen el nivel de progreso individual dentro del grupo. Cuanto menor sea el control del progreso individual y mayor sea el grupo de trabajo, más bajo será el esfuerzo individual de los estudiantes.
- **Estrategias de trabajo interpersonal y de grupo**, a los estudiantes se les debe enseñar las destrezas básicas del trabajo en grupo para que sean capaces de aprender de forma cooperativa.

5.7.2.3 Teoría de la interdependencia social de la motivación para aprender

La motivación para aprender depende de los contextos interactivos de enseñanza y aprendizaje que tengan lugar en la clase. El modelo de la teoría de la interdependencia social se construye sobre un número de variables que explican la relación entre las experiencias de aprendizaje cooperativas, competitivas e individualistas y el tipo de motivación que generan. Distingue cuatro tipos de interacción:

- 1) *Interdependencia positiva* de la meta. Fomenta la interacción positiva entre los individuos, en contraposición a la negativa que obstaculiza el aprendizaje y la motivación.

2) *Interacción favorecedora*. Actúa como incentivadora del rendimiento. Se caracteriza por su capacidad para autoanimar a los sujetos y animar a los demás que trabajan con ellos para que rindan más. Es capaz de producir (Johnson y Johnson, 1985:254-255):

- a) Motivación intrínseca basada en la satisfacción de aprender.
- b) Altas expectativas de éxito.
- c) Incentivos para el rendimiento basados en el beneficio mutuo y en la responsabilidad mutua para contribuir a la consecución de buenos resultados.
- d) Curiosidad epistémica e interés continuo en el aprendizaje. Es decir, motivación que mueve a los sujetos hacia la búsqueda de más información sobre el tema estudiado.
- e) Actitudes positivas hacia la materia de estudio.
- f) Persistencia y dedicación en la realización de las tareas.

3) *Interacción obstaculizadora*. Se caracteriza por el desánimo y la obstrucción que produce en el ánimo de los sujetos de tal manera que impide el rendimiento. Deriva en:

- a) Motivación extrínseca
- b) Expectativas de éxito o fracaso basadas en la comparación con el rendimiento académico de los demás, que se consideran competidores.
- c) Incentivos para el aprendizaje basado en el beneficio diferencial e individual.
- d) Falta de curiosidad epistémica y de interés prolongado.
- e) Actitudes negativas hacia la materia objeto de estudio.
- f) Falta de dedicación y constancia en la realización de las tareas.

4) *Ausencia de interacción* entre los sujetos cuando trabajan, que tiene consecuencias parecidas a la interacción anterior.

5.7.3 Estilos de aprendizaje

Cada persona es un ser único, individual e irrepetible, por lo tanto, cada una posee características y formas de pensar y actuar propios. En el proceso de aprender, además de las características individuales, cada persona tiene sus intereses, necesidades, deseos, metas, y va buscando la manera de apropiarse de ellos; es entonces cuando cada individuo va experimentando sobre cómo hacer para lograr lo que desea.

A través del tiempo, los especialistas del aprendizaje han estudiado de qué modo se han ido presentando las diversas manifestaciones de logro y le han ido dando forma a lo que actualmente conocemos como “Estilos de Aprendizaje”. Según Alonso y col. (1999, citado en Añez, 2008), no sólo interesa observar la conducta externa sino lo que subyace a ésta ya que los estilos de aprendizaje de cada persona originan diferentes respuestas y comportamientos ante el aprendizaje, repercutiendo enormemente en el logro de las metas; es por ello que tanto docentes como estudiantes deben estar atentos a los mismos.

Para Brown (2000, citado en Añez, op.cit.), estilo se refiere a las tendencias o preferencias de aprendizaje, constantes y relativamente estables, que se dan dentro de un individuo. Son características generales de funcionamiento intelectual y de personalidad que nos diferencian de otra persona. El término se centra más en los aspectos individuales que en los aspectos generales del proceso de aprendizaje.

Una de las definiciones más claras, sencillas y completas, es la que presenta Keefe (1988; citado en Añez, op.cit.), quien define los estilos de aprendizaje

como los “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”; en otras palabras, las inclinaciones generales que cada persona tiene hacia el procesamiento de la información. Los rasgos cognitivos se refieren a la forma de recepción, manejo y procesamiento de la información; los rasgos afectivos se relacionan con factores emocionales, sociales y psicológicos que condicionan los niveles de aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos son relacionados con la base neurológica, sensaciones auditivas, verbales o kinestésicas utilizadas en el aprendizaje, el biotipo y biorritmo de los estudiantes influyen en el mismo.

Las diversas clasificaciones de estilos de aprendizaje que predominan están orientadas bajo ciertos criterios: el procesamiento de la información, la personalidad, o estilo cognitivo, la interacción social, las preferencias instruccionales y de contexto, la manera de percibir o representar y organizar la información.

Existe una extensa literatura sobre todo lo concerniente a Estilos de Aprendizaje, sin embargo, a pesar de que es un elemento muy importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, no se trata aquí de abordar los mismos puesto que no forman parte de las variables predominantes en esta investigación. Recomendamos tratar el tema en los talleres propuestos para los docentes y para los alumnos.

5.8 Talleres y/o conversatorios propuestos para los profesores, abordando las diferentes temáticas

1.- Elementos del currículo incluyendo: Dimensiones del conocimiento, Teorías del aprendizaje, Tendencias metodológicas actuales, Dimensiones del currículo, etc.

2.- Estrategias de enseñanza, estrategias y estilos de aprendizaje: una revisión actualizada aplicada a la enseñanza de LE.

3.- La perspectiva intercultural en la enseñanza de LE: terminología relacionada, contenidos interculturales, estrategias interculturales, etc.

4.- La motivación en la enseñanza de LE: conceptualización, tipos, modelos, estrategias motivacionales para los docentes y para los alumnos.

5.- Nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de LE.

5.8.1 Objetivos de los talleres y/o conversatorios para los profesores

1.- Revisar el dominio conceptual del currículo y las formas de operacionalizarlo, a partir de la identificación de la(s) teoría(s) de aprendizaje involucrada(s) en la práctica educativa, la tendencia metodológica del diseño y desarrollo de la clase, los elementos que componen un plan de clase y una unidad didáctica, definición de objetivos de aprendizaje de acuerdo con sus dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales, secuencia de pasos de un método o técnica de enseñanza, dinámica evaluativa.

2.- Promover en el docente su actualización epistemológica a partir de la cultura del “aprendizaje autónomo”.

3.- Comprometer a los docentes a (re)orientar su práctica educativa en beneficio de sus estudiantes.

4.- Promover alternativas conducentes a la optimización del desempeño académico docente.

5.- Crear y (re)orientar situaciones acordes con las unidades curriculares de la especialidad, con los intereses y las necesidades de los alumnos para abordar los contenidos de la propuesta.

5.8.2 Contenidos de los talleres, conversatorios y/o jornadas para los profesores

Los contenidos de los diferentes talleres, conversatorios o jornadas deberán ser propuestos por los especialistas que gestione el DIM, de acuerdo con el diagnóstico de necesidades que se realice entre los docentes y los expertos en cada área temática. En este sentido se espera contar con especialistas que aborden cada tema con rigurosidad, en el menor tiempo posible, para que los docentes puedan actuar de forma inmediata.

5.8.3 Actividades para los profesores

1- Asistir a los conversatorios, talleres y/o jornada(s) de reflexión en torno a la(s) temática(s) sugerida(s) en la propuesta.

2- Aplicar los cuestionarios a los alumnos, analizar las respuestas e identificar el estado motivacional, intereses y actitudes de sus alumnos

sobre la mención, sobre los docentes, sobre ellos mismos, y sobre los hablantes y las lenguas-culturas extranjeras al inicio del semestre.

- 3- Elaborar cuadro resumen de los resultados de los cuestionarios aplicados con la finalidad de dirigir la acción docente.
- 4- Poner en práctica las nociones recogidas en los conversatorios y/o talleres y en la propuesta, como parte de los contenidos y actividades de las unidades curriculares que crea convenientes.
- 5- Propiciar en los estudiantes una valoración positiva de la mención, de sus profesores, de ellos mismos y de los hablantes y las lenguas-culturas extranjeras, a través de actividades (inter)culturales diversas.

5.8.4 Recursos para emplear en la práctica educativa

Los docentes pueden trabajar con los recursos sugeridos en la propuesta o seleccionarlos en la amplia gama conocida por ellos de acuerdo con los contenidos afectivos, objetivos, actividades y estrategias según sus unidades curriculares. Cada docente, experto en su área, debe ir conociendo las características de su grupo a partir del diagnóstico sugerido e ir aplicando las actividades y recursos de la propuesta y buscar progresivamente otros que le permitan reforzar las anteriores.

5.8.5 Evaluación

Los criterios de evaluación también serán seleccionados por los docentes de las distintas unidades curriculares, de acuerdo con los elementos de la práctica educativa enunciados anteriormente. Se recuerda que no se trata de evaluaciones sumativas, debido a que no se trabajará con contenidos cognitivos sino más bien afectivos.

5.9 Talleres y/o conversatorios propuestos para los alumnos:

- 1.- Inducción sobre estrategias y estilos de aprendizaje.
- 2.- La motivación en la enseñanza de LE: conceptualización, tipos, modelos, estrategias motivacionales para los alumnos.
- 3.- Factores afectivos en el aprendizaje de LE: la distancia social y la motivación.
- 4.-Nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de LE.

5.9.1 Objetivos de los talleres y/o conversatorios para los alumnos:

- 1.- Propiciar en los estudiantes la reflexionar sobre sus estrategias y estilos de aprendizaje.
- 2.- Promover en los estudiantes la práctica de las distintas estrategias y estilos de aprendizaje, para (re)orientar su aprendizaje de acuerdo a cada unidad curricular.
- 3.- Promover en los estudiantes la búsqueda de alternativas conducentes a desarrollar una valoración positiva de la mención, de sus profesores, de ellos mismos y de los hablantes y las lenguas-culturas extranjeras, a partir de las actividades (inter)culturales realizadas.

5.9.2. Contenidos de los talleres y/o conversatorios para los alumnos

Los contenidos de los diferentes talleres deberán ser propuestos por los especialistas que gestione el DIM, de acuerdo con el diagnóstico de

necesidades que realicen los docentes en conjunto con los expertos de cada área temática. Se espera contar con especialistas que aborden cada tema directamente, en el menor tiempo posible para que los docentes puedan actuar de forma inmediata con los alumnos, abordando las situaciones que se detecten.

5.9.3 Estrategias de aprendizaje para los talleres y/o conversatorios para los alumnos

Los alumnos contarán en la fase inicial del semestre con un conversatorio y un taller de entrenamiento sobre estrategias y estilos de aprendizaje. Los mismos serán conducidos por expertos en el tema, en colaboración con los docentes de las distintas unidades curriculares del semestre en curso.

5.9.4 Actividades para los alumnos

- 1- Asistir al taller de inducción sobre estrategias y estilos de aprendizaje al inicio del primer semestre de ingreso a la mención (o en su defecto en el 2º semestre), y a los demás talleres o conversatorios que les sean sugeridos.
- 2- Poner en práctica las distintas estrategias de aprendizaje según el momento educativo y la(s) unidad(es) curricular(es) que estén cursando.
- 3- Responder los cuestionarios diagnósticos que se aplicarán (sobre distancia social, orientación motivacional, intereses, actitudes hacia los hablantes y hacia las lenguas-culturas extranjeras).
- 4- Realizar los ejercicios o actividades de la propuesta orientados por los profesores en las distintas unidades curriculares.

5- Proporcionar los insumos que a bien sugieran los profesores de las unidades curriculares involucradas en la propuesta.

5.9.5 Recursos para ser usados por los alumnos en los talleres

Los recursos a ser usados por los alumnos en los talleres van a depender de la negociación previa entre estos y los docentes, y de acuerdo con los demás elementos de la planificación pautada para los efectos de la propuesta.

