



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA

Departamento de Filología Española, Clásica y Árabe

**Tesis doctoral**

*La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión*

Beatriz Marrero Romero

Las Palmas de Gran Canaria, febrero de 2013





UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA

Departamento de Filología Española, Clásica y Árabe  
Programa de Doctorado: Lengua Española y Lingüística General

**Tesis doctoral**

*La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión*

Tesis doctoral presentada por D<sup>a</sup> Beatriz Marrero Romero

Dirigida por la Dra. D<sup>a</sup> Clara Eugenia Hernández Cabrera y por el Dr. D. Jesús Fernández González

La Directora

El Director

La Doctoranda

Las Palmas de Gran Canaria, febrero de 2013

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

#### AGRADECIMIENTOS:

A mis directores, por su tiempo y dedicación, así como por sus sugerencias y ánimos, que me han sido de gran ayuda.

A mis padres, por todo su apoyo y su incondicional ayuda.

A todos aquellos que han hecho posible esta tesis, participando de alguna forma, y en especial a los que realizaron las encuestas con las que llevamos a cabo la parte empírica y de las pudimos extraer las conclusiones del estudio.

A todos los que han contribuido a que mi motivación no decayera.

A todos los investigadores y aprendices de lenguas extranjeras.

A todos, gracias.

<b>ÍNDICE</b> .....	5
<b>INTRODUCCIÓN GENERAL</b> .....	8
<b>CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>16</b>
1.1. Factores que afectan al aprendiz en su adquisición de lenguas extranjeras.....	19
1.1.1. Factores internos: .....	20
1.1.1.1. Cognitivos .....	20
1.1.1.2. La edad .....	35
1.1.1.3. Afectivos .....	48
1.1.2. Factores externos .....	58
1.1.2.1. El input .....	58
1.1.2.2. Sociolingüísticos: el contexto social .....	60
1.1.2.3. Socio-psicológicos: .....	64
1.1.3. Las estrategias. Definiciones y diferentes tipologías .....	75
1.2. La motivación y las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera .....	84
1.2.1. El papel de la motivación como factor individual y externo.....	84
1.2.1.1. Motivación integrativa vs instrumental.....	90
1.2.2. El contexto de clase y el factor afectivo .....	92
1.2.2.1. Motivación intrínseca/ extrínseca.....	95
1.2.2.2. La motivación para el aprendizaje de lenguas y de clase.....	99
1.2.2.3. Dos estudios recientes sobre motivación .....	104
1.2.3. El papel de la motivación en el paso de la enseñanza de lenguas al aprendizaje activo: el aprendiz autónomo. ....	108
1.2.4. El papel actual del profesor .....	112
1.2.5. Las tareas. Sugerencias del MCER.....	122
1.3. La motivación ligada al aprovechamiento de las estrategias.....	130
1.3.1. Definiciones y clasificación actual de las estrategias .....	130

1.3.2. Uso y aprovechamiento; la instrucción y el papel del docente.....	133
1.3.3. Estudios descriptivos del uso de estrategias: diferentes métodos empleados .....	135
1.3.4. Dos ejemplos de estrategias.....	141
1.3.5. Planteamientos y sugerencias generales del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) .....	145
1.4. La importancia del papel del contexto académico de clase. La inmersión versus no inmersión.....	148
1.4.1. La importancia del contexto .....	148
1.4.2. Tipos de contextos: inmersión vs no inmersión .....	152
1.4.3. Estudios comparativos entre ambos contextos.....	153
1.4.4. La L2 en el contexto de la enseñanza reglada y su integración en asignaturas .....	160
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA .....</b>	<b>166</b>
2.1. Procedimiento .....	167
2.2. Muestra .....	172
2.3. Elaboración y aplicación de los dos cuestionarios.....	192
2.4. Codificación y tratamiento de datos.....	198
2.4.1. Definición de las categorías significativas e interpretación de los datos .....	210
2.4.2. Tratamiento estadístico de los resultados de las encuestas.....	214
<b>CAPÍTULO 3: RESULTADOS.....</b>	<b>223</b>
3.1. Agrupación de los datos cuantitativos en porcentajes y frecuencias y serie de correlaciones.....	224
3.2. Resultado de la motivación e interés y de las habilidades hacia la lengua materna .....	251
3.3. Resultado de otras variables relevantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras .....	257

3.4. Conclusiones y gráficas finales sobre la motivación, estrategias empleadas, habilidades y gusto por los nativos (método de regresión lineal).....	265
3.5. El caso del contexto de clase de inmersión y de no inmersión.....	283
3.5.1. Resultados obtenidos en ambos centros: porcentajes y gráficas .....	283
3.5.2. Conclusiones sobre el papel del contexto académico de inmersión .....	301
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>306</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>317</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICAS .....</b>	<b>335</b>
<b>ÍNDICES DE CUADROS Y FIGURAS .....</b>	<b>340</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>a. Estadísticos descriptivos .....</b>	<b>2</b>
<b>b. Modelos de los cuestionarios .....</b>	<b>6</b>
<b>c. Listado de respuestas a las preguntas abiertas .....</b>	<b>19</b>
<b>d. Gráficas de los ítems de las estrategias clasificadas por destrezas .....</b>	<b>30</b>

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

## **INTRODUCCIÓN GENERAL**

El estudio de la adquisición de las segundas lenguas (L2) o extranjeras es un fenómeno relativamente reciente. Al margen de algunos estudios relevantes en los años veinte del siglo pasado, su origen puede situarse en torno a la segunda mitad del siglo XX. En sus inicios las investigaciones se centraron en el proceso, es decir, en la manera en la que los aprendices resolvían el problema de internalizar una lengua no materna. Se pretendía determinar por qué algunos estudiantes aprendían mejor o más rápido que otros, qué factores influían en el proceso de adquisición y cuál era la importancia de cada uno de ellos.

Durante mucho tiempo, los estudios se enfocaron hacia los factores cognitivos de los aprendices: la aptitud, la inteligencia, la memoria o los estilos de aprendizaje, es decir, en los rasgos internos o inherentes al aprendiz, ya que se suponía que la base biológica con la que contaban era la misma que determinaba el curso del proceso. Con el fin de medir la inteligencia o aptitud de los aprendices y su relación con el aprendizaje de una nueva lengua se llevaron a cabo estudios y tests, en los que se estableció la adquisición de la materna como punto de referencia para el estudio del aprendizaje de otras lenguas adquiridas tras la primera (L1), ya fuera como segunda lengua o como extranjera.

Más tarde, se fueron añadiendo otros factores de carácter externo, tales como el contexto social o situacional en el que tenía lugar el aprendizaje, la exposición a la lengua que tuviera el estudiante<sup>1</sup> o las actitudes y creencias que mostrara hacia la lengua meta y hacia su comunidad. De esta manera la adquisición de segundas lenguas atendía tanto a los contextos social, situacional, familiar y económico de los aprendices como a los factores socio-psicológicos<sup>2</sup>, fundamentalmente a las actitudes y motivaciones que éstos tenían a la hora de estudiar una lengua extranjera.

Así, si durante una larga etapa se había considerado únicamente la base neurobiológica del aprendiz como clave para determinar el éxito en el aprendizaje, en los años setenta y ochenta se empezó a tener en cuenta la importancia de los factores afectivos, psicológicos y contextuales.

---

<sup>1</sup> El llamado *input*, del que se destacaba la importancia de la cantidad y calidad del mismo.

<sup>2</sup> Los considerados ya desde los primeros estudios de la motivación factores actitudinales y motivacionales.

A los factores internos y externos ya señalados, se añadieron otros dos, el componente estratégico y la edad.

Las estrategias<sup>3</sup> suponen una especie de tácticas o mecanismos, conscientes o no, que el aprendiz emplea con el fin de retener algunos conocimientos de la lengua meta, ya sean gramaticales, léxicos, sintácticos o fonológicos con el fin de emplearlos al hablar, entender, escribir o leer dicha lengua. Las estrategias incluirían factores tanto internos como externos. Por una parte, pueden entenderse como inherentes a la persona, considerados como habilidades o destrezas y por otra, pueden adquirirse con el tiempo, inculcadas por profesores, compañeros de clase, amigos, etc... e incluso adaptarse a tareas concretas. Así mismo, pueden recibir la influencia de los factores externos, como los sociales y culturales.

Por último, la edad se ha considerado por algunos autores un rasgo individual del aprendiz, mientras que para otros se trataba de un factor diferente a los internos y externos, con los que se encontraba estrechamente relacionado, a la vez que con el componente estratégico. La pregunta crucial respecto de este factor es la de saber si existe una edad óptima para la adquisición de la lengua extranjera, después de la que resultaría imposible alcanzar un nivel equivalente al de un nativo, especialmente en el plano fonológico.

### **La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera**

A lo largo de nuestro estudio vamos a hablar de todos estos factores a los que acabamos de referirnos para centrarnos a continuación en aquéllos que consideramos más determinantes y susceptibles de cambio y de intervención docente: la motivación y el aprovechamiento de las estrategias. Ambos factores incluyen rasgos internos y externos, y a su vez se relacionan con otros. Así mismo son alterables, y pueden verse influidos de una forma positiva. Así, por ejemplo, un profesor que genere un buen ambiente de clase<sup>4</sup>, motive y negocie con el estudiante, haciendo que éste sea capaz de dirigir su aprendizaje y se convierta en un aprendiz autónomo, tendrá una influencia decisiva en el éxito del estudiante.

---

<sup>3</sup> En este caso hablamos de las lingüísticas.

<sup>4</sup> En relación con la afectividad del aprendiz.

Si nos remontamos a la etapa previa a la realización de este trabajo, en mi caso ya me había interesado por si se darían unas características comunes en los estudiantes de español como lengua extranjera que les facilitaran conseguir éxito en el aprendizaje de la misma y había investigado por qué algunos de ellos la aprenden más rápido o de forma más efectiva. Empecé con ello hace ya algunos años, en mi trabajo de investigación del máster de español como lengua extranjera que realicé en Salamanca, y aunque en el resultado influían varios factores todo parecía indicar que si se contaba con un componente estratégico y motivacional se favorecería la adquisición de la L2.

Además, en los últimos años había leído una serie de estudios psicosociales que se inclinaban hacia la motivación como causa de aprendizaje, así como hacia todo lo que influyera en ella, como el profesor y las dinámicas de grupo.

A todo lo anterior se sumaban los resultados que, como profesora de español, había obtenido durante algunos años con mis estudiantes<sup>5</sup> al intentar motivarlos y facilitarles estrategias, aunque hasta entonces esa metodología que ponía en práctica era solo una intuición del papel determinante que juega el docente en la adquisición de la lengua meta.

Por todo ello me decidí a seguir profundizando en esta línea y realizar este estudio<sup>6</sup> con el fin último de valorar una serie de hipótesis relacionadas con la motivación y la importancia de las estrategias, así como con el contexto en el que se da el aprendizaje. Así llevamos a cabo el presente trabajo, cuya estructura incluye un marco teórico y otro metodológico, a través de un estudio de caso realizado con cuatrocientos estudiantes, y una última parte dedicada a las conclusiones extraídas, en las que resaltamos los resultados obtenidos en dicho trabajo.

En la parte teórica revisaremos los factores internos, externos, así como las estrategias:

1. Factores Internos: Éstos responderían a todos los rasgos que definen a una persona, desde su inteligencia o capacidad intelectual, hasta los

---

<sup>5</sup> Desde el año 1999 en las Universidades de Utrecht (Holanda), Salamanca y Las Palmas de Gran Canaria (España).

<sup>6</sup> Como profesora-investigadora, la doble faceta a la que se refería Dörnyei (2007) de investigación- acción, en relación con el papel del investigador, que también es profesor.

relacionados con su carácter o personalidad. Para ello hemos diferenciado dentro de éstos, los *cognitivos*, entre los que se encuentran la inteligencia, aptitud y estilos de aprendizaje, y los *afectivos*, que incluirían la ansiedad, así como su relación con la autoestima y la tolerancia de la ambigüedad, la inhibición y la motivación. Hemos introducido entre estos dos tipos otro factor, que se encuentra intrínsecamente unido a ambos, la edad, por lo que lo trataremos como interno, aunque no lo clasifiquemos dentro de ninguno de ellos. Veremos cómo todas estas bases inherentes en los seres humanos influyen en un aprendizaje, cualesquiera que sean sus condiciones.

2. Factores Externos: El contexto social, el input, el nivel socioeconómico y hasta el ámbito familiar pueden influir en la adquisición del estudiante. Respecto del primero de ellos hablaremos de la diferenciación tradicional entre los factores sociolingüísticos y los socio- psicológicos, que a su vez incluyen la motivación y la actitud.
3. Estrategias de aprendizaje: Éstas resultan más difícilmente clasificables, ya que comparten rasgos de los anteriores factores; por una parte, pueden considerarse inherentes a la persona, si las tratamos como habilidades o destrezas, por otra, en cambio, pueden adquirirse con el tiempo o verse influidas por factores externos, como los sociales y culturales.

Tras revisar en profundidad estos factores a través de las teorías y estudios que se han llevado a cabo con el objeto último de saber cómo y por qué se daba un aprendizaje efectivo (y exitoso) de la lengua meta, nos centraremos en la motivación, que, junto con el aprovechamiento de las estrategias supone un factor determinante en el aprendizaje de una lengua meta, al mismo tiempo que tendremos en cuenta las habilidades del aprendiz para las lenguas.

Por último, dedicaremos la última parte que compone el marco teórico al papel que juega el contexto académico (de inmersión o no) en el que tiene lugar el aprendizaje de la lengua extranjera y dentro de éste hablaremos del papel actual del profesor, como motivador, negociador y facilitador de tareas, y de cómo puede propiciar un ambiente seguro desde el punto de vista afectivo para el aprendiz. Todo esto ha llevado a que el papel

del estudiante pueda haber evolucionado al de aprendiz autónomo, capaz de dirigir su propio aprendizaje de la lengua meta.

En la parte metodológica del estudio, que comprende el segundo y tercer capítulo, analizaremos la muestra de los dos grupos de informantes que se encontraban dentro del contexto académico (de inmersión y no inmersión) así como los resultados obtenidos a través del estudio de las variables analizadas con el fin último de demostrar las hipótesis que nos planteamos al comienzo del estudio, relacionadas con la motivación que mostraban hacia la lengua meta<sup>7</sup>, las estrategias empleadas en su aprendizaje y las habilidades o aptitud que tenían hacia las lenguas (incluida la materna).

Para ello, antes de llevar a cabo los cuestionarios seguimos una metodología de encuesta, con el objetivo de realizarlos de la manera más rigurosa y coherente. Formulamos los fines y objetivos de la investigación, basados en las hipótesis planteadas en los estudios inferenciales que habíamos realizado previamente, y que fueron las siguientes:

1. Un mayor uso del componente estratégico produce una mayor motivación.
2. Un mayor gusto por los nativos<sup>8</sup> produce una mayor motivación por el aprendizaje de la lengua.
3. Las habilidades en las lenguas (incluida la materna) producen una mayor motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera.
4. Las habilidades, la motivación y el uso de las estrategias se relacionan con un *aprendizaje efectivo* de la lengua meta.
5. El contexto de inmersión favorece una mayor motivación e interés y un mayor uso de las estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera que se estudia.

En cuanto a los ítems por los que preguntamos en la encuesta, estos fueron los relativos a los datos personales (y de su entorno) y a información de sus gustos, aficiones,

---

<sup>7</sup> Teniendo muy en cuenta el gusto o actitud positiva por los nativos o comunidad hablante de la L2.

<sup>8</sup> Actitud positiva e interés hacia la comunidad de la L2.

así como de las habilidades y estrategias que creían tener en la lengua materna o emplear en la lengua meta por la que se le preguntaba, respectivamente. En cuanto a las habilidades y estrategias planteamos aquéllas que se han tratado en los estudios de estos ámbitos y que veremos en el marco teórico, donde las desarrollaremos. Por ejemplo, en relación con la motivación preguntamos todo aquello que podía reflejar las diferentes razones para estudiar la lengua o respecto a las estrategias planteamos las recogidas en las diferentes clasificaciones que se han hecho de las mismas, como las cognitivas, metacognitivas, afectivas o sociales.

Una vez cumplimos rigurosamente las recomendaciones relativas al seguimiento de la metodología de encuesta<sup>9</sup> llevamos a cabo los dos cuestionarios con los grupos de informantes<sup>10</sup> a los que nos hemos referido anteriormente:

1. El primero de ellos pertenecía al ámbito universitario: El cuestionario se llevó a cabo con estudiantes extranjeros del programa de intercambio europeo Erasmus de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) y con estudiantes alemanes del curso de certificado de Kiel (Alemania), que asistían un curso intensivo en verano<sup>11</sup>.

2. El segundo de los grupos pertenecía a otro contexto de aprendizaje diferente. Era también académico pero de *no* inmersión, ya que llevamos a cabo la encuesta con doscientos españoles que estudiaban alguna lengua extranjera, en este caso inglés, alemán, italiano y árabe, en la Escuela Oficial de Idiomas de Las Palmas de Gran Canaria (E.O.I.)<sup>12</sup>, en la que seguían cursos de cuatro horas a la semana impartidos por profesores no nativos de la lengua, aunque sí preparados como docentes de la lengua en cuestión<sup>13</sup>.

---

<sup>9</sup> Siguiendo las recomendaciones de Dörnyei (2007:197-206).

<sup>10</sup> Dado el interés y la colaboración de la inmensa mayoría de los encuestados, desde aquí quiero agradecerles a los cuatrocientos participantes dicha colaboración, tiempo y esfuerzo, así como sus respuestas, sin las que no habríamos podido obtener ningún dato para comprobar las hipótesis que nos planteamos.

<sup>11</sup> Los estudiantes de la Fachhochschule Kiel (Alemania) iban en verano a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) para realizar un curso intensivo de español de lengua y cultura (de 60 horas durante unas tres semanas) en un contexto de inmersión, gracias a un convenio existente entre ambas universidades.

<sup>12</sup> Personalmente les agradezco la colaboración y disponibilidad a todos los profesores y a la Jefa de Estudios de la E.O.I. de Las Palmas de Gran Canaria (Guanarteme).

<sup>13</sup> Licenciados en la rama de Filología correspondiente a la lengua extranjera que enseñaban o en Traducción e Interpretación.

Además de dedicar un apartado a la muestra, el tamaño de la misma y los niveles de confianza y error muestral correspondientes mostraremos con una serie de ejemplos<sup>14</sup> el procedimiento que, a través del *sistema SPSS*, llevamos a cabo desde la recopilación de datos hasta todo lo relativo al tratamiento de datos de la encuesta, y finalizaremos con la obtención de porcentajes, sistemas de correlación de variables y gráficas, hasta llegar a las gráficas finales de regresión. En estas últimas, analizaremos la relación entre la motivación y las habilidades y estrategias empleadas, tanto con la suma total de las mismas como con cada una de ellas, así como con las que alcanzaron una mayor puntuación, además de con la actitud que manifestaban tener hacia los nativos de la lengua extranjera<sup>15</sup>.

Por último, extraeremos las conclusiones que consideremos más importantes acerca de los resultados obtenidos en el estudio del caso y veremos si se corroboran las hipótesis que nos planteamos en un principio y en qué medida lo hacen. Hablaremos además de las posibles vías de investigación que queden abiertas para futuros estudios, a corto o medio plazo. Finalmente, incluimos la bibliografía consultada, a la que hacemos referencia durante el estudio, y que en su mayoría es anglosajona o basada en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, aunque también se citan algunos estudios del español, francés<sup>16</sup>, alemán o árabe, así como de algunas lenguas minoritarias. Además, contamos con alguna traducción al español y con publicaciones realizadas en los últimos años por españoles acerca de la adquisición del español como lengua extranjera.

Después de la bibliografía recogimos los anexos<sup>17</sup>, en los que podemos ver los modelos de cuestionarios que llevamos a cabo en el estudio del caso, comprobar los estadísticos descriptivos y ver las respuestas obtenidas en una serie de preguntas abiertas<sup>18</sup>.

---

<sup>14</sup> A través de *pantallazos*.

<sup>15</sup> Es decir, si les gustaban o interesaban los nativos de la L2. La comunidad de hablantes de la lengua meta está considerada desde los primeros estudios de la motivación como un factor psicosociológico, que supone una variable muy importante para medir la motivación, ya que está relacionado con las actitudes y creencias de los aprendices hacia la lengua meta, que influyen en su aprendizaje.

<sup>16</sup> Sobre todo en el contexto anglófono de Canadá.

<sup>17</sup> Que iremos citando en la parte práctica cuando sea necesario.

<sup>18</sup> Mostramos de forma detallada todas las respuestas obtenidas, así como cada una de las gráficas de los ítems de algunas variables, por ejemplo de las estrategias, cuyos resultados eran similares. De esta manera pretendíamos que la lectura fuera más ligera y fluida, a la vez que dar la posibilidad al lector de acudir a todos los ítems en el caso de que lo deseara.

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

## **CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO**

## **Precisiones terminológicas previas relativas al aprendizaje de lenguas extranjeras**

Antes de comenzar con el estudio parece oportuno aclarar algunos términos importantes relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras, y a los que vamos a hacer referencia a lo largo del mismo. Éstos son, por una parte, los de *adquisición y aprendizaje*, y por otra, los de *segunda lengua o extranjera*, cuando hablemos de la lengua meta.

### **¿Adquisición o aprendizaje?**

Aunque en los estudios de lenguas extranjeras ambos términos se emplean indistintamente tienen significados diferentes en su origen, el de *adquisición* se reserva para la lengua materna (L1) y el de *aprendizaje* para las demás lenguas que se aprenden, como segundas o extranjeras.

Según Vila (1997:24), en su teoría del monitor Krashen (1981) añadió a las dicotomías ya existentes como las de *significante/ significado*, *lengua/ habla* o *sincronía/ diacronía* la de la *adquisición/ aprendizaje* en relación con las lenguas extranjeras y afirmó que “el aprendizaje no deviene en adquisición, por lo que no es responsable de las producciones en segunda lengua, sino que ello depende exclusivamente de la adquisición”. De esta manera sostenía, por tanto, que “la enseñanza de segundas lenguas debería animar la adquisición y no el aprendizaje”. Poco después éste amplió el primer concepto al considerar que una L2 podía adquirirse de la misma manera que la materna, por contacto directo, mientras que la extranjera se hacía por un estudio formal.

En la investigación de lenguas extranjeras se usan indistintamente ambos términos, aunque a veces se emplee el de *aprendizaje* de manera general, mientras que se usa el de *adquisición* de una manera más restringida.

De esta manera, en últimas publicaciones como la del MCER (2002) (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas<sup>19</sup>), que pretende ser descriptivo y en ningún caso dogmático, éste no se decanta por ninguno de ellos y manifiesta la igualdad

---

<sup>19</sup> Versión de 2002 del Ministerio de Educación y Deporte Instituto Cervantes, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.

de ambos términos. También se hace eco de que hoy en día algunos usan como término más general el de *aprendizaje* y como más restringido el de *adquisición*<sup>20</sup>.

Así, por una parte, el *aprendizaje de la lengua* podría usarse como la expresión general o limitarse al “proceso a través del que se logra la capacidad lingüística, como resultado planificado del estudio académico en un marco institucional”. Por otra parte, la *adquisición de la lengua* puede utilizarse como más general o restringida a:

- a. *Los conocimientos y capacidades que permiten usar una lengua extranjera en situaciones comunicativas.*
- b. *Las interpretaciones sobre la gramática universal en relación con la lengua de los hablantes no nativos.*

Una vez definidos los dos términos hemos visto que, a pesar de las diferencias, se refieren, bien de forma general o más restrictiva, al hecho de aprender y asimilar una serie de conceptos o conocimientos relacionados con la lengua extranjera, por lo que emplearemos ambos indistintamente cuando lo consideremos necesario, sobre todo con el fin de variar la terminología y no ser demasiado repetitivos en el texto. No en vano, la disciplina se denomina aprendizaje/ adquisición de lenguas extranjeras y la mayoría de los autores se refieren a ambos términos de la misma manera.

### **¿Segunda lengua o lengua extranjera?**

Al igual que con la anterior nos referiremos a lo largo de nuestro trabajo a los dos términos que la componen de forma indistinta con el fin de dotar de fluidez al discurso, a pesar de las diferencias entre ambas que veremos a continuación:

Se considera como *segunda lengua* (L2) aquélla que se aprende después de la primera o materna (L1), mientras que se habla de la extranjera como de la que se adquiere después de la segunda, es decir, como tercera, cuarta o quinta lengua extranjera que pueda aprenderse. Sin embargo, se suelen usar indistintamente ambos términos, aún más si cabe que en la anterior dicotomía de la que hablamos.

Por nuestra parte, en muchas ocasiones también usaremos ambos términos con el

---

<sup>20</sup> En este apartado nos hemos basado en las definiciones y comentarios del MCER.

fin de no ser demasiado repetitivos en cuanto al léxico, más que de ser rigurosos en su definición exacta, por lo que emplearemos *lengua extranjera*, *segunda lengua* o *lengua meta* para referirnos a aquella que el aprendiz está estudiando, sin saber cuántas otras ha aprendido previamente, tan sólo que ya haya adquirido la L1, la materna, con lo que ya cuenta con unos conocimientos previos, unas destrezas y unos mecanismos (estrategias) que le serán de ayuda para aprender otras lenguas<sup>21</sup>.

### **1.1. Factores que afectan al aprendiz en su adquisición de lenguas extranjeras**

Una vez aclarados los términos anteriores vamos a comenzar a tratar los factores que afectan al aprendiz en su adquisición de la lengua. Ésta puede definirse como el proceso por el que se interioriza una lengua. En el caso de lenguas no maternas, la disciplina que se ocupa de su estudio se denomina Adquisición de Segundas Lenguas<sup>22</sup>. Uno de sus objetivos es la *descripción* de la adquisición de la L2 y otro es la *explicación*, en la que se identifican los factores internos y externos. De esta manera se estudia el modo en el que los aprendices adquieren la lengua extranjera y se intenta saber por qué lo hacen así.

Tradicionalmente se ha considerado una serie de factores como condicionantes de esta adquisición, entre los que se incluyen los cognitivos y afectivos, considerados internos, y los sociales, denominados externos. Además, se han unido a estos dos factores otros dos ligados a ellos, la edad y el aprovechamiento del componente estratégico. Como ya adelantamos, vamos a detenernos en estos factores, en las teorías que de ellos se han dado y en la influencia que se ha considerado que tenían en el aprendizaje de la segunda lengua. A continuación destacaremos aquéllos que consideramos más relevantes, quizás por su carácter mutable, y profundizaremos en ellos.

---

<sup>21</sup> Haremos alusión a la definición estricta de *segunda lengua* en aquellos casos en los que sí marque una distinción, como en los del contexto canadiense en el que se puede adquirir el francés o el inglés como segunda lengua (en los contextos anglófonos o francófonos, respectivamente).

<sup>22</sup> SLA (Second Language Acquisition).

### 1.1.1. Factores internos

#### 1.1.1.1. Factores cognitivos: inteligencia (aptitud, habilidades, memoria...) y estilos de aprendizaje

Desde que se empezó a estudiar con mayor rigor el aprendizaje de una segunda lengua, a mediados del siglo XX<sup>23</sup>, uno de los primeros factores que se tuvo en cuenta fue el de la inteligencia o capacidad del aprendiz:

##### ➤ La inteligencia

La inteligencia es un rasgo difícil de definir en el ser humano debido a que varía en cada uno de ellos y se manifiesta en las habilidades que tiene cada persona. En cuanto a estas últimas se ha hablado de dos tipos: la general cognitiva y la específica para el lenguaje, que parece ser una facultad independiente, aunque debe estar en consonancia con otros aspectos del sistema cognitivo, ya que interactúa con ellos. En este sentido ha habido discrepancias entre los estudiosos. Para algunos, el lenguaje era producto de la inteligencia; para otros, como Jackendoff (1983:16) (Spolsky, 1989:100)<sup>24</sup>, se entendía como un sistema autónomo e independiente aunque, evidentemente, interactuaba:

*Debe de haber niveles de representación mental a través de los que el lenguaje transporta la información; ésta es compatible con otra que proviene de sistemas periféricos como la visión, audición, olfato, kinestesia, sin los que sería imposible usar el lenguaje para informar de las entradas sensoriales.*

Así, propone la hipótesis de la existencia de una “estructura conceptual universal e innata” pero que se desarrolla específicamente con la experiencia. En contra de la opinión de Jackendoff, Cook (1985)<sup>25</sup> argumentaba que no había razón para suponer que la facultad mental del lenguaje dependiera de las operaciones cognitivas ni que hubiera una conexión entre ésta y otras facultades.

Sin embargo, parece claro que el uso de las habilidades de la lengua depende de la disponibilidad y desarrollo de las habilidades cognitivas generales, por lo que la diferencia

---

<sup>23</sup> A pesar de que hubo algunos estudios importantes ya desde los años veinte.

<sup>24</sup> Traducción nuestra.

<sup>25</sup> Siguiendo la misma cita de Spolsky (1989:100).

está en la variación del componente innato, es decir, del mayor o menor componente del que dispongan los humanos.

Si aplicamos este principio al aprendizaje de una segunda lengua vemos que todos los seres humanos poseen la facultad del lenguaje y por tanto, la habilidad para aprender un idioma. Aunque los coeficientes intelectuales sean diferentes esto no afectaría a su aprendizaje de la lengua, tanto de la primera como de la segunda. Cook (1985) defendía que lo que haría exitoso un aprendizaje sería que se potenciaron, a través de factores ambientales, las bases biológicas de cada ser humano, es decir, su inteligencia o habilidad general cognitiva y su aptitud para la lengua o habilidad específica de ésta.

Así, parece lógico que en relación con estas habilidades se pensara que podía ser muy útil prever el grado de éxito que podía alcanzar el aprendiz, para lo que se desarrollaron diferentes tests como único instrumento fiable, que tenían dos funciones, la predicción y el diagnóstico, y cuyo fin era "discriminar al buen alumno del malo"<sup>26</sup>.

En los años sesenta, unos treinta años más tarde de los primeros tests, Pimsleur (1961) (Pujante y García Carrasco, 1979:49) se refería todavía a la necesidad de encontrar un test que determinara quién entendería y hablaría bien un idioma. A pesar de que había habido algunos autores que habían desarrollado diferentes modelos, éste citaba como único antecedente de su trabajo el estudio de Carroll y Sapon en 1957, el *Modern Language Aptitud Test*, del que diez años más tarde se desarrolló el *Elementary Modern Language Aptitud Test*. Pimsleur pensaba que en todos los centros se hacían predicciones a gran escala de quiénes debían estar en una u otra clase o qué idioma debían estudiar, para lo que se utilizaba generalmente el cociente intelectual y las notas en lengua. Sin embargo, él creía que se debería emplear en su lugar algo que reflejara el rendimiento de varias asignaturas, dado que había habido casos de alumnos que obtenían notas bajas en lengua pero que, por el contrario, destacaban en el resto.

Precisamente otro estudio de este mismo autor, junto con Sunderland y MacIntyre (1963), demostró que entre el diez y el veinte por ciento de estudiantes que rendían por debajo de lo normal en la clase de idiomas se encontraba un gran número de alumnos brillantes en el resto de las asignaturas. Por tanto, sería bastante acertado sustituir la nota de

---

<sup>26</sup> Tests que desarrollaron autores como Stoddard y Vander Beke (1925); Symonds (1930); Luria y Orleans (1928) y Hunt, Wallace, Doran, Buynitzk & Schwarz (1929).

lengua por la media, ya que así sería más justa y distinguiría al alumno que tenía problemas en algunas asignaturas del que sólo los tenía con una lengua extranjera, pudiendo localizarlo y ayudarlo antes de que se bloqueara en el aprendizaje de idiomas. Además de la nota media, era importante añadir una batería de test de aptitud que aumentara la precisión de las predicciones<sup>27</sup>.

Otra de las funciones que cumplen estos tests es la del diagnóstico: si se pueden determinar los puntos fuertes y débiles de los alumnos, es posible tanto combatir sus miedos como fomentar sus habilidades y capacidades.

La fiabilidad de estos tests dependía de su longitud, como pensaba Pimsleur, ya que cuanto más largo fuera mayor número de datos se obtendrían de los aprendices. En este sentido destacan los trabajos de Carroll y Sapon (MLAT) y el del propio Pimsleur (LAB), que consta de cinco partes. Se evaluaron los resultados del MLAT (*Modern Language Aptitud Test*) y del LAB (*Language Aptitud Battery*) aplicados a un grupo de cien alumnos de instituto y aparentemente el último resultó más válido, aunque el propio Pimsleur reconoció "haber aprendido de los errores de Carroll y haber seguido sus consejos". Se incluían, además, componentes con los que no contaba el MLAT, como la nota media y el interés, pruebas llamadas de "un solo factor" en las que se mide un factor específico y bien definido. El LAB se basa en tres componentes: inteligencia verbal, motivación para aprender el idioma (interés) y capacidad auditiva (diferenciación de sonidos y correspondencia entre sonido- símbolo); este último se consideró el principal factor diferenciador del alumno de rendimiento normal del de bajo rendimiento.

Sin embargo, a pesar de lo fiables que pudieran llegar a ser esos tests, el propio Pimsleur reconoció que nada garantizaba los resultados, por lo que nunca se le debería negar a nadie la oportunidad de estudiar un idioma, además de que éste no era el objetivo de estas pruebas. Así trataba de responder a algunos detractores que creían que estos tests podían influir negativamente en los potenciales aprendices, ya que, de alguna manera, se les hacía creer que no estaban dotados para el estudio de un idioma, por lo que, en un principio, se dudó de su efectividad y en cierta medida se censuraron estas pruebas.

---

<sup>27</sup> Con el que se localizaría al alumno que destacara en idiomas pero no en el resto de asignaturas.

Más tarde, Stern (1983:371) (Spolsky,1989:104) se refería a que estos tests eran interesantes, pero no por su utilidad sino por las afirmaciones teóricas que se desprendían de ellos, como que "la aptitud del lenguaje no está constituida por un único factor, sino que es un cúmulo de habilidades específicas". Además, diferenció tres componentes al analizar estas pruebas de aptitud:

1. Número de habilidades específicas relacionadas con la habilidad auditiva: Discriminar sonidos, interpretarlos, asociarlos con símbolos escritos y recordarlos.
2. Habilidades gramaticales: Sin la ayuda de la traducción se pide que los alumnos hagan una serie de relaciones gramaticales entre algunas frases en la lengua extranjera (texto escrito), para lo que no se necesita saber terminología gramatical.
3. Test de memoria: Se aprenden e intentan recordar palabras nuevas en la lengua extranjera.

Pimsleur (1979) no había incluido estos componentes en su batería, aunque sí introdujo un test de conocimiento de vocabulario, logros académicos y motivación.

Además, Skehan (1986) (Spolsky,1989:104) repitió las directrices de Carroll en su primer trabajo y trató la complejidad de la aptitud del lenguaje y su relación con la adquisición de la primera lengua y el aprendizaje de la segunda. Éste creía, como Cook (1985), que partiendo de esta adquisición cada persona tiene una aptitud básica; así mismo, cuanto mayor sea la capacidad de desarrollo y más rápido el control del aprendiz, aumentará el nivel de éxito. Éste se lograría con tres aptitudes específicas (Spolsky, 1989:110- 116)<sup>28</sup>:

1. Discriminación de sonidos: Cuanta más capacidad tenga el aprendiz de discriminar sonidos de la lengua y reconocer los constituyentes, logrará un mayor éxito al hablar y entender una segunda lengua<sup>29</sup>.
2. Memoria: Cuanto más vocabulario y más rápido lo aprenda el alumno, entenderá y hablará mejor la segunda lengua.

---

<sup>28</sup> La traducción es nuestra.

<sup>29</sup> A pesar de su obviedad, esta condición es muy difícil de demostrar en la práctica. Algunos autores, como Blickenstaff (1963) o Bruten (1985), tuvieron problemas con niveles elementales y avanzados.

3. Sensibilidad gramatical: Se necesita una mínima habilidad para derivar la gramática, reconocer los constituyentes y desarrollar o entender las generalizaciones implícitas o explícitas acerca de la combinatoria y significados; así, desarrollará un control de las estructuras gramaticales y pragmáticas de la lengua extranjera.

De esta manera, Skehan consideraba que “la aptitud del aprendizaje de la segunda lengua no era un residuo del desarrollo de la primera”, como pensaba Carroll, sino que la capacidad de aprendizaje de ésta es equivalente a la de la segunda o extranjera. Compartía, por tanto, la idea que aportaba Cook (1985) de que no habría diferencias significativas en la adquisición de ambas. Otros estudios de Skehan (1986) y de Wesche (1981), también apoyaron estas teorías y mostraron la importancia de la aptitud no como un factor individual sino como una serie de componentes que interactuaban de manera lógica con diferentes tipos de metodología.

En otro ámbito, Pujante y García Carrasco (1979: 81-88) citan el estudio de Peter Standish (1971) acerca de la capacidad intelectual en el estudiante universitario. A su juicio lo importante era destacar el nivel de aprovechamiento del alumno, por lo que la efectividad de un curso se medía por su aptitud para actuar. Standish creía que el alumno debía escribir su gramática no formal del idioma extranjero pero sin tener referencia a ninguna teoría en particular, siguiendo la idea de Chomsky (1959) de que “el lenguaje posee una propiedad creadora y los seres humanos son los que aportan los principios al proceso de aprendizaje”. Basándose en esto, Standish propone que el alumno investigue y experimente con la lengua extranjera ya que cree que las destrezas, aunque son importantes, no se revelan suficientes en el contexto universitario, por lo que habría que combinarlas con lo que él llamaba “métodos intelectualmente estimulantes” (que más tarde podríamos considerar motivadores).

Precisamente en relación con estos métodos que podían estimular o motivar, Ellis (1997) añadió a la aptitud otro factor, la motivación, que Pimsleur ya había incluido en su test LAB como componente (motivación para aprender el idioma (interés)), centrando de esta manera en dos de las dimensiones psicológicas, aunque también exploró las diferencias en cuanto al aprendizaje de estrategias.

La investigación de la aptitud para el lenguaje se centró en su relación con el éxito del aprendizaje de la L2, ya que los aprendices que realizaron tests de aptitud y obtuvieron resultados altos en ellos, por lo general, adquirirían rápidamente la lengua y llegaban a niveles altos, más que aquéllos con resultados más bajos en los citados tests.

Una posibilidad interesante con la que Ellis especuló fue con que los diferentes componentes de la aptitud del lenguaje pudieran verse implicados en diferentes estadios del proceso y habló de que la habilidad para el código fonético sería relevante para el procesamiento del input, mientras que “la sensibilidad gramatical y la habilidad para el aprendizaje inductivo del lenguaje lo sería para los procesos implicados en la formación de la interlengua y el almacenamiento y acceso del lenguaje”.

Además de los factores o dimensiones psicológicas, Ellis también habló de los factores afectivos, tales como la personalidad del aprendiz, que puede influir en el grado de ansiedad con el que hacer frente al aprendizaje de la L2 y hacer uso de ella. Además, los estudiantes prefieren un estilo de aprendizaje que puede influir a la hora de llevar a cabo las tareas así como en el *input* (oral o escrito) con el se encuentran más cómodos trabajando.

### **Neurobiología y Neurolingüística**

El siglo XX fue testigo de los mayores avances en neurología de la historia. Numerosos investigadores se dedicaron al estudio del cerebro, para así poder profundizar en los procesos mentales. En las últimas décadas el avance de técnicas como la tomografía por emisión de positrones y la resonancia magnética ha permitido una visualización impensable en el pasado. Paralelamente, las llamadas neurociencias, como la neurobiología, que incluye la neuroanatomía, neuroquímica y neurofisiología, cuyo objeto de estudio ha sido la interacción del sistema nervioso con su entorno, han despertado el interés de los investigadores en algunas áreas de la adquisición de lenguas, como el aprendizaje, la memoria, la plasticidad, y la afectividad a las que se referían Jacob y Schumann (1992) y Schumann (1997) (Schumann, 2000:49).

Larsen– Freeman y Long (1991:164)<sup>30</sup> citaban dos posturas en cuanto a los efectos de los factores neurológicos en la adquisición de la lengua extranjera:

1. Penfield y Roberts (1959), al igual que Lenneberg (1967), creían que los dos hemisferios del cerebro se especializaban en diferentes funciones a lo largo de la pubertad, en el llamado proceso de *lateralización*. Basándose en esta primera explicación neurológica, se creía que la lateralización comenzaba desde la etapa prenatal y terminaba alrededor de los cinco años (como pensaba Krashen (1973)), aunque los efectos del periodo sensitivo aparecieran con posterioridad.
2. El segundo argumento no creía demostrable la relación existente entre los cambios neurológicos y los específicos en cuanto al aprendizaje de las habilidades del lenguaje (Whitaker, Bub & Leventer, 1981). Pensaban que esta posición era innegable, aunque, en parte, especulativa dado el estado de conocimientos y de problemas instrumentales de la neurofisiología; años más tarde, algunos estudios como el de Jacobs (1988a, 1988b), supusieron un adelanto en este campo.

Larsen- Freeman y Long (1991) también se refirieron al hecho de que antes de la pubertad se diera el llamado *periodo crítico*, durante el cual el cerebro tiene más plasticidad y permite “tanto la transferencia de una función de un hemisferio a otro, cuando el primero se ha lesionado, como el procesamiento de nuevos modelos de comportamiento”. Para ello citaban a Scovel (1981:37), según el que la pérdida de esta plasticidad es importante porque significa “la desaparición de la flexibilidad de la programación neurofisiológica de los mecanismos de coordinación neuromuscular, lo que podría afectar negativamente a las habilidades individuales que controlan las articulaciones necesarias en la pronunciación de la segunda lengua”. Este último descubrimiento lo ejemplificaron el propio Scovel (1981, 1988) y Seliger (1978), con numerosas hipótesis acerca del periodo crítico, ya que creían que las habilidades para la adquisición de la lengua extranjera decaían con la pérdida de la plasticidad neurológica, aunque probablemente no sólo influiría la lateralización.

Así, Walsh y Diller (1981) atribuyeron la pérdida de la plasticidad al hecho de que los diferentes tipos de neuronas del cerebro tengan distintos procesos de madurez, mientras

---

<sup>30</sup> Traducción nuestra.

que Scovel (1988:62) también habló de otros factores, como “la especialización del hemisferio, el rápido crecimiento o desarrollo del cerebro comparado con el del resto del cuerpo, el aumento de producción de neurotransmisores, la trayectoria nerviosa al cerebro o la activación de la transmisión”.

El citado proceso de lateralización especializa los dos hemisferios del cerebro cada vez más, por lo que cada uno de ellos puede ser el responsable de un particular modo de pensar. Esta idea se dedujo de un estudio acerca del comportamiento de pacientes que tenían lesionado uno de los dos hemisferios, por lo que, por razones de prevención de nuevas lesiones, se dividió el corpus:

Las personas sin lesiones realizaron su tarea utilizando un hemisferio u otro; en casi todas las personas diestras y en dos tercios de las zurdas, por una parte, el hemisferio izquierdo se especializó en la lógica y los pensamientos que se procesan de forma analítica. Por otra, el hemisferio derecho centra su dominio en los pensamientos yuxtapuestos, lo que significa que su modo básico de procesamiento es simultáneo. Se especializa en relaciones espaciales e implica una visión total y parcial, es decir, una parte del esquema y su totalidad; de hecho, las imágenes, ya sean visuales, auditivas o táctiles, se perciben y recuerdan usando el hemisferio derecho cuando se encuentran algunas difíciles de describir o designar, que sería el mayor talento del otro hemisferio.

La mayoría de los estudios<sup>31</sup> que han tratado el aprendizaje de lenguas extranjeras ha intentado demostrar o sostener la hipótesis de que existe una etapa o fase (Krashen y Galloway, 1978; Obler, 1981) en la que el hemisferio derecho está implicado, especialmente durante las etapas más tempranas. Hay dos posturas acerca de esta hipótesis:

1. Wesche y Schneiderman (1982, 1983) concretaban el rol que desempeñaba el hemisferio derecho y creían también que estaba implicado en los estados tempranos de la adquisición de la lengua extranjera, pero sólo en los adultos<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> A los que aquí se refieren Larsen– Freeman y Long (1991).

<sup>32</sup> Para ello emplearon una metodología más rigurosa para el estudio de la lateralización, tanto en los monolingües como en los bilingües, y llevaron a cabo una investigación longitudinal de la adquisición de la primera y segunda lengua.

2. Algunos autores, como Cohen, Berent & Silverman (1973) (Hartnett, 1985) investigaron acerca de estas asociaciones y descubrieron, por ejemplo, que las personas más analíticas e independientes solían tener el hemisferio izquierdo como dominante<sup>33</sup>.

En cuanto a la explicación cognitiva, hay desacuerdo entre algunos autores acerca de cuándo se alcanza el estado de los procedimientos formales. Piaget (1926) creía que se alcanzaba entre los catorce y quince años, mientras que Ausubel lo localizaba entre los diez y los doce.

### ➤ **Estilos de aprendizaje**

Un aspecto al que se le ha prestado mucha atención desde diferentes perspectivas y que está relacionado con las características individuales e inherentes de los aprendices es el de los estilos de aprendizaje, también llamados cognitivos. Su importancia radica en resaltar que en un contexto académico hay tantos aprendices como formas de aprendizaje, por lo que habría que concienciar a los docentes de esta diversidad con el fin de enfocar diferentes tareas que lleguen al mayor número de alumnos, así como mostrarles las estrategias necesarias para subsanar las limitaciones que éstas les podrían causar en el aprendizaje de la lengua meta.

Ha habido muchos estudios que han querido buscar la razón por la que la tarea de aprender un idioma sea más fácil para unos aprendices que para otros. Así, algunos han tratado de responder a esta pregunta centrándose en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, esto es, la forma en la que cada uno se siente más cómodo para aprender. Ésta puede derivar de un contexto sociocultural, de la educación o de la personalidad, influida también por los dos anteriores.

El estudio de los estilos de aprendizaje se ha desarrollado ampliamente en los últimos treinta años, ya que de él podría inferirse lo que convierte a un aprendiz en *buen aprendiz*. Algunos investigadores han clasificado los estilos de aprendizaje desde la percepción, como el visual, el táctil y kinestésico y el auditivo. Otros se han centrado en el

---

<sup>33</sup> Estos autores pensaban que se daba un shock electroconvulsivo en el hemisferio derecho que reducía el campo de la dependencia, mientras que cuando éste se daba en el hemisferio izquierdo tenía el efecto contrario, es decir, que reducía el campo contrario, el de la independencia.

estilo cognitivo, donde han distinguido entre los aprendices del campo dependiente y los del independiente<sup>34</sup>.

A continuación resumiremos los principales estilos de aprendizaje, determinados por los investigadores en este ámbito<sup>35</sup>:

1. El campo de la dependencia o independencia:

Este es quizás el estilo cognitivo que mayor atención ha recibido en cuanto a la adquisición de la segunda lengua, y más concretamente por parte de Naiman (1978), que encontró una relación entre el citado campo y el éxito en la lengua extranjera. Naiman realizó un estudio en el que los sujetos debían encontrar figuras geométricas dentro de unos diseños complejos; el desafío de esta prueba consistía en romper el campo visual y recordar sus partes por separado. Esto sirvió como hipótesis comparativa, ya que se presentaba de forma análoga el trabajo del aprendiz de la segunda lengua, que tiene que aislar un elemento del contexto en el que se encuentra. Las personas que no sean capaces de abstraer un elemento estarían en el campo de la dependencia. Como soporte a esta teoría, Naiman encontró que los estudiantes del campo de la independencia obtuvieron resultados más altos en cuanto a la imitación y comprensión auditiva que los aprendices que estaban en el otro campo.

Otro de los estudios que se centró en el campo de la independencia fue el de Chapelle y Roberts (1986), que analizó a 61 aprendices empleando el test de las figuras. Los resultados sobre la habilidad del lenguaje que se obtuvieron al comienzo y final del semestre también fueron significativamente correlativos con el campo de la independencia. Basándose en estos estudios, Larsen– Freeman y Long (1991) creyeron que existía una base sólida para afirmar que se da una relación entre el campo de la independencia y el éxito que puede lograrse en la adquisición de una segunda lengua. Una de las consecuencias de esta relación es la de que el campo de independencia y la empatía están relacionados con dicho éxito.

Por su parte, Brown (1977) definió el campo independiente como aquél en el que a los estudiantes les gusta concentrarse en los detalles de la lengua, como en reglas

---

<sup>34</sup> Del que hablamos líneas atrás y que se trataba en algunos estudios neurológicos donde se hablaba del campo de la dependencia e independencia y de los hemisferios que estaban implicados.

<sup>35</sup> Traducciones nuestras basadas en la clasificación de los cinco primeros tipos realizada por Larsen-Freeman y Long (1991) y de quienes hemos tomado las fechas y autores de los estudios.

gramaticales. A veces les cuesta tener una visión general de las cosas, precisamente porque se fijan en los pequeños detalles. Por el contrario, el campo dependiente sería el de los aprendices que sí tienen una visión global y no prestan mucha atención a los pequeños detalles: por ejemplo, les preocupa más transmitir una idea que el hecho de que ésta esté correctamente formulada. Esta autora, además, sugiere que el campo de la independencia puede ser importante para el aprendizaje y para la actuación en las pruebas escritas, mientras que el de la dependencia puede ser beneficioso en los casos en los que no se cuenta con la ayuda de un profesor, ya que el éxito lo determina lo bien que se pueda comunicar el aprendiz con los hablantes de la lengua extranjera, además de su empatía. Por esto se explica que, según Hansen y Stansfield (Brown, 1977), la habilidad de la lengua se consiga con la estrecha relación entre el campo de la dependencia y la competencia comunicativa.

Algunos investigadores sugirieron que esta hipótesis de la dependencia e independencia podría responder a las pautas de la competencia sociocultural de la lengua de cada aprendiz. Así, Ramírez, Herold y Castaneda (1974) relacionaron el campo de la dependencia, al que denominaron de la *sensibilidad con la cultura* (en su caso la mexicana y americana).

Fradd y Scarpaci (1981) investigaron el campo de la dependencia en estudiantes de la Universidad de Florida, procedentes de países latinoamericanos, y concluyeron con que éstos no obtuvieron diferencias significativas de los estudiantes no latinos. Sin embargo, Hansen (1984) sí encontró diferencias culturales en cuanto al estilo cognitivo en un estudio que realizó a 286 individuos de seis islas del Pacífico con edades comprendidas entre los quince y diecinueve años. Esta autora dedujo que los hawaianos fueron más independientes que el resto, los de Samoa, Tonga, Fiji y de Tahití, ya que sus resultados mostraron algunas evidencias de la hipótesis de Cohen (1969), en la que se afirmaba que el desarrollo del estilo analítico era propio de las sociedades industriales y tecnológicas, mientras que el campo de la dependencia lo era de las agrarias.

También relacionada con el estilo cognitivo se encuentra la *extensión de la categoría*, que se basa en la tendencia de algunas personas a incluir muchos ítems en una sola categoría (abierta) aunque algunos no sean apropiados, o la de otra gente a excluirlos de otras, a pesar de que pertenezcan a ellas (categorías cerradas). La extensión de la categoría se solía medir por la *escala de extensión* de Pettigrew (1958), que consistía en

veinte ítems de selección múltiple que se entregaban a sujetos a los que se les preguntaba acerca de algunas variables, basadas en una información determinada, para que dieran sus apreciaciones, a través de las que se trataba de saber si una alternativa en particular pertenecía a la categoría abierta, por lo que los sujetos debían elegir las opciones que consideraban más alejadas de ésta.

## 2. Reflexivo / Impulsivo:

El primer estilo se refiere a que los individuos tienden a meditar sobre las cosas cuando van a tomar una decisión, mientras que una persona impulsiva cuando se enfrenta a una situación desconocida o que le plantea incertidumbre tiende a hacer una rápida estimación o suposición.

Doron (1973) encontró que los adultos (aprendices de inglés como segunda lengua) considerados reflexivos, fueron los que mejores resultados obtuvieron en la prueba lectora y Messer (1976), en relación con la lengua materna, afirmó que los niños impulsivos cometían más errores que los reflexivos en la comprensión lectora.

Por su parte, Brown (1980) realizó un estudio para diferenciar a los reflexivos de los impulsivos, para lo que se basó en un test de figuras creado por Kagan en 1974 y en el que había que formar parejas de familias en un tiempo determinado. Este último elemento fue primordial, ya que los sujetos debían formarlas en el menor tiempo posible, aunque el número de errores fuera mayor, para ser considerados impulsivos; por el contrario, las personas que cometieron menos fallos pero que se tomaron más tiempo se incluyeron entre las reflexivas.

## 3. Auditivo / Visual:

Este estilo cognitivo hace referencia al método de enseñanza que prefieren los estudiantes para aprender un idioma:

- a. Visual: Los estudiantes prefieren aprender a través de la lectura o el léxico, por lo que les suele gustar el material impreso y gráfico.
- b. Auditivo: En éste se aprende a través de audiciones, por lo que los aprendices suelen optar por las clases de conversación y la interacción con los otros estudiantes.

Levin (1974) observó que muchos aprendices podían ser considerados *bimodales*, es decir, que combinaban ambos tipos de aprendizaje. Se demostró que no hubo diferencias

significativas en su aprendizaje al utilizar un método u otro. Sin embargo, hubo un porcentaje minoritario de los aprendices (25%) al que sí influyó claramente en su éxito.

También se consideró que cuando los estudiantes podían elegir el modelo de instrucción sus resultados eran mejores. Lepke (1977) confirmó esto basándose en dos estudios: en el primero de ellos un grupo de universitarios estadounidenses aprendía alemán y en el segundo eran los estudiantes de un Instituto de Texas los que estudiaban francés. Ambos grupos tuvieron una mejor actuación en su aprendizaje del idioma cuando se les preguntó acerca del modo de instrucción que preferían. Además, se dio un ligero incremento en la inscripción de los cursos de francés, en el caso del instituto, a raíz de que pudieran elegir su propia instrucción.

Por último, un estudio muy útil a la hora de diagnosticar este estilo cognitivo fue el *Ejercicio de Identificación del Estilo de Aprendizaje de Edmond* (ELSIE) desarrollado por Reinert (1976, 1977) para los hablantes de inglés que estudiaran una lengua extranjera<sup>36</sup>. Se concluyó que las personas que obtuvieron mejores resultados en la parte auditiva parecían tener más dificultades en la lectura rápida; por el contrario, los aprendices que alcanzaron mayor éxito en el área kinestésica tomaban apuntes de forma compulsiva.

#### 4. Analítico/ Sintético:

Se hizo una distinción entre los aprendices que formaban reglas de los que acumulaban o reunían datos o listados (Hacht, 1974). Los primeros mostraron una fluidez en la lengua extranjera, aunque carecían de precisión cuando la producían. El segundo grupo resultó más titubeante o inseguro al hablar, aunque fue más correcto y preciso que los anteriores.

Basándose en esta distinción, Peters (1977) demostró que los niños progresan en la adquisición de su segunda lengua de diferentes maneras. Algunos de ellos parecían tener una forma analítica de aprendizaje, es decir, fragmentando la secuencia (cadena hablada) palabra por palabra, dividiendo cada uno de sus componentes.

---

<sup>36</sup> Este trabajo proponía leer cincuenta palabras para luego clasificarlas según su sonido con una imagen mental del concepto que representaran; más tarde debían crear dicha imagen, pero esta vez a partir de la palabra deletreada; por último, tendrían que oír la palabra y pensar su significado sin asociarlo a ninguna imagen o tener una reacción kinestésica fugaz. El resultado de esta prueba fue que hubo un alto porcentaje de éxito en las dos primeras partes, que contrastó con el bajo alcanzado por los sujetos en el resto del ejercicio.

Ventriglia (1982) (Larsen-Freeman y Long, 1991:197), por su parte, hizo una triple distinción<sup>37</sup>: Los primeros son aprendices analíticos que memorizan el significado de cada palabra y luego lo unen para conformar el sentido de la frase. Los segundos estructuran el lenguaje en grandes bloques y son más atrevidos que los anteriores en cuanto a su uso en contextos sociales. El último de los grupos se centra en un modelo de sonidos de la lengua extranjera, y más concretamente en la entonación. Tanto el primero como el último grupo son más lentos a la hora de empezar a producir el lenguaje, aunque usan los sonidos y las palabras en bloques estáticos<sup>38</sup>.

5. Táctil/ kinestésico (Brown, 1994; K. Soo, 1999): Este último tiene en cuenta la actitud que manifiestan los aprendices en el contexto académico. En el primero a los estudiantes les gusta poder manipular los objetos de los que se habla en clase, mientras que los del segundo muestran preferencia por el movimiento y necesitan hacer algunas pausas durante las actividades de clase.

Por último, citamos a Salvisberg (2001), quien hace una clasificación de los estilos de aprendizaje un tanto diferente al resto, ya que subdivide algunas categorías que ya hemos visto y añade una nueva, la de la tolerancia a la ambigüedad. Así, clasifica los estilos de aprendizaje según las siguientes categorías:

1. Categoría de anchura<sup>39</sup>: Este estilo tiende a colocar muchos ítems de categorías en grupos erróneos, ya que tienden a generalizar en exceso, por ejemplo, formulando más reglas de las necesarias.
2. Reflexivo/ Impulsivo: El primero suele pensar y medir mucho sus actuaciones antes de llevarlas a cabo, por lo que es más lento que el segundo, que toma decisiones rápidamente.
3. Auditivo/ Visual: Se tiende a escuchar por lo que se puede tener problemas con las tareas de lectura rápida frente al visual que prefiere apoyarse en ayudas

---

<sup>37</sup> Diferenció tres grupos a los que denominó *beaders*, *braiders* y *orchestrators*.

<sup>38</sup> Larsen– Freeman y Long (1991) asocian este tipo de comportamiento del aprendiz al mismo fenómeno, es decir, si progresa en su adquisición a partir de una perspectiva analítica o sintética. Esta distinción de estilo cognitivo parece paralela a la investigación de la especialización del hemisferio del cerebro.

<sup>39</sup> *Category width*.

gráficas, como textos. Esta autora también cita a los bimodales, que combinan ambos estilos.

4. Analítico/ Gestáltico: En el primero los aprendices forman reglas, intentando ser más perfectos que hacerlo de una manera fluida, analizando las palabras y frases frente a los otros, que por el contrario sacrifican la corrección y prefieren la fluidez.
5. Tolerancia a la ambigüedad: Los hay de alta y de baja tolerancia; los primeros aceptan experiencias, aunque no les sean familiares, es decir, que son un tanto arriesgados, mientras que los últimos prefieren la realidad conocida y las ideas convencionales.
6. Función del hemisferio izquierdo/ derecho: En la mayoría de las personas, los procesos analíticos, lógicos, intelectuales, matemáticos y lineales tienen lugar en el hemisferio izquierdo, por lo que los aprendices en los que éste predomina prefieren un estilo deductivo, con conceptos abstractos y tienden a fragmentar el lenguaje y a analizarlo. Los que pertenecen al estilo del hemisferio derecho son más intuitivos. Éstos prefieren un estilo inductivo y prefieren las generalizaciones.

Los estilos de aprendizaje son por tanto muy importantes ya que si nos conocemos como aprendices e identificamos cuál de ellos es el nuestro<sup>40</sup> o el de nuestros estudiantes<sup>41</sup>, podemos enfocar mejor nuestro aprendizaje o docencia. Sin embargo, a veces no es tan sencillo reconocerse en un solo estilo y a menudo los aprendices se ven identificados en más de uno de ellos<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> O *nuestros*, porque a veces se da más de uno y en ocasiones no son fáciles de distinguir.

<sup>41</sup> En nuestro papel de docentes.

<sup>42</sup> Como es el caso de Levin (1974), que hablaba de estudiantes que podían pertenecer a dos estilos, el visual y auditivo, a los que él llamaba *bimodales* y a los que se les podía unir algún estilo más.

### 1.1.1.2. La edad

Éste es uno de los factores que más estudios ha generado en los últimos años en relación con la adquisición de una lengua extranjera y de en qué medida le afecta. Algunos autores lo han considerado como parte de los rasgos individuales del aprendiz, mientras que otros han creído que se trataba de un factor diferente a los internos y externos, aunque estaba estrechamente relacionado con ellos, además de con el componente estratégico.

La cuestión más importante tiene relación con si existe una edad óptima para la adquisición de la lengua extranjera como un nativo, es decir, como si ésta fuera la L1, y más concretamente con la fonología de la lengua meta. De esta manera surgieron estudios que defendían que los niños eran los únicos que alcanzaban este nivel de nativo, mientras que los adultos lo lograban en el plano de la gramática y morfología, lo que llevó a proponer que se aprendiera la L2 como la L1, es decir, de la misma manera en la que un niño adquiere la lengua materna.

En relación con la supuesta superioridad de los niños al adquirir la fonología de segundas lenguas, diversos estudios afirmaron que existía un periodo crítico, antes de la pubertad<sup>43</sup>, tras el que se perdía plasticidad cerebral (se daba la mielinización<sup>44</sup> y un crecimiento del cerebro) debido a su maduración. Surgieron tres posiciones con respecto a este periodo crítico (Larsen- Freeman y Long,1991):

1. Lenneberg (1975) estableció este periodo entre los dos y los doce años, en el que el aprendizaje de la lengua se hace de una manera natural y sin esfuerzo y después del que no sería posible alcanzar el éxito total. Otros, como Patkowski (1980), se unieron a esta teoría y afirmaron que sólo se podría alcanzar si el aprendizaje se daba antes de la pubertad.
2. Oyama (1976) hablaba de un *periodo sensible* de aprendizaje. Como veremos en los siguientes estudios, este autor defiende que el aprendizaje era más fácil en este periodo, aunque no imposible si se daba más tarde.

---

<sup>43</sup> Hay teorías que sostienen que el periodo crítico se daría entre los dos y los doce años, otras, que entre los siete y los doce, habiendo oportunidades hasta los quince años. En todo caso, todos parecen estar de acuerdo en que el periodo crítico se daría antes de la llegada de la pubertad.

<sup>44</sup> Recubrimiento de las fibras nerviosas.

3. Bialystock (1997) niega la existencia de los dos anteriores, es decir, que no cree ni en el *periodo crítico* ni en el *sensible*, para lo que se basa en ejemplos de adultos que han alcanzado un conocimiento de la L2 tan bueno como el de los niños.

Sin embargo, el neurofisiológico es sólo uno de los aspectos que se pueden asociar a la edad. Larsen- Freeman y Long (1991) señalan además el factor socio-psicológico, en el que los adultos podrían sentirse más inhibidos que los niños por identificarse más que éstos con la L1 y el input (que, como veremos, el niño recibe en mayor calidad y cantidad).

A continuación resumiremos algunos estudios de los que hablan Larsen- Freeman y Long (1991) sobre la edad así como del resto de factores con los que ésta se interrelaciona dentro del aprendizaje de la lengua extranjera:

- En 1975 Burstall (1975:5-25) hacía referencia a los pocos estudios relacionados con la posibilidad de que hubiera una edad óptima a la que aprender o comenzar a aprender un segundo idioma, ya que la mayoría de ellos se reducía a mera anécdota.
- Como ya hemos dicho, comenzó a extenderse la creencia de que había un período de tiempo en la vida de una persona en el que se adquiría con mayor facilidad y rapidez la segunda lengua, y que comprendía la niñez, y más concretamente entre los cuatro y los diez años (Penfield y Roberts, 1959). Por esta razón se empezó a introducir un idioma en pre-escolar y enseñanza primaria, en parte, debido a la obra de Penfield (1953:201-214). Según este autor, el cerebro del niño está estructurado de manera que es capaz de aprender con perfección varios idiomas sin confusión psicológica y con poco esfuerzo, por lo que superada la primera década no se alcanzarían resultados tan fructíferos<sup>45</sup>.

De la misma manera vimos que Piaget (1970 (1926)) había hablado de que después de una determinada edad no se podrían adquirir determinadas habilidades o simplemente alcanzar un completo éxito en el idioma extranjero superada la pubertad, siguiendo los argumentos de las bases biológicas del aprendizaje de idiomas.

---

<sup>45</sup> No obstante, aunque su obra influyó notablemente a favor de este aprendizaje temprano, el autor se dejó llevar más por conclusiones lógicas que por datos experimentales.

Otros autores a los que se refieren Larsen- Freeman y Long (1991) también aportaron sus estudios para confirmar esta teoría, aunque se consideraron anecdóticos<sup>46</sup> o con un alcance limitado y deficientes en técnicas de control<sup>47</sup>.

- Felix (1981:108) realizó un estudio con dos grupos de aprendices y trató de ver las diferencias que se daban con los que lo habían aprendido de forma natural. Felix comparó estos dos tipos y se planteó, basándose en Dulay y Burt (1974a, 1974b), si el proceso era creativo o respondía a unos hábitos y llegó a la conclusión de que dependía de la situación en la que el aprendizaje tuviera lugar. A pesar de que hubo una clara evidencia de los efectos del ambiente, también se demostraron fuertes tendencias de control de aprendizaje. Además, relacionó el orden innato de adquisición y la edad, es decir, observó las diferencias de adquisición entre los adolescentes y los adultos, y volvió a hacer referencia a la hipótesis del periodo crítico que se asociaba con la edad temprana<sup>48</sup>. Sus conclusiones fueron dos, ambas relacionadas con el tiempo: la primera considera que el aprendiz joven tiene más tiempo por delante para perfeccionar el idioma, mientras que la segunda hace referencia al estadio o etapa en la que el alumno comienza su aprendizaje.
- Relacionado con este último aspecto, Swain (1981:3-4) comparaba las ventajas que tenía el comienzo temprano o tardío del estudio de la segunda lengua aplicado a unos programas de inmersión en Canadá. Sus observaciones sorprendieron, ya que los aprendices de inmersión tardía tuvieron mejores resultados que los de la temprana, por ejemplo en comprensión lectora, mientras que lo de inmersión temprana fueron superiores en comprensión auditiva, y ambos grupos estuvieron igualados en los resultados de los tests tipo *cloze*. Así, en relación con el aprendizaje en la escuela y, en concreto, con las circunstancias y contexto sociológico de los programas de inmersión de francés en Canadá, Swain (1981) afirmó que “un comienzo temprano tiene mucho menos efecto de lo que uno puede

---

<sup>46</sup> Como los de Dryer (1956); Price (1956); Kirch (1956) y Andersson (1960).

<sup>47</sup> Por ejemplo los de Larew (1961); Brega y Newell (1965, 1967) y Durette (1972).

<sup>48</sup> Este estudio pretendía demostrar que los adultos pueden fracasar debido a la “afasia traumática”, así como a la dificultad de los “post-adolescentes” para dominar una segunda lengua y, más concretamente, su fonología.

haber esperado”<sup>49</sup> aunque no niega que cuanto antes comience el aprendiz mejores resultados podrá obtener en relación con la pronunciación como la de un nativo.

Precisamente en relación con los resultados obtenidos en fonología, Spolsky (1989)<sup>50</sup> cita los estudios de varios autores acerca de la cuestión de la edad:

1. Fathman (1975) extrajo dos conclusiones de un estudio que realizó en relación con la edad y el aprendizaje de determinadas estructuras: concluyó que la edad de aprendizaje diferenciaba en cuanto a la actuación fonológica, dado que los aprendices jóvenes lo hicieron mejor, mientras que por el contrario los mayores superaron a los anteriores en cuanto a morfología.
2. Oyama (1982a) estudió a un grupo de chicos nacidos en Italia que emigraron a Estados Unidos, donde vivieron entre los cinco y los ocho años, demostrando que la edad de llegada al país tuvo mayor influencia en la presencia o ausencia de un acento perceptible, aunque no hubo diferencias notables entre los llegados entre los cinco y diez años y los de ocho y doce.
3. En un estudio de inmigrantes cubanos que realizaron Asher y García (1969) se demostró que lo más importante en cuanto a la edad de los aprendices fue el acento, siempre que el tiempo que vivieran en el país fuera superior a cinco años.

Todos estos estudios asumen un periodo mínimo inicial (por ejemplo de cinco años) para que alguien que sea joven<sup>51</sup> pueda alcanzar un acento como el de un nativo. Spolsky (1989) hablaba de la existencia de una gran minoría donde hay excepciones; por ejemplo, en Oyama (1982a) los resultados fueron medios pero la puntuación en cuanto al acento fue muy baja en los jóvenes, 1'27, y en los mayores 3'72<sup>52</sup>. En el estudio de Asher y García (1969) el 7% de los aprendices que llegaron al país siendo

---

<sup>49</sup> A pesar de ello, su estudio no contradice la opinión general de que hay algunos aspectos del aprendizaje de una segunda lengua, especialmente los relacionados con la escuela (y con las áreas que Krashen (1982) atribuye al monitor) en que los aprendices mayores alcanzan mayor éxito.

<sup>50</sup> Traducción nuestra.

<sup>51</sup> Por debajo de los nueve años se alcanzaría éxito y antes de los quince sería una buena oportunidad (para algunos autores hasta los doce), aunque la edad óptima sería hasta los siete años.

<sup>52</sup> Teniendo en cuenta que 1 se considera sin acento y 5 un acento muy duro y fuerte.

“mayores” tuvieron un acento cercano al nativo y un 32% de los jóvenes uno débil (sin un acento definido).

4. Seliger, Krashen y Lagefoged (1975) encontraron aprendices, desde los más jóvenes hasta los mayores, sin acento. Spolsky justificó que la pronunciación como la de un nativo se daba más fácilmente en un joven que empezaba a aprender un idioma debido a que tenía más oportunidades de desarrollarla. Para ello tuvo en cuenta factores como “el tiempo, la plasticidad de la coordinación muscular o incluso la apertura del propio ego hacia otra lengua”<sup>53</sup>.

Por tanto, parecía haber menos evidencias de las diferencias en los resultados de gramática que en los de fonología. A pesar de ello hubo algunos autores que aportaron estudios que supusieron la excepción a estos resultados<sup>54</sup>, es decir, que los jóvenes superaron a los mayores en gramática:

1. Oyama (1982b) encontró como favoritos en sus tests de gramática a los que habían llegado al país siendo más jóvenes. Por su parte, Patkowski (1980) realizó un estudio con sesenta y siete inmigrantes que habían llegado a Estados Unidos antes de los quince años, y que permanecieron allí al menos cinco años. Los más jóvenes fueron considerados casi como nativos en cuestión de gramática; sin embargo, en relación con el aprendizaje de la escuela, en cuanto a los tests de morfología y sintaxis, sí se demostró que los aprendices mayores aprendían más rápido que los jóvenes.
2. Harley (1986) habló de la complejidad del asunto y se centró en un estudio de varios aspectos del sistema verbal del francés en niños anglófonos más jóvenes y mayores en el contexto de programas de inmersión, de los que extrajo un muestreo de los niños del primer grado al noveno. Harley concluyó, a través de un detallado análisis del uso del verbo en entrevistas, repetición de historias y traducciones, que se daban una serie de ventajas para los niños mayores y, en particular, para su adquisición del control léxico y semántico. Sin embargo, esta autora consideró que

---

<sup>53</sup> A pesar de ello reconoció no saber cuál era la condición necesaria, al menos en el área de la pronunciación.

<sup>54</sup> Aunque con algunos matices.

no hubo diferencias significativas en un gran número de reglas entre los dos grupos para asimilarlas y encontró similitudes generales en el orden de adquisición de algunos ítems.

A pesar de los intentos por demostrar la supuesta edad óptima no se consiguieron resultados concluyentes. Así puede verse en los estudios que citaremos a continuación en los que se puso de manifiesto la superioridad de los adultos frente a los jóvenes:

- Justman y Nass (1956) estudiaron a cien parejas de estudiantes de secundaria y concluyeron que los que habían comenzado a estudiar un idioma en la enseñanza primaria no llevaban gran ventaja a los que habían empezado más tarde.
- Grinder, Otomo y Toyota (1961) estudiaron la edad en relación con el dominio del japonés como segunda lengua y comprobaron que la actuación de los mayores fue “sistemáticamente” superior a la de los más jóvenes.
- Por su parte, Stern (1963) estudió a niños suecos de entre siete y once años que aprendían inglés y llegó a la misma conclusión que los anteriores, ya que descubrió que cuanto mayores eran más rápidamente y con mayor precisión aprendían. Asimismo, coincidió con los anteriores en sus primeras y subjetivas apreciaciones, puesto que en un principio creía que eran los más pequeños los que tenían más facilidades para el aprendizaje hasta que utilizó técnicas científicas y comprobó lo contrario.
- Asher y Price (1967:1219-27) compararon la comprensión auditiva en ruso de niños de entre ocho y catorce años con la de los adultos. Los resultados indicaron que estos últimos superaron de manera apabullante a los niños de cualquier edad. Los autores concluyeron finalmente con que si el niño y el adulto están en las mismas condiciones este último progresa mucho más, incluso en cuanto a la adquisición de la pronunciación (en que la edad se consideraba realmente importante).
- Olson y Samuels (1972) demostraron que los alumnos mayores fueron superiores a los menores en cuanto al nivel de pronunciación de alemán, dedicándole ambos grupos el mismo tiempo al aprendizaje del idioma. Estos autores reconocen que hay una opinión generalizada de que “los niños aprenden a pronunciar palabras extranjeras con un acento más perfecto que las personas

mayores”; sin embargo, el resultado de las pruebas indica la tendencia contraria, es decir, a favor de los estudiantes mayores.

- En la misma línea, Ervin-Tripp (1974) observó que, en muchos aspectos del lenguaje, los aprendices mayores fueron más eficaces que los jóvenes, y afirmó que “el hecho de ser joven es una ventaja para el aprendizaje de idiomas como lo es en otros aspectos de la vida”.

Así, parece que los estudiantes mayores son más eficaces que los menores y no parece haber pruebas concluyentes de que estos últimos sean superiores en ningún campo, por lo que la teoría de Penfield de que existe un *período crítico* (en el que una persona debería adquirir una segunda lengua) no ha sido demostrada ni confirmada por datos experimentales directos. Sin embargo, la edad no actúa de manera independiente, por lo que este factor debe ser complementado con otros como, por ejemplo, el tiempo invertido activamente.

Lewis (1999:41-46) dedicó parte de su estudio a la adquisición de un segundo idioma, el inglés, centrándose en las diferencias entre los niños y los adultos. Para ello trata varios aspectos y los enfoca hacia si es posible aprender como un niño, si se puede adquirir el segundo idioma como la lengua materna o si el adulto tiene alguna ventaja en su aprendizaje debido a la experiencia que los años le han dado. Esta autora también habla de lo que se considera el aprendizaje de un idioma, es decir, entenderlo y hablarlo. En cuanto a los niños, hay una etapa en la que escuchan durante un largo periodo y van entendiendo gradualmente, hasta que por fin hablan. Al contrario que los adultos, los niños experimentan con la lengua y disfrutan con ello, a la vez que dejan incompletas sus frases y pronuncian extraños e incomprensibles sonidos.

Otro factor que ayuda al desarrollo del lenguaje en los niños es el de la imitación, del que también carecen los adultos. Antes de comenzar a hablar, los niños van repitiendo partes del mensaje, entonación... Mucha gente cree que sería mucho más fácil aprender un segundo idioma como un niño adquiere su lengua materna; sin embargo, Lewis cree que aunque eso sea imposible, ya que supondría un comportamiento desinhibido y un carácter aún sin formar, sí se podría averiguar qué rasgos del aprendizaje del lenguaje de los niños podrían ser útiles y posibles en el aprendizaje de un adulto. Por último, hace referencia a la

producción de sonidos, a la inhibición, al tiempo del que dispone el aprendiz, a la cantidad y tipo de input que recibe, así como al orden de aprendizaje<sup>55</sup>:

1. Producción de sonidos: Un adulto suele sentirse estúpido barbullando sonidos; sin embargo, para los niños es una necesidad que satisfacen inconscientemente en su lengua materna debido a las dificultades que tienen para pronunciar determinados sonidos.
2. Inhibición: Los adultos hacen progresos más lentamente ya que se encuentran inhibidos. Por lo general están más preocupados por cómo suena su mensaje, por lo que son menos espontáneos y suelen pensar lo que van a decir antes de pronunciarlo, además de mostrarse más ansiosos en cuanto a su desarrollo.
3. Otro de los factores que juega a favor de los niños es el tiempo del que disponen para adquirir el idioma, que sería el día entero a excepción de las horas de sueño, descrito por Lewis como “la lección más larga de lengua”. Parece ser que los niños tardan alrededor de cinco o seis años en aprender unas dos mil palabras, que podrían considerarse el vocabulario mínimo para poder comunicarse y un adulto no tiene ni tanta paciencia ni, mucho menos puede aprovechar tantas horas “ininterrumpidas” al día para aprender. También son importantes a la hora de adquirir ciertas estructuras la repetición y corrección: todos sabemos que a un niño se le repiten y se le hacen decir bien las palabras y generalmente el resto de aprendices no goza de ese trato personalizado en el aprendizaje.
4. Cantidad y tipo de input: En relación con lo anterior los niños tienen ventajas, no sólo en cuanto a hablar sino también a escuchar hablar a los adultos, recibiendo así más input, por lo que se recomendaría a los adultos rodearse de gente que no parara de hablar, ya que a la vez aumentarían las oportunidades para usar el lenguaje y con ello las de hablar, que otros les hablaran y así oír la lengua extranjera.
5. Por último, el orden de aprendizaje de los niños parece ser específico, como conocer determinados sonidos antes que otros o pedir cosas antes que

---

<sup>55</sup> Traducción nuestra.

ofrecérselas a los demás. Lewis (1999:45) se plantea cuál es el orden extraño, el que adquieren los mayores o el de los niños<sup>56</sup>.

Hemos visto algunas de las ventajas que parecen tener los niños sobre los adultos, pero vamos a citar algunas desventajas obvias a las que se enfrentan los más pequeños en la adquisición de su lengua materna:

1. Lo que más puede favorecer a los adultos es que son dueños de sus actos, es decir, que saben lo que hacen y pueden modificar su conducta. Además, conocen mucho más del lenguaje que los niños, por lo que pueden reflexionar sobre su proceso, es decir, saben del lenguaje en general, así como de lo que significan sus actos, expresados a través de la entonación y del lenguaje corporal.
2. A diferencia de los niños, el resto de aprendices puede realizar un esfuerzo consciente para mejorar su proceso de aprendizaje así como su lenguaje. Aunque el aprendiz joven alcanzara mucho antes el nivel de comunicación básico, éste sería mucho más sencillo, en comparación con el que pretenden tener los adultos.

En cuanto a las diferencias que parecía haber para el aprendizaje en relación con la edad, Spolsky (1989) habló de cuatro factores básicos: el biológico, el del desarrollo cognitivo, el afectivo y el ambiental.

1. En el primero de ellos afirmó que no había pruebas evidentes para demostrar que después del periodo crítico el aprendizaje del idioma fuera diferente, por lo que no podría considerarse como condición necesaria.
2. En relación con el desarrollo cognitivo, Spolsky asume que el tipo de respuestas formales abstractas que se dan en las clases de idiomas están dentro de la competencia de los niños mayores o adolescentes. Éste citaba a Swain (1981), que afirmaba que gran parte de la instrucción que recibe en la escuela el

---

<sup>56</sup> Hay estudios acerca de esto último, aunque no se ha demostrado nada, ya que algunos adultos aprenden según el orden establecido por el profesor y otros según las necesidades que se les plantean en el país en el que se encuentran. Algunos aprendices mayores creen que es mejor establecer un orden de adquisición en función de la dificultad que presenten las estructuras, mientras que otros creen que es mejor empezar a hablar utilizando lo aprendido, aunque esto lo suelen pensar los que tienen oportunidad de hablar con nativos. Finalmente, Lewis cita un tercer grupo que se deja llevar por los contenidos y que quiere estudiar un idioma con un propósito particular, como puede ser querer leer material científico, por ejemplo en alemán, para lo que necesitan organizar los ítems del lenguaje de acuerdo con los temas deseados.

niño en su lengua materna es la que usa en el aprendizaje de la segunda lengua y en el desarrollo de sus destrezas.

3. Schumann (1975:232) creía en la importancia de las actitudes, de la motivación y de la personalidad en el aprendizaje de la segunda lengua, lo que le llevó a desarrollar un modelo de aculturación. Éste daba una explicación afectiva por la que los niños alcanzarían un mayor grado de éxito en determinados aspectos del aprendizaje de la lengua. Para ello se apoyó en la teoría de Macnamara (1973), que sostenía que los niños aprenden mejor que los adultos porque intentan más “en serio” comunicarse con sus *iguales*, mientras que estos últimos no suelen verse “envueltos” en una comunicación tan “real”, esencial para el aprendizaje. Schumann intentó justificarlo desde el punto de vista de la socialización, ya que generalmente los adultos no suelen tener tantas oportunidades de desarrollar sus destrezas de la segunda lengua a través de una verdadera comunicación con hablantes nativos.
4. Se atribuye al niño una gran apertura hacia las influencias externas que favorecen el aprendizaje de la segunda lengua en las situaciones informales. El argumento consistiría en lo que comentábamos líneas atrás, que el niño aprendería en cualquier tipo de ambientes frente al adulto. Aprendices de varias edades han demostrado que reciben distintos niveles y tipos de asistencia de sus interlocutores. Schumann (1975) reconocía las diferencias en cuanto a las necesidades comunicativas que podían derivarse de las diferentes condiciones sociológicas, aunque él prefirió relacionarlas con las actitudes de los aprendices.

Por último, vamos a referirnos a la clasificación de teorías y autores que realizaron Larsen–Freeman y Long (1991:154–167) acerca de cómo afectaba la edad al aprendizaje del idioma, ya fuera en un ambiente académico o de forma natural, así como del éxito de los niños o adultos:

1. El primero de los grupos creía que la adquisición de la segunda lengua es la misma a cualquier edad, por lo que es indiferente que el aprendiz comience de niño o de adulto. Afirma incluso que los adultos tienen ventaja su aprendizaje es más rápido (Genesee, 1976, 1988; Neufeld, 1979; Snow, 1983, 1987; Ellis, 1985; Flege, 1987).

2. Un segundo grupo se mostraba de acuerdo en que la edad del adulto sólo es una desventaja en algunas áreas, como la fonología (Hatch, 1983; McLaughlin, 1984).
3. Por último, otros consideraban que los jóvenes destacan particularmente en las últimas etapas del aprendizaje, como en no tener acento (Oyama, 1976; Seliger, 1978; Krashen, Long & Scarcella, 1979; Scovel, 1981; Patkowski, 1980; Harley, 1986).

Además, Larsen- Freeman y Long (1991) plantearon otras cuestiones como la conveniencia de introducir la lengua extranjera en la escuela primaria o en secundaria o sobre el momento oportuno para alcanzar éxito casi bilingüe en los programas de inmersión.

A primera vista, los estudios acerca de la edad pueden resultar desconcertantes, ya que las ventajas de unos y otros no son concluyentes. Quizás la única conclusión clara, a tenor de lo expuesto por Krashen, Long y Scarcella (1979) (Larsen- Freeman y Long, 1991:155) es que los mayores avanzan a mayor ritmo, mientras que los más jóvenes obtienen mejores resultados, especialmente en el nivel fónico.

Partiendo de la base de que no hay todavía estudios definitivos que demuestren con datos empíricos alguna de las teorías de la edad óptima para la adquisición de un idioma parece que la cuestión no es si el aprendiz joven o mayor lo hace mejor sino qué metas son las idóneas para cada edad y con qué condiciones se alcanza el éxito en partes específicas del aprendizaje de una segunda lengua a determinadas edades. Esto, por supuesto, sería si tratamos el tema de una forma general, es decir, basándonos sólo en el factor edad, y no teniendo en cuenta las diferencias individuales<sup>57</sup> que jugarían un importante papel a la hora de distinguir tanto procesos como resultados.

Además, íntimamente relacionada con la edad del aprendiz se encuentra la motivación. Hay muchas causas por las que alguien se puede sentir atraído por estudiar un idioma, pero hay algunas que se dan más a menudo a determinadas edades. Algunas de éstas las veremos a continuación, deslindándolas de alguna manera de la motivación en sí, de la que nos ocuparemos más adelante.

---

<sup>57</sup> Como la ansiedad, motivación, autoestima, extroversión/ introversión u otros factores afectivos que veremos más adelante, además de los estilos de aprendizaje de los que ya hemos hablado.

Un ejemplo de ello es el estudio de Pujante y García Carrasco (1979:153-158) acerca de la relación entre la motivación y el aprendizaje del inglés como segunda lengua, en alumnos de Bachillerato y C.O.U.<sup>58</sup>. La muestra estuvo compuesta por 1.008 estudiantes de Institutos Nacionales de Salamanca, con edades comprendidas entre los quince y dieciocho años y centraron su investigación en la actitud positiva o negativa que mostraron ante los ingleses y norteamericanos y que influyó en su interés por el idioma. En relación con la comunicación que preveían tener con anglohablantes, un tercio mostró una actitud positiva (aunque no hacia la comunidad inglesa, hacia la que la mitad se mostró indiferente) ante los ingleses o americanos. Ante la previsión del uso del inglés, el 82% pensaba que sí lo emplearía. En el ámbito profesional el 61% mostró una actitud muy positiva hacia la aplicación del idioma como instrumento de trabajo en el futuro.

A lo anterior se une un factor, la influencia familiar, que puede favorecer o no el interés del joven. Los padres inciden directamente en sus hijos con su decisión de que viajen a algún país anglosajón y se relacionen con su comunidad; decisiones de este tipo están generalmente (aunque no siempre necesariamente) relacionadas con su nivel sociocultural y económico. La influencia familiar no favoreció el interés por el idioma, y se vio reflejado también en las visitas a países anglohablantes, que se redujeron a 27 alumnos (2'69 %) que viajaron a Inglaterra, 8 (0'79 %) a Estados Unidos y sólo 2 (0'19 %) a los dos países; un 96'31 % no había visitado ninguno de estos países.

Hemos visto cómo influye la edad en la adquisición de un segundo idioma, y de algunas de sus áreas que se han investigado más a fondo, como son la fonología, la sintaxis o la morfología. Además, hemos comprobado que la edad no es independiente, ya que hay determinados factores que influyen y agudizan más sus efectos, por lo que resumiremos las explicaciones que algunos autores han dado acerca de esto:

- Factor socio-psicológico: La primera de ellas se refiere a que los adultos se muestran más inhibidos en cuanto a su identidad como hablantes de una segunda lengua, mientras que tienen su carácter mucho más formado en la lengua materna (Brown, 1987:51), por lo que también se encuentran más seguros. Se ha dicho, incluso, que el aprendiz adulto prefiere hablar la segunda lengua con su acento de la primera para que se le pueda identificar como uno de sus hablantes. Además, si las actitudes hacia los hablantes de

---

<sup>58</sup> Curso de Orientación Universitaria.

otro idioma son negativas impedirán su adquisición; sin embargo, los niños no tienen formada aún dicha actitud, por lo que son inmunes a sus efectos (Lambert, 1967). Otra idea importante relacionada con lo anterior es la de que el último fin del estudio de una segunda lengua es el de hablarla, por lo que los niños tendrán menos problemas en cuanto a la socialización que este acto implica.

- Factor cognitivo: Algunos investigadores, como Piaget (1970 (1961)), Rosanky (1975), Felix (1981b) o Krashen (1982b) trataron el componente cognitivo y, en particular este último autor, que se refirió a cómo afectaba negativamente a la adquisición de la segunda lengua, ya que los aprendices adquirirían un idioma de distinta manera y a través de distintos procesos de niños o de adultos.
- El Input: Hatch (1976) y Snow (1983) afirmaron que los aprendices jóvenes asimilaban el input mejor que los adultos, especialmente en lo que se refiere a la sintaxis. Además, aprovechan y disfrutan las oportunidades que se les presentan para utilizar el lenguaje con los hablantes nativos, practicando así la fonología. También se ha argumentado que los aprendices jóvenes reciben mayor “cantidad” de input, debido, en muchos casos, a la llegada muy temprana al país del idioma extranjero, así como al tiempo de residencia en él.
- Factor Neurológico: Larsen- Freeman y Long (1991) aportan los estudios de algunos autores que apoyan dos argumentos relacionados con la neurobiología: el primero de ellos defendía la existencia del proceso de la lateralización, que tenía lugar en la etapa prenatal y finalizaba alrededor de los cinco años (Penfield y Roberts, 1959; Lenneberg, 1967); el segundo no estaba de acuerdo con que existiera una relación entre los cambios relacionados con la neurología y los específicos en cuanto al aprendizaje de las habilidades del lenguaje (Whitaker, Bub & Leventer, 1981). Como hemos visto anteriormente, existe la idea de que el componente biológico afectaría a la adquisición de un segundo idioma, y, en particular, a los adultos en el período sensitivo<sup>59</sup>.
- Factores biológicos y socio-psicológicos: Por último, hace apenas cinco años, Hulstjin (2007) recordaba que muchos investigadores defendían la existencia de un periodo crítico, o de algunos períodos críticos para algunos dominios lingüísticos, mientras que otros negaban dicha existencia en la adquisición de las lenguas materna y extranjera.

---

<sup>59</sup> Esta hipótesis parece compartirla gran parte de los estudiosos de este tema, aunque también se admite que faltan datos que la sostengan. Larsen– Freeman y Long (1991) creían que la diferencia entre la adquisición de los adultos y los niños se podría demostrar analizando la interlengua de cada uno de ellos.

Este autor aúna los factores en dos tipos, los biológicos y los socio-psicológicos, y lo novedoso de su teoría (basada en la de Hylstenstam y Abrahamson (2003)), es que plantea que “los biológicos juegan un papel durante el periodo crítico, mientras que los socio-psicológicos lo harían después del mismo, adquiriendo importancia de esta manera el contexto de aprendizaje, la cantidad y calidad del input y las diferencias individuales, como la aptitud, las actitudes y la motivación”. Plantea lo mismo de lo que hablaban otros autores, pero especifica los factores que influyen en el niño durante el periodo crítico (7- 12 años) en su adquisición y los que afectan después del mismo, es decir, con posterioridad al proceso de lateralización.

### **1.1.1.3. Factores afectivos**

Hasta ahora hemos visto algunos factores que pueden influir de una u otra manera en la adquisición de una lengua extranjera, algunos de los cuales afectan de forma directa a su personalidad e indirecta a su aprendizaje.

Vistas las condiciones inherentes en un aprendiz, como la inteligencia, la aptitud y los estilos de aprendizaje, es decir, las bases biológicas con las que cuentan todas las personas, excepto en casos patológicos, para la adquisición de su lengua materna y en consecuencia de otras lenguas, vamos a hablar a continuación de las bases afectivas, que influyen de la misma manera que las cognitivas en el aprendizaje de cualquier materia.

Durante mucho tiempo no se tuvieron en cuenta los factores internos de la personalidad del alumno, obviando de esta manera la importancia de vernos a nosotros mismos y conocer nuestras capacidades, lo que habría facilitado el aprendizaje en cualquier ámbito. Arnold y Brown (2000:23-25) señalan que a partir de los años sesenta se empezó a criticar que las instituciones académicas se limitaran a “educar de cuello para arriba” (Rogers, 1975:40-41) y ya en los setenta y ochenta tanto profesores como investigadores buscaron la manera de incorporar aspectos de la afectividad del alumno a la enseñanza de idiomas con el fin de enriquecerla. Según Richards y Rodgers (1986:83) la enseñanza comunicativa surgió de estas necesidades y como reacción al estructuralismo y a métodos como el audiolingual, que no tenían en cuenta la interacción del alumno y su capacidad de comunicarse.

## La neurología y su relación con la afectividad

Vistas neurología y psicología de manera independiente, cabe ahora preguntarse como interactúan en relación con la adquisición de lenguas no maternas. El cerebro evalúa, a través de los sentidos, los estímulos que provienen del contexto de aprendizaje, y en consecuencia se produce una respuesta emocional. En relación con las evaluaciones de los estímulos algunos investigadores han diferenciado algunas dimensiones, como “la novedad y la familiaridad, la simpatía, la importancia de la meta o necesidad, la capacidad de afrontarla, la autoimagen o la imagen social” (Scherer, 1984) (Schumann, 2000:49-62).

Así, algunos estudios se han centrado en demostrar los efectos que estos estímulos causan en la motivación<sup>60</sup> así como en la evaluación de la relevancia emocional. Para ello se han basado en un sistema neurobiológico descrito por Schumann (1997)<sup>61</sup> desde el que “la retroalimentación al cerebro contribuye a generar las evaluaciones”.

Parece indiscutible que todas las tareas están ligadas a la motivación y ésta a la evaluación que el aprendiz realiza cuando se propone llevar a cabo la anterior. Para confirmarlo se ha estudiado a algunas personas que tenían dañado el mecanismo de evaluación neurológico, así como a animales a los que se les implantaron electrodos en dicho mecanismo:

Schumann (2000:54) citaba a Damasio (1994), que realizó un estudio de los pacientes orbitofrontales, que suelen llevar una vida personal, social y laboral desastrosa pero que, sin embargo, no sufren por ello, no tienen miedo ni vergüenza al fracaso al tener lesionada su capacidad de evaluación. Como ejemplo habla de un estudio de Brickner (1936), en el que se presenta el caso de un paciente que presumía de llevar una vida laboral, deportiva y sexual envidiable y, por el contrario, desde que había tenido una lesión cerebral no había vuelto a ser activo en ninguno de estos aspectos: el paciente tenía lesionada su capacidad de evaluación en cuanto a la imagen social y de sí mismo.

---

<sup>60</sup> Algunos de ellos son Gardner (1985); Schmidt y Savage (1992); Clément, Dörnyei & Noels (1994); Schumann (1997).

<sup>61</sup> Este sistema incluye "las amígdalas en los lóbulos temporales y la corteza orbitofrontal (ambas conectadas al sistema nervioso periférico) en el área prefrontal del cerebro, y las partes del sistema nervioso periférico que se encuentran en el cuerpo (sistema nervioso autónomo, sistema endocrino y sistema músculo-esquelético)" (Schumann, 2000:50).

El mismo caso se dio en el contexto del aprendizaje, ya que los pacientes tuvieron problemas en la elección y ejecución de metas, abandonándolas antes o esforzándose después de haberlas terminado. De la misma forma, quienes tenían lesionada tanto la amígdala como la corteza orbitofrontal, encargadas de evaluar el agrado de la tarea así como la familiaridad o novedad de ésta, no eran capaces de distinguir las recompensas positivas de las negativas, así como de saber si la tarea les resultaba interesante o no.

### ➤ **La ansiedad**

Uno de los factores internos de la personalidad del aprendiz que más afecta al proceso de aprendizaje parece ser la ansiedad. No nos centraremos en los motivos que la causan ya que esto nos llevaría a estudios psicológicos del estudiante<sup>62</sup>, pero sí hablaremos de algunos estudios que revelan que, en el contexto académico, ésta se relaciona tanto con factores personales (como la autoestima) o de clase, como con estrategias, metodologías o actividades.

La ansiedad se asocia a sentimientos tan negativos como "el desasosiego, miedo, frustración, inseguridad o tensión" (Arnold, 2000:26) de las que hablaba Heron (1989:33), quien afirmaba que la ansiedad nace de un contexto de grupo ante el que un individuo genera una serie de miedos o, en sus propias palabras, una *ansiedad existencial*. A partir de ahí, diferencia tres tipos: *aceptación, orientación y actuación*. En la primera teme no gustar, así como no ser aceptado en el grupo, y posteriormente se plantea su capacidad, tanto de comprensión como de actuación.

En el contexto de clase hay situaciones que pueden producir mayor ansiedad, es decir, inseguridad ante los demás, por lo que hay que propiciar un ambiente sólido desde el punto de vista afectivo a través de una metodología adecuada. Si no es así se producirá temor, nerviosismo y preocupación, actitudes que influirán en el rendimiento de la clase (Eyseck, 1989). Como ejemplo Oxford (2000:77) cita dos casos bastante significativos:

1. El primero de ellos trata de una chica, Ressa, que necesitaba completar su expediente universitario con el ruso, por lo que se matriculó en una clase de esta lengua. Aunque podía leer y escribir sin demasiados problemas, necesitaba

---

<sup>62</sup> Que probablemente habría que buscar en el pasado, como en la infancia, según decía Heron (1989:33) (Arnold y Brown, 2000:26).

adquirir seguridad en las destrezas orales. Su preocupación surgió cuando se enteró de que al final del curso había una prueba obligada y que consistía en hablar una hora en ruso en presencia de profesores y compañeros, delante de los cuales tendría que explicar algún aspecto de la lingüística o literatura de dicho idioma. Sus miedos fueron aumentando progresivamente cuando supo que las clases se impartían en inglés, a excepción de las de lingüística, que eran en antiguo eslavo, por lo que ella debía adquirir un ruso moderno correcto en un breve espacio de tiempo. Comenzó generando un miedo hacia dicha prueba, que fue convirtiéndose en pánico y terror, hasta ganar peso y sufrir pesadillas en las que imaginaba la mayor de las humillaciones; todo esto desembocó en una depresión, tras la cual abandonó la clase y, en consecuencia, la asignatura y la carrera.

2. El segundo de ellos tiene como protagonista a Maurice, un chico que nunca confió en sus posibilidades para aprender idiomas debido a su experiencia negativa en secundaria. A pesar de haber sido brillante en el resto de asignaturas, su rendimiento en la lengua extranjera había sido bajísimo. La realidad era que su fracaso se debía a problemas de procesamiento auditivo. Años más tarde se vio obligado a estudiar una lengua en la universidad, por lo que no quiso emplear técnicas tradicionales y se matriculó en un programa de inmersión de español en Guatemala. El nivel de presión al que se vio sometido fue alto ya que, igual que en el caso de Ressa, dependía de este idioma para licenciarse. Su nivel de ansiedad aumentó cuando vio que la *metodología* de la academia era básicamente *auditiva* pero supo reaccionar y contrató a dos profesores guatemaltecos con los que aprendió español y superó la prueba en la universidad. Como comenta Oxford, esta última reacción es la ideal en un caso de ansiedad aunque, desgraciadamente, no siempre es la más común.

Debido a la importancia de la ansiedad en el aprendizaje de un idioma, ya sea en un ambiente académico o no, algunos autores se han preocupado de estudiar algunos de sus aspectos, como saber detectarla en el alumno o lo que puede durar. Como ya hemos dicho, puede surgir por una circunstancia concreta pero también puede formar parte del carácter de una persona. Oxford (2000:79) afirma que la ansiedad suele ser un estado transitorio, que se manifiesta con más fuerza en las primeras etapas del aprendizaje y que suele

desaparecer a medida que éste avanza; para ello se basó en las conclusiones que de sus estudios con aprendices de francés extrajeron Desrochers y Gardner (1981). Sin embargo, más tarde, este último demostró que no siempre disminuye la ansiedad en todos los alumnos, ya que si éstos la asocian con su actuación en el idioma, se convertirá en un rasgo permanente (Gardner y MacIntyre, 1993).

En relación con las consecuencias negativas que produce la ansiedad, algunos autores la han denominado "perjudicial" ya que no beneficia el aprendizaje de lenguas y, en concreto, a algunos aspectos de éste como los siguientes que citaba Oxford (2000:79) las "calificaciones, el rendimiento en ejercicios orales, escritos o pruebas de dominio, la confianza en uno mismo respecto al aprendizaje de idiomas<sup>63</sup> o la autoestima"<sup>64</sup>. Sin embargo, ha habido autores<sup>65</sup> que han planteado la posibilidad de que la ansiedad no sea la causa de los problemas del aprendizaje, sino la consecuencia. Es posible que los aspectos citados anteriormente sean los que motiven la aparición de la ansiedad debido a que el estudiante se "bloquea" al plantearse las actuaciones que debe llevar a cabo, cuestionándose así su capacidad.

Con independencia de que la ansiedad tenga una consideración negativa, algunos investigadores<sup>66</sup> han visto una parte positiva en ella. Éstos se basaron en los excelentes resultados de algunos grupos reducidos de estudiantes, por lo que la denominaron "ansiedad útil". Otros consideraron que su utilidad podía darse en tareas muy básicas, pero no en otro tipo de aprendizajes más complicados, como puede ser el de idiomas (Horwitz, 1990). Por último, un tercer grupo se mostró escéptico en cuanto a su utilidad, y pensaba que cierto grado de tensión o atención es positivo, aunque en el ámbito de la enseñanza de idiomas sea necesario un *grado de ansiedad "cero"* (Krashen, 1991). Así, es difícil creer en la ansiedad útil, y más aún demostrar que se da.

Sin embargo, de lo que no hay dudas es de la existencia de la "ansiedad social" (Oxford, 2000:82), que se daría en personas que se preocupan mucho de las opiniones de

---

<sup>63</sup> A la que se referían Gardner y MacIntyre (1991, 1993).

<sup>64</sup> Que estudiaron autores como Hortwitz, Hortwitz &Cope (1986); Price (1991) y Scarcella y Oxford (1992).

<sup>65</sup> Entre los que se encuentran Ganschow, Sparks, Anderson, Javorsky, Skinner & Patton (1994) (Oxford, 2000:79).

<sup>66</sup> Como Chastain (1975); Kleinman (1977) y Ehrman & Oxford (1995).

los demás, por lo que evitarían situaciones sociales en las que pudieran ser evaluados. Son, por tanto, personas muy inseguras y con una baja autoestima, que sienten miedo y timidez a hablar en público (Leary, 1983) y que en situaciones cotidianas sólo intervienen cuando se les pide opinión o es estrictamente necesario. Su actitud en clase sería la de mostrarse callados y pasivos, y hablar sólo cuando se les preguntara.

Uno de los miedos que puede formar parte de la ansiedad social y al que se refería Oxford (2000) es el que se genera hacia los exámenes. Sería lógica esta asociación ya que, como hemos visto, se basaría principalmente en un temor a la evaluación social, por lo que aumentaría aún más en situaciones comunicativas en las que el alumno se sintiera examinado continuamente. Evidentemente este comportamiento influye de forma negativa en las tareas a las que se enfrentan, puesto que no están centrados al realizarlas debido a la alarma que se crean acerca de su rendimiento en éstas.

Con respecto a las pruebas que se realizan en el aula, Oxford (2000:83) cita a Koch y Terrell (1991), que les preguntaron a sus alumnos cuál les causaba mayor ansiedad. La mitad de ellos respondió que las actividades orales, como presentaciones, narraciones e incluso preguntas. Sin embargo, otros autores como Horwitz y Young (1991) o Scarcella y Oxford (1992) dedujeron de sus estudios que dependía de cada alumno, ya que a algunos les causaban más ansiedad actividades de lectura, escritura o audiciones. Cada aprendiz es diferente del resto aunque podríamos afirmar que en cualquier ámbito, no sólo en el referido a los idiomas, una exposición oral causa ansiedad hasta a las personas más extrovertidas, que incluso en conversaciones cotidianas intervienen activamente y toman la iniciativa, aunque se necesiten más datos empíricos para demostrarlo.

De esa misma situación de clase se puede deducir otro aspecto negativo para este tipo de personas, inseguras y temerosas de la opinión de los demás: su relación con el resto de alumnos, ya que realizan continuamente comparaciones con los demás. Si el aprendiz no se ha educado en una cultura o estilo de aprendizaje competitivos no se sentirá cómodo<sup>67</sup>.

Además, la ansiedad se ha relacionado con rasgos internos como la *autoestima* o la *tolerancia a la ambigüedad* (Oxford, 2000:80-81):

---

<sup>67</sup> Bailey (1983) y Scarcella y Oxford (1992) relacionaron estos comportamientos con lo que denominaron *competitividad*.

- La primera tiene que ver con la opinión que tenemos de nuestro valor, como personas o aprendices de cualquier materia. Aplicada a los idiomas se relacionaría con la seguridad de uno mismo en cuanto a la eficacia de la actuación, por lo que parece evidente la correlación entre la baja autoestima y el fracaso en la lengua extranjera (Price, 1991). Al igual que la ansiedad, la autoestima puede ser un rasgo permanente o un estado, es decir, que puede ser inherente en una persona y manifestarse en cualquier situación o sólo en determinados contextos, como el del aprendizaje de lenguas (Scarcella y Oxford, 1992). Así mismo, si la ansiedad es negativa, lo será más aún si se une con una baja autoestima.
- Si la autoestima es la aceptación de uno mismo, la *tolerancia a la ambigüedad* consistiría en mostrarse receptivo ante situaciones imprevistas. La enseñanza de un idioma supone una gran ambigüedad en cuanto a la pronunciación, referentes, significados, por lo que el estudiante tendrá que estar dispuesto a enfrentarse a estas situaciones de confusión, asumiendo los riesgos que el aprendizaje conlleva. De esta manera, cuantos más riesgos asuma el alumno mayor tiempo persistirá en el aprendizaje y posiblemente mayor éxito logrará en él (Chapelle y Roberts, 1986).

Hemos visto las posibles causas con las que la ansiedad se relaciona, aunque no sabemos exactamente cómo reconocerla en un aprendiz dentro del contexto académico. Al igual que se hizo con los tests de aptitud, algunos investigadores, como Gardner y MacIntyre (1993), aconsejaron realizar pruebas generales con el fin de detectar la ansiedad pero más tarde hubo otros que desarrollaron métodos específicos, entre los que destacó el *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) de Horwitz (1986), que trataba de detectar la ansiedad diferenciando el temor a la comunicación, exámenes y evaluaciones negativas.

Oxford (2000:84-85) cree que, en general, es fácilmente observable, aunque en algunos casos, el trasfondo cultural del alumno puede enmascararlo. Lo que parece un indicio de ansiedad en una sociedad puede que no lo sea en otra. Para ello aporta unas pautas generales a través de las cuales se puede reconocer:

1. Evitación general: Llegar tarde a clase, ser incapaz de hablar, participar, o incluso contestar las preguntas o simular su olvido.

2. Acciones físicas: Distraerse con el pelo, comportarse de forma nerviosa, tartamudear o no poder pronunciar sonidos después de repetidas prácticas.
3. Síntomas físicos: Sentir dolor, tensión o dolores de cabeza.
4. Indicios que pueden variar con las culturas, como el estudio exagerado, perfeccionismo, autocrítica o demasiada competitividad; en el lado opuesto, se darían comportamientos como el de no mirar a los ojos, no poder llevar una conversación, hostilidad, evasivas o monosílabos como respuestas, así como conductas excesivamente bromistas.

Por último, cita otro aspecto que se ha tratado, el de la relación que el estudiante mantiene con su profesor. Ha habido últimamente muchos estudios acerca de las consecuencias de esta interacción<sup>68</sup>. Oxford, Ehrman y Lavine (1991) señalan que “una mala relación nace de un comportamiento severo en cuanto a la corrección de errores y que se corresponde con el miedo al ridículo”; todo esto causa un estrés generalizado en la clase que se pone de manifiesto en las notas bajas.

