

Estudio descriptivo de la relación entre motivación y estrategias de aprendizaje en las clases de inglés como lengua extranjera en magisterio

María Fernández Agüero.

Centro Superior de Estudios Universitarios LA SALLE. (UAM) Madrid

Resumen

En este estudio se mide el grado de motivación de un número representativo de alumnos de magisterio en las asignaturas de inglés como lengua extranjera, así como el uso que éstos hacen de estrategias de aprendizaje. Concretamente consiste en la recogida de datos en forma de cuestionario acerca de la motivación y estrategias de los alumnos para su posterior análisis y elaboración de las conclusiones acerca de la relación entre los dos factores.

Los resultados sugieren una correlación entre el grado de motivación y el uso de estrategias de aprendizaje dependiendo de la situación de aprendizaje. Aquellos estudiantes que están altamente motivados demuestran un mayor uso de estrategias en los contextos de aprendizaje de nuevo vocabulario y al mantener una conversación con un hablante nativo de inglés. Para ratificar estos resultados parece necesario realizar un estudio a gran escala en la misma dirección.

La estructura de este estudio es la siguiente: después de un breve resumen del marco teórico y una presentación de los métodos de recogida y

análisis de los datos, se discuten los resultados y se sugieren vías de continuación de la investigación.

Palabras clave

Aprendizaje de segundas lenguas, inglés como lengua extranjera, contextos de Magisterio, factores personales, motivación, estrategias de aprendizaje.

Abstract

In this study we measure the degree of motivation in a representative number of Teacher Training students taking subjects of English as a foreign language, and their use of learning strategies. More specifically, it consists in collecting data through a questionnaire on the motivation and strategies of the students for their further analysis and drawing of conclusions about the relationship between both factors.

The results suggest a correlation between the degree of motivation and the use of learning strategies depending on the learning situation. Those students who are highly motivated show a wider variety and a greater use of strategies in the contexts of learning new vocabulary and holding a conver-

Estudio descriptivo de la relación entre motivación y estrategias de aprendizaje en las clases de inglés como lengua extranjera en magisterio



sation with a native English speaker. To confirm these findings, more large-scale research in this direction seems to be needed.

The structure of this study is as follows: after a brief review of the theoretical background to the research and a presentation of the methods for data-collection and analysis, the results are discussed and eventually further research is suggested.

Key Words

Second language learning, English as a foreign language, Teacher Training contexts, personal factors, motivation, learning strategies.

Introducción

Este estudio es una investigación descriptiva principalmente porque, desde un punto de vista general, los resultados de un estudio experimental podrían ser relevantes para el investigador pero no tanto para el educador, que estaría influyendo en la motivación y eventualmente en el grado de aprendizaje de sus alumnos. Por otro lado, por las características de la población a estudiar, no se disponía de un grupo de control con el que medir los posibles efectos de una metodología motivadora sobre un grupo experimental.

La pregunta de investigación podría formularse en los siguientes términos: ¿existe relación entre motivación y estrategias de aprendizaje? Y de ser así, ¿de qué tipo es? La respuesta más plausible, y la hipótesis de este estudio, es que a mayor grado de motivación, encontraremos un mayor uso y una mayor variedad de estrategias de aprendizaje. Es decir, aquellos alum-

nos que muestren un mayor interés por aprender la lengua extranjera la aprenderán al mismo tiempo de una manera más eficaz. Asimismo, se tratará de aislar y describir aquellas estrategias de aprendizaje que son las más utilizadas y en qué circunstancias lo son.

Estado de las investigaciones acerca del tema

Se puede afirmar con seguridad que en el campo de la enseñanza de lenguas la motivación es factor fundamental para que el aprendizaje tenga lugar, ya que afecta a éste de manera directamente proporcional (Espí y Azurmendi, 1996). Se ha investigado con detenimiento acerca de los componentes de la motivación, de sus características y definición. Así, por ejemplo, tenemos el trabajo de Ausubel (1968) y Maslow (1970; ambos en Brown, 1981), que plantean la motivación como un conjunto de deseos que nos impulsan a realizar una acción determinada. En esta línea, Brown (1981) ve la motivación como la satisfacción de ciertas necesidades. Según esto, la motivación está estrechamente unida a la teoría conductista del esfuerzo: cuantas más necesidades se cubren, mayor es el deseo de cubrirlas. Gardner (1985) afirma que motivación es una combinación de deseo de aprender, intensidad en el aprendizaje y actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua.