5.9.6 Evaluación a los alumnos a partir de las actividades realizadas y los recursos utilizados en la propuesta

Es bien sabido que el término “evaluación” es ineludible en todo proceso formal de enseñanza-aprendizaje, y también es sabido que es el término al cual más “temor” le tienen los alumnos. En nuestra propuesta, hay buenas noticias para los alumnos en este sentido, ya que según lo planificado no se trata aquí de medir o controlar con una evaluación formativa los contenidos de tipo cognoscitivo respecto a las LE, sino de poner en práctica actividades de acercamiento a las LE y a los hablantes autóctonos de esas LE, para acortar la distancia social y optimizar los niveles motivacionales respecto a los mismos.

Respecto a la(s) lengua(s) meta, trataremos de crear actitudes positivas hacia la(s) misma(s), aumentar el grado de identificación y sintonización con ella(s), su cultura y su gente, para desarrollar una buena relación con ambos.

Igualmente se espera que con el entrenamiento en cuanto a estrategias, estilos y recursos para el aprendizaje en LE, los estudiantes puedan contar con herramientas que les ayuden en su desenvolvimiento académico para las demás materias de su pensum de estudio.

5.10 La Institución, en la figura del Departamento de Idiomas Modernos

El Departamento de Idiomas Modernos como espacio directo donde se desarrolla el proceso educativo deberá asegurar las condiciones básicas para el ejecución de la propuesta. Para esto se espera contar con acciones tales como:

- 1- Organización y puesta en práctica de intercambios interinstitucionales con organismos locales, regionales, nacionales o internacionales tales como la Alianza Francesa, el CEVAZ, las Embajadas, etc. que generen encuentros, conversatorios, conferencias, charlas informativas, exposiciones, con personas nativas hablantes de las LE en estudio.
- 2- Contribuir a la búsqueda de recursos humanos y materiales innovadores para la práctica educativa que haga viable la propuesta: facilitadores nativos de habla inglesa y/o francesa, proyectores de video, proyección de películas en LE, concursos, etc.
- 3- Contribuir a la búsqueda de recursos humanos especializados para facilitar los distintos conversatorios y/o talleres sugeridos en la propuesta, para los docentes y para los alumnos.
- 4- Motivar la acción docente a la aplicación de la propuesta, tanto a partir de la gerencia de los aspectos anteriores como de otros que se puedan presentar.

5.11 Guía en la preparación de una intervención educativa

A continuación se presenta una plantilla-guía que muestra los principales aspectos a considerar al preparar una intervención educativa, tomada de Marquès (2000:1).

GUÍA PARA EL DISEÑO DE INTERVENCIONES INSTRUCTIVAS

Pere Marquès-2001

CONSIDERACIONES PREVIAS

Ámbito de la intervención: etapa educativa y curso

Los estudiantes: edad, capacidades, estilos cognitivos, conocimientos y habilidades previas, experiencias, actitudes, intereses. Número de estudiantes que integran el grupo.

El contexto educativo: marco general, características físicas y socio-económicas de la zona y del centro docente.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Objetivos que se persiguen, propósito de la intervención. La actuación puede centrarse en el logro de nuevos aprendizajes, en el repaso o la aplicación de conocimientos y habilidades, en despertar el interés de los estudiantes y sensibilizarles hacia determinadas cuestiones, etc.

Contenidos que se tratarán: hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes.

RECURSOS QUE SE UTILIZARÁN (presentación, contenidos, estructura).

Materiales e infraestructuras físicas que se emplearán en la intervención. Para cada situación educativa concreta, la utilización de los medios debe venir condicionada por las circunstancias curriculares, las características de los materiales y el coste.

¿Por qué se han elegido estos materiales frente a posibles materiales alternativos?

¿Qué aportan en este caso a los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Funciones que desarrollarán los recursos que se utilicen:

- **Motivación** del alumno (motivación inicial, mantenimiento del interés...)
- **Fuente de información** y transmisión de contenidos (síntesis, lecturas...). Función informativa y de apoyo a la explicación del profesor.
- **Entrenamiento**, ejercitación y adquisición de habilidades procedimentales, práctica aplicada, memorización.
- **Instruir**, guiar los aprendizajes de los estudiantes.
- Introducción y actualización de conocimientos previos.
- Núcleo central de un tema.
- Repaso, refuerzo, recuperación.

- Ampliación, perfeccionamiento...

- **Entorno para la exploración** libre o guiada; estudio de casos; realización de descubrimientos.

- **Entorno para el contraste de opiniones**, debates, negociación de significados.

- **Entorno para experimentar**, resolver problemas, investigar.

- **Evaluación** de los conocimientos de los estudiantes.

- **Medio de expresión** y creación personal escrita, oral o gráfica de los alumnos.

- **Instrumento para el proceso de datos**.

- **Entretenimiento**.

Estrategia didáctica que se utilizará con estos materiales: todas.

- **Enseñanza dirigida**, mediante las indicaciones estrictas del profesor o del programa. Técnicas tales como: calentamiento, juegos, diálogos, pregunta-respuesta, y otros.

- **Exploración guiada**, siguiendo unas instrucciones generales. Lluvia de ideas, narraciones, resúmenes, etc.

- **Libre descubrimiento** por parte de los estudiantes, que interactuarán libremente con el material. Simulaciones, exposiciones, composiciones, discusiones, y otras.

Entorno (espacio-temporal) **en el que se utilizará:**

- **Espacio:** aula normal (rincón del ordenador, uso del profesor desde su mesa), biblioteca o sala de estudio, aula informática (ordenadores independientes o en red), en la empresa, en casa.

- **Tiempo:** escolar/laboral, extraescolar, en casa.

Usuarios y agrupamiento:

- **Usuarios:** todos los estudiantes, sólo algunos estudiantes (refuerzo, recuperación, ampliación de conocimientos), sólo el profesor.

- **Agrupamiento:** individual, parejas, grupo pequeño, grupo grande (a la vez o sucesivamente).

ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA (actividades que harán los estudiantes, agrupamiento)

Se explicitarán las actividades de enseñanza/aprendizaje que se propondrán a los estudiantes, indicando la modalidad de agrupamiento y la metodología que se utilizará.

Duración y número de sesiones:

LOS ROLES EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Los materiales: información que proporcionarán, tareas que propondrán, la manera en la que se tratarán los errores...

Los estudiantes: tareas que desarrollarán, nivel de autonomía en el uso de los recursos (libre, semidirigido, dirigido), técnicas de aprendizaje que utilizarán, forma de interacción con los materiales, con sus compañeros y con el profesor, etc.

El profesor: información inicial que proporcionará (objetivos, trabajo a realizar, materiales y metodología, fuentes de información), orientación y seguimiento de los trabajos (dinamización, asesoramiento y orientación), interacción con los estudiantes, técnicas de enseñanza.

EVALUACIÓN (qué, cómo, cuándo)

Descripción de los instrumentos que se utilizarán para determinar en qué medida los estudiantes han logrado los aprendizajes previstos y para evaluar la funcionalidad de las estrategias didácticas utilizadas. Indicar qué se evaluará, de qué manera y cuándo.

OBSERVACIONES

Dificultades que pueden darse: indicar los posibles problemas que pueden darse al desarrollar la actividad: dificultades de comprensión por parte de los estudiantes, dificultades para gestionar la actividad, problemas de espacio...

Otros aspectos a destacar: coste, tiempo de preparación de la actividad y los ejercicios, tiempo estimado de corrección...

5.12 Esbozo de la intervención educativa siguiendo la guía reseñada

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA PROPUESTA EN ESTA INVESTIGACIÓN
CONSIDERACIONES PREVIAS
<p>Ámbito de la intervención: 1ra fase: 1º y 2º semestres de la mención Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia.</p> <p>Los estudiantes: la <i>edad</i> de los alumnos es variable, generalmente oscila entre los 15 y 25 años ya que son los jóvenes recién graduados de bachiller que comienzan la carrera universitaria. Se pueden presentar algunas excepciones si son alumnos que han cursado el bachillerato con un régimen especial, o que, en su momento, no iniciaron su carrera profesional.</p> <p>Las <i>capacidades:</i> aunque no se pueden detectar con exactitud desde el inicio, se pueden trabajar a partir de ciertas estrategias de enseñanza y actividades, una vez realizada la etapa de presentación con los grupos.</p> <p>Los <i>estilos cognitivos:</i> cada docente posee sus experiencias respecto a los estilos de aprendizaje; sin embargo contarán con conversatorios y talleres sugeridos para afianzar este aspecto y poder abordar con mayor Asertividad los distintos estilos que presenten los estudiantes.</p> <p>Los <i>conocimientos y habilidades previas, experiencias:</i> se tomará en cuenta que todos los alumnos poseen una base en el idioma inglés, producto de su formación en el bachillerato. No obstante, siempre suele realizarse al inicio de los cursos un sondeo acerca del conocimiento de otras lenguas, especialmente el francés, ya que desde hace algún tiempo esa lengua formaba parte del pensum de estudios del bachillerato en humanidades pero ya casi ha desaparecido esa asignatura. Por otra parte, hay jóvenes que suelen estudiar esas lenguas libremente, pero hay otros que vienen a la mención sin ninguna formación en esta última; sin embargo, esta condición no será una limitante en la propuesta.</p> <p>Las <i>actitudes, intereses:</i> serán identificados por los docentes de cada unidad curricular de la mención a través de la aplicación del instrumento sugerido a tal efecto en la propuesta. Estos dos aspectos son de especial interés ya que forman parte de las dos variables en estudio.</p> <p>El <i>número de estudiantes</i> que integran el grupo: oscila entre 25 y 30 alumnos por</p>

sección. La mención Idiomas Modernos tenía como norma interna que las secciones debían ser máximo de 20 alumnos; sin embargo, con la creciente demanda de estudiantes para cursarla, aunado a otros problemas institucionales subsiguientes, se ha tenido que incrementar el número de alumnos por grupo clase. Esto se ha convertido en un aspecto negativo para el manejo de los grupos, ya que como se sabe, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas se hace necesario desarrollar las cuatro competencias y mientras más grandes sean los grupos menos oportunidades tienen los docentes de abordar las cuatro destrezas en cada alumno, y éstos a su vez de obtener un máximo aprovechamiento.

El contexto educativo: el Departamento de Idiomas Modernos, en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, acoge semestralmente 90 estudiantes aproximadamente, lo cual hace unos 180 alumnos al año. Su espacio físico particular es muy reducido para la cantidad total de alumnos pero posee otros espacios asignados dentro de la Facultad. Cuenta apenas con dos aulas de clase medianamente equipadas con lo esencial: pupitres, pizarra acrílica, escritorio con silla para el profesor, y aire acondicionado; una sala amplia, antiguamente el Laboratorio de Idiomas, cuyas consolas de reproducción audio-orales fueron desincorporadas por estar dañadas y ya ser obsoletas; se usa actualmente como un salón normal pero se cuenta equiparlo con tecnologías actualizadas. En espacio físico cuenta además con la recepción, la oficina de la jefatura del Departamento, un cubículo para profesores, una sala de lectura, la Coordinación de los cursos de extensión, dos salas sanitarias sencillas, y un área social (pasillo amplio).

OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Objetivos que se persiguen: el propósito de la intervención es abordar la distancia social buscando disminuir los niveles encontrados en los alumnos para optimizar la motivación hacia el aprendizaje de las lenguas-culturas y desarrollar actitudes positivas hacia los hablantes de LE en los estudiantes de IM de LUZ.

La actuación se centrará en dos aspectos: 1) incentivar a los docentes a crear un entorno más apropiados al aprendizaje de las lenguas extranjeras; 2) orientar a los docentes a una práctica educativa que permita despertar y/o mantener los intereses, actitudes y motivaciones de los estudiantes para sensibilizarlos hacia la valoración del aprendizaje de las lenguas-culturas extranjeras y a tener una actitud más positiva hacia los hablantes de las mismas.

Contenidos que se tratarán: conceptos, principios, estrategias, recursos, actitudes, relacionados con las dos variables en estudio: distancia social y motivación hacia las lenguas-culturas y los hablantes de las LE que los alumnos están aprendiendo.

RECURSOS QUE SE UTILIZARÁN (presentación, contenidos, estructura).