Sin embargo, si somos sensibles a las manifestaciones de la ansiedad, podremos intentar reducir sus efectos en el aula. Oxford (2000:85) apunta a “concienciar a los alumnos de que la ansiedad es pasajera, a fomentar la autoestima, a ayudarles a que asuman riesgos, a que desarrollen estrategias y autoevalúen su rendimiento, a reducir la competitividad en el aula, a realizar exámenes que no sean ambiguos y cuya materia sea conocida y a proporcionar actividades con variedad de estilos y estrategias”.

### ➤ **La inhibición**

En la misma línea de la ansiedad, la inhibición se considera un factor interno que influye en la adquisición de la nueva lengua. Como los anteriores, es un rasgo individual, aunque se relaciona con factores externos, debido a que el aprendiz se siente coaccionado por la opinión ajena, pero no a causa de la timidez o vergüenza, sino por el miedo a cometer errores.

---

<sup>68</sup> Cita como ejemplo los de Horwitz, Horwitz y Cope (1986); Young (1980); Koch y Terrell (1991); Price (1991); Scarcella y Oxford (1992).

Cuando adquirimos la lengua materna no nos importa cometer errores, debido a la desinhibición implícita en los niños. Esto se debe a que ellos no tienen formado aún su carácter y con él su ego, que puede ser fuerte o débil. Cuando ya se tiene conciencia de este último es cuando surge la necesidad de protegerlo de los ataques externos, como recibir críticas o palabras humillantes.

Paralelamente a la idea de Freud de que existían unos límites del yo físico o *ego corporal*, Guiora (Guiora, Brannon & Dull, 1972) expone lo que podría ser el *ego del lenguaje*. Éste se formaría con una base léxica, sintáctica, morfológica y fonológica de la cual cada individuo desarrollaría sus propios límites, que a medida que se completara el desarrollo del ego serían cada vez más sólidos (Arnold y Brown, 2000:27).

El campo al que más afecta la inhibición es el fonológico, según los estudios de los últimos treinta años. Quizás por eso factores como la ansiedad se ponían de manifiesto en situaciones como explicaciones o narraciones orales, en las que el estudiante era consciente de que se le “juzgaba”<sup>69</sup>.

### ➤ **La motivación**

Éste es un factor muy importante en la adquisición de cualquier materia y en concreto de la que nos ocupa, por lo que numerosos investigadores lo han estudiado desde diferentes perspectivas. Dentro de los factores afectivos, nos referiremos a ella como un rasgo individual del aprendiz al que condiciona en su adquisición. Más adelante volveremos a tratarla, en relación con la actitud y el interés de integrarse en una

---

<sup>69</sup> En relación con las consecuencias negativas que genera la inhibición y que se manifiestan sobre todo en la pronunciación, algunos investigadores, en los que consideramos intentos desesperados, intentaron disminuir sus efectos con pequeñas cantidades de sustancias (como el alcohol o el Valium) que parecían efectivas (Arnold, 2000:28). Los resultados que obtuvieron no fueron definitivos, pero al menos estos investigadores prefirieron decantarse por la idea de que la persona que llevó a cabo esta prueba pudo influir de manera más positiva que las sustancias químicas.

Spolsky (1989:110-113) se sumó a los anteriores y añadió la hipnosis, de la que afirmó que reducía la inhibición tras una prueba realizada a estudiantes que bajo sus efectos mejoraron su pronunciación (Schumann, Holroyd, Campbell & Ward, 1978). Además, cita un caso realmente extremo en el que Clarke (1976), impresionado por los anteriores estudios, los compara por una parte con la esquizofrenia y por otra con el choque cultural que sufre una sociedad tradicional al pasar a formar parte de una moderna, dando como ejemplo los problemas que sufren los estudiantes extranjeros cuando llegan a Estados Unidos.

determinada sociedad o como vehículo a través del cual lograr mejoras en el trabajo o estudios<sup>70</sup>.

En relación con estos factores individuales, se han distinguido dos tipos de motivación, la extrínseca y la intrínseca, ambas relacionadas con las recompensas que obtiene el estudiante al progresar en su aprendizaje:

En la primera, se incentiva al aprendiz con un premio o con evitar un castigo; en la segunda, la recompensa sería el aprendizaje en sí mismo. Parece evidente que esta última sería la adecuada en relación con la adquisición de cualquier materia y en su retención a largo plazo ya que no se ejerce ningún tipo de presión en el alumno; sin embargo, se da la circunstancia de que la extrínseca es la más empleada en los centros escolares, en los que se fomenta el trabajo con exámenes, notas, y se enfoca el aprendizaje hacia la satisfacción de profesores o padres.

Se ha demostrado además que la introducción de motivaciones extrínsecas puede reducir la efectividad de las tareas (Kohn, 1990), por lo que habría que fomentar el desarrollo de las formas intrínsecas (Arnold y Brown, 2000:31). En este sentido, Brown (1994:43- 44) sugiere algunas como por ejemplo ayudar a los alumnos a fijarse unas metas y a sentirse bien consigo mismos al aprender, así como plantear una clase de acuerdo con sus intereses con el fin de que se impliquen en ellas, etc. Podríamos relacionar estas sugerencias de Brown con la idea de la negociación entre profesor- alumno que Arnold (2000) creía necesaria para que se diera la motivación. En sus propias palabras, “desde que se dejara de negociar se dejaría de motivar”.

En cuanto a esta actitud que propone disfrutar con los logros obtenidos en el aprendizaje, Csikszentmihalyi (1990:69) propone el concepto de *flujo* (*flow*), que se entendería como un estado en el que se anularían todas las consecuencias de la afectividad que se proyecta en el estudio, consiguiendo que el aprendiz estuviera totalmente centrado en la tarea. Debido a los efectos positivos que de él se desprenden se le ha denominado “óptimo”, ya que se lograría el estado ideal de un aprendizaje eficaz. Sin embargo, otros autores creen que el flujo sólo se puede llegar a alcanzar superadas las primeras etapas, ya que al principio es imposible lograr algunos procesos de forma automática. Por ello

---

<sup>70</sup> Clasificación de la motivación en los tipos integrativa e instrumental de Gardner y Lambert (1972 (1959)).

recomiendan incentivos extrínsecos, que deberían superarse rápidamente. La efectividad del flujo se basa en que las actividades que se presenten despierten interés, es decir, que no aburran pero que tampoco causen ansiedad; además, han de tener unas metas definidas y una retroalimentación<sup>71</sup> inmediata (Arnold, 2000).

### **1.1.2. Factores externos**

Tras la revisión de los factores internos del aprendiz, tanto cognitivos como afectivos, que afectan a su aprendizaje, vamos a tratar aquéllos que influyen en su adquisición de la lengua meta, aunque de manera externa, tales como el input de la lengua extranjera que recibe (cantidad y calidad), el contexto social o natural donde la adquiere, el socioeconómico o incluso el familiar de donde proviene.

#### **1.1.2.1. El input**

Este término se refiere a la exposición que el aprendiz tiene hacia la lengua meta, en el que son de vital importancia el tiempo, la cantidad y la calidad del mismo. La cantidad del input es obviamente una condición necesaria en la adquisición de una lengua, como segunda o extranjera. Así lo destacaron en los años cincuenta del pasado siglo psicólogos, biólogos, lingüistas y otros investigadores que estudiaron la adquisición de lenguas de la misma manera que cualquier función biológica, que necesita ser estimulada (Lightbown y Spada, 1999:19)<sup>72</sup>.

En el caso de que este contexto no se de, hay que intentar reproducirlo en la medida de lo posible con la mayor cantidad de muestras lingüísticas. Los aprendices necesitan tener oportunidades para darle un sentido a lo que ven o escuchan y darse cuenta de los contextos en los que se usa el input que reciben.

En cuanto a la instrucción, se consideraba más efectivo aportar el mayor número de muestras<sup>73</sup> en las que apareciera el ítem que se quería enseñar, antes que corregirlo, ya que la corrección *per se* no conducía de una forma inmediata a la adquisición del mismo. De esta manera es más importante el modo de aprender que lo que se aprende en sí.

---

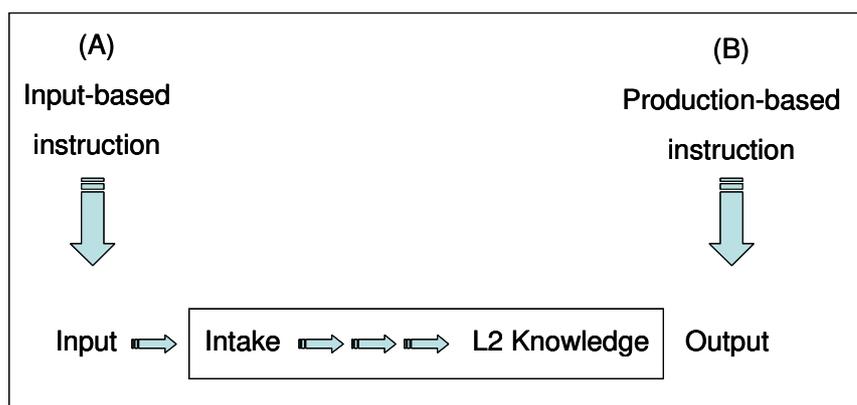
<sup>71</sup> *Feedback*.

<sup>72</sup> En referencia al *periodo crítico*.

<sup>73</sup> De input comprensible, como defendía Krashen (1989).

Ellis (1997:79-88) propuso como metodología más eficaz de instrucción del input la basada en la forma, a la que denominó *form-focused instruction*, y distinguió varios tipos de instrucción<sup>74</sup>:

- El primero de ellos era el relativo a la distinción entre la práctica del input enseñado y la producción. Tradicionalmente, la práctica de la gramática se consideraba prioritaria, lo que se tradujo en numerosos ejercicios estructurales del tipo de rellenar espacios en blanco, sustituir o completar diálogos. Sin embargo, esto parecía responder a algunas teorías de la investigación de la enseñanza de segundas lenguas en las que se le daba mayor importancia al input que a la producción por parte de los aprendices; de hecho, una de las cuestiones importantes fue si la instrucción en la que primaba el proceso del input funcionaba mejor que en la que destacaba el proceso del output.



*Input - based and production - based instruction* (Ellis, 1997:84)

Hay teorías de adquisición de segundas lenguas que dan más importancia al papel de la consciencia del input, ya que puede inducir a los aprendices a darse cuenta de lo que aprenden.

- El segundo tipo de instrucción (“*avance o evolución consciente*”<sup>75</sup>) trata de “advertir” a los estudiantes sobre aspectos específicos de la lengua meta a través de muestras. De esta manera se intenta evitar que cometan errores.

---

<sup>74</sup> Traducción nuestra.

Como ejemplo Ellis (1997) citó el estudio de Trahey y White (1990) con un grupo de aprendices franceses de once años que estudiaban inglés como segunda lengua. Éstos recibieron instrucción durante dos semanas a través de una “*avalancha*” de input con frases que contenían adverbios pero no se les corrigió ni recibieron ningún tipo de “*feedback*” negativo. El resultado fue que los estudiantes se familiarizaron con el uso de los adverbios, pero el input no fue suficiente para evitar errores en su colocación<sup>76</sup>. Esto pudo deberse a que recibieron el input sin ninguna explicación gramatical y las muestras por sí solas no habrían causado el efecto esperado.

Por el contrario, White (1990) (Ellis, 1997) realizó el procedimiento inverso mediante muestras negativas; les dio a los estudiantes informaciones explícitas y feedback negativo pero tampoco encontró que se redujera el orden agramatical<sup>77</sup> en los estudiantes<sup>78</sup>.

#### **1.1.2.2. Factores sociolingüísticos. El contexto social**

El contexto social influía en la adquisición de la lengua extranjera de dos maneras indirectas pero esenciales: por una parte, en el desarrollo del aprendiz de una serie de actitudes de la lengua, la de los hablantes, que afectaba directamente a la motivación y por otra, determinaba la condición social de las situaciones y oportunidades del aprendizaje.

Siguiendo esta diferenciación distinguiremos dos vertientes que parten del contexto social, la **sociolingüística** y la **socio-psicológica**; es decir, la relación de la lengua con factores sociales e individuales.

En cuanto a la primera de ellas, la importancia de este factor del aprendizaje se debía a que si la lengua es un instrumento social cuya finalidad es la comunicación entre los sujetos, debe desarrollarse en un contexto social. Éste, en el que se adquiere la lengua, es muy importante para los aprendices, tanto en la L1, aunque en menor medida, como en

---

<sup>75</sup> *Counciusness raising*.

<sup>76</sup> Los niños siguieron cometiendo el error de colocar el adverbio entre el verbo y el objeto directo. En conclusión, las muestras positivas no les mostraron a los aprendices cuál era el orden correcto (SAVO) a pesar del input *masivo* que recibieron.

<sup>77</sup> De SVAO (Sujeto Verbo Adverbio Objeto).

<sup>78</sup> Sin embargo, hubo otros estudios que sí mostraron la capacidad de los estudiantes para aprovechar la corrección por parte del profesor de las muestras negativas y eliminar los errores en su producción.

la L2. En el ámbito de la adquisición de la lengua materna Spolsky (1989) cree que, aunque las bases biológicas son muy importantes, hay una fuerte influencia de los factores sociales, relacionados con el niño y sus recursos de aprendizaje. En la segunda lengua éstos cobran mayor importancia debido a la complejidad del contexto social de su aprendiz, el cual puede influir de forma positiva o negativa en su habilidad. Además, cita a Bruner (1981), quien denunciaba que una de las debilidades de la teoría lingüística moderna había sido su imposición de analizar la lengua fuera de contexto. En la misma línea, Hymes (1972 (1964)) había defendido la naturaleza social de la lengua abogando por una lingüística que mostrara actos de habla relevantes que pudieran relacionarse con elementos lingüísticos.

El contexto social podemos conocerlo observando la situación sociolingüística del estudiante y de su aprendizaje, lo que limita las aspiraciones de la educación del lenguaje en la sociedad; de la misma manera, la elección de las anteriores responde a un gran número de presiones sociolingüísticas (Spolsky, 1989).

La situación lingüística viene dada por el número de lenguas usadas por la comunidad, el número de hablantes de cada una de ellas y el número de bilingües. Spolsky (1989) hablaba de que Stewart (1968) había propuesto un censo de lengua que diera un número exacto o aproximado de los hablantes de las distintas variedades de la lengua usada en la comunidad pero él no compartía esta propuesta ya que pensaba que saber la extensión de la comunidad de hablantes solo era útil para los propósitos educativos, pero no para los sociolingüísticos.

De todas maneras, lo complicado no sería tanto llevar un recuento de esos hablantes, sino decidir qué constituye una variedad, ya que hay casos, como el del español y el italiano, en los que está claro que hablamos de diferentes lenguas, pero el autor plantea algunos otros cuyas diferencias plantean dudas, como el del alto y bajo alemán (alemán de Suiza) o el árabe clásico y moderno con sus variedades diatópicas (locales). También se ponían de manifiesto los problemas que surgen de muchos dialectos, algunos ni siquiera geográficamente definidos, y otros, cercanos lingüísticamente y mutuamente inteligibles, aunque esta diferencia de variedad da una importancia a la comunidad hablante desde el punto de vista social. Además, creía que sería necesario partir de una base de datos en la que aparecieran las variedades socialmente significativas. Citaba como ejemplo un estudio

sociolingüístico de la comunidad árabe de Israel, en el que se intentaron distinguir algunas de sus variedades<sup>79</sup>.

En relación con la importancia de una lengua y su influencia a la hora de aprenderla se ha hablado de varios criterios, que citamos a continuación:

- El número de hablantes de cada variedad puede ser el primero de ellos, aunque esta lengua sea la L1, la L2 o la extranjera (y ni siquiera pertenezcan a esa comunidad). Spolsky y Cooper (1986) (Spolsky, 1989) aportan el ejemplo de la importancia del inglés en Jerusalén, que no le viene dada precisamente por el número de hablantes que la tiene como materna, sino por los hablantes del árabe y hebreo para los que es segunda lengua, que la usan con turistas, peregrinos e internacionalmente. Por tanto, cuanto mayor sea el número de hablantes de una lengua a más gente atraerá para aprenderla (motivación), como es el caso del inglés y del español en los últimos años.
- La anterior es una de las razones que se ha argumentado como habitual en la elección de un segundo idioma, y por la que justamente suele ser el escogido en los currículos de enseñanza obligatoria. Además, puede añadirse otra como, por ejemplo: la cercanía existente entre dos variedades y, en consecuencia, su mutua inteligibilidad, lo que motiva a sus hablantes a aprenderlas, ya que el tiempo invertido así como su dificultad serán mínimos; esta cercanía puede deberse a que ambas variedades provengan de la misma lengua materna o que sean el resultado de un contacto, debido a los préstamos lingüísticos y culturales que ha habido entre ellas.
- Si hemos hablado de la importancia del número de hablantes de la lengua su cercanía con otras de su misma comunidad no menos importante es el tipo de lengua que elegimos para aprender. Este criterio lo planteó Stewart (1968) (Spolsky, 1989) y consistía en diferenciar las lenguas según su “categoría” (o importancia), y según el cual habría estándar, vernáculos, clásicas, dialectos, pidgin y criollas. Esta

---

<sup>79</sup> Para ello se plantearon incluso cuestiones tan profundas como la de si la religión distinguía variedades o influía en ellas, es decir, si había diferencias entre el árabe que hablaban los cristianos y musulmanes en Jerusalén.

clasificación se basa en cuatro rasgos: estandarización, autonomía, historicidad y vitalidad.

- a. La estandarización se refiere a la creencia de la comunidad de que existe una serie de normas para el uso correcto de esa variedad, que se encuentran tanto en diccionarios como en gramáticas<sup>80</sup>.
- b. La autonomía está relacionada con el sentimiento de los hablantes de que su lengua es independiente, y no es un dialecto de ninguna otra.
- c. La historicidad responde a una creencia por parte de los hablantes de que hay una tradición que respalda su lengua, la cual ha evolucionado a lo largo de la historia.
- d. Por último, la vitalidad hace referencia a la existencia de una comunidad de hablantes que ha adquirido su variedad como lengua materna.

Los rasgos que tiene una lengua actúan como requisitos para alcanzar prestigio, que constituirían el baremo de selección para el aprendizaje de un idioma. Lo que parece claro es que hay dos rasgos esenciales que una lengua debe tener para ser estudiada: la estandarización y la vitalidad. Además, podríamos tener en cuenta su utilidad, a partir de la cual se daría la enseñanza formal o informal, que Stewart (1968) relacionó con las oportunidades de aprendizaje<sup>81</sup>.

Por último Spolsky (1989) cita a Kloss (1968), quien habla de una utilidad de acuerdo con las necesidades modernas de una sociedad desarrollada tecnológicamente. Para ello sugiere seis etapas, que irían aumentando su grado de estandarización progresivamente y que pasarían por lenguajes usados por extranjeros, por estudiantes de primaria y por pequeñas comunidades, así como estados arcaicos de la lengua estándar<sup>82</sup>, hasta llegar a

---

<sup>80</sup> Esto conlleva también un sistema de escritura estándar: una lengua con este rasgo es la idónea para una enseñanza formal en las escuelas.

<sup>81</sup> Según esta distinción se enseña la lengua con diferentes propósitos, como un uso en documentos oficiales, leyes, actividades políticas y culturales, o en el caso de lenguas regionales cuyos límites geográficos compartan una unidad política en cuanto a la enseñanza formal; en el caso de la informal, se hablaría de la utilidad de la lengua para la comunicación entre grupos lingüísticos.

<sup>82</sup> Usados en religión, poesía o filosofía pero que carecen de un vocabulario actualizado en cuestiones industriales o tecnológicas de la ciencia moderna.

alcanzar una lengua estándar lo suficientemente madura como para albergar todo tipo de ramas de la ciencia y tecnología modernas.

Resumiendo la discusión sobre las posibles influencias de la elección de un idioma para su adquisición, los criterios esenciales serían el número de hablantes de éste, su estandarización y modernización y una tradición histórica que le dé el prestigio necesario. En síntesis, los rasgos de estandarización e historicidad, aunque a éste último se le exigiría una “actualización” o modernización.

### 1.1.2.3. Factores socio- psicológicos

En el apartado anterior nos hemos referido a la importancia de los factores sociales en relación con el aprendizaje; a continuación desarrollaremos la relevancia de los individuales, como la **motivación** y la **actitud** y su influencia en la adquisición.

Schumann (1986) creía que la interrelación de los factores social y afectivo influía en la adquisición de la segunda lengua, constituyendo lo que él denominó *aculturación*, esto es, la adaptación social y psicológica del aprendiz en el grupo de la lengua extranjera. Él sostenía que la persona siente una distancia con respecto a estos aspectos de la lengua, por lo que debe conseguir una aproximación progresiva a ella, acercándose de esa manera a sus hablantes. Distingue, además, dos tipos de aculturación:

1. El primero constaría de una integración social y unos contactos con el grupo de la L2, así como de una apertura psicológica que facilitaría la entrada de input.
2. En el segundo se darían las características del anterior pero se pasaría de dicho contacto con los integrantes de la lengua meta al deseo de adoptar su estilo de vida.

Por otra parte, cree que los aprendices siguen tres tipos de estrategias con el fin de integrarse en el grupo:

- a) La primera de ellas sería la asimilación, en la que el grupo de aprendices adopta el estilo de vida de la L2 con el fin de adquirir mejor la lengua.
- b) La segunda en la que conservaría su estilo de vida, proyectando un rechazo hacia el otro grupo y aumentando la distancia social y las posibilidades de fracaso.

c) Por último, la adaptación sería un término medio entre la suplantación del propio estilo de vida y el rechazo más absoluto.

Los siguientes autores que cita Schumann trataron de confirmar su modelo a través de sus trabajos:

➤ Schmidt (1983) describió el caso de unos japoneses que emigraron<sup>83</sup> a Hawai, donde tuvieron una motivación alta, una proximidad social y psicológica y oportunidades para conversar e interactuar con hablantes de inglés. A pesar de todo ello el resultado no fue el esperado ya que desarrollaron una alta competencia comunicativa pero no lingüística.

➤ Kelley (1982) analizó a seis adultos de habla hispana que llegaron a Estados Unidos con edades comprendidas entre los veinte y los treinta y cuatro años. Vivieron en el país unos nueve años, en los que recibieron poca o ninguna instrucción y lograron un nivel muy bajo de inglés, por lo que no hubo relación entre la aculturación y la habilidad para la lengua, y si la hubo fue negativa.

➤ Stauble (1981) realizó un estudio con aprendices de inglés en el que comparaba a seis japoneses con seis hablantes de español, y en el que la aculturación tampoco predijo la habilidad.

➤ Maple (1982) se centró en el factor de la distancia social. Para ello utilizó a un grupo de 190 estudiantes hispanohablantes que realizaron un programa intensivo en Austin. Las variables de distancia social, además de otras como la clase social o el estado civil, sólo justificaron el 15- 25% de los logros obtenidos en el curso, con lo que Maple concluyó con un fracaso en cuanto al estudio de la distancia psicológica.

A tenor del resultado de estos estudios, Schumann se mostró descontento, ya que no se demostraba el modelo de aculturación en el que trabajó con instrucción formal e interacción informal (en el caso de los inmigrantes).

La conclusión que se puede extraer del trabajo de Schumann es que intentaba demostrar la relevancia de los factores sociales en un aprendizaje informal de la lengua

---

<sup>83</sup> Con el fin de ejercer su profesión de artistas.

pero el principal handicap con el que se encontró fue la tendencia a asumir un efecto directo de los factores sociales en el proceso de la adquisición.

### ➤ Factores motivacionales

A la teoría de Schumann, basada fundamentalmente en la influencia del contexto social, Gardner (1972 (1959)) añadió la motivación. De esta manera, hablaba de los factores sociales y los motivacionales en su *teoría de las orientaciones*, en la que afirmaba que “las razones que implican al aprendiz en el estudio de la lengua extranjera dan lugar a las actitudes, que determinarían el tipo y grado de motivación”. Esta última podía ser de dos tipos, instrumental o integrativa (en relación con los tipos extrínseco e intrínseco, usados en psicología).

El primer tipo de motivación, la instrumental, se refiere a que el estudiante ve el aprendizaje de la lengua meta como un medio para alcanzar otros objetivos, como puede ser obtener mejoras educativas o laborales, mientras que en el segundo, el de la integrativa, el objetivo es el de formar parte de una nueva sociedad (integrarse en ella) a través de la interacción con sus miembros. Según Gardner, éste conlleva “el deseo de aprender la lengua meta y en consecuencia un desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje”.

Además, en relación con el tipo de motivación integrativa, Gardner y Lambert (1972) usaron el término de *identificación* usado antes por Mowrer (1950) que había trabajado con esta idea aplicándola a la enseñanza de la lengua materna. Este autor estudió el éxito de los niños al adquirir la lengua materna y lo relacionó con la necesidad de la búsqueda de su identidad, inicialmente en familias y lo amplió con una comunidad de hablantes.

Para Spolsky (1969)<sup>84</sup>, sin embargo, éste era el caso de la motivación instrumental, ya que al nacer se daba la necesidad de elegir la lengua como medio de comunicación, razón por la que los padres enseñarían a sus hijos recién nacidos su propio idioma, con el fin de asegurarse de que existiera una comunicación entre ambas partes, respondiendo así a una necesidad de la lengua como instrumento. Pensaba que alguien debía aprender un idioma, fundamentalmente por razones prácticas y en función de su importancia, debía

---

<sup>84</sup> Traducción nuestra.

decidir si el esfuerzo que tendría que realizar valdría la pena<sup>85</sup>. Así, la situación social afecta de manera indirecta al aprendizaje de la segunda lengua, en tanto en cuanto determina las actitudes y la motivación de su aprendiz.

En cuanto a la cuestión de cuál de los dos tipos de motivación era más efectiva, en un principio parece que los estudios se decantaron por la integrativa, dado que se demostraba un mayor rendimiento, pero a medida que se amplió la investigación la perspectiva fue cambiando y se inclinó hacia la superioridad de la instrumental<sup>86</sup>.

### ➤ Factores actitudinales

Ya hemos visto que en un principio Gardner y Lambert (1972 (1959)) trataron los factores de la motivación y la actitud como uno solo. Veinte años después, cambiaron de idea con los resultados de los trabajos de estudiantes anglófonos de francés en Montreal<sup>87</sup>.

Así, el factor actitudinal no era independiente, sino que interactuaba con las habilidades personales del aprendiz. Se estudiaron además varios tipos de actitud, aunque hubo uno que se trató más a fondo, el que se mostraba hacia los hablantes de la segunda lengua.

La mayoría de los estudios canadienses demostraron que, por una parte, se daba una actitud positiva hacia sus hablantes, y por otra, existía una relación entre la anterior y el éxito en la adquisición de la segunda lengua en los hablantes canadienses bilingües (Van Els, 1984:119). Esto último ya lo habían demostrado con anterioridad otros autores como Scherer y Wertheimer (1964) en un trabajo con estudiantes universitarios norteamericanos,

---

<sup>85</sup> Para ello citaba un ejemplo relacionado con los beneficios económicos que le puede aportar a alguien el aprendizaje de una lengua extranjera: una persona que tiene un comercio de alimentos en un país cuya lengua no habla. A la hora de realizar la transacción, el comprador podría plantearse aprender ciertas palabras o frases relacionadas con ella, pero sin duda, el que se vería más beneficiado sería el vendedor, por lo que tendría muchas más razones prácticas para decidir aprender el idioma. De esta manera, Spolsky relaciona este ejemplo con la dimensión social, ya que esta situación puede convertirse en un acto social, al ser más agradable comprarle a alguien con el que se pueda conversar y que ofrezca un mejor servicio.

<sup>86</sup> Más adelante, en el apartado dedicado a la motivación desarrollaremos este asunto y daremos ejemplos de algunos casos de los dos tipos, la instrumental y la integrativa.

<sup>87</sup> Afirieron que las actitudes afectaban a la motivación, que era la verdadera influencia en la adquisición de la segunda lengua. Así, las actitudes tenían un papel secundario por su efecto indirecto, aunque no por eso menos importante.

en el cual su actitud positiva hacia los alemanes así como hacia ellos mismos al hablar alemán tuvo una correlación con su dominio de este idioma<sup>88</sup>.

Por otra parte, atendiendo a los resultados obtenidos en una serie de estudios, algunos autores<sup>89</sup> cuestionaron las limitaciones de la efectividad de la relación entre la actitud hacia los hablantes de la lengua extranjera y el éxito alcanzado en él:

- Savignon (1972) se basó en un estudio de universitarios de Illinois que estaban en su primer semestre de francés. Al principio, no encontró una actitud positiva que influyera en su progreso; sin embargo, a medida que fueron mejorando y aprendiendo el idioma, dicha actitud fue creciendo y mejorando sensiblemente.
- En su primer estudio, Oller, Hudson y Liu (1977) se basaron en un grupo de hablantes chinos que estudiaban en Estados Unidos inglés como segunda lengua y que mostraron actitudes positivas hacia los hablantes de ese país y obtuvieron puntuaciones altas en tests tipo *cloze*. Sin embargo, no ocurrió lo mismo con un grupo de mujeres mexicano-americanas, que vivían en Albuquerque (Nuevo México) y que, a pesar de haber mostrado una actitud positiva, obtuvieron una puntuación más baja en esos mismos tests (Oller, Baca & Vigil, 1977). Esto pudo ser debido, según Gardner (1980:266), a que los aprendices chinos habían elegido libremente el idioma al pertenecer a un nivel socioeconómico alto, al contrario que el grupo de mujeres mexicanas que, por una parte, pudieron proyectar en su aprendizaje su sentimiento de “minoría colonizada” así como su resentimiento hacia la mayoría anglófona; no obstante, es cierto que necesitaban aprender rápidamente inglés para salir de las condiciones a las que les había llevado el hecho de no hablar esa lengua.
- Hubo algunos estudios en los que sus autores no encontraron relación entre el dominio de una lengua y su actitud hacia sus hablantes: Cooper y Fishman (1977)

---

<sup>88</sup> Recordamos que ya vimos en el apartado de la edad que los resultados no fueron iguales en aprendices jóvenes. Por ejemplo, Genesee y Hamayan (1980) no encontraron una relación entre los factores actitudinales y el dominio del francés en alumnos (de seis años) canadienses anglófonos y Larsen-Freeman y Long (1991) pensaban que era posible que los factores actitudinales tuvieran una relativa influencia en la adquisición de los niños de la lengua extranjera, debido a que éstos no tienen totalmente desarrolladas sus actitudes.

<sup>89</sup> Estudios y autores a los que se refieren Larsen- Freeman y Long (1991:174-178).

así como Chihara y Oller (1978) demostraron que en sus aprendices israelitas y japoneses (Osaka) respectivamente, fueron irrelevantes sus actitudes en correlación con el uso y dominio del inglés.

- Gardner (1980) aportó una explicación para los aparentes resultados contradictorios: ésta se basaba en que todos los estudios canadienses trataban a anglófonos que aprendían francés como segunda lengua en un contexto bilingüe, el cual ofrecía más oportunidades de contacto entre los hablantes, por lo que el efecto de las actitudes en consecuencia será mayor.
- Hermann (1980) estudió a 750 niños alemanes, de los que diferenció dos grupos: el primero de ellos había estudiado cinco años de inglés, mientras que el segundo había comenzado recientemente su aprendizaje. Según esta autora, este último grupo mostró una actitud mucho menos positiva hacia los hablantes que el primero, además de manifestar muchos más prejuicios hacia ellos. Además, pensó que era normal que los progresos del aprendiz en la lengua influyeran en su actitud hacia sus hablantes.

Spolsky (1969:237) (Larsen- Freeman y Long, 1991:174) pensaba que en una situación normal de aprendizaje, las actitudes de un gran número de personas eran tan significativas como variadas, ya que podían influir en ellas el estudiante, sus iguales (*peers*), el profesor, sus padres (familiares) y los hablantes de la lengua. Este autor hablaba así de que "cada una de las relaciones que se establezcan entre estas personas y el aprendiz se convertirá en un factor que controle su motivación para la adquisición de la lengua"<sup>90</sup>.

Siguiendo esta última clasificación de los distintos tipos de actitud que pueden influir en la motivación del aprendizaje de una lengua, Larsen- Freeman y Long (1991) citan algunas<sup>91</sup>, así como los estudios que se llevaron a cabo:

1. En relación con el papel de los padres ha habido varios estudios acerca del papel que éstos juegan en cuanto al desarrollo de las actitudes hacia los

---

<sup>90</sup> Traducción nuestra.

<sup>91</sup> Que traducimos a continuación.

hablantes. Larsen- Freeman y Long citan dos, relacionados con la comunidad anglófona canadiense, cuya actitud negativa ejerce un efecto de iguales características, y uno, relacionado con el galés, que tiene un efecto positivo. Gardner (1960) apuntó que los estudiantes anglófonos canadienses (Montreal) que tenían el francés como segunda lengua, reflexionaban acerca de las actitudes de sus padres hacia los francocanadienses. Asimismo, Feenstra (1969) afirmó que los niños anglófonos canadienses adoptaron las actitudes de sus padres hacia la comunidad francófona canadiense, afectando esto a su desarrollo y progreso del francés. Stern (1967) se refiere también al aprendizaje de los niños, influenciados por la actitud de sus padres hacia ella, para lo que cita el caso de los que asistían a una escuela galesa y la actitud positiva de sus padres hacia esa lengua (galés), lo que se tradujo en un éxito de los niños en el ámbito académico al verse influidos positivamente.

2. Respecto de los iguales (*Peers*), Elias-Olivares (1976) estudió el caso contrario en un grupo de mexicano- americanos que aprendían español en sus clases bilingües pero no lo hablaban ya que sus familiares se burlaban de ellos cuando lo hacían. Hubo otro estudio en el que se demostró que diversos grupos de Detroit, según la edad, el sexo o el estatus socioeconómico creaban unos patrones, en los que sus hablantes seguían las pautas establecidas por ellos (Shuy, Wolfram & Riley, 1967).

3. En cuanto a la situación o contexto de aprendizaje, Brown (1983) creyó que de su estudio se podía deducir que las actitudes de los aprendices hacia ésta afectaban a su eficacia y éxito. También observó las diferentes actitudes de los aprendices jóvenes y mayores ya que los primeros todavía no tienen totalmente desarrollados sus factores actitudinales. Otro punto relacionado con esta situación sería el del contexto académico, que podría influir negativamente en los alumnos, hasta el punto de ser la causa de abandono del curso.

4. La actitud de los profesores hacia los aprendices puede afectar a la enseñanza del idioma: de hecho, Tucker y Lambert (1973) afirmaron que ésta podría considerarse, muchas veces, hasta más importante que la influencia ejercida por los padres o la comunidad. Brophy y Good (1974), apuntaron la posibilidad de que el problema fuera que profesor y aprendiz tuvieran

diferentes expectativas acerca de la adquisición, que aumentarían en el caso de grupos étnicos minoritarios.

5. Giles, Bourhis y Taylor (1977) afirmaron que ser miembro de una determinada etnia puede favorecer determinadas actitudes o comportamientos hacia los miembros de otra, que inevitablemente influirían en la adquisición de su lengua. Como ejemplo, volvemos a citar un estudio con francocanadienses, del que se dedujo que cuanto mayor era su etnocentrismo, menores logros obtenían en inglés, y viceversa (Segalowitz y Gatbonton, 1977). También hace referencia al sentimiento étnico Beebe (1977), pero esta vez relacionado con su actuación en el habla. Para ello llevó a cabo un estudio con hablantes de thai, los cuales modificaron su pronunciación al hablar con interlocutores de etnias chinas, exagerando o enfatizando su acento, mientras que con los de la suya propia mantuvieron sus diferencias. Gile justificó este comportamiento con la teoría de la acomodación social, según la cual los hablantes modificaban su habla en una conversación con el fin de parecerse más a sus oyentes (Gile y Smith, 1979:46). Observando la correlación existente entre la actitud y el éxito obtenido, Cziko, Lambert & Gutter (1979) realizaron un estudio del francés con alumnos anglófonos de Canadá, a los cuales diferenciaron en dos grupos, de los que uno se sometió a un programa de inmersión. El resultado fue que este último encontró más similitudes que el anterior con el grupo de francófonos, con lo que estos autores resaltaron la importancia de este tipo de programas con el fin de reducir su etnocentrismo. De esta manera, resaltando las actitudes del otro grupo y dándolas a conocer a los aprendices, se lograría un mayor éxito, sobre todo en la educación bilingüe. Por último, Pujante y García Carrasco (1979:105-121) hablaban de que Gardner (1975) confirmaba la importancia de este intercambio y citaba como experiencia personal una excursión de sus alumnos, a la que él definió como *bicultural*. Ésta consistió en que 211 estudiantes<sup>92</sup> anglófonos canadienses se desplazaron hasta la ciudad de Québec, con el fin de conocer una ciudad tan cercana geográficamente pero tan lejana para ellos desde el punto de vista cultural. Allí estuvieron cuatro días, aunque no fue una inmersión intensiva al haber permanecido juntos tanto en el hotel

---

<sup>92</sup> Del octavo grado.

como en las visitas en grupo. Aún así, Gardner notó un cambio en su actitud un mes después, cuando mostraron un gran interés hacia la cultura de la comunidad francófona así como hacia el aprendizaje de su idioma para poder comunicarse con ella. Genesee (1983) apoya la teoría de los anteriores y piensa que es fundamental que los aprendices cuenten con un contacto social entre los hablantes de esta comunidad bilingüe, en este caso la de los anglófonos y francófonos en Canadá, para así poder tener ambas actitudes positivas. Por último, Day (1980) estudió las actitudes de los niños de dos escuelas elementales de la zona urbana de Honolulu. En él los diferenció en dos grupos, los del jardín de infancia y los del primer grado y centró su investigación en saber si éstos preferían el inglés criollo de Hawai o el estándar. Los niños del primer grado, pertenecientes a un nivel socioeconómico más bajo, se inclinaron por el estándar, mientras que los más pequeños prefirieron el criollo hawaiano. Day justificó estos datos por un condicionamiento social, así como por una influencia paterna hacia los niños mayores.

Por último, Larsen- Freeman y Long (1991) citan a tres grupos de autores que reflexionan acerca de la actitud y motivación así como de la relación que se establece entre ellas; para ello plantean un esquema, a través del cual se llegaría a un dominio de la segunda lengua:

1. En primer lugar, Gardner (1980) (Gardner y Glicksman, 1982)) cree que la variación de actitudes causa la de las motivaciones, la cual es a su vez la responsable de las diferencias de dominio de la segunda lengua.
2. Oller y Perkins (1980,1982) consideran las motivaciones incluidas en las actitudes, por lo que, según ellos, las variaciones en el dominio de la lengua extranjera influirían en los factores actitudinales.
3. En último lugar, Le Mahieu (1984) cree que se da una influencia recíproca entre las actitudes y el dominio de la lengua.

De esta manera Larsen- Freeman y Long plantean que se sustituya el término actitud por el de factores socio- psicológicos, pues los aprendices conforman un grupo social específico. Además, la existencia del factor social o psicológico no se da de forma independiente, sino integrada con otros como el de la edad. Esta relación entre ambos parece inevitable, al estar basada en el grado de inhibición relacionado con la socialización

implicada en el acto de habla. El fin último de aprender una lengua es el de hablarla y son los adultos los que se muestran más reacios, debido a que tienen el sentido del ridículo mucho más desarrollado<sup>93</sup>.

Lewis (1999:45) se refería a que la mayor inhibición de los adultos influía en un progreso más lento y en una mayor preocupación por cómo suena su mensaje, pensándolo antes de pronunciarlo. Además, también son menos espontáneos y sufren más ansiedad en relación con su desarrollo.

### ➤ Factores socioeconómicos

Hasta los años setenta la mayoría de los estudios que relacionaban el aprendizaje de la lengua con los factores socioeconómicos se centraban sólo en la materna. Sus resultados parecían reflejar una superioridad de la clase media en relación con el uso de las reglas sintácticas (Dewart, 1972) así como de la producción de la lengua<sup>94</sup>, como apuntaba Poole (1972) (Pujante y García Carrasco, 1979:129).

Uno de los primeros estudios sobre el efecto de la clase social en el desarrollo de la lengua extranjera lo llevó a cabo la NFER (Fundación Nacional para la Investigación en Inglaterra y Gales) con aprendices de francés. Pareció mostrarse la relación lineal entre el nivel socioeconómico de los alumnos y su actitud y nivel de aprendizaje: los alumnos que pertenecían a los niveles socioeconómicos altos demostraron una actitud positiva hacia la lengua extranjera, además de obtener las puntuaciones más altas. Por el contrario se extrajo de forma sistemática una conclusión negativa tanto en actitud como en resultados en los aprendices de niveles socioeconómicos bajos (Burstall, 1974, 1968, 1970) (Pujante y García Carrasco, 1979:130).

Más tarde se planteó que el estudio de la NFER era limitado, al centrarse sólo en la escuela primaria, por lo que se llevó a cabo también en Secundaria; sin embargo, los resultados fueron similares tanto en actitud como en puntuaciones. Además, el nivel alto mostró un gran interés hacia la comunidad extranjera, mientras que el bajo, por el contrario,

---

<sup>93</sup> Ya hablamos de que éstos se encuentran mucho más desinhibidos cuando hablan en su lengua materna al tener más formado su carácter en ésta y muestran un mayor grado de seguridad (Brown, 1987:51). Se ha afirmado, incluso, que "el adulto prefiere hablar con el acento de su lengua materna con el fin de que se le identifique como hablante de ella".

<sup>94</sup> Los mensajes que producía la clase trabajadora eran "más estereotipados y por tanto más fáciles de predecir".

tuvo una actitud etnocéntrica. La conclusión que se extrajo de estos estudios fue que los padres de los aprendices los impulsaban a aprender, motivándolos; parece que los padres que tenían puestos de trabajo más altos daban un mayor apoyo a sus hijos, frente a los que tenían trabajos más modestos, cuyo apoyo era inferior.

Por otra parte hubo algunos autores<sup>95</sup> que consideraron que se había menospreciado la influencia que ejercía la motivación sobre el rendimiento. Éstos se referían a la presión que sobre los aprendices de lenguas tenía su expediente académico, es decir, que daban más importancia a la seguridad que tenían en sí mismos y no tanto a la que ejercían sobre ellos sus padres. Se pretendía demostrar que estos niños se formaban una opinión negativa de su capacidad de aprendizaje al comprobar que otros ponían en duda su habilidad; de esta forma se encuentran condicionados por sus resultados anteriores y abocados a repetir sus éxitos o fracasos.

Parece lógica la idea de que puedan ser ambos factores los que favorezcan este aprendizaje; sin embargo, creemos que el primero de ellos condiciona al segundo, ya que los padres motivan a sus hijos en el ambiente académico, y éste es el que influye posteriormente en el aprendizaje de un idioma.

### ➤ **Influencia familiar**

Según el estudio que hemos citado de Pujante y García Carrasco (1979) en el que la familia influía en la adquisición de un idioma<sup>96</sup>, los autores se centraron en el conocimiento de los padres de otras lenguas, mayoritariamente del inglés y francés, lo que podía suponer una motivación específica para el estudio de un idioma, al ser un refuerzo adicional y servir de modelo a sus hijos. Sin embargo, el nivel sociocultural de éstos influyó negativamente, ya que sólo un 1'31% de ellos sabía inglés (5'98% de padres y 1'31% de madres) y un 4'71% otro idioma (10'34% de padres y 5'32% de madres).

El otro aspecto que motivaría al aprendizaje, directamente relacionado con el nivel socioeconómico, sería el de la posibilidad de viajar al país a estudiar el idioma y

---

<sup>95</sup> Como Douglas (1964); Morris (1966); Goodacre (1968); Barker– Lunn (1970). Pujante y García Carrasco (1979).

<sup>96</sup> Según su estudio realizado a estudiantes de Bachillerato y C.O.U. de Institutos Nacionales de Salamanca.

relacionarse con la comunidad de hablantes. Sin embargo, tampoco hubo un porcentaje significativo de estudiantes que se desplazaran a algún país para mejorar su aprendizaje<sup>97</sup>.

Se reflejó que los padres no influyeron de forma positiva en el aprendizaje de sus hijos, ya que, por una parte, no los motivaron con sus conocimientos de otros idiomas y, por otra, tampoco les dieron la posibilidad de viajar, probablemente por razones económicas.

Es importante resaltar que Douglas (1964) o Morris (1966) prestaron más importancia a los trabajos o estatus socioeconómicos de los padres que al conocimiento de éstos de otro idioma, aunque éste en ocasiones también pueda ser indicativo de dicho estatus.

### **1.1.3. Estrategias. Definiciones y diferentes tipologías**

El último de los factores que afecta a cualquier aprendizaje, y con mayor intensidad al de un segundo idioma, es el de las estrategias. Éstas resultan inclasificables ya que gozan de rasgos externos e individuales: por una parte, pueden considerarse inherentes a la persona, si las tratamos como habilidades o destrezas pero, por otra, pueden adquirirse, instruidas por los profesores e incluso adaptarse a tareas concretas. Asimismo, pueden recibir la influencia de los factores externos, como los sociales y culturales.

Es importante aclarar qué entendemos por ellas: en términos generales, éstas suponen una especie de mecanismo o táctica que el aprendiz emplea con el fin de retener algunos conocimientos de la nueva lengua, ya sean gramaticales, léxicos, sintácticos o fonológicos para emplearlos al hablar, entender, escribir o leer dicha lengua.

La importancia de las estrategias radica en su estrecha relación con el éxito en cualquier materia: ¿por qué algunas personas aprenden de una manera más efectiva que otras? Tras numerosos estudios se afirmó que “hay aprendices que responden mejor y de forma más adecuada a una determinada situación” (Nisbet y Chucksmith 1991:6) (Williams y Burden, 1997:143-166); también se supo que este tipo de personas habían desarrollado una serie de estrategias, así como la capacidad para elegir la adecuada en cada momento, por lo que eran capaces de enfrentarse a cualquier tipo de problema. De esa manera,

---

<sup>97</sup> Sólo un 2'69% viajó a Inglaterra, un 0'79% a Estados Unidos y 0'19% a ambos países.

conseguían adaptarse de una forma flexible a las necesidades de cada situación específica. Wenden y Rubin (1987:8) lo denominaron *aprendiz de lenguas autónomo*, ya que contaba con una serie de destrezas y estrategias para aprender un idioma de una manera directa.

En un principio se creía que se trataba de lo mismo al hablar tanto de destrezas como de estrategias, hasta tal punto que algunos autores consideraron estas últimas como una serie de destrezas empleadas con un propósito particular. En posteriores estudios se afirmó que realmente no eran lo mismo, al tratar las habilidades inherentes en la persona como destrezas, mientras que las estrategias podían adquirirse con el tiempo y cambiar según la tarea de la que se tratara<sup>98</sup>.

Williams y Burden (1997:143-166) desarrollaron la diferenciación entre las conscientes e inconscientes; las primeras serían observables, como repetir palabras en alto, con las que el aprendiz intenta mejorar su adquisición; las últimas no serían visibles, por ejemplo intentar asimilar una regla gramatical. Así mismo, a las inconscientes las denominaron cognitivas, dado el distinto proceso mental que conllevarían, mientras que a las primeras les dieron el término de sociales, al nacer de un contexto en el que los aprendices “imitaban” las tácticas de otros.

Desde la idea de que el aprendizaje de un idioma se diferencia del resto por su naturaleza social y comunicativa, más tarde se propuso que las estrategias necesarias para lograr su éxito no deberían ser sólo cognitivas, sino también sociales y comunicativas.

Basándose en lo anterior, Rubin (1981,1987) hizo una distinción entre las que contribuyen "directamente" al aprendizaje (desde un nivel cognitivo) como memorizar, inducir reglas o significados, de las que lo hacen de una manera indirecta, como “hablar con turistas, escuchar la radio o escribir a un amigo”. Desarrolló así una clasificación de las estrategias entre las que distinguió las cognitivas (entre las que se encontraban las metacognitivas), comunicativas y sociales:

1. Entre las estrategias cognitivas, había seis que eran las más habituales en los aprendices y a través de las cuales éstos adquirirían directamente la lengua:

---

<sup>98</sup> Por otro lado hubo algunos autores que plantearon la existencia de un tipo de estrategia inconsciente que podría igualarse al concepto de destreza, dado que sería una habilidad que el aprendiz emplearía sin saberlo.

- a) Clarificación/ verificación: Con ellas intentan confirmar si han comprendido un ítem o una regla.
  - b) Inducciones e inferencias acerca de cómo se forma la lengua: Los aprendices necesitan hacer hipótesis con el fin de ser capaces de seleccionar su propia información, prestando atención a lo que es verdaderamente importante.
  - c) Deducciones: Utilizan una serie de reglas generales para entender o producir la lengua.
  - d) Práctica: Repetición y enumeración de lo que se va almacenando del lenguaje.
  - e) Memorización: También relacionada con el almacenaje de información, pero esta vez con la manera de organizarla, por ejemplo, agrupando las palabras.
  - f) Autoevaluación de su actuación, en la que se incluirían sus errores así como su percepción de cómo se recibe su mensaje.
2. Las comunicativas son las que el estudiante emplea para superar las dificultades que surgen en una conversación, debido a la falta de adecuación de conocimientos del lenguaje. El progreso del aprendiz se logra intentando que la comunicación no se interrumpa, con el fin de estar expuesto por más tiempo a la nueva lengua y aumentar las oportunidades de practicarla<sup>99</sup>.
  3. La última de las estrategias, la social, contribuye como la anterior al aprendizaje de forma indirecta. Se refiere a las actividades que se emplean con el fin de aumentar la exposición a la lengua extranjera, como iniciar conversaciones, ver películas o leer libros.

Desde el trabajo de O'Malley y Uhl Chamot (1990:114-150) se aportan dos estudios relacionados con los tres tipos de estrategias anteriormente citados; el primero de ellos

---

<sup>99</sup> Rubin cita el ejemplo de dos japoneses que practican hablando inglés: uno de ellos no conoce una palabra pero no quiere que la conversación se rompa para lo que emplea circunloquios, el oyente capta que el hablante la desconoce y suple esa carencia con el término adecuado, con lo que la conversación sigue su curso; otra de las estrategias comunicativas que suele emplearse es la de no terminar una frase con el fin de que el interlocutor complete lo que queda de discurso.

investigó a estudiantes de una segunda lengua, mientras que el segundo tuvo como protagonistas a aprendices de una extranjera:

➤ En este trabajo participaron setenta estudiantes de secundaria, principiantes e intermedios, y veintidós de sus profesores, y se llevó a cabo en tres institutos norteamericanos. El propósito de esta investigación fue aportar datos acerca de las estrategias que los aprendices usaban, o que creían que usaban, partiendo del esquema general que clasificaba las estrategias en cognitivas, metacognitivas y sociales. Los resultados parecieron indicar que los principiantes reconocieron más estrategias que los del nivel intermedio aunque de todas maneras ambos coincidieron en las más usadas, las cognitivas, ya que un 73% de las empleadas por los primeros fueron de este tipo, al igual que el 65% de las del nivel intermedio; de entre éstas las que destacaron fueron las de repetir, traducir y tomar notas, de las que las dos primeras obtuvieron un 30% de uso. En cuanto a las sociales, cooperar y preguntar para aclarar dudas, no se consideraron frecuentes en relación con las otras dos en ninguno de los niveles.

➤ Esta investigación se llevó a cabo con sesenta y siete estudiantes de español de secundaria y treinta y cuatro de ruso universitarios, ambos de diversos niveles. Los resultados fueron similares a los del anterior estudio, ya que también utilizaron los tipos cognitivos y metacognitivos. Asimismo en todos los niveles y tanto los aprendices de español como los de ruso emplearon mucho más las primeras, ya que sus resultados fueron de un 59 y 58%, respectivamente. De entre éstas destacaron las de traducción en todos los niveles de los aprendices de español así como en los principiantes de ruso, que también usaron las de repetición; los intermedios y avanzados de este mismo idioma emplearon mucho más la de tomar apuntes. Además, los resultados indicaron que las más empleadas por todos los niveles de ambos grupos fueron las anteriormente citadas de traducción y repetición, que ni los más avanzados abandonaron, aunque adquirieran y emplearan otras distintas como las de inferir. Con respecto a las estrategias metacognitivas, ambos grupos coincidieron en emplear más las de planificación de estrategias; por último, las menos empleadas, con un 1% del total, fueron nuevamente las sociales y afectivas.

Por su parte, Oxford (1990:9) desarrolló un sistema de estrategias diferente al anterior, que estaba compuesto por dos clases, directas e indirectas, y que a su vez se

dividían en seis grupos, los cuales no se encontraban aislados sino que se interrelacionaban unos con otros. Las directas (I) comprendían la memoria, las estrategias cognitivas y las de compensación, mientras que las metacognitivas, afectivas y sociales, pertenecían a las indirectas (II):

- a) Las estrategias de memoria consisten en almacenar información. Oxford las subdivide en cuatro apartados: asociaciones mentales, emplear imágenes y sonidos, repasar y emplear la memoria.
- b) Las cognitivas son estrategias mentales que el aprendiz usa para dar sentido a su aprendizaje y que se ponen de manifiesto en la práctica, analizando y razonando, así como creando estructuras en las que se den entradas y salidas (input y output).
- c) Las de compensación ayudan a superar los vacíos de conocimiento con el fin de continuar la comunicación, deduciendo o venciendo las limitaciones de hablar y escribir.
- d) Las metacognitivas ayudan al aprendiz a regular su aprendizaje, planeándolo, evaluándolo y centrándose en él.
- e) Las afectivas están relacionadas con el factor emocional y las principales se encargarían de reducir la ansiedad y de estimular o incentivar.
- f) Por último, las sociales tratan de incrementar la interacción de la lengua meta, para lo que se emplearían tácticas como preguntar, cooperar o manifestar empatía por otros.

Como vemos, con anterioridad a esta última autora no se había hecho ninguna distinción entre las estrategias cognitivas y metacognitivas o sólo se habían tratado estas últimas como parte de las primeras. Algunos estudiosos que citan Williams y Burden (1997) (como Quicke o Flavell, 1990) comenzaron a afirmar que “una investigación metacognitiva sería el paso definitivo para un desarrollo completo de la persona”.

Otros autores sugirieron que estas variables afectivas podían influir en el uso de las estrategias más que las cognitivas, como la inteligencia y aptitud (Gardner y MacIntyre 1989,1992); esto se lograría superar cuando los aprendices consiguieran interiorizar sus estrategias hasta convertirlas en inconscientes, así como utilizar sus pensamientos de sí mismos, sentimientos y motivación para alcanzar un desarrollo consciente y un uso favorable de sus destrezas, es decir, intentar que las estrategias se volvieran intuitivas.

La metacognición abarcaría un conocimiento de los procesos mentales así como de las emociones y sentimientos, a los que se encuentra necesariamente unido. Por ello se afirmó que la metacognición era consciente, e incluía un conocimiento del aprendizaje y una habilidad para emplear inteligentemente las estrategias cognitivas, aunque esta idea se rebatió ya que olvidaba el problema que implicaba el conocimiento de las variables afectivas, al que sólo se llegaría con el de uno mismo.

Dada la importancia que las estrategias demostraron tener en el ámbito de un aprendizaje efectivo, numerosos investigadores se plantearon la idea de enseñarlas como una asignatura independiente. Se pensó en un programa que incluyera estrategias y destrezas de pensamiento así como la resolución de los problemas que se plantearan. El modelo de este tipo que más se usó fue el diseñado por Feuerstain, el *Instrumental Enrichment*, que se introdujo en el sistema educativo de más de cuarenta países. Este modelo consistía en una serie de tareas estructuradas y directamente relacionadas con aspectos del pensamiento, como diferenciar categorías y realizar comparaciones e inferencias. Aunque no todos los estudios que utilizaron este método dieron resultados positivos, algunos autores, como Burden (1987:156-159), afirmaron que bajo las condiciones y profesores apropiados este programa podía tener un efecto positivo.

Así mismo, hubo otros programas diseñados para enseñar destrezas de pensamiento, como el *Somerset thinking skills programme*, de Blagg (1988) o el *Philosophy for children*, que llevó a cabo Lipman (Lipman 1988; Whalley 1991), aunque ninguno de ellos fue tan riguroso como el de Feuerstein.

Hasta los años noventa la mayoría de la investigación acerca de las estrategias se había realizado sobre el aprendizaje del vocabulario. Se *entrenó* a los estudiantes para desarrollar estrategias que incluían diferentes tipos de asociaciones de las palabras objeto del estudio y en general fue exitoso. Por ejemplo, el método de la palabra clave requería que se formaran dos tipos de asociaciones. Primero, los aprendices asociaban la palabra con otra que en su lengua materna (L1) fuera igual o similar<sup>100</sup>.

---

<sup>100</sup> En relación con esto Ellis (1997) citaba el ejemplo de la palabra “*ohio*” que en japonés significa “*mañana*” y que pueden asociar con “*Ohio*”, un estado de los Estados Unidos. Así, se asocia la palabra de la L1 a la de la L2 y con una imagen mental se incorpora la nueva palabra, por ejemplo pensando en “una fría mañana de invierno en Ohio”. Estas asociaciones se mostraban como ejemplo de “retención y de acceso a la nueva palabra”.

Aunque ha habido estudios que no se han mostrado partidarios del “entrenamiento” de las estrategias porque dudaban de su efectividad, no cabe duda de su importancia dado que ayuda a los aprendices a ser autónomos, por ejemplo, haciéndolos responsables de su propio aprendizaje<sup>101</sup>.

Debido a la corriente que abogaba por la necesidad de adquirir estrategias, como las vistas anteriormente, surgieron también libros en los que se trataba de enseñar desde técnicas para aprender vocabulario, leer o escuchar hasta una variedad de estrategias metacognitivas. Un ejemplo de éstos son los estudios que hemos tratado anteriormente, como el de Lewis (1999), que dedica más de cien páginas a las estrategias en función de las diferentes destrezas, o el de O’Malley y Uhl Chamot (1990), que supone un tratado cuyo fin es el de aprender estrategias para lograr un aprendizaje de una segunda lengua.

Por último Salvisberg (2001)<sup>102</sup> también habla de la importancia de las estrategias que emplean los aprendices y trata la relación entre éstas y sus estilos de aprendizaje. Ésta coincide en el papel importante que adquiere el profesor en esta tarea y en el ambiente del aula, al que atribuye la posibilidad de dotar al aprendiz de confianza en sí mismo y de que crezca su concepto como aprendiz. Así, el estilo de aprendizaje, que está relacionado con la personalidad y la cognición, nos muestra la manera en la que el aprendiz procesa la nueva información dentro del contexto educativo. Aunque todos tenemos patrones similares de aprendizaje cada uno procesa la información de un modo diferente, y puede que éste varíe según las circunstancias a las que se vea sometido (Witkin y Goodenough, 1981). De esta manera, la autonomía del aprendiz resultará de adecuar las estrategias a las necesidades.

En relación con las estrategias, Salvisberg cita una serie de factores de los que habla Oxford (1990), que influyen en la elección por parte del aprendiz de las adecuadas en cada momento, como “la motivación, la edad y el género (hombre o mujer), la situación en la que se encuentra en la lengua extranjera que está adquiriendo, las actitudes y creencias que

---

<sup>101</sup> La única traba que ponía Ellis era que a pesar de la efectividad de las estrategias, no se sabía lo suficiente acerca de cuáles serían las mejores así como la mejor combinación de las mismas que funcionaran mejor en cuanto a la adquisición de una L2. Planteaba que la instrucción directa puede ser útil en la enseñanza de la lengua meta tanto para lograr precisión como para ayudar a los aprendices a desarrollar las etapas del aprendizaje más rápidamente, así como a desestabilizar todo aquello que se ha fosilizado en la interlengua. Enseñar a los estudiantes unas estructuras gramaticales específicas constituye un intento de intervenir en el desarrollo de su interlengua, aunque se podría intervenir de otra manera, identificando las estrategias que mejor se les den para promover así la adquisición y “entrenarlos” en ellas.

<sup>102</sup> Basándose en Corazza, Gustin y Edelkind (1995).

tiene hacia ella, los citados estilos de aprendizaje, la tolerancia a la ambigüedad y el bagaje cultural con el que cuente”. Este último factor, el cultural, parecía afectar en gran medida a la adquisición: se demostró que diferentes grupos culturales respondían de distinta manera a las estrategias.

Por tanto, es labor del profesor reconocer los diferentes estilos con el fin de lograr una mayor motivación en los estudiantes, a través de la búsqueda y planificación de actividades que les motiven y les hagan mejorar en su adquisición de la lengua. Además, las estrategias podrían subsanar las limitaciones de los estilos de aprendizaje dado que éstas pueden adquirirse y fomentarse, tarea en la que el docente también juega un papel importante.

Lo que parece claro es que, con independencia de que se intente inculcar todo tipo de estrategias, ya sea por medio de profesores o de libros, todo depende de la reacción de los aprendices a éstas, de cómo las adquieran y de cómo les afecten los profesores y las actitudes. Esta teoría serviría para justificar los casos en los que aprendices sin éxito emplean las mismas estrategias que los que sí lo logran y apuntaría a que los factores interactúan unos con otros, alterando los resultados en cada uno de ellos.

### **Recapitulación**

Hasta ahora hemos tratado los factores que se han considerado en las investigaciones relativas al aprendizaje de segundas lenguas o extranjeras, muchas veces a través de la materna, y que trataban de saber cuál era el proceso que tenía lugar con el fin último de averiguar la combinación perfecta con la que lograr el éxito en la adquisición de lenguas, y sobre todo saber por qué unos aprendices lo lograban más rápidamente o alcanzaban un nivel más alto en ellas (o en determinados dominios de las mismas).

Así, se ha hablado desde la lingüística y la psicopedagogía de las diferencias individuales, como la inteligencia, habilidades, la aptitud o los estilos de aprendizaje, y de la edad (a veces considerada rasgo individual pero la mayoría en relación con otros muchos aspectos que afectan a la adquisición). Los factores afectivos fueron objeto de estudio más tarde que los cognitivos, dada la importancia que se le había concedido a estos últimos: éstos eran los rasgos de personalidad, como la inhibición, la ansiedad y la motivación. Por último, hemos hablado de las estrategias, como mecanismos o tácticas conscientes o inconscientes que afectan al aprendizaje de las lenguas extranjeras, y de que podían

fomentarse y enseñarse, circunstancia en la que el profesor jugaba un papel determinante tanto en su instrucción como con los factores afectivos, sobre todo en las estrategias metacognitivas y afectivas, consideradas de gran importancia. Además, el contexto, natural o social, en el que se daba el aprendizaje jugaba un papel importante y daba lugar a factores sociolingüísticos y socio- psicológicos.

Sin embargo, hemos visto que todos estos factores no actúan de forma independiente, sino que se interrelacionan. De esta manera comprobamos que la complejidad del proceso viene dada precisamente debido a esta interrelación, por lo que se ha hecho necesaria, y cada vez lo es más, la colaboración entre diferentes investigadores de diversas disciplinas, como lingüistas, sociólogos, psicólogos, neurólogos o pedagogos.

Dado que, como apuntamos líneas atrás, todos estos factores se relacionan unos con otros en mayor o menor medida, nos parece más adecuado tratarlos en adelante de forma conjunta, sin hacer referencia a si pertenecen a la esfera interna o externa del aprendiz. Así, hemos visto que por ejemplo las estrategias tienen rasgos de ambos, la motivación se da tanto como factor afectivo (interno) como externo (social) y a la vez como ambos en los rasgos socio- psicológicos. Pero el que sin duda recibe más influencias es el de la edad en la que se lleva a cabo la adquisición, y que se ha estudiado en relación con tantos factores como el input, el neurológico, el cognitivo, el socio- psicológico, el familiar...

Algunos de ellos son imprescindibles en relación con la adquisición de la lengua, como el input o la base biológica, en la que ya nos vienen dadas las capacidades de forma inherente, otros son muy importantes, como los afectivos, las habilidades, los estilos de aprendizaje y los sociales, mientras que otros, como la edad, son inalterables. Sin embargo, no hay duda alguna de que también los hay susceptibles de cambio y de intervención docente y que a su vez pueden alterar a otros factores, como es el caso de la motivación, las estrategias y el contexto en el que se da el aprendizaje.

Así, la motivación resulta atractiva porque abarca elementos internos y externos o porque puede provenir tanto del estudiante como del profesor, pero lo que sin duda despierta interés es que puede fomentarse, aumentar o incluso desaparecer de por vida, es decir, es alterable, lo que resulta alentador si se quiere alcanzar el éxito en el aprendizaje de una L2, o se pretende que otros lo logren.

En realidad, la motivación cobra tanta importancia porque forma parte de los

factores internos y externos, ya que depende de las causas por las que cada uno quiere aprender una lengua extranjera y éstas se ven influidas por el contexto social, familiar, económico, laboral... Además, se encuentra en todos los factores; de hecho, se considera un rasgo individual del aprendiz, se relaciona con la sociedad de la que quiere formar parte (integrativa), se considera un instrumento de trabajo o estudio (instrumental) e incluso se encuentra dentro de las estrategias, como motivacionales.

Por todo ello en los próximos apartados del marco teórico vamos a centrarnos en aquellos factores que consideramos más importantes, quizás porque engloban a otros y porque a la vez son alterables y dinámicos, como son la motivación, los factores afectivos y las estrategias. Además, el contexto de clase, con todo lo que conlleva (profesor, tareas, ambiente de aula, dinámicas de grupo...), también se convierte en una herramienta que puede contribuir al éxito. Por tanto, vamos a profundizar en ellos y ver cómo se interrelacionan e influyen en el aprendizaje.

Comprobaremos cómo están presentes en el proceso de adquisición desde antes, incluso, de que seamos conscientes del deseo de estudiar una L2, durante el proceso, alterando (para bien o para mal...) otros factores que intervienen en el mismo y cómo son necesarios para lograr que el aprendizaje sea efectivo, en combinación con otros componentes, así como de que sus efectos sean duraderos en el tiempo e incluso transferibles a otras lenguas y destrezas.

## **1.2. La motivación y las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera**

### **1.2.1. El papel de la motivación (como factor individual y externo)**

En el apartado anterior tratamos la motivación como un factor afectivo, dentro de los rasgos internos del aprendiz. Además, hablamos de ella dentro del contexto social, formando parte de los factores externos, en cuanto a las perspectivas sociolingüística, por una parte, y socio-psicológica, por otra. De esta manera, gracias a las creencias y la interacción entre las comunidades lingüísticas en situaciones de lenguas en contacto, así como a la idea de muchos investigadores de que no sólo los rasgos cognitivos eran importantes en el aprendizaje, comenzaron a llevarse a cabo estudios sobre la motivación.

Así, ésta se ha convertido en un factor esencial y clave en la adquisición de lenguas extranjeras y ha sido estudiada por numerosos investigadores desde diferentes perspectivas:

A. En cuanto a la afectividad, como rasgo individual del aprendiz que condiciona su adquisición.

B. En relación con la actitud y con un interés determinado (factores individuales dentro del contexto social):

1. Por el hecho de formar parte de una determinada sociedad y de integrarse en ella (integrativa).
2. Para que ésta sirva para alcanzar algún objetivo, como superar un examen, lograr un trabajo... (instrumental).

C. Desde la psicología:

1. Por el placer de la tarea en sí (intrínseca).
2. Para obtener alguna recompensa o evitar un castigo (Lepper, 1998) (extrínseca).

En este apartado vamos a ver cómo ha evolucionado su estudio, ampliar lo que se habló de las diferentes clasificaciones que se han hecho de ella y de las diferentes perspectivas que ha habido a lo largo de las últimas décadas. A continuación mostraremos cómo resulta inseparable de los otros factores de los que hablábamos, los afectivos, las estrategias y el contexto de clase, dentro del que se encuentran el profesor, las tareas, el resto de los miembros del grupo y la relación que se establece entre todos ellos (dinámicas de grupo), en la que los factores afectivos vuelven a ocupar un lugar importante.

La motivación sería la causa del aprendizaje o de la ausencia de éste. Tal es su importancia que autores como Gardner (1993)<sup>103</sup> y Spolsky (2000) la consideraron “un factor determinante y único del aprendizaje cuando se da una abundante exposición a la lengua meta” (Lorenzo F.J., 2005:307).

El interés por la motivación surgió a mediados del siglo pasado en Canadá, en donde Gardner y Lambert (1972) comenzaron a realizar estudios y formular teorías

---

<sup>103</sup> Ya hablamos de este autor como clave en el estudio de la motivación, que comenzó en los años cincuenta del siglo pasado con estudios sobre el francés como segunda lengua en el contexto anglófono canadiense.

relacionadas con el contexto social donde se daba el aprendizaje de la L2. Gardner creía que dicho contexto justificaba las actitudes que determinarían la motivación individual, y de esta manera los factores sociales y motivacionales se verían inevitablemente relacionados.

Por el contrario, Schumann creía que las variables afectivas condicionaban a las sociales, y debido a su carácter individual se favorecía la adquisición de la lengua. Como ejemplo de su teoría, citaba el caso del aprendizaje de la lengua meta bajo las condiciones de la emigración, en las que no se da ningún tipo de instrucción. Schumann (1986) intentó demostrar la relevancia de los factores sociales en un aprendizaje informal de la lengua: pensaba que los factores social y afectivo, interrelacionados, influían en la adquisición de la segunda lengua, y a la vez que constituían lo que él denominó *aculturación*, que consistía en la adaptación social y psicológica del aprendiz con el grupo de la lengua meta: la persona se acerca a los hablantes de ésta para conseguir una aproximación progresiva hacia la lengua extranjera porque siente una distancia con respecto a estos aspectos de la lengua.

En relación con la aculturación, Brown (1994a:171) (Arnold y Brown, 2000:34)<sup>104</sup> hablaba de cuatro etapas:

1. El entusiasmo que se generaba hacia la cultura de la L2.
2. El choque cultural: Éste se da cuando hay diferencias culturales entre la L1 y L2, y que afectan a la seguridad del hablante.
3. El estrés cultural: Se empieza a aceptar que hay nuevos aspectos en la cultura de la lengua meta.
4. La asimilación a la nueva cultura: El hablante de la L2 se adapta a la cultura de la nueva lengua y asume su papel dentro de ésta.

Por otra parte Gardner (1972) afirmaba en su teoría de las orientaciones que “las razones que implicaban al aprendiz en el estudio de la lengua extranjera darían lugar a las actitudes, que determinarían el tipo y grado de motivación”. La teoría de Gardner se ha estudiado según los siguientes cinco principios que Lorenzo F.J. (2005:308) cita<sup>105</sup>:

---

<sup>104</sup> De quienes hemos tomado los nombres de las etapas y su traducción.

<sup>105</sup> Y del que tomamos los nombres de las teorías traducidas al español.

- Principio de orientación integrativa: La integración se asocia al aprendizaje de la lengua meta, por lo que en éste son importantes las actitudes que tiene el aprendiz hacia el grupo de la L2, el interés y la asimilación que muestra hacia las lenguas extranjeras.
- Principio de la creencia cultural: En éste se dan factores psicosociales, como la percepción de la vitalidad etnolingüística de la L1 y L2 y el grado de etnocentrismo.
- Principio del aprendizaje activo: Los aprendices que están motivados de forma integrativa tienen éxito en el aprendizaje debido a que son activos e intentan mantener un contacto social.
- Principio de causalidad: La motivación integrativa supone la razón del aprendizaje<sup>106</sup> (Lorenzo F.J., 2005:308).
- Principio del doble proceso: La aptitud y la motivación se revelan como rasgos independientes en el aprendizaje de la lengua meta. Clement y Kruidener (1985:33), hablaban de que éstos "eran rasgos personales independientes con distinto impacto en diferentes niveles de dominio de la lengua extranjera" (Lorenzo F.J., 2005:308).

Como decíamos, de entre las teorías de Gardner la más famosa ha sido la de las orientaciones, en la que afirmaba que las razones que implican al aprendiz en el estudio de la lengua extranjera darán lugar a las actitudes, que serán las que determinen el tipo y grado de motivación. En cuanto a esta última, diferenció dos tipos<sup>107</sup>, la instrumental y la integrativa<sup>108</sup>.

1. La primera de ellas, la instrumental, se refiere a que el estudiante considera el aprendizaje de la lengua meta como un medio para alcanzar otros objetivos. Se caracteriza por tanto por el deseo de obtener algo a través del estudio de una

---

<sup>106</sup> "No las consecuencias o efectos".

<sup>107</sup> Que denominó *orientaciones*, como el nombre de su teoría.

<sup>108</sup> Esta clasificación se basó en otros dos tipos de motivación, la extrínseca e intrínseca, empleados en psicología y que ya tratamos pero que ampliaremos más adelante.

segunda lengua “como obtener requisitos para acceder a algún estudio, superar un examen, solicitar algún trabajo u obtener mejoras en el que se tiene, leer material específico o incluso adquirir un estatus social” (Hudson, 2000). Ésta se suele dar como lengua extranjera en una sociedad en la que la lengua meta no se da o en la que no hay un contexto social donde usarla, es decir, que en la comunidad no coexisten dos lenguas, en la que una es la materna y la otra la segunda, como puede ser el caso de Canadá en donde se dan el inglés y el francés, y que fue el comienzo de los estudios de la motivación de Gardner (1972), precisamente basados en el contexto social a través del que se propiciaban las actitudes y creencias hacia las comunidades<sup>109</sup>.

La creencia de poder lograr mayores oportunidades laborales y, en consecuencia, una mejor situación económica sería por tanto la mayor motivación (instrumental); éste es el caso hoy en día de España, en el que dada la situación laboral ha aumentado la motivación por el estudio del inglés y del alemán, que posibilitarían acceder al mercado laboral de países anglófonos o en los que el inglés sea una lengua vehicular (como en los nórdicos), o germanófonos.

Con respecto al inglés, Malek (2001)<sup>110</sup> también justifica que el hecho de que este idioma sea hoy en día la lengua internacional de los negocios sería razón suficiente para motivar a los estudiantes para aprenderla. Según Auerbach (1992) (Malek, 2001), en palabras de sus propios estudiantes: “Si hablas, lees y escribes bien en inglés podrás ganar más dinero en el trabajo” por lo que éstos afirman querer leer, escribir y hablar inglés<sup>111</sup>:

*If you speak English good, read English good, and write English good, you can work for more money. We want to read English, write English and speak English.*

De esta manera, debido a la motivación instrumental se mostrarían receptivos y motivados en cuanto a la adquisición de una L2, del inglés en este caso.

---

<sup>109</sup> Que determinarían el tipo y grado de motivación.

<sup>110</sup> En relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Líbano.

<sup>111</sup> Traducción nuestra.

2. La motivación integrativa se da cuando el objetivo es el de integrarse en una nueva sociedad, a través de la interacción con los miembros de su comunidad. Según Gardner (1985a), esta última lleva consigo el deseo de aprender la lengua meta, lo que implica un esfuerzo cognitivo y actitudinal (actitudes positivas hacia el aprendizaje), a través del que se mide la intensidad motivacional.

Se pensó que los estudiantes que alcanzaban un mayor éxito en el aprendizaje de la lengua meta eran aquellos a los que más les gustaba el colectivo que la hablaba, que admiraban su cultura y sentían un profundo deseo de formar parte de su comunidad e integrarse en su sociedad (Falk, 1978). Ésta se convierte en una necesidad cuando una persona quiere pertenecer a una comunidad, en la que usará la lengua meta en interacciones sociales.

En relación con la integración, el trabajo de Gardner en el área de la motivación se vio influido, como ya vimos, por el de Mowrer (1950) (Larsen- Freeman y Long, 1991), que se centró en la adquisición de la L1 y propuso que el éxito alcanzado por un niño en la lengua materna podía atribuirse a su deseo de lograr una identidad en la unidad familiar y más tarde en la comunidad de su lengua. Basándose en esta teoría, Gardner realizó investigaciones sobre la motivación, en relación con otros factores con los que pensaba que se interrelacionaba, y que contribuirían al éxito en la L2 e identificó un número de factores en su modelo socio-educacional de 1982, en el que relacionaba el contexto social y cultural, las diferencias individuales de los aprendices y el contexto en el que el aprendizaje de la L2 tenía lugar:

Los dos primeros se refieren al ambiente en el que se da, que determina las creencias del aprendiz acerca de la lengua y la cultura y que en consecuencia tienen un impacto en la adquisición de la segunda lengua. Un ejemplo de esto sería Inglaterra, en donde los grupos minoritarios deben asimilar la lengua dominante en el país, el inglés, al contrario de lo que sucede en otros, como Canadá, en donde coexisten el bilingüismo y biculturalismo dentro de la misma sociedad (Ellis, 1997).

Ellis (1997) también habló de que los individuos que estén motivados hacia la integración en ambos aspectos de la experiencia de aprendizaje, los lingüísticos

y no lingüísticos, alcanzarán un mayor nivel de competencia en la lengua extranjera, debido a sus actitudes.

Dentro de este modelo, se percibe que la motivación está compuesta de tres elementos: el esfuerzo, el deseo y el afecto. El esfuerzo se refiere al tiempo empleado en estudiar la lengua y dirigir el aprendizaje de la misma, mientras que el deseo está relacionado con las ganas que tiene el aprendiz de alcanzar un nivel alto de lengua, lo que afecta a las reacciones emocionales relativas al estudio de la lengua meta (Gardner, 1982).

#### **1.2.1.1. Motivación integrativa versus instrumental**

Larsen-Freeman y Long (1991) citan varios estudios a partir de los cuales se puede contrastar la eficacia de estos dos tipos de motivación. Gardner y Lambert (1972) afirmaron en un principio que la motivación integrativa era la mejor para alcanzar a largo plazo un dominio del idioma extranjero. Esta hipótesis surgió de algunos trabajos que habían realizado en Canadá y Estados Unidos. En la misma línea, Spolsky (1969:282) observó que los estudiantes que querían hablar inglés como su propia lengua obtenían mejores resultados. Una vez inmersos en dicho aprendizaje, la motivación integrativa es especialmente relevante en el desarrollo de la fonética y semántica de la nueva lengua, es decir, que cuanto más integrado esté el aprendiz en la sociedad, mayor dominio alcanzará de estos rasgos.

Genesee, Rogers y Holobow (1983) (Larsen- Freeman y Long, 1991) preguntaron a un grupo de adolescentes canadienses anglófonos la razón por la que estudiaban francés como segunda lengua y por qué pensaban que los francófonos canadienses querían que ellos aprendieran su lengua. Los resultados reflejaron que las expectativas que tenían como soporte la motivación fueron significativas y, en muchos casos, supusieron la única forma de predecir una actuación en la lengua extranjera, en este caso del francés. Además de estas conclusiones, los autores de este trabajo apuntaron que los modelos socio-psicológicos de adquisición de segunda lengua necesitan tener en cuenta el papel que juegan los factores del intergrupo y considerarlos más seriamente.

De la misma manera Strong (1984) llevó a cabo un estudio con hispanohablantes que aprendían inglés en una clase estadounidense y extrajo la misma conclusión que Spolsky años antes, es decir, que la intensidad de la motivación integrativa aumentaba la

habilidad y el dominio del inglés. Además, afirmó que la motivación no promueve necesariamente la adquisición pero sí resulta de ella, es decir, que alguien que obtenga éxito de su aprendizaje se encontrará más motivado para seguir con él.

En relación con la motivación instrumental, Gardner y Lambert (1985) citan dos estudios: el primero de ellos lo llevaron a cabo con filipinos aprendices de inglés como lengua extranjera, en el que éstos alcanzaron un nivel alto de éxito; el segundo se basó en niños francófonos que vivían en Maine, donde asistían a una escuela norteamericana, y en el que también se obtuvieron muy buenos resultados. Basándose en éstos, los autores afirmaron que la motivación instrumental era muy efectiva siempre que hubiera una urgencia para lograr un dominio de la lengua, como fue el caso de los filipinos o de los grupos lingüísticos minoritarios de Estados Unidos, como el francés.

Lukmani (1972) e Izzo (1981) demostraron en sus trabajos que sus estudiantes rendían más y obtenían mejores resultados con este tipo de motivación. El último de estos autores afirmó que en la motivación instrumental se daban condiciones que la hacían más efectiva y exitosa que a la integrativa.

Por su parte Lukmani (1972) había investigado el dominio del inglés en estudiantes de instituto hindúes (hablantes de marathi) y habló de que se daba un mayor éxito de la instrumental cuando el aprendiz no tenía oportunidades de usar la lengua meta con los miembros del grupo, por ejemplo en otro caso, el del contexto de Bombay, con mujeres aprendices de inglés como lengua extranjera.

Además, Macnamara (1973:64-65) y Cooper (1983:133) destacaron la importancia del contexto en el proceso de aprendizaje, sobre todo cuando los estudiantes desean satisfacer sus necesidades comunicativas.

Por último, hubo una serie de autores que no adoptaron una postura a favor de ninguno de los dos tipos de motivación, sino que pensaban que, en función de los resultados positivos para ambos, sólo podían opinar que había resultados ambiguos. Entre ellos se encuentra Burstall (1975), que observó progresos y logros en sus estudiantes de francés bajo la influencia de ambas motivaciones.

Así mismo, Clément y Kruidenier (1983:288) encontraron diferentes resultados, por lo que convinieron con Oller, Baca y Vigil (1977) que no se puede saber qué tipo de

motivación influye en adolescentes que eligen estudiar inglés por razones tan poco convincentes como la de “tener amigos que lo hablen”. También afirman que los factores contextuales tampoco son siempre iguales, ya que un aprendiz de una lengua extranjera no tiene por qué querer integrarse en la comunidad de hablantes como alguien que estudie una segunda lengua, que parece más probable que lo desee<sup>112</sup>.

Brown (2000) cita los trabajos de Braj Kachru relativos a que en India, donde el inglés es un idioma internacional, es común alcanzar éxito en la adquisición teniendo como razón para el estudio de la L2 la motivación instrumental, a pesar de que cree que ninguna de las dos motivaciones son necesariamente exclusivas, es decir, que los aprendices eligen ambas cuando estudian una lengua extranjera. Así, cita el ejemplo de estudiantes internacionales que residen en Estados Unidos, en donde aprenden inglés al mismo tiempo que desean integrarse en la sociedad norteamericana con la gente y la cultura del país.

Por tanto, se considera así la motivación como un número de variables en donde se relacionan los factores individuales y los situacionales, que son diferentes en cada aprendiz. Así, se darían diversas motivaciones a la hora de estudiar una lengua extranjera.

Actualmente son muchos los autores (entre ellos Gardner, en sus últimos estudios de 2005) que abogan por la importancia de la motivación y no tanto por saber cuál es el tipo que se da en los aprendices: por una parte, como apuntaba Brown (2000), ambas se interrelacionan en el estudiante con otros factores, ya sean individuales (cognitivos o afectivos) o contextuales por lo que se dificulta la tarea de diferenciarlas y, por otra, se le resta importancia al hecho de saber qué tipo se da.

### **1.2.2. El contexto de clase y el factor afectivo**

Hemos visto que la mayoría de los estudios que se han realizado sobre la motivación se han basado en las teorías de Gardner (1972), debido a que se la relacionaba con el aprendizaje. Sin embargo, los factores de los que éste hablaba, dado su carácter psicosocial, sólo podían aplicarse a la adquisición de segundas lenguas y no al aprendizaje de las extranjeras, como algunos autores ya habían criticado.

---

<sup>112</sup> Nos referimos aquí de forma estricta a las definiciones de segunda lengua y lengua extranjera, ya que en este contexto sí marcan la diferencia.

Por ello, en 1990 los estudios motivacionales sufrieron un cambio en el modo de instrucción con la figura destacada de Dörnyei (1994)<sup>113</sup>, quien planteaba las limitaciones de las teorías de Gardner y proponía el contexto de clase (académico)<sup>114</sup> como el único entorno capaz de ayudar a recuperar la motivación (la “capacidad reparadora” de la que hablaba Lorenzo F.J. (2005:310)). Según éste, Gardner no aportaba modelos que *repararan* los *déficits motivacionales* y pensaba que los que presentaba no tenían en cuenta los diversos *perfiles* de los estudiantes. A esto se unió que “los factores del contexto académico parecían predecir la motivación mejor que las orientaciones de Gardner” (Lorenzo F.J., 2005:309).

De esta manera empezaron a plantearse otros modelos que partían de las mismas bases (teoría psicológica y motivación), pero que tenían en cuenta cualquier contexto en el que se diera el aprendizaje, no sólo el social.

En relación con el desarrollo de la motivación, Dörnyei (1994) diferenció tres niveles (Lorenzo F.J., 2005:310):

- a. El nivel lingüístico: Se refiere a la diferenciación integrativo/ instrumental.
- b. El nivel del alumno: Recoge todo lo relativo a las capacidades del alumno en el aprendizaje y a la necesidad de la lengua que cree tener (autoconfianza, ideas que se tienen sobre la lengua meta...).
- c. El nivel de la situación de aprendizaje: Se dan en él todos los componentes motivacionales que se integran en el curso (materiales, método, actividades...), los del profesor y los de los miembros de la clase.

Todos estos aspectos son los que conforman la motivación, con lo que lo más novedoso e importante que se desprende de los estudios de Dörnyei es que la motivación ya no es un estudio diagnóstico, sino que puede modificarse y dependerá de todo (y todos) lo que se vea implicado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera, desde los creadores de materiales y métodos hasta los profesores y aprendices, es decir, que dependería del docente, del estudiante y de las tareas que éste empleara en clase, unas veces

---

<sup>113</sup> También hubo otros autores, entre los que se encuentran Oxford (1994) y Oxford y Shearin (1994).

<sup>114</sup> En el que se aprenden las lenguas extranjeras frente al contexto social en el que se adquiere la L2.

preparadas por él y otras por otros autores. De esta manera, la única realidad social sería la del aula, el único entorno en el que los aprendices tienen contacto y están expuestos a la lengua extranjera (Lorenzo F.J. (2005:305-322)).

En relación con la motivación y el aula se han llevado a cabo estudios en los últimos años en los que se concluye que los factores que se dan en el contexto de clase son determinantes en su desarrollo. Además, a esto se une el enfoque comunicativo de los últimos años que, sin duda, ha contribuido al aumento de la motivación en los aprendices de la lengua extranjera, ya que todos los principios que la sustentan lo favorecen; ya Littlewood (1984:31) dijo que “la comunicación en el aula desarrolla la motivación como factor esencial que conduce al aprendizaje” (Lorenzo F.J., 2005:319).

Ellis (1997) también había hablado de que la motivación podía variar en una persona dependiendo del contexto de aprendizaje, además de la tarea que llevara a cabo y del momento o las circunstancias<sup>115</sup>. Así, ésta era un fenómeno muy complejo y podía causar tanto el aprendizaje como ser el resultado del mismo. Además, amplió la clasificación que de la motivación había hecho Gardner (instrumental e integrativa), e introdujo otras dos: la resultativa y la intrínseca<sup>116</sup> o de tarea, a la que definió como un tipo de interés intrínseco en la realización de diferentes tipos de actividad. De esta manera, distinguió cuatro tipos de motivación<sup>117</sup>: instrumental, integrativa, resultativa e intrínseca (Ellis, 1997:75-76).

1. Motivación instrumental: Los aprendices se esfuerzan por aprender una lengua extranjera por razones funcionales, normalmente por estudios o trabajo, por ejemplo para aprobar un examen, lograr un mejor trabajo u obtener una plaza en la universidad, lo que les ofrecería más oportunidades en el ámbito económico o educativo.

2. Motivación integrativa: La resume como el interés que el aprendiz muestra hacia la gente y la cultura de la lengua meta, y que representa el grupo de la

---

<sup>115</sup> Hablaba así del carácter dinámico de la motivación.

<sup>116</sup> Este tipo se había estudiado en Psicología en contraposición a la *extrínseca*.

<sup>117</sup> La traducción es nuestra.

lengua extranjera. Ellis cita dentro de este grupo el caso de los anglófonos canadienses que se sienten atraídos por estudiar francés<sup>118</sup>.

3. Motivación resultativa: La motivación sería el resultado del aprendizaje, es decir, que los aprendices que logren éxito en el aprendizaje de una lengua estarían en consecuencia más motivados aún. Como ejemplo cita a los canadienses anglófonos que a medida que lograban éxito en la adquisición del francés aumentaba su gusto por la cultura francesa. El caso contrario se daría en las mujeres mexicanas en California a las que el hecho de alcanzar éxito en el aprendizaje del inglés les llevó a situaciones de marginación, lo que afectó y redujo su aprecio y gusto por la cultura estadounidense (Ellis, 1997:75).

4. Motivación intrínseca: Los aprendices encuentran intrínsecamente motivadoras las tareas que tienen que realizar, con lo que no habría una razón que impulsara el aprendizaje, ni tampoco una determinada actitud hacia el grupo lingüístico de la lengua meta que influyera en él. De esta manera, la motivación *per se* sería la que mantendría la curiosidad y el interés personal durante la realización de las tareas de aprendizaje de la lengua.

#### **1.2.2.1. Motivación extrínseca/ intrínseca**

Precisamente en relación con las recompensas personales que el aprendiz puede obtener en su proceso de aprendizaje de lenguas, empezaron a surgir trabajos sobre el factor afectivo, como el de Gardner (1982) (Glicksman, Gardner & Smythe, 1982:625-647), que estudió los motivos personales que, relacionados con aspectos psicológicos como la autoestima o seguridad, fomentaban el aprendizaje. Ya citamos que otros muchos autores investigaron el denominado “modelo socio- psicológico básico” de la motivación del aprendizaje de idiomas, a partir del que se realizó una clasificación relacionada con las recompensas que obtiene el estudiante al progresar. Para ello se distinguieron dos tipos de motivación de las que ya hemos hablado, la extrínseca y la intrínseca. De éstas, la primera es la más empleada en los centros escolares, ya que se fomenta el trabajo con exámenes, notas... y se enfoca el aprendizaje hacia la satisfacción de profesores o padres.

---

<sup>118</sup> A los que Gardner (1972) ya había estudiado, centrándose en un grupo de anglófonos canadienses aprendices de francés como segunda lengua.

Sin embargo, lo más importante es motivar dejando en un segundo plano las notas, es decir, la motivación extrínseca. La motivación crea sinergias, es decir, que un niño motivado aprende más, y de esta manera se vuelve más motivado. Además, se considera a los padres y a las familias más importantes que la propia escuela, por lo que crecer en un entorno familiar poco estimulante les creará desigualdades.

También Brophy (1987) afirmaba que “la motivación para aprender es una competencia adquirida a través de la experiencia general pero estimulada a través de la comunicación de las expectativas y la instrucción directa o la socialización con otros” (especialmente padres y profesores).

Si los padres incitan a los hijos a la curiosidad por el mundo, animándoles a explorarlo, les transmiten el mensaje de que aprender es divertido y satisfactorio, el ambiente del hogar marcará las actitudes que más tarde los niños desarrollarán hacia la lengua. Además, si se les hace valorarse, ser competentes, autónomos y eficaces estarán más capacitados para aceptar los riesgos inherentes al aprendizaje. Por el contrario, cuando los niños no se ven como capaces y competentes su capacidad para asumir riesgos disminuye.

En la misma línea Heckman (2011) afirma que “apoyar, estimular y motivar al niño es la clave del éxito en la educación, por lo que hay que fomentar las actividades sociales”, sobre todo en los primeros años. Según él se debería invertir en preescolar, ya que si el niño recibe estímulos y apoyo antes de los cuatro años seguirá adquiriendo habilidades y en el futuro será un ciudadano más productivo. Estas habilidades<sup>119</sup> que se enseñan en los primeros años de vida son las que “promueven la sociabilidad, la concentración y la orientación hacia un objetivo, así como un control de las emociones”; todo ello supone la formación del carácter.

Por otra parte, los estudiantes que están motivados intrínsecamente tienden a usar estrategias que requieren más esfuerzo y que les ayudan a procesar la información más profundamente (Lepper, 1988), por lo que cuando se enfrentan a tareas complejas seleccionan mejor la información y usan mejores estrategias (Condry y Chambers, 1978).

---

<sup>119</sup> Son más importantes que el cociente intelectual o que la transmisión de conocimientos porque ayudan a aprender otras a su vez.

Además, suelen preferir las tareas que cambian, mientras que los de orientación extrínseca prefieren las de baja dificultad, a las que les dedican el mínimo esfuerzo con el que conseguir mayores resultados. Dado que las formas extrínsecas disminuirían la efectividad de las tareas (Kohn, 1990) (Arnold y Brown, 2000:32) habría que fomentar un desarrollo de las formas intrínsecas. Brown (1994:43-44) sugiere algunas, como las siguientes:

1. Ayudar a los alumnos a fijarse unas metas y a sentirse bien consigo mismos al aprender.
2. Plantear una clase de acuerdo con los intereses de los estudiantes con el fin último de que se impliquen en ella.

Dörnyei (1994) hablaba de que según la psicología educativa la motivación se consideraba “una función del proceso del pensamiento de una persona”. De esta manera se hablaba de que los factores cognitivos se relacionaban forzosamente con los afectivos. Este autor habla de los tres sistemas que Weiner (1992) describió en relación con la motivación (Arnold y Brown, 2000:32):

1. La teoría de la atribución: En ésta se atribuye a los éxitos y fracasos pasados los que tendremos en un futuro. Así, esto afecta a las expectativas y al rendimiento que tengamos. Es decir, que lo que hayamos logrado en el pasado condicionará lo que logremos en el futuro. Además, Weiner cree que los fracasos que se atribuyen a la falta de capacidades son mucho más limitadores que los que se justifican por mala suerte o a lo que éste denomina *factores inestables* (Weiner, 1985: 560):

*El éxito y el fracaso que se perciben como debidos a causas internas tales como la personalidad, la capacidad o el esfuerzo aumentan o disminuyen respectivamente la autoestima y la autovalía, mientras que las atribuciones externas para los resultados positivos o negativos no influyen en los sentimientos respecto al yo.*

Por tanto, habría que motivar a los estudiantes intentando que atribuyeran sus fracasos a causas que no dependieran de ellos (externas), con el fin de que no decaiga su autoestima y confíen en sus posibilidades para aprender la lengua meta.

2. El desamparo aprendido (Seligman, 1991): Éste tiene como referente únicamente las experiencias en las que se ha fracasado, razón por la que se no se intenta de nuevo algo que ha salido mal en el pasado. Hemos oído muchas veces a personas que dicen que son *malas con los idiomas* (o con alguna destreza en particular), razón por la que no aprenden otras lenguas y no retoman las que han abandonado en el pasado. A éstos habría que animarlos a que alcanzaran metas realistas, de manera que cuando lo consigan, sea el éxito alcanzado el que les motive de nuevo y les dé la seguridad necesaria para intentarlo con metas nuevas.

3. La autoeficacia: En relación con este término Arnold y Brown (2000:34) citan a Ehrman (1996:137) y a Oxford y Shearin (1994:21) que hablan del concepto que tiene cada persona de las capacidades con las que cuenta para llevar a cabo un aprendizaje o una tarea. Así, los estudiantes deben creer que controlan una parte de los resultados del proceso de aprendizaje y de las tareas que van a realizar. Para ayudarlos en este proceso el profesor podría elegir tareas motivadoras y negociar con ellos las actividades con las que sientan que tienen el control y pueden lograr éxito.

En los tres casos lo que se persigue es dotar al alumno de autoconfianza y motivación, ayudándole a sustituir el sentimiento de limitación por el de capacitación, intentando fomentar en ellos un discurso interno positivo.

Como hemos visto, el profesor tiene una gran responsabilidad ya que además de negociar con los estudiantes lo que éstos creen que son capaces de llevar a cabo, puede motivarles y dotarles de la confianza necesaria para enfrentarse al proceso del aprendizaje de manera que puedan continuarlo de manera autónoma en el futuro. Se habla también de la importancia e influencia que tienen las creencias de los profesores sobre los estudiantes y de la empatía que éstos deben desarrollar y tener con sus alumnos.

La empatía es el sentimiento que nos permite ponernos en el lugar del otro. No significa que cambiemos de forma de ser o sentir y ni siquiera que coincidamos con la otra persona, simplemente es intentar entenderla de forma objetiva, para lo que el profesor debe conocerse bien para fomentar la empatía, también intercultural. En consecuencia podrá entender y motivar a los estudiantes cuando no se crean capaces de llevar a cabo una tarea o

cuando atribuyan a alguno de sus fracasos pasados su incapacidad para el aprendizaje de una lengua extranjera en general, o de alguna de sus destrezas en particular.

### **1.2.2.2. La motivación para el aprendizaje de lenguas y de clase. Los contextos educativo y cultural**

Tal es la importancia de estos factores que en los últimos años Gardner (2005) se ha sumado a estas teorías y ha llevado a cabo estudios en los que considera como factor determinante de la motivación el contexto de la clase (además del socio-psicológico):

Destaca así la importancia de la motivación y se plantea demostrar la complejidad de este factor que consta de muchas facetas y que va más allá del deseo de hablar una lengua aparte de la materna. En los últimos cuarenta y cinco años sus investigaciones se habían centrado en el papel que jugaban las actitudes y la motivación en la adquisición de segundas lenguas, pero en vez de comentar ahora los resultados obtenidos en ellas, prefiere centrarse en el papel de la motivación y el aprendizaje de lenguas en general y de la enseñanza de lenguas y la pedagogía. De esta manera, en su estudio se plantea tratar<sup>120</sup>:

1. Los dos constructos motivacionales: la motivación para el aprendizaje de lenguas y la motivación para el aprendizaje de clase.
2. Los contextos educativo y cultural.

Según Gardner (2005), tanto las motivaciones como los contextos son fundamentales a la hora de entender el nivel general de motivación de un estudiante para aprender una lengua extranjera, que puede darse en el aula o en cualquier situación de aprendizaje. Éste reconoce la complejidad de la motivación y plantea la dificultad de dar una definición de la misma, ya que un individuo motivado reúne muchas características, por ejemplo, “tener unas metas, unos deseos y unos motivos y mostrar autoconfianza (y autoeficacia), además de ser persistente, mostrar atención y realizar esfuerzos”. Muchas de estas cualidades son “cognitivas por naturaleza, otras son afectivas y otras actitudinales” (de comportamiento); de esta manera este autor se refiere a que la motivación de un individuo no puede medirse por una sola escala, sino al menos por tres o cuatro.

---

<sup>120</sup> Traducción nuestra.

Plantea así la posibilidad de considerar dos tipos de constructos motivacionales y ya no habla de la motivación de tipo<sup>121</sup> instrumental e integrativa<sup>122</sup>, ni de la extrínseca ni intrínseca. En este caso se refiere a la distinción entre la motivación para el aprendizaje de lenguas y la motivación para el aprendizaje de clase.

a) Motivación para el aprendizaje de lenguas: Sería una característica general de los individuos que podrían aplicar a cualquier oportunidad para aprender la lengua extranjera. Es relativamente estable, aunque puede cambiar bajo determinadas circunstancias. Se hablaba de ella como una cualidad con implicaciones significativas para cada individuo en todos los modelos (Gardner, 2005) citaba que ésta se había considerado en los siguientes modelos<sup>123</sup>: el *socio-educativo* de la adquisición de segundas lenguas del propio Gardner en estudios anteriores (1985), en el del *contexto social* de Clément (1980), en el de *comunicación* de MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels (1998) y en el del *marco motivacional* de Dörnyei (1994)).

b) Motivación en el contexto de aprendizaje de clase (académico): Se centra en la percepción de la tarea por parte del aprendiz y se ve influida por otros factores que se dan en el contexto de clase. De esta manera, “el profesor, el ambiente de clase, los contenidos, los materiales y recursos, así como las características personales del estudiante influirán en la motivación de clase de cada aprendiz”. Este tipo de motivación fue estudiada por Heckhausen y Kuhl (1985) además de Dörnyei (1994)<sup>124</sup> y es común en la psicología educativa, en general. Gardner habla de la dificultad que representa distinguir cuál de estos dos constructos motivacionales es el que se

---

<sup>121</sup> Que él denominaba de *orientación*.

<sup>122</sup> Aunque las incluye en sus estudios.

<sup>123</sup> Que hemos traducido de los siguientes: The socio-educational model of second language acquisition (Gardner, 1985), the social context model (Clément, 1980), the Self-determination model (Noels & Clément, 1996), the Willingness to Communicate model (MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels, 1998), and the extended motivational framework (Dörnyei, 1994).

<sup>124</sup> *Pre-actional, actional and post-actional motivation*.

da en un individuo, ya que pueden darse los dos al mismo tiempo. En cuanto a las razones de la motivación para estudiar una lengua extranjera dentro del *contexto de la escuela*, Gardner distingue entre el contexto educativo y el cultural:

1. Contexto educativo: En éste la lengua se estudiaría como cualquier asignatura de la escuela. Este contexto se refiere al sistema educativo en el que se encuentra el estudiante y en concreto en el contexto de clase (aula) en el que se desarrolla su aprendizaje. Aquí deberemos centrarnos en las “expectativas del sistema, en la calidad de los programas que se siguen, las destrezas del profesor, los materiales, el currículum, el ambiente de clase, el interés, el entusiasmo...” que influirán en el nivel de motivación del estudiante en las asignaturas de la escuela. Este contexto incluye, por tanto, todas las variables relacionadas con el sistema educativo y con las experiencias relativas al ambiente de clase. Gardner creía que este contexto generaba las actitudes hacia la situación de aprendizaje ya que influía en las actitudes individuales del aprendiz y éstas a su vez en su nivel de motivación, es decir, que da casi la misma definición que en sus primeros estudios, a diferencia de que lo aplica al contexto educativo en vez de al social.
2. Contexto cultural: Ésta se refiere a que el individuo es un miembro de una cultura en particular, por la que se encuentra influido. El contexto cultural de una persona se crea y se desarrolla a través de sus “actitudes, creencias, características personales, ideales y expectativas”. En consecuencia, en relación con el aprendizaje de la lengua, las personas manifestarán determinadas actitudes que podrán aplicar en su adquisición, como su "valía, sus implicaciones y expectativas" de lo que pueden lograr o no, además de las *características personales* que influirán en el proceso de

aprendizaje. Como ejemplo cita que en Norteamérica se considera que los europeos son mejores en el aprendizaje de segundas lenguas o extranjeras, lo que, sea o no cierto, puede influir en las expectativas o ideas de lograr su adquisición. Según Gardner, los dos contextos afectarían a las características generales del estudiante en su proceso de aprendizaje, pero el contexto cultural sería muy relevante ya que incluiría variables sociales, al que en las primeras investigaciones este autor se refirió como al *componente integrador*, en el que el aprendiz se mostraba motivado por poder interactuar con los miembros de la comunidad meta, a través de la que aprender más de ella. Gardner pensaba que los dos contextos coexistían y que uno no se daba sin el otro. El cultural puede influir en las actitudes de los estudiantes hacia el ambiente de clase mientras que el educativo puede hacerlo en el nivel de integración del aprendiz<sup>125</sup>.

A modo de conclusión podríamos decir que Gardner piensa<sup>126</sup> que la integración y las actitudes hacia la situación de aprendizaje influirán en el nivel de motivación del aprendiz de la lengua meta, que tendrá “razones, unos deseos, unos objetivos marcados y expectativas y además necesitará de un esfuerzo y una autoconfianza” para llevar a cabo el aprendizaje. Estas características conformarían los *componentes cognitivo, afectivo y actitudinal*<sup>127</sup>.

A través de un estudio realizado con diferentes aprendices de programas de lenguas<sup>128</sup> (como intensivos, biculturales, de retención...), Gardner afirmó que la motivación jugaba un papel importante de diferentes maneras, y se centró en seis variables

---

<sup>125</sup> Más aún en los más jóvenes.

<sup>126</sup> Como demuestra en su estudio realizado en colaboración con la Universidad Autónoma de Barcelona.

<sup>127</sup> Que Gardner denomina *intensidad de la motivación (motivational intensity)* y del que ya había hablado en sus primeros estudios.

<sup>128</sup> Algunos de estos estudios citados por él fueron los de Glikzman, Gardner & Smythe (1982), *persistence in language study*; Clément, Smythe & Gardner, (1978), *bicultural excursions*; Clément, Gardner & Smythe (1977), *intensive language programs*; Gardner, Moorcroft & Metford (1989), *language retention*; Gardner, Lalonde, Moorcroft & Evers (1987) *Modes of acculturation*; Young y Gardner (1990).

individuales que citamos a continuación:

1. El constructo de la *integración*.
2. El constructo de las *actitudes hacia la situación de aprendizaje*.
3. La *motivación*.
4. La *ansiedad hacia la lengua*.
5. La *orientación instrumental*.
6. El *ánimo* que infunden los *padres a los niños*<sup>129</sup>.

Así, vemos que este autor vuelve a hablar de las orientaciones instrumental e integrativa<sup>130</sup> así como de las actitudes, pero esta vez hacia la situación de aprendizaje de la lengua, no hacia el contexto social donde tiene lugar el aprendizaje. Además, incluye la motivación y dos factores afectivos, la ansiedad que se desarrolla hacia la lengua<sup>131</sup> y los ánimos que se dan desde el contexto familiar a los niños.

En los últimos años Gardner ha desarrollado estudios sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en España, Croacia, Polonia, Rumanía, Brasil y Japón<sup>132</sup>, y en 2005 presentó los resultados de su investigación, que sorprendentemente resultaron muy similares a los del contexto canadiense de años atrás. Concluyó que el tipo de motivación que se daba en los aprendices no era lo más importante, ya que no ayudaba a explicar cuál era el papel que éste jugaba en la adquisición de la lengua; lo que de verdad sí era importante era “la intensidad de la motivación, que se compone de factores cognitivos, afectivos y actitudinales”<sup>133</sup>.

---

<sup>129</sup> En los estudios realizados a los aprendices en edad escolar.

<sup>130</sup> Como en los primeros estudios.

<sup>131</sup> Hemos hablado de que cierto grado de ansiedad sería positivo (concepto de flujo), mientras que el negativo impediría la adquisición.

<sup>132</sup> Gardner se planteó la posibilidad de que su investigación se aplicara a otros países, ya que antes sólo se había centrado en Canadá, a través de estudios con hablantes anglófonos que estudiaban francés como segunda lengua o franceses que adquirían el inglés en la misma situación. Precisamente por esto se le había achacado un carácter limitado a su investigación (reducida al contexto francófono y anglófono canadiense).

<sup>133</sup> A pesar de todo, Gardner pensaba que aún se necesitaba más, por lo que apostaba por las *razones integrativas, que se componen de una apertura hacia la identificación cultural*, además de otros tipos de motivación.