La relación entre motivación y grado de dominio de una lengua se ha abordado desde tres posibles perspectivas: se ha considerado (i) que el incremento en dominio conduce a aumentar la motivación (Strong, 1984), (ii) que se da la circunstancia opuesta -es decir, en situaciones de mayor

motivación se da una mejora en la competencia- y finalmente, (iii) que la relación es recíproca, como propone Gardner (1985). En esta línea, algunos estudios han analizado el paralelismo entre motivación y notas finales u otros exámenes (Spolsky, 1969; Clément y Kruidenier, 1985).

También se ha buscado explicación a otras relaciones: por ejemplo, entre la motivación y la aptitud para aprender una lengua. Éste es el caso del estudio realizado por Lett y O'Mara (1990; en Gardner y MacIntyre, 1993), que siguieron el proceso de aprendizaje de una serie de militares americanos durante unos cursos intensivos de coreano, ruso, alemán y español. Otros aspectos analizados son la relación entre motivación y persistencia en el estudio de la lengua (Ramage, 1990), entre motivación y participación en clase (Ely, 1986), etc. Sin embargo, la relación entre motivación y estrategias de aprendizaje no parece haber sido explorada con profundidad. Esta investigación pretende aportar algún dato en esta dirección.

En otro orden de cosas, gran parte del interés actual en materia de motivación se centra en el constructo *motivación instrumental vs. motivación integrativa*, en la diferencia entre aprender una segunda lengua por motivos tales como la obtención de un trabajo o la comprensión de textos técnicos, y aprenderla para integrarse en una comunidad y ser aceptado en ella (Skehan, 1989; Gardner y MacIntyre, 1991). En general se ha observado la motivación para el aprendizaje de lenguas en contextos socio-culturales muy determinados de Adquisición de Segundas Lenguas como el francés en Canadá, donde coexiste con otra lengua, o en países francoparlantes de África, donde es necesario para apro-

bar en el colegio o para obtener un trabajo. Lo mismo se puede decir del árabe en Israel, o el inglés en la India. En el caso del español, la situación que ha llamado la atención de los lingüistas es la de los hispanos residentes en los Estados Unidos.

En cuanto a contextos de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras merece especial atención el trabajo de Dörnyei (1990) acerca de las características concretas de la motivación de estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera. En su estudio llega a la conclusión de que existen cuatro componentes principales: el subsistema instrumental, el integrador, el deseo de conseguir objetivos y la atribución a fallos pasados. Lo más interesante de sus conclusiones es que, según sus resultados, hasta un nivel de dominio lingüístico medio, los dos elementos más importantes de la motivación son el subsistema instrumental y el deseo de conseguir objetivos; cuando el nivel es mayor que intermedio, lo más importante pasa a ser la motivación integrativa.

Las estrategias de aprendizaje se pueden definir como "*any set of operations or steps used by a learner that will facilitate the acquisition, storage, retrieval, or use of information*" (O'Malley et al., 1985: 23). La característica fundamental de las estrategias de aprendizaje es que son controladas por el propio alumno, de manera que, en la medida en que son efectivas, contribuyen al auto-aprendizaje.

Cualquier intento de listar y sistematizar las estrategias de aprendizaje se encuentra con un obstáculo: la existencia de una gran variedad de estrategias aparentemente inconexas entre sí y englobadas casi artificialmente bajo un mismo nombre. Quizás la cla-

sificación más efectiva es la de O'Malley y Chamot (O'Malley et al., 1985; O'Malley y Chamot, 1990), que distingue entre estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales. En su estudio sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas en niños, Wong Fillmore (1976) reduce las categorías a dos: sociales y cognitivas. Joan Rubin (1981) contempla dos categorías de estrategias según contribuyan directa o indirectamente al aprendizaje. En el primer grupo tenemos, por ejemplo, la monitorización del propio aprendizaje, la inferencia inductiva o el razonamiento deductivo; en el segundo está la creación de oportunidades para el aprendizaje como el conversar con hablantes nativos o usar el laboratorio de idiomas.