Materiales: A) Tradicionales tales como: manual de clase, pizarra, TV, DVD, C.Ds de películas o videos, reproductores de sonido, carteleras, afiches,

B) Nuevas Tecnologías tales como: computador (consultas de internet, chats, y otros), video-beam (presentaciones power-point, videos, grabaciones, etc)

Infraestructuras físicas que se emplearán en la intervención: por parte del DIM, existen las aulas de clase asignadas pero también se cuenta poder utilizar los laboratorios de computación de la Facultad, solicitados oportunamente por el DIM para las actividades especiales. Por otra parte los estudiantes utilizarán sus computadores personales en sus hogares o sitios seleccionados por ellos para las prácticas acordadas.

¿Por qué se han elegido estos materiales frente a posibles materiales alternativos?

En cuanto a los materiales tradicionales, y algunos de los de nuevas tecnologías, se han elegido porque es con lo que se cuenta de una manera inmediata, o que pudiesen ser solicitados a otras dependencias de la Facultad y se pudieran utilizar. Por otro lado, al negociar la gestión de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes, ellos saben que deben estar dispuestos a la diversidad en pro de la excelencia y del cambio.

¿Qué aportan en este caso a los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Funciones que desarrollarán los recursos que se utilicen: los recursos que se utilicen desarrollarán el intercambio grupal, el acercamiento a las LE y a los hablantes autóctonos de las mismas, propiciando un mayor interés y una actitud positiva hacia las mismas; lo cual redundará en un mejor aprendizaje de las LE.

- **Motivación** del alumno (motivación inicial, mantenimiento del interés...): se desarrollarán las estrategias motivacionales de enseñanza-aprendizaje reseñadas en la parte teórica provenientes de distintas fuentes, que apoyan las ya utilizadas en clase derivadas de la experiencia de los docentes en ejercicio.

- **Fuente de información** y transmisión de contenidos (síntesis, lecturas...). Función informativa y de apoyo a la explicación del profesor: la modalidad de enseñanza-aprendizaje en estudio es presencial, por lo cual los estudiantes siempre contarán con el apoyo del profesor, pero debido al tipo de actividades y recursos sugeridos, los alumnos deberán trabajar en algunas oportunidades individualmente o en grupos,

semidirigidos o autocontrolados.

- **Entrenamiento**, ejercitación y adquisición de habilidades procedimentales, práctica aplicativa a partir de los talleres y ejercicios que realizarán: se realizarán algunos talleres y/o conversatorios propuestos para los alumnos: 1.- Inducción sobre estrategias de aprendizaje; 2.-Nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de LE; y 3.- La motivación en la enseñanza de LE: conceptualización, tipos, estrategias motivacionales para los alumnos. Los objetivos serán: Reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas; Promover en los estudiantes la práctica de las distintas estrategias de aprendizaje, de acuerdo a cada unidad curricular; Comprometer a los estudiantes a reorientar su aprendizaje; Promover la sugerencia de alternativas conducentes a la optimización del desempeño académico. En cuanto a los contenidos de los diferentes talleres deberán ser propuestos por los especialistas que gestione el DIM, de acuerdo con el diagnóstico de necesidades que realicen los docentes en conjunto con los expertos de cada área temática. En este sentido se espera contar con especialistas que aborden cada tema directamente, en el menor tiempo posible para que los docentes puedan actuar de forma inmediata con los alumnos, abordando las situaciones que se detecten- **Instruir**, guiar los aprendizajes de los estudiantes, recurriendo a las diferentes estrategias reseñadas en las fuentes teóricas del modelo de intervención.

- Introducción y actualización de conocimientos previos.

- Núcleo central de un tema.

- Repaso, refuerzo, recuperación.

- Ampliación, perfeccionamiento...

- **Entorno para la exploración** libre o guiada; estudio de casos; realización de descubrimientos.

- **Entorno para el contraste de opiniones**, debates, negociación de significados.

- **Entorno para experimentar**, resolver problemas, investigar.

- **Evaluación** de los conocimientos de los estudiantes: no se realizará evaluación de conocimientos como tal debido a que la propuesta no contempla contenidos de tipo cognitivo sino más bien actitudinales, para lo cual se tendrán en cuenta los hallazgos en materia motivacional que contribuyan a optimizar el proceso de aprendizaje de las LE y del acercamiento hacia los hablantes de las LE.

- **Medio de expresión** y creación personal escrita, oral o gráfica de los alumnos.

- **Instrumento(s) para el proceso de datos:** para obtener el diagnóstico inicial se aplicaron dos instrumentos ya reseñados como Anexos 1 y 2; sin embargo, para la propuesta se cuenta con otros dos instrumentos Anexos 3 y 4.

- **Entretenimiento:** las actividades de la propuesta deben ser entretenidas y convertirse en un momento de esparcimiento respecto de su otro tiempo en clase, donde estarán más atentos a los contenidos de tipo cognitivo.

Estrategia didáctica que se utilizará con estos materiales: a discreción del docente, según los otros elementos; es decir, características y número de alumnos, contenido, recursos, etc.

- **Enseñanza dirigida**, mediante las indicaciones estrictas del profesor o del programa.

- **Exploración guiada**, siguiendo unas instrucciones generales.

- **Libre descubrimiento** por parte de los estudiantes, que interactuarán libremente con el material.

Entorno (espacio-temporal) en el que se utilizará:

- **Espacio:** aula normal, biblioteca o sala de estudio, aula informática, en casa.

- **Tiempo:** escolar y extraescolar.

Usuarios y agrupamiento:

- **Usuarios:** todos los estudiantes de cada unidad curricular de lengua extranjera en 1er y 2º semestre de la mención Idiomas Modernos. El refuerzo, la recuperación y ampliación de conocimientos vendrá del profesor, del mismo alumno y de los compañeros de aula en las etapas de autoevaluación y coevaluación.

- **Agrupamiento:** todas las modalidades, individual, parejas, grupo pequeño, grupo grande (a la vez o sucesivamente), dependiendo del tamaño del grupo-clase y de la actividad y recurso que corresponda.

ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA (actividades que harán los estudiantes, agrupamiento)

Los docentes explicitarán las actividades indicando la modalidad de agrupamiento y la

metodología que se utilizará en cada caso.

Duración y número de sesiones: a juicio del docente, según la cantidad y características de los alumnos. Debemos recordar que los docentes tienen autonomía en sus aulas y aunque se le está proporcionando un modelo, se deben respetar sus decisiones respecto a la ejecución.

LOS ROLES EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Los materiales: información que proporcionarán, tareas que propondrán, y otros aspectos serán tratados adecuadamente según los objetivos y las actividades planificadas.

Los estudiantes: desarrollarán distintas *tareas*, y niveles de autonomía en el uso de los recursos (libre, semidirigido, dirigido), las *técnicas de aprendizaje* que utilizarán, forma de interacción con los materiales, con sus compañeros y con el profesor, serán variadas, de acuerdo con los objetivos y actividades propuestas en cada unidad curricular.

El profesor: información inicial que proporcionará (objetivos, trabajo a realizar, materiales y metodología, fuentes de información), orientación y seguimiento de los trabajos (dinamización, asesoramiento y orientación), interacción con los estudiantes, *técnicas de enseñanza*.

EVALUACIÓN (qué, cómo, cuándo)

Puesto que no se trata de evaluar contenidos de tipo cognitivo, no se realizará evaluación sumativa. Se pondrán en práctica ciertas estrategias didácticas motivacionales esperando una reacción positiva de los alumnos hacia el aprendizaje de las LE y hacia los hablantes de esas LE.

OBSERVACIONES

Dificultades que pueden darse: debido a que algunas actividades deben realizarse en LE, pueden presentarse dificultades de comprensión por parte de los estudiantes ya que apenas están cursando el 1er año de la carrera profesional. Pueden encontrarse dificultades para gestionar la actividad debido a problemas de espacio o a disponibilidad de recursos tecnológicos, ya que el Departamento de Idiomas Modernos no cuenta con las TIC adecuadas para ciertas tareas. Los alumnos deberán adaptar sus productos a los recursos con que se cuenten en las aulas del DIM o a los que ellos posean en sus hogares u otros entornos.

Otros aspectos a destacar: se cuenta informar a los docentes acerca de la propuesta a través de conversatorios, talleres o jornadas, de las cuales se espera obtener reflexiones y sugerencias sobre los recursos, el tiempo de preparación y realización de las actividades, los ejercicios, el tiempo estimado de corrección, etc.

5.13 Algunas actividades de aula y recursos propuestos para fomentar el acercamiento de los aprendices de LE hacia los hablantes y las Lenguas-culturas que están aprendiendo

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se ofrecen ciertos ejemplos de actividades en el aula, así como de algunos tipos de recursos que se pudieran utilizar, esperando que los docentes, una vez sensibilizados a la propuesta, actualizados respecto a las nociones tratadas y conscientes de la realidad del entorno, puedan ser capaces de repensar otros planteamientos didácticos, actividades y recursos, según las unidades curriculares propias de cada LE y según los intereses, actitudes y/o necesidades interculturales de sus grupos de estudiantes.

Los países enfocados en la presente investigación (Inglaterra, Estados Unidos, Francia, Canadá, Haití, Las Antillas) son cultural, política, histórica y geográficamente muy diferentes unos de otros, es por lo que se pueden proponer ejercicios derivados de los objetivos de las distintas unidades curriculares, que se puedan desarrollar a partir de algunos de los recursos reseñados y aplicando diferentes estrategias (de enseñanza y de aprendizaje).

Se sugieren actividades de clase aplicadas a diferentes tipos de recursos, utilizando estrategias constructivistas de enseñanza, según los momentos y la presentación de la clase: estrategias preinstruccionales (al inicio), coinstruccionales (durante), y postinstruccionales (al final).

- ❖ 1.- Canciones, poemas, cuentos, fábulas (con audio y/o texto);
- ❖ 2.- Diálogos y monólogos (con audio y/o texto);
- ❖ 3.- Lectura de textos cortos simples (con o sin ilustraciones);

- ❖ 4.- Lectura de textos especializados en áreas de interés grupal;
- ❖ 5.- Video clips, documentales, películas, grabaciones auditivas (completas o fragmentos);
- ❖ 6.- Simulaciones, dramatizaciones;
- ❖ 7.- Investigaciones con posterior exposición oral;
- ❖ 8.- Afiches, carteleras;
- ❖ 9.- Proyectos;
- ❖ 10.- Otros (TIC).

5.13.1 Actividad “Superando el Etnocentrismo”

Iglesias (2000), propone una actividad por demás interesante y muy adecuada a nuestra propuesta, del cual nos inspiramos realizando una adaptación según los países considerados en la presente investigación.

La actividad se titula: “Superando el Etnocentrismo”, y está dividido en tres partes:

- a. Seguramente algunas costumbres americanas, inglesas, francesas, te resultan extrañas o son distintas a las de tu país. Descríbelas y trata de encontrar posibles ventajas de cada una de ellas.
- b. Lee el texto siguiente, puede servirte como punto de partida para discutir con tus compañeros sobre los estereotipos.
- c. Contesta: ¿qué tópicos existen en tu país sobre las naciones en estudio?, ¿Crees que hay algo de verdad en esos tópicos?, ¿Sabes qué piensan en el extranjero de tu país? Pregunta a tus compañeros y discutan sobre ello.

Así vemos a los extranjeros...

1- Franceses

Tienen fama de...

Los venezolanos vemos a los franceses muy arrogantes, chovinistas y engreídos. Envidiamos su cultura, pero les rechazamos por cursis y prepotentes. Además, ...(los alumnos deben completar).

ASÍ SON EN REALIDAD

La revolución francesa fue el motor del cambio en la estructura social europea. Los franceses han sabido siempre exportar su cultura, su cocina y su vino. Actualmente, de los países de la Unión Europea, Francia es el de mayor esperanza de vida, lo que refleja el nivel de bienestar social alcanzado. Según las encuestas, los franceses *valoran* la familia y los amigos más que la lectura, y las vacaciones son para ellos algo sagrado. *Se levantan* a las siete, *cenan* a las ocho de la noche y *se acuestan* a las once y media.

2- Británicos (Ingleses)

Tienen fama de...