### 1.2.2.3. Dos estudios recientes sobre motivación<sup>134</sup>

#### ➤ La motivación en el contexto japonés (Norris-Holt, 2001)

La relación entre el éxito alcanzado en la adquisición del inglés como lengua extranjera (EFL<sup>135</sup>) en Japón y la motivación es compleja, según aseguraba Norris-Holt (2001). Uno de los factores más relevantes en este sentido es el de los exámenes de acceso a la Universidad, que en último término determinan la institución a la que podrán ir los estudiantes y que fuerzan a las escuelas y a los profesores a enfocar la enseñanza con el objetivo de superar esas pruebas. Los exámenes son rigurosos “tests gramaticales de inglés, en los que los estudiantes deben traducir complejos pasajes y demostrar los conocimientos de un extenso vocabulario y unas estructuras gramaticales” (Morrow, 1987). Esto provoca que destrezas como la auditiva o la oral queden marginadas al no ser susceptibles de examen. En consecuencia, para un alto porcentaje de los aprendices la principal razón para aprender inglés es únicamente superar los exámenes de acceso. Berwick y Ross (1989) corroboraron esta percepción con un grupo de noventa universitarios japoneses, en los cuales decayó el deseo de estudiar inglés una vez que habían superado el examen.

Benson (2001) resaltó que a menudo los educadores en Japón se sorprenden de la falta de habilidad de sus estudiantes en la destreza oral en inglés, comparada con su comprensión de la lengua. A su juicio, la motivación de los estudiantes japoneses de inglés no podía considerarse sólo de un tipo, o integrativa o instrumental, por lo que añadió una tercera categoría, a la que denominó “personal”, que incluía razones motivacionales como “el placer de leer o entretenerse en inglés”<sup>136</sup> (Benson, 1991:36) y enlaza con las que Ellis (1997) denominaba *intrínseca o de tarea*, referida a la satisfacción o motivación que generara la tarea en sí. Sugirió además que el rechazo de la motivación instrumental reflejaría que los estudiantes no consideran que el inglés juegue un papel importante en sus vidas ni que puedan emplearlo en interacciones de la vida diaria.

Norris concluye su estudio con la idea de que no parece haber cambiado nada en los últimos quince años en el sistema educativo de Japón en cuanto a la enseñanza del inglés,

---

<sup>134</sup> En ambos estudios la traducción es nuestra.

<sup>135</sup> *English as Foreign Language*.

<sup>136</sup> A pesar de que creía que se mostraba una preferencia por la motivación integrativa.

ya que se sigue centrando en el objetivo de lograr el acceso a la universidad. En consecuencia, la motivación más habitual sería la instrumental.

Por su parte Morrow (1987) justificó este resultado debido a que las destrezas (en especial las auditivas y orales) de los profesores no son las adecuadas y a que su preparación en lenguas extranjeras es baja, para lo que Nakamura (1982) planteó la posibilidad de que los aprendices japoneses pudieran superar las barreras psicosociales del inglés con profesores anglosajones. Por el contrario, Norris no se mostró de acuerdo ya que creía que hoy en día los docentes japoneses<sup>137</sup> son igual de competentes y están igual de preparados que los anteriores y afirma que, sobre todo los profesores más jóvenes, sí parecen tener desarrolladas todas sus competencias en lenguas extranjeras, trabajan duro para incorporarlas en sus clases y se esfuerzan muy especialmente en las destrezas orales.

➤ **El contexto mexicano** (Medrano Vela y Cano Vara, 2009)

El siguiente estudio, también sobre el inglés como lengua extranjera, se llevó a cabo en un centro de lenguas de la Universidad Juárez. El contexto generalmente académico en el que esta lengua se estudia en México, no sólo incluye la motivación de aprobar un examen sino también “la obtención de un trabajo, su utilidad de los viajes de negocios o de placer, por entretenimiento<sup>138</sup> o incluso por contentar a los padres”.

Con el fin de averiguar cuál de los tipos de motivación (la instrumental, la integrativa, la intrínseca o la extrínseca), era más eficaz en relación con el aprendizaje autónomo<sup>139</sup> las autoras realizaron una serie de encuestas a cinco estudiantes<sup>140</sup> que llevaban más de seis años aprendiendo inglés y uno estudiándolo con éxito de forma autónoma; todos ellos habían subido de nivel<sup>141</sup> en este último periodo.

La mayoría de los estudiantes de lenguas de esta universidad<sup>142</sup> prefieren las clases

---

<sup>137</sup> Profesores de inglés como lengua extranjera.

<sup>138</sup> Como videojuegos.

<sup>139</sup> Independiente, en el que el aprendiz dirige su aprendizaje y que explicaremos a continuación.

<sup>140</sup> Tres mujeres y dos hombres con edades comprendidas entre los 21 y 29 años.

<sup>141</sup> Del *intermedio alto* al *avanzado bajo*.

<sup>142</sup> Language Center (CELE) of the Centro Universitario de Auto-Aprendizaje en Lenguas (CUAAL) at the Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED).

presenciales, aunque algunos optan por las de la llamada *modalidad independiente*<sup>143</sup>, debido sobre todo a las ventajas de organización que supone el horario<sup>144</sup>.

En el cuestionario que realizaron se hablaba sobre siete áreas relacionadas con el tipo de motivación, a través de treinta preguntas acerca de:

1. Los sentimientos que tenían hacia la lengua meta, su comunidad y su cultura.
2. La idea de visitar países anglófonos y formar parte de su comunidad de hablantes.
3. La obtención de recompensas o aprobaciones.
4. La situación de aprendizaje: el ambiente de clase, los materiales, el tutor...
5. La responsabilidad social que implica aprender inglés para contribuir profesionalmente al desarrollo de su país (México).
6. El desarrollo personal a través de un reconocimiento o del logro de mejoras en el ámbito laboral.
7. Los medios de información, en los que la lengua sería el vehículo de acceso a la misma.

Como hemos visto, en las preguntas se hablaba de la motivación instrumental e integrativa y, en muchos de los casos se entremezclaban ambos tipos.

Los resultados del cuestionario permitieron concluir que el interés intrínseco era alto en la mayoría de los participantes, no sólo en el aprendizaje sino en la lengua en sí, lo que indicó una motivación intrínseca e integrativa. Los estudiantes mostraron interés por viajar a países anglófonos para conocer su cultura (integrativa); sin embargo, aunque querían viajar e integrarse en la comunidad no querían hacerlo como inmigrantes, y se inclinaron más hacia las ventajas que les podía aportar el aprendizaje del inglés en su propio país (México) (instrumental).

---

<sup>143</sup> "Independent learning modality".

<sup>144</sup> Se les asigna un tutor, con el que deben reunirse una hora y media a la semana durante el semestre con el fin de fijar los objetivos de estudio de la lengua, aclarar dudas y hablar de las técnicas y materiales útiles para llevar a cabo el desarrollo del aprendizaje y deben superar un examen escrito y otro oral dos veces en dicho semestre.

Además, valoraban especialmente el inglés como una herramienta para mejorar o desarrollarse a nivel personal o laboral. En conclusión, los participantes del estudio realizado reflejaron una motivación intrínseca, integrativa e instrumental, siendo esta última especialmente intensa. De esta manera, las autoras del estudio relacionaron el resultado obtenido en el que destacaba la motivación instrumental con el aprendizaje autónomo. En éste los estudiantes deben estar especialmente motivados (intrínsecamente) debido a que desarrollan todo el trabajo solos y no reciben gratificaciones ni reconocimientos ni por parte de los profesores ni de los otros estudiantes.

Los estudiantes dieron más importancia a la calidad de sus materiales y a los recursos con los que afrontar el aprendizaje autónomo que al tutor que se les asignaba o a la flexibilidad horaria de que disponían, lo que refleja el grado de autonomía que habían alcanzado los estudiantes.

En relación con esta modalidad de aprendizaje autónomo las autoras sugieren que:

- Se hable con el aprendiz para saber cuáles son las razones por las que aprende la lengua extranjera (en este caso inglés) con el fin de definir y personalizar los objetivos del aprendizaje.
- El estudiante conozca los recursos y materiales disponibles, ya que se sabe que el papel de éstos es de suma importancia en el proceso de aprendizaje que se haga de forma independiente.
- Se utilicen materiales auténticos en cuanto a la cultura de la comunidad de la lengua meta con el fin de fomentar la motivación integrativa.
- El tutor destaque los logros obtenidos por los aprendices autónomos, ya que debido a las condiciones del aprendizaje los estudiantes no cuentan con el apoyo de sus compañeros de clase<sup>145</sup>.

---

<sup>145</sup> Peers.

### **1.2.3. El papel de la motivación en el paso de la enseñanza de lenguas al aprendizaje activo. El aprendiz autónomo**

En el anterior estudio de la motivación en el contexto universitario mexicano hablábamos del aprendizaje autónomo, que se definía como independiente y en el que veíamos que había una serie de características, entre las que destacaba la importancia del aprendiz frente a su proceso de aprendizaje, ya que lo dirigía a través de diferentes recursos, y en el que la motivación y las estrategias que empleara eran de suma importancia.

El concepto de autonomía lo introdujo en los años setenta Holec (1989:13), con la idea de que el alumno fuera capaz de llevar a cabo su propio aprendizaje, siendo responsable del mismo. Desde entonces, se ha tratado este término e incluso se ha incluido en currículos europeos y norteamericanos, como característica de un buen aprendiz de lenguas.

Aoki (2000:159-171) cita a los siguientes autores y se refiere a ellos con respecto a sus estudios sobre la autonomía en relación con “la responsabilidad que asume el aprendiz” al llevar el peso de su aprendizaje:

- Little (1991) siguió la línea de Holec, aunque precisó que el aprendiz tenía una capacidad crítica de reflexión, de toma de decisiones y de llevar a cabo acciones independientes. Además, se refirió a la relación establecida entre el contenido y el proceso de aprendizaje por parte del aprendiz como psicológica.
- También Dickinson (1987:11) relacionó la autonomía con una situación en la que el aprendiz es absolutamente responsable de todas las acciones relativas a su proceso de adquisición. En la misma línea Pemberton (1996:3) hablaba de las técnicas que usaban los aprendices para dirigir su propio aprendizaje.
- Dam (1995:45) especificó que un aprendiz es autónomo “cuando elige la ayuda necesaria y fija sus objetivos de forma independiente, elige sus métodos, materiales y tareas, y además establece sus criterios de evaluación”.

Con el fin de facilitarles a los aprendices el proceso de autonomía, O'Malley y Chamot (1990:44) recomendaron las siguientes nueve estrategias:

1. Repetir, imitando los discursos de otros.
2. Acudir a diferentes recursos, como diccionarios u otros materiales.
3. Traducir, usando la lengua materna para entender y usar la lengua meta.
4. Tomar notas.
5. Deducir, aplicar conscientemente las reglas de la L2.
6. Contextualizar una palabra o frase en una secuencia significativa.
7. Realizar transferencias de la lengua materna a la extranjera, usando los conocimientos de la L1 para recordar o entender secuencias de la L2.
8. Inferir una palabra que nos sea familiar relacionándola con una nueva.
9. Pedir al profesor que clarifique aquellas cuestiones que se consideren necesarias.

Más tarde, Wenden (1998:34) sugirió otras estrategias que podían ayudar a alcanzar la autonomía:

1. Dirigir la atención (*Directed attention*) en las tareas generales.
2. Dirigir la atención de una manera selectiva (*Selective attention*) hacia los aspectos específicos de una tarea.
3. Automonitorización (*Self-monitoring*), por ejemplo prestando atención a la producción.
4. Autoevaluación (*Self-evaluation*), analizando la producción en relación con la estándar, y premiándonos cuando ésta sea correcta.

Basándose en las definiciones que se han dado sobre la autonomía<sup>146</sup> y a las que se refiere Aoki (2000:161) ésta podría considerarse como la capacidad que pueden desarrollar los estudiantes con el fin de ejercer un control sobre su propio aprendizaje, en función de las necesidades y expectativas que tienen hacia la lengua meta. Dicha capacidad tiene

---

<sup>146</sup> De autores como Holec (1981, 1985); Litle (1991); Bergen (1990); Dam (1995); Benson (1996).

relación con el conocimiento y las destrezas específicas que tienen los alumnos y que son necesarias para “elegir lo que se aprende, el modo y la razón por la que se haga, la planificación del aprendizaje y la evaluación de los resultados del mismo”. Respecto a esto último, Little (1991:14) se refería a que el aprendiz “no tiene por qué ser autónomo en todas las etapas o destrezas”, dado que puede serlo en unas y en otras no.

Además, el profesor tiene que ser consciente de sus limitaciones, ya que la autonomía se adquiere con la práctica. Precisamente en relación con el docente se planteó una cuestión referente al papel que éste jugaba en el proceso de aprendizaje (Benson, 2001), ya que a menudo se había identificado el término de autónomo con el de independiente, pero en el sentido equivocado en el que el profesor no tendría cabida.

Debido a estas confusiones acerca del término de aprendizaje autónomo se cuestionó su funcionamiento. Así, se decidió la conveniencia de definir el desarrollo de la autonomía en los aprendices, separando los objetivos de los contenidos. Para ello, durante más de una década Dam y Legenhausen (1996) estudiaron el desarrollo de la lengua en aprendices y llegaron a la conclusión de que los que alcanzaban un mayor éxito en la adquisición eran aquéllos a los que los profesores les enseñaban más estrategias<sup>147</sup>.

Según este modelo, el papel del profesor consiste en crear y mantener un ambiente de aprendizaje en el que los aprendices puedan ser autónomos, con el objetivo a largo plazo de incrementar esa autonomía. Se considera que no se puede separar el desarrollo de las destrezas de aprendizaje del contenido en la adquisición de segundas lenguas, como podría hacerse en otras disciplinas, como matemáticas o historia. Dam (2005) sugiere que se haga de una manera gradual, “desarrollando las actividades de aprendizaje, evaluando el proceso de aprendizaje con la ayuda del profesor, de los compañeros y de uno mismo”. En este desarrollo el apoyo que recibe el aprendiz juega un papel fundamental, sobre todo uno flexible y efectivo (Aoki, 2000).

---

<sup>147</sup> A pesar de ello los autores reconocieron que los beneficios de esta enseñanza aún no se habían demostrado.

En el Portfolio de las lenguas europeas del Consejo de Europa (1997) también se considera la autonomía una herramienta que puede conducir a la mejora en el aprendizaje. Así, este documento incluye:

1. El pasaporte de lenguas, que resume la identidad lingüística.
2. La biografía lingüística, diseñada para hacer reflexionar sobre las segundas lenguas y extranjeras.
3. Un dossier en el que se refleja el desarrollo del nivel obtenido en estas lenguas.

Con el fin de desarrollar estos tres componentes del Portfolio, el Consejo de Europa sugiere que en el proceso de aprendizaje los aprendices y profesores trabajen en común con el fin de propiciar un aprendizaje autónomo (Schärer, 2000; Litle y Perclovr, 2001; Ushioda y Ridley, 2001), cuyos resultados se verán en los próximos años tanto en el ámbito de los aprendices, de los profesores y del sistema educativo.

Podemos concluir, por tanto, que no parece que haya ninguna duda acerca de la consciencia que adquiere el aprendiz autónomo sobre el propósito de su programa de aprendizaje, con lo que se hace responsable del mismo, compartiendo los objetivos, tomando iniciativas en la planificación y ejecución de las actividades de aprendizaje y revisando su aprendizaje y evaluando regularmente su efectividad (Holec, 1981; Litle, 1991). De esta manera, el aprendiz autónomo requiere una actitud positiva y reflexiva hacia el aprendizaje, además de mostrarse proactivo.

Hay dos argumentos que apoyan el aprendizaje autónomo: en primer lugar, si el aprendiz muestra una capacidad reflexiva con su aprendizaje, será más eficaz y en segundo lugar, si es proactivo y está implicado en el proceso, estará resuelto el problema de la motivación. De esta manera los estudiantes desarrollan una capacidad reflexiva y unos recursos actitudinales.

Además, en el caso de la adquisición de las lenguas extranjeras se aduce un tercer argumento, que se basa en que la única forma de lograr una comunicación efectiva se da a través del desarrollo de las destrezas necesarias, que se adquieren únicamente a través de la práctica, por lo que parece obvio que quienes alcancen con mayor facilidad un nivel más alto serán aquellos aprendices que cuenten con una mayor autonomía social.

#### 1.2.4. El papel actual del profesor

Hemos visto que el profesor juega un papel muy importante tanto en el contexto de clase como en la capacitación del estudiante como aprendiz autónomo. Parece oportuno, por tanto, hablar de las diferentes facetas desde las que el docente puede contribuir al éxito en este sentido. Éstas incluyen las de *facilitador, motivador y negociador*.

##### ➤ **El profesor como facilitador e instructor de estrategias**

El papel de la facilitación en los procesos educativos adquirió importancia en la década de los setenta del pasado siglo y está muy relacionado con el de aprendiz autónomo del que hablábamos, ya que suponía una ayuda para aprender y dotar a los alumnos de las estrategias necesarias para lograrlo por sí mismos. De esta manera, la enseñanza ya no consistía en impartir una materia al alumno, sino que *se les enseñaba a aprender*. Según Heron (1989:16-17) (Arnold y Brown, 2000:37-38), pasó a considerarse la *facilitación del aprendizaje autodirigido*, que permitía a los estudiantes continuar con su aprendizaje después de las clases. Así, estableció tres modalidades de facilitación, que el profesor debe emplear dependiendo de las necesidades y circunstancias (Arnold, 2000:37-40):

1. *Jerárquica*: En el proceso de aprendizaje el profesor es el que toma las decisiones más importantes.
2. *Cooperativa*: El profesor se encarga de guiar a los alumnos en su propio aprendizaje y toma con ellos algunas decisiones.
3. *Autónoma*: En esta última son los aprendices los que trabajan solos, sin la ayuda del profesor, aunque esto no significa que éste “abandone sus responsabilidades”, como apuntaba Heron (1989:17).

Por su parte, Underhill (2000:143-158) trata el concepto de *facilitador* en contraposición a los de *lector y profesor*, aunque los términos no se corresponden con el uso convencional que habitualmente se les da; éstos se refieren a los docentes y a las formas en las que enseñan una materia. Nos parece interesante citarlo, ya que supone una reflexión de lo que como docentes tendríamos que tener en cuenta.

1. Lector: Se refiere al docente<sup>148</sup> que cuenta con un conocimiento del tema que enseña, aunque carece de metodología o de técnicas para impartirlo.
2. Profesor: Éste se diferencia del anterior en que sí cuenta con unas técnicas para impartir la docencia, para lo que se ha formado, e incluso puede reciclarse, acudir a talleres, realizar cursos o leer material específico para mejorar su metodología<sup>149</sup>.
3. Facilitador: Este docente es el más completo, ya que cuenta con un conocimiento de la materia que enseña, además de unas técnicas y una metodología para impartirla, como el anterior. Sin embargo, a esto se suma que es capaz de crear el clima psicológico adecuado en su aula para que el aprendizaje sea más efectivo y de calidad. De esta manera, tiene en cuenta el ambiente de la clase y los procesos interiores, tanto los que se dan en los aprendices como en sí mismo. Así, “los factores afectivos (tanto del profesor como de los estudiantes) cobran la misma importancia que el conocimiento y las técnicas” para transmitirlo.

Por tanto, el facilitador sería la figura del docente más completa, ya que tiene en cuenta tanto los procesos cognitivos y afectivos propios como los de sus estudiantes, así como sus estilos de aprendizaje y necesidades; además, conoce la materia que enseña y cuenta con la metodología y las técnicas para hacerlo de la manera más efectiva. Entran en juego de esta manera las relaciones internas de las personas, su relación con el grupo y la afectividad de todos los implicados en el proceso, con el fin último de que los aprendices controlen su aprendizaje y sean conscientes de él, convirtiéndose así en aprendices autónomos.

➤ **El profesor como motivador. El factor afectivo; la autonomía de la enseñanza y la dinámica de grupos**

---

<sup>148</sup> Hace referencia al enseñante de cualquier materia y contexto educativo, como primaria, secundaria o universidad, ya sea privada o pública.

<sup>149</sup> Underhill denomina a este desarrollo *horizontal*, ya que supone seguir en la misma línea, aunque se perfeccione.

Algo fundamental que numerosos autores destacan es que si se pretende favorecer la autonomía del alumno, los profesores deben confiar en los conocimientos y capacidades de sus estudiantes y paralelamente deben darles un apoyo técnico y psicosocial:

1. Apoyo técnico: Ayuda en todo lo relativo al proceso de aprendizaje (planificación, práctica y evaluación).
2. Apoyo psicosocial: Desarrollo de la toma de conciencia del proceso y de la necesidad de la motivación.

A pesar de todas las ventajas que puede ofrecer la autonomía del aprendiz y el profesor como facilitador en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, es cierto que todavía hay muchos estudiantes (por no citar a docentes) que no consideran válida esta forma de enseñanza. Ya nos hemos referido a que muchas veces se relaciona la autonomía de los estudiantes (que sería la ideal en el proceso de aprendizaje) con la ausencia del profesor. Precisamente el facilitador puede ayudar al estudiante a superar sus limitaciones y lograr la autonomía para continuar su aprendizaje, más aún en la tarea de ser multilingüe y multicultural, que deberá continuar a lo largo de toda su vida<sup>150</sup>.

En conclusión, podemos destacar: En primer lugar, la importancia de que el término autónomo no implique una independencia total, ya que se debe interactuar en el contexto social para adquirir la lengua, además de que el aprendiz debe usar sus capacidades y destrezas a través de la práctica con sus compañeros en el aula.

En segundo lugar, el profesor, como facilitador, debe ser capaz de crear un ambiente favorable en el aula, confiar en los aprendices para que éstos se impliquen en el proceso de aprendizaje tomando las decisiones relevantes y negociando con ellos. De esta manera, los estudiantes serán conscientes del proceso de aprendizaje y del nuevo papel del profesor, que no implica su ausencia, sino la posibilidad de que éste les ayude no sólo a aprender en el momento, sino a adquirir mecanismos para hacerlo cuando él no esté presente.

### ➤ **El profesor y la autonomía de la enseñanza**

En relación con el aprendizaje autónomo también se estudió el papel que juega el profesor, en este caso dentro de la denominada autonomía de la enseñanza. Todas las

---

<sup>150</sup> El llamado *Long life learning*, que supone un aprendizaje de por vida.

definiciones de ésta citadas por Aoki (2000:161) coincidían en que era una capacidad o habilidad del docente:

- Así, Litle (1991:176) la definió como “la capacidad del profesor para mediar en el proceso de enseñanza autodirigida de los aprendices”; Aoki (2000:159-162) añadió a esta capacidad de la que hablaba Litle "la libertad y responsabilidad de hacer elecciones en relación con su enseñanza".
- Smith (2000:89) se refirió a ella como “la habilidad para desarrollar las destrezas, el conocimiento y las actitudes para uno mismo como profesor, en colaboración con otros”, aunque también hizo una clasificación<sup>151</sup> en la que se refería a las libertades y capacidades para llevar a cabo la actividad profesional o el control de la misma.
- Por último, Benson (2000:111) argumentaba que “la autonomía de la enseñanza podía verse como el derecho a la libertad de control (o la habilidad para ejercerlo)”.

De esta manera, si se considera la autonomía del aprendizaje como una habilidad de los profesores, éstos pueden influir en los aprendices a través del modo en que gestionen el conocimiento, las destrezas y las actitudes en la adquisición.

Lo único que se achaca a estas definiciones y al tratamiento de la autonomía de la enseñanza es que no se presta demasiada atención a las actitudes de los profesores, a pesar de que algún autor, como Smith, sí lo había incluido en su definición. La actitud de los docentes, como elemento subjetivo, determina el éxito logrado al llevar a cabo la autonomía del aprendizaje.

Además, parece claro que se hace necesaria la interacción entre profesor y alumno. El profesor debe compartir sus propias estrategias con los estudiantes, debe mostrarles nuevas formas de aprender que pueden experimentar, incluyendo diversas estrategias para realizar diferentes tareas y el hecho de que también se dan diferentes estilos de aprendizaje.

Como alumno, el profesor puede compartir dudas e incertidumbres con otros compañeros, investigar sobre las herramientas y propuestas para desarrollar en el aula este

---

<sup>151</sup> Que consistía en seis características de la autonomía del aprendizaje.

perfil del alumno como aprendiente autónomo, además de participar en talleres o seminarios para aprender.

Como hemos venido diciendo, la afectividad juega un papel muy importante en el proceso de facilitación<sup>152</sup>, ya que el profesor puede ayudar a reducir los efectos negativos (como la ansiedad, la inhibición...) y potenciar los positivos (como la empatía), pero además, también es muy importante la afectividad que el profesor<sup>153</sup> muestre en su relación con los aprendices, a través de sus gestos, sus palabras, su tono, su forma de saludar (al principio de la clase), de enseñar, de hablar y de escuchar, de tomar el poder y las decisiones cuando sea necesario. De esta manera, es vital el estado interno del facilitador, que debe prestar atención a los procesos que se dan en la clase e intentar respetar a todos los miembros. Además, debe mostrarse empático, paciente y relajado (no estar en tensión y por supuesto sin ansiedad), hacerse respetar y mostrar que puede controlar los problemas que puedan surgir en el aula (Underhill, 2000:143-158).

Lo más importante que plantea este autor es que haya un cambio de actitud en el profesor que pretende ser facilitador, ya que de nada sirve usar “nuevas técnicas con viejas actitudes” (Underhill, 2000:149). Para ello, se le propone al profesor que reflexione y se autoanalice y sea consciente de su labor. Así, puede plantearse cómo habla, qué energía transmite, qué comunica... e incluso plasmar sus experiencias y sentimientos en una especie de diario para saber qué actitudes tiene y qué muestra en sus clases. De esta manera se persigue reducir la distancia psicológica que tradicionalmente ha existido entre el profesor y el estudiante y lograr que se de un aprendizaje en ambos sentidos, es decir, por parte del profesor (ya sea cultural, afectiva o incluso de otros conocimientos diferentes a los que imparte) así como por parte de los aprendices.

### ➤ **La dinámica de grupos**

Muy ligado a las facetas del docente de las que hemos hablado, así como al factor afectivo latente en el grupo, conformado por profesor y aprendices, se encuentra la

---

<sup>152</sup> Ya hemos hablado de su importancia en el proceso de aprendizaje, más concretamente en el de lenguas extranjeras.

<sup>153</sup> Nos referimos a éste como facilitador.

denominada *dinámica de grupos*, en la que la labor del profesor<sup>154</sup> es la de controlar los estados emocionales de todos los miembros (entre los que se incluye), fomentando los positivos e intentando encontrar formas de superar los negativos. Así, Heron (1989) se refería a la dinámica de grupos como *emocional*, ya que era "la combinación de las energías mental, emocional y física del grupo".

El estudio de la dinámica de grupos comenzó en los años cuarenta en Estados Unidos desde la Psicología Social, y desde entonces se han estudiado los grupos y sus comportamientos en este campo y otros, como la psicología clínica, la psiquiatría o el trabajo social (Dörnyei y Malderez, 2000:175).

Dada su importancia, Dörnyei (Ehrman y Dörnyei, 1998) consideraba extraño que se hubiera tardado tanto tiempo en prestarle atención a la dinámica que se establece dentro del grupo, en relación con la educación. Esto puede deberse a que los educadores se han centrado en el clima socio-psicológico del contexto de aprendizaje al mismo tiempo que se consideraba que las clases eran grupos inestables. Dörnyei (1998) dedica varias de sus publicaciones y estudios a este tema en los que trata la importancia del papel del profesor dentro del grupo, la cohesión de éste (debido a la relación de los miembros que lo componen, a las normas establecidas por ellos y a los objetivos que se marcan), y su posterior desarrollo.

La idea más importante es que los procesos de grupo son un factor fundamental en la mayoría de los contextos de aprendizaje, sobre todo en las experiencias y resultados de un aprendizaje exitoso. Tiberius (1990:5) (Dörnyei y Malderez, 2000:173) hacía referencia a que todos los profesores han tenido alguna vez problemas con su grupo de estudiantes:

*A menos que los profesores sean muy afortunados o especialmente inconscientes, de vez en cuando se dan cuenta de que tienen problemas a la hora de enseñar.*

Los asuntos del grupo influyen en el aprendizaje y el hecho de que el profesor los conozca le facilita poder intervenir en el momento adecuado. El enfoque de grupo se preocupa por tanto de lo que ocurre entre las personas y de cómo afecta esto al proceso de aprendizaje. En este sentido es necesario que se establezca un *fondo afectivo sólido*. De esta

---

<sup>154</sup> Como facilitador.

manera, aunque los grupos sean diferentes en cuanto a tamaño, objetivos o composición, la dinámica de grupos los estudia bajo estas dos características que reúnen: sus miembros tienen características comunes, por muy distintos que sean, y se comportan de diferente manera dentro del aula (que fuera de ella).

Dentro de los contextos educativos, Ehrman y Dörnyei (2000:176-181) hablan de cuatro fases<sup>155</sup> que se dan en el grupo:

- La formación del grupo: En esta fase los miembros del futuro grupo de trabajo experimentan una cierta tensión debida a la "ansiedad, incertidumbre y falta de confianza", como consecuencia de que no se conocen. Las primeras clases se convierten en fundamentales con vistas a su *organización y estructura* futura y habrán de tenerse en cuenta las *relaciones* entre los miembros así como las *normas y los objetivos* que se establecen en el grupo.
- La transición: Aquí tiene lugar el desarrollo del grupo, donde se toma conciencia de los valores y normas compartidos y se forma un sistema con el que mejorar la productividad.
- El rendimiento: El grupo entra en acción, se orienta a la tarea y coopera, con lo que comienza el trabajo.
- La disolución: Ésta es la última fase y, por ello, está llena de emociones ya que es el momento de la despedida y de la evaluación de lo que el grupo ha logrado durante el curso. Normalmente los miembros del grupo quieren seguir en contacto, además de que necesitan pautas y estrategias para seguir poniendo en práctica lo que han aprendido y practicado en el aula.
- **El profesor como negociador: el aprendizaje cooperativo**

Hemos visto una vez más que la tarea del profesor es muy importante a la hora de lograr la dinámica de grupo dentro de estas fases, ya que éste sería el líder del mismo. Brown (1994) cree que aunque son muchos los factores que afectan a que los resultados del grupo sean satisfactorios, el profesor es el más importante de todos ellos.

---

<sup>155</sup> Cuyos nombres citamos literalmente.

Dörnyei (2000:183) habla de los estilos de liderazgo y cita un estudio de Lewin, Lippit & White (1939) en el que se clasifican en tres tipos<sup>156</sup>:

1. Autocrático (o autoritario): El líder controla de forma absoluta al grupo.
2. Democrático: Se implica en el proceso y toma algunas decisiones pero deja que los miembros tomen otras, propugna la autonomía. Sería el facilitador.
3. *Laissez-faire*<sup>157</sup>: Realmente no dirige al grupo, ya que sus miembros tienen total libertad para hacer lo que quieren.

Por supuesto, el que menos resultados positivos obtuvo en el estudio que Dörnyei citaba fue el último, ya que los niños estaban desorganizados, ansiosos y no sabían qué tenían que hacer; el primero destacó en productividad aunque la calidad no fue tan buena como la del segundo tipo, el democrático: en éste los miembros se comunicaban de una forma más amistosa, había una mejor relación entre el líder y el grupo y por tanto una menor hostilidad<sup>158</sup>. Así, se comprobó que el estilo democrático era el más eficaz.

Por último, con respecto a las dinámicas de grupo en relación con su líder, el profesor, vamos a citar un decálogo de sugerencias que proponen Dörnyei y Malderez (2000:184-185)) con el fin de que éste pueda facilitar el desarrollo del grupo:

1. Dedicar un tiempo a los procesos del grupo.
2. Utilizar formas de *romper el hielo* y de *calentamiento* (juegos y actividades cortas para hacer antes del comienzo de la clase).
3. Fomentar las relaciones entre los miembros del grupo (trabajos en pareja, en grupos reducidos...).
4. Fomentar la cohesión del grupo.
5. Establecer las normas del grupo y negociarlas con los estudiantes.
6. Formular los objetivos.
7. Estar preparado para los conflictos y problemas que puedan surgir.

---

<sup>156</sup> Cuya nomenclatura citamos literalmente.

<sup>157</sup> Que traducimos aquí del francés como "*dejar hacer, permitir*": éste sería un estilo permisivo, sin ningún tipo de control.

<sup>158</sup> En el grupo autocrático la hostilidad fue treinta veces mayor y la agresividad ocho veces mayor que en el democrático.

8. Tomarse muy en serio el aprendizaje de los alumnos.
9. Fomentar activamente la autonomía de los aprendices.
10. Preparar a los estudiantes para el final del curso, la fase posterior al mismo y la disolución del grupo.

Así vemos que la dinámica de grupos permite que todos los miembros se sientan cómodos, se conozcan, sepan y acepten las pautas, normas y objetivos, lo que fomenta los sentimientos positivos de todos los componentes del grupo.

De esta manera, con un grupo que trabaja junto, orientado por el profesor (como facilitador) y que es consciente de sus puntos fuertes y débiles, surgió en torno a los años ochenta el **aprendizaje cooperativo**. En éste el aula *del profesor* pasó a ser la *del alumno* y el conocimiento, de estar orientado a la transmisión por parte del profesor, a desarrollarse de una manera constructivista y participativa. A través de un grupo de trabajo que comparte conocimientos se puede promover la interacción social entre los estudiantes y, de esa manera, facilitar que ellos mismos sean los que monitoricen su aprendizaje. Además, se pueden incorporar juegos y actividades lúdicas en tareas que motiven e impliquen a los estudiantes a participar activamente, lo que además ayuda a reducir la inhibición (Ellis, 1997).

De esta manera, los profesores deberían animar a los estudiantes a aumentar su motivación para aprender, preguntándoles previamente por sus intereses, gustos y actividades. Además, deberían interesarse por los métodos y estilos de aprendizaje con los que mejor funcionan o con los que no.

Como ejemplo podemos citar a Malek (2001) que habla del caso de los profesores de inglés como lengua extranjera en El Líbano, que enseñan en el cada vez más creciente sistema educativo americano (o inglés). Según él, se ha dado un cambio significativo en los últimos tiempos (en concreto después de la guerra) en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras: la responsabilidad de la enseñanza ha pasado del profesor al alumno, de manera que el papel *del alumno y del aprendizaje* han ganado importancia en detrimento del papel *del profesor y de la enseñanza*. En parte, este proceso se ha debido a que se ha considerado de gran importancia la motivación. Así, tendríamos que plantearnos qué técnicas podríamos llevar a cabo con nuestros alumnos para fomentar o aumentar la motivación de nuestros aprendices de lenguas extranjeras, lo que redundaría en el éxito de nuestra enseñanza.

El profesor debería asegurar que en sus clases los estudiantes hablaran de temas que les interesaran, y que los materiales que se trataran fueran de su nivel e interés, claros, reales, relevantes y que estuvieran contextualizados. Además de corresponder a su nivel, las tareas que se les planteen a los estudiantes deben ser fáciles de entender y lograr, para lo que el profesor tendrá el papel de *facilitador* de esas tareas, ayudando a los estudiantes a llevarlas a cabo, así como a crear un ambiente adecuado y motivador.

Todo esto viene a englobar lo que podríamos definir como *Aprendizaje y Enseñanza de lenguas interactivos*. En esta metodología se daría una situación interactiva y comunicativa que quedaría lejos de la tradicional manera de enseñar: estudiante y profesor alcanzarían un equilibrio a través de un aprendizaje cooperativo. Como decíamos, cobra mayor importancia el aprendizaje en detrimento de la enseñanza y, paradójicamente, es el profesor el que adopta el papel determinante como motivador y generador de buen ambiente. A través de una nueva manera de pensar y de nuevas técnicas, el docente intentaría motivar a los estudiantes, generando un acercamiento al aprendizaje.

A través de situaciones interactivas los estudiantes estimulan el deseo de comunicarse trabajando de esta manera la destreza social en grupos ya que así no sólo se aprende de los compañeros sino que además se ayudan los unos a los otros.

Este aprendizaje cooperativo, a través de la interacción, resalta la importancia de la interacción social, lo que genera más oportunidades de uso de la lengua (por supuesto en mayor medida de la que lo hacía el aprendizaje tradicional basado en la enseñanza de estructuras por parte del profesor).

### ➤ **La desmotivación**

Tal es la importancia del profesor que Dörnyei (2001c) plantea el término de *desmotivación*<sup>159</sup> en relación con el papel que éste juega dentro del contexto de clase, en el ambiente del que hemos hablado<sup>160</sup>. Este autor habla de los *factores (o fuerzas)* del individuo y de la clase que se interrelacionan: cuando éstas son positivas se da la

---

<sup>159</sup> *Demotivation.*

<sup>160</sup> Traducción nuestra.

motivación pero cuando son negativas el efecto es el contrario, es decir, la motivación disminuye.

Ushioda (2003:93-94) estudió este aspecto y se refirió a él como una “tensión negativa” que se crea en el ambiente de clase, de manera que la motivación individual se ve afectada por factores externos que se dan en el aula. Así, la motivación colectiva puede convertirse en insatisfacción que puede llegar a causar un rechazo hacia la educación.

Otros autores, como Nikolov (Ushioda y Dörnyei, 2001) defienden que la desmotivación pueda afectar sólo a una parte del aprendizaje, y que no haga desaparecer la motivación por completo. Esta autora realizó un trabajo en el que encontró que, a pesar de que sus estudiantes no se valoraban a sí mismos como buenos en el aprendizaje de lenguas sí demostraban actitudes positivas hacia la lengua, con lo que concluyó que la fuerza negativa estaba relacionada con las experiencias pasadas negativas que habían tenido en clase.

Según Dörnyei, la mayoría de las desmotivaciones que se han dado en el pasado están relacionadas con algunos aspectos de la clase, “bajo el control del profesor”, por lo que para él tanto el ambiente de clase como el profesor afectan a que la motivación “aumente, disminuya, o desaparezca”.

#### **1.2.5. Las tareas; sugerencias del MCER**

El último de los factores que afecta al alumno en su proceso de aprendizaje y que está íntimamente ligado a la motivación es el de las tareas que éste debe llevar a cabo dentro del contexto de clase (y fuera de él).

El MCER (2002) se refiere a que su realización “supone la activación estratégica de competencias específicas con el fin de llevar a cabo una serie de acciones en un ámbito concreto con un objetivo definido y un resultado específico”.

Por tanto, para realizar una tarea dentro del contexto pedagógico hay que tener en cuenta las competencias del alumno y las condiciones y restricciones específicas de la tarea, en concreto las que el profesor podría controlar adaptándola al nivel adecuado. Ésta debe suponer “un reto alcanzable y una propuesta relevante de cara a aumentar la motivación”; los estudiantes podrán ver además cómo se aplican las destrezas en el mundo real (Lepper, 1998). Dörnyei (2003) hablaba de que en las tareas comunicativas la

motivación de los estudiantes se veía afectada por una serie de factores, que citamos a continuación:

- Factores específicos del aprendiz: *Cognitivos, motivacionales y emocionales*, el nivel de competencia en la lengua extranjera, los factores personales y el apoyo de los padres.
- Factores relacionados con la situación de aprendizaje: El profesor, la composición del grupo, el tamaño del aula, las normas y las reglas.
- Factores relacionados con la tarea: Contenido y estructura de la misma, expectativas, participantes y estructuras de apoyo disponibles.
- Otros factores: El tiempo con el que se cuenta y las diferentes distracciones e interrupciones.

En consecuencia, Dörnyei propuso un modelo para describir el estado de motivación que estimulaba al aprendiz a participar en cada momento en la tarea y que se compone de tres mecanismos que se interconectan:

1. La ejecución de la tarea: La actuación de la tarea.
2. Evaluación: Progreso continuo en el que intervienen multitud de estímulos en el que se compara la situación con lo predecible.
3. Control de acción: Se dan unos mecanismos de regulación propios para aumentar, construir o proteger un aprendizaje específico.

Dörnyei y Tseng (2009) confirmaron la relación circular que se daba entre los tres componentes a través de un *modelo estructural de ecuación*<sup>161</sup>. Hablaban así de “las señales de construcción del sistema relativo a la ejecución de la tarea que se daban y que desencadenaban o provocaban la necesidad de activar estrategias de control de la acción, que facilitaban la ejecución del proceso”. Dörnyei se refiere a éste como un *sistema dinámico*, que está cambiando constantemente según los factores motivacionales de tarea que son sensibles al ambiente.

---

<sup>161</sup> Traducción nuestra del término *Structural equation modelling* (SEM) así como de las ideas expuestas al respecto.

Desde una perspectiva del sistema dinámico se identifica “un conglomerado de motivación que puede incluir componentes cognitivos y afectivos que actúan como un todo”. Este autor se plantea así la posibilidad de identificar la combinación óptima de factores *motivacionales, cognitivos y afectivos* que se interrelacionan en la tarea y cree que sería de especial interés para futuras investigaciones para la enseñanza de lenguas basada en las tareas. Enumera cuatro conglomerados motivacionales<sup>162</sup>:

1. Interés: Se añade a la motivación un aspecto cognitivo, la curiosidad y el estar comprometido con un dominio específico (factor afectivo) (Renninger, 2009; Eccles, 2009). Dörnyei y Ushioda (2001) citan a Renninger (2008:463):

*Interest... describes both a state of heightened affect and a developing predisposition to reengage work with particular domain content (e.g., music, science). Interest is identified based on learner's feelings, principled knowledge, and value for particular domain content, and evolves over time through interactions with the others and objects/activities in the environment.*

2. Papel del aprendiz productivo: El término viene de la Sociología y se refiere a las expectativas compartidas socialmente de cómo un individuo debe actuar y se ha usado en dinámicas de grupo al observar que cada miembro del mismo asume al menos un papel y éste repercute en el comportamiento de la persona (Dörnyei y Murphey, 2003). Los roles de los estudiantes son los que van construyendo las actuaciones exitosas de la clase, de manera que si un estudiante desempeña el papel adecuado se convertirá en un miembro útil del equipo de la tarea y cumplirá en él las funciones necesarias.

3. Flujo motivacional<sup>163</sup>: Hace referencia al estado de concentración e implicación de la tarea que da la sensación de *absorber*, como si el aprendiz tuviera la sensación de abstraerse de la realidad. Esto ocurre cuando el estudiante se enfrenta a una actividad que supone un reto, ante el que no sabe qué hacer ni cómo llevarlo a cabo pero tiene la confianza suficiente para saber que cuenta con las destrezas necesarias para hacerlo con éxito. Por todo esto

---

<sup>162</sup> Traducción nuestra.

<sup>163</sup> *Motivational flow*, término introducido por Csikszentmihalyi (1990), al que ya nos referimos con anterioridad.

podría considerarse la *experiencia óptima de la tarea*. Egbert (2003) encontró que las condiciones de tarea bajo las que el flujo se daba podían organizarse en cuatro dimensiones:

- Equilibrio entre el reto de la tarea y las destrezas del estudiante.
- La tarea plantea los objetivos de forma clara y favorece la concentración y la atención de los participantes.
- Los estudiantes encuentran la tarea intrínsecamente interesante o auténtica.
- Los participantes perciben que controlan la tarea y el proceso que llevan a cabo en ella.

En estas dimensiones se da una mezcla de factores motivacionales, cognitivos y afectivos: el disfrute de la tarea que depende de factores cognitivos genera la “motivación intrínseca, el nivel de las destrezas individuales y la competencia que se da en la tarea, su sentido de control, los objetivos (que sean o que queden) claros y el foco de atención”.

4. Visión: El ideal<sup>164</sup> de uno mismo sería la visión que representaría todas las cualidades que una persona querría reunir, es decir, la persona que le gustaría ser. Así, si este ideal habla una lengua extranjera, será un poderoso motivador para aprender la lengua, por el deseo de reducir las diferencias entre el ideal y la persona que somos. De esta manera se pueden “activar los planes cognitivos, regular las estrategias y activar las emociones apropiadas”.

Podemos concluir que todos estos conglomerados motivacionales se consideran, por tanto, una parte psicológica de la realización de la tarea. Según Dörnyei, se debe seguir investigando para encontrar el nivel de análisis que encuentre “la correcta combinación entre los factores motivacionales, cognitivos y afectivos que afectan a cada situación específica de la tarea”.

#### ➤ **Sugerencias del MCER (2002)**

Nos parece importante aportar algunas de las definiciones, ideas, conceptos y

---

<sup>164</sup> *Ideal self*.

sugerencias que se plasman en el documento del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas (MCER (Marco Común Europeo de Referencia))*<sup>165</sup>.

Éste es un documento no dogmático, que pretende proporcionar una base común para los programas de lenguas (programaciones curriculares, exámenes, manuales...) en toda Europa y en él se describe de forma integradora lo que los estudiantes de lenguas deben hacer para poder comunicarse en una lengua extranjera, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para actuar de una manera eficaz. Asimismo, también se definen en él los niveles de dominio que permitirán saber el progreso de los estudiantes en cada fase del aprendizaje a lo largo de su vida.

El MCER, como decimos, ofrece una base común para la descripción de los objetivos, contenidos y metodología, así como una serie de criterios objetivos que describen el dominio de la lengua. Con ellos se persigue el objetivo de que sea posible un reconocimiento mutuo entre las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje, con el fin de facilitar la movilidad en Europa. Además, el hecho de que se reconozcan formalmente las capacidades fomentaría el plurilingüismo, mediante el aprendizaje de un mayor número de lenguas europeas.

En relación con las tareas del aula el MCER las define como comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. Para ello será preciso tener en cuenta “las competencias (generales y comunicativas) del alumno, sus características individuales (estilo de aprendizaje) y las condiciones y restricciones de la tarea”. De esta manera se podrá adaptar dicha tarea a las características *cognitivas, afectivas y lingüísticas* del alumno:

- Dentro de las cognitivas la tarea podrá facilitar lo siguiente<sup>166</sup>: el tema, el tipo de texto, las pautas, los conocimientos básicos o los socioculturales. Además dependerá de las destrezas que tenga que trabajar, como las organizativas e interpersonales, las destrezas y estrategias de aprendizaje e

---

<sup>165</sup> En el capítulo 7 de la versión de 2002 del Instituto Cervantes: Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua.

<sup>166</sup> Según el grado de familiaridad.

interculturales. Por último, el MCER expone la necesidad de que los aprendices sean capaces de cumplir los requisitos de la tarea<sup>167</sup> para poderla llevar a cabo con éxito.

➤ Dentro de las afectivas se encontrarían la autoestima, la implicación y motivación (intrínseca (interés concreto)), el estado físico y emocional del alumno y la actitud. Una imagen positiva de uno mismo y la falta de inhibición pueden contribuir al éxito en la realización de la tarea. Así mismo, si el alumno está implicado y motivado por la tarea en sí, o por la importancia que crea que ésta pueda tener para sus necesidades o para la realización de otra tarea, su estado será tranquilo y relajado, y su actitud supondrá un interés hacia lo diferente, así como a la resolución de los posibles conflictos culturales que surjan en el aprendizaje de la lengua meta.

➤ Los factores lingüísticos son muy importantes a la hora de planificar una tarea, ya que hay que tener en cuenta el nivel de lengua, gramática, vocabulario, fonología u ortografía requeridos para la realización de la misma, así como el léxico, fluidez, coherencia o precisión del estudiante. Es muy útil ser conscientes de que una tarea puede ser lingüísticamente sencilla pero cognitivamente compleja, o viceversa. Así, un factor puede compensarse con otro para que la tarea cumpla con el objetivo deseado, para lo que hay que controlar tanto la forma como el contenido. A la hora de planificar una estrategia habrá que tener en cuenta tanto las necesidades y competencias de los alumnos como las condiciones y restricciones de la tarea en sí, lo que dificultará la consecución de la misma de una forma exitosa.

Desde el MCER se plantean una serie de condiciones y restricciones, de las que hablábamos, que pueden afectar a las tareas de interacción y expresión y de comprensión, y se sugieren algunas recomendaciones que comentamos a continuación a través de las que se puede disminuir la complejidad de la tarea o al menos ser conscientes de ellas:

1. **Condiciones y restricciones de las tareas de interacción y expresión:** Éstas son el apoyo, el tiempo, el objetivo, la predicción, las condiciones físicas y los

---

<sup>167</sup> Como son los pasos que deben seguirse o saber relacionarla con otras tareas.

participantes.

1.1. El apoyo: La información que se obtenga acerca del contexto, ya sea mediante imágenes, informaciones claras sobre el contenido, objetivos... Además, tareas previas similares a la que se vaya a realizar contribuirán a activar esquemas y conocimientos previos.

1.2. El tiempo: La duración asignada para la preparación y ejecución y turnos de intervención de la tarea.

1.3. El objetivo: Lo más importante es que tanto el profesor como los alumnos compartan y vean la importancia de la tarea y las expectativas de sus resultados. Puede que se de un acuerdo (denominado en el MCER “convergencia”) o que no lo haya (“divergencia”) para lo que deberá haber una negociación o intercambio de ideas para lograrlo. Para ello, la actitud de ambas partes es fundamental y el profesor debe transmitirles a los alumnos que en determinadas ocasiones y tareas que los resultados sean distintos no implica que la tarea no se haya realizado correctamente.

1.4. La predicción: Si durante la tarea cambia algo (nueva información, otro participante...) aumentará la complejidad de la misma.

1.5. Las condiciones físicas: Se hace alusión al ruido que puede afectar a la tarea, ya que aumentaría su complejidad. En este caso los estudiantes deberían activar sus conocimientos previos o las destrezas de inferencia, con el fin de suplir las carencias.

1.6. Los participantes: Habría que tener en cuenta la colaboración del interlocutor, lo que facilitaría la comunicación, la negociación, la comprensión (hablando más lento, repitiendo o aclarando...). Además, éste también tendrá que ser claro en su locución, rapidez, coherencia y conocer el tema del que se habla... Por último, es importante que la comunicación se dé cara a cara para facilitarla a través de aspectos paralingüísticos.

2. Por último, para las **tareas de comprensión**, el MCER habla de las condiciones y restricciones que afectan a la dificultad. Éstas son el apoyo para la realización de la tarea, las características de los textos y el tipo de respuesta

elegida:

2.1. El apoyo: Igualmente será efectiva una fase preparatoria que oriente sobre la tarea y que reduzca la complejidad de la misma a través de un apoyo visual, resúmenes gráficos, activándoles los conocimientos previos y preparando unas preguntas sobre el texto, por ejemplo. Además, deben dárseles instrucciones suficientes pero sencillas sobre los objetivos y procedimiento de la tarea. Por último, se aconseja dividir al grupo en pequeños grupos para que haya una cooperación en las tareas de lectura y comprensión auditiva.

2.2. Características del texto: A la hora de plantearnos una tarea de este tipo deberemos tener en cuenta el texto, su presentación y longitud, así como su complejidad lingüística, la estructura del discurso y el interés que puede despertar en el alumno:

- Tipo de texto: La familiaridad con el género del texto y el ámbito sobre el que trata le resta complejidad y facilita al lector la comprensión del mismo.
- Presentación: Los textos orales presentan la dificultad de que la comprensión debe darse en tiempo real, además de que si se añaden interferencias, como ruidos, la complejidad de la tarea aumenta. A esto se suma la rapidez en que se habla, el acento, la monotonía...
- Longitud: En general un texto breve es más fácil de comprender, aunque si es largo pero tiene reformulaciones supondrá la misma dificultad.
- En cuanto a la complejidad lingüística deberíamos tener en cuenta oraciones subordinadas, negación múltiple, ambigüedad..., así como una excesiva simplificación sintáctica, ya que si no aparecen algunos elementos necesarios para entender el significado la complejidad del texto aumenta.
- Estructura del discurso: Tiene que estar bien cohesionado y organizado (secuenciación, presentación de ideas clara...)

➤ Interés para el alumno: Si se consigue atraer la atención e interés del alumno con un texto escrito o hablado se logrará a su vez aumentar la motivación, consiguiendo así que se mantenga el esfuerzo para intentar procesar la información.

2.3. Tipo de respuesta requerido: Podemos adaptar el objetivo de la tarea según las competencias y características de los alumnos meta. Además, dependerá de si lo que buscamos es desarrollar destrezas de comprensión o comprobar si se ha entendido el texto. La tarea, además, puede requerir una respuesta global o selectiva, además de que puede ser parte de otra más amplia y general o limitarse a esa como única. Por último, el tiempo de respuesta puede planificarse para que sea mayor o menor en función de la dificultad.

### **1.3. La motivación ligada al aprovechamiento de las estrategias**

#### **1.3.1. Definiciones y clasificación actual de las estrategias**

Hasta ahora hemos tratado el componente estratégico como un factor determinante junto con la motivación en el proceso de aprendizaje, y nos hemos centrado más concretamente en las estrategias que podía inculcarles el profesor a los estudiantes para lograr unos mayores y mejores resultados, ya fueran en general para el aprendizaje, con el fin último de que fueran autónomos en él, o aplicadas a las tareas que se llevan a cabo en clase.

La motivación está relacionada con el rendimiento y éste con la eficacia en la enseñanza y en los niveles de aprendizaje logrados. Por tanto, la importancia de las estrategias es vital en relación con la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya sean las del estudiante, que éste desarrolle o ponga en práctica, las del profesor o las que se apliquen a las destrezas o a las tareas. Aunque ya las tratamos al comienzo del marco teórico<sup>168</sup> (dedicado a los factores que afectaban al proceso de aprendizaje), vamos a profundizar ahora en ellas y ver la evolución de su estudio, la importancia que han adquirido en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como su estrecha relación con la

---

<sup>168</sup> Véase apartado 1.1. (1.1.3.).

motivación y el factor afectivo, nuevamente. Comenzaremos aportando las últimas definiciones y clasificaciones que de ellas se han dado (Oxford, 1993:18)<sup>169</sup>:

- Tarone (1983:67) se refirió a las estrategias como “intentos de desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística” en la lengua meta, con el objetivo final de incorporarlas a la interlengua.
- O'Malley (1985a:557- 584) diferenciaba entre las estrategias de *aprendizaje* y las de *enseñanza* (“usadas por los profesores para ayudar a los estudiantes”), ya que en las primeras era el estudiante el que ejercía el control en cada actividad que llevaba a cabo.
- Weinstein y Mayer (1986:315) definieron las estrategias como “comportamientos y pensamientos” que el aprendiz adapta a su aprendizaje.
- Según Oxford (1990), las estrategias para el aprendizaje de las lenguas extranjeras son “pasos específicos y dirigidos” por parte de los aprendices a alcanzar su propio aprendizaje. Más tarde hablaba de que además son “comportamientos o técnicas” que los estudiantes emplean para mejorar su progreso en el desarrollo de las destrezas de la L2. Estas estrategias son “herramientas necesarias para desarrollar las habilidades comunicativas”.
- Ellis (1989) (basándose en Faerch y Kasper, 1980) consideraba las estrategias como “una parte del proceso cognitivo a través de las que se planteaban, probaban y revisaban hipótesis relativas al aprendizaje”.
- Chamot (2004: 14- 26) se refería a que el aprendizaje de estrategias abarcaba “el conjunto de pensamientos conscientes y acciones que los individuos emplean con el fin de alcanzar o lograr un objetivo de aprendizaje”. Son efectivas sobre todo cuando se ha dado una instrucción previa de las mismas.

En cuanto a la clasificación de las estrategias de aprendizaje éstas se suelen dividir en siete categorías: cognitivas, metacognitivas, nemotécnicas o relacionadas con la memoria, compensatorias, afectivas y motivacionales (automotivacionales).

- Oxford (1990) clasificó las seis primeras en su estudio mientras que otros autores como O'Malley y Chamot (1990), Chamot, Barnhardt, El-Dinary &

---

<sup>169</sup> Traducción nuestra.

Robbins (1999), Cohen (1996) y Weaver y Cohen sólo hacen referencia a unas pocas.

- Dörnyei (2001) incluyó las últimas, las motivacionales, en sus estudios.
- En los últimos trabajos se hace la siguiente clasificación, que incluye seis estrategias: cognitivas, metacognitivas, de memoria, compensatorias, afectivas y sociales, que se corresponden con aquéllas de las que hablaba Oxford en su modelo y en el cuestionario al que denominó SILL<sup>170</sup>. Esta autora diferenció entre las directas y las indirectas y habló además de las afectivas, con el fin de reducir la ansiedad y de animar a los estudiantes dentro del grupo (Gardner y MacIntyre, 1993).

➤ **La importancia del factor afectivo: estrategias metacognitivas y afectivas**

Ya nos referimos a que las variables afectivas podían influir en el uso de las estrategias más que las cognitivas, como la inteligencia y aptitud (Gardner y MacIntyre, 1993). Para ello la investigación metacognitiva era el paso definitivo para un desarrollo completo de la persona, y se lograría cuando los aprendices consiguieran interiorizar sus estrategias hasta convertirlas en inconscientes. Además, debían utilizar los pensamientos de sí mismos, sentimientos y motivación para alcanzar un desarrollo consciente y un uso favorable de sus destrezas, es decir, intentar que las estrategias se volvieran intuitivas.

La metacognición abarcaría un conocimiento de los procesos mentales así como de las emociones y sentimientos, a los que se encuentra necesariamente unido. Por ello se afirmó que la metacognición era consciente, e incluía un conocimiento del aprendizaje y una habilidad para emplear inteligentemente las estrategias cognitivas.

Con el fin de llegar a un conocimiento personal que facilitara el proceso anterior se intentó establecer una tipología metacognitiva, según la cual Wenden (1987b:574) diferenció tres tipos, el de la persona, tarea y estrategias:

- a. Persona: Éste abarcaría todo lo que uno pueda pensar de sí mismo y de los demás como aprendices (cualidades, estilo de aprendizaje, lo que cree que sabe y

---

<sup>170</sup> *Strategy Inventory for Language Learning* (que hemos traducido como *Inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas*).

que desconoce, así como lo que puede o no hacer), a través del que lograr ser consciente de su propio progreso.

b. Tarea: El conocimiento de ésta trata de ser consciente del objetivo sabiendo diferenciar la información relevante de la que no lo es.

c. Estrategias: Si se logra un conocimiento de los dos anteriores, el aprendiz debería saber qué estrategias utilizar en función del tipo de tarea que se le presente. Asimismo, Wenden afirma que ante una tarea el estudiante debería planificar lo que va a hacer y llevarlo a cabo. Para ello, en primer lugar, se seleccionan objetivos, materiales y métodos, y se mide el grado de dificultad con el fin de predecir los problemas a los que puede enfrentarse. El siguiente paso incluiría estrategias como contrastar, evaluar y revisar la tarea.

### **1.3.2. Uso y aprovechamiento: ¿Se pueden adquirir, fomentar o enseñar? La instrucción y el papel del docente**

Debido a la importancia que las estrategias demostraron tener en el ámbito de un aprendizaje efectivo, numerosos investigadores se plantearon la idea de enseñarlas como una asignatura independiente. Ya citamos el modelo diseñado por Feuerstein<sup>171</sup>, el *Instrumental Enrichment*, que se introdujo en el sistema educativo de más de cuarenta países y que consistía en unas tareas estructuradas y relacionadas con aspectos del pensamiento, como diferenciar categorías y realizar comparaciones e inferencias. Algunos autores, como Williams y Burden (1997:156-159) mostraron su acuerdo con el uso de este modelo bajo las condiciones y profesores apropiados, ya que podía tener un efecto positivo<sup>172</sup>.

Hubo un estudio de Brown (1994) en el que se afirmaba que las estrategias debían tomarse en relación con las tareas específicas de cada área, como las matemáticas o la comprensión lectora. Para ello Brown siguió un método en el que los profesores y aprendices trabajaban juntos en una etapa inicial en la que la mayoría del trabajo la realizaba el profesor, pero que gradualmente iba cediendo responsabilidades a los

---

<sup>171</sup> Véase el apartado 1.1.3.

<sup>172</sup> Otros modelos (aunque no tan rigurosos como el de Feuerstein) fueron el *Somerset thinking skills programme*, de Blagg (1988) o el *Philosophy for children*, llevado a cabo por Lipman (Lipman 1988; Whalley 1991), a los que ya hicimos referencia en el apartado 1.1.3.

aprendices a medida que sus destrezas aumentaban y eran capaces de trabajar independientemente. Debido a la metodología, este programa sólo es posible llevarlo a cabo con grupos pequeños, ya que, además, una vez concluida esta etapa, el profesor debe supervisar su actuación y proveerles de una retroalimentación. Con este estudio los aprendices obtuvieron éxito en la comprensión lectora, pero además emplearon estas estrategias de forma espontánea en otras actividades similares.

Aunque ha habido estudios que no se han mostrado convencidos acerca de la efectividad del *entrenamiento* de estrategias, ya vimos que otros se inclinaban hacia su efectividad<sup>173</sup>, porque ayuda a los aprendices a ser autónomos, haciéndolos responsables de su propio aprendizaje. Esto es lo que defiende Martín Leralta (2009), quien propone en su estudio un modelo de entrenamiento estratégico para la comprensión auditiva y habla de la necesidad de integrarlo en el currículo.

Debido a la corriente que abogaba por la necesidad de adquirir estrategias, también se publicaron libros, en los que se trataba de enseñar desde técnicas para aprender vocabulario leer o escuchar, hasta una variedad de estrategias metacognitivas. Algunos ejemplos son los estudios que hemos citado anteriormente, como el de Lewis (1999), sobre las estrategias en función de las diferentes destrezas, o el de O'Malley y Uhl Chamot (1990), que propone estrategias para lograr el aprendizaje de una segunda lengua.

Además, algunos estudios se han ocupado de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, a las que se hacía referencia en estudios descriptivos como las características que poseía un buen aprendiz y que lo convertía en más eficaz. Dos de esos estudios fueron el de Stern (1975) y los de Rubin (1975; 1981):

- Stern se propuso averiguar por qué unos aprendices eran mejores que otros y obtenían mejores resultados. Elaboró una lista de rasgos característicos considerados de los buenos aprendices, frente a los que no se consideraban *positivos*.
- Por su parte, Rubin analizó los comportamientos de los estudiantes de sus clases con el fin de entrenar a aquéllos que encontrara más *débiles*.

---

<sup>173</sup> Véanse otros estudios que citamos en el apartado 1.1.3. y que defendían su efectividad.

➤ En *The Good Language Learning*, de Naiman, Tedesco, Frölich & Stern (1978), se muestran los resultados obtenidos a partir de entrevistas que se realizaron a aprendices de lenguas extranjeras, en las que hablaban de los mecanismos que empleaban en el aprendizaje de la lengua, y a través de cuyos resultados se resumieron las siguientes características como las ideales que debería reunir un buen aprendiz de lenguas extranjeras, es decir, aquél que lograra un aprendizaje exitoso (Fernández López, 2005:422):

- Poseer una razón consciente para aprender la lengua meta: motivación instrumental o integradora y desarrollar una alta motivación para realizar las tareas de aprendizaje.
- Tener una actitud positiva hacia la nueva lengua y cultura y ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones.
- Creer que se es capaz de aprender la nueva lengua (autoconfianza).
- Ser capaz de aprender sin ansiedad ni inhibición.
- Aprovechar todas las oportunidades que se presenten para usar la lengua y comunicarse lo más posible en la lengua meta.
- Intentar practicar ensayando, a través de paráfrasis, sinónimos...
- Estar dispuesto a arriesgarse, superando miedos.
- Inferir, intuir lo que no se conoce.
- Ampliar el input que se recibe de la comunidad de la lengua meta a través de un aprendizaje autónomo.
- Contar con habilidades analíticas para “percibir, categorizar y almacenar” las características de la L2 así como para aprender de los errores cometidos.

### **1.3.3. Estudios descriptivos del uso de estrategias: diferentes métodos empleados**

Al igual que en el estudio de Stern y Rubin, en el que se recogieron las respuestas obtenidas de un cuestionario que realizaron los estudiantes, otros autores optaron por el

mismo método, siguiendo la línea de la investigación descriptiva de las estrategias. De esta manera, se intentaban identificar y describir las estrategias empleadas por los estudiantes.

Chamot (2005) reconoce que ésta es la única manera de estudiar el proceso mental de los aprendices, a pesar de que puede que éstos no sean sinceros en sus respuestas. En referencia a esto último cita a Grenfell y Harris (1999:54), que también hablan de la dificultad de acceder a la *caja negra* del cerebro humano y saber lo que pasa allí, por lo que, a pesar de las limitaciones, hay que trabajar con lo que se tiene y con los resultados obtenidos, que en este caso son las entrevistas<sup>174</sup> :

*[...] it is not easy to get inside the 'black box' of the human brain and find out what is going on there. We work with what we can get, which, despite the limitations, provides food for thought [...]*

Esto se debe a que las estrategias en sí no pueden observarse, a pesar de que se asocian a comportamientos que sí puedan ser observables<sup>175</sup>, por ejemplo, en el caso de una audición en la que veamos que se toman notas. Por tanto, Chamot (2004) coincide con otros autores, como Rubin (1975), O'Malley (O'Malley y Chamot, 1990), Wenden (1991) o Cohen (1998) en que en la mayoría de los casos la única manera de saber qué estrategias usa el aprendiz es la de preguntarle directamente, ante la imposibilidad de captar los procesos mentales a través de la observación.

De esta manera, se les pide a los estudiantes que describan las estrategias que emplean a través de *entrevistas, entrevistas retrospectivas*<sup>176</sup>, *cuestionarios, diarios (escritos) o de pensamientos que hagan en alto* en relación con la tarea que estén realizando en el momento (O'Malley y Chamot, 1990). A pesar de las limitaciones de los métodos, como puede ser el hecho de olvidar lo que se ha pensado o las acciones llevadas a cabo, los resultados obtenidos acerca de las estrategias resultan muy esclarecedores.

De todos los métodos que hemos citado, vamos a ver a continuación tres de los más utilizados en los estudios descriptivos a los que se refieren Chamot y Keatley (2004):

---

<sup>174</sup> La traducción es nuestra.

<sup>175</sup> En un principio los investigadores recogían sus propias observaciones para describir las estrategias que empleaban los aprendices; es el caso de Rubin y Stern (1975).

<sup>176</sup> Se les pregunta qué estaban pensando o haciendo al realizar una tarea en concreto.

1. Cuestionarios: Éste es y ha sido el método más frecuente y eficiente para identificar las estrategias. Se le atribuyen limitaciones como que “los aprendices no recuerden estrategias que han usado, que crean erróneamente que lo han hecho, o incluso que no entiendan la descripción de la estrategia por la que se le pregunta en el ítem”. Por todo ello, se desarrollaron cuestionarios basados en tareas que se acababan de realizar, por lo que sería más fácil recordar las estrategias empleadas<sup>177</sup>. A pesar de todo, Chamot hacía alusión a que, de nuevo, el método presentaba limitaciones, en este caso debido a que sería necesario que las tareas se estandarizaran para que todos los resultados obtenidos fueran homogéneos. La mayoría de los estudios descriptivos<sup>178</sup> utilizaron un cuestionario al que ya hemos hecho referencia, y que desarrolló Oxford en 1990, el SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*), que sirvió como instrumento para recoger datos de los aprendices de lenguas extranjeras. Este cuestionario se estandarizó como una medida en diferentes versiones para estudiantes de diferentes lenguas y también se usó para relacionar las estrategias con “los estilos de aprendizaje, el género, el nivel de lengua y la cultura”.
2. Diarios: Éstos se emplearon (además de los cuestionarios) para recoger datos sobre las estrategias que empleaban los aprendices. Peterson (2000) hablaba de que los estudiantes apuntaban en éstos sus observaciones acerca de sus experiencias de aprendizaje y la manera en la que resolvían los problemas que se les presentaban, además de las estrategias que ponían en práctica en relación con la pronunciación. Este método serviría además, como apuntaba Rubin (2003), para “ayudar a los estudiantes a desarrollar su conciencia metacognitiva en el proceso de aprendizaje”.
3. Entrevistas<sup>179</sup>: Ésta es otra herramienta de investigación, que utilizaron en sus estudios Chamot (1996) o Chamot y El-Dinary (1999) y que se ha convertido en la más usada en los últimos tiempos. Se trata de realizar entrevistas a los aprendices: se les daba una tarea para que la llevaran a cabo y mientras lo hacían se les pedía

---

<sup>177</sup> Algunos de ellos son los de Chamot y El-Dinary (1999); Chamot y Küpper (1989); Ellis y Sinclair (1989); Fan (2003); Kojic-Sabo y Lightbown (1999); National Capital Language Resource Center [NCLRC] (2000a, 2000b); O'Malley y Chamot (1990); Oxford (2004); Ozeki (2000); Rubin y Thompson (1994); Weaver y Cohen (1997).

<sup>178</sup> Entre los que se encuentran: Cohen, Weaver & Li (1998); Nyikos y Oxford (1993); Olivares-Cuhat (2002); Oxford (1990,1996); Oxford y Burry- Stock (1995); Wharton (2000). Chamot (2004).

<sup>179</sup> *Think-aloud protocol analysis*.

que dijeran en alto<sup>180</sup> lo que pensaban mientras estaban trabajando. El entrevistador les puede preguntar “qué están pensando en un determinado momento o por qué dejan de escribir o comienzan a hacerlo de nuevo”; todo lo que comenta el aprendiz se registra en grabaciones que se escucharán más tarde para analizar las estrategias empleadas. Este método se empleó bastante en la investigación sobre lectura en la lengua materna, no sólo para analizar los procesos de la comprensión lectora sino para estudiar los estados afectivos. Por la misma razón, en relación con el estudio de las segundas lenguas o extranjeras, se consideró que el hecho de pensar en alto revelaba tanto las estrategias de aprendizaje llevadas a cabo en el proceso como los aspectos metacognitivos con los que éste se planificaba o evaluaba.

Todos estos métodos que se han empleado para identificar las estrategias de aprendizaje han sido especialmente útiles para los profesores, ya que a éstos les interesa saber previamente cuáles emplean sus alumnos antes de planificar aquéllas que quieren enseñarles. Chamot (2004) habla también de que los docentes pueden desarrollar cuestionarios adaptados a la edad y al nivel de lengua que tienen los aprendices para que éstos los completen justo después de concluir la tarea que se les propone. Precisamente se critica que tradicionalmente se hayan dejado un tanto de lado el papel de los profesores o los objetivos de las estrategias y se haya dado prioridad a la identificación y descripción de las mismas.

Dentro de este sistema se han llevado a cabo varias clasificaciones con diferentes categorías: se diferenciaron las estrategias que afectaban a una tarea de aprendizaje específico, como pueden ser las de memorización de vocabulario, de aquéllas que no tenían una influencia tan directa, como la planificación de algún tipo de tarea. Más tarde, estas clasificaciones las llevaron a cabo algunos investigadores, como O'Malley y Chamot, Oxford, Wenden o Rubin y recientemente se ha realizado un estudio comparativo de los tres sistemas empleados, el de O'Malley y Chamot (1990), el de Oxford (1990) y el de Rubin (1981)), en el que se consideró que el segundo, el de Oxford (1990), que incluía los seis tipos de estrategias (metacognitivas, cognitivas, de memoria, de compensación, sociales y afectivas) era el más completo, ya que podía servir tanto “para objetivos generales en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras como para superar

---

<sup>180</sup> Que tradujimos como que "pensaran en alto" (*think aloud*).

exámenes, viajar a países donde se hablara como materna la lengua meta o hacer traducciones”.

Otro factor que también pareció afectar en gran medida a la adquisición es el cultural; se demostró que diferentes grupos culturales respondían de distinta manera a las estrategias. Los aprendices hispanos, por ejemplo, fueron más receptivos que los asiáticos a las estrategias que se les enseñaron, éstos últimos siguieron empleando aquéllas a las que estaban acostumbrados. Rees-Miller (1993:684) (Salvisberg, 2001) justificó este resultado desde la teoría de que posiblemente los comportamientos basados en un modelo cultural y que se cree que conducen al éxito, no sean universales.

Los valores culturales de la sociedad del aprendiz pueden afectar a la elección y aceptación de las estrategias de aprendizaje que se le transmitan o instruyan en la L2. Por ejemplo, en una cultura que premie la competición individual a través de tareas competitivas, los aprendices tenderán a preferir estrategias que les faciliten el éxito a través del trabajo individual por encima de las estrategias sociales en las que haya que trabajar en grupo. Chamot (2004) cita tres estudios<sup>181</sup> en los que se muestran las preferencias de aprendices en diferentes contextos culturales:

1. Un estudio realizado con estudiantes bilingües chinos (de la Universidad de Singapur) que estudiaban japonés o francés como lengua extranjera y en el que se concluyó que “preferían las estrategias sociales al mismo tiempo que no se mostraban receptivos al uso de las estrategias afectivas” (Wharton, 2000).
2. En este trabajo se analizaron tres muestras diferentes: una de estudiantes universitarios de español como lengua extranjera de nivel avanzado en una clase de destreza escrita, otra de nativos de español y otra de estudiantes de español como L2 (Olivares-Cuhat, 2002). Los resultados indicaron que todos ellos mostraron una preferencia por los factores afectivos y las estrategias de memorización, cuyo uso reflejó un progreso en el aprendizaje.
3. Un trabajo de Keatley, Chamot, Spokane & Greenstreet (2004), en el que se analizaron las estrategias empleadas por dos grupos de universitarios que estudiaban como lengua extranjera el árabe moderno estándar<sup>182</sup> concluyó que los hablantes

---

<sup>181</sup> Traducción nuestra.

<sup>182</sup> *Modern Standard Arabic* (MSA).

nativos de dialectos de árabe y los que lo estudiaban como L2 compartían los mismos retos y estrategias de aprendizaje en relación con el estudio de la lengua meta, a pesar de que mostraban algunas diferencias, como que los nativos usaban las estrategias metacognitivas para superar las interferencias de sus respectivos dialectos cuando hablaban la L2, mientras que el otro grupo podía discriminar los sonidos de la lengua extranjera sin hacer uso de estrategias de comprensión auditiva.

En cuanto a la influencia de los factores contextuales y culturales en las estrategias, nuevamente se llega a la conclusión de que es necesario que sean los estudiantes los que identifiquen aquéllas que emplean en el proceso de aprendizaje, lo que puede favorecer que “las tareas se entiendan y se lleven a cabo con una mayor motivación, dado que se cuenta con los mecanismos necesarios para afrontarlas y completarlas satisfactoriamente”.

#### ➤ **Estrategias del profesor**

Según Brophy (1993), un aprendizaje efectivo se daría a través de una serie de estrategias motivacionales del profesor que resultaran efectivas. Este autor enumera ocho:

- Generar un ambiente de apoyo, esencial para los estudiantes, y en el que éstos perciban que el profesor se preocupa por ellos y quiere que logren un aprendizaje exitoso.
- Proveer de un nivel de dificultad apropiado en la tarea que se les plantea a los estudiantes. Para que ésta se realice exitosamente no debe ser ni demasiado difícil, para no resultar frustrante, pero tampoco demasiado fácil, para no causar aburrimiento.
- Elegir una serie de objetivos de aprendizaje que sean significativos, para lo que el profesor debe tener un criterio con el fin último de decidir qué merece la pena aprender. Por ejemplo, en algunos manuales de español como lengua extranjera aparece entre los tiempos de pasado el pretérito anterior (hube salido), tiempo del que se puede prescindir (o en todo caso citarlo en los niveles más altos en los que se puede encontrar en algún texto literario) ya que no va a encontrarlo en textos ni mucho menos oírlo.

- Hacer un uso equilibrado de las estrategias: el profesor no debería abusar de ninguna estrategia, sino usarlas de una forma equilibrada.
- Transmitir a los estudiantes las expectativas de éxito en su adquisición de la lengua extranjera con el fin de motivarles.
- Comunicar los objetivos específicos a los estudiantes de una forma clara, lo que les ayuda a centrarse en los objetivos inmediatos.
- Animar a los estudiantes para que sean conscientes de que cuanto mayor esfuerzo hagan mayor éxito alcanzarán en la consecución de la tarea que se les plantea y, a largo plazo, en la adquisición de la L2.
- Apoyar a los estudiantes tanto en términos de trabajo extra, explicaciones adicionales, como en toda la ayuda que necesiten.

#### **1.3.4. Dos ejemplos de estrategias**

##### **➤ Estrategias de comprensión auditiva**

En el caso de la comprensión auditiva se requiere discriminar sonidos, entender la gramática y el vocabulario y el contexto sociocultural. Sin embargo, a pesar de su importancia se trata de una destreza poco investigada desde el punto de vista de las estrategias con la excepción de los siguientes estudios citados por Vandergrift (2002)<sup>183</sup>:

- o O'Malley y Chamot (1990) llevaron a cabo la instrucción de las estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas en relación con la destreza auditiva con un grupo de estudiantes de inglés como segunda lengua en el instituto. A este grupo se le comparó con dos, uno que no recibió instrucción en ninguna de las estrategias y otro que la tuvo sólo en las cognitivas y afectivas. En los cuatro tests realizados después de las audiciones, destacó el primer grupo en tres de ellos. Se concluyó, pues, que la instrucción fue efectiva y que los profesores debían hacer 'mucho más que proveer a sus estudiantes de estrategias de aprendizaje para desarrollar la tarea en sí', en este caso la auditiva.

---

<sup>183</sup> Traducción nuestra.

o Rubin (1988) estudió a cinco grupos de aprendices de español como L2 de un instituto y analizó el efecto que tuvo la instrucción de una serie de estrategias de audición en sus actuaciones posteriores. A pesar de que no consiguió confirmar todas las hipótesis se concluyó que el uso de algunas estrategias de audición podían ayudar a los estudiantes a trabajar con los materiales de mayor dificultad. Lo más interesante de este estudio fue que se consideró que las estrategias podían mejorar la motivación y la afectividad de los estudiantes.

o Thompson y Rubin (1996) analizaron el efecto de la instrucción de las estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión auditiva en estudiantes universitarios que aprendían ruso como lengua extranjera. Para ello compararon a un grupo que recibió instrucción sistemática de estrategias con otro al que no se le instruyó durante más de dos años. Se realizaron tests antes y después de este periodo y se concluyó que los primeros superaron de forma significativa a los últimos. Se resaltó también que las estrategias metacognitivas sirvieron de ayuda a los estudiantes para llevar a cabo la actividad auditiva.

A pesar de que son necesarios más estudios, el autor resalta que los realizados sí indican que la instrucción de las estrategias puede ayudar a los estudiantes a “canalizar el input que reciben y a mejorar su actuación en las tareas auditivas”.

En la misma línea, Martín Leralta (2009) se refiere a la importancia de “centrarse más en el proceso que en el resultado” para lo que propone en su estudio que el docente lleve a cabo un plan de acción, diseñando un modelo de entrenamiento de estrategias para mejorar la comprensión auditiva de sus estudiantes. Esta autora lo llevó a cabo con alumnos de diferentes nacionalidades y lenguas maternas que realizaban un curso de español de 60 horas de duración en la Universidad alemana de Bielefeld y concluyó con que dicho entrenamiento incidió positivamente en la evolución de su comprensión auditiva. Sin embargo, a pesar de abogar por este modelo advierte de que no se debería abusar de las estrategias ya que podrían ser contraproducentes si los aprendices se sintieran sobrecargados (algo a lo que ya nos hemos referido con anterioridad).

En cuanto al papel del profesor en esta tarea, Vandergrift (2002) hablaba de que

éste podía tratar el concepto de estrategia en clase y animar a los estudiantes a que descubrieran los diferentes tipos que empleaban, llevar a cabo actividades previas y posteriores a las actividades de audición y tratar de que los aprendices desarrollaran la estrategia de *atención selectiva*, importante estrategia metacognitiva, a través de actividades en las que se les ayudara a ver las señales que las audiciones aportan para llevar a cabo la actividad requerida. Las estrategias metacognitivas se han clasificado en tres categorías: planificación, monitorización y evaluación (Vandergrift, 2002)<sup>184</sup>.

1. Planificación: Se daría en la actividad previa a la audición (pre- listening), en la que se prepara al estudiante para lo que va a escuchar, se habla de su conocimiento del tema y se marcan los objetivos para la actividad, con lo que los aprendices pueden anticiparse a lo que van a escuchar y centrar su atención en determinados aspectos.
2. Monitorización: Ésta se da durante la actividad en sí de la audición, en la que los estudiantes monitorizan su comprensión y toman decisiones acerca de las estrategias que van a emplear durante la tarea. A través de estrategias como “tener un conocimiento del mundo o desarrollar habilidades de inferencia” se hará más efectiva esta fase.
3. Evaluación: Esta fase se da mientras se lleva a cabo la tarea, cuando los estudiantes comprueban sus predicciones y después de la misma, cuando reflexionan acerca de la actividad, de las decisiones que han tomado y de los resultados. Esto se puede llevar a cabo de forma individual, en parejas, grupos o bajo la dirección del profesor.

➤ **Estrategias de comprensión lectora**

Cuando hablamos de las estrategias en general, nos referimos a que el aprendiz podía transferir las de la lengua materna a la segunda o extranjera. También puede hacerlo, por tanto, en cada una de las destrezas, en este caso en la comprensión lectora. Además, el profesor puede ayudar a que los estudiantes desarrollen las estrategias para usar su conocimiento del mundo y de las situaciones comunicativas en su lengua materna para compensar su falta de conocimientos en la lengua meta, convirtiéndose así en

---

<sup>184</sup> Citamos y desarrollamos la clasificación que hace este autor, así como sus ideas al respecto.

autónomos dentro del proceso de aprendizaje, a través del uso de experiencias pasadas que sirven de base para el entendimiento de la nueva lengua.

En cuanto a las estrategias de comprensión lectora lo primero que se debe plantear es que haya un objetivo para leer y a continuación unas estrategias para llevar a cabo la lectura. Antes del comienzo de la actividad, al igual que en las auditivas se debe anticipar el contenido, a través del tipo de texto, del titular o de las claves visuales que permitan reconocerlo o identificarlo. Además, es importante enseñarles a entender el significado del texto sin que para ello entiendan todas las palabras del mismo.

De esa manera, en función de las estrategias que aplique el estudiante, podrá buscar una perspectiva adecuada para comprender el texto, pudiendo anticiparse a su contenido, tener expectativas hacia el mismo (basándose en la tipología textual), establecer correlaciones lógicas y comprenderlo en función de los valores contextuales y/o cotextuales que se encuentren en él (Mendoza Fillola, 1993).

Por último, en las actividades de lectura se establecen tres fases: la de pre-lectura, la de lectura y la de después de la lectura:

- a. En la primera de ellas se prepara al estudiante para el texto que va a leer, a través de la contextualización y anticipación. En ésta se aprovechan las experiencias previas y los conocimientos que tiene del tipo de texto que va a leer, lo que le motiva y prepara para saber qué tipo de texto y tema se le presenta. Dentro de la contextualización se provee a los aprendices de la información del texto y dentro de la anticipación los estudiantes pueden saber qué se espera que se encuentren en dicho texto, por ejemplo, una determinada información (actividades, precios...).
- b. En la fase de lectura se dan la verificación y la comprensión de los detalles: en la primera se trata de que los estudiantes verifiquen las anticipaciones que han realizado previamente y en la segunda se les piden los detalles necesarios para llevar a cabo la tarea. Para ello se pueden usar estrategias como pedirles a los aprendices que identifiquen el objetivo de la misma, que analicen las claves visuales (fotos, ilustraciones, título...), pedir a diferentes estudiantes que busquen una información específica u organizar grupos de aprendizaje cooperativo.

c. La fase posterior a la de lectura sería la de reflexión acerca de la actividad realizada y las estrategias que se han usado para llevar a cabo el objetivo planteado previamente. Normalmente se realizan actividades escritas u orales a través de las que se reflexiona sobre las ideas principales, con las que se obtiene más información y se puede relacionar lo que se ha aprendido con los conocimientos previos e incluso reflexionar acerca de las estrategias empleadas.

### **1.3.5. Planteamientos y sugerencias generales del MCER (Marco Común Europeo de Referencia) (2002) en relación con la motivación**

Hemos visto que la motivación y las estrategias, así como otros factores a los que se encuentran íntimamente ligados, como los afectivos o el contexto de clase, se revelan como determinantes en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Dada la relevancia y la trascendencia de un documento como el MCER, nos parece oportuno ver cómo se citan en él las ideas de las que hemos hablado especialmente en los dos últimos apartados, sobre todo teniendo en cuenta que sólo pretende ser descriptivo, por lo que no se decanta por ninguna teoría lingüística o educativa.

El objetivo que planteó el Consejo de Europa y en el que se trataba de "conseguir una mayor unidad entre sus miembros adoptando una acción común en el ámbito cultural" fue el del "plurilingüismo", que va más allá del de multilingüismo, que sólo supone el conocimiento de varias lenguas. Así, las lenguas no estarían en "compartimentos" separados, sino que se desarrollaría una *competencia comunicativa* en la que todas las lenguas se relacionen entre sí e interactúen, para lo que el aprendizaje se desarrollaría a lo largo de toda la vida.

Los individuos pueden conseguir una comunicación poniendo en juego la totalidad de su bagaje lingüístico y usando también recursos paralingüísticos (como gestos). De esta manera no se persigue el conocimiento o el dominio de dos o tres lenguas de forma aislada, sino que se pongan en juego todas las capacidades lingüísticas en el hablante plurilingüe. En este concepto cobran una gran importancia tanto la motivación como las destrezas.

Con estos objetivos surgió este documento que pretendía ser "integrador,

transparente y coherente” para el aprendizaje de idiomas, además de “abierto y flexible”, con el fin de que se pudiera adaptar, sin ser un sistema cerrado y único, sino que se pudiera ampliar y mejorar, para lo que debe estar en continua evolución, y servir de ayuda para todos aquéllos que estén en relación con la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas.

El Consejo además, ha tratado de apoyar métodos de enseñanza que ayuden a desarrollar las *actitudes, conocimientos y destrezas* (que entendemos como motivación, actitud, interés, habilidades y estrategias) necesarios para llegar a ser más *independientes, responsables y participativos* (aprendizaje autónomo).

Una vez establecidos estos objetivos, el Consejo propone a las personas que se encargan del aprendizaje de lenguas que basen su trabajo en cuatro pilares: *necesidades, motivaciones, características y recursos* de los estudiantes. Las dos primeras podríamos considerarlas la motivación que les lleva a estudiar la lengua y la cultura extranjeras, es decir, la posición que el estudiante toma ante el estudio de la lengua meta, la tercera respondería a lo que podría considerarse propio o perteneciente tanto a sus características personales, habilidades y estilos de aprendizaje, como a las características donde se da el aprendizaje, como el contexto, y la última, la de los recursos, las estrategias que emplearían los estudiantes en su adquisición de la nueva lengua, las tareas, e incluso el profesor, es decir, con las herramientas con las que cuenta para su adquisición de la lengua meta.

Todo esto permite responder a preguntas acerca de lo que tienen que hacer o aprender los estudiantes, qué les hace aprender (motivación), sus características (edad, sexo, origen social, nivel educativo...), los recursos con los que cuentan o el tiempo que emplean en su aprendizaje.

Además, se considera fundamental la definición clara de los objetivos, establecidos en función de las necesidades de los alumnos y de un planteamiento realista, en relación con las características y los recursos. Si la finalidad de la enseñanza de lenguas es hacer que los alumnos logren un nivel de competencia y dominio de un idioma habrá que definir y describir los objetivos con claridad.

En el MCER<sup>185</sup> se habla de que la finalidad de la educación en una lengua ya no se limita a alcanzar el dominio de una, dos o tres lenguas sino a desarrollar un repertorio lingüístico en el que se den todas las capacidades lingüísticas, lo que será una tarea para toda la vida. Para ello los profesores, las instituciones examinadoras y las autoridades educativas no pueden limitarse al logro de un nivel concreto de dominio de una lengua determinada en un momento concreto.

En esta tarea adquieren una especial importancia la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una experiencia lingüística fuera del centro escolar.

También se habla de un enfoque orientado a la acción en el que el alumno (aquí llamado *usuario*) se considera un agente social que realiza tareas dentro de unas determinadas circunstancias, entorno y campo de acción concreto. Es importante el hecho de que la tarea la realizan uno o más individuos utilizando sus competencias específicas para lograr un resultado concreto. Este enfoque tiene en cuenta, por tanto, los procesos *cognitivos, emocionales y volitivos*, así como las capacidades específicas que el estudiante aplica como agente social.

Por todo ello, concluimos con que el MCER define cualquier forma de uso y aprendizaje de lenguas de la siguiente manera, que citamos textualmente a continuación<sup>186</sup>:

*El uso de la lengua- que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas usan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.*

---

<sup>185</sup> Capítulo 1: El Marco de Referencia Europeo en su contexto político y educativo.

<sup>186</sup> Capítulo 2: Enfoque adoptado.

## **1.4. La importancia del papel del contexto académico de clase. La inmersión versus no inmersión**

### **1.4.1. La importancia del papel del contexto**

Ya hemos tratado el papel tan importante que el contexto juega en la adquisición de lenguas: por una parte, el contexto natural es imprescindible en la adquisición de la materna, ya que los aprendices de la L1 están en contacto con el input y adquieren la lengua. Sin éste y sin una interacción la adquisición no tendría lugar; por otra parte, en relación con las lenguas extranjeras, el contexto social ganó importancia en los orígenes de los estudios del aprendizaje de las mismas, resaltando en los trabajos sobre segundas lenguas en contextos en donde coexistían dos idiomas, como en el francófono y anglófono canadiense, liderados por Gardner (1972), quien defendía que las actitudes hacia la comunidad de una lengua eran las que generaban la motivación<sup>187</sup> y esta última el aprendizaje, en el que los factores afectivos comenzaban a adquirir importancia.

Más tarde, vimos que estas teorías sufrieron un giro hacia la instrucción<sup>188</sup>, y se investigó en la línea del contexto de clase junto con los factores afectivos que influían en el aprendiz y que estaban presentes tanto en él como en el profesor, los miembros de la clase y las tareas. El contexto académico parecía suplir así las carencias del social, hasta tal punto de que incluso Gardner (2005) ha dedicado sus últimos trabajos a su estudio.

Partimos por tanto de la base de que el papel del contexto es fundamental, y especialmente el de clase. Sin embargo, hasta ahora no hemos hablado sobre los tipos de contexto académicos en los que los aprendices pueden estudiar la lengua extranjera. A continuación los trataremos, centrándonos en los de inmersión y de no inmersión<sup>189</sup>:

---

<sup>187</sup> De tipo u orientación *instrumental* o *integrativa*, a los que ya nos hemos referido.

<sup>188</sup> Liderado por Dörnyei (1994), del que ya hablamos en el apartado 1.2. y que generó muchas teorías a través de numerosos estudios sobre el contexto de clase, la afectividad y todo lo que le influía, como las dinámicas de grupo.

<sup>189</sup> Se habla también de un tercer tipo del que no hablaremos en profundidad (ya que no se corresponde con el perfil que analizaremos más tarde en nuestro estudio) pero al que haremos referencia más adelante: el contexto de *no inmersión* que combina la enseñanza de contenidos integrado en la lengua extranjera, por ejemplo, de matemáticas o ciencias sociales; éste se da en algunas aulas del sistema educativo superior (Secundaria o curso preuniversitario) en Europa, aunque de diferentes formas.

En el primero de ellos la instrucción se da en un contexto natural, en el que los aprendices reciben la enseñanza de la L2 (generalmente de forma intensiva, con una formación diaria en gramática y destrezas de la lengua extranjera) en el lugar donde ésta es materna en la comunidad en la que viven de forma temporal. La estancia aporta una “exposición masiva a la lengua extranjera, en comparación con la clase convencional, además de las condiciones para poder interactuar de forma auténtica con diferentes hablantes y en entornos sociales distintos” (Kasper y Rose, 2002).

Por el contrario, el contexto de no inmersión proporciona “*input* en pequeñas cantidades mientras que no facilita producción oral auténtica; además, se suele centrar más en la forma gramatical” (DeKeyser, 1991). En éste la instrucción de la lengua meta se suele dar de una forma no intensiva (generalmente unas pocas horas a la semana, entre dos y cuatro) en una comunidad en donde ésta no se hable como L1.

Así, el contexto de inmersión sería por ejemplo estudiar español como lengua extranjera en algún país hispanohablante (en el que el español sea la lengua materna); por el contrario, el contexto de no inmersión implicaría el estudio del español como lengua extranjera en el país de origen del aprendiz, como Estados Unidos, Alemania... o cualesquiera que fuera. En nuestro caso como españoles, por ejemplo, si estudiáramos alemán en Alemania lo haríamos en condiciones de inmersión, mientras que si aprendiéramos este idioma en España sería en un contexto de no inmersión.

La cuestión que nos interesaba saber es si el primero favorecería una mayor motivación y uso de estrategias para el aprendizaje de la lengua meta, lo que influiría en que éste se diera de una forma más rápida y efectiva, precisamente porque aúna los componentes del aprendizaje natural, en el que el aprendiz está en contacto con la comunidad de la lengua meta, con la que puede interactuar y que puede proporcionarle gran cantidad de *input* de calidad (de uso real) todo el tiempo, además de poderlo recibir también a través del contexto de clase. Parecería en principio, por tanto, que éste sería el mejor caldo de cultivo para un aprendizaje exitoso, por lo que precisamente por eso lo investigamos en nuestro trabajo, como veremos en la parte dedicada al bloque metodológico. A continuación vamos a tratar este tema, ver los estudios que se han llevado a cabo y las conclusiones que se desprenden de los resultados obtenidos.

- En primer lugar nos encontramos con algunos trabajos que comparaban los resultados entre el contexto natural de adquisición de la lengua (sin instrucción) y el

de clase, con lo que volvíamos a los primeros estudios en los que se estudiaba el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto social frente al académico, y del que ya hemos hablado.

- En segundo lugar, debemos advertir de que, a pesar de que hay muchos estudios sobre los contextos de aprendizaje académicos, algunos se sitúan dentro de la enseñanza reglada y se refieren a la enseñanza integrada de lengua y contenidos, esto es, a impartir matemáticas o ciencias sociales en lengua extranjera.
- Por último, en relación con los dos contextos académicos de inmersión y no inmersión, la mayoría de los trabajos publicados tenían como objetivo ver el grado de éxito logrado en la adquisición de las lenguas extranjeras<sup>190</sup>, o de alguna destreza en particular, pero casi ninguno ha tratado su relación con factores como la motivación o las estrategias. Además, a estos contextos se une el de los estudios que se dan en el ámbito académico de Estados Unidos, en forma de cursos intensivos<sup>191</sup>.

En cuanto a la importancia del contexto de la lengua se suele citar a un lingüista y antropólogo, Dell Hymes (1972), el cual apuntaba que “lo importante sería saber qué ocurría fuera de la escuela para luego saber qué pasaba dentro<sup>192</sup>” (Collentine y Freed, 2004). Hymes destacaba que primero habría que entender o tratar el contexto para más tarde hacerlo con la lengua, y a continuación poder relacionar ambos. Así, una de sus citas se ha convertido en una de las más nombradas en relación con el contexto de lengua. Dell Hymes (1972):

*The key to understanding language in context is to start not with language but with context and then to systematically relate the two (pp. xix–lvii).*

Con respecto a este tema, en un principio surgieron posturas enfrentadas entre los que defendían, como Long (1997), “la importancia de entender el proceso de adquisición en términos psicolingüísticos de una forma relativamente independiente a la de los factores externos (como las variables sociolingüísticas o la metodología empleada en clase)” y otros, como Firth y Wagner (1997) que entendían que “los mejores modelos de predicción de la

---

<sup>190</sup> El nivel de dominio de la lengua meta.

<sup>191</sup> Dentro de los denominados programas de aprendizaje formal.

<sup>192</sup> Traducción nuestra.

adquisición de segundas lenguas sí tenían en cuenta la interacción social y los elementos psicolingüísticos” (Collentine y Freed, 2004:153-171).

El debate se centró así en considerar o no la importancia de estos factores externos. A esto hay que añadir el hecho de que tanto las teorías cognitivistas sobre las tareas (Chaudron, 2001; Long y Crookes, 1992) a partir de los años 80, como los estudios del input y las tareas basadas en la instrucción y la enseñanza de estrategias (e incluso del procesamiento del input) “no parecían demostrar que se facilitara la adquisición” (Collentine y Freed, 2004).

Entre ambas perspectivas se encontraba Swain (1985), para el que dichos factores externos se convertían en un componente crucial en el desarrollo de las habilidades morfosintácticas, dado que la producción de la lengua se daba en interacciones sociales con hablantes de la lengua meta.

En cuanto al contexto de la lengua y en relación con la interacción que se establece en él, se interrelacionan una serie de factores. Hymes (1972), uno de los primeros estudiosos del tema, enumeró ocho factores que se daban dentro del contexto de comunicación interpersonal (Collentine y Freed, 2004):

- El marco en el que se daba.
- Los participantes.
- Los objetivos.
- La secuencia de actos (forma y contenido de la interacción).
- Las claves de comportamiento verbales y no verbales.
- La elección del código y el canal de comunicación.
- La normas de interacción e interpretación.
- El género.

Batstone (2002) apuntaba que además los aprendices se enfrentan a “dos tipos de contextos, los comunicativos y los de lengua”: en los primeros la L2 se convierte en una

herramienta a través de la que puede intercambiar información y participar en funciones sociales e interpersonales, mientras que en los segundos, los de lengua, el aprendiz se enfrenta a un input y a una producción (normalmente en presencia del profesor) en la que el fin último es mejorar su nivel.

#### 1.4.2. Tipos de contextos: *inmersión versus no inmersión*

Los contextos a los que los estudiantes se enfrentan en el ambiente académico de Secundaria o Universidad, suelen clasificarse en tres tipos, según el sistema educativo en Estados Unidos al que se refieren Collentine y Freed (2004)<sup>193</sup>:

1. Contexto de no inmersión (aprendizaje de clase formal) (*Formal language classroom (AH<sup>194</sup>)*): Clase de lengua dentro del contexto académico, en el que se dedican unas horas semanales a la lengua extranjera.
2. Programa de inmersión en el país de la lengua materna<sup>195</sup> de los aprendices (*Intensive domestic immersion (IM)*): Se estudia la L2 en el país de origen pero se diferencia del anterior en que se le dedica más tiempo, sería como un "programa intensivo de verano". El inconveniente es que la interacción no resulta muy natural y no suele darse con hablantes nativos.
3. Contexto de inmersión en el país de la lengua meta (*Study abroad (SA<sup>196</sup>)*): Estudian la L2 en el país de la lengua meta y suelen vivir con familias nativas. Éste se considera un híbrido, ya que se dan los contextos comunicativos y de lengua, a pesar de que en muchas ocasiones no se dan interacciones con los nativos de la L2 por razones que veremos más adelante. A pesar de todo, se muestran partidarios hacia la idea de que este contexto aceleraría la adquisición. Collentine y Freed (2004) aportan el dato que daba el Instituto de Educación

---

<sup>193</sup> Traducción nuestra.

<sup>194</sup> At home (AH) (en casa) (que hemos traducido como *sin salir del país de origen*).

<sup>195</sup> Vemos que denominan contexto de inmersión a lo que conocemos como programa o curso intensivo que se realiza sin salir del país de origen.

<sup>196</sup> Que hemos traducido como *estudiar en el extranjero, fuera (de casa)*.

Internacional<sup>197</sup> del año 1999- 2000 en el que 143 590 estudiantes americanos se inscribieron en cursos de inmersión lingüística en el extranjero (el 62% a países donde se hablaba la L2 que estudiaban).

Algunos autores, entre los que se encuentra DeKeyser (1991), manifestaron que “en este contexto la adquisición devenía en un proceso muy complejo, ya que influían en él una serie de fuerzas inesperadas que afectarían de forma negativa a la adquisición”. Freed (2004:49) se mostró de acuerdo y afirmó que “ofrecía una serie de sorpresas inesperadas”. Esta autora (1995a) fue la primera en realizar un estudio del estado de la cuestión y apuntó que, aunque en general los resultados disponibles hasta ese momento eran positivos, había un problema por dos razones:

1. Algunas investigaciones se quejaban de los beneficios mostrados debido a que sólo se habían obtenido a través de tests, lo cual limitaba su validez.
2. No se aportaban datos comparativos, por ejemplo entre grupos como los de aprendizaje formal (*At home* (AH)) y los de inmersión en el país de la lengua meta (*Study abroad* (SA))<sup>198</sup>. Hasta el momento no se habían estudiado los beneficios, como denunciaba Lafford (2004), y esto a pesar de que se habían realizado programas de inmersión desde los años veinte hasta los setenta<sup>199</sup>.

### 1.4.3. Estudios comparativos entre ambos contextos

Freed (1995) pensaba que aunque los resultados (sesgados) del contexto de inmersión eran positivos y favorables en muchos aspectos no eran superiores a los de no inmersión (aprendizaje formal (AH)) en algunas destrezas o habilidades, como en morfosintaxis, ni tampoco en todos los niveles del desarrollo de la lengua. En otro estudio posterior, Freed (1998) sugirió que los beneficios lingüísticos del contexto de inmersión

---

<sup>197</sup> Institute of International Education.

<sup>198</sup> Lafford (2004) se refería a que ya en los años sesenta Carroll (1967) hablaba de que el tiempo que se pasaba en este contexto era el que mejor podía predecir los niveles de dominio alcanzados en la lengua meta en los estudiantes universitarios estadounidenses, por lo que se les animaba a salir al extranjero con este objetivo.

<sup>199</sup> Como los de Hullihen (1928); Smith (1930); Díez (1946); Dougherty (1950); Graham (1962); Berg (1975). (Lafford, 2004).

“incluían la habilidad de los aprendices para hablar con mayor confianza, a mayor velocidad, con un mayor número de estrategias comunicativas y estilos”, por lo que podrían adquirir con éxito las destrezas orales.

Collentine y Freed (2004) citan los estudios de otros autores<sup>200</sup>, que resumimos a continuación en relación con el contexto de inmersión en el país de la lengua meta<sup>201</sup>:

- Brecht, Davidson y Ginsberg (1995) investigaron varios aspectos del aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto de inmersión, en concreto en Francia, España, Japón y Rusia. Éstos encontraron que estos aprendices se mostraban más deseosos de lograr un nivel más alto en la L2 y que los primeros indicadores serían obtener éxito en lectura y gramática.
- O'Connor (1988) y Veguez (1984) obtuvieron logros significativos en sus aprendices en este contexto.
- Freed (1995b) encontró que los estudiantes parecían obtener una mayor fluidez en discursos, con menos vacíos y pausas.
- Lafford (1995) afirmó que sus alumnos habían logrado adquirir las destrezas comunicativas.
- Milton y Meara (1995) encontraron que sus aprendices fueron mejores en la adquisición de léxico.
- Por último, DeKeyser (1986) cita el trabajo de Guntermann (1995), quien hizo referencia a que puede haber diferencias individuales entre los aprendices, en cuanto a la mejora de la gramática y de la adquisición de nuevas estructuras gramaticales.

Otros estudios acerca de si la inmersión favorecía otros aspectos de la adquisición, como el léxico y la gramática fueron los siguientes:

- DeKeyser (1999) y Regan (1995) no pudieron demostrar ninguna ventaja en

---

<sup>200</sup> Traducción nuestra.

<sup>201</sup> El denominado *SA (Study abroad) (estudiar en el extranjero)* en el contexto educativo estadounidense.

estos aspectos.

- Por el contrario, Isabelli (2000) encontró muestras que creyó significativas de los beneficios de este contexto en cuanto a la gramática.
- Schell (2000) apuntó que el contexto *ayudaba* a los aprendices a *consolidar* el desarrollo del léxico.

Después de estos trabajos, y hasta hoy, muchos son los autores que se han centrado en el desarrollo de las competencias sociolingüísticas y en la influencia de los factores socioculturales en relación con los logros de los aprendices en el contexto de inmersión:

Hoffman-Hicks (1999) o Rodríguez (2001) afirmaron que la competencia pragmática no parecía desarrollarse rápidamente en este contexto. Según Wilkinson (1995) esto se debía a que algunos factores de la lengua materna pueden tener efectos negativos en las relaciones sociales y en las posibles interacciones en el contexto de inmersión, como las actitudes socioculturales relacionadas con el género y la raza, que influían en la efectividad de los beneficios de este contexto (Talbert y Stewart, 1999).

Por último, es interesante el dato de que los resultados obtenidos a través de los *diarios de estudio* de los aprendices en el contexto de inmersión indican que las actitudes sexistas hacia las mujeres benefician a los hombres (Polanyi, 1995). Además, la sensibilidad intercultural (por ejemplo el grado de etnocentrismo) puede tener consecuencias a la hora de que el aprendiz tenga que convivir en el extranjero, por ejemplo con la familia de la lengua meta, ya que puede identificarse o no cultural y lingüísticamente con ella.

Vamos a ver otros resultados obtenidos en estudios recientes en relación con el contexto de *inmersión* y de *no inmersión*<sup>202</sup>:

- Collentine y Freed (2004) citan un estudio reciente en el que comparan ambos contextos<sup>203</sup> y en el que se estudia la adquisición del español como L2. Éste se compone de cuatro trabajos que llevaron a cabo Segalowitz, Freed,

---

<sup>202</sup> Traducción nuestra.

<sup>203</sup> A los que se refieren como *AH* y *SA* (*At home* y *Study abroad*).

Collentine, Lafford y Lazzar y Díaz-Campos<sup>204</sup> sobre 46 aprendices de español en un contexto formal de aprendizaje (*no inmersión*)<sup>205</sup> en su Universidad en Colorado y el de 26 estudiantes en el contexto de inmersión<sup>206</sup> en Alicante. Durante el estudio los del contexto de no inmersión realizaron un curso de nivel intermedio, mientras que los que estudiaban en España (inmersión) realizaron uno de tres clases diarias en la Universidad, que consistía en gramática y sintaxis, lectura, escritura y conversación; además, 15 de los 26 recibieron clases de cultura diarias. A esto se suma que todos los estudiantes vivían con familias españolas durante el curso. Para obtener los resultados, algunos autores, como Freed, Dewey, Segalowitz y Halter (Collentine y Freed, 2004) emplearon el test llamado *Language Contact Profile* (LCP), que se presentaba acompañado de una ficha introductoria sobre la historia, motivación y objetivos. El cuestionario era bastante detallado y les preguntaba a los aprendices acerca del tiempo que habían empleado la L2 fuera de clase (leyendo, escribiendo, hablando y escuchando) y con quién lo habían hecho. Los resultados en los cuatro estudios fueron los siguientes:

1. El primero de los estudios fue el de Segalowitz y Freed (2004), quienes analizaron el constructo de la fluidez oral y compararon los resultados en ambos contextos, en concreto, sobre la velocidad de habla y las dudas que surgían, a través del estudio del reconocimiento y acceso automático al léxico, velocidad y atención. El resultado fue que se obtuvieron resultados significativos en el contexto de inmersión (España) en cuanto a la fluidez oral y el dominio. Además, consideraron que estas variables interactuaban de una manera compleja con algunos efectos cognitivos que determinan el grado de logro que algunos aprendices alcanzan.