Por último, la taxonomía de Oxford (1990) es un compendio de las anteriores; al igual que Rubin, distingue entre estrategias directas e indirectas. Dentro de las directas encontramos las estrategias de memoria -para recordar léxico y pronunciación, principalmente-, de compensación -empleadas para compensar un conocimiento deficitario de la lengua- y cognitivas; las indirectas son las metacognitivas, sociales y afectivas, éstas últimas referentes al control sobre el propio comportamiento en el aprendizaje. Todas estas categorías tienen a su vez subcategorías internas. El resultado final es, verdaderamente, una clasificación exhaustiva y sistemática de las estrategias de aprendizaje más comunes.

Considerando las anteriores clasificaciones de estrategias de aprendizaje y las definiciones de la motivación y sus constituyentes planteadas en esta sección, en este estudio se aborda la posible interrelación entre motivación y estrategias de aprendizaje, con el fin último de contribuir al aprendizaje efi-

caz y, por tanto, a la mejora de la competencia en la lengua de los estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera.

Material y métodos

El proceso de recogida de datos conlleva una serie de dificultades. Las estrategias de aprendizaje son relativamente fáciles de detectar en el sentido de que, en la mayoría de los casos, el investigador puede observarlas y el sujeto, reflejarlas objetivamente; un alumno con un cierto nivel de madurez puede, por ejemplo, hablar de la frecuencia de uso de materiales y medios audiovisuales, las estrategias utilizadas para aprender vocabulario, la reacción ante errores gramaticales, etc.

Por el contrario, la medición del grado de motivación es un proceso bastante más complicado en cuanto se basa fundamentalmente en lo que el sujeto cuenta de sí mismo. Por un lado, la motivación es difícil de cuantificar. ¿Cuándo se puede decir que un alumno está motivado o no? O más aún, ¿Cuándo podemos afirmar que el alumno está *suficientemente* motivado? En segundo lugar, se podrían dar los fenómenos de "auto-adulación" y "aprobación" (Skehan, 1989) : es decir, los deseos de autovalorarse positivamente y de buscar el reconocimiento de los demás -en este caso, el profesor e investigador- ante preguntas acerca de su motivación, los sujetos pueden subjetivamente puntuarse más alto en aquellos ítems que intuyen que son más importantes. Finalmente, cabe la posibilidad de que los resultados se vean afectados por factores ajenos al tema de investigación como el estado de ánimo del sujeto en el momento escogido para la recogida de datos.

Las medidas que se adoptaron para

paliar los inconvenientes presentados son las siguientes: se optó por el diseño de un cuestionario, supervisado por un segundo investigador, con tres partes:

a. Aspectos generales.- Preguntas para describir al sujeto en función de edad, especialidad, etc. y acerca de su experiencia pasada con el inglés.

b. Motivación.- En esta sección se siguen los índices de Gardner y Lambert (1971; en Gardner y MacIntyre, 1993) sobre variables afectivas en el aprendizaje y consta de las siguientes partes: evaluación de la propia capacidad de aprendizaje, dificultad de la lengua de estudio, presencia de motivación instrumental o integrativa, actitud ante los diferentes aspectos del aprendizaje y la cultura anglosajona, y planes para el futuro.

c. Estrategias de aprendizaje.- Se desarrolló una taxonomía propia basada principalmente en la de O'Malley *et al.* (1985) y su clasificación en estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales. El listado se ha complementado con las estrategias de memoria, de compensación y afectivas procedentes de la taxonomía de Oxford (1990).

Para facilitar la comprensión del cuestionario por parte del alumno se optó por agrupar las estrategias en diferentes situaciones de aprendizaje, como por ejemplo: "en clase", "conversando con un hablante nativo" y "al estudiar en casa". A pesar de dicha agrupación, la diferenciación entre estrategias se contempla en el análisis de los datos.

Los cuestionarios fueron individuales y anónimos y el momento de rellenarlos lo escogieron los sujetos a lo largo de toda una semana. Un modelo del cuestionario se puede encontrar en el apéndice de este documento.