Siempre los vemos con la taza de té en la mano o fumando en pipa. Esa imagen la han inmortalizado las películas: el clásico *gentlemen* inglés, un poco aburrido, con el bombín o el monóculo como signos característicos, hablando entre dientes haciendo gala de la flema británica. De un tiempo a esta parte, ha aparecido otro tópico opuesto: el de que todos son *hooligans*.

ASÍ SON EN REALIDAD

El Reino Unido es un cóctel entre la historia y la innovación, conviven las tradiciones más estrictas con la modernidad más llamativa. Los ingleses son amantes de la literatura y el teatro. Son buenos administradores comerciales y ocupan el número 19 entre los países más ricos del mundo. Su democracia, aunque antigua, no tiene Constitución escrita. Son los europeos que más horas dedican al día a ver la televisión: 3 horas y 50 minutos en promedio. Y los que más pronto cenan: casi nadie lo hace después de las 6.

Ahora es tu turno, basados en los ejemplos anteriores continúa...

3- Americanos

Tienen fama de...

Decimos que son ...

ASÍ SON EN REALIDAD

Los Estados Unidos de Norteamérica, son un país...

Los americanos tienen una gran capacidad para...

4- Canadienses

Tienen fama de...

A los canadienses siempre los hemos mirado

Sus hombres tienen fama de...; y de las mujeres decimos que son ...

ASÍ SON EN REALIDAD

Canadá es...

Los canadienses son...

Se levantan a las X, cenan a las X y se acuestan a las X.

5- Haitianos

Tienen fama de...

Existe un gran desconocimiento hacia este país, pesar de vivir tan cerca, lo hemos ignorado y no nos hemos detenido a conocer sus virtudes... (el alumno debe completar).

ASÍ SON EN REALIDAD

Haití es un país...

Los haitianos tienen un carácter muy parecido al nuestro y sus costumbres y horarios tampoco se alejan: cenan a las X de la noche y se acuestan a las X... (el alumno debe completar).

6- Antillanos

Tienen fama de...

ASÍ SON EN REALIDAD

Las Antillas están compuestas por ___ islas, calificadas como países independientes ... (el alumno debe completar con toda la información que conozca o que pueda recabar).

Abordaje:

Inspirados en este modelo, proponemos que el profesor de lengua indague entre sus estudiantes "DE QUÉ TIENEN FAMA" los extranjeros de las distintas nacionalidades en estudio, léase americanos, ingleses, franceses, haitianos,

antillanos, y luego consultar materiales, leer textos o ver videos de “CÓMO SON EN REALIDAD”, según la perspectiva de estudios ya realizados al respecto, sin estereotipos, ni posiciones subjetivas. Se puede comenzar a partir de la técnica de la pregunta, ir realizando un mapa mental sobre los dos aspectos, agrupar aspectos positivos y/o negativos, enfocando los orígenes del país, las características de los habitantes, los diferentes aspectos generales de la cultura, definir ¿Qué es ‘estereotipo’?, etc. Finalmente, comparar lo obtenido en los ejercicios de los alumnos con la información general obtenida en los materiales consultados.

5.13.2 Proyecto 1: Investigación-exposición

Los denominados *Proyectos Integrados de Aprendizaje* se definen como una estrategia metodológica cuyo eje central es la *resolución de problemas* como una forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar capacidades lingüísticas, capacidades de cálculo y capacidades de diseñar y desarrollar un trabajo así como otras capacidades. En este proceso se manifiestan las diferentes necesidades de aprendizaje de los jóvenes en las distintas áreas, siendo necesario crear espacios específicos donde se puedan trabajar dichas necesidades, a través de actividades relacionadas con el proceso de resolución del problema en el que se detectó la necesidad o con otros derivados de aquel, constituyéndose así en un elemento remotivador para completar la formación. La selección de *situaciones de aprendizaje* — problemas— que han de configurar el currículo depende de los contenidos definidos por la profesión, por las diferentes áreas y por las necesidades, capacidades e intereses del alumnado.

En los Proyectos Integrados de Aprendizaje se parte de situaciones de aprendizaje reales definidas como proyectos en los que se plantean una serie de problemas para cuya resolución es necesario dar una serie de pasos, es decir, realizar un proceso. En ese proceso será necesario recurrir a contenidos de las otras áreas (recoger información necesaria de forma oral o por escrito, comunicarse de forma adecuada con su grupo o con el resto de la clase sus ideas e informaciones, cómo lo ha realizado, buscar los materiales necesarios para formalizar la tarea, reparto de tareas y adquisición de responsabilidades, etc.

Secuencia instruccional

Se propone un trabajo de investigación tipo proyecto donde los alumnos formen pequeños grupos para buscar información (en LE) de los países asignados para luego presentar exposiciones orales cortas (en LE) de los aspectos más relevantes y elaborar afiches para exponerlos en las carteleras del DIM.

- En el caso de Francia e Inglaterra, países europeos, muy distantes del contexto de estudio en muchos sentidos, seguramente presentan características similares entre sí pero también poseen características distintas desde muchos puntos de vista. Se puede proponer un acercamiento hacia ambos países realizando un cuadro comparativo en algunas de las características, a saber: lengua, límites de influencia, tipo de gobierno, aspectos históricos relevantes, etc.
- En cuanto a Haití y las Antillas, países de América, todos son islas, y aunque están geográficamente cercanos a nuestro contexto de estudio,

presentan también muchas diferencias entre sí y con los demás países en estudio.

- Respecto a Estados Unidos y Canadá, aunque son también países de América, y por ende cercanos a nuestro contexto de estudio, poseen muchas similitudes entre ellos pero también diferencias entre sí y mucho más con los anteriores, haciendo propicias las comparaciones y contrastes.

Con esta actividad no se busca dictar cátedra de política, historia, geografía u otro, sino de que los estudiantes de LE, a partir de las diferencias o similitudes encontradas en los distintos aspectos, se adentren en el panorama general de los países en estudio, sus lenguas y sus culturas, lo cual los puede ayudar mucho a la hora de querer establecer relación con hablantes nativos de esos países ya sea cara a cara o a través de otros medios.

5.13.3 Proyecto 2: Chats

Secuencia instruccional

A partir de la utilización de las nuevas tecnologías para la información y la comunicación (TIC), realizar la siguiente actividad en forma de proyecto, seguir las instrucciones dividiendo los temas interculturales seleccionados por los alumnos en etapas, incluyendo las diferentes nacionalidades en estudio. Los alumnos deben crear grupos por nacionalidad y lengua estudiados para exponer oralmente sus análisis y conclusiones, de acuerdo con cada aspecto abordado en los chats

Instrucciones

Comunicarse vía electrónica por medio de chats con hablantes de las LE para:

- Solicitar y dar información personal básica;
- Solicitar y dar información profesional básica;
- Hablar sobre gustos y preferencias;
- Hablar sobre temas interculturales de su interés de los países de origen;
- Discutir sobre temas de la actualidad de su interés de los países de origen;
- Exponer y discutir en la clase sus experiencias.
- Redactar un resumen sobre las actividades, escrito en LE.
- Dar su opinión sobre las actividades.
- Realizar la coevaluación y retroalimentación de las actividades.

En esta actividad semidirigida, los estudiantes tendrán la libertad de seleccionar la LE en que establecerá el contacto (inglés-francés), los temas interculturales y de actualidad que deseen, así como la duración de la comunicación con el interlocutor. Se recuerda que las actividades propuestas dependen de las unidades curriculares y de los objetivos instruccionales en el semestre que estén cursando los alumnos, así como de las normas negociadas con anterioridad entre los estudiantes y el profesor. Elaborar un guión y llevar el registro de los intercambios realizados: internauta, fecha, hora, tiempo de interacción, tema abordado, aspectos resaltantes, etc.

De acuerdo con Bajarlía y Spiegel, (1997, citado en Finol, 2007), el aprendizaje en entornos virtuales promueve el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo. Entre las principales actividades autónomas realizadas en Internet

están las conversaciones llamadas ‘chateos’ en los cuales el ciberestudiante descubre, procesa y comparte información de acuerdo con sus intereses, motivaciones y necesidades, tomando responsabilidad de su propio aprendizaje y negociando con su profesor y compañeros el contenido de lo que aprende y de lo que quiere aprender. Los chats forman parte de los recursos multimediales que pueden ser usados para fomentar en los alumnos la curiosidad intercultural y lingüística. Los chats pueden ser realizados por los alumnos sobre un tópico determinado y son actividades dinámicas que ofrecen gran variedad de principios de aprendizaje constructivista; por ejemplo, animan al estudiante a descubrir el conocimiento por medio del diálogo, permite aclarar dudas sobre el contenido del tópico a medida que la chatdiscusión se desarrolla, el ambiente sincrónico y el anonimato utilizado animan a los interactuantes a formularse preguntas unos a otros, se comparten experiencias y conocimientos que los llevan a verificar si es correcta o no su apreciación sobre un punto específico.

Para Esch (op.cit), las nuevas tecnologías son fascinantes y crean expectativas acerca de lo que ellas pueden lograr. Una de esas expectativas es que la aparente reducción de la distancia física entre la gente que es llevada a cabo por los sistemas de comunicación, resuelve los problemas de comunicación entre ellos. Esperamos más que eso; deseamos que se acorten todo tipo de distancias y se creen lazos de afectividad y entendimiento entre los interlocutores que propicien la actividad propuesta.

La actual “Era” de la Información y la Comunicación, o “Era Virtual”, caracterizantes de constantes cambios e innovaciones científico-tecnológicos,

obligan a un nuevo tipo de educación. Una educación repensada en sus requerimientos académicos y en sus demandas laborales para un nuevo tipo de sociedad pertenecientes a esta época. Para esta educación, sin importar el área o especialidad, se hace necesario que los individuos se preparen y estén atentos a esos cambios, a esas innovaciones. Muchas son las llamadas TIC, pero es necesario saber manejarlas adecuadamente para obtener la información y el conocimiento que ellas contienen, y sobre todo, poder extraer la información que cada quien requiera para analizarla y utilizarla.

Los estudiantes en formación deben contar con teoría y práctica, por mínima que sea, en las llamadas tecnologías de la información y la comunicación, que los acerquen a la actualización en el mundo actual en tiempo y espacio, y convertirse en creadores de su conocimiento.

En la enseñanza-aprendizaje de LE el conocer y usar las TIC es primordial; pues se promueve el compromiso y la motivación hacia un aprendizaje significativo y colaborativo; sin embargo, en esta fase de la investigación, donde se está presentando una propuesta que se aplicará por primera vez, y con estudiantes que apenas están iniciando su carrera profesional de Idiomas Modernos, no se trata de evaluar el manejo de las TIC, sino de usar algunas de sus herramientas para realizar las actividades y tratar de lograr los objetivos planteados. Es de aclarar que aún cuando se presume que los estudiantes en cuestión dominan las herramientas básicas de las TIC, si resultare que algunos no las dominan, se procedería a canalizar los mecanismos para que esos alumnos sean orientados y cumplan también con la(s) actividad(es) que lo amerite(n).

5.13.4 Películas, videos, grabaciones

Secuencia instruccional

- Seleccionar una película, video o grabación en LE;
- Ensayar un ejercicio que podría titularse: **“Qué sabemos de...”**.

Trabajar con los alumnos la imagen que se forman de los diferentes personajes a través de su forma de hablar: su voz, acento, entonación, etc. Antes de ver el vídeo, película (completa o fragmento), o de escuchar la grabación, se invita a los alumnos a escuchar varias veces las diferentes intervenciones con el objetivo de que describan el carácter, la forma de ser, los estados anímicos de los personajes; luego, si es video o película, ver el documento y hacer que comparen si la imagen que se han formado de esta(s) persona(s) corresponde con su imagen real. Si es grabación, escuchar varias veces e ir determinando las mayor cantidad de características posibles. Completar la ficha preparada por el docente. Discutir las versiones en LE.

Según el nivel de los alumnos, se pueden proporcionar las descripciones de los rasgos de personalidad de los diferentes personajes, facilitarles vocabulario referido al carácter, darles pautas de los rasgos que deben observar o dejarles describir libremente. El objetivo de esta actividad es mejorar la percepción que tiene el alumno de la lengua meta y de sus hablantes. Al ir afinando en la interpretación que hace el alumno de lo que escucha, tratamos de que haya una coincidencia entre la imagen que percibe y la imagen real.