2. Lafford (2004) analizó las estrategias comunicativas o conscientes en

---

<sup>204</sup> Basándose en los datos proporcionados por un estudio impulsado por el *Centro Internacional de Intercambios de Educación* (*Center for International Education Exchange* (CIEE)).

<sup>205</sup> AH (*At home*).

<sup>206</sup> S.A. (*Study abroad*).

ambos contextos, en concreto las actuaciones e interacciones. Para ello preguntó a los lectores si creían que estas estrategias eran importantes a la hora de usarlas con un propósito comunicativo. El resultado fue que los estudiantes del contexto de inmersión lograron la habilidad para llevar a cabo interacciones con un menor número de vacíos de comunicación debido al aumento de las habilidades narrativas y discursivas. Sin embargo, registraron un descenso de las estrategias comunicativas, a pesar de que antes las usaban más que el otro grupo. Lafford concluyó que esto podía deberse al ambiente de clase, como por ejemplo a las expectativas de los roles de los estudiantes e interlocutores.

3. Collentine (2004) estudió los logros alcanzados por los aprendices en gramática y léxico y concluyó que el contexto de no inmersión facilitaba un crecimiento mayor de las habilidades en estos aspectos. Además, analizó las herramientas lingüísticas en relación con las habilidades narrativas y semánticas pero en este estudio concluyó lo contrario, es decir, que el contexto de inmersión favorecía positivamente a los aprendices.

4. Díaz-Campos (2004) afirmó que el contexto de inmersión no afectaba a las habilidades fonológicas. Comparó ambos contextos y concluyó que lo que más afectaba a la hora de lograr estas habilidades era el periodo de tiempo de exposición. Ambos grupos mejoraron aunque ninguno de ellos lo hizo en cuanto a la pronunciación de los fonemas más complicados en español, como las intervocálicas fricativas.

➤ En relación con la adquisición del francés como L2, Freed, Segalowitz y Dewey (Collentine, 2004) llevaron a cabo el estudio de la fluidez oral en tres contextos, el de *inmersión*, el de *no inmersión* y el de *no inmersión intensivo*, a los que hicimos referencia anteriormente. Los resultados fueron muy similares a los obtenidos con el grupo de los españoles, ya que se demostró que los de inmersión mejoraron significativamente con respecto al otro grupo de aprendizaje formal, a los que superaron los del programa intensivo, lo que se atribuyó a que éstos usaban más la L2 fuera de clase que los otros dos grupos

(inmersión país lengua meta y aprendizaje formal de no inmersión). Es decir, que el grupo del programa intensivo que se daba en el país de origen de los aprendices fue el que destacó.

➤ Por último, Collentine y Freed (2004) citan el último de los estudios, el de la adquisición del japonés como lengua meta, realizado por Dewey (2004). En éste se analizó el efecto del contexto en relación con la destreza lectora y el desarrollo de la comprensión lectora. El resultado fue que ninguno de los grupos avanzó significativamente en esta destreza, a pesar de que los aprendices del contexto de inmersión se sintieron más confiados en las tareas de este tipo.

➤ **Conclusiones extraídas de los datos obtenidos e investigaciones pendientes**

Todos los estudios demuestran el impacto del contexto académico en estudiantes norteamericanos en relación con la adquisición de una lengua extranjera, ya sea el español, mayoritaria en relación con el resto, el francés o el japonés. El resultado general es que no hay pruebas de que un contexto obtenga mejores resultados que otro en todos los estudiantes, todas las destrezas y niveles de aprendizaje de lenguas.

Parece haber ventajas en las habilidades morfosintácticas en el contexto de no inmersión (aprendizaje formal), igualdad en ambos en las fonológicas, mientras que el de inmersión destaca en la adquisición de léxico y habilidades narrativas. Además, se suponen diferencias en las estrategias sociolingüísticas a pesar de que no se llegaron a analizar en estos estudios.

Así, según Collentine y Freed (2004) lo más sorprendente de estos trabajos fue que no hubo diferencias significativas entre los dos contextos, incluso en cuanto a la fluidez oral.

Sin embargo, aún quedan muchos estudios pendientes en relación con la influencia del contexto en la adquisición de lenguas extranjeras, sobre todo de los efectos del de inmersión y sus beneficios a largo plazo. Además, todavía tienen que analizarse las condiciones sociales que lo rodean y afectan, así como las habilidades cognitivas y los aspectos que diferencian ambos contextos de aprendizaje. Por ejemplo, Lafford (2004) hacía referencia a que todavía quedarían pendientes investigaciones sobre los contextos de

inmersión y no inmersión en relación con la adquisición del español como L2 en los siguientes aspectos<sup>207</sup>:

- Análisis cualitativos, como por ejemplo diarios de estudio, entrevistas, estudios sobre la percepción de los aprendices acerca del contexto a través de pensamientos en alto<sup>208</sup> (tal y como vimos que se hacía en los estudios descriptivos de las estrategias), como complemento a los estudios cuantitativos sobre ítems en particular.
- Las condiciones de clase en ambos contextos, por ejemplo acerca de la cantidad y tipo de interacción con el profesor y los otros miembros del grupo, centrándose en el contenido y la forma, tipo de *feedback* de los docentes...
- Recopilación de datos acerca de las producciones orales y escritas de las tareas, en las que se puedan medir factores importantes para el contexto de inmersión, como los sociolingüísticos, pragmáticos, de estrategias conversacionales y de asociaciones de vocabulario, así como la gramática y el vocabulario en el de no inmersión.
- Estudios comparativos de semestres/ año/verano y de menor duración en ambos contextos.
- Estudios comparativos de los efectos de las condiciones del contexto de inmersión (como los relativos a la estancia y alojamiento) en el desarrollo de la lengua meta.
- Diferentes tests realizados con posterioridad para medir los efectos de ambos contextos a largo plazo y la manera de mantener los resultados positivos de los de inmersión a lo largo del tiempo.
- Datos sobre los aprendices de niveles intermedios y avanzados en ambos contextos (que incluyan sus capacidades de memoria).
- Grabaciones de estudiantes mientras interactúan (con nativos y no nativos) en diferentes contextos.

En conclusión, Lafford hace referencia a la falta de estudios cualitativos y cuantitativos “con el fin de saber más sobre la compleja interacción entre los factores

---

<sup>207</sup> Que citamos a continuación y que hemos traducido.

<sup>208</sup> *Think aloud*.

cognitivos y los contextuales en la adquisición de la L2”, en concreto del español. Según esta autora: “Cuando se sepa y entienda más de la relación entre ellos se podrán tomar decisiones que afecten a la pedagogía y a la programación en ambos contextos de clase”.

#### **1.4.4. La L2 en el contexto de la enseñanza reglada y su integración en asignaturas: el caso de España y de Alemania**

En cuanto a los estudios llevados a cabo en España por Garau y Pérez Vidal (2007b) y Prieto y Salazar (2008)<sup>209</sup> los resultados apuntan a que en el contexto de inmersión las diferencias individuales en cuanto a actitudes y motivación de los aprendices también son cruciales. Éstos citan a DeKeyser (2007), que creía que ‘los estudiantes que tienen ya un conocimiento funcional de la gramática de la L2 serían los que más podrían beneficiarse de la estancia en el país y de la práctica de la lengua meta en el país de la misma, lo que les puede llevar a automatizar los conocimientos previamente adquiridos’. Este nivel de competencia en la L2 de los aprendices, además, influiría en la aptitud y el deseo para sacar el máximo provecho de las oportunidades de contacto y de interacción con la comunidad de la lengua meta que la estancia les brinda.

En contraposición al anterior, el de no inmersión no proporcionaba la misma cantidad ni calidad de *input* por lo que ‘se solía centrar más en la forma gramatical, y por tanto en el aprendizaje explícito e intencional, que en el significado’ (DeKeyser, 1991). Además, según Juan (2008)<sup>210</sup>, en este contexto se da la circunstancia de que en España las clases no siempre se imparten enteramente en la lengua meta<sup>211</sup>. Este cita que según un informe del Ministerio de Educación y Ciencia (2004)<sup>212</sup>, referido a los datos de 2001 de la educación secundaria obligatoria (E.S.O.) en España, sólo el 31% del profesorado de lengua inglesa afirmaba utilizar únicamente el inglés para impartir sus clases; el resto del profesorado lo hacía en la L1. Otros reconocían emplear el inglés sólo a la hora de

---

<sup>209</sup> Traducción nuestra.

<sup>210</sup> Vamos a hablar en este apartado del estudio de Juan, que se basa en dos proyectos I+D financiados por el Ministerio de Educación y Ciencia: VALAL (2001-2004) y SALA (2004-2007), liderados por Turell y Pérez Vidal, respectivamente, en los que han participado investigadores de la Universitat de les Illes Balears (UIB) y han estudiado los contextos de instrucción formal y de estancia en el país de la lengua meta con alumnado de la Universitat Pompeu Fabra (UPF).

<sup>211</sup> Juan se refiere a la enseñanza formal del inglés en el contexto de enseñanza reglada en Secundaria.

<sup>212</sup> Elaborado por el Instituto Nacional de Educación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE).

presentar y corregir las actividades que se iban a llevar a cabo, si bien el 81% del profesorado afirmaba que animaba a los estudiantes a comunicarse en inglés. Así, según este estudio en el aula tradicional el contacto con la lengua extranjera es limitado y la exposición poco intensa o *a goteo*<sup>213</sup>, ya que está bastante espaciada en el tiempo, de manera que “ni la exposición (input) ni la producción son las adecuadas en el aula”, según se observa en este estudio.

Sin embargo, según Juan, la conclusión que se extrae de la observación empírica de los aprendices de una L2 en ambos contextos es que éstos producen errores similares y siguen una secuencia de desarrollo parecida, de lo que se desprende simplemente que la instrucción es efectiva y tiene resultados positivos en el proceso de aprendizaje, aunque aún no se sepa bien cómo le afecta, ni la velocidad a la que progresa.

Por último, Juan (2008) cita algunos estudios de otros autores, como los de Mora (2008) y Garau y Pérez Vidal (2007a, 2007b), que se han centrado en la competencia oral, donde creen que “se genera una mayor expectativa de mejora” y que recoge más resultados en los estudios realizados: destacan de ésta sobre todo la fluidez<sup>214</sup>, la corrección o la pronunciación. Por el contrario, la escritura, la lectura, la gramática, y el vocabulario todavía necesitan ser estudiadas, como sostienen Juan, Prieto y Salazar (2008) al igual que Pérez Vidal y Garau (2007).

En conclusión, ni en este estudio ni en los citados en él se extraen resultados significativos ni relevantes acerca de la comparación entre ambos contextos, aparte de los teóricos que hacen referencia a las circunstancias en las que se da cada aprendizaje (como una mayor exposición a la lengua, mayores oportunidades de interacción con la comunidad de la lengua meta...).

### ➤ **Integración de la L2 en asignaturas: el caso de Alemania**

Por último, hay un tercer tipo de contexto (o cuarto, si tenemos en cuenta el *intensivo* dentro de los programas de enseñanza formal, denominados de inmersión de Estados Unidos) que es el que integra la lengua meta en las enseñanzas regladas en

---

<sup>213</sup> *Drip-feed approach.*

<sup>214</sup> Como veíamos en los estudios del contexto estadounidense.

determinadas asignaturas, por ejemplo en ciencias sociales o matemáticas<sup>215</sup>. Éste se da en Europa, aunque de varias maneras, y ha ganado importancia en los últimos años, sobre todo con los programas impulsados por los Ministerios de Educación en relación con los acordados por el Consejo de Europa en 2001.

Un trabajo que ha resaltado en este ámbito es el de Wode (1999, 2001)<sup>216</sup>, que impulsó un proyecto de enseñanza de la L2 (principalmente en inglés y francés)<sup>217</sup> en el que la instrucción se integraba en asignaturas de la enseñanza reglada fuera de las horas de instrucción de la lengua en sí. A este proyecto lo llamó de inmersión parcial tardía (*Kiel IM Project*)<sup>218</sup> y se basó principalmente en analizar el léxico y las habilidades discursivas en alumnos que seguían este programa y los de la enseñanza *tradicional*. Los que seguían la instrucción integrada comenzaron las clases con diez años (grado 5) en cinco escuelas de secundaria (*Gimnasien*) y en las que se impartían dos asignaturas (de entre geografía, historia o biología) en inglés durante al menos un 30% del tiempo.

En vista de los resultados positivos se planteó comenzar a aplicarlo más temprano en el sistema educativo, tanto en primaria como en preescolar (Kersten; Rohde y Tiefenthal; Wode, 1999). Pareció mostrarse que sólo siete meses más tarde de comenzar el proyecto los estudiantes estaban “más dispuestos a hablar en la L2 y necesitaban estar menos dirigidos y animados por el entrevistador”. Además, su léxico y sus campos léxicos eran considerablemente mayores.

Wode concluyó con la necesidad de llevar a cabo otros estudios que pudieran contribuir al éxito del programa IM, como estudiar aspectos que se dan dentro del contexto de clase (el lenguaje de los profesores y aprendices...) o fuera de él, la influencia de los medios (tecnológicos y de comunicación)...

---

<sup>215</sup> Que en español se denomina AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) y en inglés CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

<sup>216</sup> Al igual que en el anterior la traducción es nuestra.

<sup>217</sup> Con intención de llevarlo a cabo con una L3, al que llamó lo que tradujimos como *Secuencia de doble inmersión* (*Sequential double IM*).

<sup>218</sup> *Schleswig-Holstein Late partial immersion* (IM) dentro del *Kiel IM Project* (que tradujimos como de *inmersión parcial tardía*)

### ➤ Síntesis del contexto de clase

Hemos visto por tanto la importancia del contexto, y en concreto el de inmersión y no inmersión, sobre todo a través de los estudios dentro del ámbito académico de secundaria y Universidad en Estados Unidos, aunque hemos hecho referencia también al español e incluso a un proyecto llevado a cabo en Alemania con alumnos de Secundaria. Los resultados de todos los trabajos que hemos comentado coinciden en que el contexto de inmersión, que por las condiciones que brinda de una mayor cantidad y calidad de input y oportunidades de interacción con los nativos dentro del país de la lengua meta, parecía ser el óptimo para el aprendizaje de lenguas extranjeras no ha respondido a las expectativas. Se ha pasado de la intuición de que por estas circunstancias favorables era el más recomendable en el que llevar a cabo el estudio de la lengua meta, a comprobar que el proceso es más complejo de lo que se creía en un principio, ya que influyen otros factores<sup>219</sup>.

Por otra parte, los datos que se han recogido, indican que el contexto de inmersión parece favorecer la fluidez oral mientras que el de no inmersión destaca en gramática y morfosintaxis. No resultan datos sorprendentes si tenemos en cuenta que en el primero se da prioridad a la conversación e interacción con los nativos, y en el aprendizaje formal de clase (no inmersión) la instrucción suele centrarse en la gramática, más que en determinadas estrategias de producción<sup>220</sup>.

Todos los estudios coinciden en que los resultados de los contextos de inmersión y de no inmersión no difieren como para poder afirmar que uno de los dos destaque en todos los estudiantes, niveles o destrezas, a pesar de que cada uno haya podido sobresalir en algún estudio. Además, influyen muchos factores, como los personales, entre ellos la motivación y las estrategias, los de clase, como el profesor, las dinámicas de grupo o los culturales y sociales. Además, hemos visto que, a pesar de que el contexto de inmersión

---

<sup>219</sup> Como los cognitivos del aprendiz y los sociales (como culturales), a los que algunos autores denominaron "fuerzas".

<sup>220</sup> Quizás el resultado más sorprendente fuera el del tercer tipo de programa intensivo (en contexto de no inmersión) que se imparte en Estados Unidos, que destacó por encima de los otros dos en fluidez y fonología, lo que se justificó en razón de una mayor interacción y tiempo dedicados a hablar en la L2.

tenga ya casi un siglo de vida, por ejemplo en el caso de Estados Unidos, aún queda mucho por estudiar.

Por nuestra parte veremos en el bloque práctico los resultados que recogimos en nuestro estudio realizado a cuatrocientos estudiantes, doscientos del contexto de inmersión y el resto de no inmersión, aunque podemos ir adelantando que no difieren en exceso de los que hemos expuesto en este apartado. Asimismo, debemos destacar que nuestro trabajo no trataba de reflejar el dominio alcanzado en la L2 o en alguna destreza en particular, ya que no analizamos su producción, sino precisamente algunos de los factores que afectan al contexto, como son la motivación, el interés, el gusto o actitud positiva hacia los nativos de la comunidad de la lengua meta, las estrategias empleadas y la aptitud para las lenguas.

### ➤ **Recapitulación teórica**

A tenor de lo visto en este bloque teórico, podemos concluir que la motivación supone un constructo muy sensible, dinámico y alterable, según los aspectos que entren en juego, ya sean los cognitivos, afectivos, contextuales (de clase, sociales, culturales) e incluso los personales, como la edad o el sexo. Sin embargo, lo positivo de esto es que si el aprendiz se conoce a sí mismo, a través de los factores afectivos, puede reducir los negativos y fomentar los positivos, así como sus capacidades, aumentar sus estrategias (las cognitivas pero también las metacognitivas que le capacitan para convertirlas en incoscientes) y conocer sus limitaciones y sus puntos fuertes. Si además aprende la lengua meta en un ambiente favorable desde el punto de vista afectivo, parece asegurado el éxito en el aprendizaje de una L2.

Así pues, la motivación está presente en todo el proceso de adquisición, tanto en el aprendiz como en el entorno. Destaca la figura del docente, ya que puede jugar un papel muy importante a la hora de motivar, reducir los efectos negativos de la afectividad y potenciar los positivos, dotar al aprendiz de estrategias, hacerlo reflexionar sobre su aprendizaje, convertirlo en un aprendiz autónomo (que dirija, planifique y evalúe su adquisición), proporcionar tareas acordes con el nivel, intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos y establecer dinámicas de grupo en las que los miembros de éste asuman su rol, se conozcan, se acepten y en consecuencia puedan desarrollar su aprendizaje con éxito. Por último, y en contra de lo que podía pensarse, el contexto de inmersión *per se* no proporciona al aprendiz todas las facilidades para adquirir la L2 con éxito, ya que hay una

serie de aspectos cognitivos, afectivos, de clase, sociales, culturales... que pueden jugar en contra. La única diferencia, por lo demás, obvia, es que en el contexto de inmersión hay más oportunidades (que habría que aprovechar) de interactuar con los nativos, mientras que en el de no inmersión tradicionalmente se suele hacer más hincapié en la morfología y gramática, dentro del aprendizaje formal de clase.

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

## **CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA**

## 2.1. Procedimiento seguido

En esta parte empírica del estudio vamos a comentar y analizar los dos cuestionarios realizados a una muestra de cuatrocientos encuestados a través de cuyos datos pretendíamos demostrar las siguientes hipótesis citadas al comienzo:

1. Un mayor uso del componente estratégico produce una mayor motivación.
2. Un mayor gusto por los nativos produce una mayor motivación por el aprendizaje de la lengua.
3. Las habilidades en las lenguas (incluida la materna) producen una mayor motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera.
4. Las habilidades, la motivación y el uso de las estrategias se relacionan con un aprendizaje efectivo de la lengua meta.
5. El contexto de inmersión favorece una mayor motivación e interés y un mayor uso de las estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera que se estudia.

Además de ver en qué medida se cumplían estas hipótesis, nuestro objetivo fue el de relacionar la motivación de los estudiantes de lenguas extranjeras con otros factores que podían influirles, tales como las estrategias que utilizaran, el gusto o actitud positiva que mostraban hacia los nativos (comunidad de hablantes) de la L2 o el interés por la cultura de la lengua meta, a través de un estudio correlacional, en el que se mide la relación que se establece entre algunas variables. Para ello realizamos un cuestionario, siguiendo la metodología al uso y lo llevamos a cabo con cuatrocientos encuestados de dos grupos diferentes, en función del contexto de adquisición- aprendizaje, el de inmersión y el de no inmersión.

Antes de llevar a cabo los cuestionarios seguimos una metodología de encuesta, con el objetivo de realizarlos de la manera más rigurosa y coherente. Para ello nos basamos en una serie de puntos sobre los aspectos más relevantes que hay que considerar, siguiendo la metodología y nomenclatura de Taylor y Bodgan (1987:160-166) así como las consideraciones de Dörnyei (2007:197-206) al respecto:

- Formulamos los fines y objetivos de la investigación, basados en las hipótesis planteadas en los estudios inferenciales que habíamos realizado previamente.

- Una vez planteadas las hipótesis tuvimos en cuenta las variables que íbamos a considerar en el análisis y realizamos el cuestionario, tratando de que fuera concreto y ajustado a la cantidad de información necesaria, así como accesible para los entrevistados.
- Intentamos que los encuestados no pudieran falsear las respuestas o, dado el caso, que pudiéramos darnos cuenta de que lo habían hecho. Así, las preguntas válidas fueron importantes, concisas e inequívocas, con el fin de lograr respuestas claras y sencillas en un cuestionario fácil de leer y completar, para no cansar a los informantes.
- Seguimos las recomendaciones relativas a la secuenciación de preguntas, como comenzar el cuestionario con preguntas iniciales personales para luego continuar con las relativas a las creencias u opiniones (teniendo en cuenta los principios éticos de los que hablaba Dörnyei (2007:65)).
- Los ítems por los que preguntamos en la encuesta fueron los relativos a los datos personales (y de su entorno) y a información de sus gustos, aficiones, así como de las habilidades y estrategias que creían tener en la lengua materna o emplear en la lengua meta por la que se le preguntaba, respectivamente. En cuanto a las habilidades y estrategias planteamos aquéllas que se han tratado en los estudios de estos ámbitos y que vimos en el marco teórico. Por ejemplo, en relación con la motivación preguntamos todo aquello que podía reflejar las diferentes razones para estudiar la lengua (y que se corresponden con los diferentes tipos de los que hemos hablado) o respecto a las estrategias planteamos las recogidas en las diferentes clasificaciones que se han hecho de las mismas, como las cognitivas, metacognitivas, afectivas o sociales.
- Elegimos el tipo de encuesta que íbamos a llevar a cabo, en este caso un cuestionario realizado en el mismo lugar donde tenían lugar las clases de la lengua extranjera.
- En cuanto a la fase de diseño, nos decantamos por un estudio de una parte de la población (una muestra que la representara) en vez de por la totalidad de la misma, para lo que seleccionamos el tipo de muestra que íbamos a emplear, y definimos el tamaño y el nivel del error.
- A continuación nos aseguramos de la validez y fiabilidad de los resultados y, antes de llevar a cabo el citado cuestionario, realizamos una *prueba piloto*, con

el fin de comprobar la fiabilidad del mismo.

- Una vez cumplimos todas las recomendaciones relativas al seguimiento de la metodología de una encuesta con rigor (descritas por Taylor y Bodgan,1980) llevamos a cabo los dos cuestionarios con los grupos de informantes a los que nos referimos anteriormente:

1. El primero de ellos pertenecía al ámbito universitario: El cuestionario se llevó a cabo con estudiantes extranjeros del programa de intercambio europeo Erasmus de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) y con estudiantes alemanes del curso de certificado de Kiel (Alemania), que asistían un curso intensivo en verano<sup>221</sup>. Todos ellos realizaron uno o más cursos de español como lengua extranjera en la citada universidad grancanaria en un contexto de inmersión, ya que cursaban un mínimo de tres o cuatro horas diarias de lunes a viernes un mínimo de tres semanas (60 horas). Muchos de ellos siguieron después otros cursos, llegando a realizar hasta un total de 150 horas. En cuanto a los profesores, entre los que me encontraba, eran nativos y con amplia formación y experiencia en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera<sup>222</sup>.

Analizamos un total de veintiuna nacionalidades, para lo que realizamos la encuesta tanto en español como en inglés con el objeto de facilitarles la comprensión de las preguntas. Además, había algunos estudiantes que llevaban estudiando español apenas un par de semanas, por lo que se hacía necesario realizarla en inglés para obtener respuestas válidas. En algunos casos obtuvimos respuestas no sólo en español e inglés, sino también en las lenguas maternas de algunos de ellos, como francés, alemán o italiano.

1.1. La primera parte del cuestionario conformó la muestra de los encuestados y preguntaba una serie de datos personales, como la edad, los estudios, las aficiones, las lenguas extranjeras que hablaban y, en relación con el español, el nivel de lengua que tenían, el tiempo que llevaban estudiándolo, la última nota obtenida en el último curso o

---

<sup>221</sup> Los estudiantes de la Fachhochschule Kiel (Alemania) iban en verano a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) para realizar un curso intensivo de español de lengua y cultura (de 60 horas durante unas tres semanas) en un contexto de inmersión, gracias a un convenio existente entre ambas universidades y a través del que obtenían un certificado acreditativo del nivel, número de horas cursadas y nota obtenida. Por esto, el curso recibía el nombre de *Curso de Certificado de* (la Fachhochschule) *Kiel*.

<sup>222</sup> Licenciados en Filología Hispánica, Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (MELE), cursos de especialización y con al menos cinco años de experiencia docente en esta área en el momento de la realización de las primeras encuestas.

semestre, las clases<sup>223</sup> o el número de países hispanohablantes visitados así como las razones para hacerlo, además de algunos datos de los padres, como los estudios o profesión y las lenguas extranjeras que hablaban.

En cuanto a las lenguas, a la hora de contabilizar las respuestas, no se incluyeron para los estudiantes y sus padres ni la lengua materna ni la extranjera, en este caso el español, ya que muchos de ellos se encontraban en las primeras semanas de estudio. En el caso de la lengua materna, resulta obvia su exclusión, ya que es la primera que adquirieron y a partir de la que contaban con mecanismos y estrategias para poder aprender otras, ya fuera como segundas o extranjeras.

1.2. La segunda parte del cuestionario incluyó preguntas relacionadas con lo que les gustaba la lengua extranjera y su comunidad hablante, lo que preferían hacer en las clases de español, la motivación e interés que tenían hacia esta lengua y sus habilidades en la lengua materna, como leer o escribir rápido. Por último, en la última parte se plantearon preguntas relacionadas con las estrategias empleadas para adquirir cada una de las destrezas de la lengua meta: para aprender vocabulario y gramática, así como para escuchar, leer, escribir y hablar. Para ello nos basamos en diferentes estudios que sugerían estrategias en cada una de ellas.

2. En cuanto a la otra mitad de los cuestionarios, la realizamos en otro contexto de aprendizaje diferente, también académico pero de *no* inmersión, ya que llevamos a cabo la encuesta con doscientos españoles que estudiaban alguna lengua extranjera, en este caso inglés, alemán, italiano y árabe, en la Escuela Oficial de Idiomas de Las Palmas de Gran Canaria (E.O.I.), en la que seguían cursos de cuatro horas a la semana impartidos por profesores no nativos de la lengua<sup>224</sup>, aunque sí preparados como docentes de la lengua en cuestión<sup>225</sup>.

---

<sup>223</sup> Las clases a las que asistían en ese momento.

<sup>224</sup> Debemos citar el dato de que no había profesores nativos en los grupos que encuestamos, a excepción de una docente de inglés (de padres españoles pero criada en Canadá). Sí sabemos que había algunos profesores de otras lenguas, como francés, que sí eran nativos de la lengua que impartían.

<sup>225</sup> Licenciados en la rama de Filología correspondiente a la lengua extranjera que enseñaban o en Traducción e Interpretación.

Los cuestionarios que realizamos a los españoles en la Escuela Oficial de Idiomas (a la que nos referiremos en el bloque empírico como a la E.O.I.) fueron los mismos que los de los extranjeros ya que, aunque adaptamos algunas de las preguntas relativas a las lenguas extranjeras que estudiaban, no realizamos un cuestionario específico para cada lengua<sup>226</sup>. En cualquier caso decidimos realizar un único cuestionario y hacer las aclaraciones necesarias cuando surgieran<sup>227</sup>.

Ya nos referimos al hecho de que realizar los dos últimos cuestionarios a estudiantes españoles en un contexto académico de no inmersión respondió a la intención de analizar y comparar los dos contextos, el de inmersión de la ULPGC y el de no inmersión de la E.O.I., con el fin de comprobar si se daba una mayor motivación en el primero de ellos.

Debemos añadir también que, en ambos grupos, realizamos más encuestas de las que incluimos en el estudio, precisamente porque previmos que algunos de los cuestionarios no serían válidos, por incompletos o por otras circunstancias. En el caso de los extranjeros, algunos no contestaron a varias preguntas y en el de los españoles hubo algunos que no dijeron la edad, o que falsearon datos y no se tomaron en serio la encuesta, aunque debemos decir que afortunadamente fueron sólo unos pocos, y en su mayoría adolescentes. Además, también desechamos las encuestas de algunos extranjeros que cursaban en la E.O.I. alguna lengua como alemán, italiano o árabe, por no ser españoles, ya que se mostraron interesados en realizarla a pesar de que les informamos de que era a este colectivo al que queríamos analizar.

- Una vez realizadas las encuestas y recogidas las respuestas, nos dispusimos a comprobar la validez de las mismas con el fin de reflejar las variables en una tabla de Excel, recogiendo las que consideramos más importantes o representativas para demostrar las hipótesis que nos habíamos planteado.
- Para ello establecimos una serie de leyendas para cada una de las respuestas, como sexo, nacionalidad, aficiones, lenguas habladas, estudios, nivel de la lengua, países

---

<sup>226</sup> Esto significó, por ejemplo, que a los estudiantes de italiano les surgiera alguna duda en preguntas como el *número de países visitados en los que se hablaba la lengua que estudiaban*.

<sup>227</sup> Como en el caso de los estudiantes de italiano.

visitados... para las que numeramos las respuestas en función del número total que hubo, como en el caso de las aficiones o razones de visita al país o países en los que se hablaba la lengua que estudiaban. Más adelante detallaremos las respuestas que obtuvimos y cómo las numeramos y clasificamos. Además, en el anexo adjuntamos las tres encuestas, las dos que llevamos a cabo con los extranjeros (en español e inglés) y la realizada a los españoles.

- También dedicaremos un apartado al tamaño de la muestra y los niveles de confianza y error muestral correspondientes. Además, con una serie de ejemplos<sup>228</sup> mostraremos el procedimiento que, a través del *sistema SPSS*, llevamos a cabo desde la recopilación de datos hasta todo lo relativo al tratamiento de datos de la encuesta, finalizando con la obtención de porcentajes, sistemas de correlación de variables y gráficas, hasta llegar a las gráficas finales de regresión. En estas últimas, analizaremos la relación entre la motivación y las habilidades y estrategias empleadas, tanto con la suma total de las mismas como con cada una de ellas, así como con las que alcanzaron una mayor puntuación, además de con la actitud que manifestaban tener hacia los nativos de la lengua extranjera.

## 2.2. Muestra

Para la realización de esta investigación partimos de una muestra compuesta por cuatrocientos informantes. Para determinar este número nos basamos en un cálculo que realizamos previamente y cuyos resultados exponemos a continuación:

Condiciones: N= Universo: infinito: Más de 100.000 individuos

Grado de homogeneidad: La probabilidad de que se dé un fenómeno o su contrario son iguales, es decir, el caso más desfavorable.  $p=q= 50\%$ .

Grado de permisividad (nivel de confianza): Hasta qué punto nos importa que los resultados sean más o menos exhaustivos, teniendo en cuenta que las respuestas se distribuyen según una ley normal)  $2\sigma$  (2sigma) por uno y otro lado, es decir  $\pm 2\sigma$  del valor

---

<sup>228</sup> A través de *pantallazos*.

medio de la curva de distribución normal, y que nos cubrirá el 95,5% de las respuestas posibles.  $K=2$

Error muestral (error muestral que estamos dispuestos a asumir):  $\pm 5\%$

Fórmula:

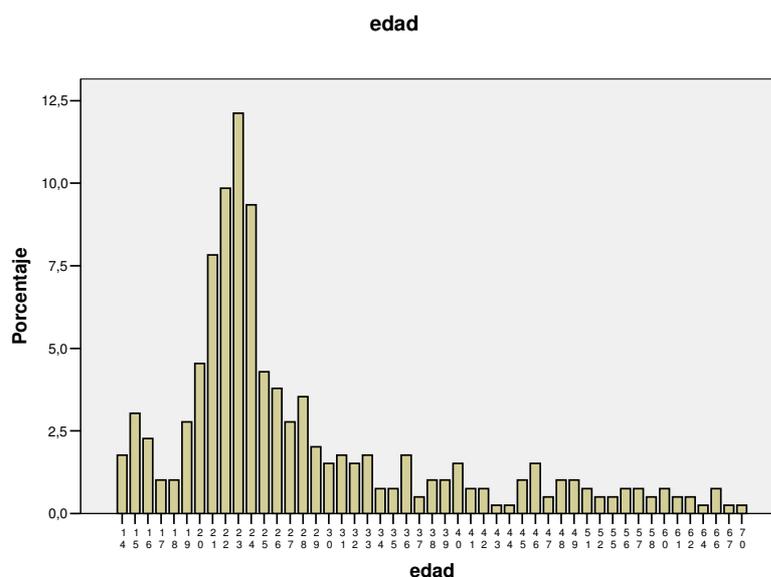
$$n = (K^2 * (p*q)) / e^2$$

$$n = 4 * 0.5 * 0.5 / (0.05 * 0.05) = 400$$

Tamaño muestral necesario:  $n = 400$  encuestas

A continuación describiremos la conformación de la muestra, aportando los datos generales y los correspondientes a cada uno de los centros de estudio, la ULPGC (contexto de *inmersión*) y la E.O.I. (contexto de *no inmersión*), en los casos en que la información pueda resultar relevante como factor explicativo. Lo analizaremos a través de las siguientes variables: *edad, sexo, nacionalidad, nivel de estudios, aficiones, nivel que tienen de la lengua extranjera que estudian, última nota obtenida en el curso, centro donde la estudian y tiempo que llevan estudiándola, países que han visitado donde se habla la lengua que estudian como materna y las razones, el número de lenguas extranjeras habladas, los estudios de los padres y el número de lenguas extranjeras que éstos hablan.*

- En cuanto a **la edad** ésta comprendía entre los 14 y los 70 años, aunque la mayoría estaba entre los 19 y los 28 (y destacaba entre los 21 y 23 años).

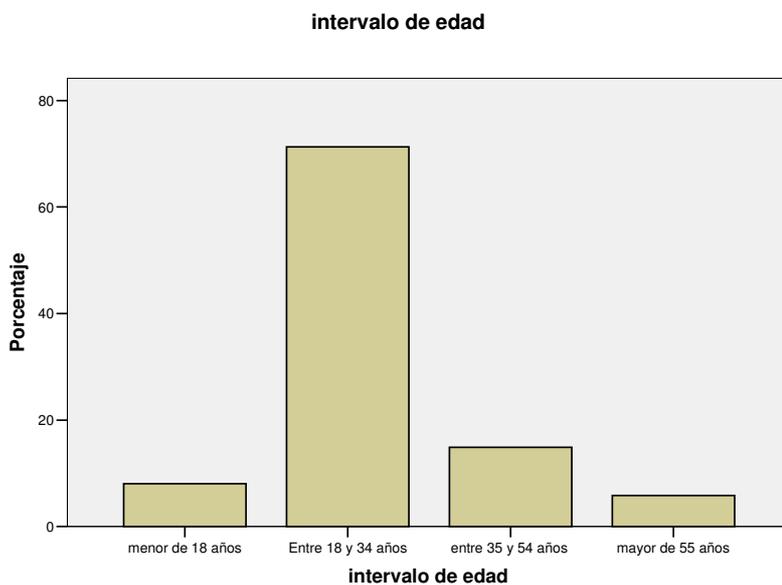


**Gráfica 2.1. Distribución de la muestra según la edad.**

Además, dividimos la edad de los encuestados por intervalos, obteniendo un total de cuatro: el primero incluía a los menores de edad (de 14 a 17), el segundo y mayoritario comprendía a los que se encontraban entre los 18 y 34 años, el tercero a los que tenían entre 35 y 54 años y el último a los mayores de 55, que representó el grupo minoritario<sup>229</sup>.

El mayoritario fue el del segundo intervalo (18 a 34 años) con 283 encuestados del total de 400, como podemos apreciar en la siguiente gráfica, en la que este grupo destaca notablemente. Debemos tener en cuenta que sólo la mitad del total, en este caso los extranjeros que estudiaban español en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), suponían 200 estudiantes que estaban entre estas edades. De la Escuela Oficial de Idiomas de Las Palmas de Gran Canaria (E.O.I.) hubo 83 alumnos (un 42'1% del total de este centro) que se encontraban dentro de este intervalo.

Por porcentajes, este grupo de 18 a 34 años representó el 71'3% del total de los cuatrocientos encuestados, mientras que el tercero (35-54 años) supuso un 14'9%, el primero (menores de edad) un 8'1%, y el último intervalo (mayores de 55 años) tan sólo un 5'8%.

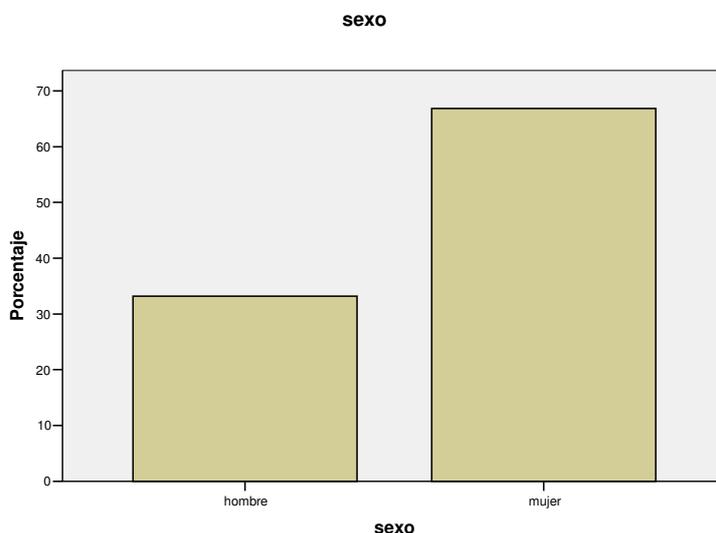


**Gráfica 2.2. Distribución de la muestra según el intervalo de edad**

---

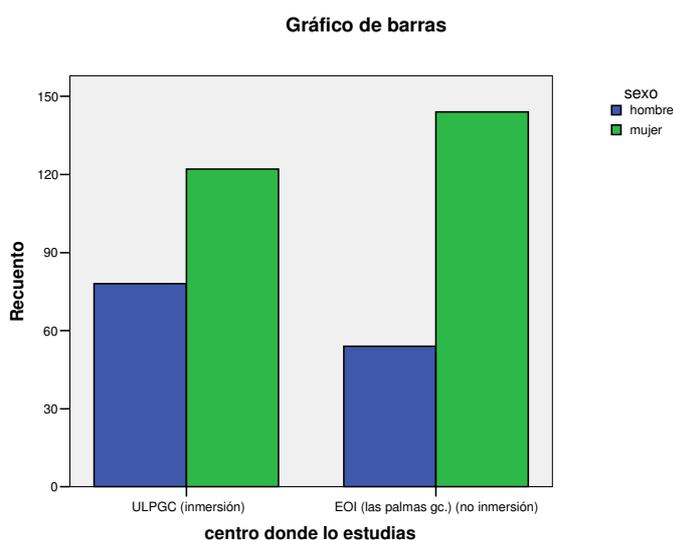
<sup>229</sup> La edad límite fue 70 años.

➤ **El sexo de los encuestados** fue mayoritariamente el femenino, y más aún en el de los españoles de la E.O.I. De los 400 encuestados 266 eran mujeres (66'8%) y 132 hombres (el 33'2% restante).



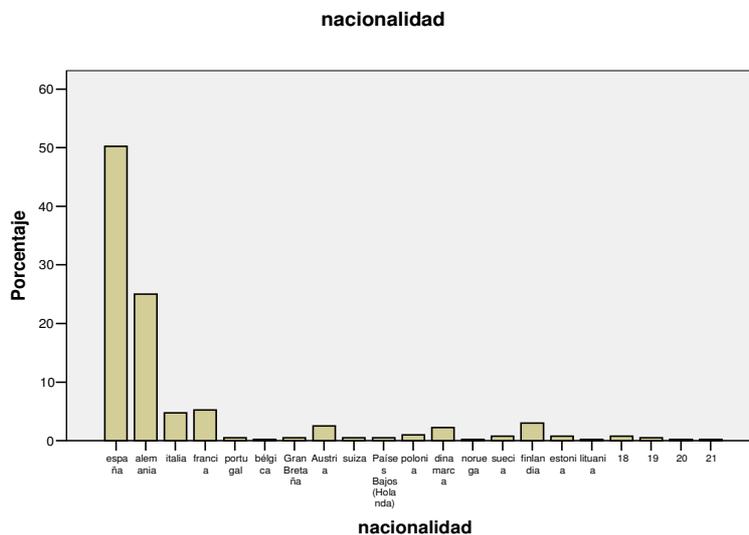
**Gráfica 2.3. Distribución de la muestra según el sexo**

Si lo analizamos por centros, entre los estudiantes extranjeros de la ULPGC había 122 mujeres y 78 hombres, mientras que en la E.O.I. recogimos aún más encuestas de las mujeres, 144, y 54 de los hombres, datos que podemos observar en la siguiente gráfica, en la que vemos cómo destaca el sexo femenino en ambos contextos.



**Gráfica 2.4. Distribución de la muestra según el sexo (por contextos de inmersión y no inmersión)**

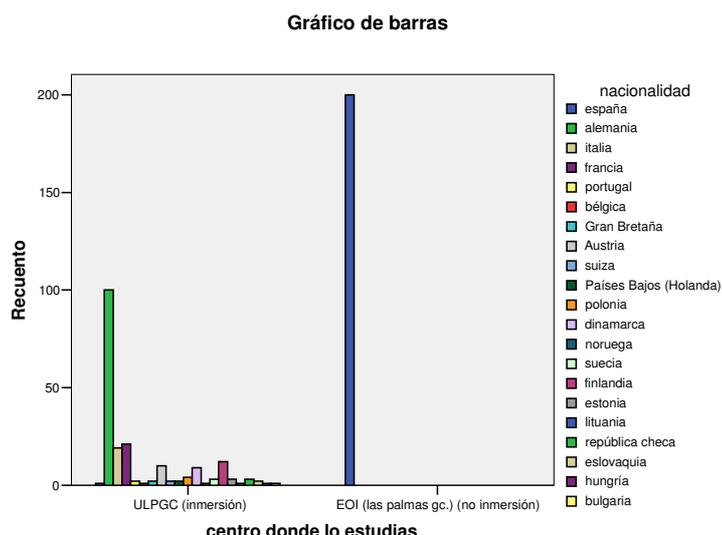
- En cuanto a **la nacionalidad** obtuvimos un total de veintiuna nacionalidades, de las que la española fue la mayoritaria, ya que con 200 estudiantes formaba la totalidad del grupo de la E.O.I. En segundo lugar destacó la alemana, pues cien de los doscientos estudiantes extranjeros de la Universidad eran alemanes, algunos del programa Erasmus y otros del Curso de Certificado de Español de la Fachhochschule Kiel. Entre el resto de nacionalidades se encontraban la italiana, francesa, austriaca, danesa y finlandesa, como podemos ver en la gráfica, aunque también recogimos encuestas de informantes de otros países europeos, como Portugal, Bélgica, Suiza, Países Bajos, Noruega, Suecia, Estonia, Lituania, Polonia y República Checa.



**Gráfica 2.5. Distribución de la muestra según la nacionalidad**

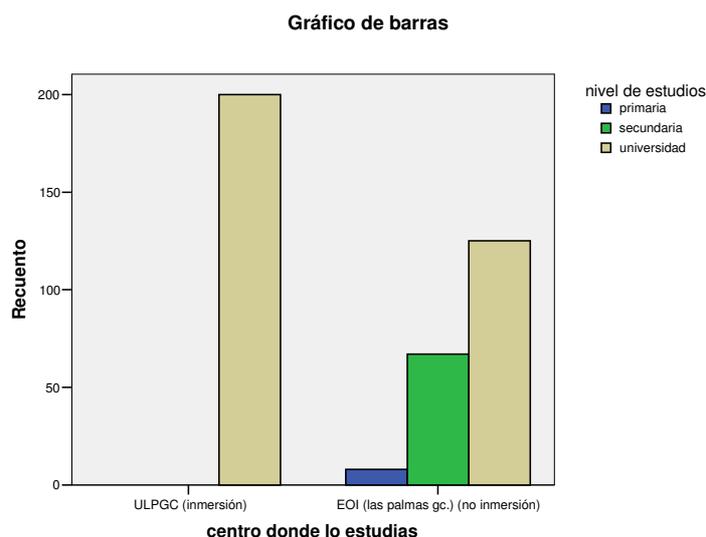
Si vemos los porcentajes, el 50% del total de los encuestados eran españoles (200 de la E.O.I.); un 25% de la ULPGC eran alemanes y el 25% restante se dividió entre italianos (4.8%), franceses (5.3%), portugueses (0.5%), belgas (0.3%), británicos (0.5%), austriacos (2.5%), suizos (0.5%), holandeses (0.5%), polacos (1%), daneses (2.3%), noruegos (0.3%), suecos (0.8%), finlandeses (3%), estonios (0.3%), lituanos (0.8%) y checos (0.8%). En la siguiente gráfica vemos cómo destacan las nacionalidades española (en la E.O.I.) y alemana (en la ULPGC).

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.



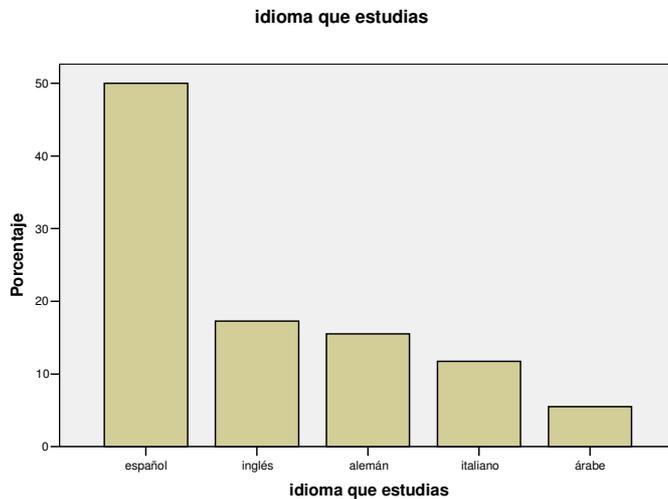
**Gráfica 2.6. Distribución de la muestra según la nacionalidad (por contextos)**

➤ En relación con el **nivel de estudios de los encuestados**, el grupo mayoritario fue el de estudios superiores (universitarios), único en el grupo de los extranjeros, ya que todos cursaban alguna carrera mientras realizaban el curso de español en la ULPGC. Los estudiantes de la E.O.I. eran en su mayoría universitarios o ya habían finalizado algún estudio superior y algunos se encontraban en Secundaria o habían terminado sus estudios en ese periodo escolar. Hubo además algunos que contaban sólo con los estudios de Primaria. Así, de los 400 encuestados registramos que 325 eran universitarios (81'3%), 67 (16'8%) estudiaban Secundaria o habían terminado en ese ciclo su formación, y 8 personas (2%) habían concluido Primaria.



**Gráfica 2.7. Distribución de la muestra según el nivel de estudios (por contextos)**

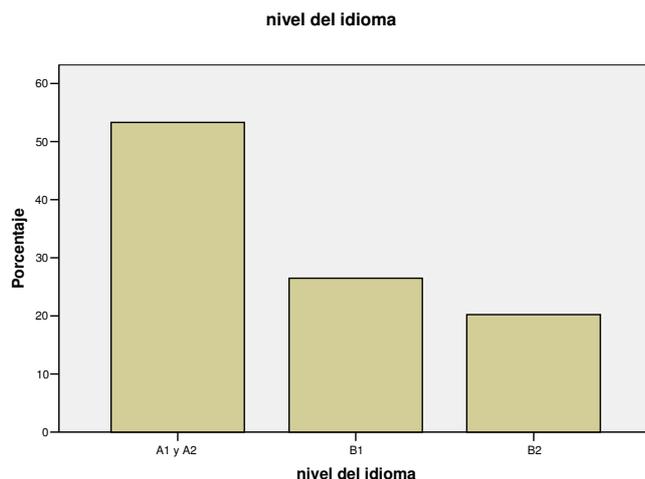
- La **lengua extranjera que estudiaban**, y sobre la que realizaron la encuesta, fue una de las cinco ya citadas: español, la mayoritaria, que la estudiaban los 200 extranjeros encuestados de la ULPGC, e inglés, alemán, italiano y árabe para los españoles de la E.O.I.



**Gráfica 2.8. Distribución de la muestra según la lengua extranjera que estudiaban**

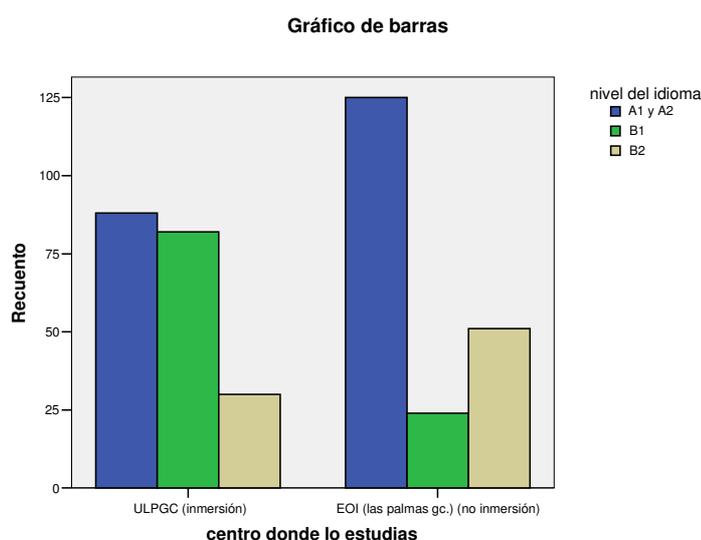
- Por porcentajes, el español representó el 50% con 200 estudiantes, mientras que el inglés supuso un 34'5% (62 estudiantes), el alemán un 15'5%, con 62 estudiantes, el italiano un 11'8% con 47 estudiantes y el árabe, de forma minoritaria, un 5'5%, con sólo 22 estudiantes.
- En relación con el ítem anterior, registramos también el **nivel** que los estudiantes tenían en las **lenguas que estudiaban** y que fue del nivel A1 al B2. Recogimos así una mayoría de encuestados pertenecientes a un nivel A1 y A2 de cualesquiera de las lenguas cursadas, seguido de un B1 y, por último, del B2, como vemos en la siguiente gráfica. Si analizamos los dos grupos por separado, extranjeros y españoles, observamos que los niveles están mucho más igualados en la Universidad (ULPGC), con respecto al estudio del español, ya que la mayoría se encuentra en el nivel A1 y A2 y B1, y por debajo se encontraba el B2.

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.



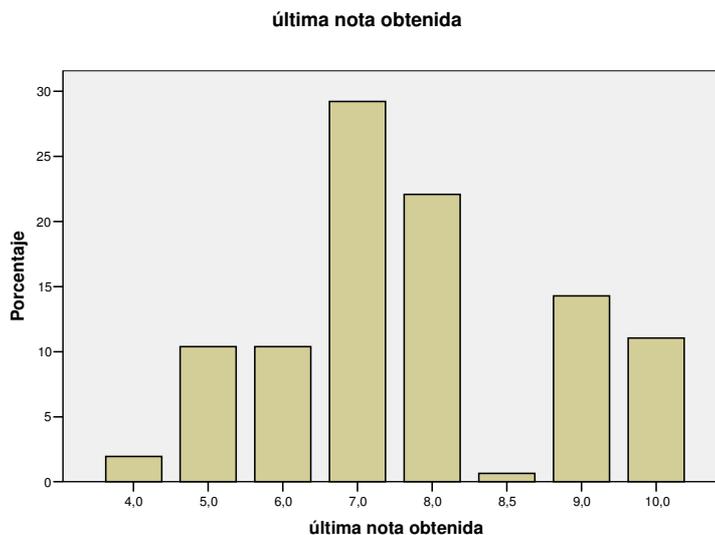
**Gráfica 2.9. Distribución de la muestra según el nivel que cursaban en la lengua extranjera**

Sin embargo, en la E.O.I. destacan muy por encima del resto los niveles A1 y A2, y por debajo se encuentran el B2 y el B1, relativamente igualados. Si nos guiamos por los porcentajes obtenidos, el A1 y A2 en la ULPGC suman un 44% (88 estudiantes), mientras que en la E.O.I. alcanzan un 62'5% con 125 estudiantes (del total de 200). En cuanto al B1, en la ULPGC lo cursan 82 personas, llegando a un 41%, mientras que en la E.O.I. sólo hay 24 alumnos, rozando un 12%. Por último, hay 30 personas en la ULPGC con un B2 (15%) y en cambio sí se da una subida considerable respecto al nivel anterior en la E.O.I. con 51 estudiantes, alcanzando un porcentaje del 25'5%. Si hacemos un recuento del total de los 400 estudiantes, obtuvimos 213 encuestados que se encontraban en los niveles A1 y A2 (53'13%), 106 en el B1 (26'5%) y 81 en el B2 (20'3%).



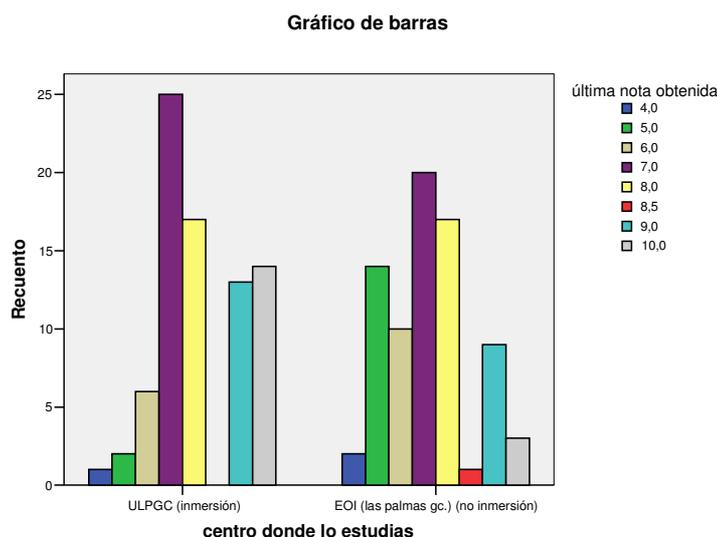
**Gráfica 2.10. Distribución de la muestra según el nivel en la lengua extranjera (por contextos).**

- La **nota obtenida** fue el siguiente ítem. Nos planteamos que la obtención de buenas calificaciones podía motivar a los estudiantes para seguir aprendiendo la lengua extranjera. Sin embargo, los resultados no fueron los esperados, ya que en ambos centros hubo muchos estudiantes de niveles iniciales que no habían obtenido hasta ese momento ninguna nota, a lo que se sumó que en la E.O.I. se obtenía una calificación de apto y se iba subiendo de nivel al final de cada curso académico, con lo cual la nota no podía suponer una de las razones de la motivación para continuar aprendiendo las lenguas extranjeras que cursaban.



**Gráfica 2.11. Distribución de la muestra según la última nota obtenida en la lengua extranjera**

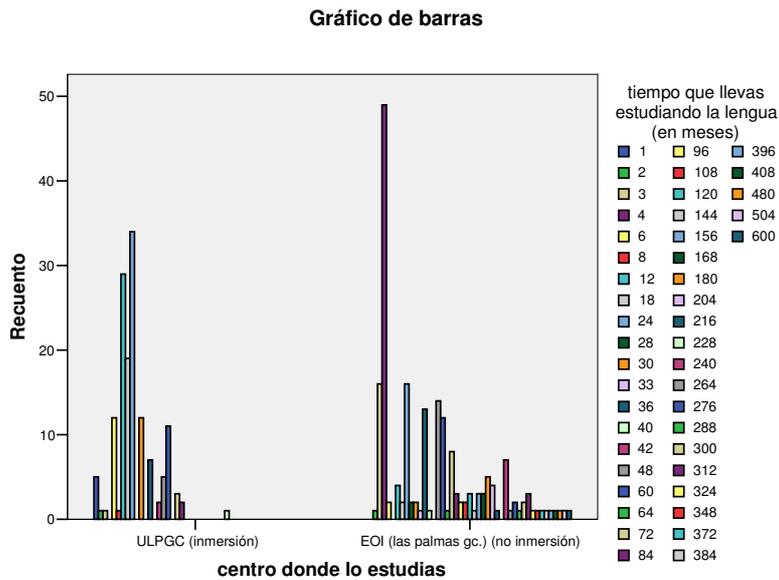
Obtuvimos una nota media de 7 de los 154 encuestados que respondieron (de un total de 400) con un porcentaje de casi un 30% (45 estudiantes). Se registró un 22% en la calificación de 8 (34 encuestados) y un 14% (22 personas) en la de nueve. Hubo también encuestados que respondieron que su última nota había sido un 4 (3 estudiantes), un 5 (16 personas) y un 6 (16 personas) y algunos hasta un 10 (17 encuestados). Si atendemos a los centros, podemos ver cómo la ULPGC obtuvo notas más altas que la E.O.I., quizás por lo que hemos explicado antes. Por ejemplo, en la ULPGC hubo un 32% cuya última nota fue un 7 y en la E.O.I. un 26%, mientras que obtuvieron una nota de 5 un 18'4% de los estudiantes de la E.O.I. frente a un 2% con la misma nota en la ULPGC. Curiosamente se dio un porcentaje muy igualado, en torno a un 22%, con respecto al 8 como última nota obtenida.



**Gráfica 2.12. Distribución de la muestra según la última nota obtenida en la lengua extranjera (resultado por contextos)**

- El siguiente ítem, el **tiempo que los encuestados llevaban estudiando la lengua extranjera**, también nos interesaba bastante en relación con la motivación en el aprendizaje de la lengua extranjera, esto es, el español en el caso de los estudiantes de la ULPGC y el inglés, alemán, italiano y árabe en el de los encuestados de la E.O.I. El resultado fue, si no el que más diferencias mostró entre los dos centros, uno de los más llamativos. Decidimos reflejar el tiempo que los estudiantes llevaban aprendiendo la lengua extranjera en meses, debido a que muchos de ellos sólo llevaban 2 semanas y otros años. La diferencia fue notable porque algunos estudiantes de la E.O.I. contestaron que estudiaban la lengua desde hacía muchos años (en ocasiones hasta cuarenta y cincuenta años) por lo que la suma de los meses fue muy alta, como apreciamos en la gráfica.

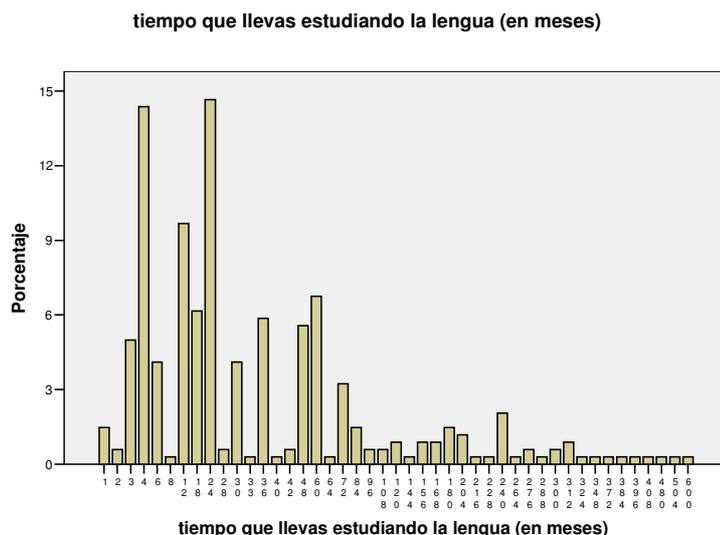
Por cifras y porcentajes, registramos los siguientes resultados: un 25% de la E.O.I. llevaba estudiando la lengua 4 meses, un 6% 60 meses, un 3% 72 meses, un 2'6% 180 meses, un 2% 204 meses, un 3'6% 240 meses, un 1'5% 312 meses, y un 1% 96 y 108 meses, y hasta llegamos a obtener un 0'5% (1 persona encuestada por cada resultado) en 324, 348, 372, 384, 396, 408, 480, 504 y hasta 600 meses. Vemos que en la E.O.I. el tiempo va desde el mes de aprendizaje hasta los 504 meses, lo que puede deberse a que los encuestados respondieron el tiempo total que llevaban estudiando la lengua, que comenzaba en su infancia, y de forma mayoritaria con el inglés.



**Gráfica 2.13. Distribución de la muestra según el tiempo que llevaban estudiando la lengua extranjera (resultado por contextos)**

En la ULPGC los resultados fueron desde un 3'4% que llevaba estudiando español un mes, un 8'3% 6 meses, un 20% 12 meses, un 13% 18 meses, un 23% 24 meses, un 4'8% 36 meses y un 7'6% 60 meses<sup>230</sup>. El tiempo máximo de aprendizaje fue de 60 meses (5 años) en un 7'6% del total de la ULPGC, frente al 3'6% de la E.O.I. que estudiaba la lengua desde hacía 240 meses y hasta un máximo alcanzado de 600 meses (50 años). El total de meses obtenido en los 400 encuestados fue por tanto alto, destacando los porcentajes obtenidos en 4 y 24 meses (con un 14'4% y 14'7% del total), seguido de 12 meses (9'7%). Si vemos la siguiente gráfica podemos apreciar que destacan las 4 y las 18 semanas de estudio, seguidas de las 12 y 18 semanas. En la misma imagen podemos ver el tiempo estudiando la lengua en todos los estudiantes que, como decíamos, fue de 1 a 600 semanas.

<sup>230</sup> Como tiempo máximo de aprendizaje de la lengua meta registramos 228 meses en un encuestado (0'7%). Sólo obtuvimos este resultado en una persona, ya que desde los 84 meses que se dieron en un 1'4% de los estudiantes de la ULPGC se pasó a los 228 meses (19 años), resultado máximo en este centro. Éste se obtuvo en una alemana de 19 años que vivía en Alemania pero que llevaba estudiando español toda la vida, ya que su madre era canaria y venía todos los veranos a Gran Canaria para visitar a su familia, por lo que contabilizó toda su vida en cuanto al tiempo estudiando español.

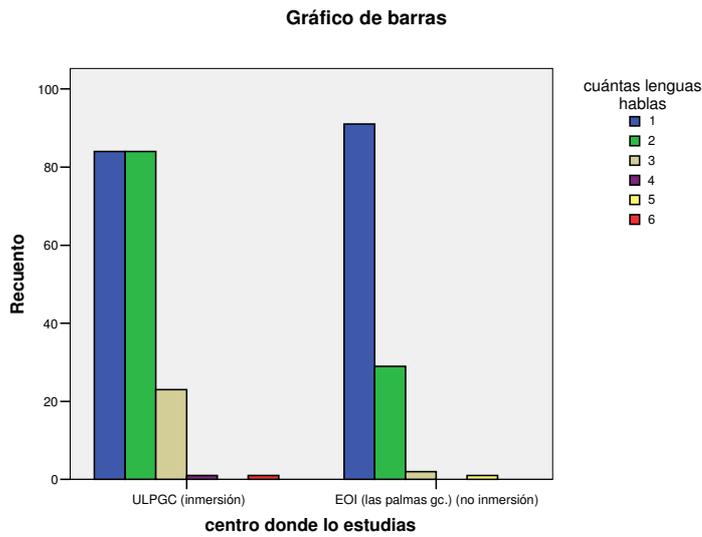


**Gráfica 2.14. Distribución de la muestra según el tiempo que llevaban estudiando la lengua extranjera**

- En cuanto al **número de lenguas habladas por los encuestados**, un 55'4% de éstos respondió que hablaba un idioma, un 35'8% dos, un 7'9% tres y un 0'3% (sólo un encuestado), cuatro, cinco y seis lenguas. Por centros, destacó que el 74% de los estudiantes de la E.O.I. sólo hablaba una, aparte de la que estudiaban y de la materna, frente a un 43'5% de la ULPGC. El porcentaje de dos lenguas extranjeras habladas por los encuestados de la E.O.I. fue de un 23'6% frente al mismo 43'5% obtenido por la ULPGC en una lengua. Es decir, que en la ULPGC un 43'5% hablaba una lengua y el otro 43'5% dos lenguas extranjeras (aparte del español y de la materna). En la E.O.I. el porcentaje de una fue del 74% y de dos sólo un 23'6%. En relación con tres lenguas extranjeras que hablaran el porcentaje resaltó aún más, ya que registramos un 11'9% en la ULPGC frente a sólo un 1'2% en la E.O.I., y en cuanto a cuatro y seis lenguas un 0'5% en la ULPGC y 0% en la E.O.I. Curiosamente obtuvimos el resultado de un encuestado de la E.O.I. que hablaba cinco, frente al 0% de la ULPGC<sup>231</sup>. Si vemos la siguiente gráfica, observamos que se encuentran igualadas una y dos lenguas habladas en la ULPGC, a las que le sigue la tercera. Sin embargo, apreciamos cómo resalta en la E.O.I. sólo una lengua frente a dos, muy por debajo, y la tercera, es casi inapreciable en la imagen.

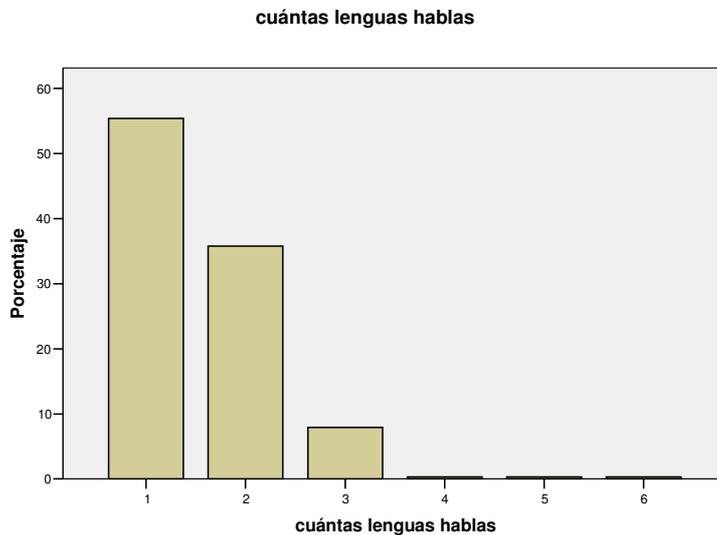
<sup>231</sup> Éste fue un chico que trabajaba en el sector turístico y cuyos padres eran hindúes, por lo que hablaba hindi e inglés, además de francés, italiano y portugués (siempre sin contar la materna, en este caso el español, y la lengua que estudiaba, alemán).

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.



**Gráfica 2.15. Distribución de la muestra según el número de lenguas que hablan (resultado por contextos)**

En la gráfica de los resultados generales vemos cómo destaca una lengua, seguida de dos y muy por debajo, aunque visible, de tres lenguas, mientras que cuatro, cinco y seis lenguas extranjeras habladas son casi imperceptibles en la imagen.



**Gráfica 2.16. Distribución de la muestra según el número de lenguas que hablan**

- En relación con el **número de países visitados en los que se habla la lengua que estudias** vemos que en la gráfica destacaron uno, dos y tres, por este orden,

mientras que cuatro, seis y hasta siete casi no se aprecian. En los resultados por centros, en ambos destacan uno y dos países visitados, aunque en la ULPGC el resultado de uno es del doble, alcanzando el máximo, ya que todos los estudiantes se encontraban en el momento de la encuesta en un contexto de inmersión aprendiendo la lengua, con lo que todos habían visitado al menos un país, España, y en concreto Gran Canaria. Por porcentajes, el 80'3% del total visitó un país, el 12% dos, un 4'2% tres, un 2'3% cuatro y un 0'6% 6 y siete países. En la ULPGC obtuvimos a 171 encuestados (87'2%) que habían visitado un país frente a los 77 de la E.O.I. (68'1%). Sin embargo, obtuvimos un 15'9% de dos países visitados en la E.O.I. frente al 9'7% de la ULPGC.



**Gráfica 2.17. Distribución de la muestra según el número de países visitados en los que se habla como materna la lengua extranjera que cursan**

- La segunda parte de este ítem se refería a las **razones por las que habían visitado los países:**

Después de analizar el total de las cuatrocientas respuestas obtenidas sobre las razones de la visita al país, vemos en la siguiente tabla que más de la mitad, 212 estudiantes, lo que supuso un 44'3%, puntuó en primer lugar la razón de los *estudios*. A continuación, la más puntuada fue la de las *vacaciones*, con 157 estudiantes, y un 32'8%, muy por debajo, con porcentajes del 8'1%, 7'5% o 4'6% se encontraban otras, como la del *gusto e interés*, *la visita a familiares o amigos* o

*la cultura*. En los últimos puestos vemos el *trabajo* o el *clima* como razones de la visita al país, con porcentajes del 2'1% o del 0'6%.

	Respuestas		Porcentaje de casos
	Nº	Porcentaje	
Estudios	212	44,3%	73,6%
Vacaciones	157	32,8%	54,5%
Cultura	22	4,6%	7,6%
Gusto e interés	39	8,1%	13,5%
Visitas a familiares y amigos	36	7,5%	12,5%
Trabajo	10	2,1%	3,5%
Clima	3	,6%	1,0%
Total	479	100,0%	166,3%

c. Agrupación

**Cuadro 2.1. Distribución de la muestra por las razones de la visita a los países en los que se habla como materna la lengua extranjera que estudian**

Si comparamos por contextos los resultados sobre las razones de la visita al país, vemos que hubo una gran diferencia entre ambos centros, ya que la ULPGC obtuvo un 67'4% del total en relación con la respuesta más puntuada, la de los *estudios*, con 194 encuestados, casi la totalidad del grupo. Como ya señalamos, todos ellos se encontraban en un contexto de inmersión estudiando la lengua, por lo que esta razón suponía la primera de la visita al país. Por su parte la E.O.I. obtuvo un 6'3% del total.

Algo similar sucedió con la segunda de las respuestas, la de las *vacaciones*, ya que los encuestados del contexto de inmersión estaban estudiando la lengua y al no estar en su país de origen, aún estando dentro del contexto académico, se encontraban de vacaciones, por lo que esta respuesta supuso un 43'4% del total. Además, muchos de ellos habían ido de vacaciones algunos sitios de España y a otros países de habla hispana, como reflejamos con anterioridad. Por su parte, la E.O.I. obtuvo en esta misma respuesta un 11'1%.

El resto de resultados no obtuvo porcentajes tan dispares, aunque podríamos destacar la respuesta de *cultura*, en la que la E.O.I. obtuvo un 5'9% frente al 1'7% de la ULPGC.

**Tabla de contingencia Razones múltiples\*Centros**

			Centro donde lo estudias		Total
			ULPGC (inmersión)	E.O.I. (Las Palmas de G.C.) (no inmersión)	
Razones múltiples	Estudios	Recuento	194	18	212
		% del total	67,4%	6,3%	73,6%
	Vacaciones	Recuento	125	32	157
		% del total	43,4%	11,1%	54,5%
	Cultura	Recuento	5	17	22
		% del total	1,7%	5,9%	7,6%
	Gusto e interés	Recuento	17	22	39
		% del total	5,9%	7,6%	13,5%
	Visitas a familiares y amigos	Recuento	15	21	36
		% del total	5,2%	7,3%	12,5%
	Trabajo	Recuento	5	5	10
		% del total	1,7%	1,7%	3,5%
	Clima	Recuento	3	0	3
		% del total	1,0%	,0%	1,0%
	Total	Recuento	196	92	288
		% del total	68,1%	31,9%	100,0%

Los porcentajes y los totales se basan en los encuestados.

**Cuadro 2.2. Distribución de la muestra por las razones de la visita a los países en los que se habla como materna la lengua extranjera que estudian (por contextos)**

- En cuanto a las **aficiones**, los *deportes* destacaron como la respuesta más puntuada, con un porcentaje del 26'5% del total y 191 encuestados, seguida de la *leer*, con un 18'2% y 131 encuestados. Los siguientes resultados fueron la *música*, *vida social*, *viajar* y *cine*, con porcentajes del 14'1%, 10'5%, 10'1% y 9'3%, respectivamente. En los últimos puestos se encontraban la *cultura*, *naturaleza*, *idiomas* y *estudiar*, con porcentajes en torno al 3%.

**Aficiones (frecuencias)**

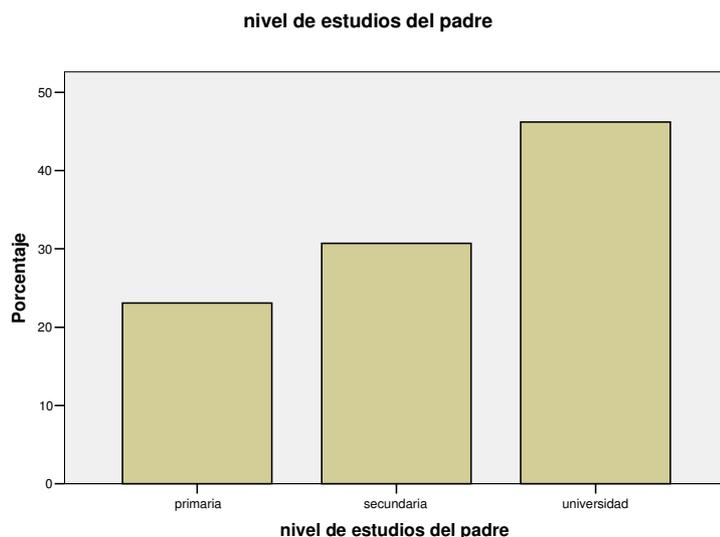
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Aficiones	Viajar	73	10,1%	22,3%
	Leer	131	18,2%	39,9%
	Estudiar	14	1,9%	4,3%
	Idiomas	20	2,8%	6,1%
	Cultura	24	3,3%	7,3%
	Deportes	191	26,5%	58,2%
	Naturaleza	23	3,2%	7,0%
	Música	102	14,1%	31,1%
	Cine	67	9,3%	20,4%
	Vida social	76	10,5%	23,2%
	Total	721	100,0%	219,8%

**Cuadro 2.3. Distribución de la muestra por las aficiones de los encuestados**

La ULPGC destacó en la afición de los deportes con un 63'7%<sup>232</sup>, mientras que en la E.O.I. la respuesta obtuvo un porcentaje del 24%. Después de ésta se encontraba *viajar* (4'2%) y *leer*, con un 12'8%.

- Al analizar el **nivel de estudios del padre**, vemos que mayoritariamente son universitarios, seguidos de Secundaria y Primaria:

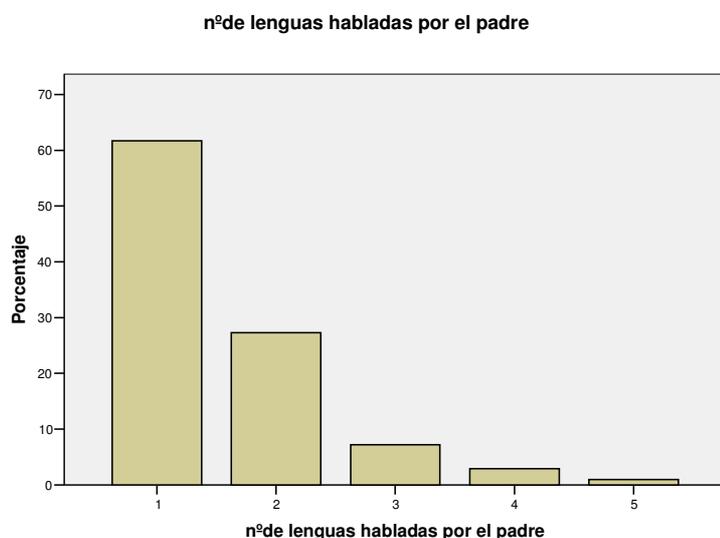
<sup>232</sup> Respondieron hasta 44 deportes de mar, riesgo, aventura...



**Gráfica 2.18. Distribución de la muestra según el nivel de estudios de los padres**

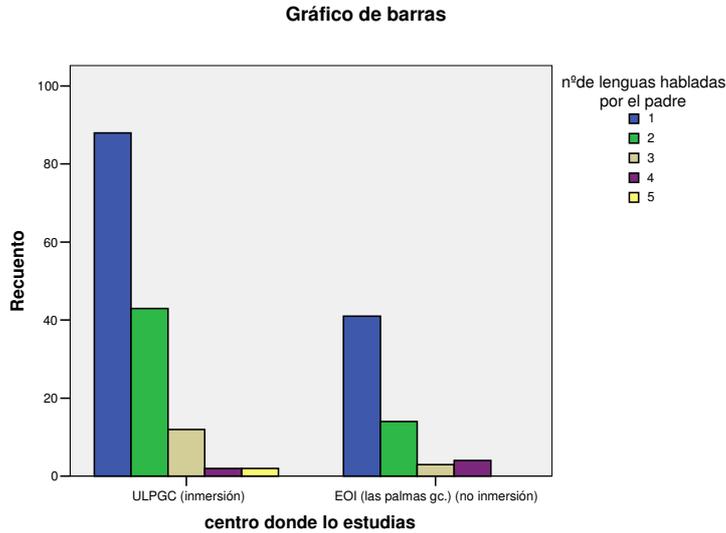
Sin embargo, por centros en la ULPGC hay un 64% de padres universitarios frente al 28'6% de los de la E.O.I., dato que, como veremos más adelante, tendrá relación con otros resultados de los encuestados, como por ejemplo con su motivación, o con el número de lenguas habladas. En la E.O.I. los estudios del padre están más igualados, ya que un 36'6% había estudiado Secundaria y un 34'8% Primaria, mientras que sólo un 28'6% eran universitarios. Sin embargo, los de la ULPGC eran en un 64'5% universitarios, un 24'5% de Secundaria y sólo un 11% tenía estudios de Primaria, como podemos apreciar en la siguiente gráfica.

En relación con el **número de lenguas** que hablaba el **padre**, destacó una lengua (61'7%), seguida de dos (27'3%) y muy por debajo de tres (7'2%).



**Gráfica 2.19. Distribución de la muestra según el número de lenguas habladas por los padres**

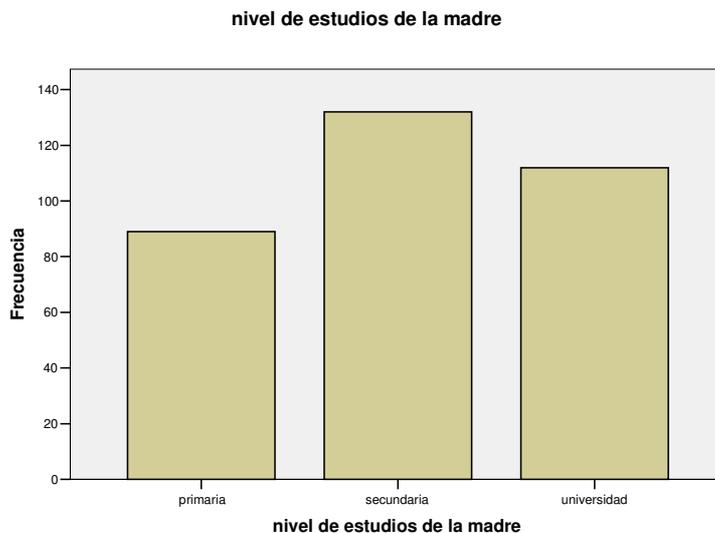
Si observamos la gráfica por centros, esto se hace mucho más evidente. Los porcentajes obtenidos son de una lengua en la E.O.I. con un 66% y un 59% en la ULPGC; dos lenguas habladas con un porcentaje de este último de un 29'3%, mientras que de un 22'6% en la E.O.I. Un 8'2% de los padres de la ULPGC y un 4'8% de los de la E.O.I. hablaba tres idiomas.



**Gráfica 2.20. Distribución de la muestra según el número de lenguas habladas por los padres (resultado por contextos)**

Se da la circunstancia de que los de la E.O.I. sumaron un porcentaje de 6'5% en seis lenguas, frente al 1'2% de los de la ULPGC, mientras que hubo un 1'4% de los de la ULPGC que hablaba cinco idiomas (ninguno en la E.O.I.).

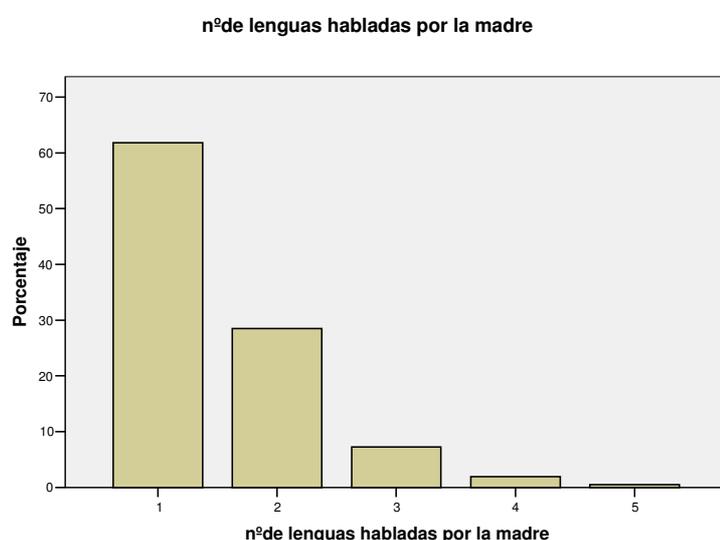
- En cuanto a los estudios que tenían las **madres** de los encuestados, destacaron los de Secundaria (39'6%), seguidos de los universitarios (33'6%) y Primaria (26'7%).



**Gráfica 2.21. Distribución de la muestra según el nivel de estudios de las madres**

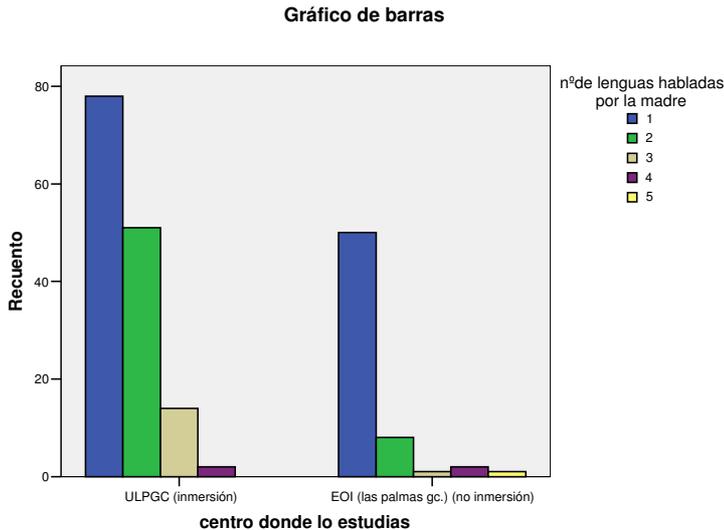
Nuevamente la situación es diferente cuando la analizamos por centros, ya que los estudios mayoritarios en las madres de la ULPGC son los universitarios (47%), seguidos de los secundarios (43'3%) y muy por debajo de los de Primaria (9'8%); en la E.O.I. destacan los de Primaria (43'2%), Secundaria (36'1%) y por último de los universitarios (20'7%).

- Las **lenguas habladas por las madres** fueron una (61'8%), seguida de dos (28'5%) y de tres (7'2%), aunque incluso se dieron cinco lenguas como en el caso de los padres.



**Gráfica 2.22. Distribución de la muestra según el número de lenguas habladas por las madres**

Por contextos, apreciamos diferencias entre ambos centros, ya que destaca una lengua (80'6% en la E.O.I. y 53'8% en la ULPGC), pero la segunda es mucho mayor entre las madres de los encuestados de la ULPGC (35'2%) que en las de la E.O.I. (12'9%), a la que le sigue una tercera casi inapreciable en este último centro (1'6%, frente al 9'7% de la ULPGC), como se muestra en la siguiente gráfica.



**Gráfica 2.23. Distribución de la muestra según el número de lenguas habladas por las madres (resultado por contextos)**

### 2.3. Elaboración y aplicación de los dos cuestionarios:

Los dos cuestionarios<sup>233</sup> los llevamos a cabo entre 2004 y 2011: el primero de ellos<sup>234</sup> lo realizamos con extranjeros que estudiaban español en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) y el segundo<sup>235</sup> con españoles que aprendían alguna lengua extranjera en la Escuela Oficial de Idiomas (E.O.I.) de Las Palmas de Gran Canaria.

En el primer caso, las encuestas se realizaron en un contexto académico de inmersión dentro del ámbito universitario, ya que todos los estudiantes extranjeros vivían en Las Palmas de Gran Canaria mientras seguían cursos intensivos de español como lengua extranjera, de al menos 60 horas, bien como estudiantes extranjeros del programa de intercambio europeo Erasmus de la citada universidad o bien como alumnos del curso de certificado de Kiel (Alemania), que realizaban un curso intensivo en verano<sup>236</sup>:

---

<sup>233</sup> Véanse los modelos de los cuestionarios en el Anexo b.

<sup>234</sup> En español e inglés.

<sup>235</sup> Sólo en español.

<sup>236</sup> Los estudiantes de la Fachhochschule Kiel (Alemania) iban en verano a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) para realizar un curso intensivo de español de lengua y cultura (de 60 horas durante unas tres semanas) en un contexto de inmersión, gracias a un convenio existente entre ambas universidades y a través del que obtenían un certificado acreditativo del nivel, número de horas cursadas y nota obtenida. Por esto, el curso recibía el nombre de *Curso Certificado* de (la Fachhochschule) *Kiel*.

Los estudiantes Erasmus cursaban entre tres y cuatro horas al día de español, de lunes a viernes, un mínimo de dos semanas. Muchos de ellos continuaban su aprendizaje de la lengua siguiendo otros cursos, de seis horas semanales entre tres y nueve meses, tiempo de duración de su curso académico dentro del programa de intercambio europeo. Los estudiantes alemanes del curso de certificado de Kiel realizaban un curso en verano de 60 horas en tres semanas (cuatro horas diarias de gramática y prácticas comunicativas).

En total, realizamos la encuesta en español e inglés a un total de 200 personas, pertenecientes a grupos de Kiel de 2004 y de Erasmus de entre 2004 y 2008. Todos los encuestados cursaban español en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, dentro de un departamento creado para la difusión y enseñanza del español como lengua extranjera, Cursos Hispánicos. En él se ofertaban cursos de español para extranjeros, intensivos (20 horas semanales) o regulares (6 horas semanales) en los que se impartían gramática, cultura y prácticas comunicativas. Además, se ofrecían cursos de destrezas y de preparación al DELE y se gestionaban servicios (como alojamiento o actividades culturales y deportivas) para los estudiantes. Los grupos eran bastantes reducidos, entre 10 y 15 estudiantes en los cursos intensivos de Erasmus y Kiel, y entre 6 y 10 alumnos en los cursos regulares de 6 horas semanales<sup>237</sup>.

Los profesores eran nativos españoles con amplia formación (Filología Hispánica, Máster en la enseñanza del español como lengua extranjera) y experiencia en este campo. Por lo que a mí respecta, además de ser la coordinadora de este departamento, fui la profesora de muchos de los encuestados sobre el aprendizaje del español. Precisamente, como comenté en la introducción, debido a mi experiencia en este campo en las Universidades de Salamanca y Las Palmas de Gran Canaria me decidí a llevar a cabo este estudio con extranjeros que aprendían español en un contexto de inmersión. Más adelante surgió la idea de comparar este contexto académico de aprendizaje con el de no inmersión, de la Escuela Oficial de Idiomas de la capital grancanaria, por lo que llevamos a cabo las encuestas en 2011 con españoles que estudiaban inglés, alemán, italiano y árabe en este centro público de Las Palmas de Gran Canaria. En este caso realizamos los cuestionarios a un total de 200 personas, pertenecientes a doce grupos de distintos niveles: tres de inglés, cuatro de alemán, tres de italiano y dos de árabe.

---

<sup>237</sup> Los precios oscilaban entre los 150€ del curso de los Erasmus y los 250€ del de 60 horas de Kiel.

Los grupos de la E.O.I. suelen ser bastante grandes, de más de cuarenta personas, en el caso de lenguas mayoritarias, como el inglés e incluso el italiano, y más reducidos en las clases de lenguas minoritarias como el árabe, en las que suele haber una media de diez personas. El curso consta de cuatro horas semanales y la duración es la del curso académico, de septiembre a junio<sup>238</sup>.

Los profesores de estos cursos son mayoritariamente no nativos de la lengua que imparten, aunque especializados en su enseñanza. De nuestros grupos encuestados todos los profesores eran españoles y sólo uno de ellos tenía una profesora (de inglés), que aunque era española se había criado en Canadá.

Las variables que planteamos en los dos cuestionarios, y a través de las que obtuvimos los resultados fueron las siguientes:

<b>CÓDIGO</b>	<b>VARIABLE</b>
1	Edad
2	Hombre/ Mujer
3	Nacionalidad
4	Estudios
5	Idioma que estudias (Sólo 1): Español, inglés, alemán, italiano o árabe
6	Nivel idioma: (A) A1 y A2; (B) B1 ó B2
7	Centro donde lo estudias: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) (Inmersión) o Escuela Oficial de Idiomas (E.O.I. de L.P.G.C.) (No inmersión).
8	Última nota obtenida: 1-10
9	Tiempo llevas estudiando la lengua
10	¿Cuántas lenguas hablas? Número de lenguas
11	Países visitados que hablan como materna la lengua que estudias: Número de países
12	Razones visita país
13	Aficiones

---

<sup>238</sup> El coste total es de 70€.

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

14	Estudios padre
15	Estudios madre
16	Lenguas que habla tu padre (número máximo)
17	Lenguas que habla tu madre (número máximo)
18	Gusto por los nativos de la lengua que estudias: 1-5 puntos
19	Interés por la lengua: 1-5 puntos
20	Las clases de este año te gustan: 1-5 puntos
<b>21</b>	<b>¿Qué te gusta o te gustaría hacer en las clases? (1-5 puntos)</b>
22	Leer
23	Aprender palabras nuevas
24	Ejercicios orales
25	Ejercicios escritos
26	Escuchar canciones
27	Conversación
28	Escuchar grabaciones
29	Estudiar gramática
30	Trabajar con imágenes, películas
31	Información sobre la vida del país/ países del idioma que aprendes (cultural, gastronómica...)
32	Otras
<b>33</b>	<b>Motivación: Razones que te han motivado a aprender el idioma (1-5 puntos)</b>
34	Interés
35	Estar bien cualificado para seguir este curso
36	Ventajas de futuro (trabajo, viajes...)
37	La importancia de la lengua en el mundo
38	Similitudes entre este idioma y otro/s que sabes
39	Es fácil de aprender
40	Conocimientos previos de la cultura/ país/ idioma
41	Interés en la cultura
42	Oportunidades de usar la lengua fuera de clase
43	Gusto por el sonido de la lengua
<b>44</b>	<b>Habilidad con los idiomas ¿qué crees que tienes? (1-5 puntos)</b>
45	Talento para las lenguas
46	Buena memoria
47	Habilidad en la pronunciación (por ejemplo imitar acentos)
48	Leer rápido en tu propia lengua
49	Escribir bien tu propia lengua
50	Ser bueno en gramática en tu lengua
51	Curiosidad por el idioma que estudias

	<b>ESTRATEGIAS (empleadas en la lengua que estudias)</b>
<b>52</b>	<b>Aprender vocabulario (1-5 puntos)</b>
53	Apuntar palabras y sus definiciones en “fichas”
54	Repetir las palabras en alto
55	Construir frases con palabras nuevas
56	Memorizar frases usando palabras nuevas
57	Relacionar palabras nuevas con imágenes o con otras parecidas o que ya conoces
58	Hacer familias de palabras
<b>59</b>	<b>Gramática: Estrategias para entender y usarla (1-5 puntos)</b>
60	Aprender reglas
61	Aplicar reglas en nuevas frases
62	Escribir ejercicios del libro de texto
<b>63</b>	<b>Audiciones ¿Qué sueles escuchar? (1-5 puntos)</b>
64	DVD
65	CD
66	Hablantes nativos
67	Películas
68	Clases de conversación
69	Amigos (estudiantes)
70	Canciones de T.V. o radio
<b>71</b>	<b>Lectura ¿Qué sueles leer? (1-5 puntos)</b>
72	Libros de texto o trabajos de clase
73	Letras de canciones
74	Novelas
75	Anuncios
76	Libros bilingües
77	Correos (e-mail) amigos
78	Lectura fácil (Cómics)
79	Revistas
80	Periódicos
<b>81</b>	<b>Escritura ¿Qué estrategias usas? (1-5 puntos)</b>
82	Preguntar a hablantes nativos tus errores
83	Pensar en tu lengua y traducir
84	Pensar la frase para ver si suena bien
85	Comprobar en un diccionario cómo se deletrea
86	Aplicar lo más posible las reglas y escribir lo que crees que debería ser más correcto
87	Corregir y aprender de los errores
88	Repetir estructuras vistas en clase

89	Pensar en la otra lengua evitando traducir
<b>90</b>	<b>Hablar. ¿Qué estrategias usas? (1-5 puntos)</b>
91	Hacer frases y leerlas en alto
92	Pensar frases que utilizarías en situaciones cotidianas
93	Ordenar las palabras de una frase antes de decirla
94	Repetir frases en alto
95	Inventar o practicar conversaciones
96	Leer algo en tu idioma y pensar cómo se diría en el idioma que estudias

#### **Cuadro 2.4. Variables analizadas en el cuestionario**

El cuestionario incluía ítems para determinar la muestra de los encuestados (información personal y de su entorno, gustos y aficiones), con el objetivo de realizar un perfil de los informantes que pudiera servir para contrastar los dos contextos de aprendizaje.

Por otra parte incluimos las variables correspondientes a las áreas de habilidades que creían tener con respecto a las lenguas, y que nos facilitaban información acerca de su autoimagen como hablantes y aprendices de lenguas (como por ejemplo tener buena memoria o habilidad para pronunciar) así como del gusto por los nativos (actitud hacia la comunidad de hablantes de la L2)<sup>239</sup> interés demostrados hacia la lengua meta, aspectos que estaban directamente relacionados con las actitudes y motivaciones hacia las lenguas.

Respecto a la motivación para estudiar el idioma incluimos variables relacionadas con los diferentes tipos, como la instrumental, integrativa, intrínseca o extrínseca, a pesar de que estamos de acuerdo con algunos autores que tratamos en la teoría, como Gardner (2005), en que muchas veces confluyen los citados tipos y por tanto lo fundamental es que haya una alta motivación; sería así prioritario la intensidad de la motivación, más que el tipo. A pesar de ello parece lógico que el que genere una adquisición más efectiva sea el intrínseco, resultativo o de tarea, ya que el propio hecho de aprender es el que genera una mayor motivación para continuar. Así, incluimos ítems en esta pregunta como los de tener un interés general hacia la L2 o su cultura, oportunidades para ponerla en práctica fuera de clase o ventajas de futuro (viajes, trabajo...) (instrumental).

---

<sup>239</sup> Nos pareció más claro preguntar si les gustaban los nativos de la L2 que si tenían una actitud positiva hacia ellos o les interesaban.

Por último, en relación con las estrategias, preguntamos por diferentes variables relativas al vocabulario, gramática, y a las destrezas de escribir, hablar, escuchar y leer. En todas ellas incluimos las de la tipología de Oxford (1990) denominadas de memoria (hacer asociaciones mentales, familias de palabras...), cognitivas (aplicar lo más posible las reglas, aplicar reglas en nuevas frases, pensar frases...), de compensación (de deducción o inferencia, como aprender reglas o relacionar), metacognitivas (como pensar frases antes de decirlas, escribir palabras en fichas u ordenar las palabras de las mismas antes de decirlas), afectivas (tratando de internalizar las reglas antes de pasar a la producción, como con CD o inventando conversaciones) y sociales (preguntar o cooperar para incrementar la interacción como preguntar los errores a los hablantes nativos, clases de conversación, correos...).

#### **2.4. Codificación de la información y realización de la tabla EXCEL para sintetizar la información:**

A continuación detallaremos las respuestas que obtuvimos y expondremos el procedimiento según el cual las clasificamos y numeramos y qué decisiones tomamos para ello.

- Respecto a la **edad** de los encuestados reflejamos obviamente la indicada por los sujetos y la clasificamos en cuatro grupos según los siguientes intervalos:
  - El primero de ellos comprendía a los menores de 18 años (de 14 a 17), que sólo podían ser de la Escuela Oficial de Idiomas<sup>240</sup>.
  - El segundo grupo, de los 18 a los 34, que fue el mayoritario<sup>241</sup>.
  - El tercer y cuarto grupos corresponden a los intervalos de edad comprendidos entre los 35-54 años y los 55-70, respectivamente. Estos últimos se dieron únicamente, igual que el primer intervalo de menores de 18, en la Escuela Oficial de Idiomas.

---

<sup>240</sup> Los menores de edad pueden estudiar en este centro con el permiso paterno y bajo supervisión de los profesores, quienes certifican su asistencia al curso.

<sup>241</sup> Además, fue el único entre los estudiantes extranjeros de español, ya que eran únicamente universitarios.

- Las **nacionalidades** de los encuestados fueron 21, entre las que se encontraban las siguientes, que numeramos del 1 al 21: (1) España, (2) Alemania, (3) Italia, (4) Francia, (5) Portugal, (6) Bélgica, (7) Gran Bretaña, (8) Austria, (9) Suiza, (10) Países Bajos (Holanda), (11) Polonia, (12) Dinamarca, (13) Noruega, (14) Suecia, (15) Finlandia, (16) Estonia, (17) Lituania, (18) República Checa, (19) Eslovaquia, (20) Hungría y (21) Bulgaria. Los españoles (nacionalidad 1) fueron los encuestados en la Escuela Oficial de Idiomas (E.O.I.)<sup>242</sup> mientras que el resto fueron los que respondieron a las preguntas relacionadas con el aprendizaje del español como lengua extranjera en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). La nacionalidad alemana ((2) fue la mayoritaria, después de la española, ya que un gran número de Erasmus eran alemanes. Además, se unieron a ellos los que venían a hacer un curso de español intensivo de tres semanas desde la Fachhochschule de Kiel (Alemania), a través de un convenio con la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).
- En cuanto a los **estudios** que tenían los informantes, realizamos una división en tres grupos, tanto para los encuestados como para sus padres, y la numeramos de la siguiente manera: (1) Primaria, (2) Secundaria y (3) Universidad. Los consideramos dentro de una de estas tres categorías bien cuando estuvieran cursándola o bien cuando ésta fuera la última que hubieran terminado en su formación.
- Acerca de las **lenguas extranjeras** por las que se les preguntó ya hemos hecho alusión a que fueron un total de cinco: (1) español, para los extranjeros de la

---

<sup>242</sup> De entre los encuestados españoles de la Escuela Oficial de Idiomas hubo siete extranjeros, a los que no incluimos en el estudio por no ser hispanohablantes que estudiaban una de las lenguas extranjeras que citamos: una mauritana y una brasileña que estudiaban inglés, una tailandesa, una polaca y un italiano que cursaban alemán, una eslovaca que estudiaba italiano y una lituana, árabe. Además, hubo una chica española, pero de nacionalidad italiana, que estudiaba italiano y a la que decidimos no incluir ya que no cumplía con el requisito de la nacionalidad española, y porque pensamos que su caso tendría unas condiciones diferentes al resto: no sabemos si adquirió la lengua de pequeña o si había estado (o continuaba) expuesta a la lengua en el contexto familiar aunque no hubiera estudiado la lengua en un contexto académico.

Tampoco incluimos a tres colombianas, a pesar de ser hispanohablantes, por una cuestión metodológica, ya que quisimos centrar el estudio en el ámbito europeo, tanto de los españoles que estudiaban lenguas extranjeras en un contexto académico de no inmersión (E.O.I.) como de los extranjeros del programa de intercambio europeo Erasmus o los alemanes del Curso del Certificado de español de la Fachhochschule Kiel (Alemania) que cursaban español en un contexto de inmersión en la ULPGC.

ULPGC, e (2) inglés, (3) alemán, (4) italiano y (5) árabe para los españoles que los cursaban en la E.O.I. de Las Palmas de Gran Canaria. Asimismo, numeramos los dos centros con 1 y 2 ((1) ULPGC (Universidad) y (2) E.O.I. (Escuela Oficial)).

- En relación con la lengua que estudiaban realizamos cinco preguntas más, entre las que se encontraba el *nivel de dominio, la última nota obtenida, el tiempo que llevaban estudiándola, los países que habían visitado en los que se hablaba la lengua que estudiaban y las razones de su visita:*
- En cuanto a los **niveles de lengua** del estudio los dividimos en tres:

1. El primero incluía el Inicial y el Elemental, un A1 y A2. Éstos eran los estudiantes que acababan de empezar a estudiar la lengua y que llevaban entre dos semanas y tres meses y los que estaban en el primer curso. Decidimos contabilizar el tiempo de estudio por semanas, dado que algunos llevaban menos de un mes estudiando la lengua, sobre todo los estudiantes Erasmus que estaban realizando un curso de español a su llegada a Gran Canaria.

2. El segundo nivel incluyó a los estudiantes de un nivel Intermedio, un B1, y el tercero el correspondiente a un nivel B2, es decir, a un Avanzado.

Optamos por esta clasificación porque no había ningún nivel Superior (C). Por una parte, en el caso de los estudiantes extranjeros no había ninguno de este nivel entre los encuestados y, por otra, el B2 es el nivel más alto al que puede accederse en la Escuela Oficial de Idiomas. Aquí las lenguas se estudian a lo largo de seis años (seis cursos académicos) y los niveles se dividen en: “Básico” 1 y 2, que correspondería al nivel A1 del MCER; “Intermedio” 1 y 2, que equivalen a un elemental e intermedio, respectivamente, es decir, a un A2 y B1 y los últimos dos cursos, llamados “Avanzados”, que corresponden a un nivel B1 (alto) y B2. No hay por tanto un nivel “C”, y como decíamos, el B2 es el nivel más alto. De esta manera los seis años se dividirían en tres niveles y subniveles de los mismos en los que, en muchos casos, se repiten, amplían y practican conceptos o contenidos ya vistos en el curso anterior.

Planteamos la última encuesta de 2008 según los niveles recomendados en el MCER, nomenclatura y clasificación seguida en nuestros cursos en ese momento<sup>243</sup>. Asimismo, estos últimos estudiantes ya conocían y manejaban la nomenclatura del MCER, empleada ya en sus facultades de origen.

Por el contrario, en el caso de los españoles que estudiaban lenguas extranjeras en la Escuela Oficial de Idiomas la mayoría no conocía la clasificación basada en los niveles propuestos por el MCER, desconociendo por tanto que el nivel más alto en ese centro era el B2. Así, algunos contestaron que tenían un nivel Superior (es decir, un C1 y hasta un C2).

A la hora de dividir a los encuestados en niveles de aprendizaje nuestra elección fue la de clasificarlos según la clase en la que se encontraran cursando la lengua extranjera. En el caso de los estudiantes de la E.O.I. que empezaron desde cero el aprendizaje éstos iban subiendo de nivel cada año hasta llegar al último, al (B2), y en el caso de las personas que ya entraban en el centro con conocimientos en la lengua lo hacían en una de las clases desde el segundo hasta el quinto año<sup>244</sup>, según el nivel obtenido en una prueba realizada previamente.

En cuanto a los estudiantes extranjeros de la ULPGC (Erasmus y Kiel), éstos siempre realizaban una prueba de nivel antes de empezar en cualquiera de los cursos. El espectro de niveles iba desde el A1 hasta el B2. Normalmente no había estudiantes que llegaran de sus países de origen con un nivel C, aunque algunos lo adquirieron durante su estancia e incluso se presentaron al DELE Superior<sup>245</sup>.

---

<sup>243</sup> En las encuestas realizadas antes de 2008 empleamos los niveles que habían cursado (Inicial, Intermedio y Avanzado). A la hora de homogeneizar los niveles del total de las encuestas, utilizamos el sistema del MCER, es decir los niveles A y B (dado que no registramos informantes del C).

<sup>244</sup> En principio por norma no se accede al sexto y último año a través de la prueba de nivel.

<sup>245</sup> Diploma de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes, certificado acreditativo del nivel de dominio de la lengua española, cuyo nivel más alto era en ese momento el superior, equivalente a un nivel casi nativo.

➤ Respecto de la **nota obtenida** en el último curso realizado, nos encontramos con que en ambos centros los estudiantes del nivel inicial no habían tenido calificaciones; no obstante, muchos españoles de este nivel sí aportaron este dato.

Por una parte, los estudiantes de la Escuela Oficial de Idiomas superan el curso con una nota de “apto” (aprobado), a pesar de que puedan obtener notas según el sistema de calificación español del 1 al 10 en exámenes que se lleven a cabo como evaluación continua durante el curso. Lo habitual es que los alumnos pasen al siguiente nivel, con lo que la nota obtenida no es relevante, lo que lógicamente impedía relacionarla con la motivación para continuar estudiando la lengua extranjera.

Por otra parte, los extranjeros que estudiaban español aportaron las notas obtenidas bien según el sistema español o bien según el de sus países, en el caso de que hubieran realizado cursos allí (por ejemplo del 1 al 5, siendo 1 la calificación más alta y 5 la más baja).

Con el fin de homogeneizar los datos convertimos todas las notas al sistema español, pero desafortunadamente un gran número de los encuestados no respondió a este ítem, con lo que nos fue imposible intentar mostrar una correlación entre la nota y la motivación.

➤ En cuanto a aquellos **países que los estudiantes habían visitado y en los que se hablaba la lengua** que aprendían, optamos por contabilizar el número total de los mismos. Algunos españoles citaron todos los que habían visitado de todas las lenguas que hablaban o estudiaban, e incluso algunos respondieron enumerando los países que habían visitado en vacaciones (incluida España), aunque en ellos no se hablara la lengua de la que estaban contestando. Así, algunos dijeron que para practicar inglés habían ido a Suecia o a los Países Bajos, lugares donde la población tiene un buen conocimiento del inglés pero en los que ésta no es lengua materna.