Los estudiantes que participaron en esta investigación fueron todos alumnos de la Escuela de Magisterio La Salle que cursaron asignaturas de lengua inglesa durante un curso académico. En total se distribuyeron 96 cuestionarios entre alumnos de todos los cursos y especialidades (Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Infantil, Educación Musical, Educación Primaria, y Lengua Extranjera), en las siguientes asignaturas:

- Lengua inglesa II (Lengua Extranjera; 30 alumnos),
- Lengua inglesa I como libre configuración (alumnos de Audición y Lenguaje, Educación Especial, Primaria y Musical; 19 alumnos),
- Lengua inglesa y su didáctica como optativa (Educación Infantil; 32 alumnos).

También participaron los alumnos del Servicio de Idiomas de la Escuela (17 alumnos), todos alumnos también del turno de mañana de la Escuela de diferentes especialidades. La edad de los sujetos giraba en torno a los 20 años -el espectro comprende de los 18 a los 29- y el número de mujeres superaba en gran medida al de hombres (28 hombres frente a 68 mujeres).

De todos los datos recogidos se hizo una selección en función del grado de motivación, en la que quedaron incluidos aquellos cuestionarios que destacaban muy por encima o muy por debajo de la media. Son precisamente estos cuestionarios los que sirvieron

para analizar la relación entre motivación y estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Resultados

Tal y como consta en la sección anterior, el cuestionario se compone de las secciones siguientes: (a) aspectos generales, (b) motivación y (c) estrategias de aprendizaje. Según se desprende del análisis de la sección (a), los datos de los 41 cuestionarios recogidos provienen mayoritariamente de mujeres de 19 a 22 años, en segundo de carrera y cursando la especialidad de Lengua Extranjera (22 sujetos frente a 19 del resto de especialidades). La mayoría de los encuestados empezaron a aprender inglés entre los 8 y los 14 años, una mitad porque las clases comenzaron a formar parte del currículo del centro escolar -generalmente a los 12 años-, y otra mitad antes de la etapa obligatoria por intercesión de sus padres o tutores; bien en el colegio, bien en colegios y academias, pero en ningún caso en colegios de enseñanza bilingüe inglés-español o de inmersión en inglés. Los resultados extraídos en las dos secciones restantes del cuestionario se resumen en las líneas que siguen, empezando por los referentes a la motivación -sección (b)- para luego pasar a las estrategias de aprendizaje -sección (c)-.

Tabla 1: resultados referentes a la motivación expresados en porcentajes.

Ítems del cuestionario	Puntuación del 1 al 5 (1=puntuación más baja y 5=puntuación más alta)					en blanco
	1	2	3	4	5	
1. interés por el inglés	7,3	9,7	2,4	26,3	53,6	2,4
2. capacidad para aprender inglés	9,7	7,3	3,6	1,9	4,8	2,4
3. dificultad de la lengua inglesa	9,7	7,3	36,5	29,2	1,7	—

Los resultados de la tabla 1 revelan que, ante una escala del 1 al 5, un 53,6% de los sujetos demuestran un alto

interés en aprender la lengua inglesa - puntuación 5 en pregunta 1- aunque curiosamente, un porcentaje considerablemente mayor -73,2%- dice tener de poca a media capacidad para aprenderla -puntuaciones del 1 al 3 en pregunta 2-. Esto parece indicar que, en principio, una pobre opinión del alumno acerca de su aptitud no actúa en detrimento de su grado de motivación.

Tabla 2: resultados referentes a los componentes del aprendizaje del inglés expresados en porcentajes.

Componentes del aprendizaje	Dificultad		Interés		Importancia	
	puntuaciones en que el componente ha sido elegido como:					
	más difícil	más fácil	el preferido	el que gusta menos	más importante	menos importante
1. pronunciación	31,7	—	—	—	—	—
2. gramática	21,9	12,1	14,6	36,5	7,3	31,7
3. hablar	14,6	24,3	46,3	14,6	60	7,3
4. escuchar	9,7	7,3	21,9	7,3	7,3	2,4
5. escribir	9,7	7,3	4,8	12,1	2,4	9,7
6. leer	4,8	19,5	7,3	7,3	—	29,2
7. vocabulario	—	21,9	—	17	12,1	9,7
Respuestas inválidas	7,3	—	4,8	—	—	9,7