- Comentar los diferentes aspectos interculturales que contengan: características de los personajes, tema(s) tratado(s), ambiente(s),

gestos, aspectos que llamaron su atención, relación (similitud o diferencias) con nuestro país, otros.

- Realizar representaciones de las situaciones observadas en el vídeo o escuchadas, imitando acentos, gestos, etc.
- Realizar la coevaluación y retroalimentación de la actividad.
- Otro.

Este medio visual-auditivo, aunque común, podría ser de gran utilidad en cuanto a los objetivos de la propuesta. En nuestro contexto en estudio, este medio es poco usado, por esta razón debe convertirse en una meta el que se utilice con más frecuencia, seleccionando documentos que aborden contenidos de índole intercultural que despierten la curiosidad y el interés de los estudiantes por los aspectos lingüísticos y culturales, según la LE en que sean presentados, la temática, los países que involucre, los personajes, etc.

5.13.5 Canción, poema, cuento o fábula

Secuencia instruccional

- Seleccionar una canción, poema, cuento o fábula en LE (inglés-francés) de acuerdo con los objetivos instruccionales en la unidad curricular respectiva, con contenidos socio-culturales variados. Leer y/o escuchar el documento seleccionado;
- Aclarar vocabulario;
- Comentar oralmente los diferentes aspectos: información biográfica del cantante, escritor o personajes de la situación, temática, aspectos prosódicos y semánticos del documento, mensaje, etc.

- Propiciar el análisis de los diferentes elementos interculturales encontrados.
- Realizar la coevaluación y retroalimentación de la actividad.
- Otros.

Este tipo de recurso es de mucha utilidad en la enseñanza-aprendizaje de LE porque pueden aprovecharse con un doble propósito: lingüístico e intercultural. La canción, poema, cuento o fábula resulta motivante en la medida en que el documento se seleccione a partir de la negociación docente-estudiantes. Se debe partir del gusto por la música o la literatura, buscando ritmos, melodías, autores, temas, y otra serie de características en este tipo de materiales para crear en los estudiantes el interés en la ejecución de la actividad y por ende lograr los objetivos planteados.

5.13.6 Lectura y comentario de textos

Secuencia instruccional

- Solicitar a los alumnos buscar y traer a la clase un texto (corto) en la LE de su preferencia (inglés-francés), sobre temas interculturales de su interés.
- Comentar oralmente en la clase los temas de los diferentes textos para seleccionar algunos y analizarlos en pequeños grupos en clase.
- Después del análisis, comentar y/o discutir los textos focalizando los elementos interculturales.
- Comparar los elementos encontrados con los de su país.
- Elaborar cuadro comparativo por escrito a partir de los elementos encontrados.

- Realizar la coevaluación y retroalimentación de la actividad.
- Otro.

La lectura de textos es una actividad muy común en el entorno de enseñanza-aprendizaje de LE; sin embargo, no por eso deja de ser interesante y/o motivante. Al igual que para los otros tipos de recursos, si se toman en cuenta ciertos criterios de selección, se podrá realizar una actividad por demás sorprendente.

5.13.7 Simulaciones

Secuencia instruccional

- A.- *Improvisada*: a partir de ciertas imágenes individuales, o de secuencias de imágenes seleccionadas por el docente, los alumnos deben improvisar monólogos, o diálogos -en parejas o pequeños grupos- en la LE de la unidad curricular que lo proponga, simulando las situaciones observadas, expresándose oralmente y/o a través de gestos, en el tiempo establecido.
- B.- *Preparada con anticipación*: los alumnos pueden escoger la situación, prepararla y presentarla en clase, bajo las normas negociadas. Ya que son preparadas pueden usar accesorios que identifiquen a las diferentes situaciones, con el fin de hacerlas más real y viajar en el tiempo y en el espacio, suponiendo que así serán cuando se encuentren en los países de las LE comunicándose con los hablantes de esas LE.
- Realizar la coevaluación y retroalimentación de la actividad.
- Otro.

Se recuerda que en todos los tipos de actividades los temas y situaciones deben tratar aspectos relacionados con los intereses, actitudes y motivaciones positivas hacia las LE y hacia los hablantes nativos de las mismas, puesto que el objetivo primordial es crear una atmósfera afectiva hacia ambos aspectos, en espera de que ese acercamiento produzca una actitud por demás positiva y beneficiosa para el mejor aprendizaje y utilización de las LE. Estas simulaciones pueden dar como resultado una variación adicional convirtiéndolas en pequeñas obras teatrales y presentarlas públicamente en el DIM o en otros espacios de la Facultad.

CAPÍTULO 6

“Cuando las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje son favorables, están motivados para aprender, despliegan esfuerzos más intensos y concentrados, y sus umbrales perceptual y cognoscitivo descienden, generalmente”

David Ausbel, 1990

CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El capítulo 6 presenta las conclusiones generales que resumen el análisis de las variables y que nos permitió llegar al núcleo de la problemática planteada. Estas conclusiones nos han guiado a proyectar un camino que esperamos nos conduzca a resolver el problema, o por lo menos a atenuar los puntos álgidos del mismo.

Lo más lejos que alguien puede pensar cuando se encuentra a una persona y le pregunta que está estudiando y por qué escogió esa carrera, es obtener una vaga respuesta como que “no sabe”, o que “porque X persona se lo planteó”, o que “porque no tuvo otra alternativa”; siempre se espera escuchar frases tales como: “porque me gusta”, “porque me llama la atención”, o dan toda una explicación sobre las razones de índole positiva que le ven a la especialidad seleccionada. Sucede que en el primer ejemplo es natural pensar que la persona “no tendrá éxito” en sus estudios, y en el segundo sí. Sin embargo, esto no siempre es cierto, el éxito o el fracaso dependen de muchos factores que frecuentemente no son conocidos por los actores del proceso de aprendizaje.

Los factores en cuestión son generalmente conocidos progresivamente en el camino, ya sea de manera consciente o no, y en muchas ocasiones se puede llegar a cambiar de parecer en cualquiera de las dos alternativas de respuestas reseñadas. Los factores internos tales como la edad, o externos, tales como el entorno, pueden convertir una situación negativa en positiva o viceversa.

Considerando la especialidad abordada en nuestro estudio, dábamos por sentado al inicio de esta investigación, que por ser estudiantes de lenguas modernas los sujetos tendrían intereses y actitudes positivos tanto hacia las LE como hacia los hablantes de las mismas, sin embargo, no fue así. Observamos por ejemplo que aunque les gusta lo que están estudiando, una buena cantidad de la población no desea establecer interrelación con los hablantes de las LE, lo cual representa una gran contradicción si desean aprender bien las LE.

Naturalmente, conocer las razones por las cuales se tiene esta actitud negativa no es sencillo, mucho menos si se considera que esto apenas es uno de los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, sabiendo que las actitudes son algo muy íntimo de las personas, creemos que deben constituir un estudio particular a posteriori. En la presente investigación nos abocamos a dar solo algunas sugerencias desde nuestra práctica profesional actual.

La propuesta describe el ámbito de la intervención, algunos objetivos, contenidos, recursos, actividades y estrategias, ya que pensamos que se debe comenzar con una preparación o entrenamiento a nivel de los docentes y alumnos de los dos primeros semestres para luego ir multiplicando y nutriendo la propuesta tanto con los aportes de todos los docentes de todas las unidades curriculares específicas de la mención, como con los insumos proporcionados por los estudiantes a partir de los distintos mecanismos abordados con ellos, léase: cuestionario(s), taller(es), entrenamiento(s) sobre las estrategias de aprendizaje, etc. A propósito de los contenidos, como ya se ha dicho anteriormente, no se abordan contenidos de tipo cognoscitivo, ya que no se

trata de medir sus conocimientos en las lenguas extranjeras, sino que se sugieren contenidos de tipo afectivo, puesto que la problemática enfoca principalmente ese aspecto.

En estas circunstancias, se entiende que no se realizará ningún tipo de evaluación de los contenidos (sumativa), sólo se realizará una evaluación en conjunto sobre la pertinencia de los objetivos, de los ejercicios o actividades realizadas, de los recursos, de las estrategias empleadas, de los talleres, etc.

La propuesta fue elaborada tanto a partir del diagnóstico realizado como desde la visión de la realidad del macro entorno que constituye el sistema educativo venezolano en general, como del micro entorno de la mención en particular, específicamente el Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, lugar de encuentros y desencuentros de la población estudiada, y que, a nuestro juicio, presenta características estructurales y sociales que no brindan las mejores condiciones para la enseñanza-aprendizaje de las LE, siendo esta una realidad que sin lugar a dudas repercute negativamente en el proceso.

Frecuentemente, el Estado venezolano crea estructuras educativas que se quedan en la teoría debido a que no cuenta con estrategias adecuadas de supervisión y control; por otro lado, las deficiencias presupuestarias hacen que a las Universidades (y a otros niveles educativos) no se les asignen los recursos económicos justos que aseguren su correcta dotación y funcionamiento, lo cual afecta –a nuestro juicio- la calidad de la educación desde sus niveles básicos hasta los superiores.

En este contexto, no queremos ser ambiciosos en proponer un modelo que más temprano que tarde se quede en el camino, sino un esquema realizable que pueda ser abonado con el paso del tiempo, nutrido con la experiencia y colaboración de los docentes, los estudiantes, el personal directivo, administrativo y obrero del DIM, puesto que todos, de forma directa o indirecta, confluyen en los espacios y en el quehacer educativo. Es por lo cual esperamos poder plasmar las experiencias que se obtengan de esta propuesta en un trabajo posterior que tenga mayor alcance y se pueda proyectar a entornos similares.

Esta tesis lejos de creerse exhaustiva, se reconoce incompleta ya que a medida que se despejaban ciertas dudas surgían otras; de ahí que se fue descubriendo un amplio abanico de posibilidades sobre futuras líneas de investigación. La principal tiene que ver con la aplicación de la presente propuesta y los resultados que se obtengan de ella. También se pudiera profundizar lo relacionado con la distancia social y la motivación asociadas con el rendimiento académico en entornos educativos universitarios, toda vez que las dos primeras variables pudiesen estar afectando la tercera. De igual manera, se pudiera abordar la distancia social junto con los otros tres tipos de distancia: estructural, psicológica y cultural, en el aprendizaje de lenguas en el entorno estudiado, no sin antes determinar el rol del proceso de aculturación en la mente multilingüe. Por otra parte, se pudieran indagar, en conjunto o por separado, aspectos tales como el contexto de aprendizaje, los recursos (especialmente las TIC), las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje, los estilos de aprendizaje y el profesorado como factores de motivación en entornos educativos universitarios, ya que los mismos pudiesen

ser la causa de innumerables dificultades para los estudiantes al momento de emprender el aprendizaje de LE. Igualmente, se pudiera pensar en temas tales como la forma en que se está manejando la perspectiva intercultural en los entornos educativos universitarios, toda vez que, como se expone en algunas partes de la tesis, todo lo relacionado con lo intercultural va en crecimiento en el aprendizaje de lenguas.

***"Si cerráis la puerta a todos los errores,
también la verdad se quedará fuera."***

Tagore

***"Caminante son tus huellas el camino, y nada más;
caminante no hay camino,
se hace camino al andar."***

Antonio Machado

CAPÍTULO 7

**“Donnez à l’enfant le désir d’apprendre
et toute méthode sera bonne”**

J. J. Rousseau

REFERENCIAS

Añez, Ana. (2008). Estilos de Aprendizaje y Estrategias Metacognitivas en estudiantes de Inglés con Fines Específicos de la Universidad del Zulia. Trabajo de Grado para Optar al Título de Magister Scientiarum en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Venezuela.

Arteaga, Nelson y Lara, Vanesa. (2004). *Violencia y distancia social: una revisión*. Papeles de población; abril-mayo, nº 040, Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca-México. Pp. 169-191. Consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=11204010>, el 28-04-2009.

Bisquerra, Manuel. (2005). *Método de Investigación Social. Guía Práctica*. Barcelona, España.