Algunos estudiantes españoles de italiano contestaron que "únicamente habían ido a Italia dado que sólo se hablaba italiano allí", a pesar de que previamente se les había explicado que había una única encuesta para todas las lenguas extranjeras que se

cursaban<sup>246</sup>. De esta manera en el caso del italiano se limitaba la visita a un país, el único en el que se habla. Curiosamente, hubo algunos encuestados que respondieron que habían visitado 2 o más países en los que se hablaba el italiano, suponemos que por entender mal la pregunta o por contestar a otros lugares visitados, sin hacer referencia a aquél por el que se les preguntaba.

Finalmente, de las respuestas válidas obtenidas, contabilizamos los siguientes países:

Los de habla hispana visitados por los estudiantes de español de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) fueron un total de ocho, contando con España. Todos visitaron España, en concreto Gran Canaria, para realizar un curso de español, o bien un intercambio del programa Erasmus o bien ambas cosas<sup>247</sup>. Además de en España, habían estado en la República Dominicana, México, Guatemala, Cuba, Honduras, Chile y Venezuela.

Los países visitados por los estudiantes de la Escuela Oficial de Idiomas (E.O.I.) de Las Palmas de Gran Canaria fueron los siguientes:

- a) De lengua materna inglesa: Inglaterra, Irlanda, Estados Unidos, Canadá, Australia, Gran Caimán, Jamaica, India y África<sup>248</sup> (nueve países).
- b) De lengua alemana: Alemania, Suiza, Austria y Luxemburgo (cuatro países).
- c) De lengua italiana: Italia.
- d) De lengua árabe: Marruecos, Egipto, Siria, Jordania y El Líbano (cinco países).

---

<sup>246</sup> Recordamos que en la E.O.I. las lenguas meta eran inglés, alemán, italiano y árabe y en la ULPGC el español (en el caso de los extranjeros).

<sup>247</sup> Además de Mallorca, Ibiza, Madrid, Barcelona, Valencia, Salamanca, Málaga, Almería y Cuenca.

<sup>248</sup> No se especificó qué país del continente.

La segunda parte de la pregunta sobre los países visitados buscaba saber las **razones** que les habían llevado a conocer esos lugares, que enumeramos a continuación. En resumen pueden citarse las siguientes<sup>249</sup>:

1. En el caso de los estudiantes de español como lengua extranjera la respuesta más extendida fue la de hacer un curso de español, un intercambio del programa Erasmus, o ambos, en Gran Canaria<sup>250</sup>.
2. En cuanto a las respuestas de los españoles que estudiaban alguna de las lenguas extranjeras en la E.O.I., destacan las siguientes:
  - a. Razones de visita a países anglófonos: turismo, estudios (aprender el idioma), visita a familiares o placer.
  - b. Razones visita a países cuya lengua materna es el alemán: visita a familiares y amigos, placer, practicar el idioma y además, el gusto por el país y la cultura.
  - c. Razones visita a Italia: En este caso la mayoría respondió que le gustaba el país, la cultura o el arte, es decir, las razones fueron más culturales que lingüísticas, a pesar de que se dieron también las respuestas relacionadas con el idioma, trabajo o estudios.
  - d. Razones visita a países cuya lengua materna es el árabe: motivos familiares, la cultura, las vacaciones o el trabajo.

Debido a la gran cantidad de respuestas obtenidas decidimos agruparlas en siete y anotar un máximo de tres razones por estudiante y lengua, que clasificamos y numeramos de la siguiente manera: (1) estudios, (2) vacaciones, (3) cultura, (4) gusto e interés, (5) motivos familiares/ visita a familiares/ amigos, (6) trabajo, (7) clima.

1. Dentro del grupo de los *estudios* incluimos todo lo relacionado con el aprendizaje de la lengua, como realizar un curso del idioma, practicarlo, hacer un intercambio o un curso dentro del Programa Erasmus...

---

<sup>249</sup> Puede verse información detallada en el Anexo c: Razones de la visita al país de la lengua meta.

<sup>250</sup> Además, obtuvimos otras respuestas, muchas de las cuales se repitieron (véase Anexo c).

2. En las *vacaciones* incluimos el mismo término, así como ocio, viaje, turismo...
  3. Dentro de la *cultura* las razones aducidas fueron las de conocer la cultura, tanto la del país, gente, gastronomía, como el arte o la arquitectura.
  4. Aquí consideramos todo lo relacionado con el interés, *gusto* y placer, tanto por la lengua, cultura, forma de vida...
  5. Clasificamos dentro de los *motivos familiares* a los estudiantes que dijeron tener familiares en el país, ya fuera debido a que habían emigrado allí o porque procedían de él<sup>251</sup>. También incluimos en este grupo los que habían estado en estos países para visitar a amigos, como alemanes en España o españoles en Alemania o Italia, o para visitar a sus parejas<sup>252</sup>.
  6. Dentro de *trabajo* incluimos prácticas de empresa, por ejemplo una española en Italia, o una finlandesa para trabajar en países hispanoamericanos, como Guatemala.
  7. El *clima* fue una de las razones de la visita ya que los extranjeros (estudiantes de español) la citaban tanto en sus viajes a Gran Canaria como a Mallorca, ya que les permitía realizar deportes al aire libre o ir a la playa.
- También en relación con los idiomas, formulamos una pregunta sobre el **número de lenguas que hablaban** tanto los encuestados como sus padres, con el fin de saber si les influía y facilitaba saber más lenguas a la hora de aprender una nueva. Además, pretendíamos ver si el número de lenguas que hablaban los padres tenía relación con el de los hijos. Recogimos un máximo de cinco lenguas extranjeras habladas por los universitarios extranjeros, entre las que se encontraban el inglés de forma mayoritaria, el ruso (entre los alemanes o los procedentes del Este) el francés y el italiano, el sueco (entre

---

<sup>251</sup> Hubo una chica alemana cuya bisabuela paterna había sido española, otra cuya hermana vivía en Gran Canaria, otra cuya madre era grancanaria aunque vivía en Alemania, así como españoles que estudiaban inglés y que tenían familiares que vivían en Canadá o Estados Unidos, estudiantes de alemán o italiano con familiares (hermanos, primos...) que residían en Alemania o Italia, respectivamente, e incluso un chico que estudiaba árabe cuya familia paterna era del Líbano, u otro que había vivido en el Sáhara Occidental hasta los nueve años.

<sup>252</sup> Como el caso de un alemán que fue a visitar a su novia a México, su país de origen.

los nórdicos) así como el turco, el esloveno o el coreano, que algunos alemanes hablaban como segunda lengua o extranjera, ya que ésta era la materna de algunos de sus padres. El mismo caso se dio en un francés cuya lengua materna era el francés pero que hablaba árabe por tener esa ascendencia.

En total, las lenguas extranjeras habladas que obtuvimos de las encuestas fueron las siguientes: inglés (mayoritariamente), francés e italiano, además del ruso entre algunos alemanes. El checo, eslovaco, polaco y ruso, que hablaban algunos estudiantes de nacionalidades del Este, y el sueco los nórdicos. Hubo un frisio que hablaba holandés y dos alemanas, una de ascendencia coreana que hablaba esta lengua, y otra que hablaba farsi, además de un francés que hablaba árabe.

Como curiosidad contabilizamos entre las respuestas de las lenguas habladas el latín, y hasta el griego clásico, lenguas que naturalmente no incluimos, ya que buscábamos lenguas vivas.

➤ En cuanto a las lenguas que hablaban los padres de los extranjeros, éstos nos respondieron hasta un número máximo de cinco lenguas, y cuatro idiomas las madres. Entre ellas estaban el inglés, francés, italiano, alemán, ruso, checo, húngaro, noruego, sueco, danés, finlandés, holandés, polaco, turco, farsi, portugués, chino y japonés. La mayoría de los padres hablaba inglés; los alemanes, además del inglés, sabían ruso y algunas lenguas del este, y en ocasiones francés. Los nórdicos hablaban en algunos casos dos o tres lenguas nórdicas y en el caso de algunos alemanes, turco o farsi, que parecía ser la lengua de su pareja. Además, algún alemán sabía portugués y registramos que un padre de nacionalidad alemana sabía inglés, francés, ruso, chino y japonés, y otro de nacionalidad finlandesa hasta cinco idiomas, entre las que se encontraban el inglés, ruso, noruego, danés y sueco.

➤ El número de lenguas habladas por parte de los españoles fue mayoritariamente una o dos, inglés y francés, aunque hubo algunos que alcanzaron tres (también alemán) e incluso uno respondió que hablaba cinco, entre las que se encontraba el hindí, lengua materna de sus padres. Éstos, a su vez, hablaban cuatro idiomas, siempre sin contar el español y su lengua materna.

Muchos de los encuestados españoles que mayor número de lenguas hablaban habían estudiado Turismo, Filología o Traducción. Por su parte, contabilizamos un número máximo de cuatro lenguas en los padres y madres de los informantes españoles, como el citado anteriormente de lengua materna hindi que hablaba inglés, español, sindhi<sup>253</sup> y árabe.

Así, las lenguas que contabilizamos fueron las siguientes: inglés, francés, alemán, italiano y portugués<sup>254</sup>.

- En cuanto a los padres, muchos de ellos no hablaban ninguna lengua y en el caso de hacerlo era inglés o francés; hubo algunos que afirmaron saber ambos idiomas y otros, en cambio, sólo alemán.

Como casos especiales contamos con el padre de uno de los encuestados que hablaba finlandés, los padres de una chica que hablaban portugués (eran bilingües), el hindú que citamos anteriormente y el padre de otra (repcionista) que hablaba inglés, francés, alemán, italiano, checo y chino.

Muchos de los encuestados dejaron en blanco la parte de las aficiones y de los datos de los padres, como la edad, estudios y profesión<sup>255</sup>.

- En relación con la pregunta acerca de las **aficiones**, a pesar de la falta de respuestas en muchos casos, contabilizamos 133<sup>256</sup> aficiones. Por ello decidimos agrupar las mayoritarias en un total de once campos temáticos, relacionados lo más posible con el estudio de lenguas, como viajar, leer o charlar. Así, las redujimos a los siguientes grupos, que numeramos del 1 al 10: (1) Viajar, (2) leer, (3) estudiar, (4) idiomas, (5) cultura, (6) deportes, (7) naturaleza, (8) música, (9) cine, (10) vida social.

---

<sup>253</sup> El sindhi es la lengua de la provincia pakistani de Sind, que hablan más de cuarenta millones de personas en Pakistán y más de doce en India, y es el segundo idioma más utilizado en Pakistán.

<sup>254</sup> Además, hubo dos encuestados españoles que hablaban la lengua materna de sus padres, el hindi y el coreano, respectivamente. El primero de ellos hablaba cinco idiomas, inglés, francés, italiano, portugués e hindi, sin contar con la lengua que estudiaba desde hacía más de tres años, alemán, ni la materna, español, y se dedicaba, como nos referimos anteriormente, al turismo.

<sup>255</sup> Algunos de ellos nos comentaron en el momento de la encuesta que no tenían relación con el padre; los mayores decían que sus padres llevaban años muertos, otros no sabían qué edad tenían y algunos otros no consideraban relevante decir su profesión o estudios dado que hacía años que se habían jubilado o que habían muerto. También hubo muchos jóvenes que no contestaron a estas preguntas, no sabemos si porque les resultaba violento, demasiado personal o irrelevante.

<sup>256</sup> Todas ellas podemos verlas en el Anexo c: lista de aficiones.

De esta manera, clasificamos dentro del campo de la lectura todo lo relacionado con la misma, así como con los estudios, cualquier actividad física y todos los deportes, de los que obtuvimos 44 diferentes<sup>257</sup>, ya fueran al aire libre, de aventura o acuáticos, que incluimos en el mismo grupo, así como con todas las respuestas relacionadas con aprender lenguas, practicarlas, y con las actividades en la naturaleza. Hicimos lo mismo con las respuestas relacionadas con la música o el cine (películas, series, documentales...).

Por último, todas las respuestas que hacían referencia a quedar con amigos, salir, conocer gente, hacer amigos, estar con amigos, ir a fiestas, socializarse o charlar las incluimos en el grupo de “vida social”, ya que requería interactuar con otros y relacionarse con otras personas, lo cual puede ser positivo a la hora de practicar una lengua extranjera que se está aprendiendo.

Intentábamos ver de esta manera si determinadas aficiones se daban en personas que hablaban muchas lenguas o si esto influía en su capacidad o habilidad de adquisición de las mismas.

➤ A partir del siguiente ítem, si **"les gustan los nativos de la lengua"**<sup>258</sup> que estudian, había que puntuar según la escala de *Likert* del 1 al 5. Nuevamente hubo una diferencia entre los dos grupos de encuestados:

Curiosamente a la mayoría de los españoles hubo que explicarles que suponía una razón por la que podía atraer estudiar la lengua, y que se refería tanto al colectivo que hablaba esa lengua como a lo que representaba su forma de vida, su cultura, sus costumbres, historia o gastronomía, lo que influía en la motivación a la hora de estudiar la lengua y la cultura y en las ganas de visitar el país, conocer a sus habitantes e incluso poder vivir o trabajar en el país, formando parte de su sociedad (motivación integrativa).

Sin embargo, este ítem sobre el gusto por los nativos no generó dudas entre los extranjeros. De hecho, además de la puntuación que le dieron, en su mayoría la más alta, escribieron comentarios como “¡Claro!”, “Por supuesto”, “Me encantan” o “¡Cómo no me van a gustar!”.

---

<sup>257</sup> A los que hemos hecho referencia anteriormente.

<sup>258</sup> Si creían tener una actitud positiva hacia la comunidad hablante de la lengua meta.

Los españoles, por su parte, no hicieron demasiados comentarios al respecto aunque algunos escribieron que “no sabían” o que “no conocían a ninguno<sup>259</sup>” (en este caso a los italianos)<sup>260</sup>.

- Por lo que se refiere a la pregunta de “**lo que les gusta o les gustaría más hacer en las clases de la lengua**”, que constaba de once ítems puntuables del 1 al 5, la mayoría de los estudiantes de español extranjeros escribieron comentarios al respecto, entre los que se repitió el de *hablar y estudiar gramática*. Otros fueron: *aprender, cantar, escuchar canciones, leer, saber las excepciones y las expresiones de los españoles, ver películas o ver películas con subtítulos*. Otros hablaron de cosas que se habían hecho en clase en esas semanas, o de la profesora<sup>261</sup>. Sin embargo, salvo la mera puntuación no obtuvimos ningún comentario por parte de los españoles.

En las encuestas de los españoles, y a pesar de haberlo explicado previamente, nos encontramos con algunas dudas en relación con las preguntas de habilidades y estrategias, ya que no tenían claro si se les preguntaba por su lengua materna, el español, o por la lengua que estudiaban. Sin embargo, esto no ocurrió con los extranjeros, que tuvieron siempre claro que las preguntas sobre las habilidades eran en relación con la lengua materna (excepto la de la *curiosidad por el idioma*) y las de las estrategias se referían a la lengua extranjera que estaban estudiando.

La mayoría puntuó todos los ítems pero hubo algunos que sólo lo hicieron con las habilidades que tenían (o creían que tenían) o las estrategias que empleaban, dejando en blanco el resto.

---

<sup>259</sup> Ningún hablante de la lengua meta.

<sup>260</sup> Además, una española respondió que puntuaba a los norteamericanos con un 1 (puntuación más baja) mientras que a los ingleses, australianos y canadienses les daba un 3; por el contrario, hubo otro que puntuó con un 5 (puntuación más alta) a los norteamericanos.

<sup>261</sup> Éstas fueron algunas de las respuestas que, como vemos, estaban relacionadas con la lengua, cultura y hablantes de la lengua meta (en este caso del español): “Me gusta mucho la cohesión del grupo y el entusiasmo de la profesora”, “Que toda la gente puede hablar”, “La profesora”, “El ambiente de la clase”, “Estudiar con canciones”, “Hablar de las tradiciones”, “Trabajar en grupos”, “Hablar en parejas”, “Aprender cosas culturales”, “Aprender palabras”, “Aprender acerca del país y de la gente”, “Hablar sobre las situaciones en Las Palmas de Gran Canaria” o “La clase que hicimos sobre viajes”.

Además, en relación con algunas preguntas recogimos algunos comentarios que los encuestados españoles escribieron, además de puntuar del 1 al 5 el ítem por el que se les preguntaba<sup>262</sup>.

Hasta ahora hemos visto todos los ítems que planteamos en las encuestas realizadas (y que podemos consultar en los anexos<sup>263</sup>) a los cuatrocientos informantes, así como las respuestas que obtuvimos y cómo las clasificamos, tomando para ello las oportunas decisiones al respecto que hemos detallado.

#### **2.4.1. Definición de las categorías significativas que constituyeron las variables. Interpretación de los datos en el contexto en el que fueron recogidos:**

Con el fin de explicar el procedimiento de interpretación de los datos, incluimos a continuación todas las variables por las que preguntamos y vamos a ver las leyendas que empleamos para las respuestas abiertas que se dieron<sup>264</sup>. Además, detallamos la puntuación máxima obtenida en cada uno de los ítems.

Las variables finales que procedimos a analizar e interpretar fueron las siguientes:

1. Número de entrevista
2. Edad
3. Intervalo edad: (1) -18 años/ (2) 18-34 años/ (3) 35-55 años / (4) 56-70 años
4. (1) Hombre/ (2) Mujer
5. Nacionalidad (21): (1) España, (2) Alemania, (3) Italia, (4) Francia, (5) Portugal, (6) Bélgica, (7) Gran Bretaña, (8) Austria, (9) Suiza, (10) Países Bajos (Holanda), (11) Polonia, (12) Dinamarca, (13) Noruega, (14) Suecia, (15) Finlandia, (16) Estonia, (17) Lituania, (18) República Checa, (19) Eslovaquia, (20) Hungría, (21) Bulgaria
6. Estudios: (1) Primaria/ (2) Secundaria/ (3) Universidad

---

<sup>262</sup> Véase Anexo c: preguntas abiertas españoles (Ítem otros).

<sup>263</sup> Cuestionarios y anexo c: razones de visita a los países, aficiones contabilizadas y respuestas añadidas a la puntuación de algunos ítems.

<sup>264</sup> Según la clasificación que realizamos y que acabamos de exponer.

7. Idioma que estudias (Sólo 1): (1) Español, (2) Inglés, (3) Alemán, (4) Italiano, (5) Árabe
8. Centro donde lo estudias: (1) Universidad (ULPGC) (Inmersión), (2) E.O.I. L.P. (No inmersión)
9. Nivel idioma: (1) A1 y A2 (Inicial /Elemental); (2) (B1) Intermedio, (3) B2 (Avanzado)
10. Última nota obtenida: Número del 1 al 10
11. Tiempo llevas estudiando la lengua: Por meses
12. ¿Cuántas lenguas hablas? Número máximo de lenguas habladas
13. Países visitados que hablan como materna la lengua que estudias (sólo el número de países; máximo: 8)
14. Razones de la visita al país (máximo 3): Agrupadas en 7: (1) Estudios, (2) vacaciones, (3) cultura, (4) gusto e interés, (5) visita a familiares/ amigos, (6) trabajo, (7) clima.
15. Aficiones (máximo 3): Reducidas a 10, agrupadas y relacionadas con las lenguas: (1) Viajar, (2) leer, (3) estudiar, (4) idiomas, (5) cultura, (6) deportes, (7) naturaleza, (8) música, (9) cine y (10) vida social.
16. Estudios del padre: (1) Primaria/ (2) Secundaria/ (3) Universidad
17. Estudios de la madre: (1) Primaria/ (2) Secundaria/ (3) Universidad
18. Lenguas que habla el padre: Número máximo
19. Lenguas que habla la madre: Número máximo
20. Gusto por los nativos de la lengua que estudian: 1-5 (1 nada y 5 muchísimo)
21. Interés por la lengua: 1-5
22. Las clases de este año te gustan: 1-5
23. *¿Qué te gusta o te gustaría hacer en las clases? (Máx. 55 pts.):*
24. Leer
25. Aprender palabras nuevas
26. Ejercicios orales
27. Ejercicios escritos
28. Escuchar canciones
29. Conversación
30. Escuchar grabaciones
31. Estudiar gramática

32. Trabajar con imágenes, películas
33. Información sobre la vida del país/ países del idioma que aprendes (cultural, gastronómica...)
34. Otras
35. *Motivación (Máx. 50 ptos.). Razones que te han motivado a aprender el idioma:*
36. Interés
37. Estar bien cualificado para seguir este curso
38. Ventajas de futuro (trabajo, viajes...)
39. La importancia de la lengua en el mundo
40. Similitudes entre este idioma y otro/s que sabes
41. Es fácil de aprender
42. Conocimientos previos de la cultura/ país/ idioma
43. Interés en la cultura
44. Oportunidades de usar la lengua fuera de clase
45. Gusto por el sonido de la lengua
46. *Habilidad con los idiomas (Máx 35 ptos.) ¿qué crees que tienes?*
47. Talento para las lenguas
48. Buena memoria
49. Habilidad en la pronunciación (por ejemplo imitar acentos)
50. Leer rápido en tu propia lengua
51. Escribir bien en tu propia lengua
52. Ser bueno en gramática en tu lengua
53. Curiosidad por el idioma
  
- ESTRATEGIAS (empleadas en la lengua que estudias):*
54. *Aprender vocabulario (Máx. 35 ptos.):*
55. Apuntar palabras y sus definiciones en “fichas”
56. Repetir las palabras en alto
57. Construir frases con palabras nuevas
58. Memorizar frases usando palabras nuevas
59. Relacionar palabras nuevas con imágenes
60. Relacionar palabras nuevas con otras parecidas o que ya conoces

61. Hacer familias de palabras
62. Gramática: Estrategias para entender y usar la gramática: (Máx 15 ptos.)
63. Aprender reglas
64. Aplicar reglas en nuevas frases
65. Escribir ejercicios del libro de texto
66. Audiciones ¿Qué sueles escuchar? (máx.35 ptos.)
67. DVD
68. CD
69. Hablantes nativos
70. Películas
71. Clases de conversación
72. Amigos (estudiantes)
73. Canciones de T.V. o radio
74. Lectura ¿Qué sueles leer? (máx. 45 ptos.)
75. Libros de texto o trabajos de clase
76. Letras de canciones
77. Novelas
78. Anuncios
79. Libros bilingües
80. Correos (e-mail) amigos
81. Lectura fácil
82. Revistas
83. Periódicos
84. Escritura ¿Qué estrategias usas? (Máx. 40 ptos.)
85. Preguntar a hablantes nativos tus errores
86. Pensar en tu lengua y traducir
87. Pensar la frase para ver si suena bien
88. Comprobar en un diccionario cómo se deletrea
89. Aplicar lo más posible las reglas y escribir lo que crees que debería ser más correcto
90. Corregir y aprender de los errores
91. Repetir estructuras vistas en clase
92. Pensar en la otra lengua evitando traducir

93. Hablar ¿Qué estrategias usas? (Máx. 30 pts.)

94. Hacer frases y leerlas en alto

95. Pensar frases que utilizarías en situaciones cotidianas

96. Ordenar las palabras de una frase antes de decirla

97. Repetir frases en alto

98. Inventar o practicar conversaciones

99. Leer algo en tu idioma y pensar cómo se diría en el idioma que estudias

#### 2.4.2. Tratamiento estadístico de los resultados de las encuestas: análisis de fiabilidad (escala de la motivación), procedimiento seguido<sup>265</sup> y tratamiento de datos<sup>266</sup>.

Una vez establecidas las variables y las respuestas máximas que podíamos recoger, el siguiente paso es el de comentar los resultados obtenidos en las encuestas a través de estos datos. Sin embargo, antes de hacerlo nos parece oportuno e importante tratar algunos aspectos como la fiabilidad de los datos con los que realizamos el estudio, así como ver los pasos que seguimos desde la obtención de los datos hasta las conclusiones finales que extrajimos:

En cuanto al primer punto, debemos aclarar que el análisis de fiabilidad persigue ver en qué medida una escala de preguntas responde a lo intentamos medir. Para ello medimos en el conjunto de los sujetos encuestados un total de  $n$  variables, que eran previamente observables (las  $n$  respuestas a escala Likert del 1 al 5), con el fin de medir una serie de constructos.

Dado que las  $n$  variables preguntadas se relacionaban a priori en un alto grado con la magnitud inobservable de interés, resultaba necesario comprobar la consistencia de la escala que constituían éstas, debiéndose realizar para ello mediciones estables y consistentes, y para lo que el *Alfa de Cronbach* era muy útil. Ésta es un coeficiente que permite identificar un valor cuantificable que indique el nivel de fiabilidad de una escala de medida para la magnitud inobservable, a partir de las  $n$  variables observadas que constituyen la escala que buscamos.

---

<sup>265</sup> Sistema SPSS.

<sup>266</sup> Pantallazo de muestra.

En este caso planteamos la fiabilidad de la escala “Motivación” y, a través del programa estadístico SPSS 13.0 para Windows, calculamos la fiabilidad para las diez preguntas formuladas con el objetivo de saber cuál era la motivación de los cuatrocientos individuos encuestados. Los resultados fueron los siguientes:

		N	%
Casos	Válidos	347	86,8
	Excluidos(a)	53	13,3
	Total	400	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento

**Cuadro 2.5. Procesamiento de los casos analizados (válidos y excluidos)**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,742	10

**Cuadro 2.6. Estadísticos de fiabilidad**

Como podemos observar, el valor resultante del *Alfa de Cronbach* para la escala “Motivación” fue de 0,742 (el valor máximo sería 1). Aunque a primera vista este estadístico no nos muestre *per se* ningún valor de significancia que nos permita determinar de manera absoluta si la escala es fiable o no por sí misma, la teoría estadística considera que así lo es cuando los valores del *Alfa de Cronbach* son superiores a 0,7 ó 0,8, como en nuestro caso, por lo que podemos afirmar que la fiabilidad de la escala era *adecuada y válida* para nuestro objeto de estudio.

De esta manera, si tenemos en cuenta los resultados obtenidos (0,742) en nuestro análisis<sup>267</sup>, podemos afirmar que el conjunto de preguntas que utilizamos para medir la “Motivación” de los individuos encuestados<sup>268</sup> nos garantizaba la fiabilidad de la escala y del constructo final y objeto de medición, en nuestro caso, la motivación.

Una vez comprobamos la fiabilidad de la escala que íbamos a utilizar para obtener los resultados de nuestro estudio, procedimos a llevarlo a cabo.

Vamos a explicar a continuación los pasos que seguimos y, para que sea más claro, lo haremos a través de una serie de “pantallazos” de muestra, que consideramos que pueden resultar adecuados para entender el proceso.

En relación con el tratamiento estadístico de los resultados obtenidos en el proceso de realización de las encuestas utilizamos el citado programa informático *SPSS 13.0 para Windows*<sup>269</sup>, que elegimos por las facilidades de uso que presentaba y por su adecuación a los intereses específicos de nuestro trabajo.

En primer lugar, abrimos un “archivo de datos” de extensión *SAV*. en dicho programa *SPSS 13.0*,<sup>270</sup> que posee dos pestañas principales: “vista variables” y “vista datos”. Abrimos la primera de ellas y definimos una a una las distintas variables que componían el cuestionario objeto de análisis. En nuestro caso concreto tuvimos que configurar las 103 variables en las que se dividía el cuestionario de trabajo, para lo que definimos primero los campos o atributos de cada una de las citadas variables: *Nombre, Tipo, Anchura, Decimales, Etiqueta, Valores, Perdidos, Columnas, Alineación y Medida*, codificando numéricamente el campo “valores” en aquellos resultados alfanuméricos que así lo requirieron (*nacionalidad, aficiones, países visitados...*).

---

<sup>267</sup> Con el citado programa estadístico SPSS.

<sup>268</sup> Cualidad no directamente observable.

<sup>269</sup> *Statistical Package for the Social Sciences* es un software líder en el ámbito de las ciencias sociales, muy conocido por su capacidad para trabajar con bases de datos de gran tamaño y cuya primera versión para ordenadores personales nació en 1984. Este software, creado a finales de la década de los 60 del siglo XX, y en el que la Universidad de Chicago jugó un papel importante, fue destinado inicialmente al ámbito de la educación superior en Estados Unidos.

<sup>270</sup> Renombrado como “*Estudio Beatriz Nuevo*”.

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

En la Figura 2.1 se muestra la pantalla utilizada en el programa *SPSS*, pestaña “Vista de Variables”:

Figura 2.1. Pantalla principal “Vista de Variables” de la encuesta

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida
1	numentr	Numérico	2	0	número de entr	Ninguno	0	4	Centrado	Ordinal
2	edad	Numérico	2	0	edad	Ninguno	0	2	Centrado	Escala
3	interedad	Numérico	2	0	intervalo de ed	{1, menor de 1	0	2	Centrado	Ordinal
4	sexo	Numérico	2	0	sexo	{1, hombre}...	0	2	Centrado	Nominal
5	nacionalid	Numérico	2	0	nacionalidad	{1, española}...	0	2	Centrado	Nominal
6	estudios	Numérico	2	0	nivel de estudi	{1, primaria}...	0	2	Centrado	Ordinal
7	idiomaestu	Numérico	2	0	idioma que est	{1, español}...	0	2	Centrado	Nominal
8	Centroestu	Numérico	2	0	centro donde l	{1, ULPGC (in	0	2	Centrado	Nominal
9	niveldioma	Numérico	2	0	nivel del idiom	{1, A1 y A2}...	0	2	Centrado	Ordinal
10	ultnota	Numérico	2	1	última nota obt	Ninguno	0	2	Centrado	Escala
11	Tiembstud	Numérico	2	0	tiempo que llev	Ninguno	0	4	Centrado	Ordinal
12	lenguahabl	Numérico	2	0	cuántas lengu	Ninguno	0	2	Centrado	Ordinal
13	numpais	Numérico	2	0	número de pai	Ninguno	0	2	Centrado	Ordinal
14	razvis1	Numérico	2	0	razones para vi	{1, estudios}...	0	2	Centrado	Nominal
15	razvis2	Numérico	2	0	razones para vi	{1, estudios}...	0	2	Centrado	Nominal
16	razvis3	Numérico	2	0	razones para vi	{1, estudios}...	0	2	Centrado	Nominal
17	afici1	Numérico	2	0	aficiones1	{1, viajar}...	0	2	Centrado	Nominal
18	afici2	Numérico	2	0	aficiones2	{1, viajar}...	0	2	Centrado	Nominal
19	afici3	Numérico	2	0	aficiones3	{1, viajar}...	0	2	Centrado	Nominal
20	estpadr	Numérico	2	0	nivel de estudi	{1, primaria}...	0	2	Centrado	Ordinal
21	lenghabpa	Numérico	2	0	nºde lenguas h	Ninguno	0	2	Centrado	Ordinal
22	estmadr	Numérico	2	0	nivel de estudi	{1, primaria}...	0	2	Centrado	Ordinal
23	lenghabma	Numérico	2	0	nºde lenguas h	Ninguno	0	2	Centrado	Ordinal
24	gustnativ	Numérico	2	0	gusto por los n	{1, Muy bajo}...	0	2	Centrado	Ordinal
25	intleng	Numérico	2	0	interés por la l	{1, Muy bajo}...	0	2	Centrado	Ordinal
26	clasgust	Numérico	2	0	las clases de	{1, Muy bajo}...	0	2	Centrado	Ordinal
27	gusthac	Numérico	2	0	qué te gusta h	Ninguno	0	3	Centrado	Escala
28	leer	Numérico	2	0	leer	{1, Muy bajo}...	0	3	Centrado	Ordinal
29	aprend	Numérico	2	0	aprender palab	{1, Muy bajo}...	0	2	Centrado	Ordinal
30	ejeroral	Numérico	2	0	ejercicios orale	{1, Muy bajo}...	0	2	Centrado	Ordinal
31	ejerescr	Numérico	2	0	ejercicios escri	{1, Muy bajo}...	0	2	Centrado	Ordinal
32	escrcanc	Numérico	2	0	escuchar canci	{1, Muy bajo}...	0	2	Centrado	Ordinal

Una vez identificadas las variables de estudio, procedimos a grabar en la base de datos los resultados de las encuestas, para lo que abrimos la pestaña “vista de datos” y realizamos la *carga* de los mismos, en un total de 41.200 celdas (400 encuestas\*103 variables)

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

Figura 2.2. Pantalla principal “Vista de Datos” de la encuesta

The screenshot shows the SPSS 'Vista de Datos' window. The title bar reads 'estudio beatriz nuevo.sav - SPSS Editor de datos'. The menu bar includes 'Archivo', 'Edición', 'Ver Datos', 'Transformar', 'Analizar', 'Gráficos', 'Utilidades', and 'Ventana'. The toolbar contains various icons for file operations and analysis. The main area displays a data grid with 31 rows and numerous columns. The first column is labeled '1 : numetr'. The data points are numerical values ranging from 1 to 5, representing Likert scale responses for various variables. The status bar at the bottom indicates 'SPSS El procesador está preparado'.

Después de haber cargado las “variables” y los “datos” asociados a cada ítem, generamos los resultados estadísticos, como podemos observar en las siguientes figuras (de la 3 a la 10, ambas inclusive) que mostramos a continuación:

Figura 2.3. Pantalla de generación de resultados: “Estadísticos descriptivos” → “Frecuencias”

The screenshot shows the SPSS 'Vista de variables' window. The title bar reads 'estudio beatriz nuevo.sav - SPSS Editor de datos'. The menu bar includes 'Archivo', 'Edición', 'Ver Datos', 'Transformar', 'Analizar', 'Gráficos', 'Utilidades', and 'Ventana'. The 'Analizar' menu is open, and 'Estadísticos descriptivos' is selected. A sub-menu is displayed, with 'Frecuencias...' highlighted. The main area shows a list of variables with their names, types, and measurement scales. The status bar at the bottom indicates 'SPSS El procesador está preparado'.

Nombre	Tipo	Medida
1 numetr	N Numérico	2
2 edad	N Numérico	2
3 interedad	N Numérico	2
4 sexo	N Numérico	2
5 nacionalidad	N Numérico	2
6 estudios	N Numérico	2
7 idiomaestu	N Numérico	2
8 Centroestu	N Numérico	2
9 niveldioma	N Numérico	2
10 ultnota	N Numérico	2
11 Tiemestud	N Numérico	2
12 lenguahabl	N Numérico	2
13 numpais	N Numérico	2
14 razvis1	N Numérico	2
15 razvis2	N Numérico	2
16 razvis3	N Numérico	2
17 afici1	N Numérico	2
18 afici2	N Numérico	2
19 afici3	N Numérico	2
20 estpadr	N Numérico	2
21 lenghabpa	N Numérico	2
22 estmadr	N Numérico	2
23 lenghabma	N Numérico	2
24 gustnativ	N Numérico	2
25 intleng	N Numérico	2
26 clasgust	N Numérico	2
27 gusthac	N Numérico	2
28 leer	N Numérico	2
29 aprend	N Numérico	2
30 ejeroral	N Numérico	2
31 ejerescr	N Numérico	2
32 ascranc	N Numérico	2

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

Figura 2.4. Pantalla de generación de resultados: “Estadísticos descriptivos” → “Tablas de contingencia”

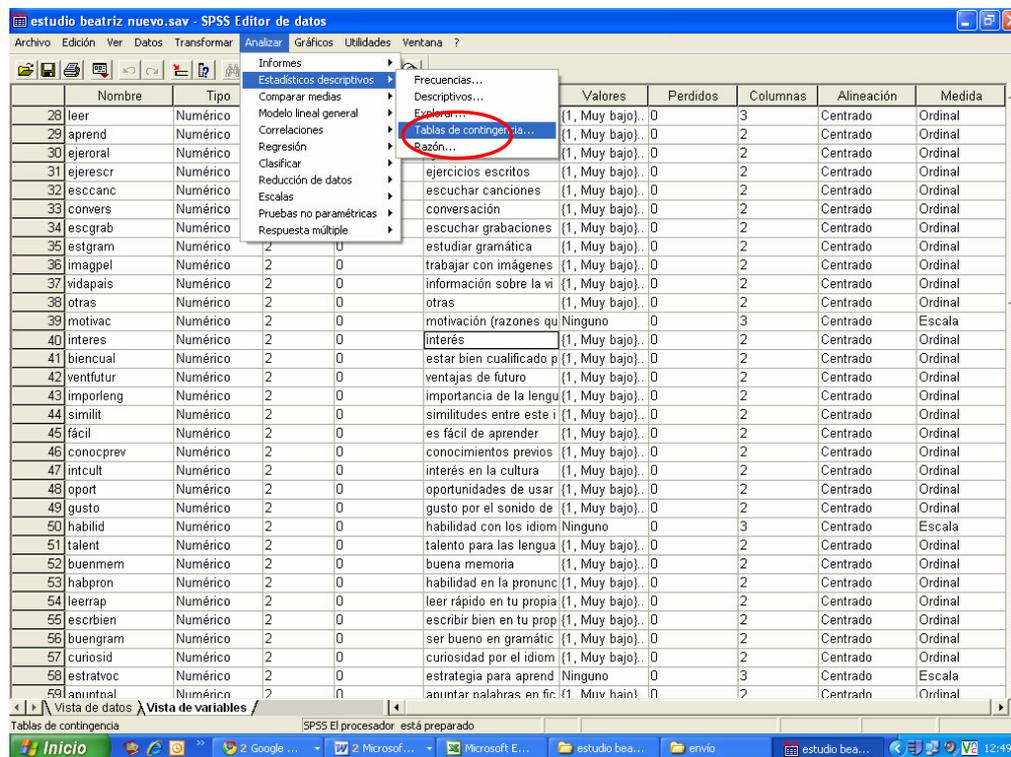
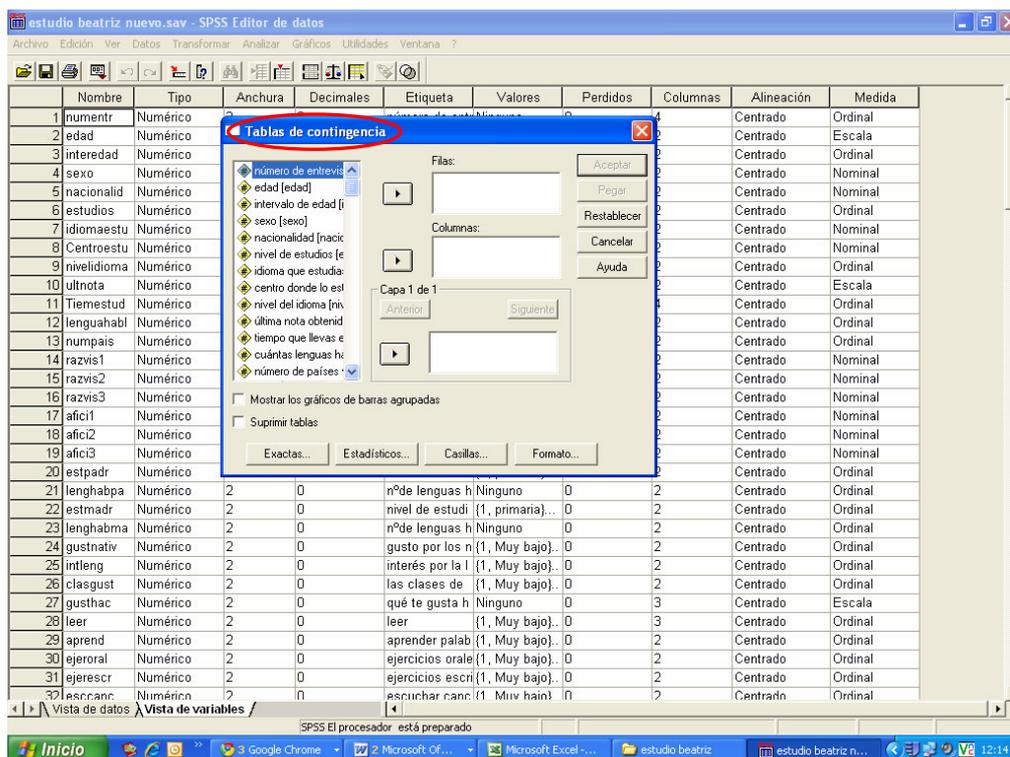


Figura 2.5. Pantalla de generación de resultados: “Estadísticos descriptivos” → “Tablas de contingencia” → “Filas” y “Columnas”



La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

Figura 2.6. Pantalla de generación de resultados: “Estadísticos descriptivos” → “Tablas de contingencia” → “Filas” y “Columnas” → “Estadísticos” → “Chi-cuadrado”

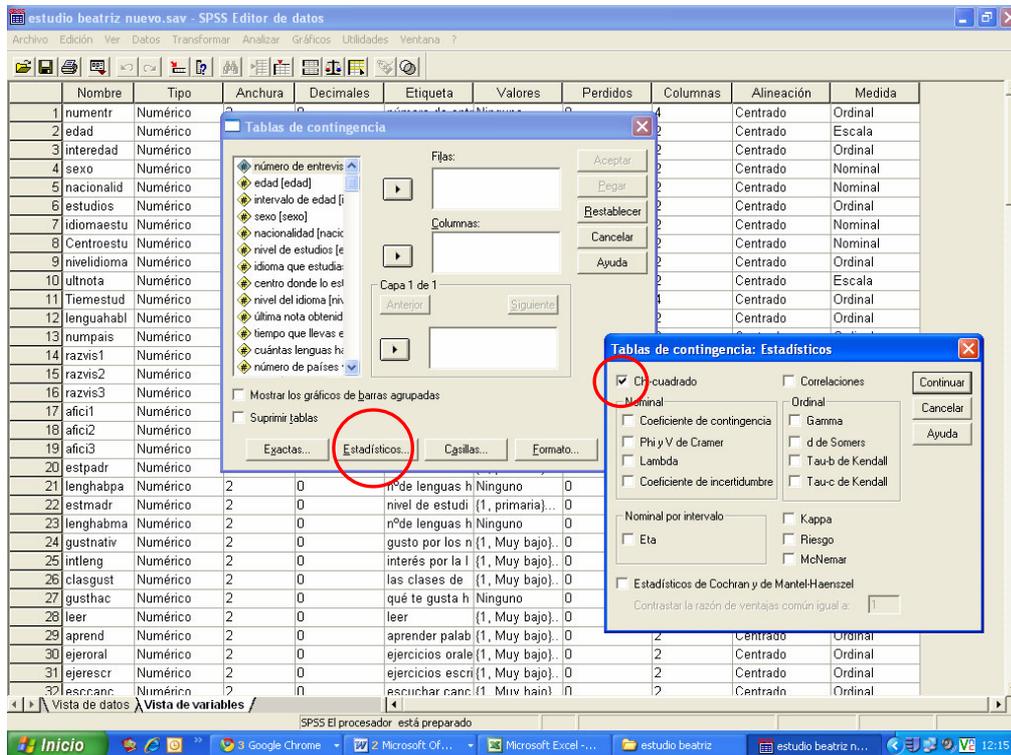
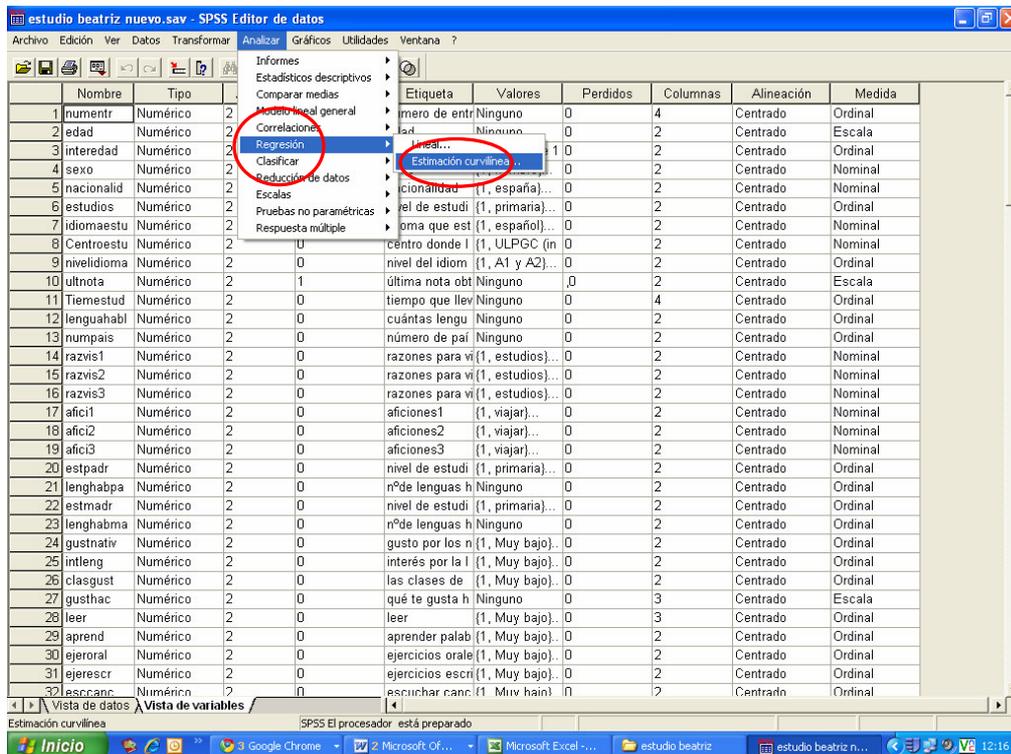
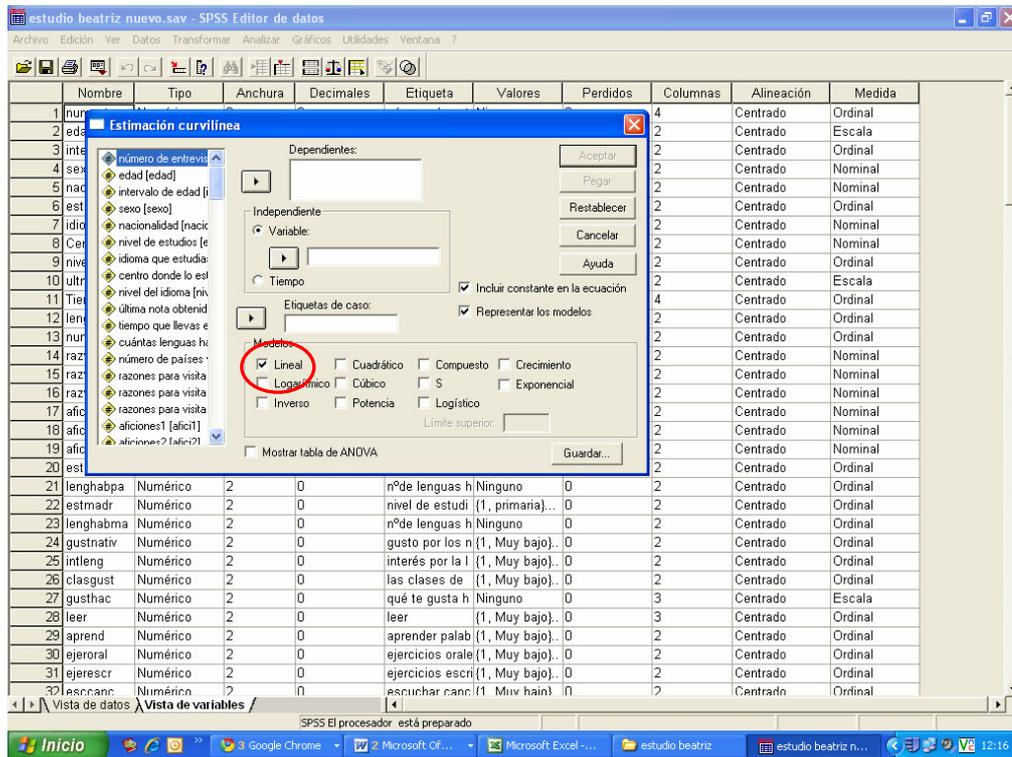


Figura 2.7. Pantalla de generación de resultados: “Regresión” → “Estimación Curvilínea”

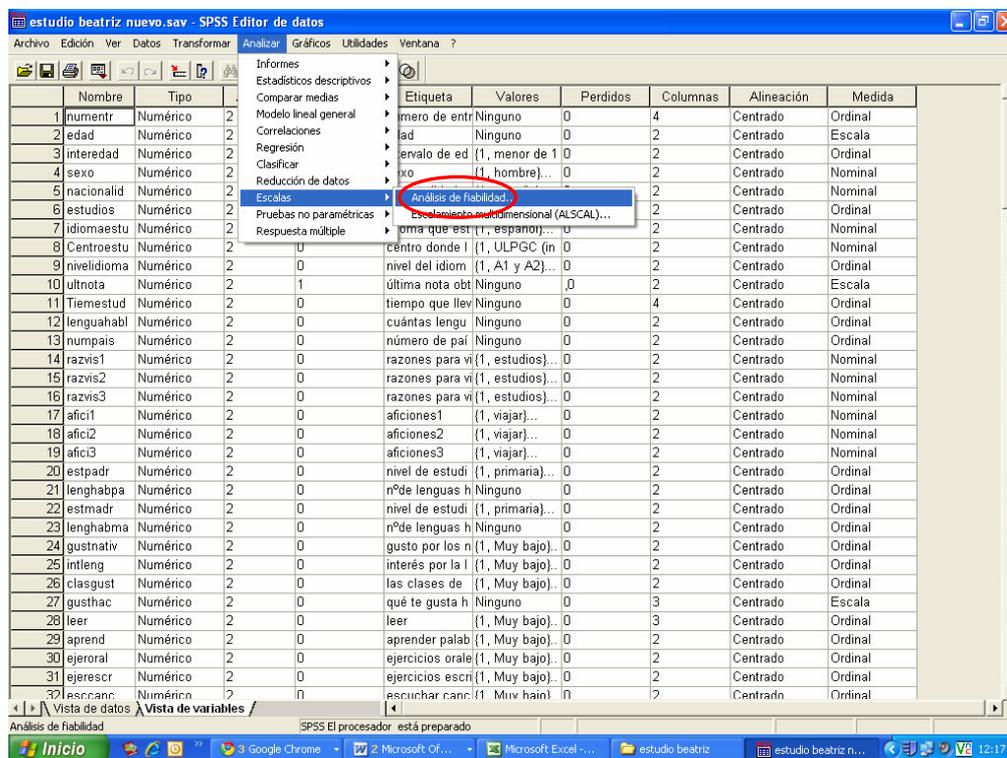


La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

**Figura 2.8. Pantalla de generación de resultados: “Regresión” → “Estimación Curvilínea” → “Modelo lineal”**

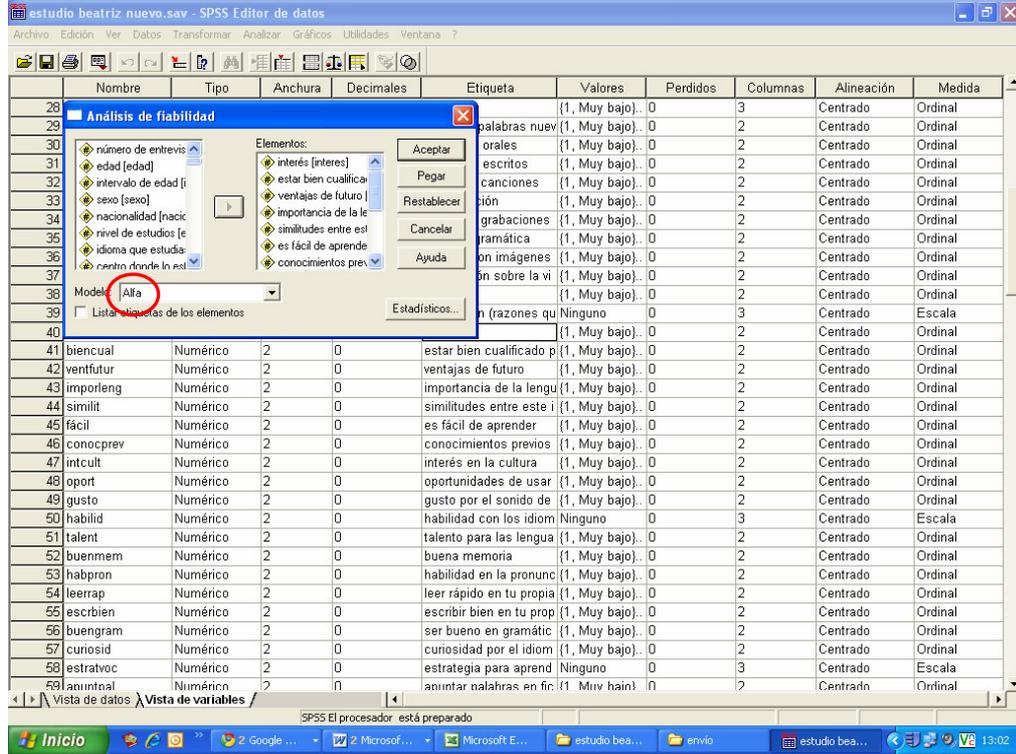


**Figura 2.9. Pantalla de generación de resultados: “Escalas” → “Análisis de fiabilidad”**



La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

**Figura 2.10. Pantalla de generación de resultados: “Escala” → “Análisis de fiabilidad” → “Alfa de Cronbach”**



La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

## **CAPÍTULO 3. RESULTADOS**

### 3.1. Agrupación de los datos cuantitativos en porcentajes y frecuencias y serie de correlaciones<sup>271</sup>

Una vez comprobada la fiabilidad de los datos obtenidos y descrito el procedimiento llevado a cabo a través del sistema estadístico SPSS, vamos a analizar ahora los resultados obtenidos, a través de porcentajes, gráficas y sistemas de correlación.

En cuanto a estos últimos, nos referiremos a las correlaciones que se den entre dos o más variables y que sean interesantes para nuestro trabajo, que aporten resultados relevantes a nuestra investigación, sobre todo con respecto a los factores que nos interesaban, como la motivación, el gusto por los nativos de La L2 (comunidad hablante), el interés, las aptitudes para las lenguas, las estrategias empleadas en el aprendizaje de las mismas y el contexto académico donde la adquieren, es decir, con los dos centros<sup>272</sup> en los que realizamos las encuestas.

Vamos a comenzar, por tanto, analizando los resultados generales obtenidos en las encuestas y luego pasaremos a comentar las correlaciones que se establecieron entre las variables.

A continuación vamos a ver los relativos a los ítems relacionados con la motivación que mostraban hacia la lengua meta: el **gusto e interés por la lengua extranjera y los nativos de ésta, así como las razones que les han motivado a aprenderla**, y que puntuamos del 1 al 5 (según la escala de Likert) siendo 1 la más baja, esto es, que no les gustaba nada o que no la consideraban una razón para aprender la lengua en absoluto y 5 la más alta, y por tanto que les interesaba muchísimo. En la leyenda consideramos las respuestas 1, 2, 3, 4, y 5 que se correspondían con “muy bajo”, “bajo”, “normal”, “alto” o “muy alto”, como veremos en las siguientes gráficas.

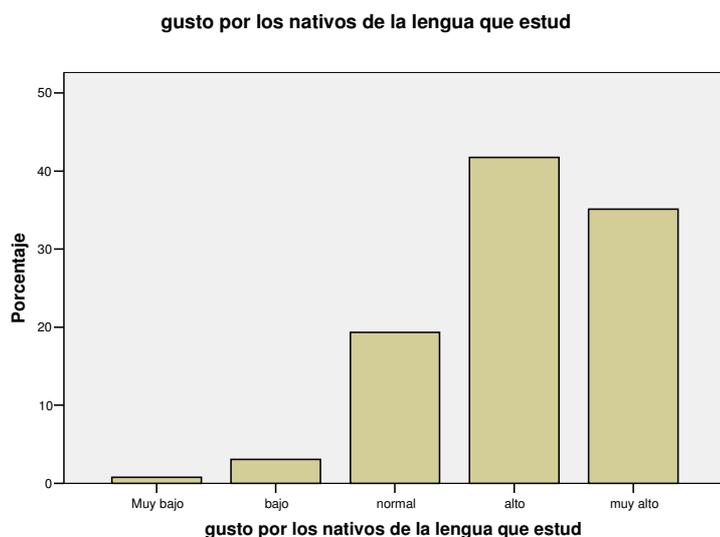
- En el **gusto por los nativos**<sup>273</sup>, el resultado general fue de *alto* (4) con un 41'7%, seguido de *muy alto* (5) con un 35'1% y muy por debajo de *normal* (3), que alcanzó un 19'3%.

---

<sup>271</sup> Sistema de Pearson.

<sup>272</sup> De *inmersión* y *no inmersión*.

<sup>273</sup> Actitud positiva hacia la comunidad de hablantes de la L2 y lo que conlleva.



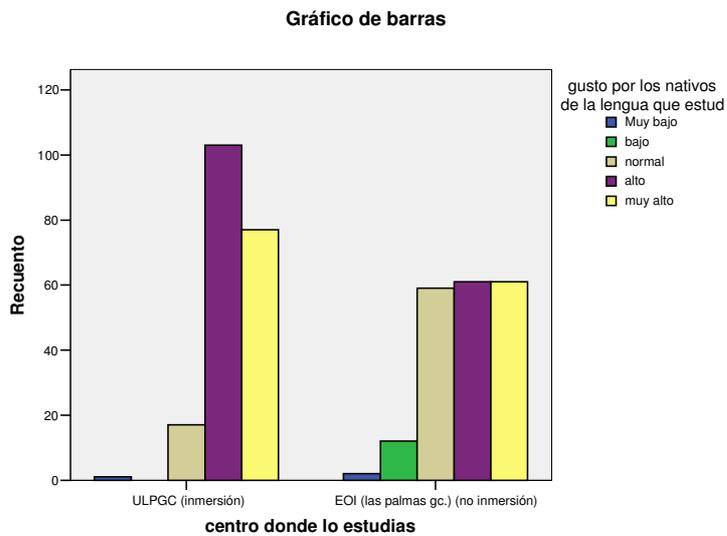
**Gráfica 3.1. Resultado según la actitud manifestada hacia la comunidad hablante (gusto por los nativos) de la lengua meta**

Los resultados por centros muestran que en la E.O.I. estuvieron muy igualadas las tres respuestas mayoritarias, con un 31'3% para *alto* (4) y *muy alto* (5) y un 30'3% en *normal* (3). Sin embargo, en la ULPGC obtuvimos *alto* (4) como respuesta en un 52%, *muy alto* (5) en un 38'9% y *normal* (3) sólo un 8'6%, frente al ya citado 30'3% de la E.O.I. En la gráfica correspondiente a la respuesta del ítem por centros, podemos observar cómo las tres respuestas mayoritarias están muy igualadas, mientras que en la ULPGC destaca ligeramente la respuesta de *alto* frente a *muy alto*. Muy por debajo se encuentra la respuesta de *normal* (8'2%)<sup>274</sup>.

---

<sup>274</sup> Más adelante, concretamente en el apartado 3.5. haremos referencia de nuevo a este ítem debido a la importancia que tiene en relación con la motivación y lo trataremos dentro de los contextos académicos, de inmersión y no inmersión.

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

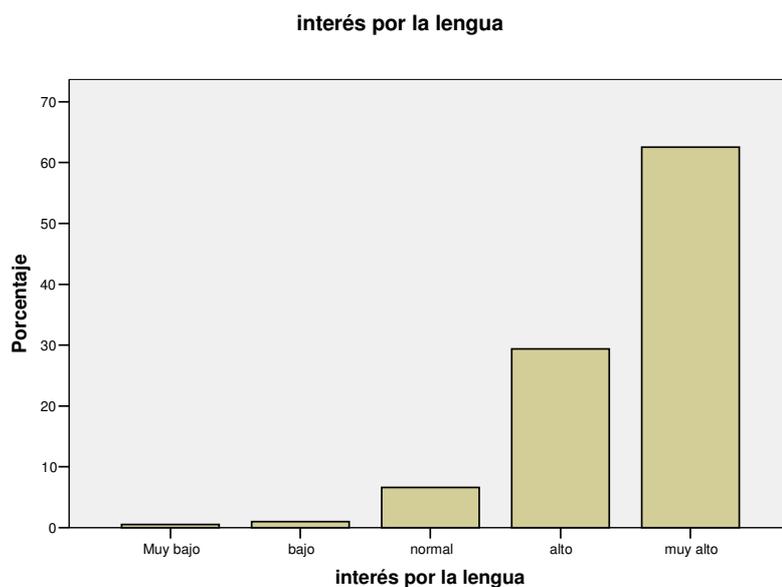


**Gráfica 3.2. Resultado según la actitud manifestada hacia la comunidad hablante (gusto por los nativos) de la lengua meta (resultado por contextos)**

- En relación con el **interés por la lengua**, el resultado obtenido por ambos centros es muy similar y destaca con gran diferencia la respuesta de *muy alto* (5) (62'5%), seguida muy por debajo de *alto* (4) (29'4%). De los 400 encuestados, 247 respondieron que su interés por la lengua era *muy alto* (5), variable muy importante a la hora de tener en cuenta las razones para aprender una lengua extranjera. Además, vemos que no se aprecian diferencias considerables entre los dos centros, lo que apoya que no haya más motivación e interés en un contexto de inmersión que en uno de no inmersión, en este caso la E.O.I.<sup>275</sup>

El resultado general podemos verlo en la siguiente gráfica, en la que destaca, como apreciamos, la respuesta de *muy alto* (5), casi el doble que la respuesta de *alto* (4).

<sup>275</sup> Al igual que con el anterior ítem trataremos el interés por la lengua en relación con la medida en la que se da en ambos contextos de aprendizaje.



**Gráfica 3.3. Resultado según el interés mostrado hacia la lengua meta**

Los porcentajes en ambos centros fueron muy similares, ya que la respuesta de *muy alto* (5) fue ligeramente superior en la E.O.I. (63'3% (126 estudiantes)) frente a la de la ULPGC (61'7% (121 encuestados)), mientras que ocurrió lo contrario con la segunda más *alta* (4), en la que se obtuvo un porcentaje de 31'6% (62 encuestados) en la ULPGC y de 27'1% (54 estudiantes) en la E.O.I.

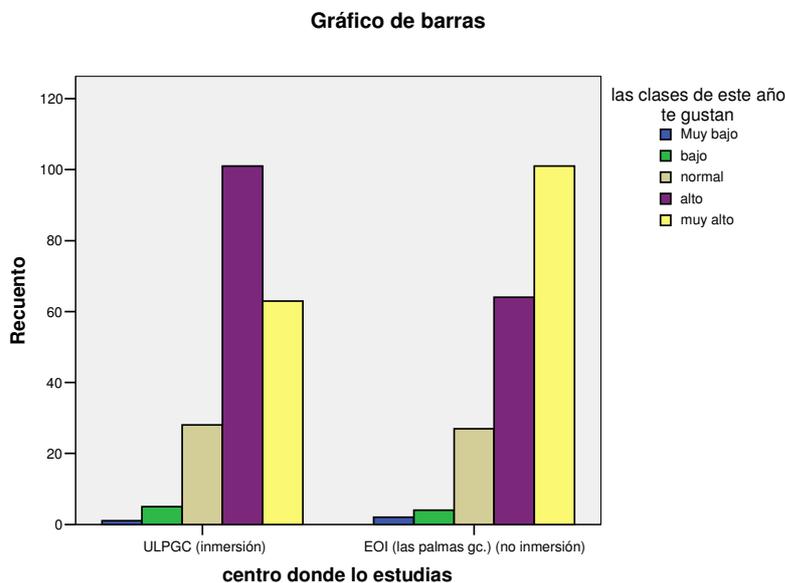
- La siguiente variable fue la de si **les gustaban las clases de la lengua extranjera** en el centro el año que la cursaban. El resultado que obtuvimos fue el siguiente:



**Gráfica 3.4. Resultado según cuánto les gustan las clases que cursan de la lengua meta**

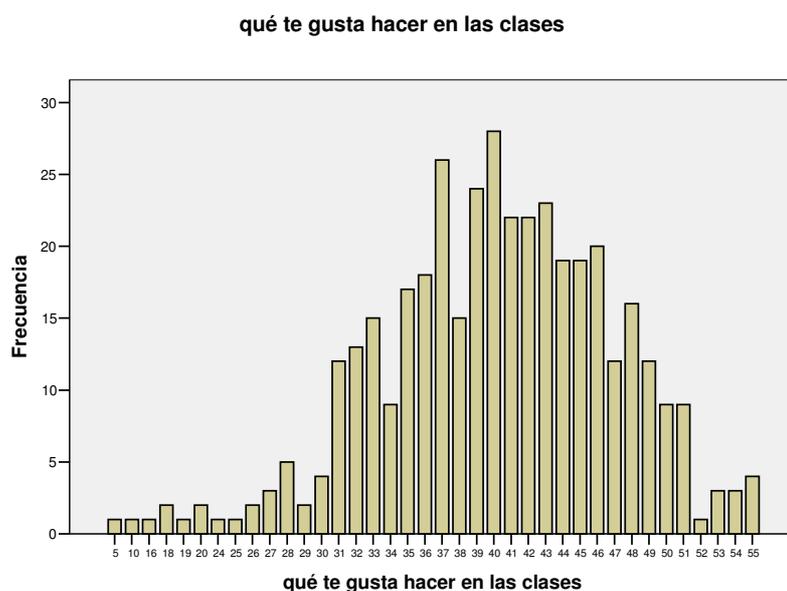
Nuevamente los resultados fueron los más altos, 5 y 4 puntos, aunque esta vez estuvieron totalmente igualados, con un 41'7% y 41'4 respectivamente, y muy por debajo se situó la respuesta de *normal* (3) con un 13'9%.

Vemos que en la gráfica se observa cómo se invierten las respuestas más altas por centros, ya que en la E.O.I. *muy alto* obtiene un 51% (101 encuestados) y supera a *alto* (32'3%) (64 personas), justo al contrario de lo que pasa en la ULPGC, en donde destaca *alto* (51%) (101 encuestados) seguido de *muy alto* (31'8%) (63 personas). En ambos contextos se encuentra muy por debajo e igualado entre ellos el resultado de *normal*, y en último lugar bajo (poco) (2'3%); casi inapreciable se da *muy bajo* (nada) (0'8%).



**Gráfica 3.5. Resultado según cuánto les gustan las clases que cursan de la lengua meta (resultados por contextos)**

- En la siguiente pregunta planteábamos **lo que les gustaba hacer en las clases**, como *leer, aprender palabras nuevas, ejercicios orales, escuchar canciones, conversación, escuchar grabaciones, estudiar gramática, trabajar con imágenes y películas, tener información sobre la vida del país y otras*. Al igual que habían venido haciendo con los ítems anteriores, debían puntuar del 1 (nada) al 5 (muchísimo) lo que les gustaba hacer en clase cada una de las actividades de cada destreza, de gramática, vocabulario o cultura.



**Gráfica 3.6. Resultado según lo que les gusta hacer en las clases de la lengua meta**

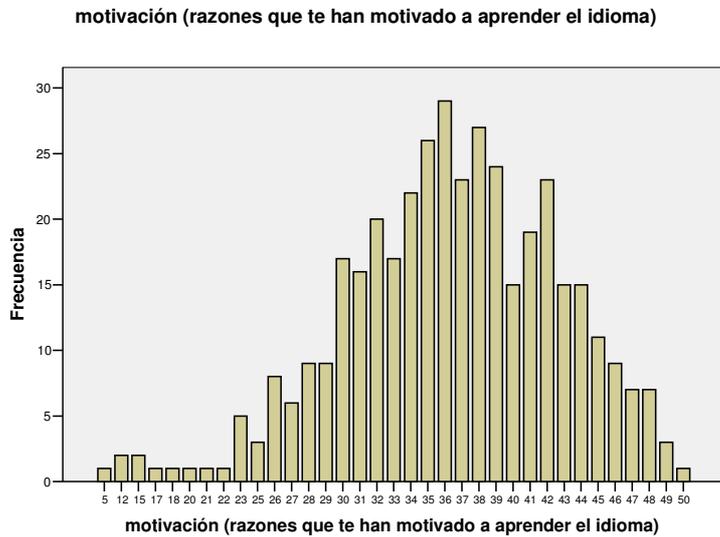
Las variables que obtuvieron una puntuación más alta y que se reflejan en la gráfica fueron las de la *conversación, tener información sobre la vida del país, aprender palabras nuevas y hacer ejercicios orales*, respuestas en las que ambos centros obtuvieron porcentajes muy igualados, aunque en muchas de las respuestas el porcentaje de la E.O.I. fue mayor. En el anexo<sup>276</sup> podemos ver todas las gráficas correspondientes a los ítems de esta pregunta sobre *lo que les gusta hacer en las clases*, por resultados generales y por centros<sup>277</sup>.

La siguiente variable es muy importante ya que pregunta sobre las **razones que le han motivado a aprender el idioma que están estudiando**. Para ello planteamos los siguientes ítems, cuyos resultados vamos a ver a continuación: *interés, estar bien cualificado para seguir el curso, ventajas de futuro, importancia de la lengua en el mundo, similitudes entre este idioma y otro que sabes, es fácil de aprender, conocimientos previos de la cultura/ país/ idioma, interés en la cultura, oportunidades de usar la lengua fuera de clase y gusto por el sonido de la lengua*.

<sup>276</sup> Anexo d: Ítems *Qué les gusta hacer en clase*.

<sup>277</sup> Hemos preferido mostrar en el texto los resultados generales de esta pregunta y adjuntar en el anexo los de cada uno de los ítems debido a las puntuaciones similares obtenidas en cada uno de ellos. De esta manera, pretendíamos dotar así al texto de una mayor fluidez.

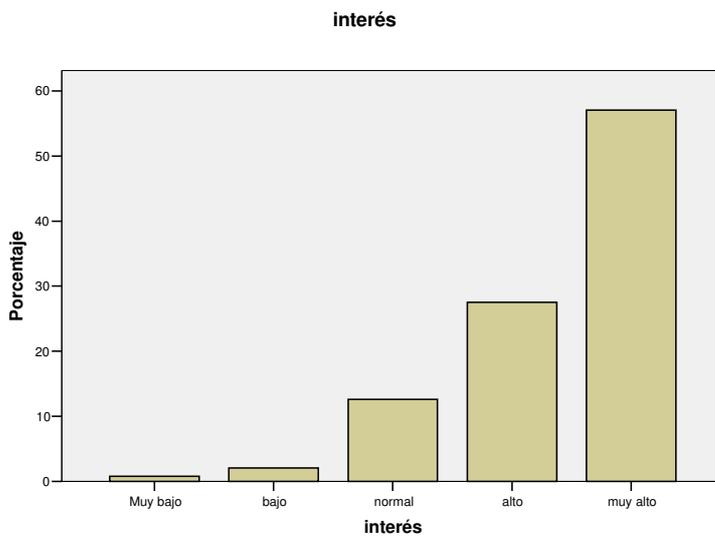
En primer lugar vamos a ver los resultados obtenidos para las **razones que les motivaron a aprender el idioma** y a continuación analizaremos cada una de las variables que conformaron este ítem:



**Gráfica 3.7. Resultado según las razones que les han motivado a aprender la lengua meta**

➤ **Interés:** Destacaron las respuestas máximas (4 y 5), como podemos ver.

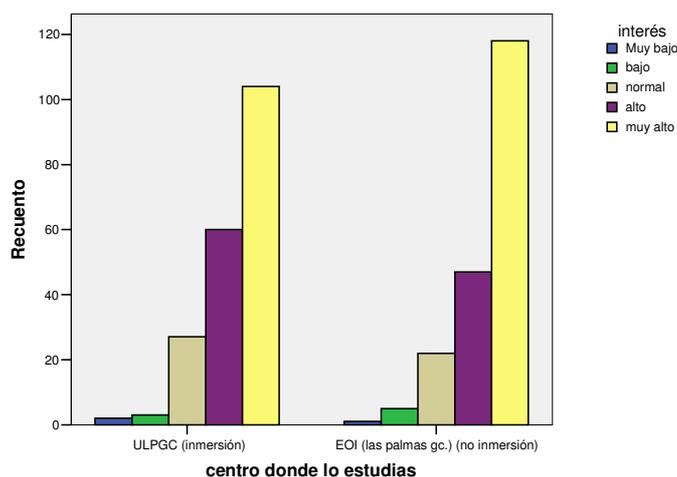
Los dos centros obtuvieron resultados muy similares, aunque quizás los de la E.O.I. fueron ligeramente más altos, como veremos en la próxima gráfica, en la que destaca la respuesta máxima, *muy alto*, seguida de *alto* y *normal*.



**Gráfica 3.8. Resultado según el interés que muestran hacia la lengua meta**

Si atendemos a los resultados generales fueron de un 57'1% en la respuesta máxima (5), un 27'12% en la siguiente más alta, la de 4 puntos, y un 12'6% en la de normal (3 puntos). Los resultados de los centros fueron muy similares aunque en la respuesta máxima de *muy alto* el de la E.O.I. (61'1%) fue ligeramente mayor que el de la ULPGC (53'1%).

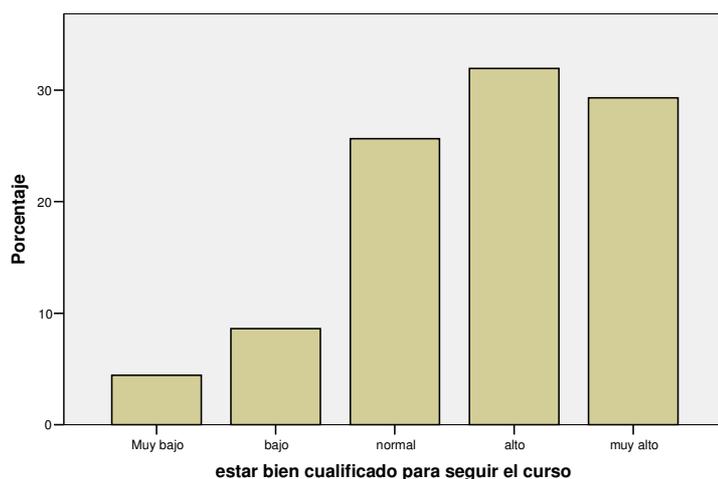
Gráfico de barras



Gráfica 3.9. Resultado según el interés que muestran hacia la lengua meta (resultado por contextos)

➤ **Estar bien cualificado para seguir el curso:** Nuevamente obtuvimos las respuestas más altas, destacando *alto* (31'9), *muy alto* (29'3%) y *normal* (25'7%).

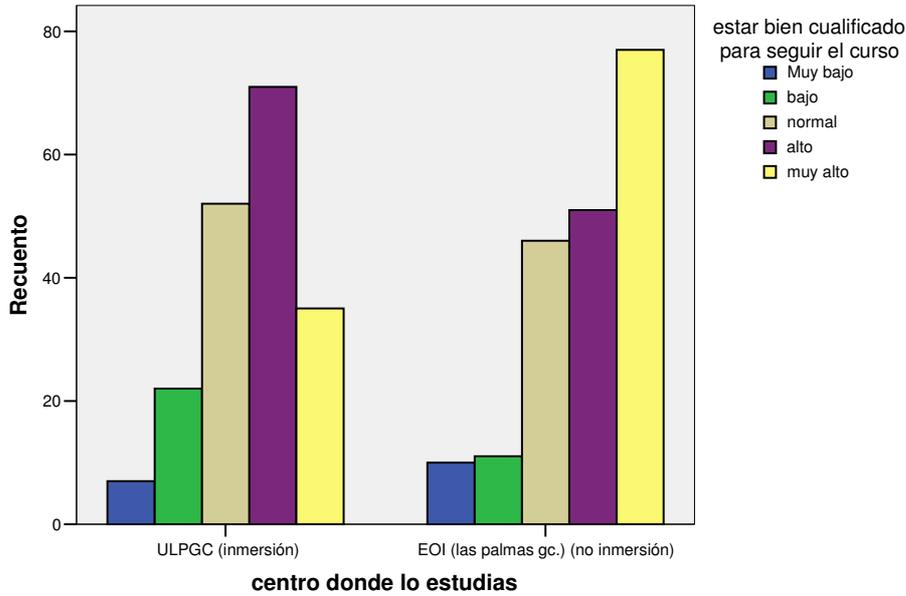
estar bien cualificado para seguir el curso



Gráfica 3.10. Resultado según lo cualificados que creen estar para seguir el curso de la lengua meta

Los resultados por centros fueron superiores en la ULPGC respecto a las respuestas de *alto* (38%) y *normal* (27'8%) (frente a los 26'2% y 27'6% de la E.O.I.) mientras que la E.O.I. supera a la universidad en la respuesta máxima (5), con un porcentaje del 39'5% frente al 18'7% de la ULPGC, como se puede apreciar en la gráfica.

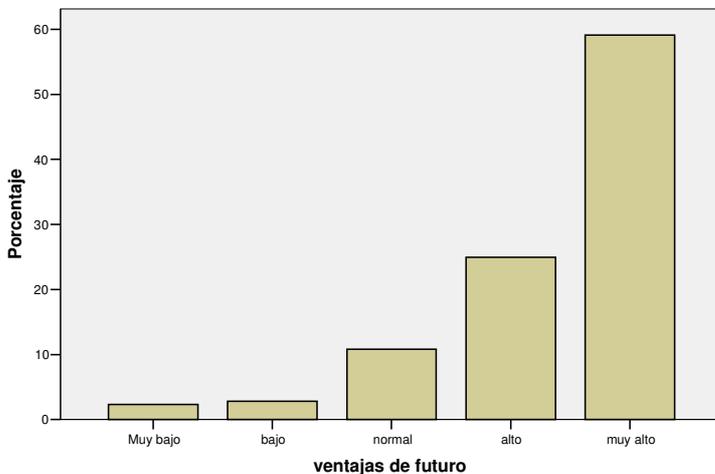
**Gráfico de barras**



**Gráfica 3.11. Resultado según lo cualificados que creen estar para seguir el curso de la lengua meta (resultados por contextos)**

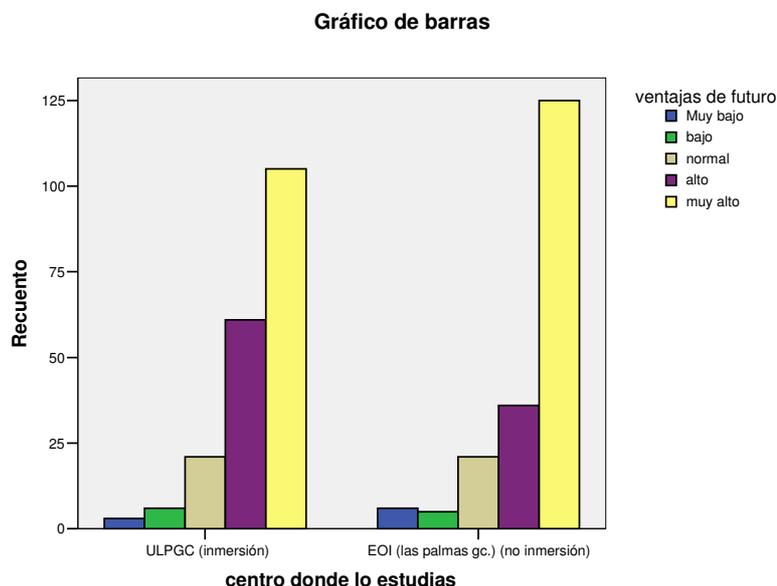
➤ **Ventajas de futuro:** Ésta es una de las variables en las que se ve más claro el resultado, el máximo (5) lo marcó el 59'1%, que supusieron 230 de los 400 encuestados, seguido muy por debajo de *alto* (24'9%) y *normal* (10'8%), y con resultados casi inapreciables en las más bajas (2'8% y 2'3% respectivamente).

**ventajas de futuro**



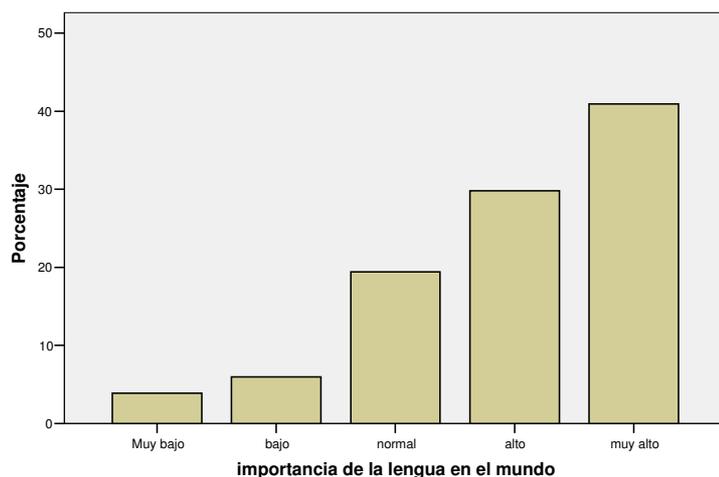
**Gráfica 3.12. Resultado según las ventajas de futuro que creen que puede aportarles la lengua meta**

Si atendemos a los resultados por centros, en la respuesta de alto (4) la ULPGC superó con un 31'1% a la E.O.I. con un 18'7%, mientras que en la de *muy alto* sucedió al contrario, la ULPGC obtuvo un 53'6% y la E.O.I. un 64'8%, lo que podemos ver en la siguiente gráfica.



**Gráfica 3.13. Resultado según las ventajas de futuro que creen que puede aportarles la lengua meta (resultado por contextos)**

➤ **Importancia de la lengua en el mundo:** En los resultados generales nuevamente destacan las respuestas máximas de 4 con un 40'9% y de 5 con un 29'8%, mientras que **importancia de la lengua en el mundo**

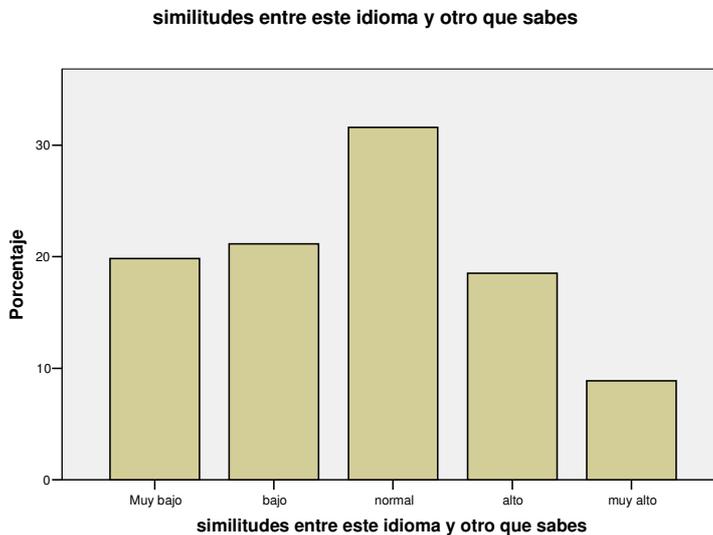


**Gráfica 3.14. Resultado según la importancia que creen que tiene la lengua meta**

<sup>278</sup> Un 19'4%.

En la ULPGC los resultados más altos estuvieron más igualados (35'9% y 36'4%) seguidas de la respuesta de *normal* (17'9%), mientras que en la E.O.I. la respuesta de *muy alto* fue muy superior al resto (46'1%), en concreto a las de *alto* (23%) y *normal* (20'9%). En ambos centros las respuestas que puntuaron a esta variable con el mínimo no tuvieron mucha relevancia.

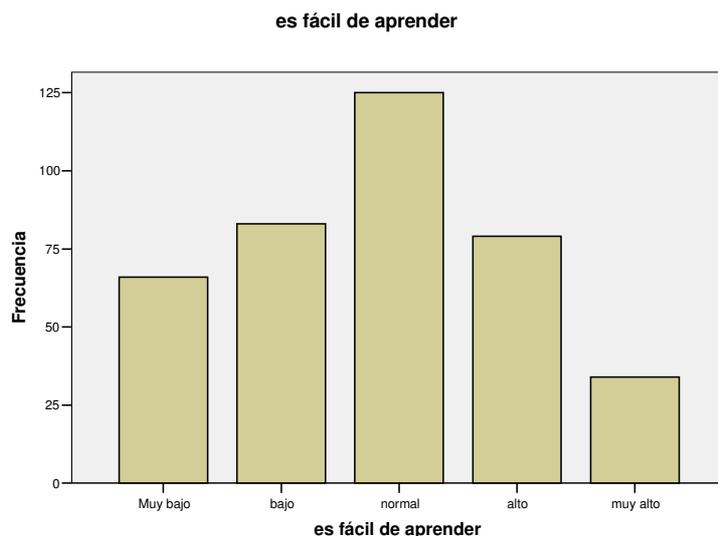
➤ **Similitudes entre este idioma y otro que sabes:** En comparación con el resto de variables ésta fue una de las que obtuvo resultados más bajos, destacando la respuesta de *normal* (3), estando muy igualadas entre sí las de *bajo*, *muy bajo* y *alto*, y muy por debajo la máxima de *muy alto*.



**Gráfica 3.15. Resultado según las similitudes que creen que tiene la lengua meta con otra u otras que saben**

Los porcentajes fueron bajos, la respuesta de *normal* obtuvo un 31'6% en la ULPGC y un 28% en la E.O.I. y la de *bajo* un 25'3% en la ULPGC y un 16'9% en la E.O.I.

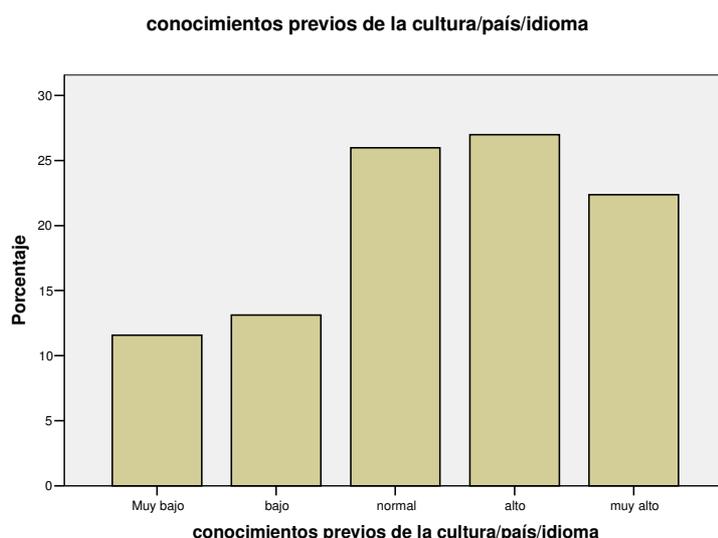
➤ **Es fácil de aprender:** Como resultado general destacó la respuesta de *normal*, con un 32'3% (ULPGC 33'5% y E.O.I. 31'1%), seguida de las de *bajo* y *alto*, como podemos ver.



**Gráfica 3.16. Resultado según la facilidad que creen que tiene aprender la lengua meta**

Si atendemos a los porcentajes, las respuestas de *bajo* (2) y *alto* (4) obtuvieron un 21'4% y un 20'4% respectivamente, por lo que estuvieron muy igualadas. En cuanto a los centros, en la ULPGC destacó la respuesta de *normal*, seguida de la *bajo* y a continuación *alto*, mientras que en la E.O.I. destacaron las de *muy bajo* y *normal*, seguidas de *alto* y *bajo*. En último lugar, con un 8'8% se situó la respuesta de *muy alto* (En la ULPGC con un 8'9% y en la E.O.I. con un 8'7%).

➤ **Conocimientos previos de la cultura, el país o el idioma:** En esta variable se repiten los resultados generales obtenidos en la mayoría de las variables, es decir, *alto*, *normal* y *muy alto*, y en último lugar las respuestas más bajas (puntuaciones de 1 y 2).

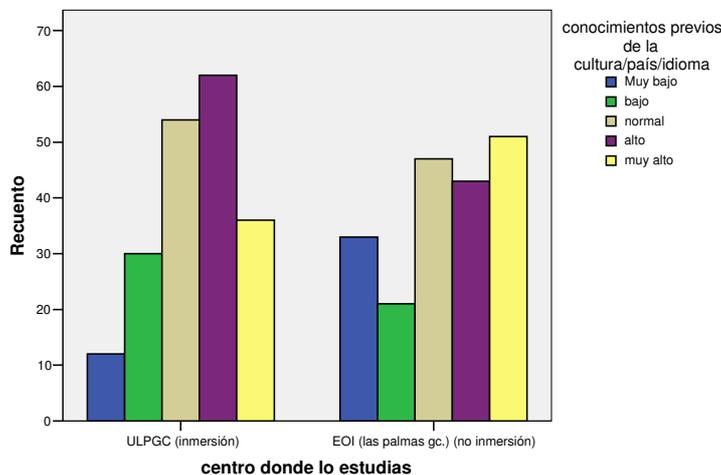


**Gráfica 3.17. Resultado según los conocimientos previos que tienen sobre la cultura, el país o la lengua meta**

Los porcentajes de *normal* y *alto* se dieron casi por igual, con un 26% y 27%, respectivamente, mientras que *muy alto* obtuvo un 22'4%. En esta última respuesta hubo una pequeña diferencia entre los centros, en los que se obtuvo un 18'6% en la ULPGC y un 26'2% en la E.O.I. Sin embargo, por el contrario, en la respuesta de *alto* la ULPGC obtuvo un 32% frente al 22% de la E.O.I.

En la siguiente gráfica podemos ver cómo los resultados varían entre los centros, ya que en la ULPGC destacan las tres respuestas más altas (*alto*, *normal* y *muy alto*), seguidas de las más bajas, mientras que en la E.O.I. los resultados de *muy alto*, *alto* y *normal* están muy igualados (y los de muy bajo superan al de *bajo*, así como a los resultados de estas respuestas en la ULPGC).

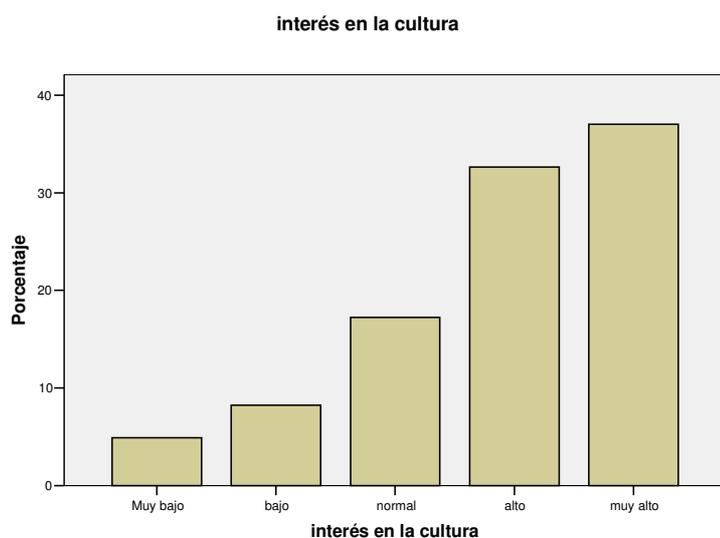
Gráfico de barras



Gráfica 3.18. Resultado según los conocimientos previos que tienen de la cultura, el país o la lengua meta (resultado por contextos)

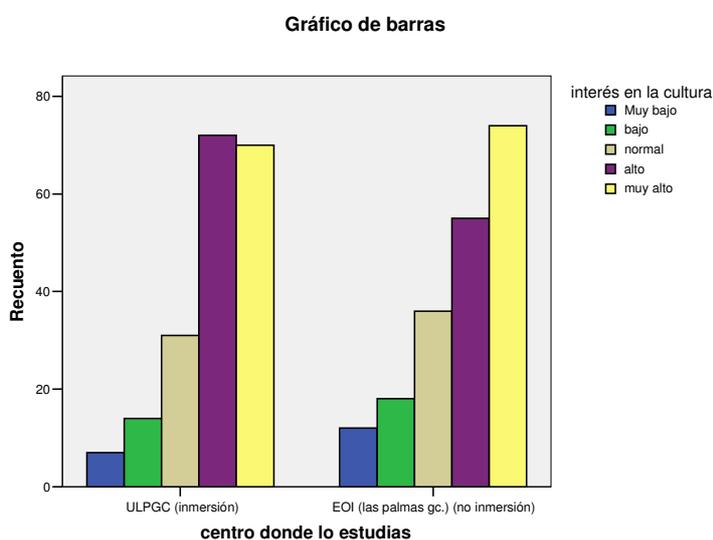
➤ **Interés en la cultura:** Al igual que en la anterior se repiten las puntuaciones más altas de 4 y 5 con un 32'6% y 37%, respectivamente, mientras que la de *normal* obtuvo un 17'2%.

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.



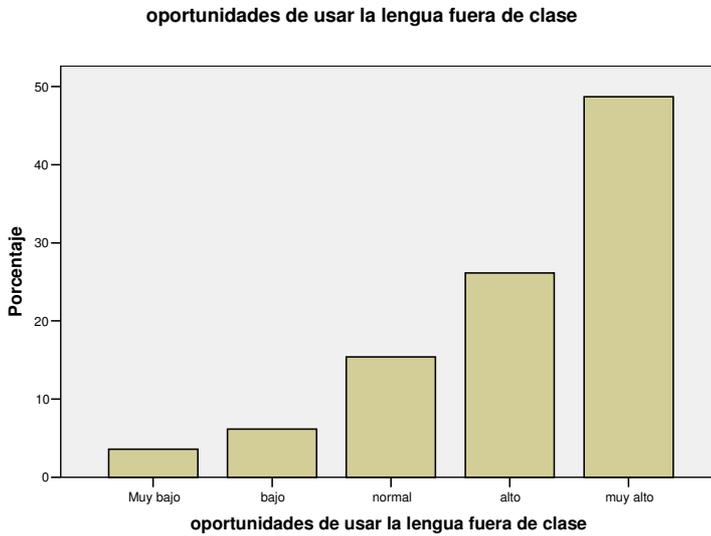
**Gráfica 3.19. Resultado según el interés que creen tener hacia la lengua meta**

En la gráfica vemos que las puntuaciones más altas se dan en ambos centros, sobre todo la máxima (5), que destaca ligeramente en la E.O.I. (37'9%) mientras que en la ULPGC las dos más altas (4 y 5) están muy igualadas (37'1% y 36'1%, respectivamente). El resto de respuestas obtienen resultados similares en ambos centros, en el que destaca la puntuación de *normal* (17'2%) seguida de *baja* (8'2%) y en último lugar de *muy baja* (4'9%).



**Gráfica 3.20. Resultado según el interés que creen tener hacia la lengua meta (resultado por contextos)**

- **Oportunidades de usar la lengua extranjera fuera de clase:** De entre todas las puntuaciones destacó la máxima de 5 con un 48'7%, seguida de las siguientes más altas (alto con un 26'2% y normal con un 15'4%).

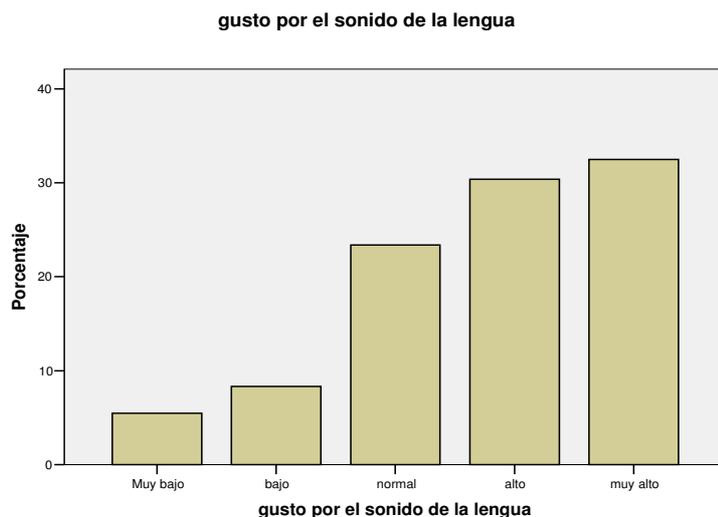


**Gráfica 3.21. Resultado según las oportunidades que creen que tienen de hablar la L2 fuera del aula**

En la ULPGC la puntuación máxima alcanzó un porcentaje de un 51%, muy similar al de la E.O.I., con un 46'4%. Éste es un resultado un tanto sorprendente, ya que en el primer centro el contexto era de inmersión y los estudiantes tenían más oportunidades para usar la lengua extranjera fuera de clase.

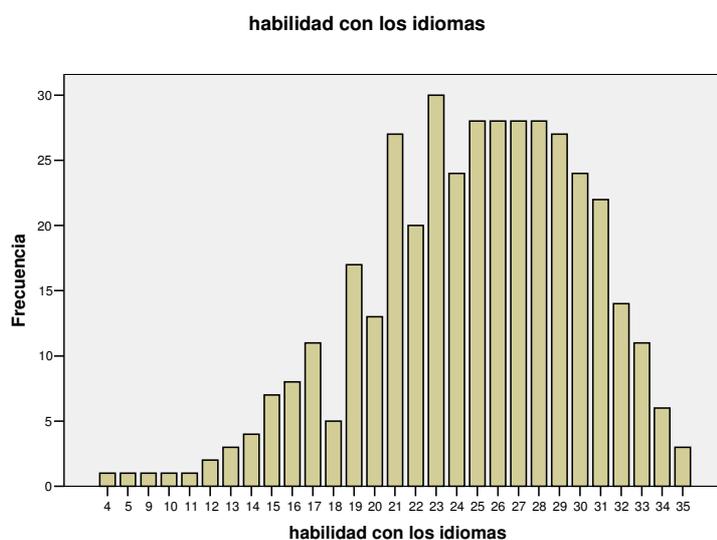
La siguiente puntuación más alta (4) (alto) en la ULPGC sí fue ligeramente superior con un 30'4% a la de la E.O.I., con un 21'9%. En la gráfica vemos que los resultados de la ULPGC son superiores, aunque la diferencia no es demasiado llamativa.

- **Gusto por el sonido de la lengua extranjera:** Observamos que el resultado va decreciendo desde la puntuación más alta a la más baja.



**Gráfica 3.22. Resultado según lo que les gusta el sonido de la lengua meta**

La puntuación más alta la obtiene la E.O.I. (37'2%) y muy por debajo le siguen *alto* (23'5%), *normal* (20'9%) y las más bajas (11'2% y 7'1%). En la ULPGC destaca la segunda más alta (4) con un 27'5%, mientras que por debajo están muy igualadas *normal* (25'9%) y la máxima (5) (27'5%). Después de estas tres respuestas con porcentajes más altos se encuentran muy por debajo las respuestas más bajas (5'3% y 3'7%). A continuación vamos a ver y analizar los resultados obtenidos en cuanto a las creencias que tienen los encuestados acerca de sus aptitudes hacia la lenguas, hacia la extranjera y la materna, es decir, la **habilidad con los idiomas**: El ítem se componía de siete variables, por lo que la puntuación máxima podía alcanzar los 35 puntos. Sólo un 0'8% de los encuestados (tres personas de la E.O.I.), lo obtuvo y la puntuación más alta estuvo entre los 23 y 28 puntos, con porcentajes en torno al 7%.

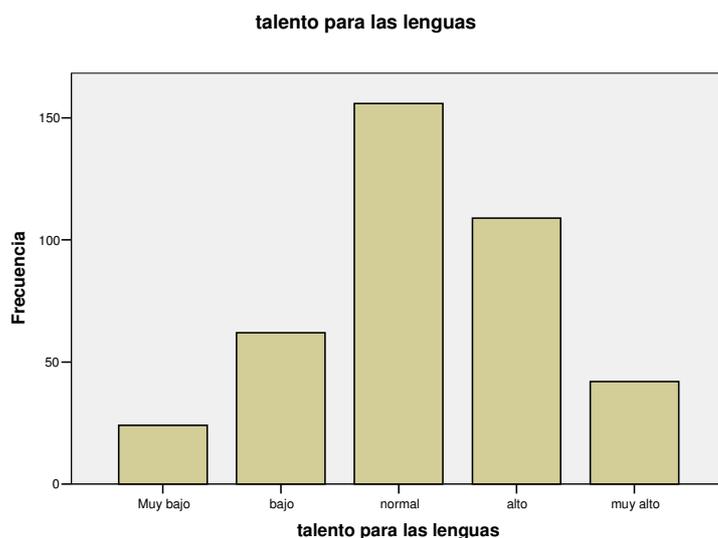


**Gráfica 3.23. Resultado según la habilidad que creen tener en la adquisición de lenguas extranjeras**

En algunas puntuaciones la ULPGC superó a la E.O.I., y en otras ocasiones fue a la inversa. Asimismo, muchas veces los porcentajes de los resultados estuvieron muy igualados entre ambos centros. Por ejemplo, en los 23 puntos la ULPGC alcanzó un 11'2% y la E.O.I. sólo un 4%, pero en la puntuación comprendida entre los 27 y 30 puntos fue la E.O.I. la que obtuvo mayores porcentajes, como un 9'1%, frente al 5'1% o un 10'1% frente a un 4'1. Vamos a ver a continuación las variables relacionadas con la habilidad con los idiomas, como son el *talento para las lenguas*, la *buena memoria*, la *habilidad en la pronunciación*, *leer rápido y escribir bien en la propia lengua*, así como *ser bueno en gramática y tener curiosidad por la lengua extranjera* que estudiaban:

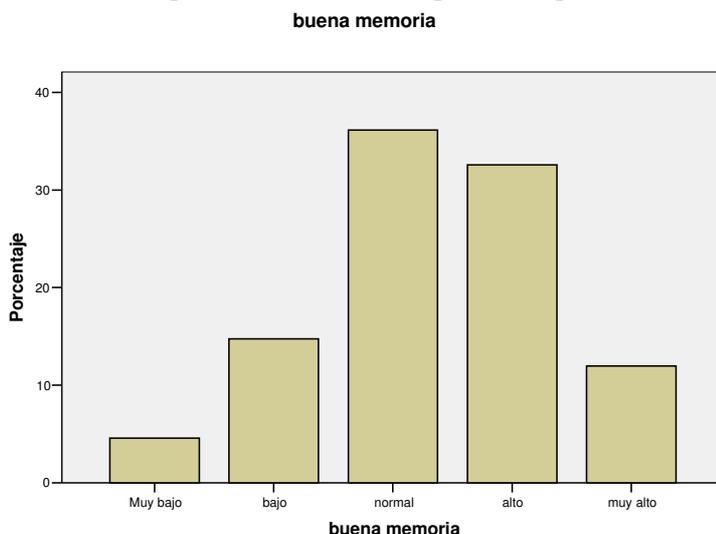
➤ **Talento para las lenguas:** En la siguiente gráfica se observa cómo destaca la respuesta de *normal* (3) (39'7%), seguida de *alto* (4) (27'7%), mientras que *bajo* (15'8%) y *muy alto* (10'7%) se encuentran por debajo pero muy igualadas.

En cuanto a los centros, destaca la respuesta de *normal* (3) en la ULPGC, con un porcentaje del 44'7%, seguida de *alto* (4) (27'6%) y *bajo* (1) (19'4%) y ya con un 2% se encuentra la puntuación mínima (*muy bajo*). Un 70% de los encuestados considera que tiene un talento *normal* y *alto* para las lenguas, lo que influye a la hora de aprender una lengua extranjera.



**Gráfica 3.24. Resultado según el talento que creen tener para las lenguas extranjeras**

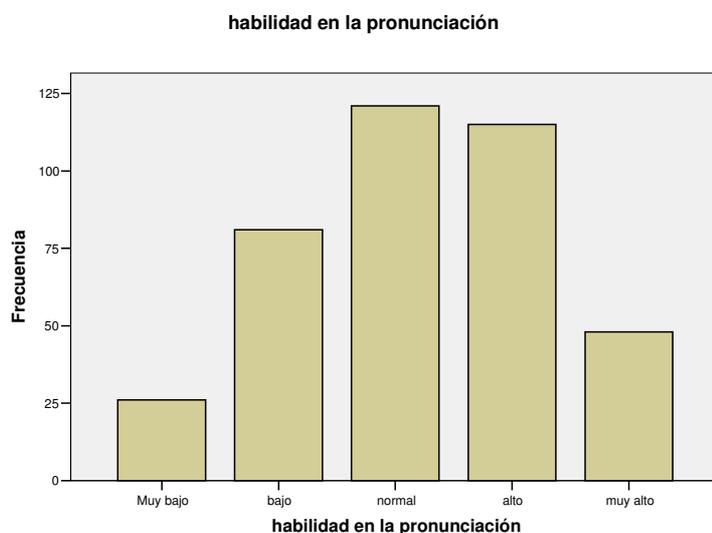
- **Tener buena memoria:** El resultado de esta variable es bastante similar a la anterior, dado que ambos centros repiten sus puntuaciones.



**Gráfica 3.25. Resultado según la buena memoria que creen tener**

Nuevamente, la respuesta mayoritaria es la de *normal* (3) con un 36'1%, a la que le sigue la de *alto* (4) con un 32'6%. *Bajo* (2) obtuvo un 14'8% y *muy alto* un 12%. *Muy bajo* fue la última puntuada, obteniendo sólo un 4'6%. El resultado de los centros es prácticamente el mismo, en la ULPGC vuelve a destacar la respuesta de *normal* (3) con un 41'8% frente al 30'5% de la E.O.I., seguida de *alto* (4) con un 27'6%; la E.O.I. superó al otro contexto con un 37'6%.

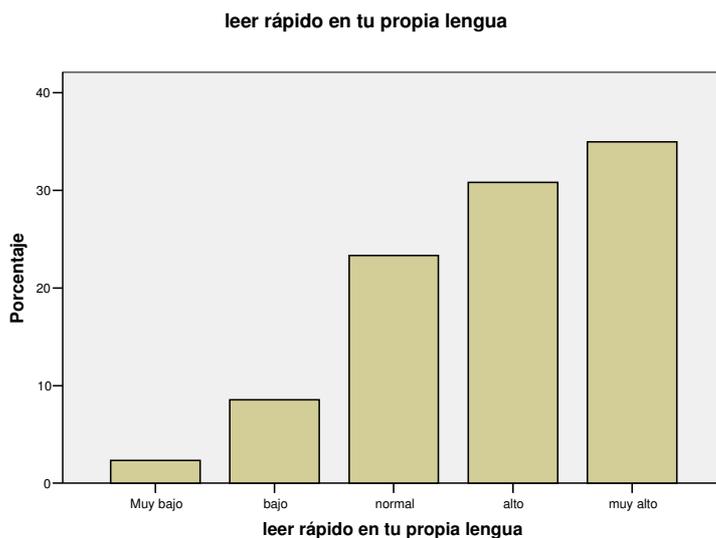
- **Habilidad en la pronunciación en las lenguas extranjeras:** Destacan las respuestas de *normal* (3), con un porcentaje de un 30'9%, seguida muy de cerca de la segunda más alta (4) con un 29'4%, y de la respuesta de *bajo* (2), con un 20'7%.