Generalmente, el inglés se ve como una lengua compleja. En la tabla 2 vemos que la pronunciación es, con diferencia, el componente que perciben como más difícil. Esto contrasta con el hecho de que el aspecto seleccionado como más fácil es hablar; precisamente para adquirir competencia en producción oral se necesita una adecuada pronunciación. Por otro lado, hablar y aprender gramática son, respectivamente, las actividades preferida y más rechazada; además los sujetos ven estos aspectos como el más y el menos necesario, dándole entonces más importancia a la fluidez que a la corrección en el uso de la lengua. Por tanto, si consideramos los componentes de la lengua por separado, a pesar del dato aparentemente contradictorio referente a la dificultad de la pronunciación, parece existir una relación directamente proporcional entre motivación, grado de dominio e

importancia de un aspecto concreto.

Tabla 3: Tipo de motivación: motivo más importante por el que estudian inglés.

Motivación		Nº de sujetos que seleccionaron cada motivo	
		Motivo	Nº
Instrumental	1. Para encontrar trabajo.		14
	2. Para conseguir un título académico.		2
	3. Para poder viajar y hacer turismo.		9
Integrativa	4. Para hablar otras lenguas.		...
	5. Para conocer otras culturas.		8
	6. Para hacer amigos y conocer gente.		8

El motivo que alegan para estudiar inglés es principalmente instrumental: prevalece la opción de que es necesario, básicamente para encontrar trabajo; también resalta el interés por comunicarse y viajar, que se considera generalmente más instrumental que integrativo. Además está presente la motivación claramente integrativa de conocer otras lenguas o culturas y hacer amigos. Estos tipos de motivación parecen influir positivamente en la perseverancia en el aprendizaje para un futuro próximo, aún a pesar de un posible suspenso en la asignatura.

Una vez analizados los datos, se seleccionaron 14 cuestionarios: 7 de alumnos altamente motivados (grupo A) y 7 de alumnos con la más baja motivación (grupo B), en función de sus respuestas a los ítems acerca de su interés general en el aprendizaje, su aptitud y la dificultad percibida de la lengua (tabla 1). Entonces se analizó la sección (c) sobre estrategias de aprendizaje en estos cuestionarios para determinar si existía alguna relación entre ambos factores y si es así, de qué naturaleza era.

Lo primero que llama la atención es que la sección sobre la importancia que tiene para ellos cometer errores revela que el grupo B es principalmente analítico, según el continuo pro-

puesto por Ellis y Sinclair (1989) sobre estilos de aprendizaje analíticos y relajados. Los "analíticos" son aquellos que prefieren la corrección en el uso del lenguaje a la fluidez, y por ello se sienten más cómodos trabajando con, por ejemplo, ejercicios de gramática o de pronunciación. Por otro lado, los "relajados" son los que tienen cierta facilidad para las lenguas y, por tanto, no tienen en principio tanta necesidad de hacer esfuerzo con ejercicios gramaticales. En cualquier caso, según Ellis y Sinclair, tampoco les gustan; prefieren la fluidez a la corrección en el uso. Cabe esperar que el uso y tipo de estrategias varlará en función del estilo de aprendizaje.

Para facilitar la comprensión del cuestionario, su diseño contempla la distribución de las estrategias en cuatro situaciones de aprendizaje: (a) al encontrarse con una palabra nueva, (b) al aprender nuevo vocabulario, (c) al mantener una conversación en inglés y (d) en clase (ítems 30 a 33 en el cuestionario). En la situación (a) están representadas las siguientes estrategias cognitivas: *uso de recursos, traducción e inferencia*. El análisis de los datos revela que ambos grupos usan igual número de estrategias y eligen preferentemente la estrategia de inferencia en un porcentaje muy similar (60% en A y 70% en B). Por otro lado, se aprecia una diferencia en las dos estrategias restantes: ante una palabra desconocida, el grupo B tiende a recurrir al español (*traducción*) y en el A buscan entre su propio vocabulario disponible en inglés (*uso de recursos*).