Brown, Douglas. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. 3ª Edición. Prentice Hall.

Byram, M. y Fleming, M. Traducido por: Parrondo, J. y Dolan, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de Idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.

Caballero, Manuela y Cuadrado, Isabel (2007). *La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen*. Revista de Educación, 342. Enero-abril 2007, pp. 503-527. Consultado en: 29-08-2011.

Cabañas, María J. (2008). *Factores de influencia en el aprendizaje del español por parte de alumnos inmigrantes en I. E.S.* Consultado en línea el 20-06-2010. En:<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1389038> P.p. 19-73.

Cañal, Pedro. (2002). *Innovación Educativa, Motivación del Profesor y Desarrollo Profesional: Problemas y Propuestas de actuación*.

Castro, Paloma; Méndez, María y Sercu, Lies. (2003). *La cultura en el aula de Lenguas extranjeras: análisis de las percepciones de los profesores de secundaria respecto a los objetivos y las actividades de aprendizaje cultural*. Consultado en: sedll.org/es/admin/uploads/congresos/15/act/131/Castro_Prieto.pdf. 6 p.

Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria. (2002). *Enseñar Lengua*. 8ª Edición. Editorial GRAO. Madrid.

Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. (1997-2009). Consultado en línea el 11-03-2009. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/distanciасocial.htm.

_____. *Diccionario de términos clave de ELE*. (1997-2010). Consultado en línea el 24-05-2010. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pidgin.htm.

Cerdas, Hugo. (1991). *Los elementos de la Investigación*. 1ª edición. Editorial El Búho. Bogotá, Colombia.

Chávez, Nilda. (1994). *Introducción a la Investigación Educativa*. Editorial Ars Gráfica, S. A. Maracaibo, Venezuela.

Ciselli, Graciela. (2007). *La Identidad: diversos enfoques*. Antropología Cultural. Ficha de cátedra N° 5. Universidad Nacional de la Patagonia. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Clément, Richard, Dörnyei, Zoltán y Noels Kimberly. (1994). *Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom*. *Language Learning*, Vol. 44, N° 3. Pp. 417-448. En: cral.nottingham.ac.uk/lib/exe/fetch.php?id.24-7-2011.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Editorial Búfalo, C.A. Caracas, Venezuela.

Cofer, C.N y Apley, M.H. (1987). *Psicología de la Motivación. Teoría e Investigación*. 9ª reimpresión. Editorial Trillas. México.

Cohen, Andrew. (2009). *Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation*. An Introduction to applied linguistics. Pp.161-178. University of Minnesota.

Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Dörnyei, Zoltán. (2007). *Motivational Strategies in the language Classroom*. *Language Teaching Library*. 8ª edición. Cambridge University Press. Cambridge. Reino Unido.

Dörnyei, Zoltán. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman Pearson Education Ltd.

Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters. pdf Table of Contents, pdf Introduction.

Dörnyei, Zoltán y Ottó, István. (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. Working Papers in Applied Linguistics, Thames Valley University, London, Vol. 4, pp. 43-69.

Dörnyei, Zoltán y Schmidt, Richard. (2001). *Motivation and second language acquisition*. Second Language Teaching & Curriculum Center. University of Hawai'i at Manoa.

Dörnyei, Zoltan y Ushioda, Ema. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters. pdf Table of Contentspdf Introduction.

Edeso, Verónica. (2005). *La Distancia Social y su importancia en la interacción: propuesta para su estudio en clase de ELE. La Competencia Pragmática y la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. En: Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Centro Virtual Cervantes, pp. 247-257. Consultado en: cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0245.pdf. dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2154257.

Ellis, Rod. (1995). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

_____. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford Applied Linguistics. 2d Edition. Oxford University Press.

Enciclopedia Wikipedia. Consultado en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Venezuela>. http://es.wikipedia.org/wiki/Cultura_de_Venezuela, el 03-10-2010.

Escandell, María. (2006). *La Comunicación*. Boletín de Lingüística. V 18, N° 5. Caracas. Reseña: María José Gallucci, Universidad Central de Venezuela.

Esch, E.M. (1995). *Exploring the concept of distance for language learning*. ReCALL, Vol 7, N°1. Pp.5-11. The University of Cambridge. Cambridge, Reino Unido.

Finol, Ana. (2007). *Principios cognitivo-constructivistas en la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la enseñanza-aprendizaje de Inglés con Propósitos Específicos*. Revista Synergies, Venezuela, N° 3. Pp.38-64.

Franzoi, Stephen. (2007). *Psicología Social*. 4ª Ed. McGraw Hill.

Galo, José. (2010). *Máster de Formación de Profesorado de Secundaria. Aprendizaje y enseñanza de materias del área: Informática y Matemáticas*. Universidad de Córdoba, España. Consultado en línea en: <http://www.slideshare.net/jrgalo/la-intervencion-educativa-modelos>.

García, Francisco. (2000). *Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa*. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. N° 207, Universidad de Barcelona. Consultada en línea el 15-01-2012, en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>.

García, Gema. (2010). *Estrategias generadoras de motivación en el aula de segundas lenguas*. Revista para la innovación didáctica. N° 0, Junio. Pp. 3-15.

Gardner, Robert y MacIntyre, Paul. (1993). *A student's contribution to second language learning*. Part II, Affective Variables. *Language Teaching*, N° 26, P.p.1-11.

Garrido, Alicia y Álvaro, José Luis. (2007). *Psicología Social*. 2ª Ed. McGraw-Hill.

Giménez, Gilberto. (2003). *Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social*. Ensayo: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. México. Consultado en: http://www.google.co.ve/webhp?source=search_app#q=Gim%C3%A9nez,+Gilberto,+2003,+las+diferentes&hl=es&prmd=imvnso&ei=UuGLULuODNOp0AG694DQDg&start=70&sa=N&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp= el 16-03-2011.

Gómez-Martínez, Susana. (2008). *El aprendizaje del inglés en el ámbito español: perfiles motivacionales e implicaciones en el aula*. En: Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística. Universidad de Navarra. Consultado en línea en: <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>.

Good, Thomas y Brophy, Jere. (2001). *Psicología Contemporánea*. 5ta. Edición. Mc. Graw – Hill. México.

Iglesias, Isabel. (1999). *Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo*. Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, n° 21, 13-23.

_____.(s/f). *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*. Consultado en línea: www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf.

_____. (2000). *Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación*. *Especulo*. Revista de Estudios Literarios. Universidad Complutense de Madrid. Consultado en línea: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/index.html>.

Inciarte, Alicia y Canquiz, Liliana. (2006). *Diseño de las unidades curriculares dentro del enfoque de currículo por competencias: papel de trabajo*. Sin publicar. Línea de Investigación en Currículo y Tecnología Educativa. La Universidad del Zulia.

Instituto Nacional de Estadística. (2011). *XIV Censo General de Población y Vivienda. Caracterización general de la población venezolana*. Consultado en: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/6913.pdf>.

Keblawi, Faris. (s/f). *A review of language learning motivation theories*. Consultado el 18-09-2012, en: www.qsm.ac.il/.../eng-2-faris%20Keblawi.pdf. P.p. 23-57.

König, Güray. (2006). *Orientation, Motivation and Attitudes of Turkish University Students Learning a Second Foreign Language*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 11 (1), 10 pp. Consultado en: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Koenig6.htm>.

Korstanje, Maximiliano. (2008). *La otra parte del turismo: La dinámica interna del prejuicio*. Consultado en línea en: <http://www.eumed.net>, el 16-03-2011.

Lapresta, Cecilio y Huguet, Ángel. (2006). *Identidad colectiva y lengua en contextos pluriculturales y plurilingües. El caso del Valle de Arán, Lleida. España*.

Revista Internacional de Sociología (RIS). Vol. LXIV, N° 45, sept-dic., 83-115.

Lara, Rosamary. (2005). *El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior*. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXIV (1), No. 133, Enero-Marzo, pp. 87-104. México. Consultado en línea el 05-12-2011, en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60411915008>.

Lázár, Ildikó y col. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle: un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Conseil de l'Europe. Pp. 7-10.

Ley Orgánica de Educación con su reglamento. (2003). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5.662 Extraordinario.

Madrid, Daniel. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Departamento de Didáctica de la lengua y literatura. Universidad de Granada. Grupo Editorial Universitario. Consultada en línea el 11-10-2010, en: http://www.csi-f.es/sites/default/files/105149/20100525_cero_pdf_18896.pdf.

Marco Común de Referencia para las Lenguas. (2000). Consejo de Europa. Estrasburgo.

Marquès, Pere. (2000). *Diseño de Intervenciones Educativas*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Consultado en línea en: <http://www.peremarques.net/Interved.htm>. Consultado el: 26-01.2013.

Méndez, Carlos (2001). *Metodología: diseño y desarrollo del proceso de investigación*. 3ª ed. McGraw Hill. Bogotá.

Méndez, Darlén. (2009). *Algunas consideraciones acerca de la habilidad escuchar en la enseñanza de lenguas*. Cultura y Lengua. Consultado En: pologuera.com/colaboracion/.../habilidad_escuchar.htm.

Minera, Luz. (2009). *El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, 6 (3), 58-73.

Moiinvaziri, Marjan. (2010). *Motivational Orientation in English Language Learning: A Study of Iranian Undergraduate Students*. Islamic Azad University: Sirjan Branch. Consultado en: <http://www.usingenglish.com>.

Mujica, Asmara. (2005). *Relación entre Motivación y Rendimiento Académico en Lenguas Extranjeras en estudiantes de Idiomas Modernos de La Universidad del Zulia*. No publicado. Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de Profesor Asociado. La Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.

Mujica, Asmara. (2011). *Distancia social hacia los hablantes de lenguas extranjeras en los estudiantes de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia*. No publicado. Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de Profesor Titular. La Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.

Mujica, Asmara y Thomas, Irene. (1986). *Statut et Rôle de la langue française au Vénézuéla*. Memoria para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en Ciencias del Lenguaje. Bajo la dirección del Profesor Jacques Cortès. Aix-en-Provence, Francia.

Muñoz Liceras, J. (2000). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Compendio. Editorial Antonio Machado. 307 p.

Murillo, Francisco. (S/f). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Consultado en: <http://www.uam.es>.

Murray, Denise y Christison, MaryAnn. (2011). *What English Language Teachers need to know. Entendiendo el aprendizaje*. Vol I. Routledge Taylor & Francis Group. New York - Londres.

Oxford, Rebecca. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.

_____. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Pearson Education Limited.

Pérez, Clevia. (2006). *Motivación interna y Rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA-Táchira*. Acción Pedagógica. N° 15. Enero-diciembre. Pp. 64-73. Universidad de los Andes, San Cristóbal-Estado Táchira. Venezuela.

Porcher, Louis y Abdallah-Pretceille, Martine. (1998). *Étique de la diversité et éducation*. 1ª Ed. PUF.

Rodríguez, Armando y col. (2005). *El efecto de las identidades nacionales con distintos niveles de inclusividad en el perjuicio hacia exogrupos*. Psicothema. Vol 17. N° 3. Pp. 441-446.

Rodríguez Cano, J. (S/f). *Técnicas Cuantitativas: Escalas Thurstone, Bogardus y Osgood*. Universidad de Viña del Mar. Escuela de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología.

Rodríguez Garrido, Esteban. (2007). *Acción de acompañamiento académico. Modelo de intervención docente que posibilita evolución conceptual, metodológica y aptitudinal*. Tesis doctoral. Universidad de Burgos. España.

Scheu, Dagmar y Bou Franch, Patricia. (1993). *Distancia cultural entre L1 y L2 en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. Pp. 49-57. Consultado en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=130821&orden=60555.
Revista Española de Lingüística Aplicada. Año 1993. N° 9.

Schumann, John. (1976). *Social Distance as a factor in Second Language Acquisition*. Language Learning. Vol. 26, N°1. Pp. 135-143. University of California.

_____. (1978). *The Acculturation Model for Second Language Acquisition*. Pp. 27-50.

Soria, Claudia. (2009). Motivational Profiles: a small-scale study. Revista Lenguas Modernas, N° 34. Pp. 53-69. Universidad de Chile.