**Gráfica 3.26. Habilidad para la pronunciación de diferentes lenguas que creen tener**

Ambos centros obtuvieron porcentajes muy similares en las respuestas, destacando ligeramente la E.O.I. en la respuesta de *alto* (4) con un 33'2% frente al 25'6% de la ULPGC.

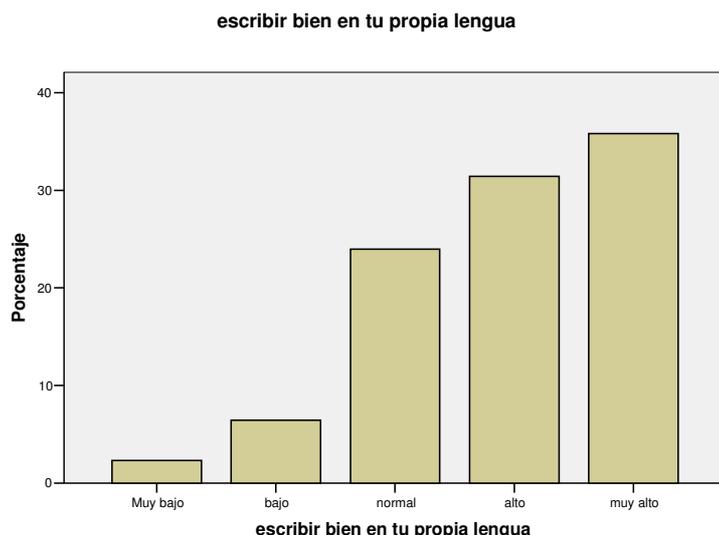
➤ **Leer rápido en tu propia lengua:** En esta respuesta destacan las respuestas más altas, de la más alta a la normal es decir, 5 puntos un 35%, 4 puntos un 30'8% y 3 puntos un 23'3%. Además, los resultados en la ULPGC están muy igualados entre las tres puntuaciones más altas (25'8%, 27'8% y 27'3%), mientras que en la E.O.I. sobresale la respuesta con mayor puntuación (44'3%), seguida de la *alta* (33'9%) y de la *normal* (19'3%). Resulta curioso que en la ULPGC hubo un total de 37 encuestados que marcaron las respuestas más bajas (1 punto un 4'6% y 2 puntos un 14'4%), frente a la E.O.I. que sólo respondió a la *baja* llegando a un 2'6% (5 estudiantes).



**Gráfica 3.27. Resultado según lo rápido que creen leer en su lengua materna**

➤ **Escribir bien en tu propia lengua:** Al igual que en la anterior se obtuvieron respuestas en orden decreciente de la más alta a la más baja, con porcentajes que iban del 35'8% (la más alta) hasta el 2'3% (la más baja).

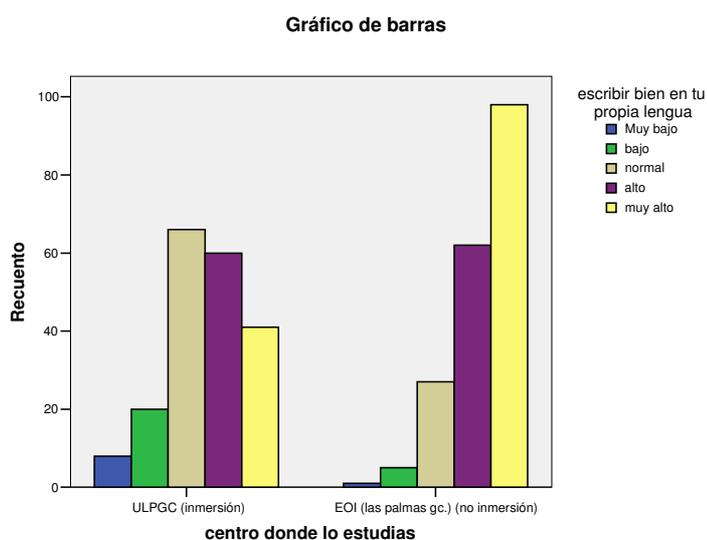
La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.



**Gráfica 3.28. Resultado según lo bien que creen escribir en su lengua materna**

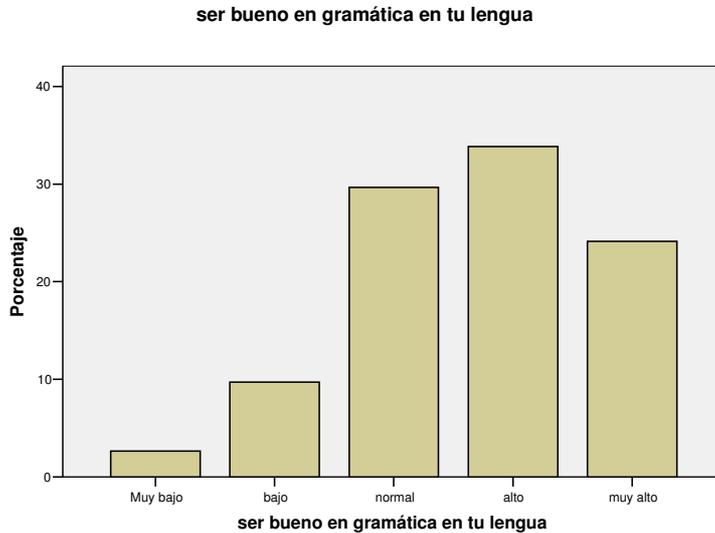
Lo más llamativo es la puntuación más alta que obtuvo la E.O.I. con un porcentaje del 50'8% frente al 21% de la ULPGC. En ella vemos también que los resultados entre ambos centros son similares en cuanto a la respuesta de *alto* (4) en la que la ULPGC obtuvo un 30'8% y la E.O.I. un 32'1%, mientras que en la respuesta de *normal* (3) la ULPGC logró un 33'8% doblando casi el resultado de la E.O.I. con un 14%.

La imagen resultante es bastante parecida a la gráfica del ítem anterior, con lo cual las respuestas a las variables de *leer rápido* y *escribir bien en tu propia lengua* obtienen prácticamente los mismos resultados.



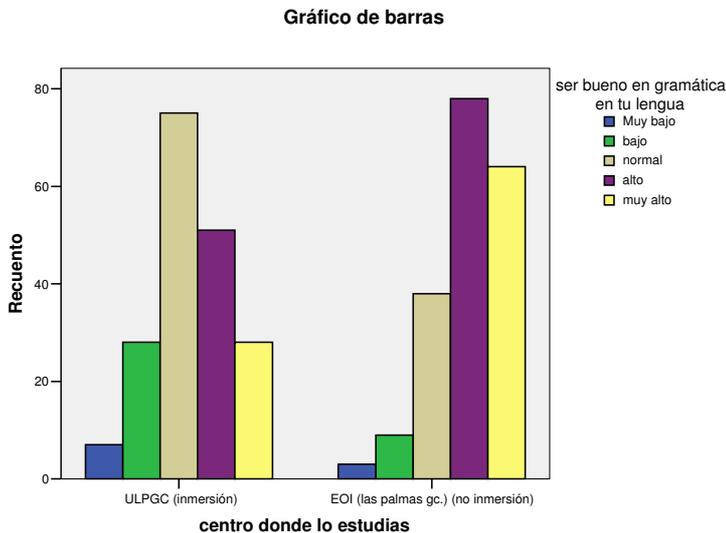
**Gráfica 3.29. Resultado según lo bien que creen escribir en su lengua materna (resultado por contextos)**

➤ **Ser bueno en gramática en tu propia lengua:** En este ítem destacan las respuestas de *alto* (4), con un porcentaje del 40'6%, seguida de *normal* (3), con un 19'8% y *muy alto* (5) con un 24'1%.



**Gráfica 3.30. Resultado según lo buenos que creen ser en gramática en su lengua materna**

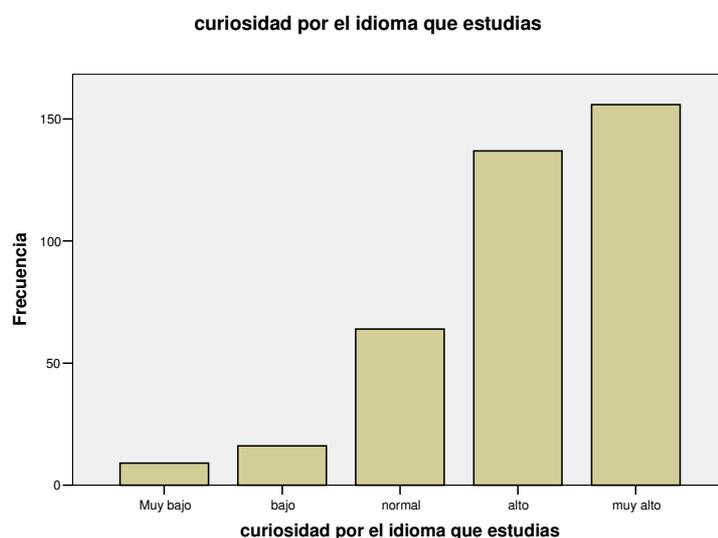
Lo más llamativo que apreciamos en la gráfica es que la E.O.I. obtiene la puntuación más alta (5), con un 33'3% (la ULPGC un 14'8%). Con el resultado de *normal* (3) ocurre a la inversa ya que la ULPGC obtiene un 39'7%, frente a la E.O.I. un 19'8%, casi la mitad.



**Gráfica 3.31. Resultado según lo buenos que creen ser en gramática en su lengua materna (resultado según contextos)**

➤ **Curiosidad por el idioma que estudias:** El resultado de esta variable obtiene puntuaciones muy similares a los de los anteriores ítems, que van en sentido

decreciente de la más alta a la más baja, como observamos en la gráfica. Si atendemos a los porcentajes generales obtenidos vemos que el 40'8% puntuó con la máxima (5), seguida de la siguiente más alta (4) con un 35'9% y de *normal* (3) con un 16'8%. Esta última obtuvo un valor más bajo que en anteriores ítems.



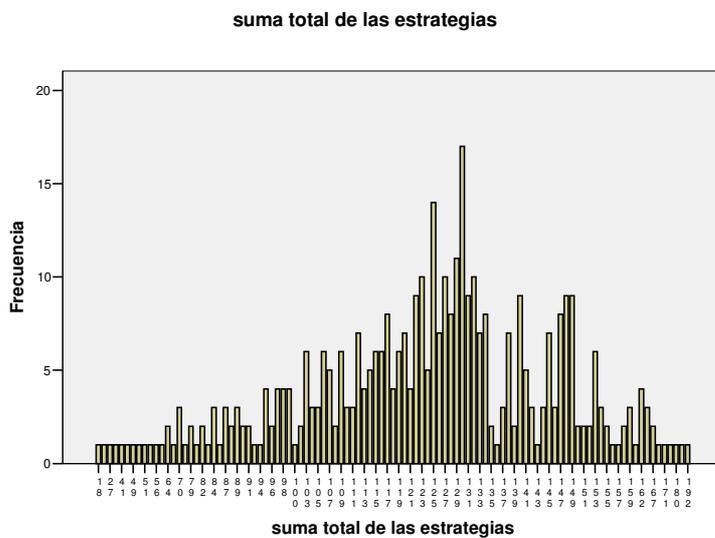
**Gráfica 3.32. Resultado según la curiosidad que creen sentir hacia la lengua meta**

Como en muchos otros resultados, la ULPGC obtuvo respuestas más igualadas entre *muy alto* (27'1%), *alto* (37'8%) (la E.O.I. un 34%) y *normal* (26'1%), aunque destacó la de *alta* (4). Lo más llamativo fue la diferencia entre los resultados de ambos centros en la respuesta de *normal* (3), en donde la ULPGC obtuvo un 26'1% y la E.O.I. un 7'7% y la de *muy alto*, en la que la E.O.I. alcanzó un porcentaje del 54'1% y la ULPGC de un 27'1%.

Hasta ahora hemos visto y comentado los resultados de las preguntas sobre el gusto e interés sobre la lengua que estudiaban, así como las razones para haberse decantado por su aprendizaje y, por último, acerca de las habilidades que creían tener hacia las lenguas, tanto con las extranjeras que aprendieran, como con la materna. A continuación vamos a comentar los resultados que obtuvimos en las variables que tratan de las **estrategias** que emplean para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, tanto para

cada una de las **destrezas** como para el aprendizaje de la **gramática** y del **vocabulario**<sup>279</sup>:

La suma **total** de todas las **estrategias** podía llegar a un máximo de 195 puntos, aunque sólo se alcanzó una puntuación de 192<sup>280</sup>, como podemos apreciar en la siguiente gráfica junto con los resultados más altos (162, 167, 171 ó 180 puntos). En ésta podemos ver todos los resultados del total de los encuestados, en donde la puntuación mínima es de 18 puntos, mientras que el grueso de las puntuaciones se encuentra entre los 115 y los 135 puntos.



**Gráfica 3.33. Resultado según la suma total de estrategias que creen emplear hacia la lengua meta**

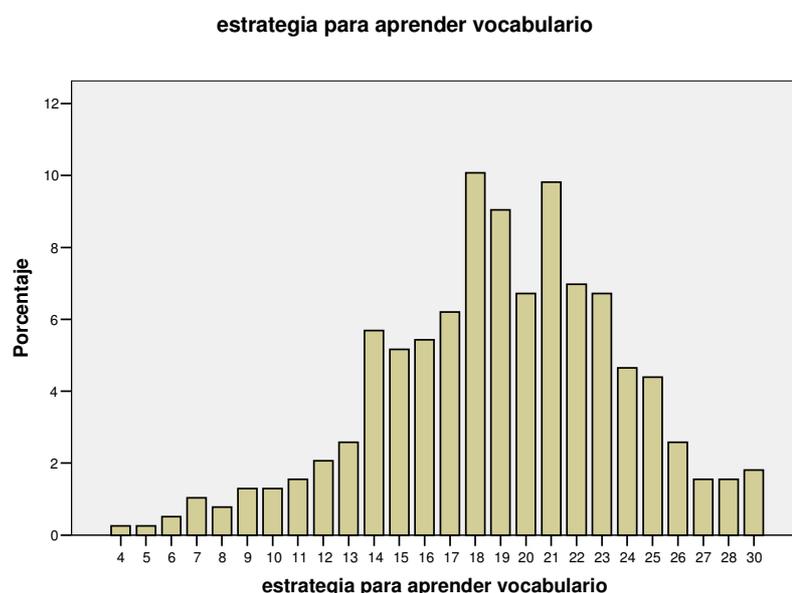
➤ **Estrategias para aprender vocabulario:** Esta variable se componía de seis ítems<sup>281</sup>, que en general los encuestados de la ULPGC puntuaron más alto. En cuanto a los resultados podíamos obtener un máximo de 30 puntos, que sólo lo logró un 1'8% del total (7 encuestados), en su totalidad de la E.O.I. En cuanto a los resultados

<sup>279</sup> Podemos ver todos los ítems de cada una de las destrezas y de gramática y vocabulario en el Anexo d: Ítems de las destrezas. La razón es la misma que comentamos anteriormente en la variable de lo que les gusta hacer en clase.

<sup>280</sup> Como podemos comprobar en el Anexo a de los estadísticos descriptivos, donde aparecen los valores máximos de cada una de las variables (así como los mínimos y la media).

<sup>281</sup> Que podemos ver en el Anexo d, Ítems de las estrategias por destrezas. Éstos fueron los siguientes: *apuntar palabras y sus definiciones en fichas, repetir palabras en alto, construir frases con palabras nuevas, memorizar frases usando palabras nuevas, relacionar palabras con imágenes o con otras que ya conoces y hacer familias de palabras.*

mayoritarios estuvieron entre los 18 y 23 puntos, con porcentajes entre el 7% y el 10%. Con esta puntuación, comprendida entre los 18 y los 23 puntos estuvo casi la mitad de los encuestados (casi un 49% del total).



**Gráfica 3.34. Resultado según las estrategias que emplean para aprender vocabulario en la lengua meta**

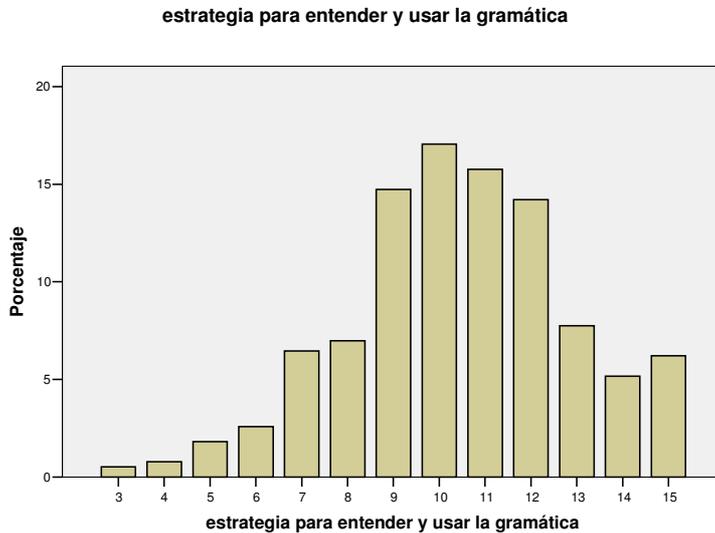
Respecto de los centros, es curioso que en la puntuación más baja la E.O.I. supera a la ULPGC mientras que en la más alta es esta última la que obtiene porcentajes más altos, como en las puntuaciones de 16 a 19 puntos, por ejemplo, en los 18 puntos la ULPGC obtiene un 14% frente al 5'7% de la E.O.I.

➤ **Estrategias para entender y usar la gramática:** Para preguntar sobre esta estrategia elegimos tres variables<sup>282</sup>.

La puntuación total obtenida por este ítem podía obtener un máximo de 15 puntos (3 variables con una puntuación máxima de 5 (muy alto). Sólo un 6% del total de los encuestados (24 personas) obtuvo el máximo de puntuación, del que destacó la E.O.I. con un porcentaje del 8'2% frente al 4'1% de la ULPGC. Las puntuaciones que destacaron, como podemos ver en la gráfica, fueron las que reflejaban los resultados

<sup>282</sup> Éstas fueron *aprender reglas, aplicar reglas en nuevas frases y escribir ejercicios del libro de texto*, que podemos ver en el Anexo d, *Ítems de las estrategias por destrezas*.

comprendidos entre las puntuaciones de 9 y 12: de todos los encuestados, 66 (17'1%) obtuvieron 10 puntos, 61 (15'8%) 11 puntos, 57 personas sumaron un total de 9 puntos (14'7%), mientras que 55 estudiantes (14'2%) obtuvieron 12 puntos.

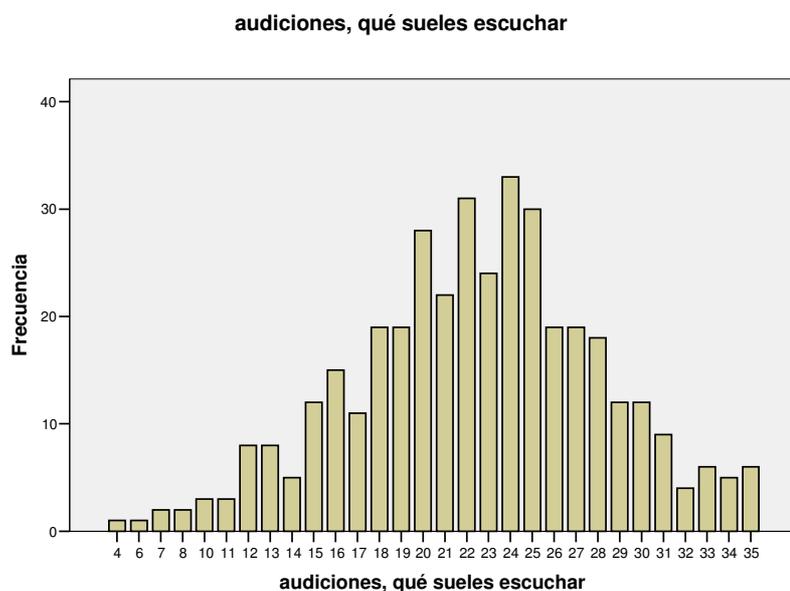


**Gráfica 3.35. Resultado según las estrategias que emplean para aprender gramática en la lengua meta**

En cuanto a los dos centros hay que destacar que la ULPGC obtuvo resultados más altos, sobre todo en las puntuaciones comprendidas entre 7 y 11 puntos, en donde obtuvo un 8'8% frente al 4'1% de la E.O.I., un 8'8% frente al 5'2%, un 16% frente al 13'4%, un 18% frente al 16% o un 17% frente al 14%. Ya hemos hecho referencia a que la E.O.I., por el contrario, sí obtuvo mayor porcentaje en las puntuaciones más altas, como en las de 12, 13, 14 y 15 puntos.

➤ **Estrategias de audición (qué sueles escuchar):** De entre todas las estrategias por las que preguntamos referidas a la audición, y en concreto, a qué solían escuchar, destacaron los *DVD*, *CD*, *hablantes nativos*, *películas*, *clases de conversación* y *canciones de TV o radio*<sup>283</sup>.

<sup>283</sup> Para ver cada uno de los ítems consultar Anexo d: *Ítems de las estrategias por destrezas*.



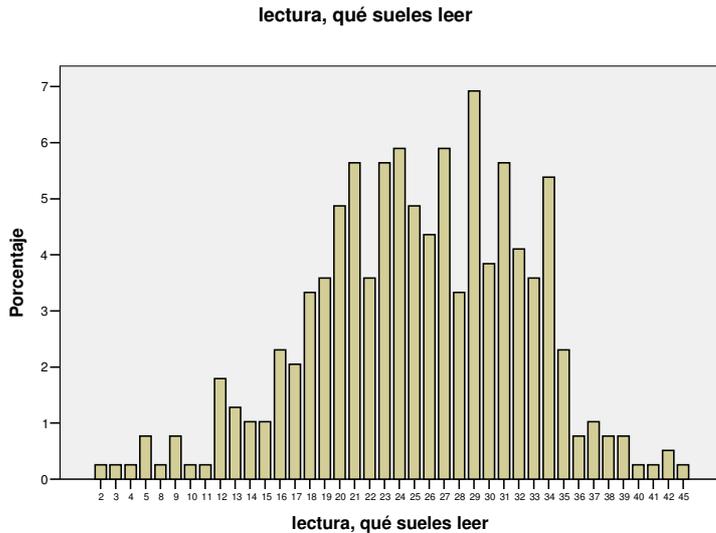
**Gráfica 3.36. Resultado según las estrategias que emplean en las audiciones de la lengua meta**

La puntuación máxima que podía obtenerse era de 35 puntos y fue la ULPGC la que obtuvo la puntuación más alta. Los porcentajes más altos, con casi un 30%, estuvieron entre los 22 y 25 puntos. Sólo un 1'6% (6 personas) alcanzó la puntuación máxima de 35 puntos, de la que cuatro encuestados eran de la ULPGC y dos de la E.O.I.

➤ **Estrategias de lectura (qué sueles leer):** Esta variable estaba compuesta de otras nueve<sup>284</sup>, lo que hace que la puntuación máxima fuera de 45 puntos.

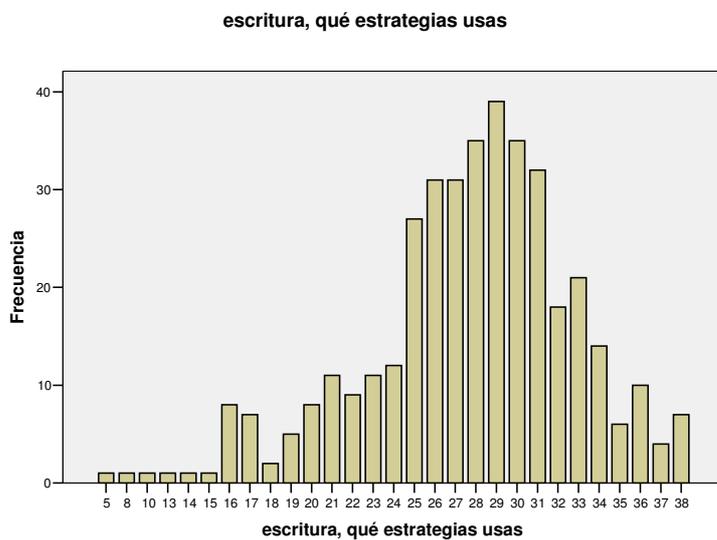
Sólo un 0'3% del total, un estudiante de la E.O.I., sumó los 45 puntos que suponían el total de las estrategias para leer. Obtuvimos los porcentajes más altos en la puntuación entre los 20 y 34 puntos, entre el 5% y el 7%, estando muy igualada la puntuación entre ambos centros, ya que unas veces el porcentaje era mayor en la ULPGC y otras en la E.O.I.

<sup>284</sup> Las variables fueron: *libros de texto o trabajos de clase, letras de canciones, novelas, anuncios, libros bilingües, correos de amigos (e-mails), cómics y lectura fácil, revistas y periódicos*. Para ver cada uno de los ítems consultar Anexo d: *Ítems estrategias por destrezas*.



**Gráfica 3.37. Resultado según las estrategias de lectura que emplean en la lengua meta**

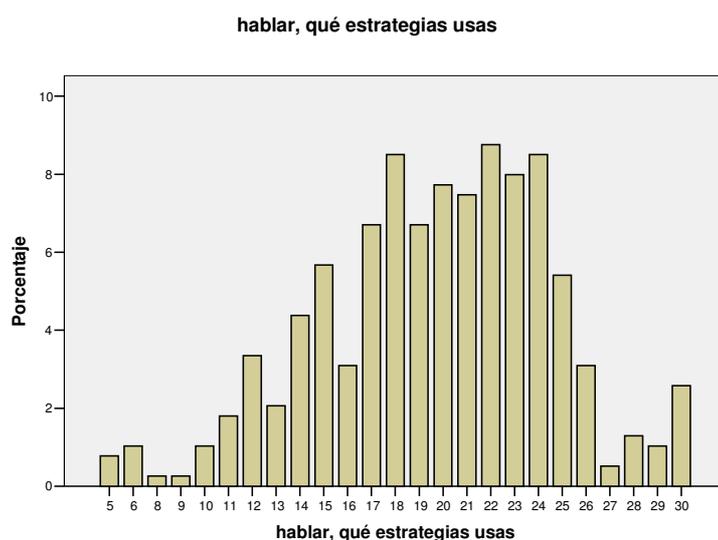
➤ **Estrategias de escritura:** Las estrategias por las que preguntamos fueron ocho<sup>285</sup>, por lo que la puntuación máxima obtenida podía ser de 40 puntos, aunque la máxima alcanzada fue de 38. Los porcentajes más altos, entre el 7 y el 8%, los obtuvimos entre los 27 y 31 puntos, y vemos en la gráfica que mostramos a continuación que las respuestas más altas las registramos entre los 25 y 31 puntos.



**Gráfica 3.38. Resultado según las estrategias de escritura que emplean en la lengua meta**

<sup>285</sup> Éstas fueron: *Preguntar a hablantes nativos tus errores, pensar en tu lengua y traducir, pensar la frase para ver si suena bien, comprobar en un diccionario cómo se deletrea, aplicar las reglas lo más posible y luego escribir lo que crees que debería ser correcto, corregir y aprender de tus errores, repetir estructuras que has visto en clase y pensar en la lengua meta evitando la traducción.* Podemos verlas como en el resto de estrategias en el Anexo d.

➤ **Estrategias para hablar (cuáles usas):** Esta variable estaba compuesta de seis ítems<sup>286</sup>, por lo que podían obtenerse un total de 30 puntos, que sólo alcanzó un 2'5% del total de los encuestados. Las puntuaciones en las que se alcanzaron los porcentajes más altos, entre el 6'5% y el 8'3%, fueron las comprendidas entre los 18 y 23 puntos, como observamos en la siguiente gráfica:



Gráfica 3.39. Resultado según las estrategias orales que emplean en la lengua meta

### 3.2. Resultado de la motivación e interés (y variables relacionadas) demostrados hacia la lengua meta, así como las habilidades hacia la materna:

Hemos analizado y detallado hasta ahora los resultados (generales y por centros) obtenidos en cada una de las variables<sup>287</sup>, a partir de las gráficas y porcentajes que hemos mostrado. A continuación vamos a analizar cada uno de los ítems en relación con el resto, y destacar las correlaciones más importantes que se establecen entre dos o más variables, denominadas *significativas*, que pueden tener diferentes tipos de intensidad, y que obtuvimos a través del sistema de Pearson, al que hemos hecho referencia al comienzo de nuestro estudio.

---

<sup>286</sup> *Hacer frases y leerlas en alto, pensar frases que utilizarías en situaciones cotidianas, ordenar las palabras de una frase antes de decirla, repetir frases en alto, inventar o practicar conversaciones, leer algo en español y pensar cómo se diría en el idioma que estudias.* Al igual que en el resto de estrategias podemos ver cada uno de los ítems en el Anexo d.

<sup>287</sup> Ya hemos hecho referencia a que el resto los podemos consultar en los anexos.

Lo que más nos interesará será mostrar la significancia, y en su caso la intensidad de las correlaciones, que se reflejará cuando el parámetro de significancia sea menor de 0'05. El sistema pretende así mostrar si existe correlación entre una variable y el resto, pudiendo ser ésta positiva o negativa. Cuando la significancia sea menor de 0'05 habrá que ver el valor de la correlación, en un sentido o en el contrario (positivo o negativo), de manera que cuanto más se aproxime al valor 1, denominado *coeficiente de Pearson*, más intensa será dicha correlación. Como ayuda hemos contado con que el sistema marca estas correlaciones significativas con uno o dos asteriscos.

Sin embargo, en el caso de que sea interesante también haremos referencia en ocasiones a algunas otras correlaciones (en las que no aparezca dicho asterisco) y el valor resultante de la significancia sea mayor de 0'05, ya que esto demuestra que no existe ninguna correlación entre dos variables.

En cuanto al signo de las correlaciones hemos establecido arbitrariamente que las positivas sean aquéllas que reflejen una relación directa positiva con el centro clasificado como "2", la Escuela Oficial de Idiomas (E.O.I.), mientras que las negativas reflejarán una correlación intensa, pero en este caso con respecto al etiquetado como "1", la Universidad (ULPGC).

Hablaremos también de las relaciones significativas cuyos valores no sean muy altos, no para resaltar la intensidad de la relación sino para reflexionar acerca de las conclusiones y posibles líneas de investigación que puedan abrirse o plantearse al respecto.

### **Correlaciones relevantes establecidas con la motivación, las estrategias y la aptitud para las lenguas:**

Vamos a comenzar comentando los resultados reflejados entre las variables a través de este sistema, con el objetivo de demostrar las hipótesis que nos planteamos al principio de este estudio, relacionadas con la motivación y las estrategias como el motor del aprendizaje de una lengua extranjera.

A continuación resumiremos y resaltaremos los resultados más importantes extraídos de las correlaciones significativas establecidas entre la motivación, la aptitud hacia las lenguas y las estrategias usadas en el aprendizaje de las lenguas y el resto de variables. Para ello, dividiremos las conclusiones obtenidas en dos apartados, la motivación

y la aptitud, en relación con el resto de ítems, entre los que se encuentran todos los de las estrategias.

## 1. Motivación:

### a) Razones que te han llevado a aprender esta lengua:

Se dieron algunas correlaciones significativas especialmente intensas, como la de *estar bien cualificado para seguir el curso*, con un valor bastante alto, de ,508, el *interés por la lengua* (,387) o lo que *les gustaba hacer en las clases* (,433), como *leer, aprender palabras nuevas, ejercicios escritos y orales, canciones, conversación, grabaciones, trabajar con imágenes y películas, tener información sobre la vida del país y otras*.

Ya en el campo de las *estrategias*, los valores más altos en correlación con las estrategias fueron la *escritura* (,450), seguida de las *audiciones* (,399) y de *hablar*. Nos pareció destacable el valor obtenido con la *gramática*, pues fue el más bajo de todos con un ,278.

### b) Interés:

La correlación significativa más destacada se dio entre el interés y *el interés por la lengua* (,526), y ya con un valor más bajo con *el gusto por los nativos* (,247).

En relación con lo que les gusta hacer, destacaron la *conversación* (,336), *escuchar grabaciones, trabajar con imágenes y películas y obtener información sobre la vida del país* (,298).

Hubo una correlación significativa relativamente intensa entre el interés y *las razones que les habían motivado a aprender el idioma* (,462), además de creer que estaban *bien cualificados para seguir el curso* (,312), *las ventajas de futuro, la importancia de la lengua en el mundo, tener conocimientos previos de la lengua, de la cultura, del país, del idioma, interés en la cultura* (,347), *oportunidades de uso lengua fuera de clase y gusto por el sonido de la lengua* (,358).

### c) Estar bien cualificado seguir curso:

La correlación significativa más alta obtenida en relación con esta variable fue la establecida con la *motivación*, que obtuvo un valor importante (,508), así como las *ventajas*

*de futuro* (,316), *el interés* (,312), *el interés en la cultura* (,299) y *el interés que se manifiesta por la lengua* (,272).

Se dio una correlación significativa y ciertamente intensa entre *estar bien cualificado para estudiar la lengua y lo que les gusta hacer en las clases* (,347).

**d) Ventajas de futuro (viajes, trabajo...):**

La correlación significativa más importante fue la que se estableció con las *razones que les habían motivado a aprender el idioma* (,431) junto con la de *estar cualificado para seguir el curso* (,316) y *oportunidades de usar fuera de la clase* (,268). Además, se dio una relación con el *interés y la importancia de la lengua en el mundo*.

**e) La importancia lengua en el mundo:**

Fueron especialmente altos los valores de las correlaciones con las variables de las *ventajas de futuro* (,467) y las *razones que les han motivado a aprender el idioma* (,401).

**f) Similitudes entre la lengua extranjera y otras que sabes:**

La correlación significativa con valores más altos se dio con las *razones que les habían motivado a aprender la lengua* (,494), *es fácil de aprender* (,336), *el gusto por el sonido de la lengua* (,327) y *el interés en la cultura* (,269).

**g) Es fácil de aprender;**

La variable con un valor más alto, bastante esperada, fue la obtenida con las *razones que les han motivado a estudiar el idioma* (509).

**h) Conocimientos previos:**

Con valores más altos destacaron las *razones que te han motivado a aprender el idioma* (,523) y *el interés en la cultura* (,349).

**i) Interés en la cultura:**

Al igual que la anterior variable destacaron: las *razones que te han motivado a aprender el idioma* (,573), *información sobre la vida del país* (,439), *gusto por el sonido de la lengua* (,416), *conocimientos previos* (,349), *interés* (,347), *interés por la lengua* (,306), *estar bien cualificado para seguir el curso* (,299), *similitudes entre este idioma y otro que*

*sabes* (,269), *habilidad con los idiomas* (,258), *el gusto por los nativos* (,223) y *la curiosidad por el idioma que estudias* (,200).

En cuanto a los que *les gustaba hacer en las clases* (,270) destacaron: *aprender palabras nuevas* (,244), *conversación* (,243), *escuchar grabaciones* (,207) y *trabajar con imágenes y películas*. En relación con las *estrategias* se dio una correlación con las de *escritura (qué estrategias usas)* (,302) y con las *audiciones (qué sueles escuchar)* (,290).

#### **j) Oportunidades de usar la lengua fuera de la clase:**

Al igual que con las anteriores, se correlacionó con un valor bastante alto las *razones que te han motivado a aprender el idioma* (,481), *el interés por la lengua* (,350) y *el gusto por el sonido de la lengua* (,338).

En relación con las *estrategias* se estableció una correlación significativa entre las *oportunidades de usar la lengua fuera del aula* y las *audiciones* (,307) así como con los *hablantes nativos* (,320).

Por último, hubo una correlación significativa con el contexto de inmersión, aunque no demasiado alta, a pesar de que los encuestados de la ULPGC podían usar la lengua fuera del aula.

#### **k) Gusto por el sonido:**

Los valores más altos los encontramos en las correlaciones con las siguientes variables: se repite la relación y valor alto con *las razones que te han motivado a aprender el idioma* (,579), *el interés por la cultura* (,416), *el interés por la lengua* (,380) y el interés (,358), *el gusto por los nativos de la lengua que estudias* (,344), *las oportunidades de uso fuera de la clase* (,338) y *las similitudes de la lengua con otras que sabes* (,327).

## **2. Aptitud con los idiomas:**

### **a) Habilidad con los idiomas:**

En cuanto a la habilidad con los idiomas se estableció una correlación significativa con un valor muy alto con *lo que les gustaba hacer en las clases* (,406), habiendo relación con todos los ítems, de entre los que destacó con un valor de ,257 de *trabajar con imágenes y películas*.

Debemos destacar *las razones que te han motivado a aprender el idioma*, ya que el valor en la correlación con la *habilidad con las lenguas* fue muy alto (,366); parece lógico, y era una relación esperada, ya que si creemos tener aptitud para las lenguas esto supondrá una razón de peso para estudiar nuevas lenguas extranjeras. Además, muy relacionado con la anterior fueron las relaciones establecidas con *estar bien cualificado, tener talento para las lenguas* (,484), *buena memoria y habilidad en la pronunciación* (,498); respecto a la lengua materna, se dan relaciones importantísimas con *leer rápido* (592), *escribir bien* (,647) y *ser bueno en gramática* (,613).

*La curiosidad por el idioma* fue una de las relaciones más importantes, ya que obtuvimos un valor de ,486.

En cuanto a la aptitud hacia las lenguas se dio una correlación significativa con muchas *estrategias*, siendo las más altas las de *entender y usar la gramática* (,403), *hablar* (estrategias) *lectura (qué sueles leer)* (,328), *aprender vocabulario* (,316), *escritura (estrategias usas)* (,312). Otras dos con la que se estableció una relación importante fueron la de *corregir y aprender de los errores* (348) y la de *repetir estructuras vistas en clase* (340).

#### **b) Talento para las lenguas:**

Los valores más altos se dieron con la *habilidad con los idiomas* (,484) y la *buena memoria* (,301).

#### **c) Buena memoria:**

Al igual que en el anterior ítem las correlaciones más significativas fueron con las mismas, la *habilidad con los idiomas* (,464) y el *talento para las lenguas* (,301).

#### **d) Habilidad en la pronunciación:**

La correlación más alta se dio con la *habilidad con los idiomas* (,498).

#### **e) Qué te gusta o te gustaría hacer en la clase:**

Una de las correlaciones significativas más altas fue la del *interés por la lengua* (,304), también entre *lo que les gustaba hacer* y algunas de las actividades, la *motivación hacia la lengua que estudian*, la *aptitud para adquirirla* y las *estrategias de aprendizaje*:

En cuanto a *las actividades que les gustaba (o gustaría) hacer* en clase recogimos unos valores muy altos en las siguientes correlaciones:

*Aprender palabras nuevas* (,532), *ejercicios orales* (,492), *leer* (,452), *ejercicios escritos* (,495), *escuchar canciones* (,443), *conversación* (,535), *escuchar grabaciones* (,508), *estudiar gramática* (,457), *trabajar con imágenes* (484), *tener información sobre el país* (,452) y *otras* (,506).

También fueron especialmente altas las existentes con *las razones de estudio de la lengua* (,433) y con *el interés por la lengua* (,362).

En relación con la aptitud hacia la lengua obtuvimos una correlación especialmente alta de *lo que les gusta hacer en clase con: tener habilidad con los idiomas* (,406), *tener talento para las lenguas*, *tener buena memoria*, *habilidad en la pronunciación*, *leer rápido* (,350), *escribir* (,369), *ser bueno en gramática* y *sentir curiosidad por los idiomas*.

En cuanto a las estrategias la correlación significativa más fuerte fue la que se dio con las *estrategias de escritura* (,399), *corregir y aprender de los errores* (,375), *repetir estructuras vistas en clase* (,362), *estrategias para hablar* (,320) y *escuchar CD* (,305).

### **3.3. Resultado de otras variables relevantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras:**

#### **➤ Idioma que estudias:**

Se reflejó una correlación significativa intensa entre el idioma que estudiaban los encuestados (español, inglés, alemán, italiano o árabe) *con el nivel de la lengua extranjera que tenían*, así como con *las razones de la visita al país de la lengua que estudian* y con *las aficiones (1)*. Además, la lengua tiene una fuerte correlación con el *nivel de estudios*, tanto de los encuestados como del *padre y la madre*.

Muy interesante fue la correlación significativa que se dio entre el idioma que estudiaban y el *gusto por los nativos de esa lengua*. Además, se relaciona con *lo que les gusta hacer en clase*, en concreto con *aprender palabras*, con *los ejercicios orales y escritos*, con *las canciones*, con *la conversación* y con *escuchar grabaciones*. Además, se relaciona con *trabajar con imágenes y películas* y con *la información sobre la vida del país*.

En cuanto a las motivaciones para estudiar la lengua extranjera es muy importante la correlación entre el idioma que se estudia y *las ventajas de futuro* que éste les puede aportar, la *importancia* que le atribuyen a la misma, además de las *oportunidades de usarla fuera del aula* donde la estudian. Además, resulta importante que el idioma se considere *fácil de aprender*.

De las correlaciones significativas negativas que obtuvimos, resaltamos la existente entre el idioma que estudian y *escuchar audiciones* (negativo , -211) y CD, *hablar con hablantes nativos, ver películas, tener clases conversación, tener amigos estudiantes, escuchar canciones de TV o radio, leer, ver anuncios, preguntar a hablantes nativos sus errores en la lengua que aprenden, pensar en su lengua y traducir o comprobar en un diccionario cómo se deletrea*. Estas correlaciones negativas quieren decir que estas variables se dan más en los estudiantes de la ULPGC, a pesar de que no sean suficientemente intensas, ya que el valor más alto es -211.

➤ **Centro:**

En cuanto al contexto académico, ya hemos comentado que lo más significativo fue que no se dio ninguna correlación entre éste (de inmersión o no inmersión) y la *motivación*. Tampoco se dio ninguna correlación con *el interés o el interés por la cultura*, las *ventajas de futuro o el gusto por el sonido de la lengua*. De esta manera, vemos cómo el contexto de inmersión no influye en que la motivación y el gusto por la lengua o cultura sean mayores. Ambos contextos obtienen resultados altos y similares en cuanto al valor de la correlación, por lo que no destaca ninguno de ellos. En la parte de las conclusiones sí haremos referencia al papel que en todo caso juega el contexto académico de clase, que puede motivar y facilitar tanto el aprendizaje como el acercamiento a la cultura y la curiosidad por el idioma y cultura extranjeros.

Sin embargo, una de las correlaciones significativas que encontramos más destacables para el contexto de inmersión (de signo negativo) fue la del *gusto por los nativos de la lengua extranjera* (,-253), así como las del *nivel de estudios del padre* (,-374) y *de la madre* (,-379). Que sea de signo negativo quiere decir que eran los padres de los encuestados que estudiaban en el contexto de inmersión de la ULPGC los que tenían estudios más altos que los de la E.O.I, aunque lo más importante que se desprende de esta correlación es que los extranjeros señalaron que les gustaban más los nativos

hispanohablantes de lo que lo hicieron los estudiantes de la E.O.I. hacia la comunidad hablante de las respectivas lenguas extranjeras que estudiaban. A pesar de ello el valor no fue muy alto.

En cuanto a las habilidades o aptitud para aprender otras lenguas extranjeras reconocían *estar bien cualificados para seguir el curso, tener habilidad con los idiomas, buena memoria, habilidad en la pronunciación, leer rápido en la propia lengua, escribir bien en la lengua materna* (,368) *y ser buenos en gramática*. Esto apoya la teoría de que los estudiantes que se valoran a sí mismos como buenos en su lengua materna, y en su gramática, además de tener habilidad para las lenguas, para su pronunciación y buena memoria creen tener aptitud para las lenguas, lo que les influye a la hora de adquirir una lengua extranjera con éxito, además de afectar positivamente a la motivación para estudiarla. También se reflejó la importancia que le daban los estudiantes a las *oportunidades de uso de la lengua extranjera fuera del aula* donde la aprendían.

En relación con las estrategias destacaron las de *relacionar las palabras nuevas con imágenes o con otras palabras parecidas, escribir ejercicios y tener estrategias para usar la gramática, repetir las estructuras vistas en clase, hablar, hacer frases y leerlas en alto, repetir frases y leer algo en su idioma y pensar cómo se diría la otra lengua*. Además, de entre todas ellas sobresalió (,303) *corregir y aprender de los errores*.

Por último, se detectó una correlación significativa con las *audiciones, los hablantes nativos, ver películas, conversación, amigos estudiantes, escuchar canciones en la TV o radio, la lectura, ver anuncios, leer revistas y periódicos o preguntar a hablantes nativos de la lengua extranjera*. Según los datos obtenidos, los encuestados de la ULPGC (los extranjeros estudiantes de español) reconocían usar más estas estrategias que los de la E.O.I.

➤ **Nivel del idioma:**

Respecto del nivel que tenían en la lengua extranjera encontramos una correlación significativa entre éste y la *habilidad en la pronunciación*, así como con *escuchar audiciones*, lo que resulta bastante normal ya que cuanto más nivel tengan más habilidad en la pronunciación tendrán y más seguros se mostrarán en este aspecto; además, también podrán entender más audiciones, con lo que conlleva, conversaciones, películas, canciones, radio, Internet, televisión... Por esta razón encontramos que se establecía una correlación

entre el nivel de la lengua extranjera y las *estrategias* empleadas en audiciones y lectura, *para ver películas y escuchar canciones y leer, en particular novelas; en cuanto a la escritura, las estrategias fueron escribir correos a amigos y preguntar los errores a hablantes nativos.*

➤ **Última nota obtenida:**

En cuanto a las calificaciones en la lengua extranjera sólo encontramos una correlación significativa bastante alta con la *conversación*, bastante lógico, ya que cuanto más nota obtengamos más ganas de hablarla y de ponerla en práctica tendremos.

➤ **Tiempo estudiando la lengua:**

Se dio una correlación significativa entre esta variable y *la última nota obtenida* (-,286), y al igual que la anterior fue más intensa entre los estudiantes de la ULPGC.

Analizando los dos contextos sí obtuvimos un tiempo más prolongado de estudio de las lenguas por parte de los españoles, en comparación con el resto de nacionalidades, además de un menor número de lenguas extranjeras habladas.

En cuanto a que la correlación fuera más baja entre la última nota obtenida y el tiempo estudiando la lengua entre los encuestados de la E.O.I. puede deberse a que, como ya hemos comentado anteriormente, los estudiantes de nivel inicial se encontraban en las primeras fases de estudio de la lengua y en el caso de los de niveles más altos, o bien habían ido subiendo de nivel al pasar de curso o su nota había sido sólo de apto, por lo que no podíamos reflejar su motivación para continuar el aprendizaje al obtener notas altas.

Parece obvio que se relacione inevitablemente el tiempo que llevaban estudiando la lengua con el centro donde se lleva a cabo el curso en cuestión, así como con el nivel del idioma. Asimismo, cuanto más tiempo llevemos aprendiendo la lengua extranjera es lógico que visitemos (o queramos hacerlo) un mayor número de países en los ésta sea la lengua materna. En cuanto a las aficiones, se obtuvieron mayoritariamente las relacionadas con el estudio de la lengua extranjera, como cursos, estudios o prácticas, o las vacaciones, así que resulta bastante normal que se relacionen estas dos últimas con la cantidad de tiempo que hayamos estudiado la lengua.

Además, hallamos una relación con *el gusto por las clases este año y lo que les gusta hacer en las clases*, resaltando los *ejercicios orales, las canciones, trabajar con imágenes y películas y otras*. Esto apoya lo que decíamos con anterioridad acerca de que cuanto más alto es el nivel que tengamos del idioma o más tiempo llevemos estudiándolo la lengua nos gustará cada vez más y la tendencia será la de hablar más, escuchar canciones y ver películas, ya que nuestro nivel nos lo permite, al mismo tiempo que aprendemos más cultura y profundizamos en la lengua, como en diferentes tipos de registros (coloquial, formal...).

Respecto a *las razones que les motivaron a aprender la lengua* destacaron *estar bien cualificado seguir el curso, ver ventajas de futuro y creer en la importancia de lengua en el mundo, además de sentir curiosidad por el idioma*, todas ellas fundamentales a la hora de considerar las razones por las que estudiamos una lengua extranjera y nos sentimos motivados.

En cuanto a las habilidades hacia las lenguas hubo una correlación significativa entre el tiempo que llevaban estudiando la lengua y *poder leer rápido en la lengua materna*.

De entre todas las *estrategias* empleadas en la adquisición de la lengua extranjera destacaron nuevamente las *auditivas, como ver películas y escuchar canciones de TV o radio*, lo que resulta bastante normal ya que llevan mucho tiempo estudiando la lengua, tienen un nivel más alto y han aprendido estrategias para ver películas y escuchar canciones, actividades más lúdicas dentro del aprendizaje de la lengua. Por último, obtuvimos de nuevo una correlación con la estrategia de *pensar en la otra lengua evitando traducir* y al mismo tiempo la negativa con la estrategia de *pensar en tu lengua y traducir*, lo cual es bastante lógico dado que cuanto más tiempo llevemos estudiando la lengua o más nivel tengamos intentaremos cada vez más pensar en la otra lengua sin traducir desde la materna.

➤ **Cuántas lenguas hablas:**

En relación con el número de lenguas que hablaban, las correlaciones significativas más importantes se dieron con el *interés, la nacionalidad* (,334), *el nivel de estudios* (,220), *el nivel del idioma que estudiaban y las lenguas que hablaban el padre* (,255) y *la madre* (,336). Se correlaciona, por tanto, el nivel de estudios de los encuestados así como las

lenguas que hablen con los idiomas que sus padres hablen. Desde un principio nos habíamos planteado la posibilidad de que fuera así y por eso incluimos en los cuestionarios estas variables de estudios y de las lenguas extranjeras habladas por los padres, con el fin de analizarlas. De esta manera hemos visto que el hecho de que los padres hablen muchas lenguas influye en que los hijos estudien lenguas extranjeras y puedan hablar así también muchos idiomas. Además, la nacionalidad está relacionada con el número de lenguas que hablan.

En cuanto a *las estrategias*, correlacionadas con las lenguas que hablaban, encontramos *a los hablantes nativos, a los amigos (estudiantes), preguntar a los hablantes nativos sus errores y pensar en la otra lengua evitando traducir*. Además, obtuvimos otras dos correlaciones: la primera fue *escuchar canciones* y la segunda *ser bueno en gramática en tu lengua*. Esta última es muy lógica, ya que si se consideran buenos en gramática en su lengua materna es lógico que hablen muchas lenguas.

➤ **Número de países visitados que hablan la lengua estudias:**

Encontramos una correlación significativa entre los países visitados y el *tiempo que llevan estudiando la lengua* (,284) el *centro* donde estudian la lengua (,209), el *nivel del idioma* que tienen (,177), *las razones de visita al país de la lengua que estudian* (2) y el *intervalo de edad* (,119). Esta última correlación no fue muy intensa, dado el valor alcanzado. Además, no podemos afirmar cuál fue el intervalo de edad relacionado con el número de países visitados con la lengua porque no se reflejaba, ya que sólo se establece una correlación significativa entre ambas variables, y la del intervalo de edad la habíamos numerado de forma aleatoria. Sin embargo, sí podríamos decir que el intervalo que se relacionó fue el segundo, que comprende las edades entre 18 y 34 años, ya que más del 70% (71'3%) de los encuestados pertenecía a éste, en las que aparecían las edades y los porcentajes de los intervalos de ésta obtenidos<sup>288</sup>.

Los extranjeros habían visitado al menos un país, España, ya que se encontraban en Gran Canaria realizando un curso, además de haber viajado en otras ocasiones a diferentes lugares de España o a otros países. Además, sumamos a éstos todos los españoles que

---

<sup>288</sup> En total, el intervalo de 18 a 34 años sumó 283 estudiantes, de los que la mitad del total, doscientos, eran los estudiantes de español de la ULPGC y el resto (83) eran los españoles de la E.O.I. que estudiaban diferentes lenguas extranjeras. A continuación le seguía el intervalo de 35 a 54 años (14'9%), el de menores de 18 (8'1%) y por último de los mayores de 55 años (5'8%).

habían visitado los países en los que se hablaba la lengua que estudiaban y en los que ésta era la materna. Por otra parte, resulta bastante lógico que los estudiantes de estas edades hayan viajado a más países en los que se hable la lengua que estudian, antes que los adolescentes o los mayores, aunque esto sea simplemente una opinión.

Hallamos también una relación con el *interés por la lengua*, las *razones que les han motivado a estudiar la lengua*, el *interés y las ventajas de futuro*, todas ellas razones que les han motivado a estudiar la lengua, por lo que son el motor del aprendizaje.

Por lo que respecta a las ventajas de futuro, éstas se consideran parte de la motivación instrumental, al pensar que esta lengua puede ser un instrumento con el que lograr resultados positivos en el trabajo o estudios en el futuro. En cuanto a *lo que les gustaba hacer en clase*, en relación con los países visitados, se dio una relación con *trabajar con imágenes y películas*, *la información sobre la vida del país* y otras.

Por último, las *estrategias* fueron las siguientes: *aplicar reglas en nuevas frases*, *leer novelas*, *hablar y pensar las reglas que utilizarías en situaciones cotidianas*; lo que les gusta hacer está relacionado con la cultura y con aprender cosas del país, a través de viajar a países donde la lengua se habla como materna, ver películas, leer novelas o pensar frases que se utilizarían en situaciones cotidianas.

#### ➤ **Razones visita país:**

En cuanto a las correlaciones significativas que hallamos con respecto a las razones de visita al país de la lengua que estudiaban, las más intensas fueron: el idioma que estudiaban, con un valor muy alto (,627), el centro (,675), el nivel de estudios (,416), el intervalo de edad (,348) y con valores más bajos, el tiempo que llevaban estudiando la lengua (,160) y las aficiones 2 (,163). Estos últimos tienen, como hemos dicho, valores muy bajos, que en realidad no reflejan intensidad en la correlación, aunque sí pueden servir para abrir nuevas líneas de investigación, en el caso de que los consideremos importantes o relevantes.

Además, hubo una correlación significativa con el *interés*, *la cualificación para seguir el curso*, *la habilidad con los idiomas*, *leer y escribir rápido* y *ser bueno en gramática*.

Es interesante que las *razones de la visita al país* estén relacionadas con muchas variables de lo que les gusta hacer en clase, así como con estrategias como: *ejercicios del libro de texto, escuchar CD, repetir estructuras vistas en clase, hablar (estrategias), pensar frases y leerlas en alto, repetir frases en alto, pensar frases de situaciones cotidianas.*

En cuanto a las correlaciones negativas, lo que significa que se dieron más entre los estudiantes de la ULPGC, encontramos las siguientes: se estableció una correlación con un valor muy alto (-,492) con el *gusto e interés y la visita a familiares y amigos, las aficiones* (-,262), que en los estudiantes de la ULPGC fue de forma mayoritaria *viajar, el nivel de estudios del padre y de la madre, los amigos (estudiantes)* y con la estrategia de escritura de *pensar si la frase suena bien.*

➤ **Nivel estudios del padre:**

Éste aparece relacionado con el *nivel de estudios* de los encuestados. Además, la correlación más interesante y con un valor muy alto (,595) es la del *nivel de estudios de la madre.*

➤ **Nivel de estudios de la madre:**

Obtuvimos una relación con un valor bastante más alto en la E.O.I. en cuanto al nivel de *estudios del padre* (,595). Además, se relacionó curiosamente con la *última nota obtenida*, aunque el valor no fuera muy alto y por tanto la relación tampoco demasiado intensa (,183).

Se estableció además una correlación entre el nivel de estudios de la madre y el idioma que estudiaban.

➤ **Lenguas habladas por el padre:**

Las siguientes correlaciones que se dieron en relación con las lenguas que hablaba el padre fueron: las lenguas que hablaba la madre (,545) y cuántas hablaban ellos, aunque con un valor más bajo (,255).

➤ **Lenguas habladas madre:**

Lógicamente se repiten las mismas variables que con las lenguas del padre, aunque con valores más altos: las lenguas que hablaban (,336) y las que el padre hablaba (,545).

Además, se suma el interés por la lengua (,217), dato bastante importante y curioso. Parece que el hecho de que la madre hable lenguas, o el número de lenguas que ésta sepa, se relaciona con el interés del hijo por la lengua que está estudiando.

### **3.4. Conclusiones y gráficas finales sobre la motivación, estrategias empleadas, habilidades y gusto por los nativos (método de regresión lineal):**

La regresión lineal es una técnica estadística utilizada para relacionar variables entre sí. De esta manera, el análisis de regresión se convierte en una herramienta que nos permite “predecir” el comportamiento de estas variables analizadas desde la perspectiva de otras independientes que midamos previamente. En el ámbito de la investigación social o de mercado, esta técnica facilita llegar a valorar cuantitativamente el mayor o menor impacto que un amplio rango de fenómenos puede llegar a tener en las variables objeto del estudio. Así, la hemos empleado para relacionar, en este caso, la correlación existente entre la motivación por el aprendizaje de lenguas extranjeras y el uso de estrategias para su adquisición.

#### **A. Motivación- suma total de estrategias: Análisis de regresión lineal.**

Para llevar a cabo este análisis tomamos como variable dependiente la “Motivación”, y la relacionamos con una variable suma que denominamos “Suma Total de Estrategias”, que representa la suma total de todas las puntuaciones de los seis tipos diferentes de estrategias que habíamos recogido con anterioridad (*aprender vocabulario, gramática, escuchar, lectura, escritura y hablar*).

Previamente, y durante el proceso de análisis de correlaciones lineales, ya habíamos logrado identificar una correlación significativa entre ambos constructos, por lo que ahora intentábamos predecir el comportamiento de una de ellas (la *motivación*) respecto a la variable independiente (*suma total de estrategias*), para lo que seguimos empleando el mismo programa estadístico *SPSS 13.0 para Windows: análisis, regresión, modelo lineal*.

### Descripción del modelo

Variable dependiente	1	Motivación (razones que te han motivado a aprender el idioma)
Ecuación	1	Lineal
Variable independiente		suma total de las estrategias
Constante		Incluidos
Variable cuyos valores etiquetan las observaciones en los gráficos		Sin especificar

**Cuadro 3.1. Modelo de regresión lineal. Motivación (variable dependiente) y suma total de las estrategias (variable independiente).**

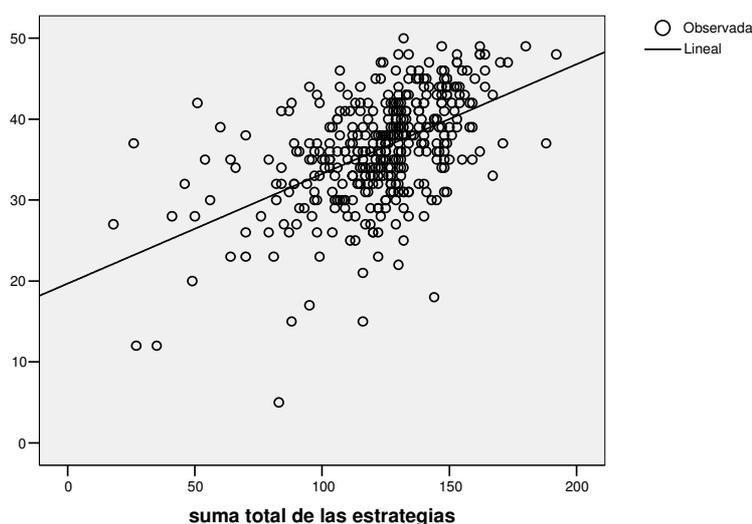
### Resumen del procesamiento de las variables

	Variables	
	Dependiente	Independiente
	motivación (razones que te han motivado a aprender el idioma)	suma total de las estrategias
Número de valores positivos	396	395
Número de ceros	0	0
Número de valores negativos	0	0
Número de valores perdidos definidos por el usuario	4	5
Perdidos del sistema	0	0

**Cuadro 3.2. Procesamiento de datos de la regresión lineal de motivación y suma total de las estrategias**

A continuación cuantificamos el grado de relación lineal existente entre las dos variables, a través de un *diagrama de dispersión* que realizamos con el citado programa estadístico.

**Gráfico 1:** Diagrama de Dispersión Motivación-Suma Total de Estrategias  
motivación (razones que te han motivado a aprender el idioma)



**Gráfica 3.40.** Diagrama de dispersión de la motivación y la suma total de estrategias

En el gráfico 1 observamos que los 395 puntos tienen una coordenada  $X$  (eje horizontal) de puntuación correspondiente a la *suma total de estrategias* y una coordenada  $Y$  (en el eje vertical) con la puntuación correspondiente a la *motivación*. A simple vista apreciamos que se da una clara relación positiva entre ambas, ya que según aumenta la suma total de estrategias parece que también lo hace, en términos generales, la motivación del individuo.

Para concretar esta situación, a continuación describimos la *nube de puntos* a través de una función matemática, que gráficamente será una línea recta, y que es la que figura en la gráfica. Para ello, así como para valorar en qué grado podemos predecir o explicar el comportamiento de la motivación (variable dependiente) en función de la suma total de estrategias (variable independiente), analizamos la siguiente tabla que nos aportó el programa SPSS:

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

### Resumen del modelo (Tabla 1)

R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación
,519	,270	,268	5,678

La variable independiente es suma total de las estrategias.

**Cuadro 3.3. R, R cuadrado, R cuadrado corregida y Error típico de la estimación de la Regresión Lineal de la motivación y la suma total de estrategias.**

### ANOVA (Tabla 2)

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	4675,854	1	4675,854	145,013	,000
Residual	12672,080	393	32,244		
Total	17347,934	394			

La variable independiente es suma total de las estrategias.

**Cuadro 3.4. Análisis de Varianza de la Regresión Lineal de la motivación y la suma total de estrategias.**

### Coefficientes (Tabla 3)

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error típico	Beta		
suma total de las estrategias	,136	,011	,519	12,042	,000

(Constante)	19,678	1,410		13,95	,000
				5	

**Cuadro 3.5. Coeficientes estandarizados y no estandarizados de la regresión lineal entre la motivación y la suma total de estrategias**

A continuación generamos la línea recta, expresada matemáticamente como:

$$Y = \text{Constante} + b_1 * X$$

En esta fórmula  $b_1$  es la pendiente de la recta y la constante es el valor donde la recta corta al eje vertical ( $x=0$ ).

Entramos a la tabla de coeficientes (tabla 3) y localizamos los dos valores:

$$\text{Constante} = 19,678$$

$$b_1 = 0,136$$

$$\text{Así, la recta será } Y = 19,678 + 0,136 * X$$

Una vez definida la recta vemos en el gráfico 1 que ésta hace un buen seguimiento de la *nube de puntos*, pero si queremos profundizar aún más y saber en qué grado se ajusta la recta a dicha nube utilizamos los otros parámetros de la tabla resumen (tabla 1): el *Rcuadrado*, llamado también *coeficiente de determinación*. Este valor es el cuadrado del coeficiente de correlación múltiple ( $R = 0.5196$ ), que mide la intensidad de la relación entre ambas variables. Este Rcuadrado es un valor estándar entre 0 y 1 (que sería 0 cuando las variables son totalmente independientes y 1 cuando son totalmente dependientes una de la otra), y que nos servirá como valor informativo, ya que si desconociéramos otras variables y sólo tuviéramos la suma total de estrategias, sólo podríamos predecir en cierto grado la motivación asociada.

Observamos que el Rcuadrado en este caso es de 0,270, lo que nos indica que la suma total de estrategias explica el fenómeno en cierto grado. Sin embargo, aún existen otras variables independientes que intervienen en la determinación final de la motivación (y que en regresión se denominan *residuos*).

Esta bondad de ajuste  $R^2$  se define como  $R^2 = 1 - (\text{Suma de cuadrados de los residuos} / \text{Suma total de los cuadrados})$ .

En todo caso existe un “*R2 corregido*”, ya que corrige a la baja *R2* en función del número de casos y de variables independientes. En nuestro caso, la diferencia es pequeña, ya que  $R2 \text{ corregido} = 0,268$ .

En la tabla resumen (Tabla 1) figura también el “*error típico de la estimación*”, definido como la desviación típica de los residuos, o sea, la desviación típica de las distancias existentes entre las puntuaciones efectivas de la coordenada *Y* y las que define la recta (divididas en la fórmula por  $n-2$ ). Este error típico (5,678) nos da una idea de en qué medida representamos el fenómeno real a partir de la recta, de manera que cuanto mayor sea este valor, mayores serán por tanto los residuos, y en consecuencia será peor el ajuste que haga la recta al fenómeno.

Si realizamos un análisis de la *tabla ANOVA* (tabla 2) podemos llegar a identificar si existe relación significativa o no entre las variables, pudiendo además cuantificar en qué medida la regresión (con un solo grado de libertad) logra explicar el fenómeno total y qué parte corresponde a los *residuos*. El *estadístico F* contrasta la hipótesis nula de que *R* fuera cero, es decir, de que no hubiera ninguna relación. Por el contrario, el nivel de significancia 0,000 nos indica que, en efecto, ambas variables están relacionadas.

También podemos observar la suma de cuadrados de la regresión respecto al total, y saber en qué medida explica el fenómeno y qué parte debe ser explicada por los *residuos*.

Por último en la tabla de coeficientes (tabla 3) observamos los coeficientes no estandarizados de la recta de regresión, que son los que ya habíamos usado para la determinación de la recta (constante y  $b_1$ ), y los coeficientes estandarizados o “beta”, que son los que definen la ecuación de regresión cuando las puntuaciones son típicas, y que en el análisis de regresión lineal coincidirán con el coeficiente de correlación de Pearson, que en nuestro caso es 0,519, tal como se observa en la tabla 3.

En la regresión lineal estos coeficientes estandarizados no aportan nada, pero en las regresiones múltiples, como veremos a continuación, nos permiten ver la importancia relativa de cada variable independiente en la ecuación, lo que nos podrá ayudar en la futura toma de decisiones, asociadas al comportamiento de dichas variables en la *variable dependiente* de estudio.

Por último, las *pruebas t* de la tabla de coeficientes (tabla 3) nos sirven para contrastar la hipótesis de que no existe relación lineal, que en este caso, como ya hemos comprobado anteriormente, da niveles de significancia =0,000 y por tanto demuestra que la variable dependiente contribuye significativamente a explicar lo que sucede con la variable independiente, o dicho de otra forma, que existe relación lineal entre ambas variables.

De esta manera, hemos visto que se da una *relación positiva* entre ambas, ya que a medida que aumenta la suma total de estrategias parece que en términos generales también lo hace la motivación del individuo.

### **b) Motivación- estrategias (por estrategias) (Análisis de regresión múltiple):**

En este nuevo análisis utilizamos las seis variables de los seis diferentes tipos de estrategias como *variables independientes* y la motivación como *variable dependiente*.

La explicación del modelo es la misma que la realizada anteriormente para el análisis lineal, con la diferencia de que ahora son seis las variables que explican el fenómeno, por lo que necesitaríamos un espacio de  $n+1$ , siete dimensiones, para poder construir el diagrama correspondiente. Dado que dicho fenómeno era poco intuitivo resultaba más adecuado representar la ecuación del modelo de regresión lineal

$$Y= b_0+ b_1*x_1 + b_2*x_2 + b_3*x_3 + b_4*x_4 + b_5*x_5 + b_6*x_6).$$

Para ello utilizamos la tabla de coeficientes (tabla 3), prestando en este caso especial atención a los *coeficientes Beta*, que nos iban a dar una idea del peso que cada variable tenía en la definición final de la variable dependiente, en este caso la motivación

$$(Y= 14,740 + 0.122*x_1 + 0,57*x_2 + 0,044*x_3 + 0,297*x_4 + 0,122*x_5 + 0,291*x_6).$$

De esta manera podíamos valorar los coeficientes estandarizados “Beta”, que nos daban una idea del peso que cada una de las seis estrategias podían tener en la motivación. Así, vimos cómo las estrategias que mayor peso tenían en la motivación eran claramente “escuchar” y “escribir”, con valores beta 0.253 y 0.235 respectivamente, seguidas de la estrategia de “leer”, con valor beta 0.122, lo que implica que existe una relación directa entre ambas y la motivación, tal como se corrobora en la “prueba t” de la tabla 3, cuya significancia=0,000; 0,000 y 0,023 en cada una de las tres estrategias nos indica que el contraste de hipótesis relativo a la no existencia de relación entre ellas y la motivación se

demuestra falso. Por el contrario, observamos que las estrategias de “gramática”, “hablar” y “vocabulario” tenían poco peso en la determinación de la motivación, donde incluso la “prueba t” de las tres estrategias nos permitió confirmar la hipótesis nula de que no existe relación entre cada una de ellas y la motivación.

Por último, en la tabla 1 observamos que el Rcuadrado (R<sup>2</sup>) obtiene un valor de 0,333. En la tabla de Anova (tabla 2) vemos las sumas de cuadrados de la regresión y de los residuos sobre el total, lo que nos da una dimensión de en qué medida la regresión multilínea (con 6 grados de libertad) consigue explicar el fenómeno.

**Regresión Multilínea. Variables introducidas/eliminadas (b)**

Modelo	Variables introducidas (6)	Variables eliminadas	Método
1	Audiciones (qué sueles escuchar), Estrategia para entender y usar la gramática Hablar (qué estrategias usas) Estrategia para aprender vocabulario Lectura (qué sueles leer) Escritura (qué estrategias usas)		Introducir

**Cuadro 3.6. Variables introducidas para calcular la regresión multilínea**

- a Todas las variables solicitadas introducidas
- b Variable dependiente: motivación (razones que te han motivado a aprender el idioma)

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

### Resumen del modelo (b) (Tabla 1)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,577(a)	,333	,322	5,409

**Cuadro 3.7. R, R cuadrado, Rcuadrado corregida y Error típico de la estimación de la Regresión Multilineal.**

a *Variables predictoras* (constante): audiciones (qué sueles escuchar), estrategia para entender y usar la gramática, hablar (qué estrategias usas), estrategia para aprender vocabulario, lectura (qué sueles leer), escritura (qué estrategias usas).

b *Variable dependiente*: motivación (razones que te han motivado a aprender el idioma)

### ANOVA (b) (Tabla 2)

#### ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	5430,973	6	905,162	30,938	,000 <sup>a</sup>
	Residual	10883,661	372	29,257		
	Total	16314,633	378			

a. Variables predictoras: (Constante), audiciones, qué sueles escuchar, estrategia para entender y usar la gramática, hablar, qué estrategias usas, estrategia para aprender vocabulario, lectura, qué sueles leer, escritura, qué estrategias usas

b. Variable dependiente: motivación (razones que te han motivado a aprender el idioma)

#### Coefficientes<sup>a</sup>

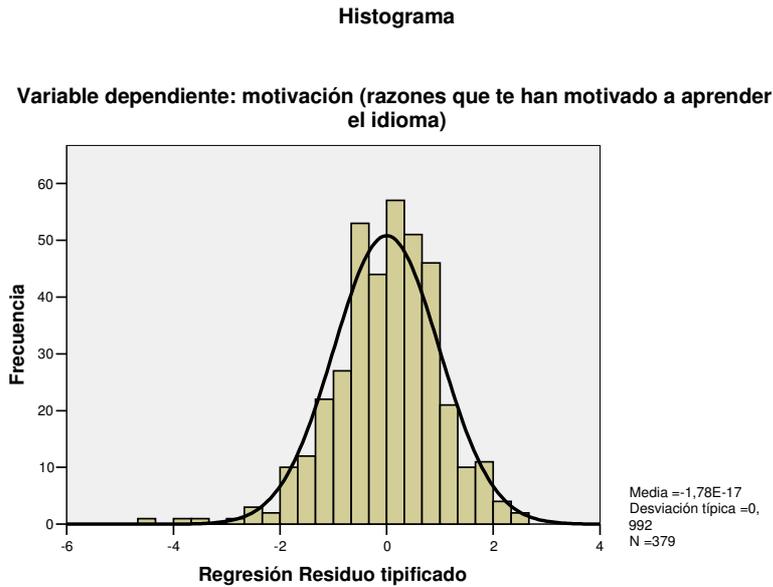
Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficients estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	14,740	1,728		8,529	,000
	estrategia para aprender vocabulario	,122	,072	,089	1,688	,092
	estrategia para entender y usar la gramática	,057	,139	,021	,412	,680
	hablar, qué estrategias usas	,044	,073	,032	,601	,548
	escritura, qué estrategias usas	,297	,072	,235	4,104	,000
	lectura, qué sueles leer	,122	,054	,128	2,279	,023
	audiciones, qué sueles escuchar	,291	,063	,253	4,602	,000

a. Variable dependiente: motivación (razones que te han motivado a aprender el idioma)

**Cuadro 3.8. Tabla de Análisis de Varianza (ANOVA) y Tabla de Coeficientes estandarizados y no estandarizados, t y significancia de la Regresión Multilineal.**

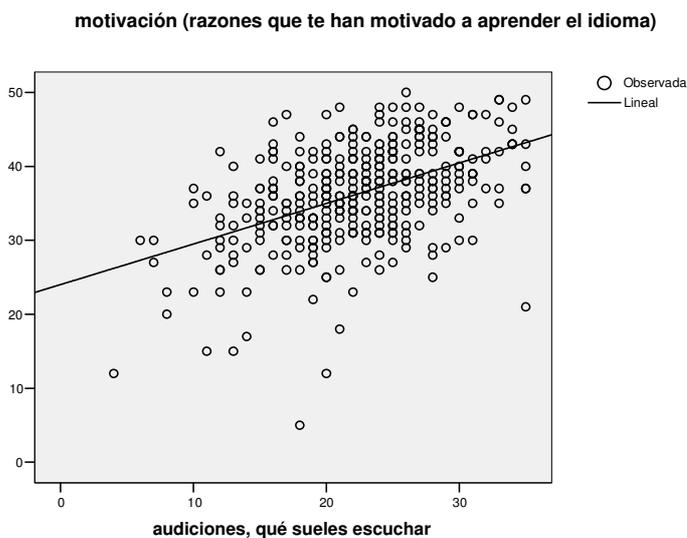
### Gráficas:

En la siguiente gráfica observamos en qué medida los residuos tipificados de esta regresión multilínea se acercan a una distribución normal. Se observa que en efecto la regresión acumula muchos residuos que se acercan a una curva normal superpuesta, y que por tanto parecen seguir el modelo de probabilidad normal, lo que nos permite confirmar los fenómenos observados en la regresión multilínea.



**Gráfica 3.41. Regresión del residuo tipificado**

### c) Motivación- estrategias de audición, escritura y gramática (estilos de aprendizaje):

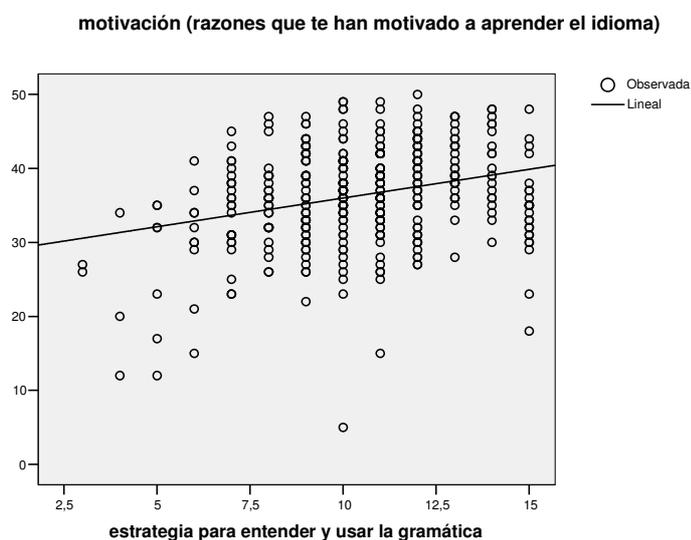


**Gráfica 3.42. Regresión de la motivación y estrategias de audición**

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.



**Gráfica 3.43. Regresión de la motivación y las estrategias de escritura**



**Gráfica 3.44. Regresión de la motivación y estrategias para aprender gramática**

#### **d) Motivación- habilidades (Análisis de regresión lineal):**

En este análisis tomamos como variable dependiente la “Motivación”, y la relacionamos con la variable “Habilidades para el aprendizaje”. Esta variable es en efecto una escala de habilidades enfocada en siete preguntas del cuestionario, con una fiabilidad de *Alfa de Cronbach*= 0,790. Previamente, durante el proceso de análisis de correlaciones lineales, ya habíamos identificado que se daba una correlación significativa entre ambos constructos, por lo que ahora sólo pretendíamos predecir el comportamiento de una de ellas (la motivación) respecto a la variable independiente (habilidades), para lo que seguimos haciéndolo a través del mismo programa estadístico que habíamos utilizado hasta el momento.

### Descripción del modelo

Variable dependiente	1	Motivación (razones que te han motivado a aprender el idioma)
Ecuación	1	Lineal
Variable independiente		habilidad con los idiomas
Constante		Incluidos
Variable cuyos valores etiquetan las observaciones en los gráficos		Sin especificar

**Cuadro 3.9. Regresión lineal de la motivación y la habilidad con los idiomas**

### Resumen del procesamiento de los casos

	N
Total de casos	400
Casos excluidos(a)	5
Casos pronosticados	0
Casos creados nuevos	0

a Los casos con un valor perdido en cualquier variable se excluyen del análisis.

### Resumen del procesamiento de las variables

		Variables	
		Dependiente	Independiente
		motivación (razones que te han motivado a aprender el idioma)	habilidad con los idiomas
Número de valores positivos		396	395
Número de ceros		0	0
Número de valores negativos		0	0
Número de valores perdidos	Perdidos definidos por el usuario	4	5

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

Perdidos del sistema	0	0
----------------------	---	---

**Cuadro 3.10. Tablas para la determinación del número de casos estudiados en la regresión lineal de la motivación y la habilidad con los idiomas**

### Resumen del modelo y estimaciones de los parámetros

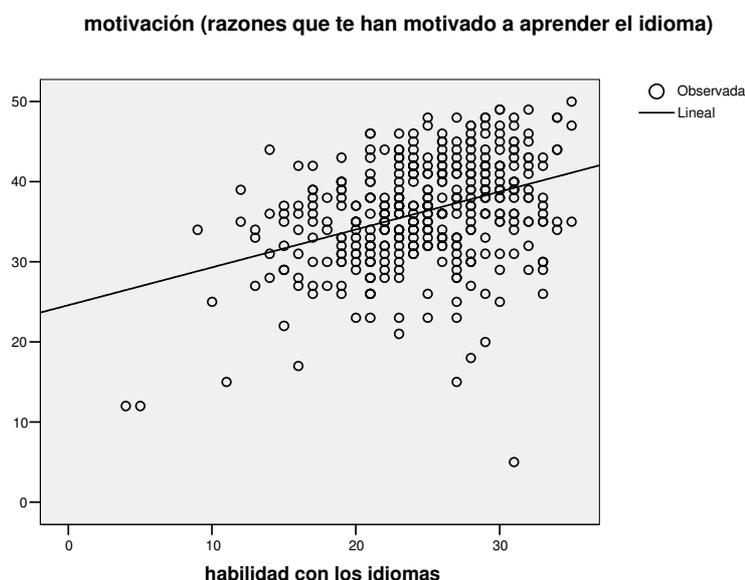
Variable dependiente: motivación (razones que te han motivado a aprender el idioma)

Ecuación	Resumen del modelo					Estimaciones de los parámetros	
	R cuadrado	F	gl1	Gl2	Sig.	Constante	b1
Lineal	,143	65,817	1	393	,000	24,583	,473

La variable independiente es habilidad con los idiomas.

**Cuadro 3.11. R cuadrado, F, grados de libertad, constantes y b1 obtenidos en la regresión lineal de la motivación y la habilidad con los idiomas**

A continuación pretendíamos cuantificar el grado de relación lineal existente entre las dos variables, para lo que el programa estadístico aportó el siguiente diagrama de dispersión:



**Gráfica 3.45. Diagrama de dispersión de la motivación y las habilidades**

En el gráfico 1 se observa cómo los 395 puntos tienen una coordenada x (eje horizontal) de puntuación correspondiente a las habilidades para el aprendizaje, y una coordenada y (en el eje vertical) de puntuación correspondiente a la motivación. A simple

vista se observa cómo existe una relación positiva entre ambas, ya que conforme aumenta la suma total de estrategias parece que aumenta en términos generales la motivación del individuo.

Para concretar esta situación vamos a describir la nube de puntos a través de una función matemática, que gráficamente será una línea recta, que es la que figura en la gráfica. Para ello, así como para valorar en qué grado podíamos predecir o explicar el comportamiento de la motivación (variable dependiente) en función de las habilidades (variable independiente), analizamos la siguiente tabla:

**Resumen del modelo (tabla 1)**

R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación
,379	,143	,141	6,149

La variable independiente es la habilidad con los idiomas.

**Cuadro 3.12. R, R cuadrado, Rcuadrado corregida y Error típico de la estimación de la Regresión lineal de la motivación y la habilidad con los idiomas**

**ANOVA (tabla 2)**

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	2488,563	1	2488,563	65,817	,000
Residual	14859,371	393	37,810		
Total	17347,934	394			

La variable independiente es la habilidad con los idiomas.

**Cuadro 3.13. Análisis de la varianza (ANOVA) de la Regresión lineal de la motivación y la habilidad con los idiomas**

### Coefficientes (tabla 3)

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error típico	Beta		
Habilidad con los idiomas	,473	,058	,379	8,113	,000
(Constante)	24,583	1,478		16,635	,000

**Cuadro 3.14. Coeficientes no estandarizados y estandarizados, T y significancia de la Regresión lineal de la motivación y la habilidad con los idiomas**

A continuación generamos la línea recta, expresada matemáticamente como  $Y = \text{Constante} + b_1 * X$ , donde  $b_1$  es la pendiente de la recta y la constante es el valor donde la recta corta al eje vertical ( $x=0$ ).

Entramos en la tabla de coeficientes (tabla 3) y localizamos los dos valores:

Constante=24,583

$b_1 = 0,473$

Por tanto la recta será  $Y = 24,583 + 0,473 * X$

Después de haber definido la recta, observamos en el gráfico 1 que ésta hace un buen seguimiento de la nube de puntos, pero para ver en qué grado se ajusta utilizamos los otros parámetros de la tabla resumen: el Rcuadrado (resumen del modelo (Tabla 1), llamado también *coeficiente de determinación* (éste era el cuadrado del coeficiente de correlación múltiple ( $R = 0.379$ ) que medía la intensidad de la relación entre ambas variables).

Así, este *Rcuadrado* es un valor estándar entre 0 y 1 (que sería 0 cuando las variables son totalmente independientes y 1 cuando son totalmente dependientes una de la otra), y que nos serviría como valor informativo, ya que en el caso de que desconociéramos otras variables y sólo tuviéramos la de las *habilidades*, podríamos predecir en cierto grado la *motivación asociada*.

El Rcuadrado en este caso es de 0,143, lo que nos indicó que las habilidades en el aprendizaje explicaban el fenómeno en cierto grado, pero aún existen otras variables independientes que intervienen en la determinación final de la motivación (recordamos que en regresión se denominan *residuos*).

Esta bondad de ajuste  $R^2$  se define como  $R^2 = 1 - (\text{Suma de cuadrados de los residuos} / \text{Suma total de los cuadrados})$ . Existe en todo caso un “ $R^2$  corregido”, que corrige a la baja  $R^2$  en función del número de casos y de variables independientes. En nuestro caso la diferencia es pequeña, ya que  $R^2$  corregido = 0,141.

En la tabla resumen (Tabla 1) figura también el “error típico de la estimación”, definido como la desviación típica de los residuos, o sea, la desviación típica de las distancias existentes entre las puntuaciones efectivas de la coordenada  $Y$  y las que define la recta (divididas en la fórmula por  $n-2$ ). Este error típico (6,149) nos da una idea de en qué medida representamos el fenómeno real a partir de la recta, de manera que cuanto mayor sea este valor, mayores serán por tanto los residuos, y por tanto será aún peor el ajuste que haga la recta al fenómeno.

Del análisis de la *tabla ANOVA* (tabla 2) podíamos llegar a identificar si existía relación significativa o no entre las variables, pudiendo cuantificar en qué medida la regresión (con un solo grado de libertad) lograba explicar el fenómeno total y qué parte correspondía a los residuos. El *estadístico F* contrasta la hipótesis nula de que  $R$  fuera cero, es decir, que no hubiera ninguna relación. Para ello el nivel de significancia 0,000 nos indica que en efecto ambas variables están relacionadas. De la misma manera podemos ver la suma de cuadrados de la regresión respecto al total, y ver en qué medida explica el fenómeno y qué parte debe ser explicada por los residuos.

En la tabla de coeficientes (tabla 3) éstos no están estandarizados de la recta de regresión, que son los que ya hemos empleado para la determinación de la recta (constante y  $b_1$ ). Los coeficientes estandarizados o “beta” son los que definirían la ecuación de regresión cuando las puntuaciones son típicas, y en el análisis de regresión lineal coincidirán con el coeficiente de correlación de Pearson, que en nuestro caso es 0,379, tal como se observa en la tabla 3.

Por último las *pruebas t* de la tabla de coeficientes (tabla 3) nos sirven para contrastar la hipótesis de que no existe relación lineal, que en este caso, como ya hemos

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

comprobado anteriormente, dan niveles de significancia =0,000 y por tanto demuestran que la variable dependiente contribuye significativamente a explicar lo que sucede, es decir, que existe relación lineal entre ambas variables.

Análisis de fiabilidad de las habilidades:

#### Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	368	92,0
	Excluidos(a)	32	8,0
	Total	400	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,790	,790	7

#### Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	3,627	3,215	4,098	,883	1,275	,137	7

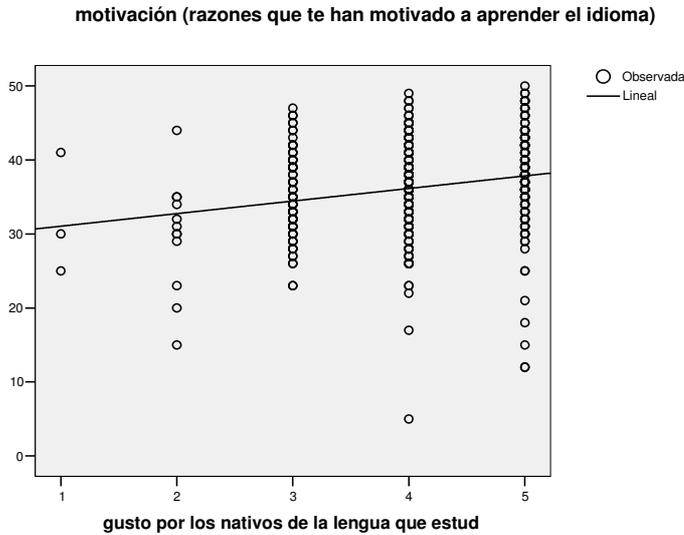
Se ha calculado la matriz de covarianzas y se utiliza en el análisis.

#### Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
25,39	23,072	4,803	7

**Cuadro 3.15. Tablas correspondientes al cálculo de la fiabilidad de la escala para la determinación de las habilidades según los índices del estadístico “Alfa de Cronbach”.**

**d) Motivación- gusto por los nativos:**



**Gráfica 3.46. Motivación – gusto o actitud positiva hacia los nativos (comunidad) de la lengua meta**

En esta última gráfica analizamos y medimos el comportamiento de la *motivación* (variable dependiente) en relación con el ítem del *gusto por los nativos de la lengua que estudias* (variable independiente). Vemos que en esta ocasión la imagen resultante es diferente al resto: esto se debe a que los resultados obtenidos se correspondían con una puntuación máxima de entre 1 y 5 (escala de Likert), en la que además éstos eran *valores discretos*, frente a los *continuos*<sup>289</sup> de las otras variables en los que se podía llegar hasta un máximo de 35 puntos en las *habilidades* y hasta 200, en el caso de la suma total de las *estrategias*.

Así, podemos observar en la imagen que en cada una de las puntuaciones de la escala del 1 al 5 es donde se dan las nubes de puntos que define la recta y que las puntuaciones mayores estarían entre las más altas (3, 4 y 5), seguidas de la tercera más alta. Además, comprobamos que, al igual que ocurría con la motivación, que subía a medida que lo hacía la suma total de la estrategias, en este caso, cuanto más alto es el *gusto por los nativos de la lengua meta* la *motivación* aumenta. En la imagen podemos ver que ésta

<sup>289</sup> Estos valores son discretos porque no se obtienen puntuaciones intermedias en la escala, es decir, que sólo pueden ser de 1, 2, 3, 4 ó 5 y no hay continuidad entre ellos, con lo que la nube de puntos no es tan visible como en las otras gráficas. De esta manera, vemos cómo las puntuaciones se centran en cada una de las puntuaciones que van del 1 al 5.

alcanza los valores más altos entre 35 y 50 puntos cuando la variable independiente del *gusto por los nativos* está en los máximos de 4 y 5 puntos. Vemos así que existe una relación positiva entre ambas, como sucedía con las *habilidades* y con las *estrategias*.

### **3.5. El caso del contexto de clase de inmersión y de no inmersión**

#### **3.5.1. Resultados obtenidos en ambos centros: porcentajes y gráficas**

A lo largo de este bloque empírico (más concretamente a lo largo de este capítulo 3) hemos analizado los resultados generales a través de las gráficas (generales y de regresión), porcentajes y sistemas de correlaciones y nos hemos referido, cuando ha sido relevante, a los datos obtenidos sobre los centros donde se estudiaban las lenguas extranjeras, de inmersión y de no inmersión.

A continuación vamos a profundizar en éstos en relación con la cuestión de si se da una mayor motivación en los estudiantes del primero de los contextos, el de inmersión (ULPGC). Para ello hablaremos de una serie de diferencias que pueden darse entre los dos contextos académicos en los que se adquiere la lengua meta, en nuestro caso entre la ULPGC (inmersión) y la E.O.I. (no inmersión) y veremos los resultados de los ítems obtenidos en ambos.

En primer lugar, algunas de las diferencias vienen dadas por las circunstancias que se dan en cada contexto (como la edad, el nivel de estudios o la nota obtenida) y hasta por la nacionalidad. En segundo lugar, el contexto académico de inmersión puede suponer un factor que influya en los resultados positivos de la adquisición a través de la posibilidad de tener una mayor interacción con los nativos (como en las oportunidades de usar la lengua fuera del aula o la intención de tener más clases de conversación...), ya que los estudiantes pueden poner en práctica fuera del aula lo que están aprendiendo con una mayor facilidad<sup>290</sup>. Por último, se daría una diferencia que no la marcaría el hecho de aprender en un contexto académico de inmersión (como contar con aptitudes o estrategias para la lengua), sino que dependería de factores personales y vendría condicionado por la

---

<sup>290</sup> A pesar de que vimos en los estudios de la parte teórica que influían otros factores, sobre todo los afectivos, por lo que los resultados no eran todo lo positivos que se esperaba en todos los estudiantes, niveles y destrezas de la lengua meta.

motivación personal, dependiendo a su vez de muchos factores que podrían influir de una u otra forma (positiva o negativa).

- Las circunstancias o condicionantes que marcan la diferencia entre ambos contextos están más relacionados con el centro en sí que con la asiduidad con la que se estudie la lengua extranjera o el lugar donde se haga, es decir, con el contexto de inmersión. Por ejemplo, en la E.O.I. (no inmersión) se da la posibilidad de que los estudiantes sean menores de 18 y no hay límite de edad, con lo que los encuestados de este centro estaban entre los 14 y los 70 años, a pesar de que destacó el segundo intervalo, el de 18 a 34. Sin embargo, en la universidad sólo había estudiantes pertenecientes a esta última franja de edad, por lo que fue el único que se dio en este entorno.

De esta manera, las circunstancias de cada centro serían las que conformasen el perfil del mismo<sup>291</sup>, como pueden ser la edad, la nacionalidad, el nivel de estudios, la lengua que estudiaban, la nota obtenida, el número de lenguas habladas, el número de países visitados y las razones para hacerlo o las aficiones<sup>292</sup>.

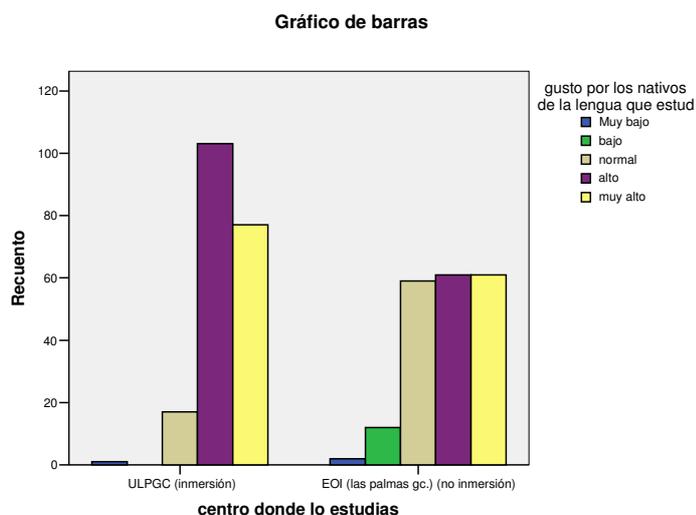
- Por otra parte, como decíamos anteriormente, hay aspectos del contexto de inmersión que pueden favorecer un resultado positivo en la adquisición, como las clases de conversación o las oportunidades de uso de la lengua extranjera fuera del aula, ya que al estar en un contexto que lo propicia los estudiantes podrían verse más motivados. Vamos a comprobar si efectivamente los resultados de estos ítems señalaban como más favorable el contexto de inmersión o si por el contrario no se dieron grandes diferencias entre este último y el de no inmersión:

- El **gusto por los nativos**: Hicimos referencia a que las tres respuestas mayoritarias del total de los encuestados fueron las tres más altas, con porcentajes de un 41'7% en la respuesta de *alto* (4), un 35'1% *muy alto* (5) y un 19'3% *normal* (3). En el contexto de inmersión (ULPGC) obtuvimos un 52% en la segunda respuesta más alta (4) y un 38'9% en la máxima puntuación (5). La ULPGC alcanzó así las puntuaciones más altas en casi un 90%, como podemos apreciar en la siguiente gráfica:

---

<sup>291</sup> Véase la muestra en el capítulo 2.

<sup>292</sup> Podemos ver los porcentajes y gráficas en el capítulo 2.



**Gráfica 3.47. Gusto o actitud positiva hacia los nativos (comunidad) de la lengua meta (resultado por contextos)**

En la parte de la metodología del cuestionario hicimos alusión a que este ítem causó dudas y hasta sorpresa en el grupo de los españoles del contexto de no inmersión (E.O.I.), ya que muchas veces no sabían por lo que se les preguntaba, decían no conocer al colectivo de la lengua que estudiaban o no interesarles, lo que supondría una razón de peso por la que estar motivados para estudiar la lengua extranjera. Sin embargo, los estudiantes extranjeros de la ULPGC no sólo no tuvieron dudas respecto a este ítem, sino que incluso algunos llegaron a escribir junto a la puntuación sus opiniones<sup>293</sup>.

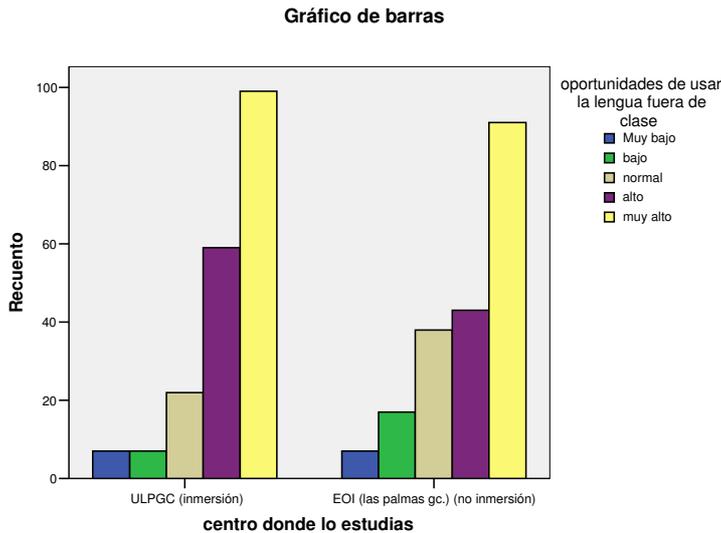
- Dentro de las *razones que les habían motivado a aprender el idioma*, destacaron dos variables<sup>294</sup>, propias del contexto en el que se daban:
- **Oportunidades de usar la lengua extranjera fuera de clase:**

De entre todas las puntuaciones destacó la máxima (muy alto) (48'7%), seguida de las de alto (26'2%) y normal (15'4%). En la ULPGC la respuesta más alta alcanzó un porcentaje de un 51%, muy similar al de la E.O.I. con un 46'4%. Este resultado fue un tanto sorprendente debido a que en el contexto de

<sup>293</sup> Como “¡Por supuesto!”, “¡Claro!”, “¡Cómo no me van a gustar...!”.

<sup>294</sup> A pesar de que vimos en el sistema de correlaciones que no se daba ninguna significativa entre la motivación y el centro (contexto).

inmersión los estudiantes tenían más oportunidades de usar la lengua extranjera fuera de clase. Aún así, la puntuación fue más alta en la ULPGC. La siguiente puntuación más alta (4) (alto) en la ULPGC sí fue ligeramente superior, con un 30'4%, a la de la E.O.I., con un 21'9%, con lo que los resultados de la ULPGC fueron superiores, y entre las dos respuestas de mayor puntuación alcanzaron un 80%.



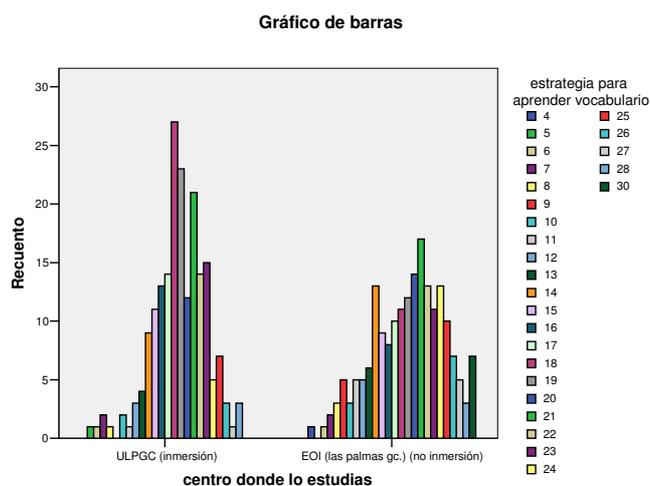
**Gráfica 3.48. Oportunidades que creen tener para usar la L2 fuera del aula (resultado por contextos)**

- En cuanto a las **estrategias** que usaban los estudiantes destacaron las siguientes en el contexto de inmersión<sup>295</sup>:
- **Estrategias para aprender vocabulario:** Los encuestados de la ULPGC las puntuaron más alto, aunque el máximo sólo lo obtuvo un 1'8% del total (7 encuestados, todos ellos de la E.O.I.). En cuanto a los resultados mayoritarios estuvieron entre 18 y 23 puntos, con porcentajes entre el 7% y el 10%. Con esta puntuación comprendida entre los 18 y los 23 puntos obtuvimos casi la mitad de los encuestados (casi un 49% del total).

---

<sup>295</sup> Aquí sólo vamos a destacar los ítems cuyos resultados fueron relevantes para el estudio de la inmersión versus no inmersión. Para consultar uno por uno los ítems de cada estrategia podemos acudir al Anexo d: Estrategias de las destrezas. De esta manera se pueden ver los datos sólo en el caso de que se quiera comprobar alguno, dado que son muchos ítems y la mayoría de los resultados obtenidos fueron similares en ambos centros.

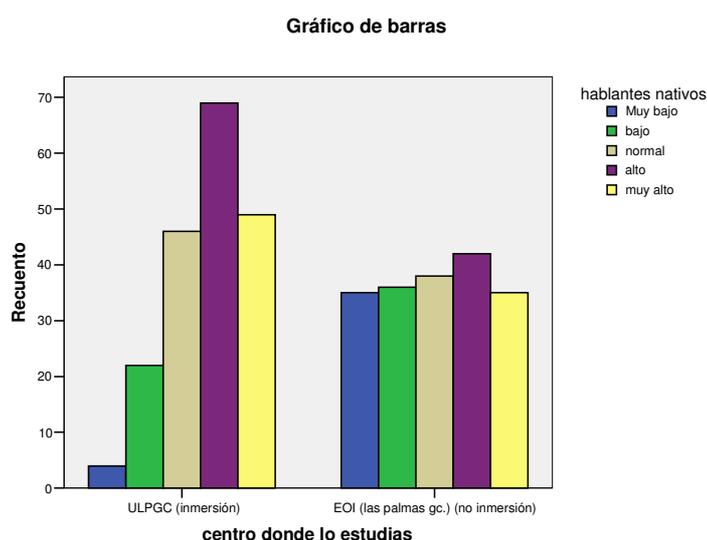
La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.



**Gráfica 3.49. Estrategias para aprender vocabulario (resultado por contextos)**

➤ En cuanto a las **estrategias de audición** destacaron:

1. **Hablantes nativos:** En este ítem las respuestas de *normal* y *muy alto* sumaron casi el 75% del total (ambas con un 22'3%) y *alto* (29'5%). En este caso la ULPGC superó en las tres respuestas a las puntuaciones de la E.O.I.<sup>296</sup>. La E.O.I. obtuvo mayor puntuación en las respuestas más bajas, como en *muy bajo*, en la que obtuvo un 18'8% frente al 2'1% de la ULPGC, y *bajo*, con un 19'4% frente al 11'6% de la ULPGC.



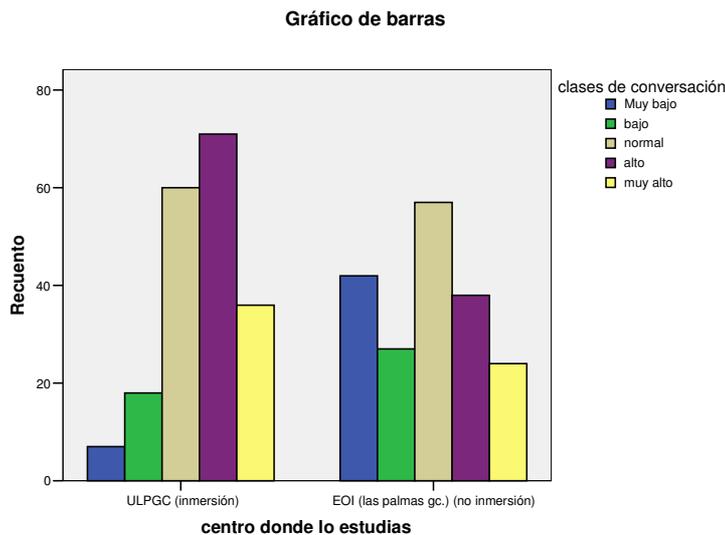
**Gráfica 3.50. Estrategias de audición: hablantes nativos (resultado por contextos)**

<sup>296</sup> *Muy alto* 25'8%, frente al 18'8% de la E.O.I., *alto* un 36'3% frente al 22'6% y *normal* 22'4% frente al 20% de la E.O.I.

Estuvieron muy igualados entre sí los resultados en el contexto de no inmersión, mientras que en la ULPGC sobresalió la respuesta de *alto*, y por debajo de ésta se estaban muy igualadas las de *normal* y *muy alta*. Si tenemos en cuenta que los estudiantes de la ULPGC se encontraban en un contexto de inmersión, parece lógico que la puntuación de este centro con respecto a este ítem hubiera sido incluso más alta que la obtenida.

2. En las **clases de conversación** destacaron las respuestas de *normal* (30'8%) y *alto* (28'7%). Un 37% de los encuestados de la ULPGC le dieron una puntuación de *alto*, frente al 20'2% de los de la E.O.I. En este último centro el 22'3% puntuó con el valor más bajo este ítem (en la ULPGC sólo un 3'6%).

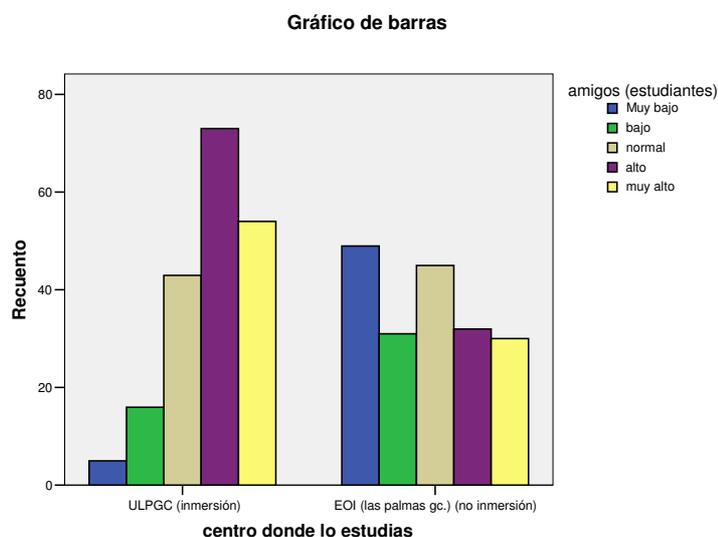
Destacaron las tres respuestas más altas, estando un poco por debajo la más alta, mientras que en la E.O.I. todas las respuestas estaban más igualadas, resaltando la puntuación de *normal*.



**Gráfica 3.51. Estrategias de audición: clases de conversación (resultado por contextos)**

3. En relación con el ítem de los **amigos (estudiantes)** ocurrió lo mismo que en el anterior; los tres valores predominantes obtuvieron una mayor puntuación, quizás porque los encuestados encontraban estos dos ítems más relacionados con el aprendizaje en el contexto de inmersión. Tal vez por eso los resultados más altos se dieron en la ULPGC, en la que destacó la respuesta de *alto*, a la que le siguieron *muy alto* y *normal*. Sin embargo, en la E.O.I. las respuestas nuevamente estaban muy igualadas, destacando *muy bajo* (1) y *normal* (3). Así, la ULPGC obtuvo en las

puntuaciones más altas (4 y 5) un 38'2% (frente al 18'1% de la E.O.I.) y un 28'3% (frente al 16% de la E.O.I.), respectivamente.