En cambio, tanto en (b) como en (c) el grupo A supera a B en la frecuencia de uso de estrategias de manera significativa. En (b), las estrategias presentes son también cognitivas: *agrupación, uso de imágenes, res-*

Estudio descriptivo de la relación entre motivación y estrategias de aprendizaje en las clases de inglés como lengua extranjera en magisterio



puesta física dirigida, representación auditiva, contextualización, elaboración, transferencia y palabra clave. En (c) tenemos estrategias metacognitivas: *auto-evaluación, auto-monitoreización y producción retardada*; y cognitivas: *deducción, pregunta de clarificación, recombinación y repetición*. Los resultados de estas dos secciones están reflejados en la tabla 4; por un lado en la situación (b) se aprecia que en las estrategias de asociación -uso de imágenes, respuesta física dirigida, elaboración, transferencia y palabra clave- es donde se acentúa la diferencia entre el grupo A y el B. Por otro lado, en (c) se puede ver que los alumnos del grupo A se arriesgan más a la hora de enfrentarse a una conversación con un hablante nativo de la lengua: usan frecuentemente la estrategia de recombinación.

Tabla 4: estrategias de aprendizaje en los grupos A y B: situaciones (b) y (c).

		Nº de veces que la estrategia es elegida	
		Grupo A	Grupo B
Situación (b)	<i>Agrupación</i>	4	3
	<i>Uso de imágenes y respuesta física dirigida</i>	8	4
	<i>Representación auditiva</i>	2	1
	<i>Contextualización</i>	3	2
	<i>Elaboración, transferencia y palabra clave</i>	7	3
Situación (c)	<i>Deducción</i>	4	1
	<i>Pregunta de clarificación</i>	4	6
	<i>Recombinación</i>	4	...
	<i>Repetición</i>	2	2
	<i>Auto-evaluación</i>	4	4
	<i>Auto-monitoreización</i>	5	4
	<i>Producción retardada</i>	2	1

Por último, la situación (d) implica las siguientes estrategias cognitivas: *toma de notas*; metacognitivas: *organización por adelantado, atención dirigida y selectiva, auto-refuerzo, preparación por adelantado, auto-control*; y sociales: *cooperación*. En este caso no se observa diferencia en la frecuencia de uso de estrategias entre los dos grupos.

Conclusiones

En primer lugar, el que sólo se devolvieran 41 cuestionarios cumplimentados quiere decir que más de la mitad de los sujetos que comenzaron la investigación no la llevaron a término. La recogida de datos tuvo lugar a final de curso y quizás en esa época es difícil contar con la colaboración de los alumnos, especialmente si no se trata de una tarea académica establecida de antemano. Aún así, cabe la posibilidad de que precisamente la falta de motivación sea un factor influyente en ese abandono; el caso es especialmente llamativo para la especialidad de Educación Infantil, de la que sólo 4 de los 32 alumnos participantes entregó el cuestionario. Esto hace que los datos no puedan ser interpretados como representativos de toda una especialidad o de Magisterio en general.

Los datos tampoco deberían tomarse categóricamente como índices objetivos de motivación debido al instrumento de recogida. Aún asumiendo total sinceridad en las respuestas, con un método basado en lo que el sujeto dice de sí mismo cabe la posibilidad de que no estemos analizando lo motivado que está el alumno, sino *lo motivado que cree estar*. Eso no resta validez a las conclusiones en ningún caso siempre que consideremos el análisis de la motivación a dos niveles que podríamos llamar externo y personal, para los que, por ejemplo, serían adecuados instrumentos como la hoja de observación y la introspección respectivamente. Otra perspectiva de análisis de la motivación que tenga en cuenta estos dos niveles parece necesaria.

Acerca del grupo total de sujetos, la conclusión más destacada se refiere a la dicotomía motivación instrumental vs. integrativa (recordemos que la pri-

mera se aplica a la situación en que el alumno aprende la lengua para utilizarla como instrumento y la segunda, para integrarse en una comunidad y ser aceptado en ella). La motivación integrativa está generalmente asociada a un mayor éxito en el aprendizaje (Brown, 1981). En esta investigación, los sujetos demuestran tener una motivación de clara índole instrumental y un alto índice de perseverancia en el estudio, unido a una apreciación negativa acerca de su propia competencia y aptitudes para el estudio de la lengua. Estos datos podrían usarse entonces para un estudio posterior en el que contrastar su grado de motivación y sus notas finales.