Sosa, Fernanda y Zubieta, Elena. (2010). *Afrontamiento y aculturación en estudiantes universitarios*. Revista de Psicología. UCA. Vol. 6 N° 12. Pp. 65-84. Consultado en: bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d.

Soto, Beatriz. y El-Madkouri, Mohamed. (2006). *La adquisición de una L2 como lengua de acogida: Hacia un modelo descriptivo de corte pragmático*. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, N° 14, p.p. 55-96. ISSN 1576-5199
en: dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=143903.

Spolsky, Bernard. (1990). *Conditions for Second Language Learning*. 2ª Edición. Oxford University Press.

Stosi, Sanja. (2009). *Adquisición de segundas lenguas*. Planeta Educativo. Consultado en: [Adquisición de segundas lenguas Planeta Educativo.mht](http://Adquisición%20de%20segundas%20lenguas%20Planeta%20Educativo.mht).

Suanet, Irina y Van De Vijver, Fons. (2009). *Perceived Cultural Distance and Acculturation among Exchange Students in Russia*. Journal of Community & Applied Social Psychology. J. Community Appl. Soc. Psychol., 19: 182–197. Consultado en línea a través de Ebscohost.

Svanes, Bjorg. (1987). *Motivation and cultural distance in second language acquisition*. Language Learning, A Journal of Research in Language Studies. Vol. 37, N°3, Pp. 341-359. University of Bergen.

Svanes, Bjorg. (1988). *Attitudes and cultural distance in second language acquisition*. Applied Linguistics, Vol 9, N° 4, pp.357-371.

Tobar, Eduardo. (s/f). *El estudio de la motivación en el aula de idiomas*.

Uria, María. (1998). *Estrategias Didácticas Organizativas para mejorar los Centros Educativos*. Ediciones Narcea, S.A. Madrid.

Uribe, Clara. (2006). *La lengua francesa como opción en los estudios de licenciatura: actitudes de alumnos universitarios*. Estudios de Lingüística Aplicada. Vol. 24. N° 043. Universidad Nacional Autónoma de México. P.p. 125-142. Consultado en línea EN: <http://redalyc.uaemex.mx>.

Williams, Marion y Burden, Robert. (1997). *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press.

Woolfolk, Anita. (2000). *Psicología Educativa*. 6ª Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento para la recolección de datos de la variable distancia social

A CONTINUACIÓN SE PRESENTA UN INSTRUMENTO DE APLICACIÓN PARA UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN QUE SERÁ LLEVADO A CABO POR UNA DOCENTE DEL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS. AGRADECEMOS LA COLABORACIÓN PRESTADA Y ESPERAMOS QUE SUS RESPUESTAS SEAN LO MÁS OBJETIVAS POSIBLES.

INSTRUCCIONES:

- 1.- Dé su primera reacción ante cada proposición sin pensarlo demasiado.
- 2.- Dé sus reacciones a cada raza considerada como un grupo. No dé sus reacciones de sentimientos a los mejores o a los peores miembros que usted ha conocido, sino piense de acuerdo a la idea que usted tiene de la nacionalidad considerada como un todo.
- 3.- Ponga una cruz debajo de cada nacionalidad en tantas de las filas como sus sentimientos le dicten.

CATEGORIA	AMERICANO	INGLÉS	FRANCÉS	CANADIENSE	HAITIANO	ANTILLANO (Anglófono)	ANTILLANO (Francófono)
1-Me casaría con							
2-Tendría como amigos regulares							
3-Trabajaría en una oficina junto a							
4-Viviría en el mismo vecindario con							
5-Hablaría simplemente como conocido con							
6-Me identifico afectivamente con							
7-Excluiría de mi país a							

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Anexo 2: Instrumento para la recolección de datos de la variable motivación

Estimados alumnos:

Mediante este cuestionario se pretende conocer algunos aspectos relativos a su experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras que nos serán muy útiles para ajustar propuestas didácticas en la enseñanza de los idiomas. Las respuestas son anónimas y no los comprometen a nada en concreto. Serán tratadas con discreción y serán usadas para fines específicamente científicos. Los invitamos a que respondan a todas con absoluta sinceridad. Les recordamos que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es su opinión. ***Muchísimas gracias por su valiosa colaboración.***

Datos personales: Edad: _____. Sexo: Femenino Masculino. Nacionalidad: _____ . Lengua(s) materna(s): _____.

1.- ¿En qué lenguas extranjeras (**LE**) tiene usted conocimientos? Indique con una (**X**) el grado de dominio.

Muy bien	Bien	Regular	Un poco
Inglés			
Francés			
Otra(s), ¿cuál(es)?			

2.- Indique con una (**X**) si ha residido o ha visitado algún país de habla inglesa o francesa y en total por cuánto tiempo.

No ____	Sí ____	____ días	____ mes (es)	____ año (s)
---------	---------	-----------	---------------	--------------

3.- Indique el propósito con una (**X**)

_vacaciones	_trabajo	_estudios	_aprender el idioma	_otros: ¿cuáles? ____
-------------	----------	-----------	---------------------	-----------------------

4.- ¿Tiene o ha tenido usted alguna relación con personas de habla inglesa o francesa fuera de clase? Marca con una (**X**) la opción correspondiente.

Ninguna __	Esporádica__	Ocasional__	Frecuente__	Muy frecuente__
------------	--------------	-------------	-------------	-----------------

5.- ¿Cuáles son tus razones para aprender una LE?

6.- ¿Aprendes Idiomas porque lo disfrutas o para lograr tus metas?

7.- ¿Te gustaría vivir en un país donde se hablan los idiomas que estás aprendiendo?

Si ____ No ____ Temporalmente__

(PUEDE MARCAR VARIAS OPCIONES CON UN CÍRCULO)

- 8.-Estudiar Idiomas puede ser importante para mí porque:
- a- Me permitirá relacionarme con los hablantes nativos
 - b- Me permitirá conocer y hablar con más personas
 - c- Me permitirá entender y apreciar mejor el arte y literatura extranjeros
 - d- Me permitirá participar más en actividades de otras culturas.
- 9.-Estudiar Idiomas puede ser importante para mí porque:
- a- Lo necesito para mi carrera profesional
 - b- Me hará una persona mejor preparada
 - c- Es útil para obtener un buen empleo
 - d- La gente me respetará más si sé otro(s) idioma(s).

(MARCAR SOLO UNA OPCIÓN)

- 10.- Durante las clases de Idiomas me gustaría:
- a- Combinar el uso de las LE con el español.
 - b- Hablar las LE tanto como sea posible.
 - c- Hablar más en español que en las LE.
- 11.- Si tengo la oportunidad de hablar las LE fuera de la Universidad, yo:
- a- Nunca lo haría.
 - b- Lo haría solo si fuese necesario.
 - c- Lo haría ocasionalmente.
- 12.- En comparación con otras materias de la carrera, las LE me gustan:
- a- Más que las otras materias.
 - b- Igual que las otras materias.
 - c- Menos que las otras materias.
- 13.- Estudiar Idiomas:
- a- No es nada interesante.
 - b- No es más interesante que otras materias.
 - c- Es muy interesante.
- 14.- Si hubiese extranjeros de habla inglesa o francesa en mi vecindario, yo:
- a- Nunca hablaría con ellos es su lengua nativa.
 - b- Hablaría con ellos algunas veces en su lengua nativa.
 - c- Hablaría con ellos lo más posible en su lengua nativa.
- 15.- Si tuviese la oportunidad de saber suficiente Inglés y/o Francés, leería revistas y periódicos en esos idiomas.
- a- Tan frecuentemente como pudiera.
 - b- No lo haría tan frecuentemente.
 - c- Nunca lo haría.
- 16.- Pienso acerca de lo que he aprendido en mis clases de Idiomas:
- a- Muy frecuentemente
 - b- Rara vez.
 - c- De vez en cuando.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

28.- Deseo poder hablar otro(s) Idioma(s) perfectamente.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

29.- Deseo leer lo escrito en otro(s) Idioma(s) en la lengua original, no una traducción.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

30.- Quisiera realmente aprender varias LE.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

31.- Si planeara permanecer en otro país haría un gran esfuerzo por aprender el idioma nativo.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo.

32.- Disfruto conocer y escuchar a personas que hablan otras lenguas.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

33.- Estudiar una LE es una experiencia agradable.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

34.- Los extranjeros de habla inglesa o francesa son considerados del agrado de otros.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

35.- Los extranjeros de habla inglesa o francesa son seguros y confiables.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

36.- Siempre he admirado a los extranjeros de habla inglesa o francesa.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo.

37.- Los extranjeros de habla inglesa o francesa son muy amistosos y hospitalarios.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

38.- Me gustaría conocer mejor a los extranjeros de habla inglesa o francesa.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

39.- Los extranjeros de habla inglesa o francesa son muy amables y generosos.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

40.- Tengo una actitud favorable hacia los extranjeros de habla inglesa o francesa.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

41.- Mientras más aprendo acerca de los extranjeros de habla inglesa o francesa, más me simpatizan.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

42.- Los extranjeros de habla inglesa o francesa son alegres, agradables y con buen sentido del humor.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

43.- ¿Cómo describiría a los hablantes nativos de las lenguas que estás aprendiendo? _____

Anexo 3: Instrumento sugerido en la propuesta para ser aplicado a los alumnos como diagnóstico inicial

Parte A.- Escala de distancia social de Bogardus: es corta y sumamente práctica para analizar las respuestas a las opciones presentadas. Este instrumento fue el aplicado a los estudiantes de la presente investigación.

Parte B.- Adaptación de la actividad 2: “La motivación de mis alumnos”, sugerida en el Capítulo 3 de Díaz-Barriga y Hernández (2002: 96-97).

Parte C.- Adaptación del cuestionario: “Attitude/ Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner, 1985, seleccionando algunos de los ítems más relevantes sobre la motivación y las actitudes hacia las LE, los hablantes y las culturas de las LE, que fuera aplicado a la población seleccionada para la presente investigación.

Parte A.-

A continuación se presenta una encuesta cuyos resultados serán aplicados para realizar un diagnóstico sobre el curso. Agradecemos su colaboración y esperamos que las respuestas sean lo más objetivas posibles.

INSTRUCCIONES:

- 1.- Dé su primera reacción ante cada proposición sin pensarlo demasiado.
- 2.- Dé sus reacciones a cada nacionalidad considerada como un grupo. No dé sus reacciones de sentimientos a los mejores o a los peores miembros que usted ha conocido, sino piense de acuerdo a la idea que usted tiene de la nacionalidad considerada como un todo.

Ponga una cruz debajo de cada nacionalidad en tantas de las filas como sus sentimientos le dicten

CATEGORIA	AMERICANO	INGLÉS	FRANCÉS	CANADIENSE	HAITIANO	ANTILLANO
1-Me casaría con						
2-Tendría como amigos regulares						
3-Trabajaría en una oficina junto a						
4-Viviría en el mismo vecindario con						
5-Hablaría						

simplemente como conocido con						
6-Me identifico afectivamente con						
7-Excluiría de mi país a						

Parte B.- Lea las siguientes proposiciones y complete las ideas

1. El principal motivo por el que estoy en esta mención es:

2. Lo que más me gusta de esta mención es:

3. Lo que me ha ayudado más a aprender en esta mención es:

4. La comunicación y apoyo que los profesores nos brindan en los diferentes _____ grupos _____ por _____ asignaturas son: _____
5. Lo que no me agrada en esta mención es:

6. Mi desempeño en esta mención ha sido:

7. Que yo apruebe o repruebe en mis materias depende de:

8. Lo que me gustaría que los profesores hicieran para que las clases en esta mención fueran más motivantes es:

9. Los principales obstáculos y fallas que he tenido en mis clases en la mención son:

10. Mis metas profesionales son:

Parte C. Responda las siguientes preguntas

1.- Tienes o has tenido alguna relación con personas de habla inglesa o francesa fuera de clase? Marca con una (X) la opción correspondiente.

Ninguna __	Esporádica __	Ocasional__	Frecuente__	Muy frecuente__
------------	---------------	-------------	-------------	-----------------

2.-¿Cuáles son tus razones para aprender una LE?

3.- ¿Aprendes Idiomas porque lo disfrutas o para lograr tus metas?