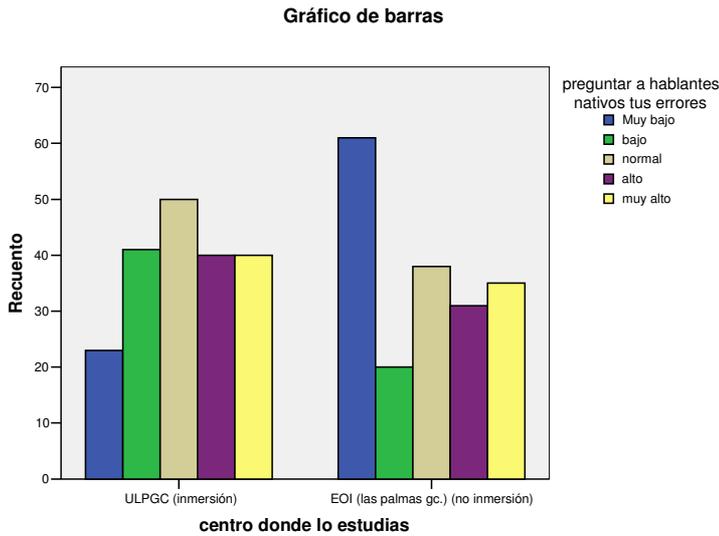
**Gráfica 3.52. Estrategias de audición: amigos (estudiantes) (resultado por contextos)**

➤ En cuanto a las **estrategias de escritura**, el contexto de inmersión también alcanzó valores más altos que la E.O.I.:

1. **Preguntar a hablantes nativos tus errores:** Destacaron las respuestas de *normal* (3) (21'8%) y la más baja (1) (21%), aunque se dieron todas las respuestas con porcentajes similares, en torno al 20%.

En cuanto al resultado por centros, éste no fue tan alto como esperábamos, ya que pensamos que al estar en un contexto de inmersión los encuestados de éste obtendrían mayores porcentajes en las puntuaciones más altas.

Por ejemplo, en las más altas la ULPGC obtuvo porcentajes de un 20'6% en ambas, y un 25% en la respuesta de *normal*, mientras que la E.O.I. 18'9% y 16'8% en las respuestas de puntuación más alta y un 20'5% en la de *normal*. Sin embargo, sí podemos apreciar en la gráfica cómo resalta la respuesta *más baja* (1), a la vez que la ULPGC alcanza valores ligeramente superiores en las respuestas más altas y normal, aunque también lo hace con la segunda más baja.

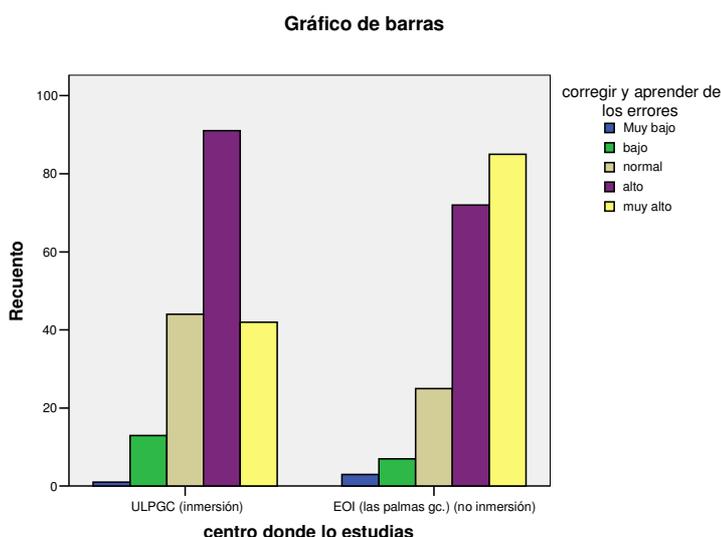


**Gráfica 3.53. Estrategias de escritura: preguntar a hablantes nativos tus errores (resultado por contextos)**

A pesar de que la ULPGC supera en este ítem a la E.O.I., al igual que en otros, no vemos que haya grandes diferencias en los resultados de ambos contextos. Esto puede ser debido a que muchos de los encuestados de la ULPGC llevaban poco tiempo en el contexto de inmersión, en algunos casos apenas un par de semanas, por lo que no conocían en ese momento a nativos y por tanto no contaban con ésta como una de las estrategias.

2. **Corregir y aprender de los errores:** Éste es uno de los ítems con mayor puntuación obtenida, ya que *alto* obtuvo un 40'8% y *muy alto* un 31'85, con lo que las dos respuestas más altas suman más del 70% de la creencia de los encuestados de que corrigen los errores y aprenden de ellos.

Si observamos la gráfica en la que se muestran los resultados en cada uno de los centros, vemos que, a pesar de que ambos coinciden en las respuestas, y aunque la E.O.I. destaca en la respuesta máxima (5), la ULPGC lo hace en la segunda más alta (4) (con un 47'6% frente al 37'5% de la E.O.I.) y en la de normal (23% frente al 13%), con lo que el contexto de inmersión obtiene puntuaciones más altas en este ítem.



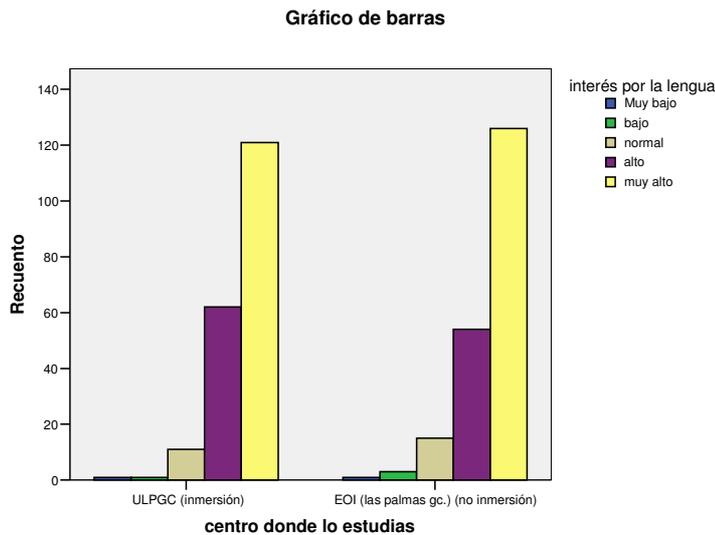
**Gráfica 3.54. Estrategias de escritura: corregir y aprender de los errores (resultado por contextos)**

Por último, vamos a referirnos a la situación en la que a pesar de estar en un contexto de aprendizaje de inmersión no necesariamente se aprovechan las condiciones favorables de su entorno, ya que dependería de los factores personales y motivacionales, dependientes a su vez de otros, como los afectivos.

En un principio nos habíamos propuesto ver si el contexto académico donde se aprendía la lengua extranjera podría influir en determinados factores relacionados directamente con la motivación, pensando que los estudiantes que estuvieran en el de inmersión obtendrían puntuaciones más altas pero no pudimos confirmarlo.

En el anterior apartado veíamos que al analizar los resultados más destacados del contexto de inmersión en general la diferencia con el otro centro era mínima y no afectaba por tanto a que hubiera una mayor motivación en los aprendices. En consecuencia, el hecho de que se dé una mayor motivación o interés no se debe a que el estudiante se encuentre en uno u otro contexto sino a la influencia de sus factores personales. Así, como veremos a continuación, en muchos de los resultados unas veces un contexto destacaba por encima del otro, otras se daba el caso contrario y en ocasiones estaba tan igualado que no era posible decantarse por ninguno de los entornos de aprendizaje. Ejemplos de esto último los encontramos en el resultado de los siguientes ítems:

➤ En relación con el **interés por la lengua** el resultado de este ítem fue muy similar en ambos centros, destacando con gran diferencia la respuesta de *muy alto* (5) (62'5%), seguida muy por debajo de *alto* (4) (29'4%). De los 400 encuestados, 247 respondieron que su interés por la lengua era *muy alto* (5), variable muy importante a la hora de tener en cuenta las razones para aprender una lengua extranjera.



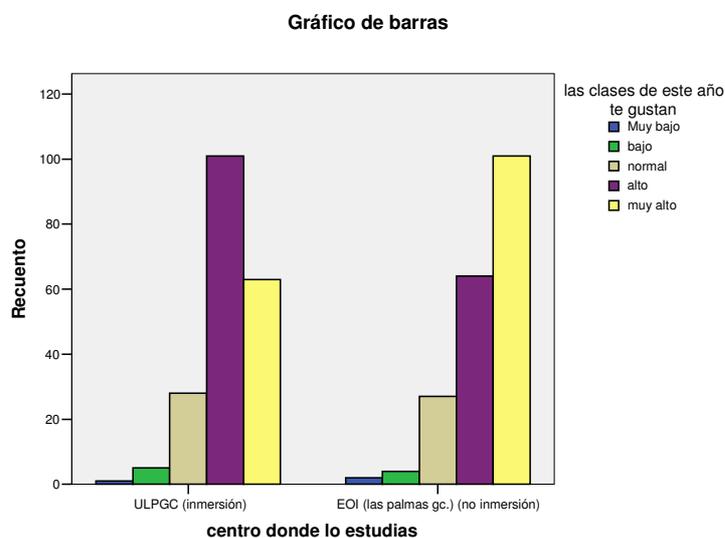
**Gráfica 3.55. Interés por la lengua (resultado por contextos)**

No se apreciaban diferencias considerables entre los dos contextos, lo que apoya que no haya más motivación e interés en un contexto de inmersión que en uno de no inmersión, en este caso la E.O.I.: los porcentajes en ambos centros son muy similares, ya que la respuesta de *muy alto* (5) fue incluso ligeramente superior en la E.O.I. (63'3% (126 estudiantes)) frente a la de la ULPGC (61'7% (121 encuestados)), mientras que ocurrió lo contrario con la respuesta de *alto* (4), en la que hubo un porcentaje de 31'6% (62 encuestados) en la ULPGC y de 27'1% (54 estudiantes) en la E.O.I.

➤ La siguiente variable fue la de si **les gustaban las clases de la lengua extranjera** en el centro en el que las cursaban en el momento de la encuesta. En algunas ocasiones los resultados estuvieron bastante igualados en ambos contextos, y en otras uno de los dos destacó, invirtiéndose muchas veces los resultados. Así, por ejemplo la ULPGC obtiene un porcentaje muy superior a la E.O.I. en la puntuación más alta (5) pero este último logra el máximo en la puntuación de 4.

Además, como veremos a continuación, muchos de los porcentajes más altos en las puntuaciones también más altas los alcanzó la E.O.I. con lo que no podemos concluir que estas actividades tengan una relación directa con el estudio de la lengua dentro de uno u otro contexto y mucho menos que el de inmersión influya en la motivación, interés o estrategias de los estudiantes de las lenguas extranjeras.

En cuanto al ítem sobre *si les gustaban las clases de la lengua* destacaron en ambos centros los resultados de puntuaciones más altas (4 y 5) y, muy por debajo, se situó la respuesta de *normal* (3). Los porcentajes obtenidos fueron un 41'7% en *alto* y 41'4 *muy alto*, y *normal* un 13'9%.

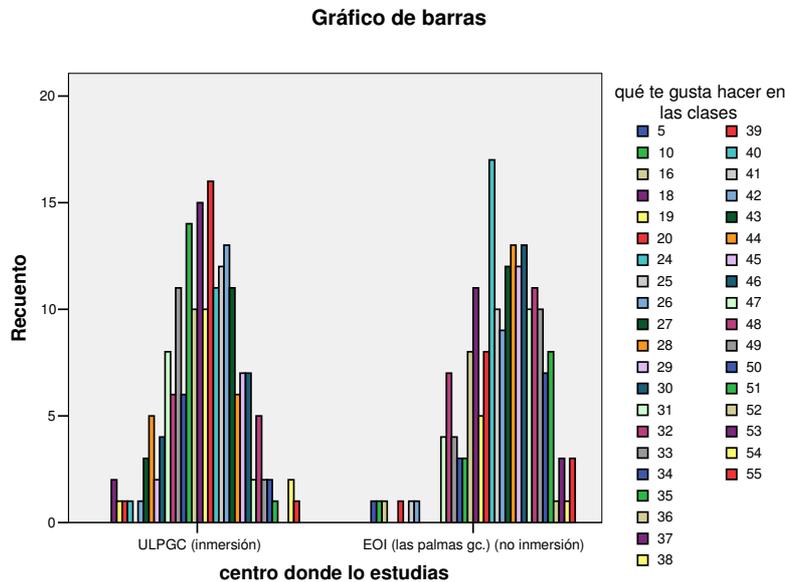


**Gráfica 3.56. Cuánto les gustan las clases de la lengua meta este curso (resultado por contextos)**

Como decíamos, prácticamente se invierten en los centros los resultados en las puntuaciones *alta* y *muy alta* (4 y 5), ya que en la E.O.I. fue *muy alto* (51%) (101 encuestados) superando a *alto* (32'3%) (64 personas), justo al contrario de lo que pasa en la ULPGC, en que destaca *alto* (51%) (101 encuestados), seguido de *muy alto* (31'8%) (63 personas). En ambos centros se encuentra muy por debajo e igualado entre ellos el resultado de *normal*, y en último lugar *bajo* (2) (2'3%), y casi inapreciable *muy bajo* (1) (0'8%).

➤ En la siguiente pregunta les planteábamos las **actividades que les gustaba hacer en clase**, como *leer, aprender palabras nuevas, ejercicios orales, escuchar*

*canciones, conversación, escuchar grabaciones, estudiar gramática, trabajar con imágenes y películas, tener información sobre la vida del país y otras y vemos en la gráfica que en la mayoría los resultados entre ambos contextos estaban muy igualados, cuando no era el de no inmersión (E.O.I.) el que superaba al otro.*



**Gráfica 3.57. Qué les gusta hacer en las clases (resultado por contextos)**

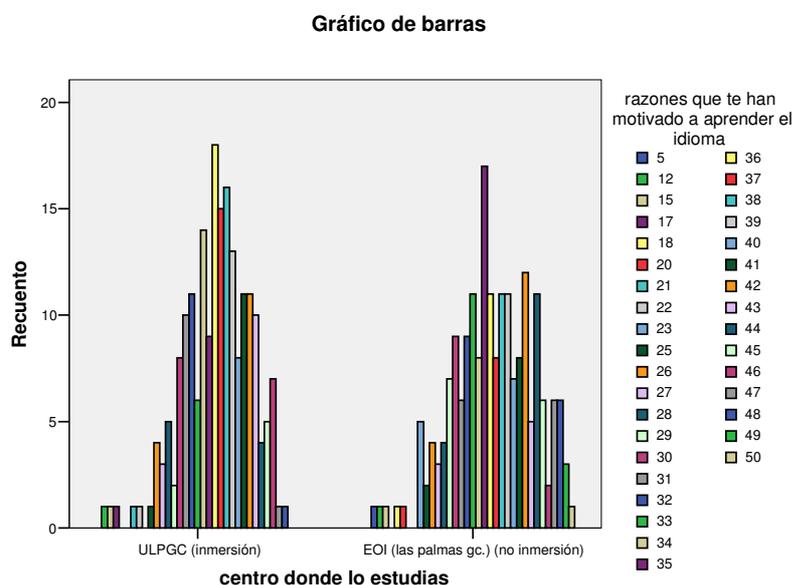
Las variables que obtuvieron una puntuación más alta fueron las de *aprender palabras nuevas, conversación, tener información sobre la vida del país y hacer ejercicios orales*, respuestas en las que en ambos contextos se dieron porcentajes muy igualados, siempre que la E.O.I. no superaba a la ULPGC, ya que en muchas de las respuestas el porcentaje fue mayor, como en las de *conversación, escuchar grabaciones, escuchar canciones o en las puntuaciones máximas de estudiar gramática, trabajar con imágenes o películas o en la información de la vida del país*<sup>297</sup>.

➤ En cuanto a la **motivación**, y a las **razones que les habían motivado a aprender el idioma**, la puntuación máxima que podía obtenerse era de 50 puntos, que sólo alcanzó un encuestado de la E.O.I. (un 0'3% del total).

Los porcentajes más altos, en torno al 7%, se obtuvieron entre las puntuaciones comprendidas entre los 36 y 39 puntos, dándose las más altas entre los encuestados de la ULPGC con respecto a los E.O.I. Por ejemplo, 36 puntos lo obtuvo un 9'1%

<sup>297</sup> Podemos comprobar todos los ítems con resultados similares en ambos contextos en el Anexo d.

(18 personas) de la ULPGC frente al 5'6% (11 personas) de la E.O.I. ó 38 puntos un 8'1% (16 encuestados) del primero frente al 5'6% (11 estudiantes) del segundo.



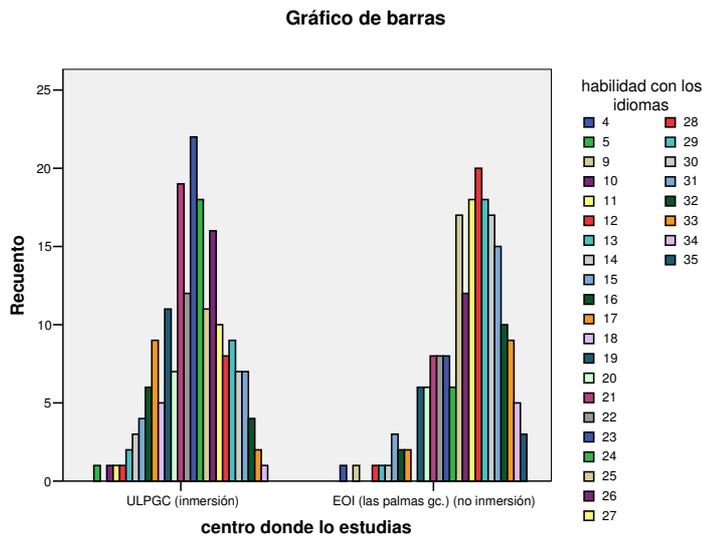
**Gráfica 3.58. Razones que les han motivado a aprender la L2 (resultado por contextos)**

Con menor puntuación, entre 33 y 35 puntos, por ejemplo, encontramos mayores porcentajes en la E.O.I., el caso de un 5'6% y un 8'6% (11 y 17 encuestados) en comparación con los 3% y 4'5% (6 y 9 encuestados), respectivamente, de la ULPGC. Diez eran los ítems que conformaban esta variable acerca de la *motivación y de las razones que les habían motivado a aprender la lengua*. Como ya hemos dicho, según los resultados obtenidos no podemos afirmar que ninguno de los dos contextos influyera en ellos. Vamos a mostrar aquí los resultados más relevantes y significativos:

- Habilidad con los idiomas:** La puntuación máxima de este ítem era de 35 puntos, ya que lo componían siete variables, y fueron tres personas de la E.O.I. quienes lo alcanzaron (0'8% del total). La puntuación más alta estuvo entre los 23 y 28 puntos, con porcentajes en torno al 7%, en los que destacó en la mayoría la ULPGC, aunque hubo otras ocasiones en las que lo hizo la E.O.I.<sup>298</sup> Sin embargo,

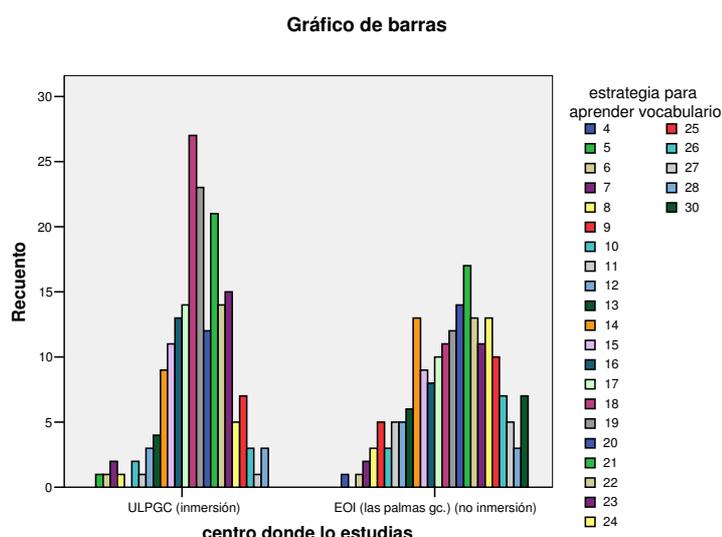
<sup>298</sup> Por ejemplo, en los 23 puntos la ULPGC alcanzó un 11'2% mientras que la E.O.I. sólo un 4%, 24 puntos un 9'1% del primero frente al 3% del segundo, 25 puntos un 8'6% frente a un 5'6% o 26 puntos un 8'1% frente al 6'1% de la E.O.I.

en la puntuación comprendida entre los 27 y 30 puntos fue la E.O.I. la que alcanzó mayores porcentajes, como un 9'1%, frente al 5'1% o un 10'1% frente a un 4'1% de la ULPGC. Podemos ver en la gráfica la gran variedad de puntuaciones de ambos contextos, reflejadas por colores, donde la ULPGC supera ligeramente a la E.O.I., a pesar de que la puntuación más alta se dio en este último centro.



**Gráfica 3.59. Habilidad que creen tener con los idiomas (resultado por contextos)**

- En cuanto a las **estrategias** empleadas por los encuestados para gramática, vocabulario o las cuatro destrezas, resaltamos lo siguiente en cuanto a los dos contextos:
  
- **Estrategias para aprender vocabulario:** La puntuación máxima que podía alcanzarse era de 30 puntos, obtenida tan sólo por un 1'8% (siete encuestados) pertenecientes a la E.O.I. Las puntuaciones más altas se obtuvieron entre los 18 y 23 puntos, y entre los 14 y 15 puntos, con porcentajes entre 6% y 10%. En algunos casos destacó la ULPGC, por ejemplo en los puntos comprendidos entre los 16 y 19, con porcentajes de 14% o de 11'9% frente al 5'7% o 6'2% de la E.O.I. Sin embargo, en otras puntuaciones, como entre los 24 y 27 puntos fue esta última la que superó a la ULPGC con porcentajes de 6'7% frente al 2'6% o del 2'6% frente al 0'5%.



**Gráfica 3.60. Estrategias que creen emplear para aprender vocabulario (resultado por contextos)**

➤ **Estrategias para entender y usar la gramática:**

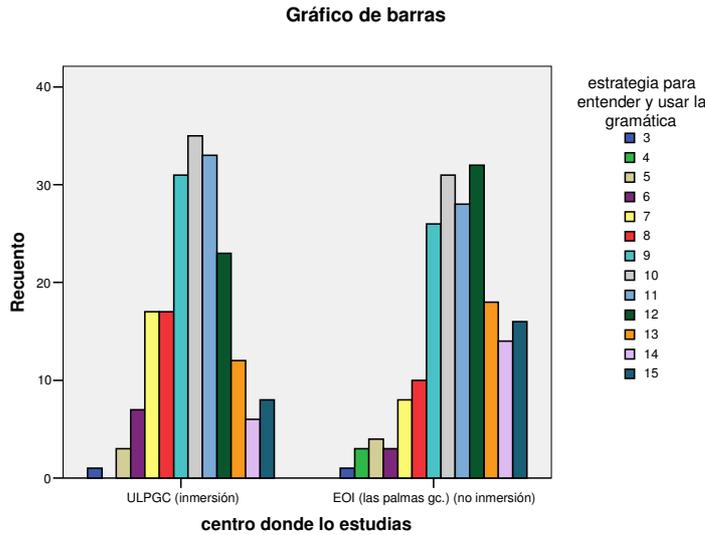
Ya hicimos referencia a que hubo pocos encuestados que puntuaron con la máxima nota a este ítem, que tradicionalmente se asocia al aprendizaje de una lengua extranjera, y sin el que no se entiende su adquisición, aunque es verdad que en los últimos años quizás se ha considerado menos importante con métodos más comunicativos o por tareas, además del consabido rechazo que suele generar entre los estudiantes de lenguas.

Así, sólo un 6% del total de los encuestados (24 personas) obtuvieron el máximo de puntuación, del que destacó la E.O.I. con un porcentaje del 8'2% de su total frente al 4'1% del de la ULPGC.

En cuanto a los dos contextos hay que destacar que la ULPGC obtuvo resultados más altos, y por porcentajes, sobre todo en las puntuaciones comprendidas entre 7 y 12 puntos (la máxima puntuación era 15 puntos)<sup>299</sup>. Ya hemos hecho referencia a que la E.O.I., por el contrario, sí obtuvo mayor porcentaje en las puntuaciones más altas, como en la de 12, 13, 14 y 15 puntos.

<sup>299</sup> En donde la ULPGC obtuvo un 8'8% frente al 4'1% de la E.O.I., un 8'8% frente al 5'2%, un 16% frente al 13'4%, un 18% frente al 16% o un 17% frente al 14%.

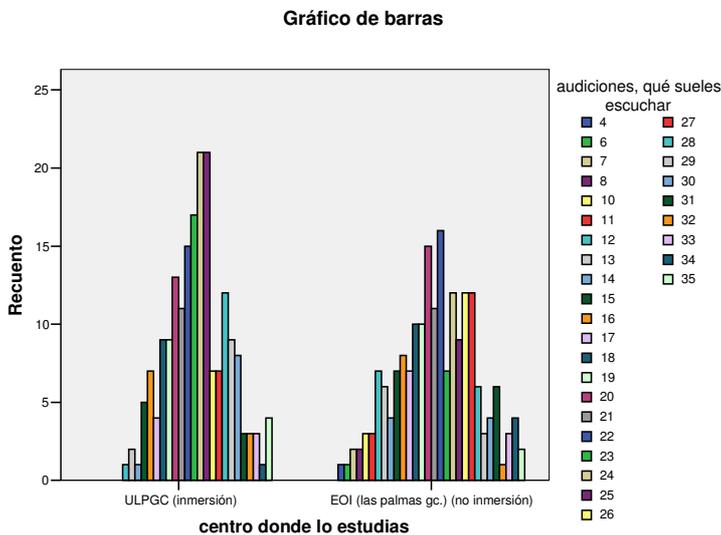
La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.



**Gráfica 3.61. Estrategias que creen emplear para aprender gramática (resultado por contextos)**

➤ **Audiciones (qué sueles escuchar):**

La puntuación más alta (35 puntos) la alcanzó únicamente un 1'6% del total de los encuestados, compuesto por cuatro informantes de la ULPGC y dos de la E.O.I. El máximo puntuado estuvo entre los 22 y 25 puntos, que sumaron casi un 30% en donde destacó la ULPGC<sup>300</sup>.

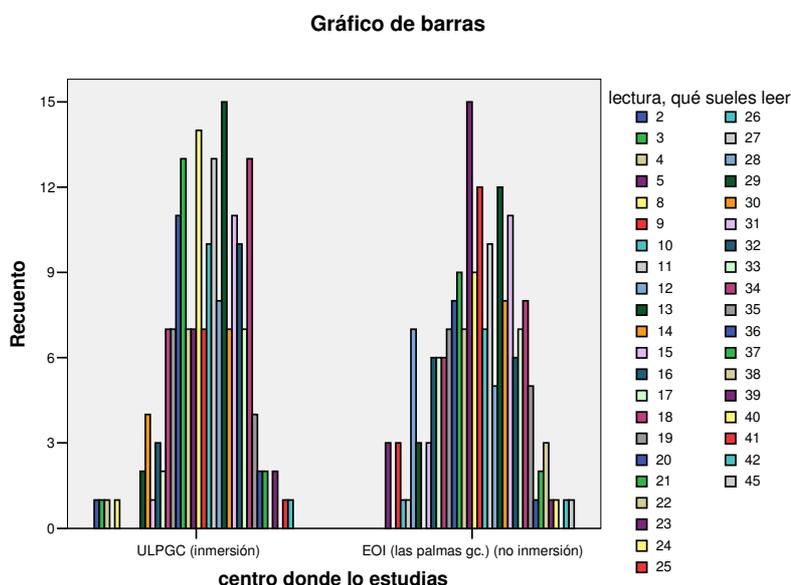


**Gráfica 3.62. Estrategias que creen emplear en las audiciones (resultado por contextos)**

<sup>300</sup> Con porcentajes de por ejemplo un 8'8% frente a un 3'6%, de un 10'9% frente a un 6'2%, o de un 10'9% frente a un 4'6%.

➤ **Estrategias de lectura (qué sueles leer):**

La puntuación máxima (45 puntos), la alcanzó sólo un encuestado que representó el 0'3% del total y que pertenecía a la E.O.I.



**Gráfica 3.63. Estrategias que creen emplear en cuanto a lectura (resultado por contextos)**

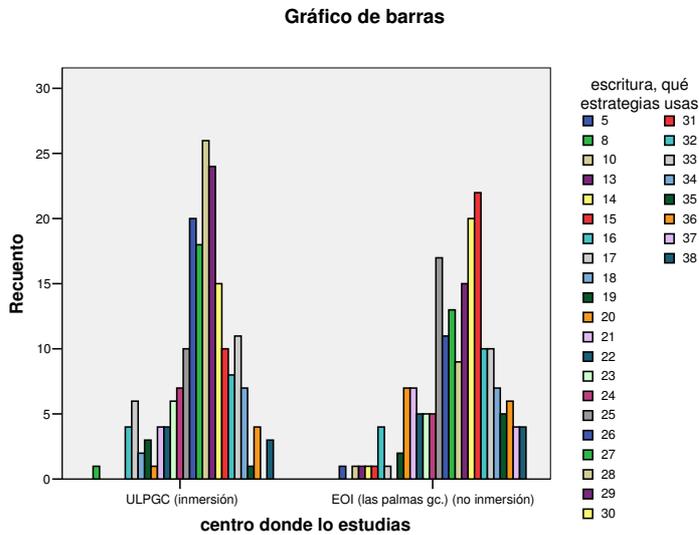
La puntuación estuvo muy igualada entre ambos contextos, a veces el porcentaje era mayor en el de inmersión (ULPGC) y otras en el de no inmersión (E.O.I.). Los porcentajes más altos estuvieron entre el 5% y el 7% en la puntuación comprendida entre los 20 y 34 puntos, destacando los que se encontraban entre los 20 y 23 puntos, en los que la ULPGC alcanzó porcentajes superiores a la E.O.I. en ocasiones (6'7% frente al 4'6% en 21 puntos), en otras al contrario (7'7% frente al 3'6% en 23 puntos) y en otras estuvieron igualados (3'6% en 22 puntos).

➤ **Escritura (qué estrategias usas):**

La puntuación más alta estuvo entre los 27 y 31 puntos, con porcentajes en torno al 8%. Como veremos en la siguiente gráfica, al igual que en otras estrategias, no hubo un centro que alcanzara mayor puntuación, sino que en ocasiones los porcentajes se alternaban entre los centros y en muchas otras estaban igualados, obteniendo prácticamente los mismos resultados. Como ejemplo, podemos comentar que en la puntuación de 25 puntos la E.O.I. alcanzó un porcentaje del 8'8% mientras que la ULPGC sólo llegó a un 2'6%, sin embargo, éste destacó en el porcentaje de los 23

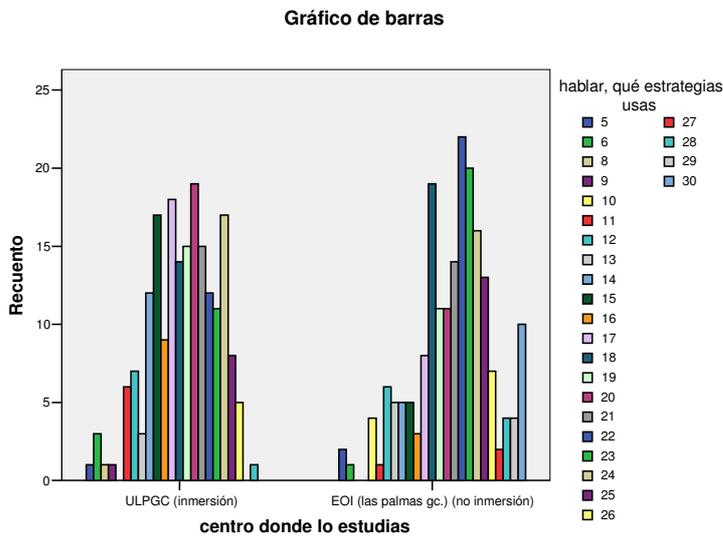
La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

puntos con un 10'3% frente al 5'7% de la E.O.I. Por último, en 33 puntos obtuvieron porcentajes muy similares, la ULPGC un 5'6% y la E.O.I. un 5'2%.



**Gráfica 3.64. Estrategias que creen emplear en cuanto a escritura (resultado por contextos)**

➤ **Hablar (qué estrategias usas):** Esta variable incluía seis ítems y una puntuación total de 30 puntos, que sólo alcanzó un 2'5% del total de los encuestados. Las puntuaciones en las que se alcanzaron los porcentajes más altos, entre el 6'5% y el 8'3%, fueron las comprendidas entre los 18 y 23 puntos.



**Gráfica 3.65. Estrategias que creen emplear al hablar (resultado por contextos)**

### **3.5.2. Conclusiones sobre el papel del contexto académico de inmersión: ¿Favorece una mayor motivación e interés y un mayor uso de las estrategias en el aprendizaje de una lengua extranjera?**

A lo largo de este estudio (y de forma más detallada en el anterior apartado) hemos visto que no se daban diferencias significativas entre los resultados de ambos contextos, excepto en todo caso ligeramente en aquellos ítems en los que el de inmersión puede favorecer a los estudiantes. Esto último se daría como consecuencia directa del entorno en el que se encuentran, al poder beneficiarse, por ejemplo, de *hablar con los nativos* y de tener así *oportunidades de usar la lengua fuera del aula*, a pesar de que vimos que los resultados no se revelaron tan contundentes como preveíamos (dado que habría que aprovechar dichas condiciones). También se mostrarían más interesados en las *clases de conversación*, con *los amigos estudiantes* o a la hora de *preguntar errores a hablantes nativos*, como pudimos comprobar.

Por tanto, el contexto de inmersión no afecta directamente a tener una motivación más alta en la lengua meta ni a emplear más estrategias para aprenderla. En general los resultados más altos del contexto de inmersión no fueron tan importantes, ya que en algunas ocasiones este último era el que lograba el segundo resultado más alto, mientras que en otras era el contexto de no inmersión el que destacaba en la máxima puntuación<sup>301</sup>.

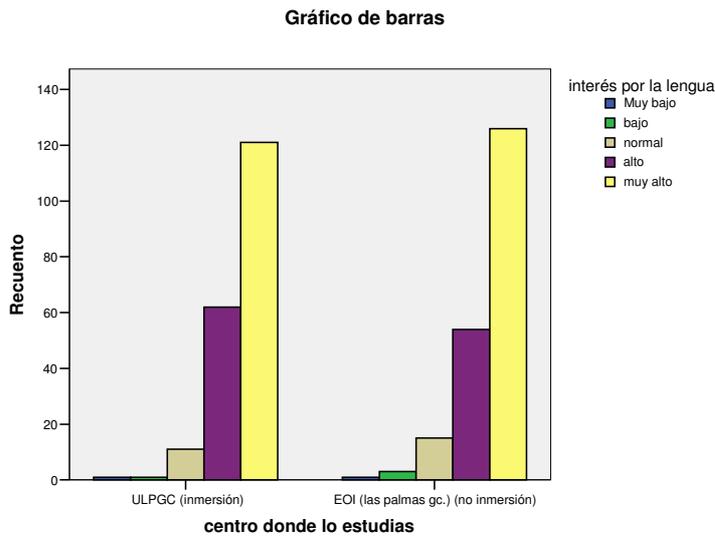
Además, a través de los sistemas de correlación vimos que el contexto no afectaba a la *motivación*, al igual que tampoco lo hacía con *el interés*, *el interés por la lengua*<sup>302</sup> o *por la cultura*, *las ventajas de futuro* o *el gusto por el sonido de la lengua*.

De esta manera, comprobamos que el contexto de inmersión no favorecía especialmente que la motivación y el gusto por la lengua o cultura fueran mayores. El resultado, por ejemplo, de la pregunta sobre el *interés por la lengua* fue muy similar en ambos contextos (247 encuestados del total de 400 respondieron que su *interés por la lengua era muy alto*).

---

<sup>301</sup> Podemos comprobar las gráficas del anterior apartado.

<sup>302</sup> Ya que la significancia de la correlación superaba con creces el 0'05, alcanzando el 0'833.



**Gráfica 3.66. Interés mostrado por la lengua (resultado por contextos)**

Como vemos en la gráfica, los resultados son prácticamente idénticos en ambos centros y no se aprecian diferencias considerables. Asimismo, los porcentajes fueron muy similares<sup>303</sup> y en muchos casos la diferencia entre ambos contextos era mínima, en otros favorecía a la ULPGC, y en otros tantos se inclinaba por la E.O.I. Lo mismo sucedió en las siguientes respuestas:

- *Conversación*: Destacó la máxima puntuación con un 51'5%, con la que respondieron 200 personas, la mitad de los encuestados, seguida de alto, con un 31'2%. En este caso la E.O.I. superó con un 57'4% a la ULPGC (45'6%).
- *Escuchar grabaciones*: La E.O.I. sobresalió en la puntuación máxima con un porcentaje del 39'5%, frente al 19'2% de la ULPGC.
- *Estudiar gramática*: Obtuvimos resultados muy similares en los porcentajes de las respuestas de ambos contextos, excepto en la respuesta más alta en el que la E.O.I. de nuevo obtuvo un porcentaje superior, del 31'8% frente al 21'9% de la ULPGC, en el que destaca la respuesta de alta hacia la gramática, mientras que en la E.O.I. las dos respuestas de máxima puntuación se encuentran muy igualadas.

<sup>303</sup> *Muy alto* fue ligeramente superior en la E.O.I. (63'3% (126 estudiantes)) frente a la ULPGC (61'7% (121 encuestados)); en *alto* (4) hubo un porcentaje de 31'6% (62 encuestados) en la ULPGC y de 27'1% (54 estudiantes) en la E.O.I.

- *Trabajar con imágenes y películas*: De nuevo resalta el resultado de la máxima puntuación que en la E.O.I. obtiene un porcentaje del 50'5%, mientras que la ULPGC sólo de un 21'8%, aunque ambos centros se encuentran muy igualados en la respuesta de alto (34'2% en la ULPGC y 33'9% en la E.O.I.).
- *Información sobre la vida del país*: La puntuación máxima obtenida fue de un 50'3%. La ULPGC obtuvo un 43'9% y la E.O.I. un 56'4%.

Por su parte, la ULPGC obtuvo puntuaciones más altas en algunas respuestas, como en las siguientes:

- En relación con la estrategia sobre el vocabulario de *apuntar palabras en fichas*, el resultado más alto fue mayor en la ULPGC, aunque estuvo igualado entre *alto* y *normal*. Casi un 50% de los encuestados puntuaron muy alto (4 y 5) estas estrategias.
- *Construir frases con palabras nuevas*: La ULPGC destacó en las respuestas de *alto* y *normal* con respecto a la E.O.I.
- *Memorizar frases usando palabras nuevas*: Nuevamente destacaron los resultados de la ULPGC con un porcentaje del 33'2% en *alto* (25% de la E.O.I.) y un 36'3% de *normal* (frente al 23% de la E.O.I.).

Así, algunas de las variables que obtuvieron puntuaciones más altas fueron las de *aprender palabras nuevas*, *conversación*, *tener información sobre la vida del país* y *hacer ejercicios orales*, respuestas en las que, en ambos contextos, se dieron porcentajes muy igualados, cuando la E.O.I. no superaba a la ULPGC, ya que en muchas de las respuestas el porcentaje fue mayor, como en las de *conversación*, *escuchar grabaciones*, *escuchar canciones* o en las *puntuaciones máximas de estudiar gramática*, *trabajar con imágenes o películas* o en la *información de la vida del país*.

De esta manera podemos concluir que el contexto de inmersión no afecta directamente a la motivación o estrategias empleadas en el aprendizaje de una lengua extranjera y que no favorece que estas últimas sean mayores. En ocasiones, el contexto de inmersión destacaba en las puntuaciones más altas y otras lo hacía el de no inmersión. La mayoría de las veces los resultados estaban muy igualados entre ambos, como en los de la motivación, interés o habilidades.

Sin embargo, sí podríamos afirmar, basándonos en los resultados obtenidos y a pesar de que éstos no sean tan contundentes, que obviamente el contexto puede favorecer algunos aspectos del aprendizaje, propios del entorno en el que se da, como pueden ser el *gusto por los nativos de la lengua*, a los que los estudiantes tienen la oportunidad de conocer y tratar, así como de practicar con ellos todo lo que aprendan dentro del aula. Esto explicaría que destaquen en cuanto a las *estrategias de audición, hablantes nativos, clases de conversación y amigos estudiantes* y, en relación con las *estrategias de escritura*, con *preguntar a hablantes nativos los errores o corregirlos y aprender de ellos*, al tener la oportunidad de hacerlo en el contexto de inmersión.

Además, se dan algunas diferencias entre ambos contextos, dadas por las circunstancias del centro en el que los encuestados aprenden la lengua extranjera, y de las que se obtiene el perfil de los mismos, como la edad, el nivel de estudios o la nota obtenida<sup>304</sup>.

Así mismo, consideramos que hubo algunas diferencias que pudieron darse entre ambos, por ejemplo, en relación con la nacionalidad. Algunas nacionalidades tendían a realizar determinadas actividades, como los deportes en el contexto de inmersión, en los que destacaron con un 63'7% (registramos casi medio centenar de respuestas sobre deportes (de mar, riesgo, aventura...)), mientras que en la E.O.I. la respuesta obtuvo un porcentaje del 24%. Se dio así un 50% más en la ULPGC con respecto a la respuesta de los deportes debido a que muchos europeos, en este caso alemanes y nórdicos, tienen una fuerte tradición y tendencia a practicar deportes, de aventura, de mar, al aire libre..., razón también por la que muchos de ellos reconocieron haber elegido el destino, en este caso Gran Canaria.

En conclusión, la diferencia no la marcaría el hecho de aprender en un contexto académico de inmersión, dado que el aprovechamiento de las condiciones que éste brinda vendría determinado por factores personales (cognitivos o afectivos) o sociales (culturales). Sólo en el caso de que estos últimos influyeran positivamente en el aprendiz se podrían aprovechar dichas condiciones y en consecuencia la adquisición de la lengua meta se vería favorecida.

---

<sup>304</sup> Estos dos últimos dependen directamente del sistema empleado en el centro.

Sin embargo, sí creemos que el contexto académico, independientemente de que sea de inmersión o no, juega un papel importante en el aprendizaje, ya que puede motivar al estudiante y facilitar tanto su adquisición de la lengua como el acercamiento a la cultura o la curiosidad por ambos, a través de estrategias y de la autoestima y confianza necesaria, siempre que se dé dentro de un ambiente altamente motivador.

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

## **CONCLUSIONES**

Al principio de este estudio hacíamos alusión a nuestra intención de demostrar una serie de hipótesis a través de unos cuestionarios realizados a una muestra de cuatrocientos encuestados. A lo largo de este trabajo hemos visto tanto la metodología llevada a cabo como los resultados obtenidos a través de gráficas generales, gráficas comparativas entre los dos centros que componían la muestra (con el objetivo de ver si se daban diferencias entre el aprendizaje en los contextos de inmersión y de no inmersión) y unas últimas más específicas que ampliaban la medición de los resultados y de las variables de las que se compuso el estudio, como la motivación y las estrategias, las llamadas gráficas de regresión. Además, también reflejamos los porcentajes y los sistemas de correlación que se establecieron entre las respuestas que recogimos. Dado el gran número de variables (cien) del cuestionario y el procedimiento empleado que nos generó muchos resultados a través de diferentes vías complementarias, obtuvimos un alto número de respuestas, más de cuarenta mil, y muchos resultados interesantes que podíamos comentar.

En este apartado vamos a sintetizar los más importantes y comprobar si se cumplen las hipótesis que planteamos al comienzo y ver en qué medida lo hacen, en relación con la motivación, el interés y el gusto que mostraban hacia los nativos<sup>305</sup> de la lengua meta, las habilidades que creían tener en las lenguas y las estrategias que manifestaban emplear para su aprendizaje en la L2. Además, ya que el contexto en el que éste se daba era diferente en los dos grupos, nos planteamos si el de inmersión favorecería un mayor resultado en estos citados factores, dado que los estudiantes se encontraban bajo diferentes circunstancias de aprendizaje que podían influir positivamente. Concluiremos así este estudio, no sin antes dejar abiertas las posibles vías de investigación que puedan resultar de interés para un futuro a corto o medio plazo.

Ya hemos analizado detalladamente los resultados de la encuesta llevada a cabo con una muestra de cuatrocientos estudiantes de dos grupos diferentes<sup>306</sup>. En relación con los factores que afectaban a su aprendizaje de lenguas extranjeras, les preguntamos por una

---

<sup>305</sup> Actitud positiva hacia la comunidad de la lengua extranjera y todo lo que conlleva, como interés por el sonido de la lengua, la cultura, la gastronomía...

<sup>306</sup> El de los extranjeros que estudiaban español en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) en un contexto de inmersión y el de los españoles que aprendían inglés, alemán, italiano y árabe, en un contexto de no inmersión (E.O.I.).

serie de variables, a partir de las que planteamos las hipótesis de las que ya hemos hablado y que recordamos brevemente:

1. Un mayor uso del componente estratégico produce una mayor motivación.
2. Un mayor gusto por los nativos produce una mayor motivación por el aprendizaje de la lengua.
3. Las habilidades en las lenguas (incluida la materna) producen una mayor motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera.
4. Las habilidades, la motivación y el uso de las estrategias se relacionan con un *aprendizaje efectivo* de la lengua meta.
5. El contexto de inmersión favorece una mayor motivación e interés y un mayor uso de las estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera que se estudia.

Para comprobar si éstas se han cumplido y en qué medida, nos basaremos en los resultados que obtuvimos en nuestro estudio, reflejados a través de los porcentajes (generales y por centros), gráficas de regresión y sistemas de correlación<sup>307</sup>.

#### **1. Un mayor uso del componente estratégico produce una mayor motivación:**

Vimos que, en efecto, se daba una clara correlación significativa y positiva entre la motivación y la suma total de estrategias. Es decir que, a medida que aumentaba la suma total de estrategias también lo hacía, en términos generales, la motivación del individuo. Esto lo comprobamos en la gráfica de regresión en la que la variable dependiente contribuía significativamente a explicar lo que sucedía con la variable dependiente y que mostraba que existía una relación lineal entre ambas variables.

En cuanto a la correlación existente entre la motivación y las estrategias comprobamos que las que mayor peso tenían eran las de “escuchar” y “escribir”, seguida de la de “leer”, lo que implicaba que existía

---

<sup>307</sup> Que hemos visto y analizado a largo del capítulo 3.

una relación directa entre éstas y la motivación. Por el contrario, observamos que las estrategias de “gramática”, “hablar” y “vocabulario” tenían poco peso en la determinación de la motivación, e incluso confirmamos la hipótesis nula de que no existía relación entre cada una de ellas y la motivación.

En los resultados generales, en relación con las correlaciones establecidas entre las variables, en el campo de las estrategias los valores más altos se registraron en la *escritura* (,450), seguida de las *audiciones* (,399) y de *hablar* (,320). Nos pareció significativo el valor obtenido con la gramática, ya que fue el más bajo de todos (278). Como decíamos, este último tenía poco peso en la gráfica de regresión en cuanto a la determinación de la motivación.

En relación con los resultados generales destacaron los siguientes ítems en las estrategias más puntuadas:

- **Audiciones (qué sueles escuchar):** Los valores más altos se dieron en las *clases de conversación y los amigos (estudiantes)*.
- **Escritura (qué estrategias usas):** *Pensar la frase para ver si suena bien* (segunda respuesta más alta (4) obtuvo casi el 40% del total); *aplicar lo más posible las reglas y escribir lo que crees que debería ser más correcto; corregir y aprender de los errores* (las dos respuestas más altas sumaron más del 70%) y *repetir estructuras vistas en clase*.
- **Estrategias de lectura (qué sueles leer):** Las dos respuestas más altas (4 y 5) alcanzaron casi un 40% en el ítem de *letras de canciones*.
- **Estrategias de hablar:** Se obtuvieron algunos resultados con porcentajes por debajo del 30% en los generales (como en *hacer frases y leerlas en alto, pensar frases que utilizarías en situaciones cotidianas, ordenar las palabras de una frase antes de decirla o practicar conversaciones*) a pesar de que en la gráfica de regresión se reflejaba que no sólo tenían poco peso en la determinación de la motivación, sino que se confirmaba la

hipótesis nula de que no existía relación entre cada una de ellas y la motivación<sup>308</sup>.

Así, vemos que la primera de las hipótesis se cumple, pues cuanto más aumenta el número de estrategias lo hace en la misma medida la motivación. Por último, las estrategias con porcentajes más altos y con las que la motivación establecía una relación lineal y aumentaba a medida que éstas lo hacían supusieron un estilo de aprendizaje concreto en los aprendices. En este caso, las visuales y auditivas (serían las relacionadas con la interacción y la conversación y con los textos, es decir, de comprensión auditiva y lectora), que se corresponden con el llamado estilo bimodal.

## **2. Un mayor gusto por los nativos produce una mayor motivación por el aprendizaje de la lengua extranjera:**

En relación con la motivación que los estudiantes mostraban hacia la lengua meta el ítem del *gusto* (actitud positiva) *por los nativos* de la L2 alcanzó un 41'7% en la respuesta de *alto* (4) y un 35'1% en la de *muy alto* (5).

Obtuvimos casi un 90% de las puntuaciones más altas en el contexto de inmersión (ULPGC) (52% en la segunda respuesta más alta (4) y 38'9% en la máxima puntuación (5)<sup>309</sup>). Esto puede deberse a que en un contexto de inmersión los estudiantes veían más real la posibilidad de relacionarse con la comunidad de la lengua meta, lo que influye en el gusto por los nativos y en consecuencia en la motivación integrativa.

En cuanto a los resultados obtenidos en las gráficas de regresión acerca de la relación entre el *gusto por los nativos* y la *motivación*<sup>310</sup>,

---

<sup>308</sup> Esto se debió a que los resultados no fueron lo suficientemente altos como para hacer un buen seguimiento de la nube de puntos que la recta pudiera definir, y en consecuencia los datos no fueron relevantes en la gráfica. Vimos por tanto que se daba la relación pero que puede que no fuera suficiente el grado en el que la recta se ajustaba a la nube.

<sup>309</sup> *Normal* (3) sólo se dio en la ULPGC en un 8'6% frente al 30'3% de la E.O.I.

<sup>310</sup> Analizamos y medimos el comportamiento de la *motivación*, como variable dependiente, en relación con el ítem del *gusto por los nativos de la lengua que estudias como variable independiente*.

observamos que que las puntuaciones mayores estaban entre las más altas (4 y 5), seguidas de la tercera más alta. A pesar de ello las nubes de puntos que la recta definía se dieron en todas las puntuaciones de la escala del 1 al 5<sup>311</sup>.

Al igual que ocurría con la motivación, donde comprobamos que ésta subía a medida que lo hacía la suma total de la estrategias, en este caso, cuanto más alto era el *gusto por los nativos de la lengua meta* mayores valores alcanzaba la *motivación* (entre 35 y 50 puntos). Por tanto, confirmamos que existía una relación positiva entre ambas, como sucedía con las *estrategias*, y comprobamos que esta segunda hipótesis también se cumplía.

### **3. Las habilidades en las lenguas (incluida la materna) producen una mayor motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera:**

Esta hipótesis se demostró al igual que la anterior, debido a que en la gráfica de regresión ambas variables, la *dependiente* de la motivación respecto a la *independiente* de las habilidades, estaban correlacionadas (la recta hacía un buen seguimiento de la nube de puntos). Por último demostramos que la variable dependiente contribuía significativamente a explicar que sí existía relación lineal entre ambas.

En relación con los resultados generales de la habilidad con los idiomas destacó su relación con el talento para las lenguas: un 70% de los encuestados consideraba que tenía un talento normal y alto para las lenguas, lo que influye a la hora de aprender una lengua extranjera al contar con autoconfianza y seguridad.

El ítem de las *habilidades con las lenguas* estableció correlaciones significativas con los mismos en los que se obtuvieron altos porcentajes, como con el *talento para las lenguas* (,484), la *buen memoria* (,301), la *habilidad en la pronunciación* y la *habilidad con los idiomas* (,498), además

---

<sup>311</sup> Éstos eran *valores discretos*, frente a los *continuos* de las variables analizadas en las otras gráficas de regresión, lo que significaba que sólo podían darse cinco resultados (1, 2, 3, 4 ó 5).

de con *las razones que te han motivado a aprender el idioma* (,366), ya que el hecho de creer que se tiene aptitud para las lenguas una razón será una razón de peso para estudiar nuevas lenguas extranjeras<sup>312</sup>.

Respecto a la lengua materna, se establecieron de nuevo algunas correlaciones importantes con *leer rápido* (,592), *escribir bien* (,647) y *ser bueno en gramática* (,613). Por último, *la curiosidad por el idioma* supuso una de las más importantes, con un valor de ,486.

En cuanto a las *estrategias*, las más altas fueron las de *entender y usar la gramática* (,403), *hablar (estrategias) lectura (qué sueles leer)* (,328), *aprender vocabulario* (,316) y *escritura (estrategias usas)* (,312).

Vemos que las estrategias que obtuvieron los valores más bajos y que incluso tenían poco peso en la relación con la motivación son ahora, en relación con las aptitudes y habilidades hacia las lenguas, las que alcanzan valores más altos, como son *entender y usar la gramática, hablar o aprender vocabulario*.

#### **4. Las habilidades, la motivación y el uso de las estrategias se relacionan con un aprendizaje efectivo de la lengua meta:**

Hemos comprobado que la motivación mantenía una correlación significativa positiva con la suma total de las estrategias, y en concreto con algunas de ellas, como las auditivas, y las relacionadas con leer y escribir. De la misma manera también se daba esta correlación significativa con las habilidades o aptitudes para las lenguas.

Además, vimos que a medida que aumentaban las estrategias crecía también la motivación y que la habilidad mantenía correlaciones significativas intensas con factores positivos para el aprendizaje de las lenguas, como la del hecho de *ser bueno en gramática, escribir bien en la lengua materna o leer rápido* en la L1.

---

<sup>312</sup> La autoconfianza y seguridad de la que hemos hablado.

En consecuencia, si se dan los tres factores de forma conjunta<sup>313</sup> parece que estaría asegurado un aprendizaje exitoso y efectivo de la lengua meta. Lograríamos así, como ya intentaron otros autores<sup>314</sup>, aunar los factores necesarios para alcanzarlo: se hablaba de tener una razón para aprender la lengua (motivación integrativa o instrumental/ intrínseca o extrínseca), una actitud positiva, creer que se es capaz de aprenderla y no dejarse afectar por la ansiedad y la inhibición (autoconfianza y autoestima (ambos relacionados con los factores afectivos) además de comunicarse lo más posible (conversación, amigos...). A esto añadían una serie de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas. De esta manera, con todo ello se referían a todo lo que englobaría la motivación y todo lo relativo a las razones para aprender lenguas, las habilidades para las mismas y las estrategias (lingüísticas y metacognitivas) con las que se lograrían superar todos los factores afectivos que influyeran negativamente en la adquisición de la lengua meta y llevar a cabo las estrategias de forma inconsciente.

##### **5. El contexto de inmersión favorece una mayor motivación e interés y un mayor uso de las estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera que se estudia:**

Respecto a la última de las hipótesis, en un principio suponíamos que el contexto de inmersión iba a obtener resultados más altos que el de no inmersión. Sin embargo, al igual que se reflejaba en los estudios mencionados en la parte teórica no se dio el caso, por lo que esta hipótesis no se cumplió.

Los resultados de ambos contextos fueron muy similares: en ocasiones el de inmersión superó al de no inmersión y a la inversa. En todo caso sí consideramos que el contexto académico de clase afecta de forma positiva (profesor, dinámicas de grupo, tareas, estrategias...) al aprendizaje de la lengua meta.

---

<sup>313</sup> Ya hemos aludido en las cuatro anteriores hipótesis a los porcentajes y correlaciones significativas que mantenían entre sí los ítems de la motivación, estrategias, habilidades y gusto por los nativos, por lo que no vamos a repetirlos aquí.

<sup>314</sup> Como por ejemplo Naiman, Frölich Tedesco & Stern (1978) en sus trabajos en los que hablaban de *El buen aprendizaje de lenguas (The good Language Learning)*.

A lo largo de este estudio hemos reflejado que no se daban diferencias significativas entre los resultados de ambos contextos, excepto en aquellos factores en los que el de inmersión podía favorecer a los estudiantes que, como consecuencia directa del entorno, podían beneficiarse, por ejemplo, de hablar con los nativos al tener más oportunidades de usar la lengua fuera del aula, por lo que también se mostrarían más interesados en las clases de conversación o los amigos estudiantes, como pudimos comprobar<sup>315</sup>.

Así pues, el contexto de inmersión *per se* no parece propiciar necesaria y directamente el hecho de tener una motivación más alta en la lengua meta, ni favorecer un mayor uso de estrategias. Las diferencias entre ambos contextos no existían y en general los resultados más altos del de inmersión no fueron contundentes, ya que en algunas ocasiones destacó pero en otras sus resultados estaban por debajo de los de no inmersión<sup>316</sup>.

A través de los sistemas de correlación vimos que el contexto no afectaba a la *motivación*, al igual que tampoco lo hacía con *el interés, interés por la lengua o por la cultura, las ventajas de futuro o el gusto por el sonido de la lengua*. De esta manera, comprobamos que la inmersión no favorecía que la motivación y el gusto por la lengua o cultura fueran mayores. Así, la diferencia no la marcaría en general el hecho de aprender en un contexto académico de inmersión, sino que dependería de factores personales y vendría condicionado por la motivación, que dependería a su vez de otros factores. Es decir, que siempre que los factores personales (cognitivos, afectivos, motivacionales, de aprovechamiento de estrategias...) y sociales influyeran de forma positiva se podrían aprovechar las condiciones de este entorno en el país de la lengua meta.

---

<sup>315</sup> A pesar de que en general la diferencia no fue llamativa.

<sup>316</sup> La E.O.I. superó a la ULPGC en los ítems de *conversación, escuchar grabaciones, estudiar gramática, trabajar con imágenes y películas e información sobre la vida del país* mientras que la ULPGC obtuvo puntuaciones más altas por ejemplo en ítem de la estrategia sobre el vocabulario de *apuntar palabras en fichas, construir frases con palabras nuevas o memorizar frases usando palabras nuevas*. Algunas de las variables que obtuvieron una puntuación más alta fueron las de *aprender palabras nuevas, conversación, tener información sobre la vida del país y hacer ejercicios orales*, respuestas en las que, en ambos contextos, se dieron en porcentajes muy igualados.

En conclusión, el contexto académico, de inmersión o no, es el que juega un papel importante en el aprendizaje. A través de éste el estudiante puede aumentar su componente estratégico, lo que redundará en su motivación y en su acercamiento a la lengua y cultura y en consecuencia tendrá una mayor y más rápida adquisición de la lengua meta. Como vimos, algunos autores, como Dörnyei (1994, 2001, 2003, 2009) o el propio Gardner (2005) en sus últimos estudios abogaban por este factor como ventajoso para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Así, en relación con los resultados de nuestro estudio (acerca de la motivación, interés y actitud positiva hacia los nativos de la L2 que mostraban, las estrategias que decían emplear y las habilidades que tenían con las lenguas) hemos podido constatar que las estrategias mantenían una relación directamente proporcional con la motivación; el aumento de las primeras supone el de las segundas. Además, vimos que los valores más altos se alcanzaban en las estrategias visuales y auditivas (comprensión lectora y auditiva, en la que destacó la interacción (conversación))<sup>317</sup>, lo que supone una información valiosa para el docente a la hora de planificar tareas y ayudar a los aprendices.

También se dieron valores altos en las relaciones que la motivación establecía tanto con las habilidades para las lenguas (aptitud) como con el interés y el gusto por los nativos que, como hemos venido diciendo, supone una razón para la motivación integrativa, es decir, para relacionarse con la comunidad de la lengua meta e interactuar con sus miembros. Además, comprobamos que todos estos factores alcanzaron valores altos en un alto porcentaje de los encuestados; de esta manera, podemos afirmar que se dan todos los componentes que podrían predecir el grado de éxito en el dominio de la lengua meta<sup>318</sup>.

Tomando como base los resultados obtenidos en nuestro trabajo, nos inclinamos por una de las últimas corrientes en el estudio de la adquisición de segundas lenguas (SLA), que aboga por la influencia de una serie de atributos del aprendiz, entre los que estarían los *factores personales*, como la edad o el género, y otros como las *actitudes hacia las lenguas*

---

<sup>317</sup> Ya hablamos de que era un binomio que se daba frecuentemente.

<sup>318</sup> Tal y como buscaban las teorías de autores como Dörnyei (1994, 2001, 2002, 2003, 2009) o Gardner (2005).

(es decir, motivación, interés, gusto o actitud positiva hacia los nativos de la L2...), la *motivación para aprender*, los *factores de personalidad* (en relación con los cognitivos y afectivos) y la *aptitud para el aprendizaje de lenguas*. Algunos de éstos no cambian con el tiempo, como el género, mientras que otros como la edad pueden hacerlo a lo largo del aprendizaje; sin embargo, hay algunos que son alterables y sí pueden cambiar y mejorar, precisamente como resultado del aprendizaje (a través de las estrategias, del factor afectivo, del docente...) como es el caso de la aptitud para las lenguas.

Por último, comprobamos que el hecho de aprender en un contexto académico de inmersión no asegura el éxito en el aprendizaje de la L2, dado que habría que aprovechar las condiciones que éste le brinda al aprendiz de lenguas, fundamentalmente en cuanto a la interacción con los nativos. Podemos concluir así que siempre que factores como los personales (cognitivos, de aptitud, afectivos) motivacionales, estratégicos y contextuales (sociales, culturales) influyan positivamente en el estudiante éste podrá beneficiarse de las ventajas de la inmersión lingüística.

Por tanto, independientemente de que el contexto sea o no de inmersión, puede motivar al estudiante y proveerle de estrategias con las que acelerar y facilitar su adquisición, siempre que ésta se dé dentro de un ambiente favorable, motivador y sólido desde el punto de vista afectivo.

Somos conscientes de la complejidad del proceso, a pesar de haber expuesto de forma aparentemente sencilla que los factores que determinaban el aprendizaje de una lengua extranjera son la motivación, las estrategias y el contexto, en concreto el de clase. Todos ellos se interrelacionan y cada uno engloba a su vez otros factores con los que interactúa, como los cognitivos, afectivos, contextuales, sociales, culturales... Sin embargo, lo más positivo y alentador que podemos extraer de esta complejidad es el hecho de que si nos conocemos a nosotros mismos, nuestras capacidades y limitaciones, podremos sacar partido de las primeras y subsanar las últimas a través de estrategias y de un docente que sepa proporcionarnos las herramientas necesarias para dirigir nuestro aprendizaje con éxito.

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AFFLERBACH, P. (2000), "Verbal reports and protocol analysis", In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, Pearson, P. D. y Barr, R. (Eds.) *Handbook of reading research*, volume III (pp. 163-179). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- AMES, C. A. (1990), "Motivation: What Teachers Need to Know". *Teachers College Records* 91, 3 (Spring 1990): 409-21.
- ANDERSON, N. J. (2002), "The role of metacognition in second language teaching and learning". *ERIC Digest*, April 2002, 3-4.
- ANDERSON, N. J. (2002) (in press), "L2 learning strategies", In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- AOKI, N. (2000), "La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno" en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (Edición española de *Affect in Language Learning* (1999)). Cambridge University Press, Madrid.
- ARNOLD, J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (Edición española de *Affect in Language Learning* (1999)). Cambridge University Press, Madrid.
- ARNOLD, J. y BROWN, D. (2000), "Mapa del terreno", en J. Arnold (ed.) (2000 [1999]), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ASHWORTH, M. (1985), *Beyond methodology, Second language teaching and the community*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BENSON, P. (2000), *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- BIALYSTOCK, E. (1997). "The structure of age: In search of barriers to second language acquisition". *Second Language Research*, 13: 116- 137, Bloomington Schell, K. (2000). *Functional categories and the acquisition of aspect in L2 Spanish: A longitudinal study Unpublished doctoral dissertation*. University of Washington, Seattle.
- BROPHY, J. (1987), "On motivating students". Occasional Paper No. 101. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, October 1986 (73 pages (ED 276 724)).

- BROWN, H. (1994 [1987]), *Principles of Language Learning and Teaching* (Cap.5), New Jersey Prentice Hall.
- BROWN, H. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching* (Fourth Edition). New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- BURMEISTER, P. & DANIEL, A. (2002), "How effective is late partial immersion? Some findings from a secondary school program in Germany", Burmeister, Petra; Piske, Thorsten; Rohde, Andreas (Eds.): *An Integrated View of Language Development*, (Papers in Honor of Henning Wode) Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- CANALE, M. & SWAIN, M. 1980, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1:1-47.
- CANNAVOS, G. (1995), *Probabilidad y Estadística, Aplicación y métodos*, Ed. en español Mc Graw Hill /Interamericana de México.
- CARROLL, J. (1965), "The prediction of success in foreign language learning", en R. Glaser (ed.) (1965), *Training, Research and Education*, Nueva York, Wiley and Sons.
- CARROLL, J. & SAPON, S. (1959), *Modern Language Aptitude Test- Form A*, Nueva York, The Psychological Corporation.
- CARROLL B. & R. WEST (1989), *ESU Framework, Performance scales for English language examinations*. Londres, Longman.
- CHAMOT, A.U. (1999), "How children in language immersion programs use learning strategies". In M.A. Kassen (Ed.), *Language learners of tomorrow: Process and Promise!* (pp. 29-59), Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- CHAMOT, A.U. (2001), "The role of learning strategies in second language acquisition". In M.P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 25-43). Harlow, England: Longman.
- CHAMOT, A.U. (2005), "The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update". In P.A. Richard-Amato & M.A. Snow (Eds.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers* (pp. 87-101). White Plains, NY: Longman.
- CHAMOT, A.U., BARNHARDT, S., EL-DINARY, P.B., & ROBBINS, J. (1999), *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- CHAMOT, A.U. & EL-DINARY, P.B. (1999), "Children's learning strategies in immersion classrooms", *The Modern Language Journal*, 83(3), 319-341.
- CHAMOT, A. U., KEATLEY, C., BARNHARDT, S., EL-DINARY, P. B., NAGANO,

- K., & NEWMAN, C. (1996), "Learning strategies in elementary language immersion programs", Final report submitted to Center for International Education, U.S. Department of Education. Available from *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*.
- CHAMOT, A.U. & KEATLEY, C.W. (2003, April), "Learning strategies of adolescent low-literacy Hispanic ESL students". Paper presented at the 2003 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
  - CHAMOT, A.U. & KEATLEY, C.W. (2004, April), "Learning strategies of students of less commonly taught languages". Paper presented at the 2004 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
  - CHAMOT, A.U., & O' MALLEY, J.M. (1994), *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
  - CHAPELLE, C.A. & ROBERTS, C. (1986), "Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language". *Language learning* 36, 27-45.
  - CHAUDRON, C. (2001), "Progress in language classroom research: Evidence from The Modern Language Journal, 1916–2000", *Modern Language Journal*, 85, 57–76.
  - CHOMSKY, N. (1959), "Review of Verbal Behaviour by F. Skinner" *Language* 35: 26-58.
  - CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I. T. Press.
  - CLÉMENT, R. (1980), "Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language", in H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith (eds.) *Language: Social Psychological Perspectives*. Pergamon Press, Oxford, 1980 (p. 147-154).
  - CLÉMENT R., GARDNER, R. C., & SMYTHE, P. C. (1977), *Inter- ethnic contact: Attitudinal consequences*, *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9 (p. 205-215).
  - CLÉMENT, R. & KRUIDENER, B. G. (1985), "Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: a Test of Clement's Model", *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 1:21- 37.
  - CLÉMENT, R., SMYTHE, P. C., & GARDNER, R. C. (1978), "Persistence in second language study: Motivational considerations", *Canadian Modern Language Review*, 34, 688-694.
  - COHEN, A.D. (1998), *Strategies in learning and using a second language*. London:

Longman.

- COHEN, A. D., WEAVER, S., & LI, T-Y. (1998), "The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language", In A.D. Cohen, *Strategies in learning and using a second language* (p. 107-156). London.
- COLLENTINE J. & FREED, B. F. (2004), *Learning Context and its effects on Second Language Acquisition*. Amsterdam Benjamins.
- CONDRY, J. & J. CHAMBERS (1978), "Intrinsic Motivation and the Process of Learning. In the hidden costs of reward", edited by M.R. Lepper and D. Greene. (p. 61-84) Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1978.
- CROOKES G. & SCHMIDT, R. (1991), *Motivation: Reopening the research agenda*. *Language Learning* 41, 469- 512.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990), *Flow: The psychology of optimal experience*, New York: Harper y Row.
- CUMMINS, J. (1983), "Language proficiency and academic achievement". In J.W. Oller (ed.) *Current issues in language testing research*. Rowley, Mass.: Newbury Houe.
- CUNNINGHAM FLOREZ, M. (2000), "The plot thickens: Beginning level English language learners as strategists" (Practitioner Research Briefs, 1999-2000 Report Series). Charlottesville, VA: Virginia Adult Education.
- DECI, E.L. & RYAN, E.M. (1985), *Intrinsic motivation and Self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum Press
- DEKEYSER, R. (1986), *From learning to acquisition? Foreign language development in a U.S. classroom and during a semester abroad*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, CA.
- DEKEYSER, R. (1991), "Foreign language development during a semester abroad", in B. F. Freed Ed. *Foreign language acquisition: Research and the classroom* (p. 104–119) Lexington, MA: D. C. Heath.
- DESROCHER, A. & GARDNER, R. C. (1981), *Second language adquisition: an investigation of a bicultural excursion experience*. Quebec, International Centre for Research on Bilingualism.
- DÖRNYEI, Z. (1994), "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *Modern Language Journal*, 78 (p. 273-284).
- DÖRNYEI, Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

- DÖRNYEI, Z. (2001), *Teaching and researching motivation*, Harlow: Longman.
- DÖRNYEI, Z. (2002). *The motivational basis of language learning tasks*, in P. Robinson Ed.
- DÖRNYEI, Z. (2003), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications* (p. 3-32). Oxford: Blackwell.
- DÖRNYEI, Z. (2003), Z. (2003), *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI, Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI, Z. (2007), *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*, Oxford: Oxford University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2009a), "The L2 Motivational Self System", in Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Z. (2009b), *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, Dörnyei, Z. (in press).
- DÖRNYEI, Z. & MALDEREZ, A. (1997), "Group dynamics and foreign language teaching". *System*, 25 (p. 65- 81).
- DÖRNYEI, Z. & MALDEREZ, A. (2000), "El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras" en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (Edición española de *Affect in Language Learning* (1999)). Cambridge University Press, Madrid.
- DÖRNYEI, Z. & SCHMIDT, R., "Situation- and task-specific motivation in foreign language learning", in *Motivation and second language acquisition* (p. 29-42), Dörnyei, Z. y Schmidt, R. (Eds.), Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- DÖRNYEI, Z. & TSENG, W.T. (2009), "Motivational processing in interactional tasks", In A. Mackey y Polio, C. (Eds.), *Multiple perspectives on interaction: Second language research in honor of Susan M. Gass* (p. 117-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (Eds.) (2009), *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol: Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (2009) (in press), "Teaching and researching motivation" (2nd ed.). Harlow: Longman.

- EGBERT, J. (2003), "A study of flow theory in the foreign language classroom". *Educational Psychologist*, 44 (2) (p. 78-89), *Modern Language Journal*, 87(4), 499-518.
- EHRMAN, M. & DÖRNYEI, Z. (1998), *Interpersonal Dynamics in second language education, The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, California, Sage.
- ELLIS, G., & SINCLAIR, B. (1989), *Learning to learn English: A course in learner training. Teacher's book*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1993), "Second language acquisition research: how does it help teachers? An interview with Rod Ellis". *ELT Journal* 47/ 1: 3- 11.
- ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1997), *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1996), *Las estrategias de aprendizaje*, Aula de Español, Madrid, Universidad A. de Nebrija.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2005), "Las estrategias de aprendizaje" en VV.AA. *Vademecum para la formación de profesores: Español como segunda lengua (L2/ Lengua extranjera)*. SGEL, Madrid
- FREED, B. F. (1995b), "What makes us think that students who study abroad become fluent?" in B. F. Freed Ed. *Second language acquisition in a study abroad context* (p. 123–148), Amsterdam Benjamins.
- FREED, B. F. (1998), "An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting", in *Frontiers*, 4, (p. 31–60).
- FOSTER-COHEN, S. (1999), *An Introduction to Child Language Development*, Essex: Addison Wesley Longman Limited (ISBN 0-582-08729-5).
- GARDNER, R. C. (1985a). "The role of attitudes and motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations". *Language Learning*, 35: 207-227.
- GARDNER, R.C. (2005), *Motivation and Second Language Acquisition*, University of Western Ontario.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT W. (1972), *Motivational variables in second language acquisition. Canadian Journal of Psychology*, 13 (p. 266-272).
- GARDNER, R. C. & MACINTYRE, P. D. (1993), "On the measurement of affectives variables in second language learning. *Language learning*", 43, 157- 194.

- GLIKSMAN, L., GARDNER, R. C., & SMYTHE, P. C. (1982), "The role of the integrative motive on students' participation in the French classroom". *Canadian Modern Language Review*, 38 (p. 625-647).
- GOOD, T. L. & BROPHY, J. (1994), *Looking in classrooms* (6th edition), New York: Harper Collins.
- GRAHAM, S. & HARRIS, K.R. (2000), *The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development*. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.
- GREEN, J.M. & OXFORD, R. (1995), "Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching" in *A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender*. *TESOL Quarterly*, 29 (2) (p. 261-297).
- GRENFELL, M., & HARRIS, V. (1999), *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*, London: Routledge.
- GROSS, R. (1992), "Life long learning in the learning society of the twenty- first century" en Collins, C. y Mangieri, J. Eds, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- GU, P.Y. (1996), "Robin Hood in SLA: What has the learning strategy researcher taught us?" *Asian Journal of English Language Teaching*, 6, 1-29.
- HARRIS, V. (2003), "Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context". *TESL-EJ*, 7 (2), Retrieved from <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a1.html>
- HECKMAN (2011), "Heckman y las habilidades no cognitivas en la educación" (en prensa).
- HERON, J. (1989), *The facilitator's Handbook*, Londres, Kogan Page.
- HILGARD, E. (1963), "Motivation in learning theory" In S. Koch (ed.) *Psychology: A Study of Science*. Volume 5. New York: McGraw-Hill Book Company.
- HOLEC, H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- HOPKINS, D. & NETLE, M. (1994), "Second language acquisition research: A response to Rod Ellis". *ELT Journal* 48/ 2: 157- 161.
- HUDSON, G. (2000), *Essential introductory linguistics*, Blackwell Publishers.
- HULSTIJN, J.H. (2005), "Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second language learning". *Studies in Second Language Acquisition* 27: (p.129-140).

- HULSTIJN, J.H. (2006), "Psycholinguistic perspectives on second language acquisition", In *International Handbook on English Language Teaching*, J. Cummins and C. Davison (eds.), 701-713. Norwell, MA: Springer.
- HYLSTENSTAM, K., & ABRAHAMSSON, N. (2003), *Maturational constraints in SLA*, In *The Handbook of Second Language Acquisition*, C.J. Doughty y M.H. Long (eds.), 539-599. Malden, MA: Blackwell.
- HYMES, D. (1972), *Reinventing anthropology*, New York: Random House.
- ISABELLI, C. (2000), *Motivation and extended interaction in the study abroad context: Factors in the development of Spanish language accuracy and communication skills*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.
- JARVIS, J. (1992), "Using diaries for teacher reflection on in services courses", *ELT Journal* 46/ 2: 133- 43.
- JUAN, M. (2008), "Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras", *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, V. 1, núm. 0, Páginas 47- 66. Consultado en [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num0/maria\\_garau/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/maria_garau/index.html)
- KEATLEY, C., CHAMOT, A. U., SPOKANE, A., & GREENSTREET, S. (2004), "Learning strategies of students of Arabic, *The Language Resource*, 8 (4)". Retrieved from <http://www.nclrc.org/nectfl04ls.pdf>
- KHALDIEH, S.A. (2000), "Learning strategies and writing processes of proficient vs. less-proficient learners of Arabic", *Foreign Language Annals*, 33(5) (p. 522-533).
- KLEINGINNA, P.R. & KLEINGINNA, A.M. (1981), "A categorized list of motivational definitions with a suggestion for a consensual definition". *Motivation and Emotion*, 5 (p.263-291).
- KRAMSCH, C. (2000). "Social discursive constructions of self in L2 learning", in J. Lantolf. Ed. *Sociocultural theory and second language learning* (p. 133–153), Oxford: Oxford University Press.
- KRASHEN, S.D. (1978), "The monitor model for second language acquisition" en GINGRAS (1978:1-26).
- KRASHEN, S.D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon.
- KRASHEN, S.D. (1982), *Principles and practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

- KRASHEN, S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implication*, Londres, Longman.
- KRASHEN & TERRELL (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon Press.
- KURTOGLU, D. (1999), "Through the eyes of the learner: observations of teaching and learning". *ELT Journal* 53/ 4: 240- 248.
- LARSON- HALL, J. (2010), *A guide to doing Statistics in Sexond Language Research: Using SPSS*, New York and London: Routledge.
- LAFFORD, B. (1995), "Getting into, through, and out of a survival situation: A comparison of communicative strategies used by students studying Spanish abroad and "at home"", in B. F. Freed Ed. *Second language acquisition in a study abroad context* (p. 97–121), Amsterdam Benjamins.
- LAFFORD, B.A. (2004), "The Effects of Study Abroad vs. Classroom Contexts on Spanish SLA: Old Assumptions, New Insights and Future Research Directions", in *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, ed. Carol A. Klee and Timothy L. Face, 1-25. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project ([www.lingref.com](http://www.lingref.com), document 1271).
- LAMBERT, W. E. (1956c), "Developmental aspects of second-language acquisition: III. A description of developmental changes", *The Journal of Social Psychology*, 43 (p. 99-104).
- LAMBERT, W.E. (1967), "A social psychology of bilingualism", *The Journal of Social Issues*, 23.
- LENNEBERG, (1975 (1967)), *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- LEPPER, M. R. (1988), "Motivational Considerations in the Study of Instruction." *Cognition and Instruction* 5, 4 (1988): 289-309.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. (1991), *An introduction to second language acquisition research*. Longman, New York.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. (1991), *Theories in Second Language Acquisition*, Londres- Nueva Yrk, Longman.
- LEWIS, M. D. (1999). *How to study foreign languages*. MacMillan Press, London.
- LEWIS, M. D. (2005). *Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling*. *Behavioral and Brain Science*, 28 (2), 169-245.

- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. (1990), *Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning*. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, (p. 429–448).
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. (1999), *How languages are learned*. Oxford, Oxford University Press.
- LISKIN-GASPARRO, J. (1998), *Linguistic development in an immersion context: How advanced learners of Spanish perceive SLA*. *Modern Language Journal*, 82, (p.159–175).
- LITTLE, D. (1989), *Self-Access Systems for Language Learning*. Dublín, Authentik.
- LITTLE, D. (1991), *Learner autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin, Authentik.
- LONG, M. (1997), "Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner". *Modern Language Journal*, 81, (p. 318–323).
- LONG, M. & CROOKES, G. (1992), "Three approaches to task-based syllabus design". *TESOL Quarterly*, 26, (p. 27–56).
- MARTÍN LERALTA, S. (2009), *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*, Colección de Monografías ASELE, núm 12, Madrid, Ministerio de Educación.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1994). *Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Actas IV Asele. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0313.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0313.pdf)
- MUÑOZ LICERAS, J. (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid: Visor.
- LORENZO, F.J. (2005), "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE" en VV.AA. *Vademecum para la formación de profesores: Español como segunda lengua (L2/ Lengua extranjera)*. SGEL, Madrid.
- LOWE, T. (1987), "An Experiment in Role Reversal: Teachers as language learners". *ELT Journal* 41/ 1: 89- 96.
- LUMSDEN, L. (1994), "Student Motivation To Learn". ERIC Digest, Number 92, S.ED370200, ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene, Oregon.
- MACINTYRE, P. D., CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z. & NOELS, K.A. (1998), "Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation". *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- MALEK, A.S. (2001), "Returning home: a Post-War Lebanese Phenomenon",

Lebanon: Beirut: Dar Al-Mourad.

- MATSUMOTO, K. (1994), "Introspection, verbal reports and second language learning strategy research". *Canadian Modern Language Review* 50: 363- 86.
- MATSUMOTO, K. (1996), "Helping L2 learners reflect on classroom learning". *ELT Journal* 50/ 2: 143- 150.
- MATSUZAKI, J. (2005), "New framework of Intrinsic/Extrinsic and Integrative/Instrumental Motivation in Second Language Acquisition", *The Keiai Journal of International Studies*, No 16. <http://www.u-keiai.ac.jp/issn/menu/ronbun/no16/039.pdf>
- "Memorias del V Foro de Estudios en Lenguas Internacional" (FEL 2009).
- MILTON, J. & MEARA, P. (1995), "How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language Review of Applied Linguistics", (p. 107–108), 17–34. Undergraduate curriculum Paper presented at the annual meeting of the Modern Language Association, New Orleans, LA.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y grupo Anaya (traducido y adaptado por el Instituto Cervantes).
- NAIMAN, TEDESCO, FRÖHLICH & STERN (1978), *The Good Language Learner*. Institute for Studies in Education, Ontario.
- NOELS, K.A. & CLÉMENT, R. (1996), "Communication across cultures: Social determinants and acculturative consequences". *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28, 214-228.
- NORRIS- HOLT, J. (2001), "Motivation as a contributing factor in Second Language Acquisition". *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 6 <http://teslj.org>
- NUNAN, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1997), "Does learner strategy training make a difference?" *Lenguas Modernas*, 24, 123-142.
- OBLER, L.K. (1979), *Language Tests at School: a Pragmatic Approach*, Londres, Longman.
- OLIVARES- CUHAT, G. (2002), "Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study". *Foreign Language Annals*, 35 (5), 561-570.

- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., & KÜPPER, L. (1989), "Listening comprehension strategies in second language acquisition". *Applied Linguistics*, 10 (4) (p.418-437).
- O' MALLEY, J. M., & CHAMOT, A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England, Cambridge University Press.
- OXFORD, R.L. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, Newbury.
- OXFORD, R. L. (1994), "Where are we regarding language learning motivation?" *The Modern Language Journal*, 78: 512- 514.
- OXFORD, R.L. (2000), "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas" en Arnold, J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (Edición española de *Affect in Language Learning* (1999)). Cambridge University Press, Madrid.
- OXFORD, R. L. & EHRMAN E. (1993), *Second language research on individual differences*. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 188- 205.
- PASTOR CESTEROS, S. y SALAZAR GARCÍA V., (eds) (2001), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Anexo I de Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante, Alicante: Universidad de Alicante.
- PATKOWSKI, M. (1980), "The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language". *Language Learning*, 30: 449- 472.
- PETERSON, S. (2000), "Pronunciation learning strategies: A first look". Unpublished research report (*ERIC Document Reproduction Service* ED 450 599; FL 026 618).
- PIAGET, J. (1926), *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Guadalupe, Buenos Aires.
- PIAGET, J. (1970 (1967)), *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Barral.
- POLANYI, L. (1995), "Language learning and living abroad: Stories from the field", in B. F. Freed Ed., *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 271–292), Amsterdam Benjamins.
- PUJANTE, A. L. y CARRASCO (compilador) (1979), *Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros*. Ediciones Universidad de Salamanca; Instituto de Ciencias de la Educación, Salamanca.
- RAFFINI, J. (1993), *Winners without losers: structures and strategies for increasing student motivation to learn*. Boston: Allyn and Bacon.
- REGAN, V. (1995), "The acquisition of sociolinguistic native speech norms: Effects of a year abroad on second language learners of French", in B. F. Freed Ed. *Second*

language acquisition in a study abroad context. (p. 245–268), Amsterdam Benjamins.

- REID, J. (1987), "Theory and Research: Learning Styles, Motivation and the CALL Classroom", *TESOL Quarterly* 21.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ, S. (2001), *The perception of requests in Spanish by instructed learners of Spanish in the second- and foreign-language contexts: A longitudinal study of acquisition patterns*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.
- ROGERS, C. (1975), "Bringing together ideas and feelings in learning", en Read, D.A. y Simon, S. B. (ed), *Humanistic Education Sourcebook*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- RUBIN, J. (1975), *What the "good language learner" can teach us*. TESOL Quarterly.
- RUBIN, J. (1981), *Study of cognitive processes in second language learning*, *Applied Linguistics*, 11 (p.117-131).
- RUBIN, J. (2003), *Diary writing as a process: Simple, useful, powerful*. *Guidelines*, 25(2), 10-14.
- RUBIN, J., & THOMPSON, I. (1994), *How to be a more successful language learner* (2nd ed.). Boston, MA.
- SALVISBERG, A. (2001), "Cognitive Style and Learning Strategies". *IATEFL Issues*. February- March 2005.
- SEGALOWITZ, NORMAN, & FREED, B. F. (2004), "Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: learning Spanish in at home and study abroad contexts". *Studies in Second Language Acquisition* 26 (p.173-199).
- SELIGER, H. (1984), "Processing universals in second language acquisition" en F. Eckman L. Bell y D. Nelson (eds.) (1984), *Universals of Second Language Acquisition*, Rowley, Mass, Newbury House: 36:47.
- SCHUMANN, J. H. (1978b), "The acculturation model for second language acquisition", en R. Gringas (ed.), in *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington, Va, Center for Applied Linguistics.
- SCHUMANN, J. H. (1986), "Research on the acculturation model for second language acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- SCHUMANN, J. H. (1997), *The Neurobiology of Affect in Language*, Boston, Blackwell.

- SCHUMANN, J. H. (2000), "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas" en Arnold, J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (Edición española de *Affect in Language Learning* (1999)). Cambridge University Press, Madrid.
- SCOVEL, T. (1978), "The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research". *Language Learning*, 28.
- SKEHAN, P. (1989), *Individual Differences in Second Language Learning*. London, Edward Arnold.
- SKEHAN, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- SOO K. (1999), "In CALL Environments: Research, Practice and Critical Issues" Egbert, J. y Hanson-Smith. E. (Eds.) *Virginia TESOL*.
- SPOLSKY, B. (1989), *Conditions for second language learning*. Oxford University Press, Oxford.
- SPOLSKY, B. (1989), "Communicative competence, language proficiency, and beyond", *Applied Linguistics*, 10-2: 138-156.
- SPOLSKY, B. (2000), "Anniversary article. Language Motivation revisited". *Applied Linguistics*, 21, 2: 157- 169.
- STERN, H. (1975), "What can we learn from the good language learner?" *Canadian Modern Language Review*, 31 (p. 304-318).
- STEVICK, E.W. (2000), "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química" en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (Edición española de *Affect in Language Learning* (1999)), Cambridge University Press, Madrid.
- STIPEK, D. (1988), *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- SWAIN, M. (1985), "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in S. Gass y C. Madden. Eds. *Input in second language acquisition* (p. 235–253).
- "Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn" (1987), *Educational Leadership* (October 1987): 40-48. EJ 362 226.
- TARONE, E., & SWAIN, M. (1995), "A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms". *Modern Language Journal*, 79 (p.166–178).

- TAYLOR S.J. & BODGAN, R. (1987), *Introducción a los métodos cualitativos.*, Ediciones Paidós (Segunda edición 1987).
- Técnicas de Investigación Social, Departamento IV de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid:
  - Capítulo 18: "Análisis de regresión lineal: el procedimiento Regresión Lineal"  
[http://www.ucm.es/info/socivmyt/paginas/D\\_departamento/materiales/analisis\\_datosyMultivariable/18reglin\\_SPSS.pdf](http://www.ucm.es/info/socivmyt/paginas/D_departamento/materiales/analisis_datosyMultivariable/18reglin_SPSS.pdf)  
[http://www.ucm.es/info/socivmyt/paginas/D\\_departamento/materiales/datos\\_multivariante.htm](http://www.ucm.es/info/socivmyt/paginas/D_departamento/materiales/datos_multivariante.htm):  
[http://www.ucm.es/info/socivmyt/paginas/D\\_departamento/materiales/analisis\\_datosyMultivariable/SPSS19/IBM-SPSS\\_guia\\_breve.pdf](http://www.ucm.es/info/socivmyt/paginas/D_departamento/materiales/analisis_datosyMultivariable/SPSS19/IBM-SPSS_guia_breve.pdf)
- "The Dynamic Systems approach in the study of L1 and L2 acquisition: An introduction" (1992), *Modern Language Journal*, 92.
- THOMPSON, I. & RUBIN, J. (1996), "Can strategy instruction improve listening comprehension?" *Foreign Language Annals*, 29 (3) (p. 331-342).
- UNDERHILL, A. (2000), "La facilitación en la enseñanza de idiomas" en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (Edición española de *Affect in Language Learning* (1999)). Cambridge University Press, Madrid.
- VANCE, S. J. (1999), "Language learning strategies: Is there a best way to teach them?" Unpublished manuscript (*ERIC Document Reproduction Service* ED 438-716; FL 026-146).
- VANDERGRIFT, L. (1997), "The comprehension strategies of second language (French) Listeners: A descriptive study". *Foreign Language Annals*, 30 (3) (p. 387-409).
- VANDERGRIFT, L. (2002), "It was nice to see that our predictions were right: Developing metacognition in L2 listening comprehension", *The Canadian Modern Language Review*, 58, 555-575.
- VEGUEZ, R. (1984), "The oral proficiency interview and the junior year abroad: Some unexpected results", Paper presented at the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language, New York.

- VILA, I. (1997), "Psicología y enseñanza del aprendizaje de una lengua extranjera", en L. Pla y Vila (coords.) (1997), *Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria*, Barcelona, ICE- Horsori: 15-27.
- VV.AA. (2005). *Vademecum para la formación de profesores: Español como segunda lengua (L2/ Lengua extranjera)*. SGEL, Madrid.
- VV.AA. (2006). *Métodos estadísticos en Ciencias Sociales*. Ediciones Académicas, S.A., Madrid.
- VV.AA., MARTÍN PERIS, E., (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*, SGEL.
- WEAVER, S.J. & COHEN, A.D. (1997), "Strategies-based instruction: A teacher-training manual". Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- WENDEN, A.L. (1986), "Helping language learners think about learning". *ELT Journal* 40/1: 3- 12.
- WENDEN, A.L. (1987b), Incorporating Learner Training in the Classroom. In A. Wenden & RUBIN J. (Eds) *Learning Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall (159-178).
- WENDEN, A.L. (1998 [1991]), *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice-Hall International.
- WENDEN, A.L. (2002), *Learner development in language learning*. Applied Linguistics.
- WENDEN, A. L. & RUBIN, J. (1987), *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Londres, Prentice Hall.
- WEINER, B. (1985), "An attributional theory of achievement, motivation and emotion". *Psychological review*, 92.
- WEINREICH, U. (1953), *Languages in contact: Findings and Problems*. The Hage, Mouton.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. (1997), *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- WODE, H., BURMEISTER, P., DANIEL, A. & ROHDE, A. (1999), "Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe im Hinblick auf den Einsatz von bilinguaem Unterricht" in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4/2, 17 pp. (<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/-wode2.htm>).

- WODE, H., HANSEN, N., IMHOFF, CH. & LAUER, K. (2001), *Trilingual education in Germany: A European extension of Canadian immersion*. Unpublished manuscript: Kiel University.
- YASHIMA, T. (2002), "Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL Context". *The Modern Language Journal*, 86 (p. 54-56).
- YOUNG, M.Y. & GARDNER R.C. (1990), "Modes of acculturation and second language proficiency". *Canadian Journal of Behavioural Science*, 22 (p. 59-71).

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

## **ANEXO DEL ÍNDICE DE GRÁFICAS**

Gráfica 2.1. Distribución de la muestra según la edad .....	173
Gráfica 2.2. Distribución de la muestra según el intervalo de edad .....	174
Gráfica 2.3. Distribución de la muestra según el sexo .....	175
Gráfica 2.4. Distribución de la muestra según el sexo (resultado por contextos de inmersión y no inmersión) .....	175
Gráfica 2.5. Distribución de la muestra según la nacionalidad .....	176
Gráfica 2.6. Distribución de la muestra según la nacionalidad (resultado por contextos) .....	177
Gráfica 2.7. Distribución de la muestra según el nivel de estudios (resultado por contextos).....	177
Gráfica 2.8. Distribución de la muestra según la lengua extranjera que estudiaban.....	178
Gráfica 2.9. Distribución de la muestra según el nivel que cursaban en la lengua extranjera.....	179
Gráfica 2.10. Distribución de la muestra según el nivel en la lengua extranjera (resultado por contextos).....	179
Gráfica 2.11. Distribución de la muestra según la última nota obtenida en la lengua extranjera.....	180
Gráfica 2.12. Distribución de la muestra según la última nota obtenida en la lengua extranjera (resultado por contextos).....	181
Gráfica 2.13. Distribución de la muestra según el tiempo que llevaban estudiando la lengua extranjera (por contextos).....	182
Gráfica 2.14. Distribución de la muestra según el tiempo que llevaban estudiando la lengua extranjera.....	183
Gráfica 2.15. Distribución de la muestra según el número de lenguas que hablan (resultado por contextos).....	184
Gráfica 2.16. Distribución de la muestra según el número de lenguas que hablan.....	184
Gráfica 2.17. Distribución de la muestra según el número de países visitados en los que se habla como materna la lengua extranjera que cursan.....	185
Gráfica 2.18. Distribución de la muestra según el nivel de estudios de los padres.....	189
Gráfica 2.19. Distribución de la muestra según el número de lenguas habladas por los padres.....	189

Gráfica 2.20. Distribución de la muestra según el número de lenguas habladas por los padres (resultado por contextos) .....	190
Gráfica 2.21. Distribución de la muestra según el nivel de estudios de las madres.....	190
Gráfica 2.22. Distribución de la muestra según el número de lenguas habladas por las madres .....	191
Gráfica 2.23. Distribución de la muestra según el número de lenguas habladas por las madres (resultado por contextos) .....	192
Gráfica 3.1. Resultado según la actitud manifestada hacia la comunidad hablante (gusto por los nativos) de la lengua meta.....	225
Gráfica 3.2. Resultado según la actitud manifestada hacia la comunidad hablante (gusto por los nativos) de la lengua meta (resultado por contextos) .....	226
Gráfica 3.3. Resultado según el interés mostrado hacia la lengua meta .....	227
Gráfica 3.4. Resultado según lo que les gustan las clases que cursan de la lengua meta .....	227
Gráfica 3.5. Resultado según cuánto les gustan las clases que cursan de la lengua meta (resultados por contextos).....	228
Gráfica 3.6. Resultado según lo que les gusta hacer en las clases de la lengua meta .....	229
Gráfica 3.7. Resultado según las razones que les han motivado a aprender la lengua meta .....	230
Gráfica 3.8. Resultado según el interés que muestran hacia la lengua meta .....	230
Gráfica 3.9. Resultado según el interés que muestran hacia la lengua meta (resultado por contextos) .....	231
Gráfica 3.10. Resultado según lo cualificados que creen estar para seguir el curso de la lengua meta .....	231
Gráfica 3.11. Resultado según lo cualificados que creen estar para seguir el curso de la lengua meta (resultado por contextos) .....	232
Gráfica 3.12. Resultado según las ventajas de futuro que creen que puede aportarles la lengua meta .....	232

Gráfica 3.13. Resultado según las ventajas de futuro que creen que puede aportarles la lengua meta (resultado por contextos) .....	233
Gráfica 3.14. Resultado según la importancia que creen que tiene la lengua meta .....	233
Gráfica 3.15. Resultado según la similitud que creen que tiene con la lengua meta.....	234
Gráfica 3.16. Resultado según la facilidad que creen que tiene aprender la lengua meta .....	235
Gráfica 3.17. Resultado según los conocimientos previos que tienen de la cultura, el país o la lengua meta .....	235
Gráfica 3.18. Resultado según los conocimientos previos que tienen de la cultura, el país o la lengua meta (resultado por contextos).....	236
Gráfica 3.19. Resultado según el interés que creen tener hacia la lengua meta.....	237
Gráfica 3.20. Resultado según el interés que creen tener hacia la lengua meta (resultado por contextos).....	237
Gráfica 3.21. Resultado según las oportunidades que creen que tienen de hablar la L2 fuera del aula.....	238
Gráfica 3.22. Resultado según lo que les gusta el sonido de la lengua meta.....	239
Gráfica 3.23. Resultado según la habilidad que creen tener en la adquisición de lenguas extranjeras .....	239
Gráfica 3.24. Resultado según el talento que creen tener para las lenguas extranjeras .....	240
Gráfica 3.25. Resultado según la buena memoria que creen tener .....	241
Gráfica 3.26. Resultado según la habilidad para la pronunciación de diferentes lenguas que creen tener .....	241
Gráfica 3.27. Resultado según lo rápido que creen leer en su lengua materna .....	242
Gráfica 3.28. Resultado según lo bien que creen escribir en su lengua materna .....	243
Gráfica 3.29. Resultado según lo bien que creen escribir en su lengua materna (resultado por contextos) .....	243
Gráfica 3.30. Resultado según lo buenos que creen ser en gramática en su lengua materna .....	244

Gráfica 3.31. Resultado según lo buenos que creen ser en gramática en su lengua materna (resultado según contextos) .....	244
Gráfica 3.32. Resultado según la curiosidad que creen sentir hacia la lengua meta .....	245
Gráfica 3.33. Resultado según la suma total de estrategias que creen emplear hacia la lengua meta .....	245
Gráfica 3.34. Resultado según las estrategias que emplean para aprender vocabulario en la lengua meta .....	247
Gráfica 3.35. Resultado según las estrategias que emplean para aprender gramática en la lengua meta .....	248
Gráfica 3.36. Resultado según las estrategias que emplean en las audiciones de la lengua meta .....	249
Gráfica 3.37. Resultado según las estrategias de lectura que emplean en la lengua meta .....	250
Gráfica 3.38. Resultado según las estrategias de escritura que emplean en la lengua meta .....	250
Gráfica 3.39. Resultado según las estrategias orales que emplean en la lengua meta ....	251
Gráfica 3.40. Diagrama de dispersión de la motivación y la suma total de estrategias ...	267
Gráfica 3.41. Regresión del residuo tipificado .....	274
Gráfica 3.42. Regresión de la motivación y las estrategias de audición .....	274
Gráfica 3.43. Regresión de la motivación y las estrategias de escritura .....	275
Gráfica 3.44. Regresión de la motivación y estrategias para aprender gramática .....	275
Gráfica 3.45. Diagrama de dispersión de la motivación y las habilidades .....	277
Gráfica 3.46. Motivación – gusto o actitud positiva hacia los nativos (comunidad) de la lengua meta .....	282
Gráfica 3.47. Gusto o actitud positiva hacia los nativos (comunidad) de la lengua meta (resultado por contextos) .....	285
Gráfica 3.48. Oportunidades que creen tener para usar la L2 fuera del aula (resultado por contextos) .....	286
Gráfica 3.49. Estrategias para aprender vocabulario (resultado por contextos).....	287
Gráfica 3.50. Estrategias de audición: hablantes nativos (resultado por contextos) .....	287
Gráfica 3.51. Estrategias de audición: clases de conversación (resultado por contextos) .....	288
Gráfica 3.52. Estrategias de audición: amigos (estudiantes) (resultado por contextos) .....	289

Gráfica 3.53. Estrategias de escritura: preguntar a hablantes nativos tus errores (resultado por contextos) .....	290
Gráfica 3.54. Estrategias de escritura: corregir y aprender de los errores (resultado por contextos) .....	291
Gráfica 3.55. Interés por la lengua (resultado por contextos) .....	292
Gráfica 3.56. Cuánto les gustan las clases de la lengua meta este curso (resultado por contextos) .....	293
Gráfica 3.57. Qué les gusta hacer en las clases (resultado por contextos) .....	294
Gráfica 3.58. Razones que les han motivado a aprender la L2 (resultado por contextos) .....	295
Gráfica 3.59. Habilidad que creen tener con los idiomas (resultado por contextos).....	296
Gráfica 3.60. Estrategias que creen emplear para aprender vocabulario (resultado por contextos) .....	297
Gráfica 3.61. Estrategias que creen emplear para aprender gramática (resultado por contextos) .....	298
Gráfica 3.62. Estrategias que creen emplear en las audiciones (resultado por contextos) .....	298
Gráfica 3.63. Estrategias que creen emplear en cuanto a lectura (resultado por contextos) .....	299
Gráfica 3.64. Estrategias que creen emplear en cuanto a escritura (resultado por contextos) .....	300
Gráfica 3.65. Estrategias que creen emplear al hablar (resultado por contextos) .....	300
Gráfica 3.66. Interés mostrado por la lengua (resultado por contextos) .....	302

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión.

## **ANEXO DEL ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS**

## Cuadros:

Cuadro 2.1. Razones de la visita a los países en los que se habla como materna la lengua extranjera que estudian .....	186
Cuadro 2.2. Razones de la visita a los países en los que se habla como materna la lengua extranjera que estudian (por contextos) .....	187
Cuadro 2.3. Aficiones de los encuestados .....	188
Cuadro 2.4. Variables analizadas en el cuestionario .....	194- 197
Cuadro 2.5. Procesamiento de los casos analizados (válidos y excluidos) .....	215
Cuadro 2.6. Estadísticos de fiabilidad .....	215
Cuadro 3.1. Modelo de regresión lineal. Motivación (variable dependiente) y suma total de las estrategias (variable independiente) .....	266
Cuadro 3.2. Procesamiento de datos de la regresión lineal de motivación y suma total de las estrategias .....	266
Cuadro 3.3. R, R cuadrado, Rcuadrado corregida y Error típico de la estimación de la Regresión Lineal de la motivación y la suma total de estrategias. ....	268
Cuadro 3.4. Análisis de Varianza de la Regresión Lineal de la motivación y la suma total de estrategias.....	268
Cuadro 3.5. Coeficientes estandarizados y no estandarizados de la regresión lineal entre la motivación y la suma total de estrategias .....	269
Cuadro 3.6. Variables introducidas para calcular la regresión multilineal .....	272
Cuadro 3.7. R, R cuadrado, Rcuadrado corregida y Error típico de la estimación de la Regresión Multilineal .....	273
Cuadro 3.8. Tabla de Análisis de Varianza (ANOVA) y Tabla de Coeficientes estandarizados y no estandarizados, t y significancia de la Regresión Multilineal.....	273
Cuadro 3.9. Regresión lineal de la motivación y la habilidad con los idiomas .....	276
Cuadro 3.10. Tablas para determinación del número de casos estudiados en la regresión lineal de la motivación y la habilidad con los idiomas .....	276- 277
Cuadro 3.11. R cuadrado, F, grados de libertad, constantes y b1 obtenidos en la regresión lineal de la motivación y la habilidad con los idiomas .....	277
Cuadro 3.12. R, R cuadrado, Rcuadrado corregida y Error típico de la estimación de la Regresión lineal de la motivación y la habilidad con los idiomas .....	278

Cuadro 3.13. Análisis de la varianza (ANOVA) de la Regresión lineal de la motivación y la habilidad con los idiomas .....	278
Cuadro 3.14. Coeficientes no estandarizados y estandarizados, T y significancia de la Regresión lineal de la motivación y la habilidad con los idiomas .....	279
Cuadro 3.15. Tablas correspondientes al cálculo de la fiabilidad de la escala para la determinación de las habilidades según los índices del estadístico “Alfa de Cronbach” .....	281

## Figuras:

Figura 2.1. Pantalla principal de la vista de variables de la encuesta .....	217
Figura 2.2. Pantalla principal de la vista de datos de la encuesta .....	218
Figura 2.3. Pantalla de generación de resultados: “Estadísticos descriptivos de frecuencias” .....	218
Figura 2.4. Pantalla de generación de resultados: “Estadísticos descriptivos: tabla de contingencia” .....	219
Figura 2.5. Pantalla de generación de resultados: “Estadísticos descriptivos” → “Tablas de contingencia” → “Filas” y “Columnas” .....	219
Figura 2.6. Pantalla de generación de resultados: “Estadísticos descriptivos” → “Tablas de contingencia” → “Filas” y “Columnas” → “Estadísticos” → “Chi-cuadrado” .....	220
Figura 2.7. Pantalla de generación de resultados: “Regresión” → “Estimación Curvilínea” .....	220
Figura 2.8. Pantalla de generación de resultados: “Regresión” → “Estimación Curvilínea” → “Modelo lineal” .....	221
Figura 2.9. Pantalla de generación de resultados: “Escalas” → “Análisis de fiabilidad” .....	221
Figura 2.10. Pantalla de generación de resultados: “Escalas” → “Análisis de fiabilidad” → “Alfa de Cronbach” .....	222

## **ANEXOS**

**a. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS**

## Descriptivos

### Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
número de entrevista	400	1	400	199,72	115,740
edad	396	14	70	28,26	11,432
intervalo de edad	397	1	4	2,18	,654
sexo	398	1	2	1,67	,471
nacionalidad	400	1	21	3,19	4,206
nivel de estudios	400	1	3	2,79	,453
idioma que estudias	400	1	5	2,06	1,273
centro donde lo estudias	400	1	2	1,50	,501
nivel del idioma	400	1	3	1,67	,792
última nota obtenida	154	4,0	10,0	7,477	1,5107
tiempo que llevas estudiando la lengua (en meses)	341	1	600	56,96	90,019
cuántas lenguas hablas	316	1	6	1,55	,726
número de países visitados que hablan la lengua que estud	309	1	7	1,34	,878
razones para visita al país1	288	1	7	1,70	1,334
razones para visita al país2	167	1	10	2,58	1,263
razones para visita al país3	26	1	10	4,19	1,939
aficiones1	326	1	10	5,13	2,562
aficiones2	248	1	10	6,04	3,155
aficiones3	147	1	10	6,07	3,271
nivel de estudios del padre	316	1	3	2,23	,801
nºde lenguas habladas por el padre	209	1	5	1,54	,826
nivel de estudios de la madre	333	1	4	2,07	,781
nºde lenguas habladas por la madre	207	1	5	1,51	,756
gusto por los nativos de la lengua que estud	393	1	5	4,07	,855
interés por la lengua	395	1	5	4,52	,710
las clases de este año te gustan	396	1	33	4,28	1,661
qué te gusta hacer en las clases	397	5	77	40,14	7,356
leer	391	1	5	3,55	1,068
aprender palabras nuevas	391	1	5	4,22	,895
ejercicios orales	393	1	5	4,09	1,011
ejercicios escritos	389	1	5	3,69	1,010
escuchar canciones	389	1	5	3,81	1,139
conversación	388	1	5	4,28	,899
escuchar grabaciones	377	1	5	3,79	1,048
estudiar gramática	391	1	43	3,78	2,275
trabajar con imágenes y películas	385	1	5	3,96	1,004
información sobre la vida del país	384	1	5	4,17	1,013
otras	190	1	5	3,58	1,174

Anexo I

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
razones que te han motivado a aprender el idioma	396	5	75	36,38	6,902
interés	389	1	5	4,38	,840
estar bien cualificado para seguir el curso	382	1	5	3,73	1,107
ventajas de futuro	389	1	5	4,36	,946
importancia de la lengua en el mundo	386	1	5	3,98	1,093
similitudes entre este idioma y otro que sabes	383	1	5	2,75	1,220
es fácil de aprender	387	1	35	2,91	2,025
conocimientos previos de la cultura/país/idioma	389	1	5	3,35	1,279
interés en la cultura	389	1	5	3,89	1,141
oportunidades de usar la lengua fuera de clase	390	1	5	4,10	1,097
gusto por el sonido de la lengua	385	1	5	3,76	1,152
habilidad con los idiomas	395	4	61	25,06	6,048
talento para las lenguas	393	1	34	3,29	1,865
buena memoria	393	1	5	3,33	1,016
habilidad en la pronunciación	391	1	35	3,28	1,949
leer rápido en tu propia lengua	386	1	5	3,88	1,059
escribir bien en tu propia lengua	388	1	5	3,92	1,030
ser bueno en gramática en tu lengua	381	1	5	3,67	1,029
curiosidad por el idioma que estudias	382	1	45	4,19	2,309
estrategia para aprender vocabulario	387	4	30	18,98	4,839
apuntar palabras en fichas	377	1	5	3,26	1,280
repetir palabras en alto	383	1	5	3,51	1,162
construir frases con palabras nuevas	380	1	11	3,10	1,319
memorizar frases usando palabras nuevas	378	1	5	3,14	1,212
relacionar palabras nuevas con imágenes u otras parecidas que ya conoces	380	1	5	3,48	1,081
hacer familias de palabras	375	1	5	2,90	1,341
estrategia para entender y usar la gramática	387	3	15	10,43	2,456
aprender reglas	382	1	5	3,56	1,125
aplicar reglas en nuevas frases	380	1	5	3,48	1,096
escribir ejercicios del libro de texto	383	1	5	3,54	1,084
audiciones, qué sueles escuchar	387	4	85	22,65	6,724
dvd	377	1	5	3,19	1,348
cd	369	1	5	3,16	1,339
hablantes nativos	376	1	5	3,38	1,272
películas	380	1	5	3,31	1,305

## Anexo I

## Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
clases de conversación	380	1	55	3,44	3,320
amigos (estudiantes)	378	1	5	3,31	1,330
canciones de tv o radio	375	1	5	3,50	1,283
lectura, qué sueles leer	390	2	45	25,26	7,159
libros de textos o trabajos de clase	379	1	5	3,70	1,051
letras de canciones	380	1	5	3,14	1,307
novelas	377	1	5	2,75	1,377
anuncios	376	1	5	2,70	1,253
libros bilingües	373	1	5	2,31	1,249
correos (emails) de amigos	375	1	5	2,62	1,439
lectura fácil (cómic)	374	1	5	2,75	1,308
revistas	376	1	5	3,13	1,337
periódicos	375	1	5	3,07	1,291
escritura, qué estrategias usas	389	5	60	27,81	5,482
preguntar a hablantes nativos tus errores	379	1	34	3,06	2,138
pensar en tu lengua y traducir	384	1	5	3,31	1,163
pensar la frase para ver si suena bien	381	1	5	3,57	1,092
comprobar en un diccionario cómo se deletrea	382	1	5	3,64	1,179
aplicar lo más posible las reglas y escribir lo que crees que debería ser más correcto	381	1	15	3,56	1,259
corregir y aprender de los errores	383	1	5	4,02	,904
repetir estructuras vistas en clase	378	1	5	3,94	,963
pensar en la otra lengua evitando traducir	379	1	5	3,30	1,216
hablar, qué estrategias usas	388	5	30	19,67	4,899
hacer frases y leerlas en alto	382	1	5	3,09	1,224
pensar frases que utilizarías en situaciones cotidianas	377	1	5	3,74	1,097
ordenar las palabras de una frase antes de decirla	376	1	5	3,28	1,150
repetir frases en alto	382	1	5	3,32	1,187
inventar o practicar conversaciones	377	1	5	3,53	1,130
leer algo en tu idioma y pensar cómo se diría en el idioma que estudias	380	1	5	3,18	1,218
N válido (según lista)	3				

**b. MODELOS DE CUESTIONARIOS<sup>1</sup> DE LA ENCUESTA A  
ESPAÑOLES Y EXTRANJEROS (EN ESPAÑOL E INGLÉS)**

---

<sup>1</sup> Un total de tres cuestionarios.