4.- ¿Te gustaría vivir en un país donde se hablan los idiomas que estás aprendiendo?

Si ____

No ____

Temporalmente ____

5.-Estudiar Idiomas puede ser importante para ti porque:

- e- Te permitirá relacionarte con los hablantes nativos
- f- Te permitirá conocer y hablar con más personas
- g- Te permitirá entender y apreciar mejor el arte y literatura extranjeros
- h- Te permitirá participar más en actividades de otras culturas.

6.-Estudiar Idiomas puede ser importante para ti porque:

- e- Lo necesitas para tu carrera profesional
- f- Te hará una persona mejor preparada
- g- Es útil para obtener un buen empleo
- h- La gente te respetará más si sabes otro(s) idioma(s).

7.-Si tienes la oportunidad de hablar las LE fuera de la Universidad, tú:

- a- Nunca lo haría.
- b- Lo harías solo si fuese necesario.
- c- Lo harías ocasionalmente.

8.- En comparación con otras materias de la carrera, las LE te gustan:

- a- Más que las otra materias.
- b- Igual que las otras materias.
- c- Menos que las otras materias.

9.- Estudiar Idiomas:

- a- No es nada interesante.
- b- No es más interesante que otras materias.
- c- Es muy interesante.

10.- Si hubiese extranjeros de habla inglesa o francesa en tu vecindario, tú:

- a- Nunca hablarías con ellos es su lengua nativa.
- b- Hablarías con ellos algunas veces en su lengua nativa.
- c- Hablarías con ellos lo más posible en su lengua nativa.

11.- Cuando se trata de una tarea de Idiomas, tú:

- a- Te esfuerzas, pero no tanto.
- b- Trabajas cuidadosamente, asegurándote de que lo entiendes todo.
- c.- Lo revisas ligeramente.

12.- Considerando como estudias los Idiomas puedes decir honestamente que tú:

- a- Haces el trabajo justo para pasar.
- b- Pasas por pura suerte (o inteligencia) porque estudias poco.

c- Realmente tratas de aprender los Idiomas.

13.- ¿Cómo influyen en ti los Idiomas en el proceso de aprendizaje de los mismos?

14.- Disfrutas conocer y escuchar a personas que hablan otras lenguas.
Sí: _____ No: _____

15.- ¿Cómo describirías a los hablantes nativos de las lenguas que estás aprendiendo?

16.- Si estuviera de visita en un país extranjero me gustaría poder hablar la lengua nativa.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

17.- Deseo poder hablar otro(s) idioma(s) perfectamente.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

18.- Si planeara permanecer en otro país haría un gran esfuerzo por aprender el idioma nativo.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo.

19.- Disfruto conocer y escuchar a personas que hablan otras lenguas.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

20.- Siempre he admirado a los extranjeros de habla inglesa o francesa.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo.

21.- Me gustaría conocer mejor a los extranjeros de habla inglesa o francesa.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

22.- Tengo una actitud favorable hacia los extranjeros de habla inglesa o francesa.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

23.- Mientras más aprendo acerca de los extranjeros de habla inglesa o francesa, más me simpatizan.

a- De acuerdo b- Parcialmente de acuerdo c- En desacuerdo

Anexo 4: Actividad diagnóstica sugerida en la propuesta para ser abordada con los docentes

➤ **Sobre la variable distancia social**

1.- ¿Conoce la diferencia entre: distancia social, distancia cultural, distancia psicológica y distancia estructural, en cuanto al aprendizaje de LE?

Comente: _____

2.- ¿Quién es el máximo exponente de la Teoría de la aculturación?, ¿En qué consiste esta teoría?, ¿Cuál es su relación con la distancia social?, ¿Conoces otros aspectos relacionados con aculturación y distancia social?

Comente: _____

3.- ¿Qué se entiende por identidad cultural?, ¿Cómo se identifica la misma a nivel de la enseñanza de lenguas?

Comente: _____

4.- ¿Qué es el contacto?, ¿Qué términos rodean frecuentemente la teoría del contacto?

Comente: _____

5.- Otro(s) _____

➤ **Sobre la variable motivación**

1.- ¿Aborda el término “motivación” en sus cursos de LE?

Comente: _____

2.- ¿Conoce los distintos modelos que sobre motivación han propuesto algunos autores?

Comente: _____

3.- ¿Qué estrategias motivacionales de enseñanza-aprendizaje conoce y/o utiliza?

Comente: _____

4.- Otro(s): _____

➤ **Sobre intervención educativa**

1.- ¿En qué consiste una intervención educativa?

Comente: _____

2.- ¿Ha realizado Ud. alguna vez una intervención educativa total o parcial?

Explique: _____

3.- ¿Cuáles son los pasos a considerar?

Comente: _____

4.- ¿En su medio laboral están dadas las condiciones para una intervención educativa?

Comente: _____

5.- Otro(s): _____

➤ **Sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación**

1.- ¿Cuáles herramientas TIC conoce y/o aplica en su centro de enseñanza?

Comente: _____

2.- ¿Ha realizado cursos, entrenamientos o ha aprendido de manera autodidacta?

Comente: _____

3.- ¿Cuál es su opinión sobre el uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de LE?

4.- Otro(s) comentario(s) que desee agregar: _____

INDICE DE AUTORES Y NOCIONES

A

actitudes, vi, xiv, 5, 6, 8, 9, 15, 16, 34, 37, 40, 42, 43, 46, 48, 49, 50, 52, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 73, 78, 80, 82, 87, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 110, 111, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 142, 146, 149, 153, 161, 171, 173, 185, 189, 193, 204, 205, 208, 223, 226, 233, 234, 236, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 262, 264, 267, 268, 275, 281, 282, 283, 294, 297, 298, 300, 303, 304, 309, 324, 325, 327, 337, 339, 347
Acton, xiv, xv, 3, 63, 78
aculturación, vi, 6, 15, 17, 40, 41, 46, 56, 59, 62, 63, 66, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 170, 175, 195, 200, 243, 248, 252, 329, 338, 351
Allport, 84, 85, 86, 188, 198
aprendizaje cooperativo, vii, 261, 284, 285, 286, 288, 336

B

Bogardus, xiv, xv, 3, 42, 53, 54, 61, 87, 170, 171, 172, 249, 338, 347
Brown, xiv, xv, 3, 59, 63, 67, 90, 99, 101, 102, 104, 123, 155, 160, 161, 185, 291, 332
Burden, viii, ix, xiv, xv, 5, 84, 101, 106, 131, 132, 134, 135, 137, 143, 144, 145, 146, 148, 153, 162, 173, 193, 219, 225, 226, 227, 233, 234, 339

C

Cohen, 132, 133, 135, 149, 153, 154, 249, 254, 265, 333
contacto, vi, 3, 6, 14, 15, 17, 33, 34, 40, 42, 46, 54, 59, 63, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 127, 157, 170, 171, 172, 175, 188, 189, 193, 195, 203, 207, 212, 213, 221, 233, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 248, 252, 267, 317, 351
cuestionario AMTB, 50

D

Díaz-Barriga, 112, 168, 261, 275, 278, 285, 286, 333, 347
distancia cultural, 3, 40, 41, 44, 45, 55, 58, 59, 78, 100, 170, 351
distancia estructural, 55, 351
distancia psicológica, 47, 55, 57, 58, 61, 73, 351
distancia social, i, ii, vi, xii, xiv, xv, 3, 4, 5, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 74, 76, 87, 162, 170, 174, 175, 181, 183, 185, 187, 188, 191, 193, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 205, 207, 219, 242, 243, 244, 245, 248, 249, 250, 295, 297, 298, 304, 329, 332, 341, 347, 351

Dörnyei, vii, xiv, xv, 5, 48, 49, 106, 111, 133, 134, 135, 138, 140, 142, 143, 144, 149, 152, 153, 154, 155, 157, 162, 220, 224, 264, 272, 274, 278, 333, 334

E

Ellis, 30, 33, 82, 149, 225, 233, 266, 334
endogrupo, 42, 80, 81, 183, 188, 191, 199, 200, 201, 202, 203, 207, 243, 244, 248
Esch, 55, 318, 334
estrategias de aprendizaje, x, 152, 249, 276, 278, 279, 280, 281, 297, 306, 318, 327
estrategias motivacionales, 18, 253, 292, 295, 305, 306, 352
exogrupos, xiv, 41, 172, 183, 185, 188, 191, 193, 195, 197, 201, 202, 203, 205, 207, 238, 243, 244, 245, 248, 249, 338

G

Gardner, viii, xiv, xv, 5, 37, 45, 47, 48, 50, 51, 57, 99, 101, 104, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 153, 154, 155, 156, 162, 173, 193, 205, 208, 223, 234, 242, 335, 347
grado de motivación, 6, 109, 172

H

Hernández, 112, 168, 261, 275, 278, 285, 286, 333, 347

I

identidad cultural, vi, 6, 15, 17, 66, 73, 77, 79, 81, 82, 165, 170, 175, 195, 244, 248, 252, 351
identidad social, vi, 46, 79, 81, 82, 83, 183, 202
intensidad motivacional, 50, 135, 136, 173, 208, 228
intervención educativa, i, ii, vi, vii, xiv, xv, 3, 6, 16, 19, 29, 162, 174, 175, 242, 250, 252, 255, 256, 257, 260, 299, 302, 352

K

Korstanje, 79, 80, 81, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 198, 336

L

Lambert, xiv, xv, 5, 45, 57, 99, 101, 133, 134, 154, 155, 156, 162, 205, 219, 225, 233, 234
LE, v, vi, x, xi, xiii, xiv, 2, 3, 5, 6, 9, 14, 15, 16, 17, 19, 25, 26, 30, 31, 32, 35, 37, 47, 52, 61, 64, 70, 71, 72, 73, 79, 93, 99, 109, 131, 156, 161, 162, 163, 167, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 189, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 221,

222, 223, 224, 225, 226, 227, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 267, 268, 269, 271, 278, 280, 287, 292, 293, 295, 298, 299, 304, 305, 306, 308, 309, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 327, 328, 330, 335, 342, 343, 345, 347, 349, 351, 352, 353

lenguas extranjeras, v, xiv, 8, 16, 18, 21, 26, 30, 35, 36, 37, 42, 43, 48, 50, 66, 70, 109, 136, 137, 146, 157, 162, 174, 198, 207, 210, 218, 220, 222, 225, 242, 243, 304, 328, 335, 337, 342

M

Madrid, 223, 263, 269, 271, 287, 332, 335, 336, 337, 339

Marquès, 252, 299, 336

Moreno Fernández, 26

motivación, i, ii, vi, viii, ix, xii, xiv, xv, 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 26, 31, 34, 38, 39, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 57, 58, 69, 73, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 207, 208, 218, 219, 220, 221, 223, 225, 226, 227, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 241, 246, 248, 249, 252, 253, 261, 262, 263, 264, 267, 270, 272, 273, 274, 275, 283, 285, 287, 289, 292, 295, 300, 304, 305, 306, 319, 329, 335, 337, 339, 342, 347, 351, 352

motivación extrínseca, 111, 158, 160, 161

motivación instrumental, 45, 57, 161

motivación integrativa, 57, 101, 135

motivación intrínseca, 120, 158, 161

N

niveles motivacionales, 6, 16, 49, 298

O

orientación instrumental, 48, 50, 135, 153, 155, 156, 157, 224, 234, 246

orientación motivacional, vi, 6, 16, 17, 48, 153, 172, 176, 249, 253, 297

Oxford, 7, 101, 131, 278, 279, 280, 281, 283, 334, 338, 339

P

perfiles motivacionales, 48, 335

perspectiva constructivista, 261

S

Schumann, xiv, xv, 3, 37, 44, 46, 56, 58, 61, 62, 73, 74, 75, 76, 188, 191, 195, 198, 200, 207, 243, 338

Svanes, xiv, xv, 3, 37, 44, 100, 339

W

Williams, viii, ix, xiv, xv, 5, 84, 88, 101, 106, 131, 132, 134, 135, 137, 143, 144, 145, 146, 148, 153, 162, 173, 193, 219, 225, 226, 227, 233, 234, 339