<b>DATOS PERSONALES:</b>		
<b>1) (*Opcional) Nombre:</b> _____	<b>2) Edad:</b> _____	<b>3)</b> Hombre Mujer
<b>4) Nacionalidad:</b> _____	<b>6) Estudios:</b> _____	
<b>5) Lugar de residencia:</b> _____	<b>Universidad:</b> _____	

<b>IDIOMA:</b>
<b>7) ESPAÑOL:</b> _____ Centro donde lo estudias: _____
<b>8) Nivel que crees que tienes:</b> Inicial/ Elemental (A1 y A2) Intermedio (B1) Avanzado (B2)
<b>9) Nota obtenida el último curso/semestre:</b> _____
<b>10) ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?</b> _____
<b>11) ¿Cuántas lenguas hablas?</b> _____
<b>12) ¿Cuántos países de habla hispana has visitado? ¿Por qué?</b> _____ _____

**13) AFICIONES:** \_\_\_\_\_

<b>14) Padre:</b> a) Edad: b) Estudios: c) Profesión: <b>16) ¿Sabe tu padre español?</b> Sí No <b>18) ¿Habla otras lenguas? ¿Cuáles?</b> _____	<b>15) Madre:</b> a) Edad: b) Estudios: c) Profesión: <b>17) ¿Sabe tu madre español?</b> Sí No <b>19) ¿Habla otras lenguas? ¿Cuáles?</b> _____
--	--

**PUNTÚA DEL 1 (NADA) AL 5(MUCHO):**

<b>20) ¿Te gustan los españoles/ hispanohablantes?</b>	1	2	3	4	5
<b>21) Señala tu interés por el español:</b>	1	2	3	4	5
<b>22) Las clases de español de este año te</b>	1	2	3	4	5

<b>gustan:</b>	
----------------	--

**23) ¿Qué es lo que más te gusta o te gustaría hacer en las clases?**

a) Leer	1	2	3	4	5
b) Aprender palabras nuevas	1	2	3	4	5
c) Ejercicios orales	1	2	3	4	5
d) Ejercicios escritos	1	2	3	4	5
e) Escuchar canciones	1	2	3	4	5
f) Conversación	1	2	3	4	5
g) Escuchar grabaciones	1	2	3	4	5
h) Estudiar gramática	1	2	3	4	5
i) Trabajar con imágenes, películas	1	2	3	4	5
j) Información sobre la vida del país/países del idioma que aprendes (cultural, gastronómica....)	1	2	3	4	5
k) Otras	1	2	3	4	5

**24) MOTIVACIÓN:**

¿Qué **razones** te han motivado **para aprender español**?

a) Interés	1	2	3	4	5
b) Estar bien cualificado para seguir este curso	1	2	3	4	5
c) Ventajas de futuro (trabajo, viajes...)	1	2	3	4	5
d) La importancia de la lengua en el mundo	1	2	3	4	5
e) Similitudes entre esta lengua y otra/s que sabes	1	2	3	4	5
f) Es fácil de aprender	1	2	3	4	5
g) Ya tenías conocimientos de la cultura/ país/idioma	1	2	3	4	5
h) Interés en la cultura	1	2	3	4	5
i) Oportunidades de usar la lengua fuera de la clase	1	2	3	4	5
j) Gusto por el sonido de la lengua	1	2	3	4	5

**25) HABILIDAD CON LOS IDIOMAS:**

**Señala lo que crees que tienes:**

a) Talento para las lenguas	1	2	3	4	5
b) Buena memoria	1	2	3	4	5

c) Habilidad en la pronunciación (por ejemplo, te gusta imitar acentos)	1	2	3	4	5
d) Lees rápido en tu propia lengua	1	2	3	4	5
e) Escribes bien en tu propia lengua	1	2	3	4	5
f) Eres bueno en gramática	1	2	3	4	5
g) Curiosidad por el idioma	1	2	3	4	5

## 26) APRENDER VOCABULARIO:

### ¿Qué técnicas utilizas para mejorar tu vocabulario?

a) Apuntas palabras y sus definiciones en “fichas”	1	2	3	4	5
b) Repites las palabras en alto	1	2	3	4	5
c) Construyes frases con palabras nuevas	1	2	3	4	5
d) Memorizas frases usando palabras nuevas	1	2	3	4	5
f) Relacionas palabras nuevas con imágenes	1	2	3	4	5
e) Relacionas palabras nuevas con otras parecidas o con otras que ya conoces	1	2	3	4	5
f) Haces familias de palabras	1	2	3	4	5

## 27) GRAMÁTICA:

### ¿Qué estrategias usas para entender y usar la gramática?

a) Aprendes reglas	1	2	3	4	5
b) Aplicas reglas en nuevas frase	1	2	3	4	5
c) Escribes ejercicios del libro de texto	1	2	3	4	5

## 28) ESCUCHAR (AUDICIONES):

### ¿Qué sueles escuchar?

a) DVD	1	2	3	4	5
b) CD	1	2	3	4	5
c) Hablantes nativos	1	2	3	4	5
d) Películas	1	2	3	4	5
e) Clases de conversación	1	2	3	4	5
f) Amigos (estudiantes)	1	2	3	4	5
g) Canciones de televisión o radio	1	2	3	4	5

## 29) LECTURA:

### ¿Qué sueles leer?

a) Libros de texto o trabajos de clase	1	2	3	4	5
b) Letras de canciones	1	2	3	4	5
c) Novelas	1	2	3	4	5
d) Anuncios	1	2	3	4	5
e) Libros bilingües	1	2	3	4	5
f) Correos (e-mail) de amigos	1	2	3	4	5
g) Cómic	1	2	3	4	5
h) Lectura fácil	1	2	3	4	5
i) Revistas	1	2	3	4	5
j) Periódicos	1	2	3	4	5

### 30) ESCRITURA:

#### ¿Qué estrategias usas?

a) Preguntar a hablantes nativos tus errores	1	2	3	4	5
b) Pensar en tu lengua y traducir	1	2	3	4	5
c) Pensar la frase para ver si te suena bien	1	2	3	4	5
d) Comprobar en un diccionario cómo se deletrea	1	2	3	4	5
e) Aplicar las reglas lo más posible y luego escribir lo que tú crees que debería ser correcto	1	2	3	4	5
f) Corregir y aprender de tus errores	1	2	3	4	5
g) Repetir estructuras que has visto en clase	1	2	3	4	5
h) Pensar en la otra lengua evitando traducir	1	2	3	4	5

### 31) HABLAR:

#### Estrategias que usas:

a) Hacer frases y leerlas en alto	1	2	3	4	5
b) Pensar frases que utilizarías en situaciones cotidianas	1	2	3	4	5
c) Ordenar las palabras de una frase antes de decirla	1	2	3	4	5
e) Repetir frases en alto	1	2	3	4	5
f) Inventar o practicar conversaciones	1	2	3	4	5
g) Leer algo en español y pensar cómo se diría en el idioma que estudias	1	2	3	4	5

<b>1) (*Optional) Name:</b> _____	<b>2) Age:</b> _____	<b>3) Male</b>  <b>Female</b>
<b>4) Nacionalidad:</b> _____	<b>6) Degree:</b> _____	
<b>5) Where do you live:</b> _____	<b>University:</b> _____	

7) Language: SPANISH (ULPGC)

8) Spanish Level: Beginner/ Elementary (A1 y A2) Intermediate (B1) Advanced (B2)

9) Grade in the last course/ semester: \_\_\_\_\_

10) How long have you studied Spanish? \_\_\_\_\_

11) ¿How many languages do you speak? \_\_\_\_\_

12) ¿Have you ever been in any Spanish speaking country? Which? Why?  
\_\_\_\_\_

**13) HOBBIES:** \_\_\_\_\_

<p><b>14) Father:</b> a) Age: b) Studies: c) Job:</p> <p><b>16) Does your father speak Spanish?</b> Yes No</p> <p><b>18) Another language? ¿Which?</b> _____</p>	<p><b>15) Mother:</b> a) Age: b) Studies: c) Job:</p> <p><b>17) Does your mother speak Spanish?</b> Yes No</p> <p><b>19) Another language? Which?</b> _____</p>
--	---

**1 (NOTHING)- 5 (VERY MUCH):**

<b>20) Do you like Spanish people?</b>	1	2	3	4	5
<b>21) What is your interest about Spanish:</b>	1	2	3	4	5
<b>22) Do you like Spanish classes this year?</b>	1	2	3	4	5

**23) What would you prefer to do in the**

**Spanish lessons?**

a) Reading	1	2	3	4	5
b) Learning new words	1	2	3	4	5
c) Oral exercises	1	2	3	4	5
d) Writing exercises	1	2	3	4	5
e) Listening songs	1	2	3	4	5
f) Conversation	1	2	3	4	5
g) Listening	1	2	3	4	5
h) Grammar	1	2	3	4	5
i) Films	1	2	3	4	5
j) Information about Spanish/ latinoamerican life (culture)	1	2	3	4	5
k) Other	1	2	3	4	5

**24) MOTIVATION:**

How many of this reason motivate you in your learning of Spanish?

a) Interest	1	2	3	4	5
b) Being well qualified to start/ follow the course	1	2	3	4	5
c) Future advantage (e.g. work or travel)	1	2	3	4	5
d) The importance of this language World- wide	1	2	3	4	5
e) Similarities between this language and other you know	1	2	3	4	5
f) It is easy to learn	1	2	3	4	5
g) Previous knowledge of the culture, country or language	1	2	3	4	5
h) Interest in the culture	1	2	3	4	5
i) Opportunities to use the language outside class	1	2	3	4	5
j) Liking for the language's sound	1	2	3	4	5

**25) ABILITY WITH LANGUAGES:**

How many of them do you have?

a) A general talent for languages	1	2	3	4	5
b) A good memory	1	2	3	4	5
c) Ability with pronunciation (e.g. enjoying imitating)	1	2	3	4	5

accents)					
d) Being a fast reader in your own language	1	2	3	4	5
e) Being a good writer in your own language	1	2	3	4	5
f) Be good at grammar (mother tongue)	1	2	3	4	5
g) Basic curiosity about languages	1	2	3	4	5

## 26) VOCABULARY LEARNING:

**How many techniques do you use to improve your vocabulary learning?**

a) Putting words and definitions on cards	1	2	3	4	5
b) Saying the words aloud	1	2	3	4	5
c) Making up sentences to use new words	1	2	3	4	5
d) Memorising (textbook) sentences to use the new words	1	2	3	4	5
e) Visualising something that reminded me of the new Word	1	2	3	4	5
f) Relating the new word to images or similar words in the new language	1	2	3	4	5
g) Arranging the new words on a page in words families	1	2	3	4	5

## 27) GRAMMAR:

**Which of these strategies do you use for understanding and using grammar?**

a) Reciting rules	1	2	3	4	5
b) Applying the rules as I made up new sentences	1	2	3	4	5
c) Writing textbook exercises	1	2	3	4	5

## 28) LISTENING:

**How many of these do you listen to?**

a) DVD	1	2	3	4	5
b) CD	1	2	3	4	5
c) Native speakers	1	2	3	4	5
d) Movies	1	2	3	4	5
e) Conversation class	1	2	3	4	5
f) Students (friends)	1	2	3	4	5
g) TV or radio songs	1	2	3	4	5

---

**29) READING:****How many of these sources do you read?**

a) Textbooks and classwork	1	2	3	4	5
b) Words of songs	1	2	3	4	5
c) Novels	1	2	3	4	5
d) Advertisements	1	2	3	4	5
e) Bilingual books	1	2	3	4	5
f) E-mails´ friends	1	2	3	4	5
g) Easy Readers (comics)	1	2	3	4	5
i) Magazines	1	2	3	4	5
j) Journals/ newspapers	1	2	3	4	5

**30) WRITING:****How many of these strategies do you use?**

a) Ask native speakers	1	2	3	4	5
b) Think in your own language and then translate into Spanish	1	2	3	4	5
c) Sound sentences in your head to hear if they sound wright	1	2	3	4	5
d) Check spelling with a dictionary	1	2	3	4	5
e) Apply rules as much as possible then write as you feel it should be	1	2	3	4	5
f) Get it corrected and learn from your mistakes	1	2	3	4	5
g) Re- use structures met in class	1	2	3	4	5
h) Think in the target language, avoiding translation	1	2	3	4	5

**31) SPEAKING:****How many of these strategies do you use?**

a) Make sentences and read them aloud	1	2	3	4	5
b) Think sentences an everyday situations	1	2	3	4	5
c) Rehearse first what to say, e.g. word order	1	2	3	4	5
d) Self- talk repeating colloquial saying out loud or in head	1	2	3	4	5
e) Make up mental conversations	1	2	3	4	5
f) Read something in English (or your own language) and work out how to say it in the order language	1	2	3	4	5

<b>DATOS PERSONALES:</b>		
<b>1) (*Opcional) Nombre:</b> _____	<b>2) Edad:</b> _____	<b>3)</b> Hombre Mujer
<b>4) Nacionalidad:</b> _____	<b>6) Estudios:</b> _____	
<b>5) Lugar de residencia:</b> _____	<b>Universidad: Sí No</b>	

<b>IDIOMA:</b>
<b>7)</b> Idioma que estudias: _____ Centro donde lo estudias: _____
<b>8)</b> Nivel que crees que tienes: Inicial/ Elemental (A1 y A2) Intermedio (B1) Avanzado (B2)
<b>9)</b> Nota obtenida el último curso/semestre: _____
<b>10)</b> ¿Cuánto tiempo llevas estudiando esta lengua? _____
<b>11)</b> ¿Cuántas lenguas hablas? _____
<b>12)</b> ¿Cuántos países que hablan la lengua que estudias has visitado? ¿Por qué? _____

**13) AFICIONES:** \_\_\_\_\_

<b>14) Padre:</b> a) Edad: b) Estudios: c) Profesión:	<b>15) Madre:</b> a) Edad: b) Estudios: c) Profesión:
<b>16)</b> ¿Sabe tu padre inglés/ francés/ alemán? Sí No ¿Cuál? _____	<b>17)</b> ¿Sabe tu madre inglés/ francés/ alemán? Sí No ¿Cuál? _____
<b>18)</b> ¿Habla otras lenguas? ¿Cuáles? _____	<b>19)</b> ¿Habla otras lenguas? ¿Cuáles? _____

***PUNTÚA DEL 1 (NADA) AL 5(MUCHO):***

<b>20)</b> ¿Te gustan los nativos de la lengua que estudias?	1	2	3	4	5
<b>21)</b> Señala tu interés por esta lengua:	1	2	3	4	5
<b>22)</b> Las clases de este año te gustan:	1	2	3	4	5

**23) ¿Qué es lo que más te gusta o te gustaría hacer en las clases?**

a) Leer	1	2	3	4	5
b) Aprender palabras nuevas	1	2	3	4	5
c) Ejercicios orales	1	2	3	4	5
d) Ejercicios escritos	1	2	3	4	5
e) Escuchar canciones	1	2	3	4	5
f) Conversación	1	2	3	4	5
g) Escuchar grabaciones	1	2	3	4	5
h) Estudiar gramática	1	2	3	4	5
i) Trabajar con imágenes, películas	1	2	3	4	5
j) Información sobre la vida del país/países del idioma que aprendes (cultural, gastronómica....)	1	2	3	4	5
k) Otras	1	2	3	4	5

**24) MOTIVACIÓN:**

¿Qué **razones** te han motivado **para aprender este idioma**?

a) Interés	1	2	3	4	5
b) Estar bien cualificado para seguir este curso	1	2	3	4	5
c) Ventajas de futuro (trabajo, viajes...)	1	2	3	4	5
d) La importancia de la lengua en el mundo	1	2	3	4	5
e) Similitudes entre este idioma y otro/s que sabes	1	2	3	4	5
f) Es fácil de aprender	1	2	3	4	5
g) Ya tenías conocimientos de la cultura/ país/idioma	1	2	3	4	5
h) Interés en la cultura	1	2	3	4	5
i) Oportunidades de usar la lengua fuera de la clase	1	2	3	4	5
j) Gusto por el sonido de la lengua	1	2	3	4	5

**25) HABILIDAD CON LOS IDIOMAS:**

**Señala lo que crees que tienes:**

a) Talento para las lenguas	1	2	3	4	5
b) Buena memoria	1	2	3	4	5
c) Habilidad en la pronunciación (por ejemplo, te gusta	1	2	3	4	5

imitar acentos)					
d) Lees rápido en tu propia lengua	1	2	3	4	5
e) Escribes bien en tu propia lengua	1	2	3	4	5
f) Eres bueno en gramática	1	2	3	4	5
g) Curiosidad por el idioma	1	2	3	4	5

## 26) APRENDER VOCABULARIO:

### ¿Qué técnicas utilizas para mejorar tu vocabulario?

a) Apuntas palabras y sus definiciones en “fichas”	1	2	3	4	5
b) Repites las palabras en alto	1	2	3	4	5
c) Grabas las palabras para luego oírlas	1	2	3	4	5
d) Construyes frases con palabras nuevas	1	2	3	4	5
e) Memorizas frases usando palabras nuevas	1	2	3	4	5
f) Relacionas palabras nuevas con imágenes	1	2	3	4	5
g) Relacionas palabras nuevas con otras parecidas o con otras que ya conoces	1	2	3	4	5
h) Haces familias de palabras	1	2	3	4	5

## 27) GRAMÁTICA:

### ¿Qué estrategias usas para entender y usar la gramática?

a) Aprendes reglas	1	2	3	4	5
b) Aplicas reglas en nuevas frase	1	2	3	4	5
c) Escribes ejercicios del libro de texto	1	2	3	4	5

## 28) ESCUCHAR (AUDICIONES):

### ¿Qué sueles escuchar?

a) DVD	1	2	3	4	5
b) CD	1	2	3	4	5
c) Hablantes nativos	1	2	3	4	5
d) Películas	1	2	3	4	5
e) Clases de conversación	1	2	3	4	5
f) Amigos (estudiantes)	1	2	3	4	5
g) Canciones de televisión o radio	1	2	3	4	5

---

**29) LECTURA:****¿Qué sueles leer?**

a) Libros de texto o trabajos de clase	1	2	3	4	5
b) Letras de canciones	1	2	3	4	5
c) Novelas	1	2	3	4	5
d) Anuncios	1	2	3	4	5
e) Libros bilingües	1	2	3	4	5
f) Correos (e-mail) de amigos	1	2	3	4	5
g) Cómicos	1	2	3	4	5
h) Lectura fácil	1	2	3	4	5
i) Revistas	1	2	3	4	5
j) Periódicos	1	2	3	4	5

**30) ESCRITURA:****¿Qué estrategias usas?**

a) Preguntar a hablantes nativos tus errores	1	2	3	4	5
b) Pensar en tu lengua y traducir	1	2	3	4	5
c) Pensar la frase para ver si te suena bien	1	2	3	4	5
d) Comprobar en un diccionario cómo se deletrea	1	2	3	4	5
e) Aplicar las reglas lo más posible y luego escribir lo que tú crees que debería ser correcto	1	2	3	4	5
f) Corregir y aprender de tus errores	1	2	3	4	5
g) Repetir estructuras que has visto en clase	1	2	3	4	5
h) Pensar en la otra lengua evitando traducir	1	2	3	4	5

**31) HABLAR:****Estrategias que usas:**

a) Hacer frases y leerlas en alto	1	2	3	4	5
b) Pensar frases que utilizarías en situaciones cotidianas	1	2	3	4	5
c) Ordenar las palabras de una frase antes de decirla	1	2	3	4	5
e) Repetir frases en alto	1	2	3	4	5
f) Inventar o practicar conversaciones	1	2	3	4	5
g) Leer algo en español y pensar cómo se diría en el idioma que estudias	1	2	3	4	5

## **C. RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS ABIERTAS**

## **Razones de la visita a los países de la L2:**

### 1. Estudiantes de español: Razones de la visita a países de habla hispana:

- Vacaciones, vacaciones con los padres o la familia o vacaciones de Navidad y curso de español/ aprender español/ Erasmus
- Vacaciones familiares porque me gusta la cultura española
- Vacaciones y visitar familia y amigos
- Vacaciones en Gran Canaria, Lanzarote, Ibiza y Mallorca
- Vacaciones en Mallorca, Ibiza y Gran Canaria
- Ibiza por vacaciones y Gran Canaria por estudios
- Sólo por vacaciones seis o siete veces, y ahora estudiar
- Vacaciones con mi madre, bicicleta y triatlón
- Vacaciones y ver el país
- Vacaciones, turismo y campamento de surf en Lanzarote
- España y México por vacaciones
- Vacaciones en España y la República Dominicana; ex novia de México
- Vacaciones en México
- España y Venezuela por vacaciones
- Vacaciones en Mallorca y Canarias. Madrid para aprender español y Cuba por vacaciones
- Vacaciones de mar; me gusta mucho viajar y España es muy interesante
- Gusto e interés.
- Me gusta la vida y la gente en España.
- Me gusta España
- Madre canaria
- Bisabuela paterna emigró en 1975
- Mis padres tienen una casa en Valencia (Cullera)
- Curso de español certificado Kiel en Gran Canaria
- Viaje con la escuela a España y después con amigos

- Visitar a amigos
- Madrid porque vive una amiga, Lanzarote vive otra y Gran Canaria para estudiar español
- Gran Canaria por gusto y porque mi hermana vive aquí
- España porque nací aquí
- Trabajé en un pueblo guatemalteco y para estudiar español en Salamanca
- Vacaciones, estudio y trabajo
- Me gusta la gente, el clima y la lengua
- Siete países, porque me interesan mucho los países del sur de América
- Me gusta viajar
- Fuerteventura para navegar y Madrid por la cultura
- Para hacer un curso de español en Málaga
- Estoy en Gran Canaria para aprender español
- Mallorca y Gran Canaria porque hay sol y mar
- Para hacer surf y patinar
- Curso de español dos semanas
- Gran Canaria para estudiar
- Viaje escolar
- Para celebrar mi graduación en el instituto, para un campeonato de fútbol y ahora para estudiar en Gran Canaria
- Un año de intercambio en Ecuador
- Intercambio

## 2. Españoles de la E.O.I. estudiantes de inglés, alemán, italiano y árabe:

### a) Razones de la visita a países anglófonos:

- Interés cultural y práctica del idioma
- Aprender costumbres
- Visita cultural
- Turismo
- Turismo y estudio/ placer

- Familia en Inglaterra
- Visitar a amigos/ familiares
- Motivos familiares
- Marido inglés y he vivido muchos años allí
- Vacaciones
- Vacaciones y visita familiares
- Vacaciones y congresos
- Vacaciones en Estados Unidos y hacer curso de inglés en el Reino Unido
- Placer
- Mejorar el nivel de la lengua
- Aprender inglés, placer y trabajo
- Erasmus, idioma y cultura
- Me gusta viajar
- Viví allí 12 años
- Ocio
- Ocio y deportes
- Me encanta viajar, vivir su cultura y practicar inglés

b) Razones de la visita a los países de habla alemana:

- Adoro viajar
- Me encanta viajar.
- Voy todos los años dos o tres veces a Alemania
- Una prima reside en Alemania
- Una hermana vive en Alemania
- Visitar familiares
- Visitar amigos
- Familia paterna es de Alemania
- Ocio y vacaciones
- Intercambio
- Practicar el idioma
- Curso de verano

- Arquitectura y cultura
- País y cultura
- Viaje deportivo
- Me gusta
- *Coincidió* visitar Alemania en un *tour*

c) Razones de la visita a Italia:

- Me encanta, es el país de mis sueños
- Me encanta el país y su lengua
- Me gusta su cultura
- Me gustan la cultura y el arte
- Por razones culturales más que lingüísticas
- Cultura, idioma, comida y paisaje
- Por su arte y comida
- Por vacaciones
- Turismo y Erasmus
- Erasmus
- Trabajo y turismo
- Estudios y trabajo
- Prácticas de estudios
- Lo he visitado tres veces y he vivido un año allí
- Visita a familiares italianos
- Amigos italianos
- Bisabuela italiana
- Me gusta y para aprender el idioma
- Por placer
- Por ocio
- Ocio, idioma e interés cultural
- Me gusta viajar y practicar los idiomas que conozco
- Arte

d) Razones de la visita a los países de lengua árabe:

- Me gusta la cultura

- Me atrae su cultura y forma de vida
- Interés
- Motivos familiares
- Viví en el Sahara Occidental hasta los nueve años
- Vacaciones
- Trabajo

## Aficiones:

1. Leer
2. Literatura
3. Leer periódicos empresariales
4. Viajar
5. Escuchar música
6. Música clásica (Ópera)
7. Música Jazz
8. Tocar instrumentos musicales (piano, guitarra)
9. Cantar
10. Cantar en un coro
11. Bailar
12. Bailes
13. Bailes de salón
14. Danza
15. Ballet
16. Escribir
17. Escribir cartas
18. Pintar
19. Cine
20. Hacer películas
21. Pintura
22. Dibujar
23. Arte
24. Diseño
25. Decoración
26. Moda
27. Estudiar
28. Idiomas
29. Estudiar lenguas nuevas
30. Estudiar inglés
31. Estudiar coreano
32. Cultura
33. Lengua
34. Matemáticas
35. Biología
36. Historia
37. Arqueología
38. Arquitectura
39. Economía
40. Política
41. Teatro
42. Hacer teatro
43. Exposiciones
44. Fotografía
45. Perros
46. Bricolaje
47. Manualidades
48. Jardín
49. Deportes:
50. Deportes de invierno
51. Deportes de mar
52. Deportes aire libre
53. Deportes de riesgo
54. Correr
55. *Footing*
56. Atletismo
57. Triatlón
58. Tenis
59. *Pádel*
60. *Squash*
61. Natación
62. Gimnasio

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 63. Baloncesto  | 95. Playa                           |
| 64. Balonmano   | 96. Naturaleza                      |
| 65. Voleibol  | 97. Relajarse                       |
| 66. Voley playa                                       | 98. Quedar con amigos               |
| 67. Fútbol  | 99. Salir                           |
| 68. Jugar al fútbol                                   | 100. Salir a cenar                  |
| 69. Rugby   | 101. Salir por la noche             |
| 70. Fútbol americano<br>( <i>soccer</i> )             | 102. Comer                          |
| 71. Bici  | 103. Vida social                    |
| 72. <i>Mountain bike</i>                              | 104. Hacer amigos                   |
| 73. Surfear   | 105. Conocer gente                  |
| 74. Pesca   | 106. Interés en otra gente          |
| 75. Senderismo  | 107. Interés en otras<br>costumbres |
| 76. Escalada  | 108. Otras culturas                 |
| 77. Montaña   | 109. Estar con amigos               |
| 78. Patinar ( <i>Rollerblade, in<br/>line skate</i> ) | 110. Charlar<br>(conversación)      |
| 79. <i>Bodyboard</i>                                  | 111. Hablar por teléfono            |
| 80. <i>Fingerboard</i>                                | 112. “Mi novio”                     |
| 81. Kayac   | 113. Fiestas                        |
| 82. <i>Fitness</i>                                    | 114. Fiestas y amigos               |
| 83. <i>Streethockey</i>                               | 115. Socializarme                   |
| 84. Esquí   | 116. Estar con la familia           |
| 85. Snowboarding                                      | 117. Cocinar                        |
| 86. <i>Floorball</i> (hockey)                         | 118. Repostería                     |
| 87. Bucear  | 119. Coser                          |
| 88. Vela  | 120. Labores                        |
| 89. Golf  | 121. Organizar eventos              |
| 90. <i>Bartending</i>                                 | 122. Electrónica                    |
| 91. <i>Step aerobic</i>                               | 123. Informática                    |
| 92. Montar a caballo                                  | 124. Videojuegos                    |
| 93. Capoeira  | 125. Internet                       |
| 94. Yoga  |                                     |

126. Ver T.V.
127. Ver series de T.V.
128. Ver documentales
129. Ir de compras
130. Terapias (*Feng Shui*, kinesiología, *taichi*)
131. Aviación
132. Coches antiguos
133. Voluntariado activista

**Respuestas recogidas de algunos ítems y de la pregunta de "Otros", y "Qué les gusta o les gustaría hacer en las clases"<sup>2</sup>:**

- Ítem 23) apartado k: Otras (respuesta abierta):
  - *Practicar lo que necesito en el día a día de mi trabajo (golf, turismo)* (estudiante de inglés).
  - *Añadió juegos* (estudiante alemán)
  - *Viaje organizado de fin de curso al país* (estudiante de italiano de 41 años).
  - *Intercambios con italianos fuera de clase* (estudiante de italiano de 45 años).
  - *Dictados; 29) f) Correos (e-mail): Añadió Facebook* (estudiante de 46 años de italiano).
  - *Hacer juegos* (chico de 14 años estudiante de árabe).
  
- Ítem 23) apartado g) *Canciones de televisión o radio*. Añadió *Internet* (española de 57 años que estudiaba inglés).
  
- Ítem 24) Motivación. Otras: Añadió: *Necesidad, ya que mi marido es italiano* (estudiante de italiano de 38 años).

En las encuestas de los extranjeros éstos fueron los comentarios que realizaron sobre algunos ítems por los que se les preguntaba en la encuesta sobre español:

- Ítem 23) apartado k) Otras:
  1. *Hablar con habitantes de Las Palmas de Gran Canaria. Si es posible quiero vivir y trabajar en España después de la universidad* (erasmus alemana de 24 años).
  2. *Trabajar en grupo* (erasmus francesa de 19 años).
  3. *Libro de ejercicios* (erasmus francés de 23 años).
  
- Ítem Razones para aprender la lengua (motivación):
  1. *La cantidad de hispanohablantes en el mundo* (francesa de 19 años).

---

<sup>2</sup> Además de la puntuación según la escala de Likert (1-5).

2. *Porque vivo aquí* (erasmus polaca de 24 años e italiana de 20 años).

•Ítem Habilidad con los idiomas: a) Talento para las lenguas. Añadió “*con melodía*” (checa de 21 años).

•Ítem Motivación:

1. *Porque me gusta la vida y cultura española e hispanoamericana* (italiano de 22 años).

2. *Conocer la cultura española y después ir a conocer la hispanoamericana; d) similitudes entre el español y el francés; Técnicas de vocabulario: Aprendo el vocabulario que me da la profesora y le pregunto el que oigo* (erasmus francesa de 19 años).

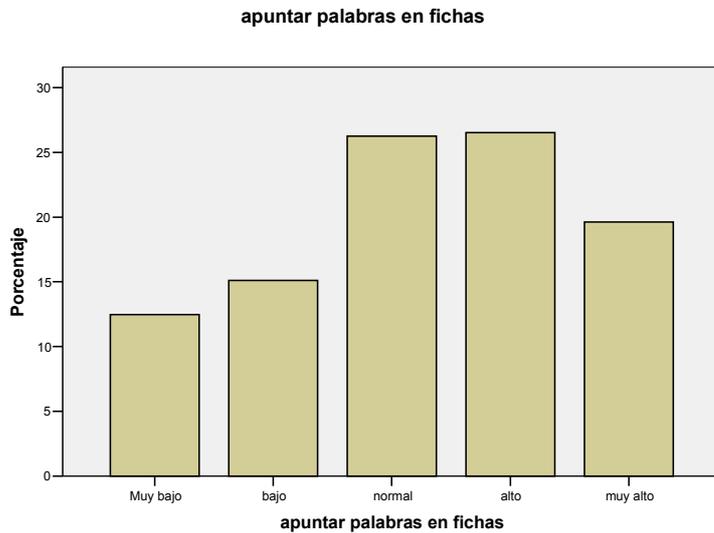
•Ítem Aprender vocabulario Relacionas la palabra: *Y con otras en inglés si son similares* (erasmus checo de 24 años).

**D. GRÁFICAS DE LOS ITEMS DE LAS ESTRATEGIAS POR  
DESTREZAS**

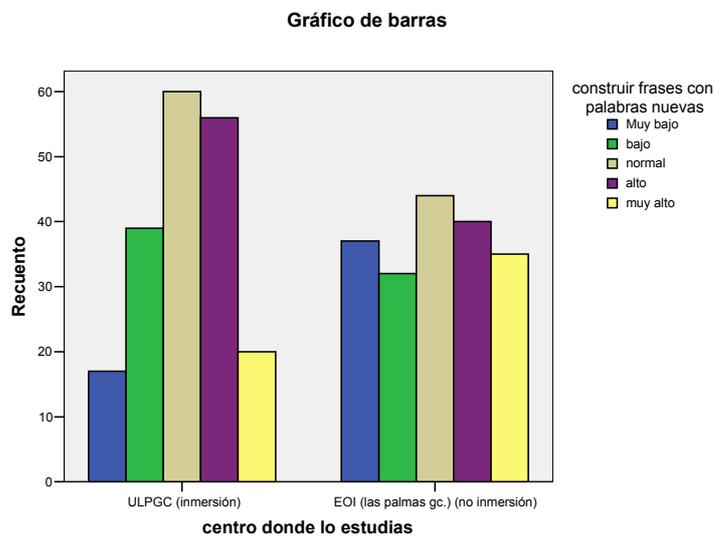
## Ítems de cada una de las estrategias por *vocabulario, gramática y destrezas*

### Estrategias para aprender vocabulario (qué técnicas usan para mejorar el léxico):

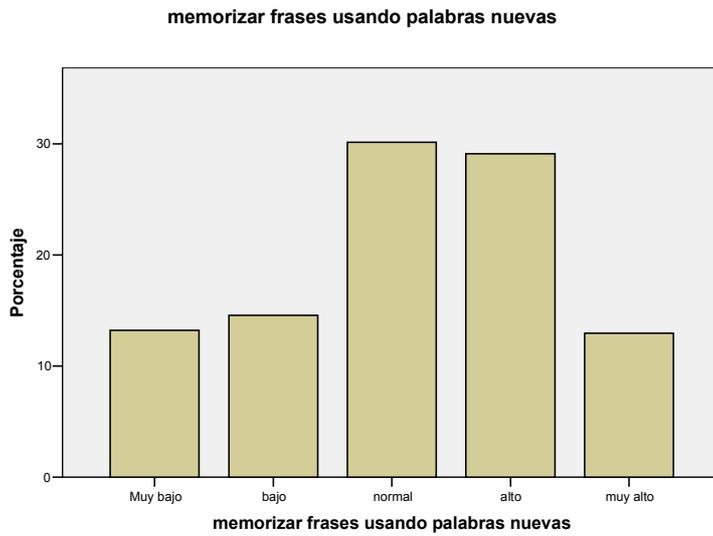
#### a) Apuntar palabras en fichas



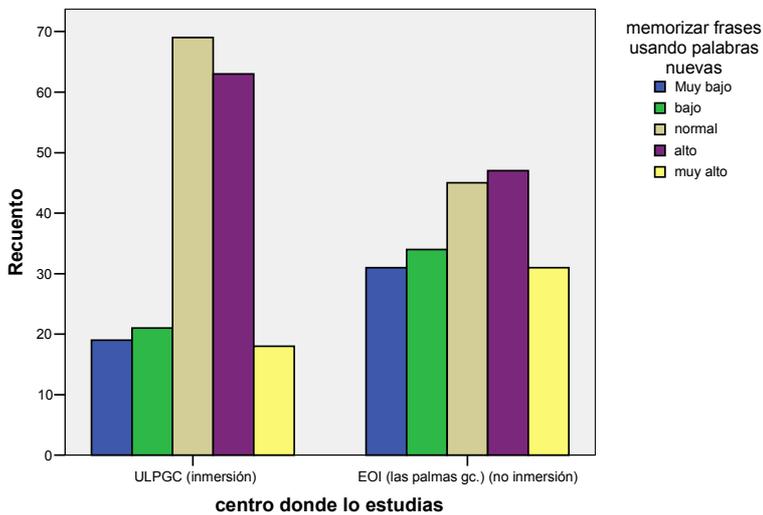
#### b) Construir frases con palabras nuevas.



**c) Memorizar frases usando palabras nuevas**

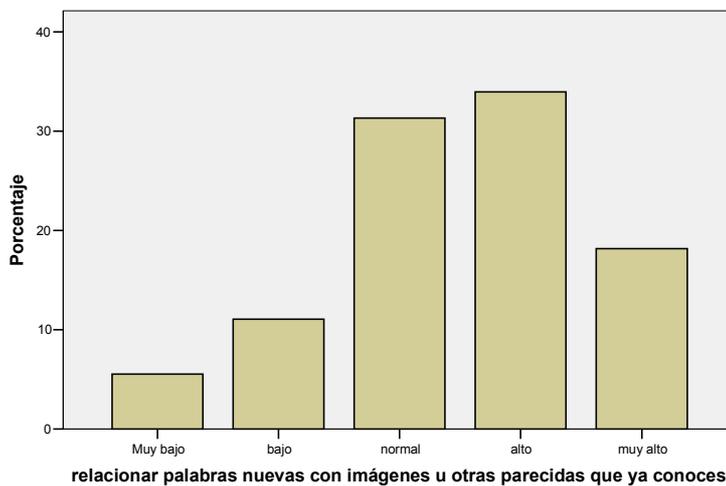


**Gráfico de barras**

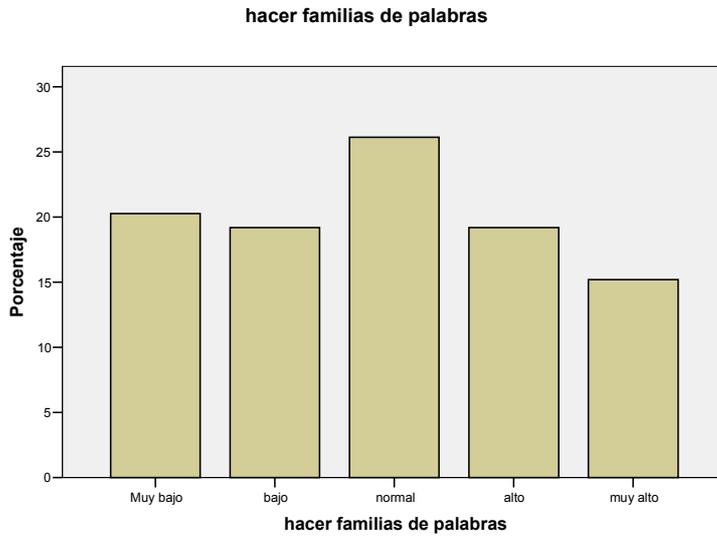


**d) Relacionar palabras nuevas con imágenes o con otras palabras parecidas que ya conoces**

**relacionar palabras nuevas con imágenes u otras parecidas que ya conoces**

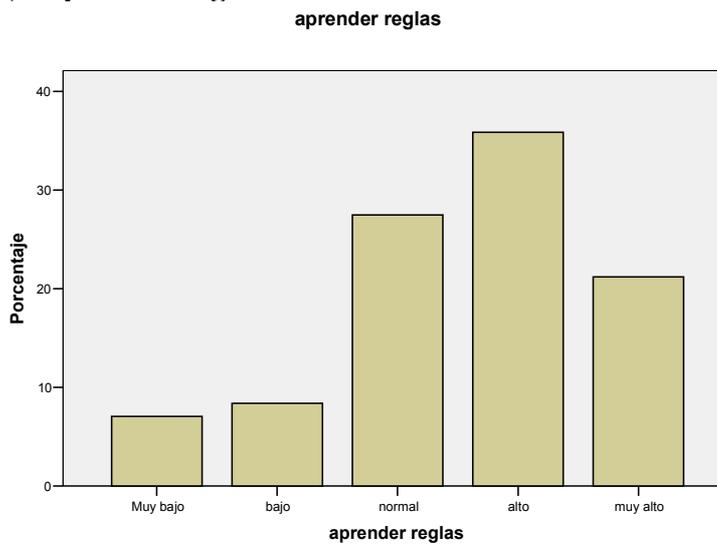


e) *Hacer familias de palabras*: Destacó la respuesta de normal (3), respecto del resto, muy igualadas entre sí.

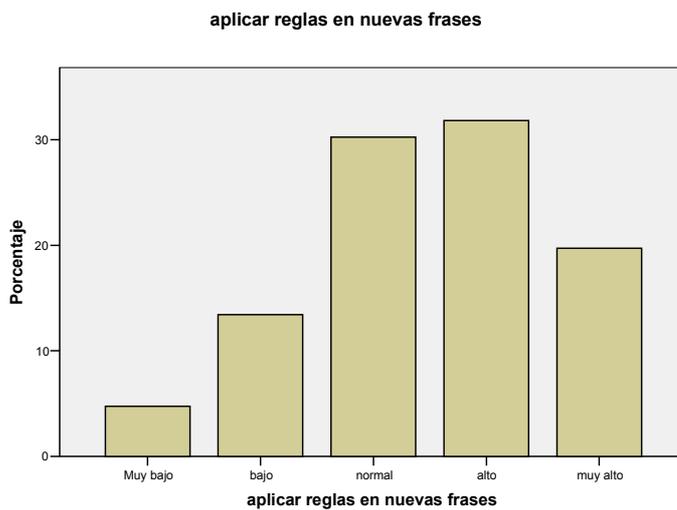


### Estrategias para entender y usar la gramática:

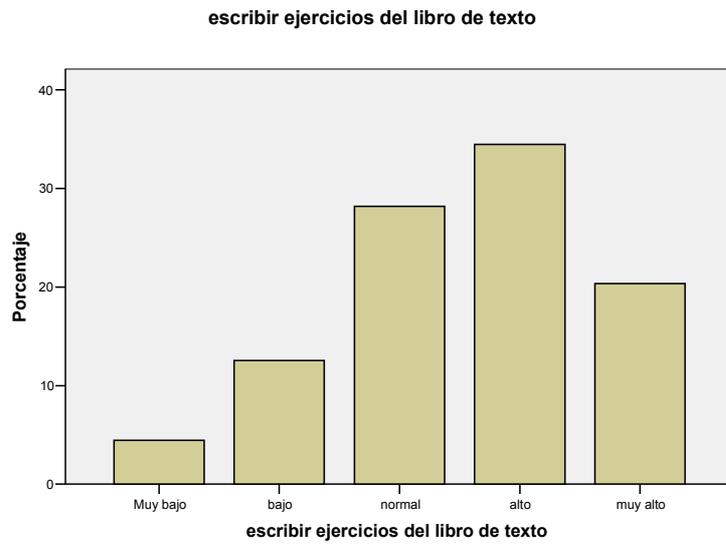
a) **Aprender reglas**



b) **Aplicar reglas en nuevas frases**

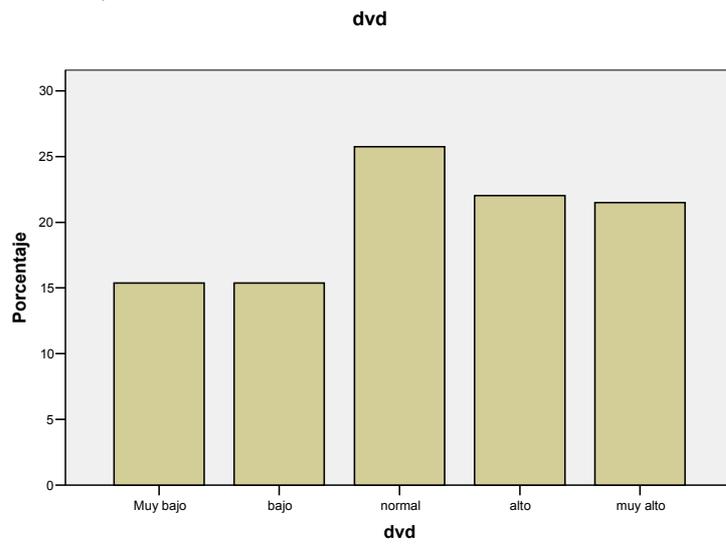


### c) Escribir ejercicios en el libro de texto

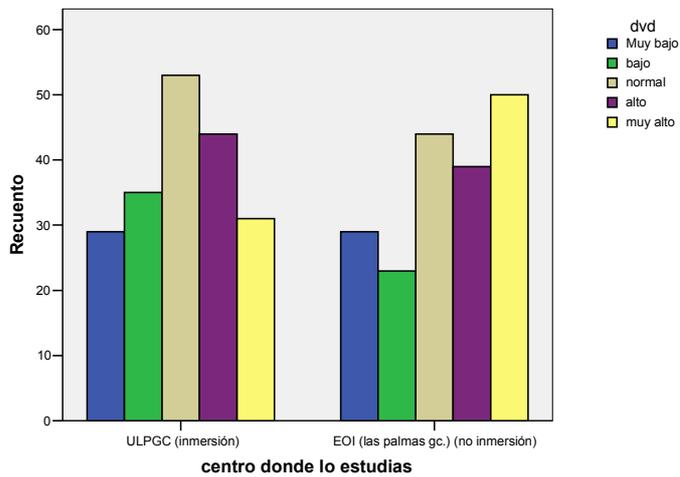


### Estrategias de audición:

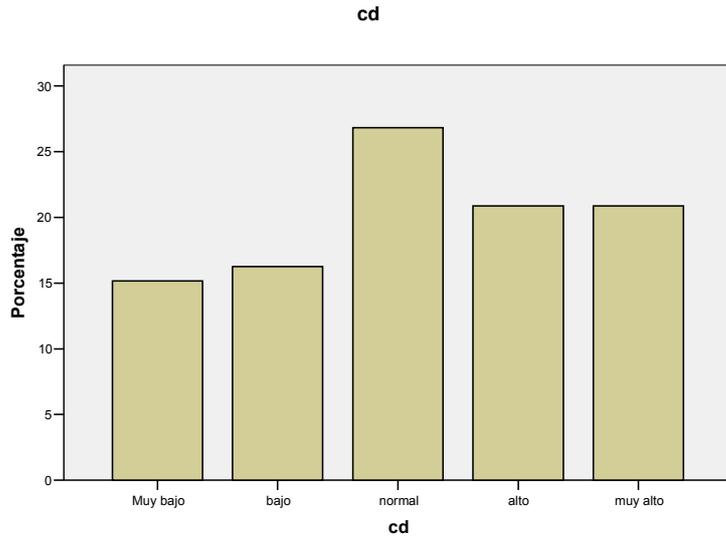
#### a) DVD



**Gráfico de barras**

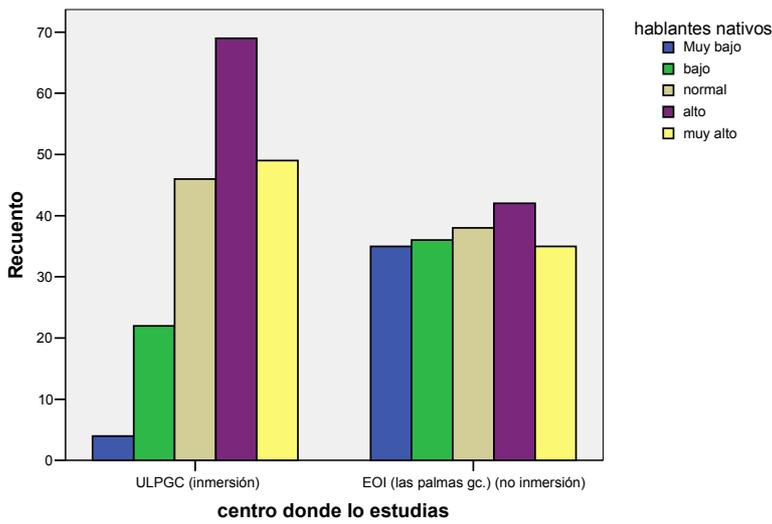


**b) Escuchar CD**

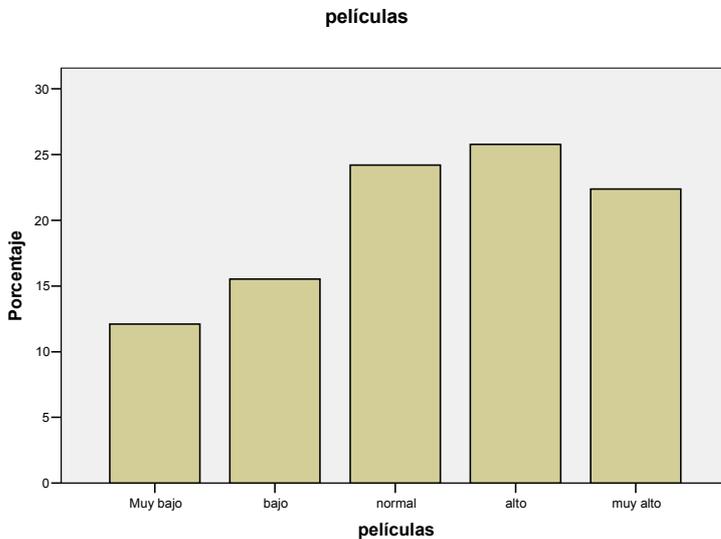


**c) Hablantes nativos**

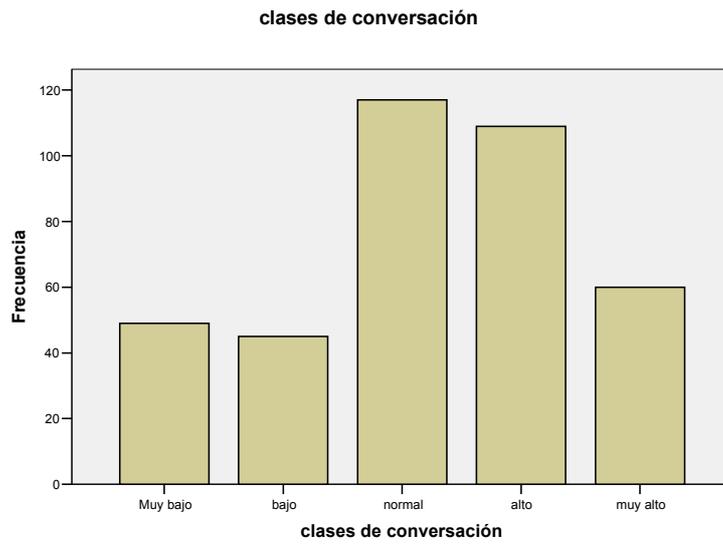
**Gráfico de barras**



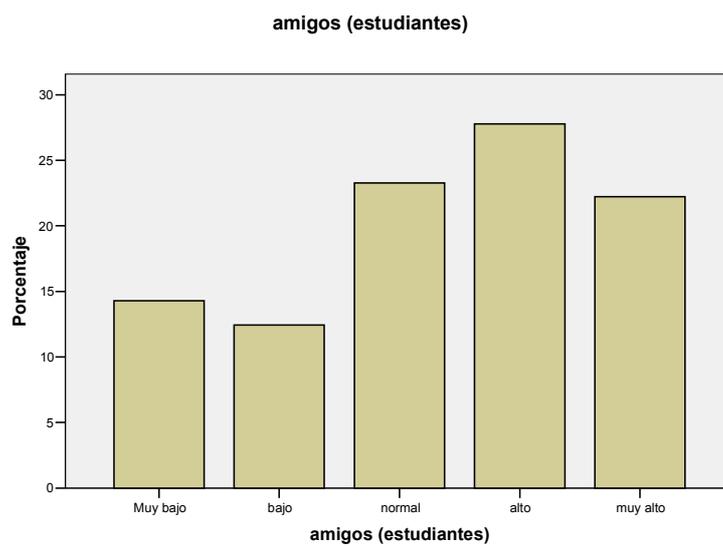
**d) películas**



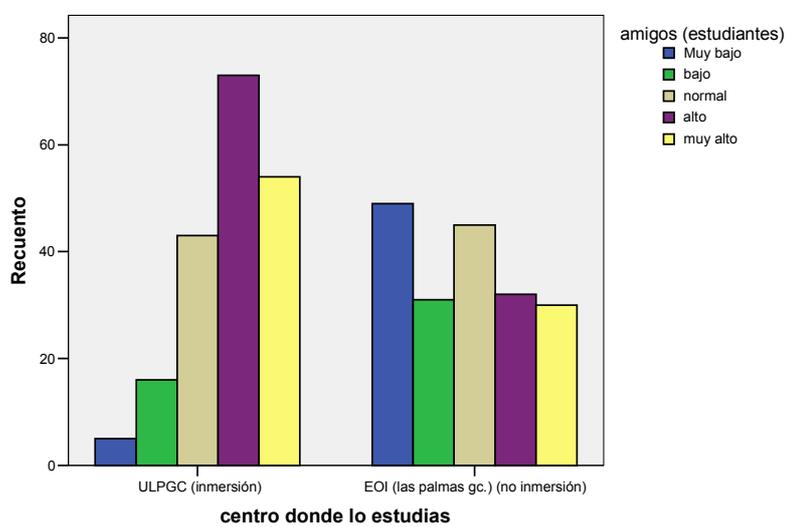
### e) Conversación



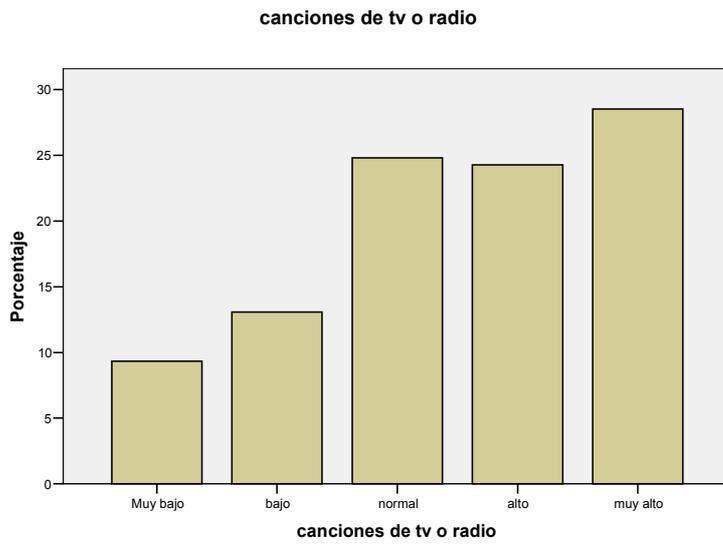
### f) Amigos (estudiantes)



**Gráfico de barras**

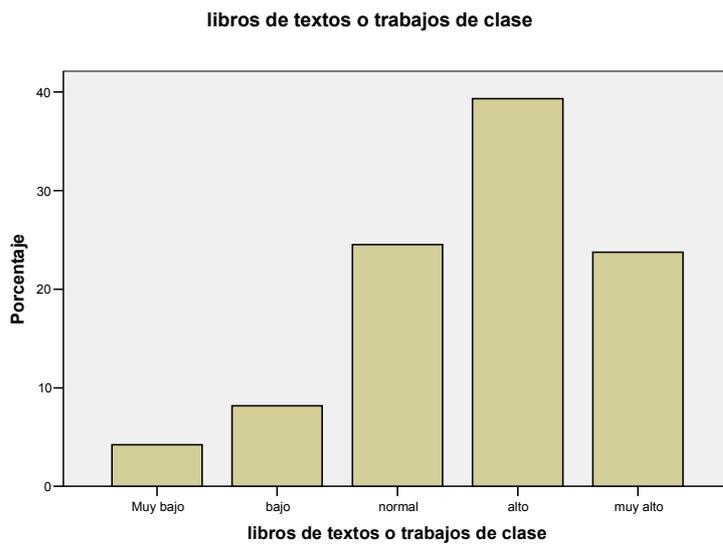


**g) Canciones de TV o radio**

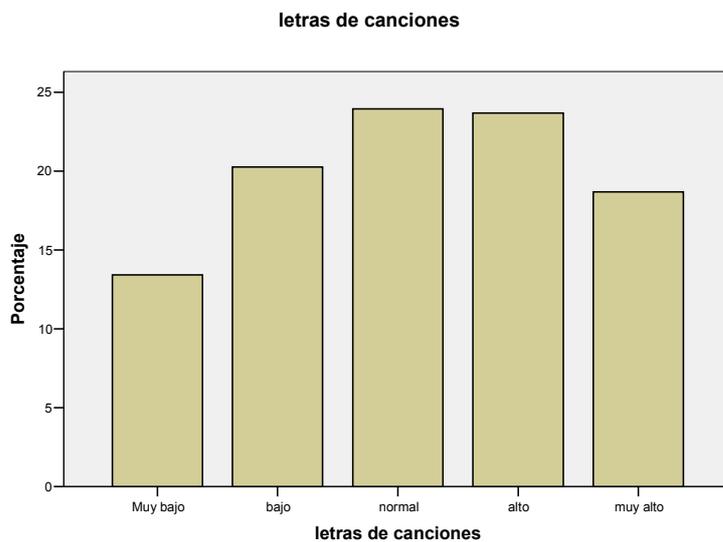


**Estrategias de la lectura:**

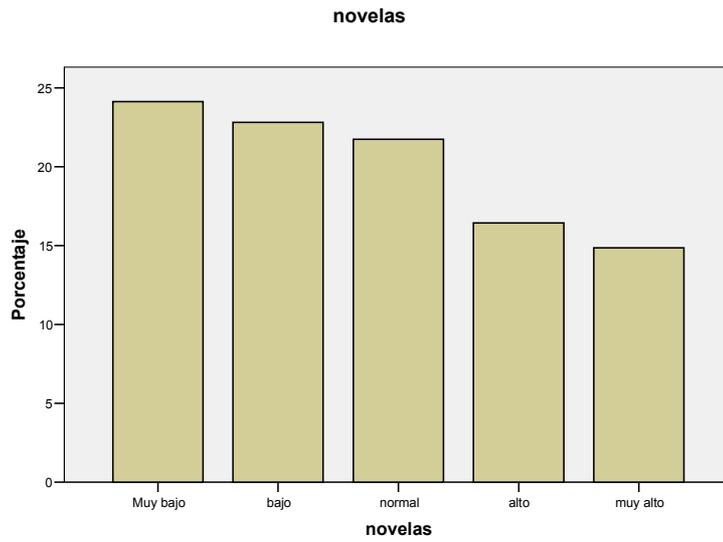
**a) Libros de texto o trabajos de clase:**



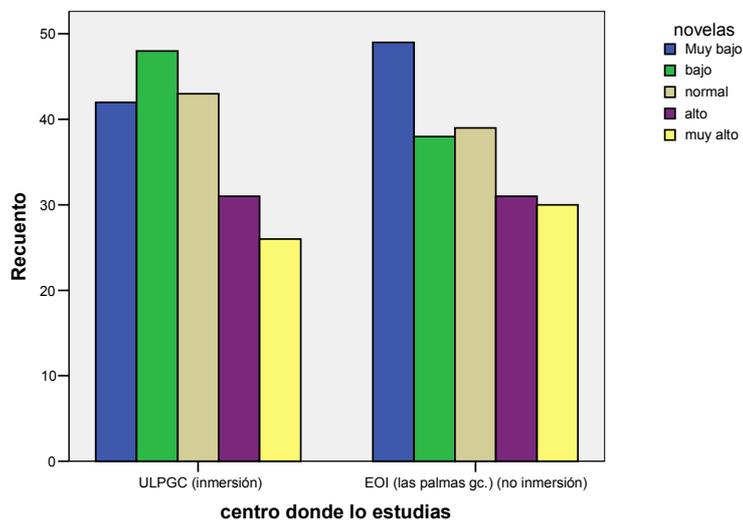
**b) Letras de canciones:**



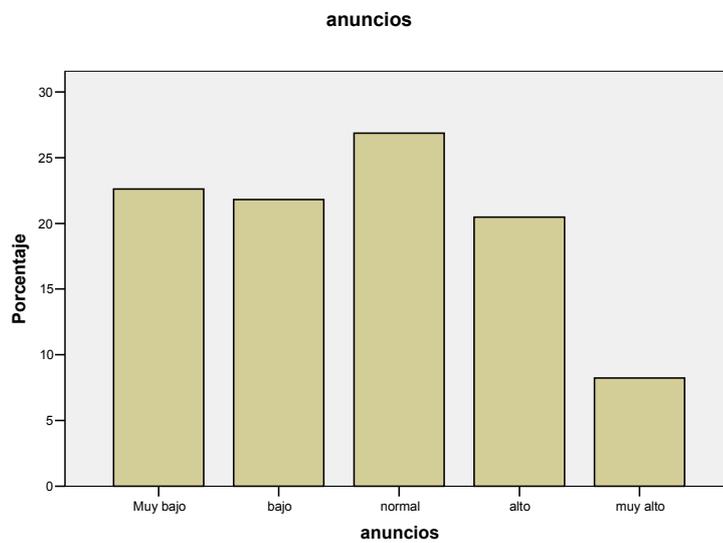
**c) Novelas:**



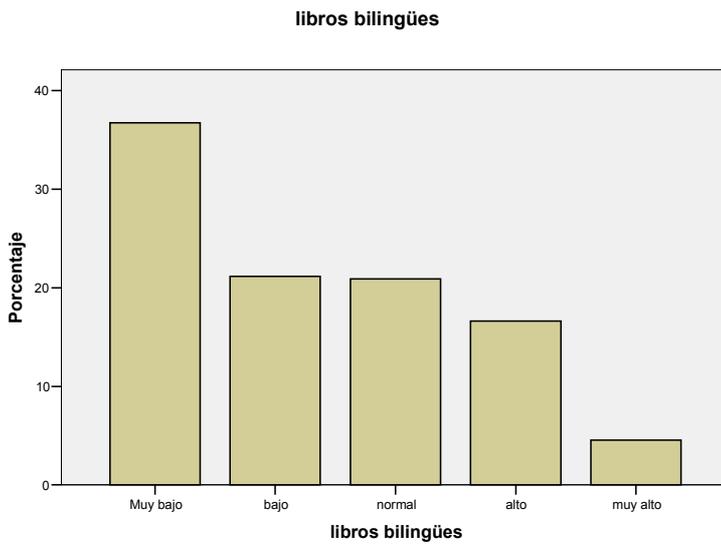
**Gráfico de barras**



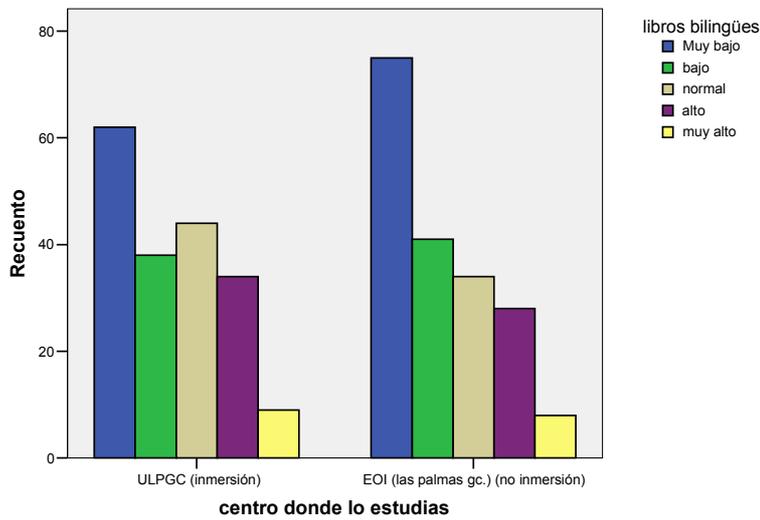
**d) Anuncios:**



**e) Libros bilingües**

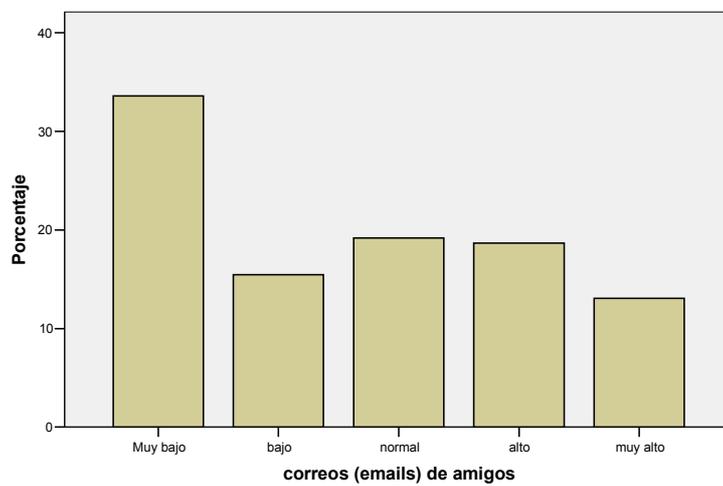


**Gráfico de barras**

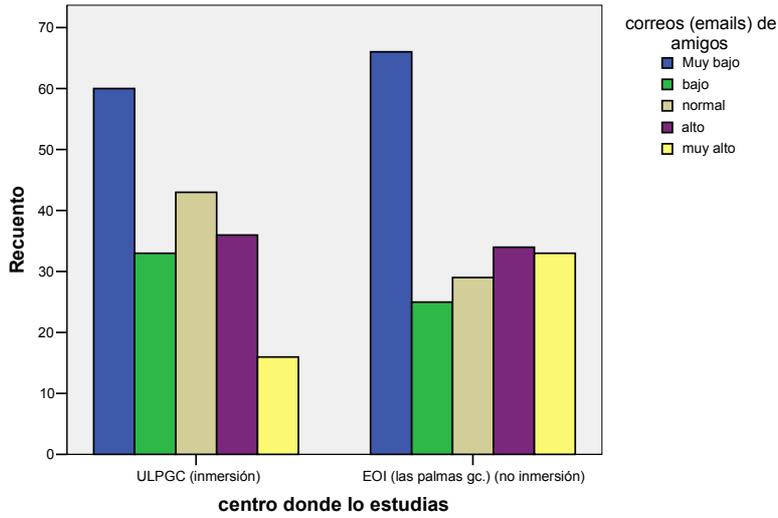


**g) Correos (e-mail) de amigos:**

**correos (emails) de amigos**

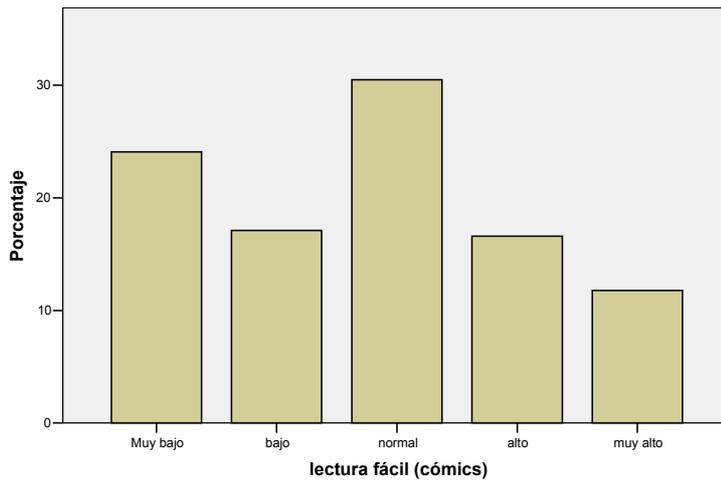


**Gráfico de barras**

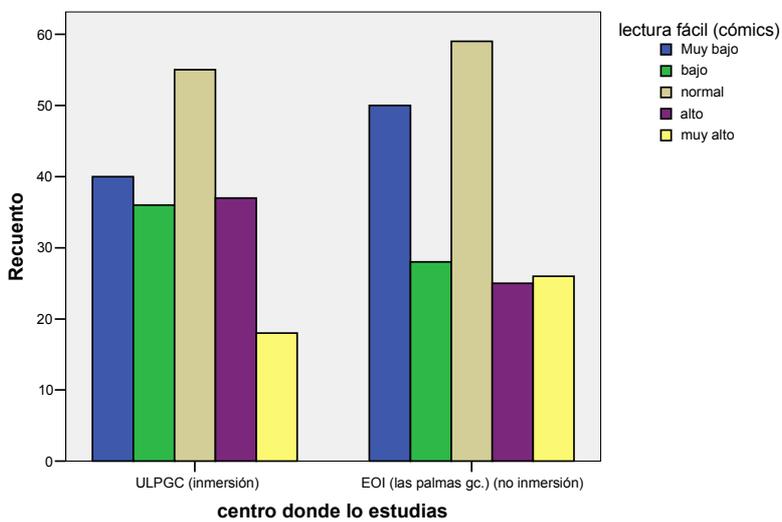


**h) Lectura fácil (cómic):**

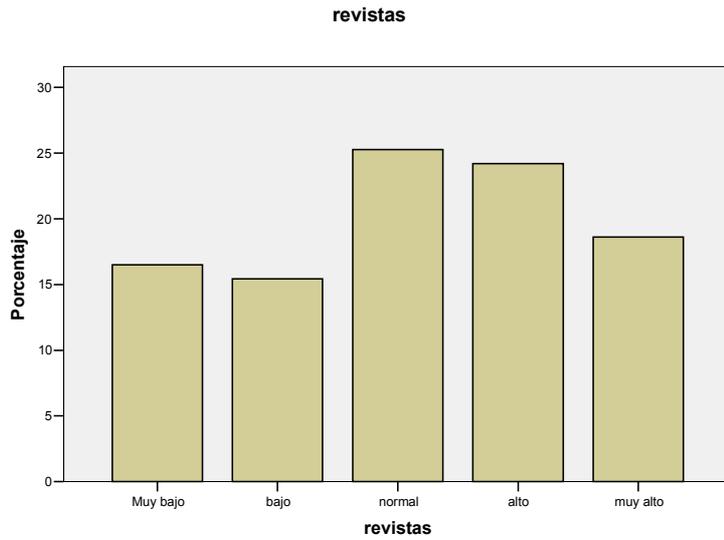
**lectura fácil (cómic)**



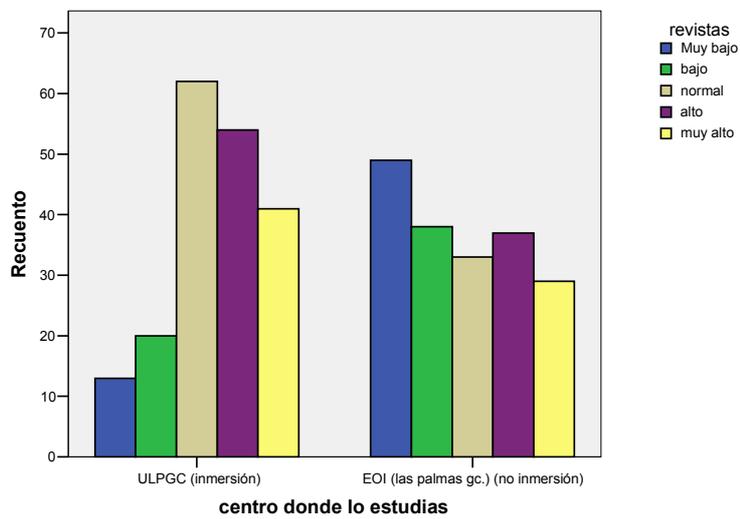
**Gráfico de barras**



**i) Revistas:**



**Gráfico de barras**



**j) Periódicos:**

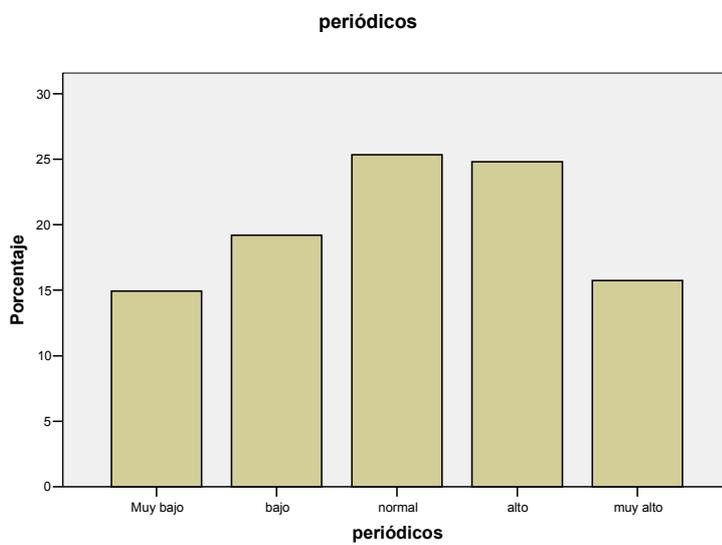
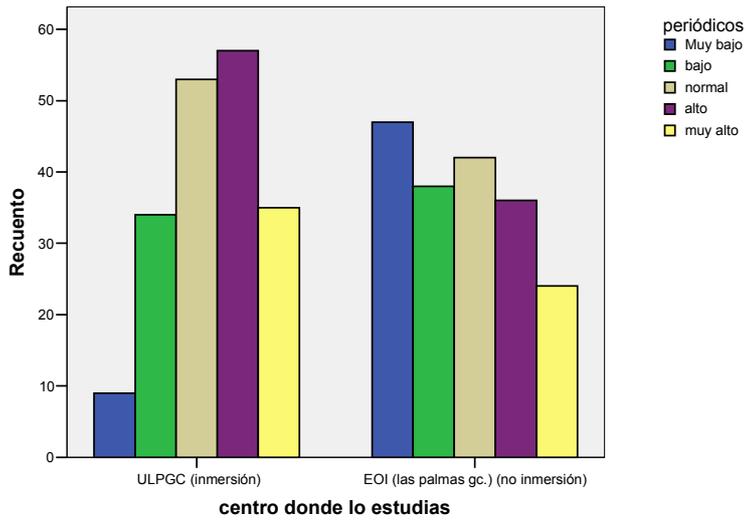


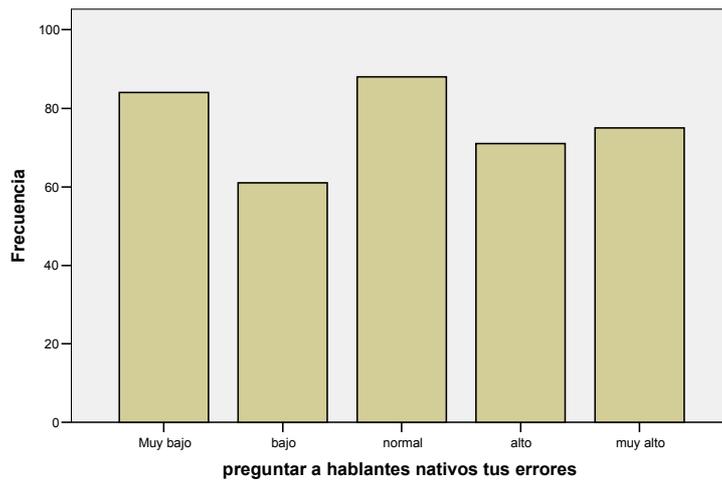
Gráfico de barras



**Estrategias de escritura:**

**a) Preguntar a hablantes nativos tus errores**

preguntar a hablantes nativos tus errores



**b) Pensar en tu lengua y traducir**

pensar en tu lengua y traducir

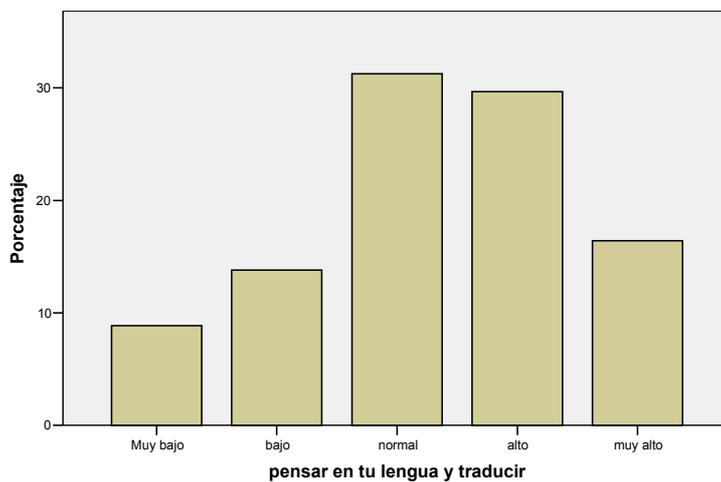
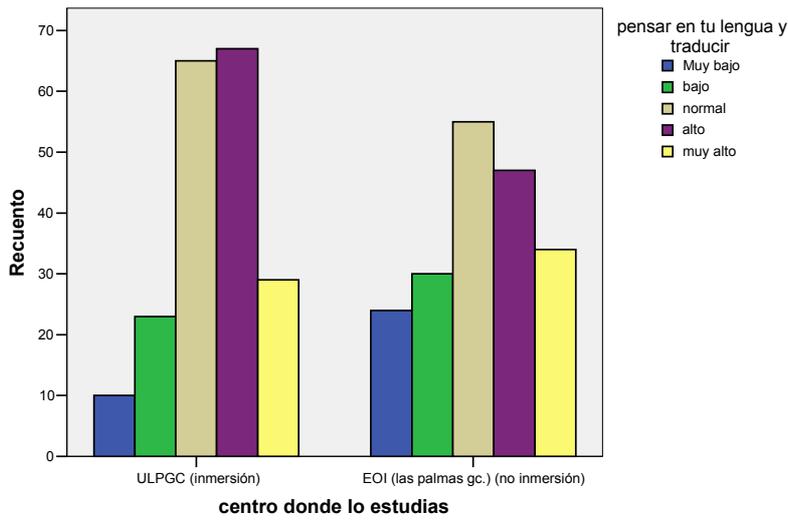


Gráfico de barras



c) Pensar la frase para ver si suena bien

pensar la frase para ver si suena bien

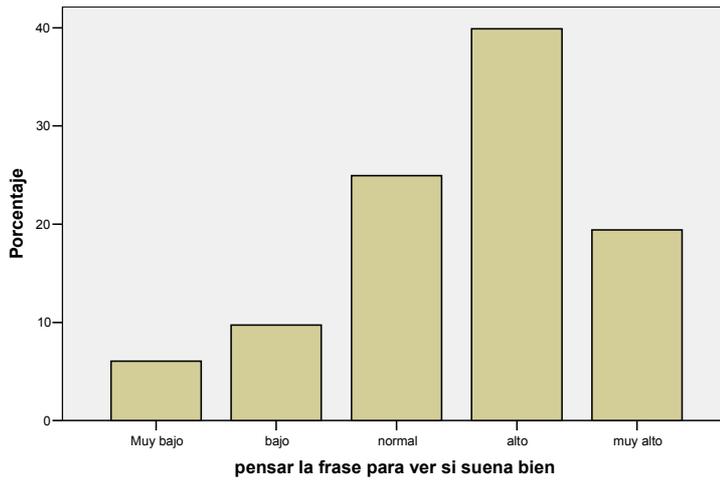
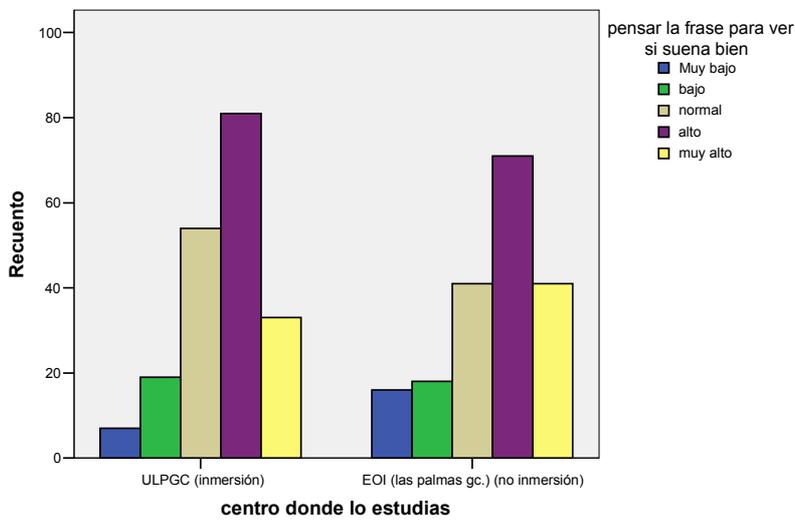
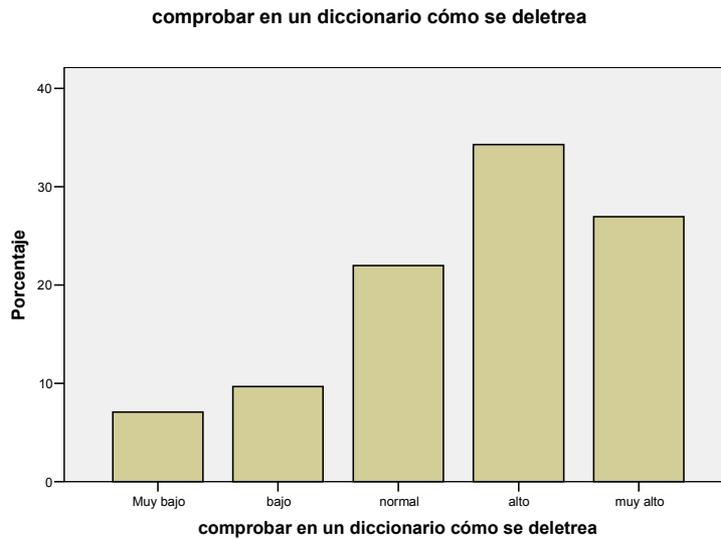


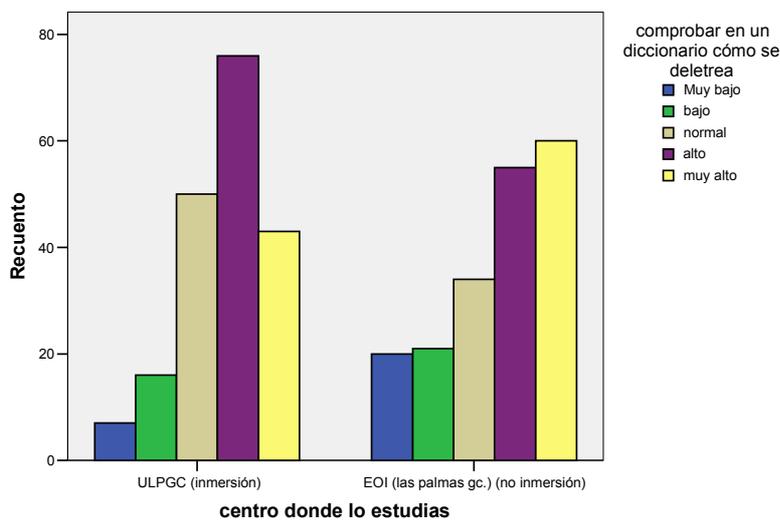
Gráfico de barras



**d) Comprobar en un diccionario cómo se deletrea**

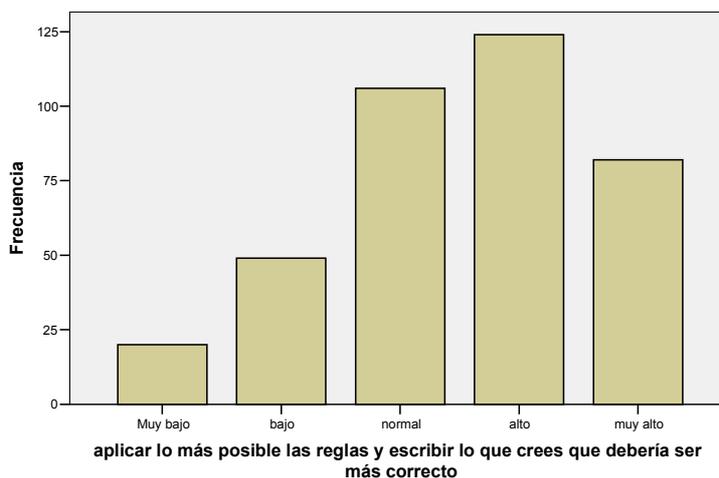


**Gráfico de barras**

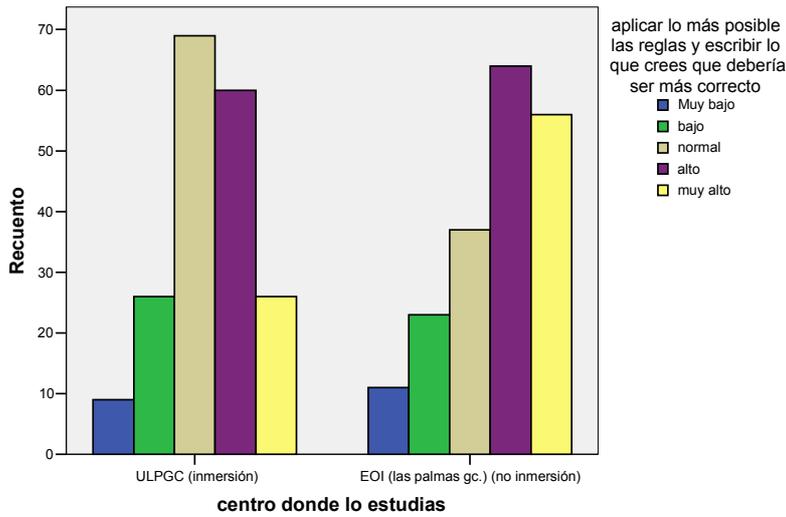


**e) Aplicar lo más posible las reglas y escribir lo que crees que debería ser más correcto**

**aplicar lo más posible las reglas y escribir lo que crees que debería ser más correcto**

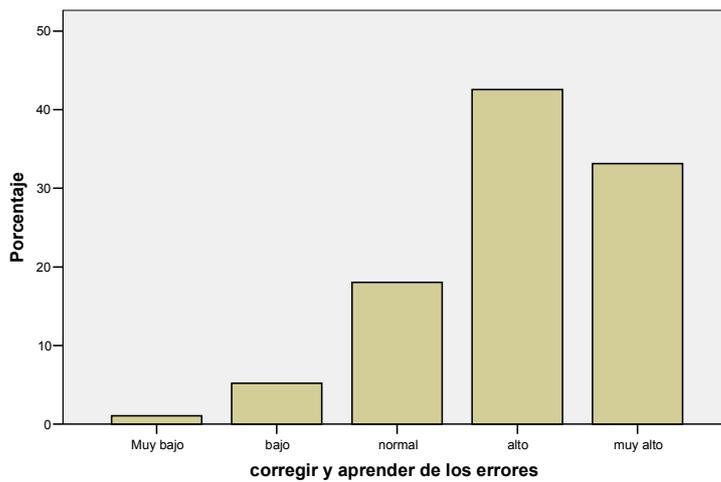


**Gráfico de barras**

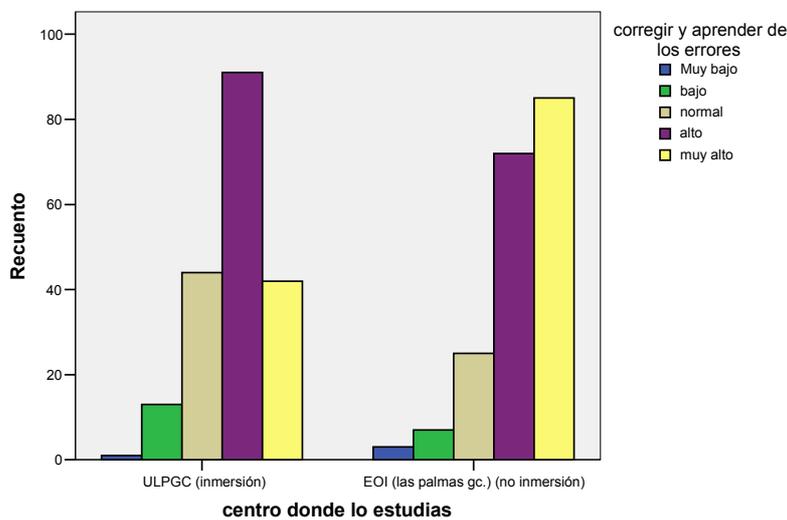


**f) Corregir y aprender de los errores:**

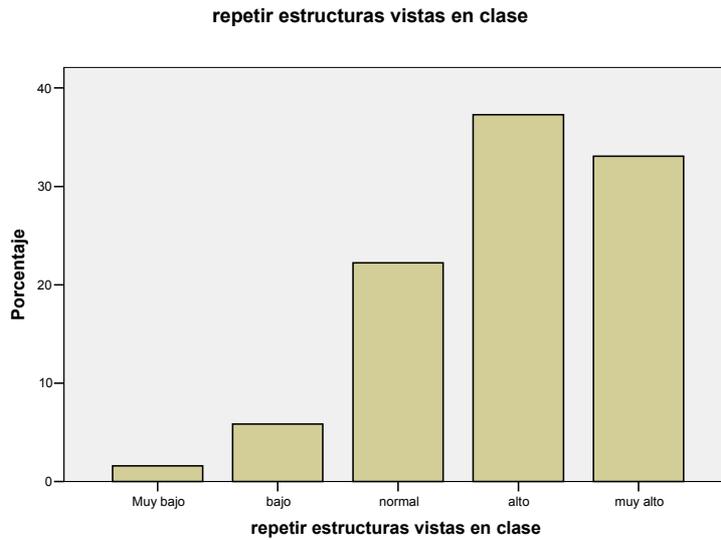
**corregir y aprender de los errores**



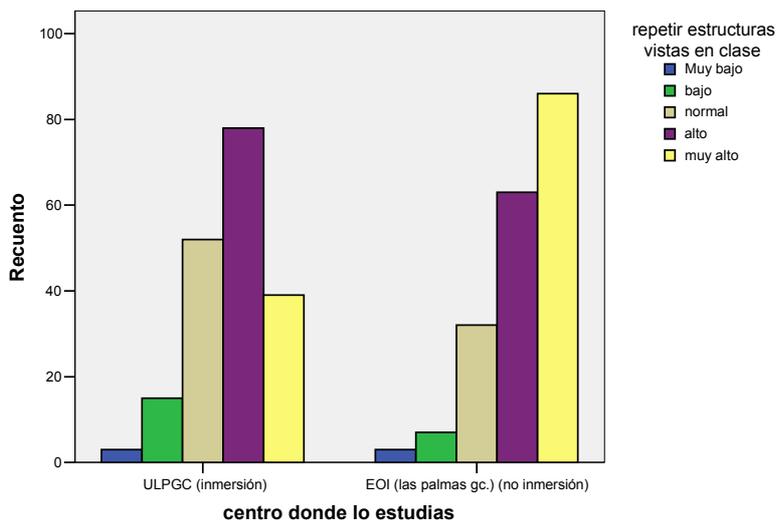
**Gráfico de barras**



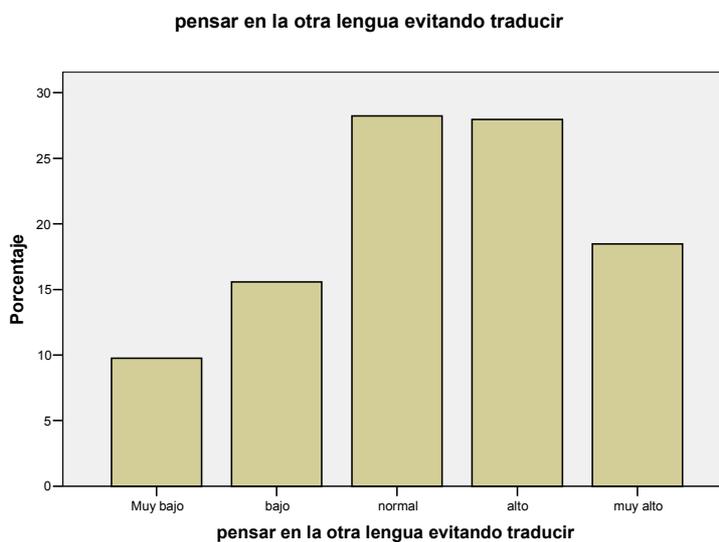
**g) Repetir estructuras vistas en clase:**



**Gráfico de barras**



**h) Pensar en la otra lengua evitando traducir**



## Estrategias de hablar:

### a) Hacer frases y leerlas en alto

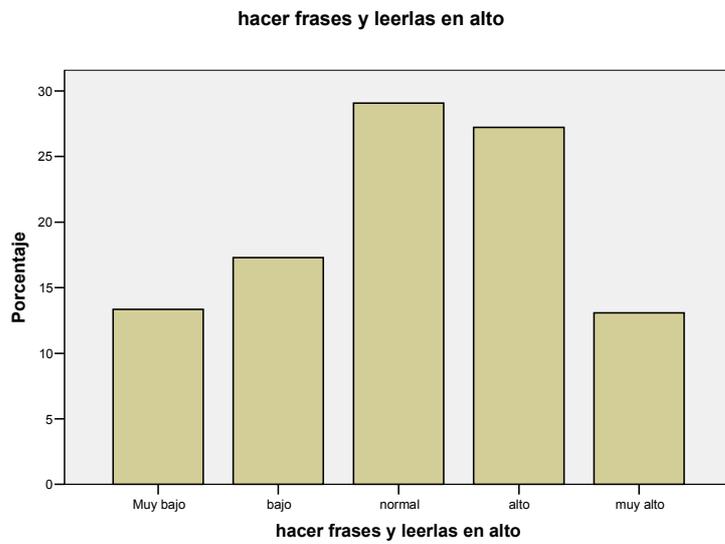
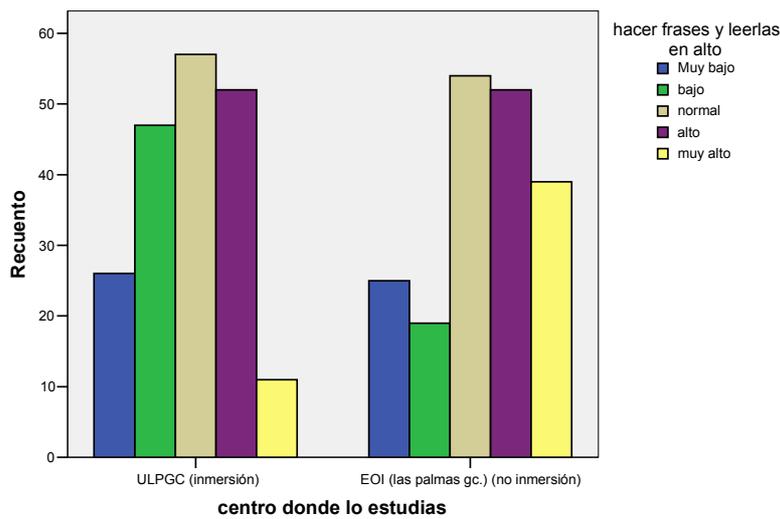
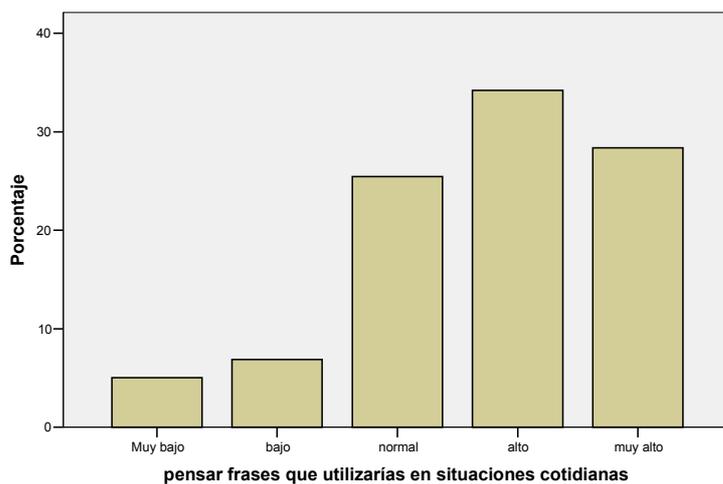


Gráfico de barras



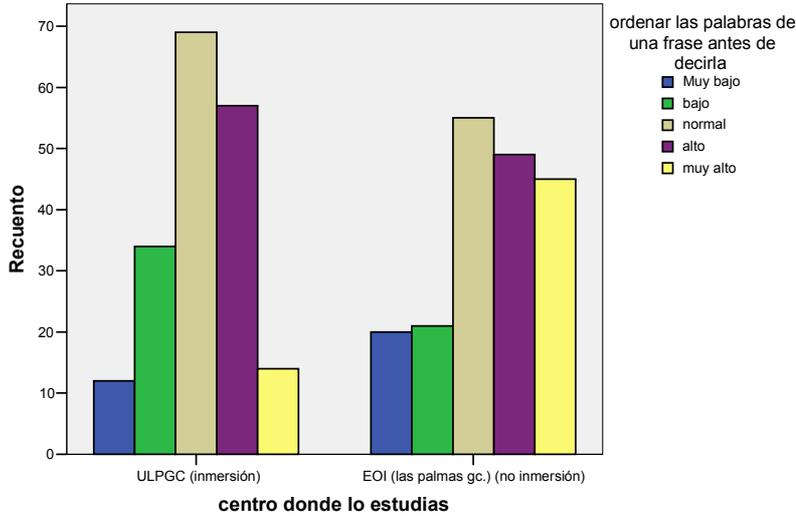
### b) Pensar frases que utilizarías en situaciones cotidianas

pensar frases que utilizarías en situaciones cotidianas



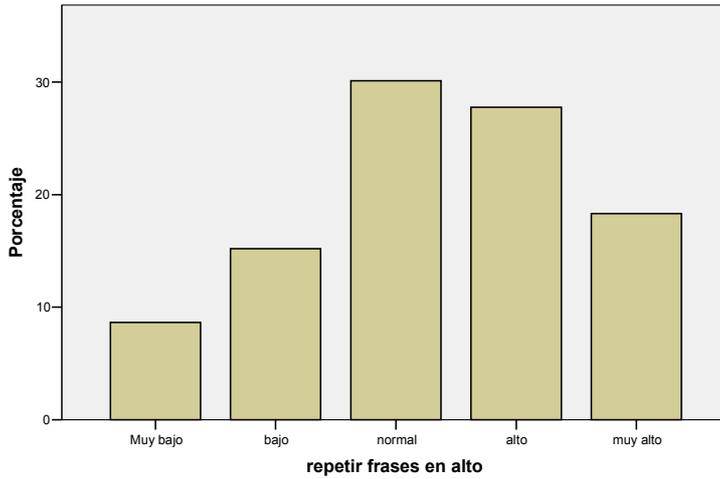
**c) Ordenar las palabras de una frase antes de decirla:**

**Gráfico de barras**

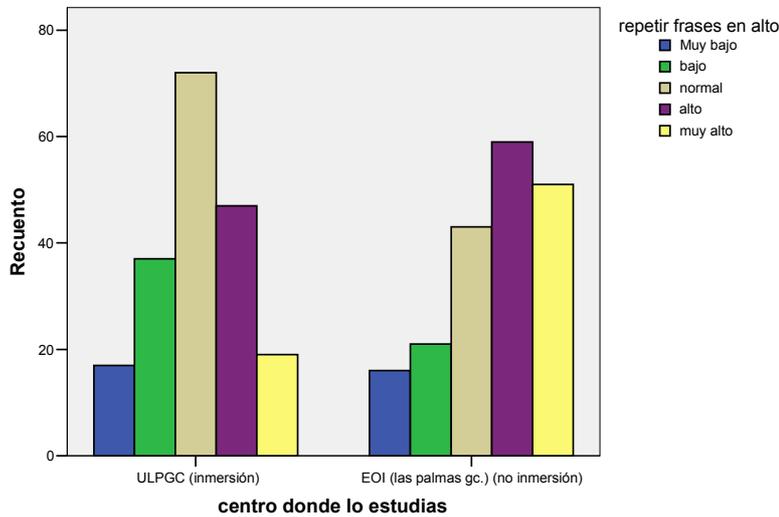


**d) Repetir frases en alto:**

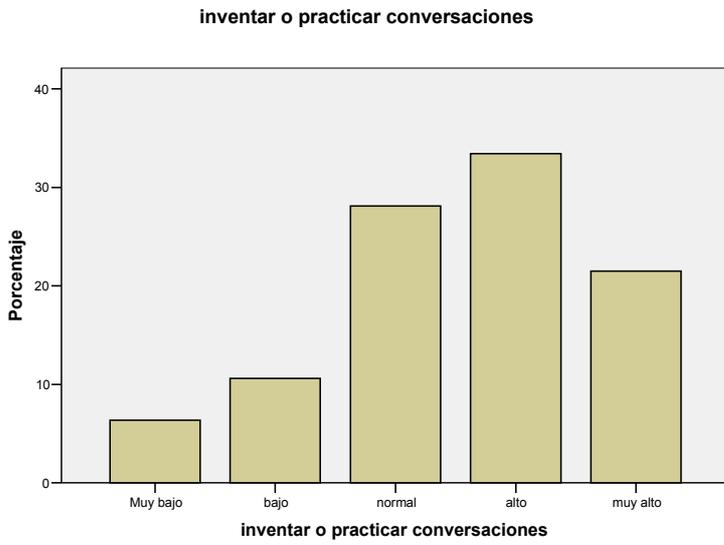
**repetir frases en alto**



**Gráfico de barras**

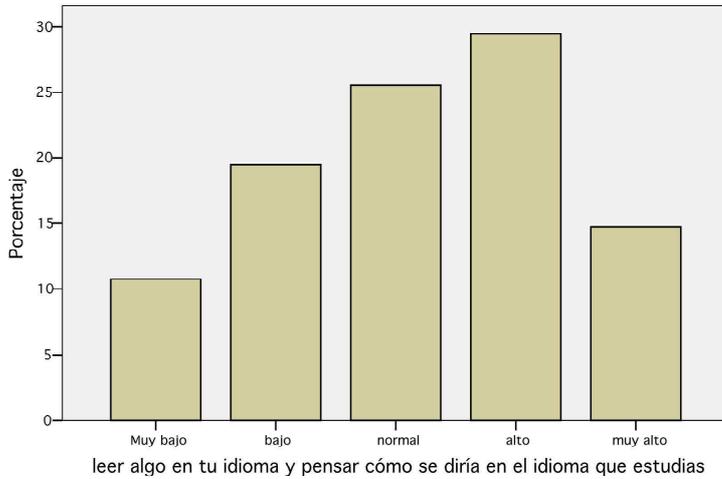


**e) Inventar o practicar conversaciones:**



**f) Leer algo en tu idioma y pensar cómo se diría en el idioma que estudias**

leer algo en tu idioma y pensar como se diría en el idioma que estudias



**Gráfico de barras**