Mediante la comparación de los grupos A y B se observa que los alumnos altamente motivados usan estrategias de aprendizaje más frecuentemente, por lo que la hipótesis inicial planteada en la introducción resulta validada. Sin embargo, la diferencia entre el grupo A y el B no es tan grande como se esperaba al inicio de la investigación y los datos obtenidos acerca del tipo de estrategia que se utiliza según el grado de motivación no

han sido concluyentes, excepto en los casos de las estrategias de asociación y las de "uso de recursos", "traducción" y "recombinación", explicados anteriormente. Cabría ahora observar las situaciones de aprendizaje consideradas para determinar hasta qué punto la situación influye en el uso de estrategias.

Por otro lado, se da la circunstancia de que en el grupo B encontramos más motivación instrumental, siendo especialmente recurrente el ítem acerca del incremento de oportunidades laborales mediante el estudio de la lengua. Parece necesario profundizar en la relación entre grado general de motivación y la dicotomía motivación instrumental-integrativa, en línea con el estudio de Dörnyei (1990).

A la vista de los resultados, teniendo en cuenta que la motivación y en general los factores personales -estilos sociales, ansiedad...- se consideran asociados a un mayor índice de éxito en el aprendizaje de lenguas sería interesante seguir profundizando en la relación entre factores personales, estrategias y situación de aprendizaje.

1 En inglés, Second Language Acquisition.

2 En inglés, Foreign Language Learning.

3 Normalmente llamado EFL, que quiere decir English as a Foreign Language.

4 En este estudio se administró un cuestionario a 134 estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera con niveles inicial e intermedio en Hungría. Dicho cuestionario contemplaba (a) factores de uso del lenguaje, y (b) variables motivadoras-actitudinales. El análisis de los datos en función de la interrelación entre ambos grupos reveló que, en niveles bajos, los factores "uso instrumental del lenguaje" -del grupo (a)-, "instrumentalidad", y "necesidad de conseguir objetivos" -del (b)- fueron los que más alto puntuaron, mientras que no se encontraron motivos integrativos significantes. Por otro lado, la relación positiva constatada entre "nivel de dominio de la lengua deseado" y variables afectivas integrativas parece corroborar la postura que defiende que la motivación integrativa está asociada a un más alto nivel de dominio de la lengua.

5 En inglés: self-flattery y approval.

6 El hecho de permitir que rellenaran el cuestionario en casa favoreció que el momento de la toma de datos no afectara a los resultados negativamente pero perjudicó a la investigación en cuanto a que se recogieron 41 cuestionarios del total de 96 repartidos.

7 En inglés, fluency y accuracy respectivamente.

8 En inglés: resourcing, translation y inferencing.

9 En inglés: grouping, imagery, directed physical response, auditory representation, contextualisation, elaboration, transfer y keyword.

10 En inglés, las metacognitivas son: self-evaluation, self-monitoring y delayed production; y las cognitivas: deduction, question for clarification, recombination y repetition.

11 En inglés: la estrategia cognitiva es note-taking; las metacognitivas: advance organisation, directed and selective attention, self-reinforcement, advance preparation, self-management; y la estrategia social: cooperation.

Estudio descriptivo de la relación entre motivación y estrategias de aprendizaje en las clases de inglés como lengua extranjera en magisterio



Bibliografía

- AUSUBEL, D. (1968). Educational psychology: a cognitive view. Holt, Rinehart & Winston. New York.
- BROWN, D. H. (1981). Affective factors in second language learning. En Atlantis et al., The second language classroom: directions for the 1980's (113-129). Oxford University Press. Oxford.
- CLÉMENT, R. y KRUIDENIER, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: a test of Clément's model. Journal of Language and Social Psychology, 4, 21-37.
- DÖRNYEI, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. Language Learning, 40, 45-78.
- ELLIS, G. y SINCLAIR, B. (1989). Learning to learn English. Cambridge University Press. Cambridge.
- ELY, C. (1986). An analysis of discomfort, risktaking, sociability and motivation in the L2 classroom. Language Learning, 36, 1-25.
- ESPÍ, M. J. y AZURMENDI, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera. RESLA, 11, 63-76.
- GARDNER, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation. Edward Arnold. Londres.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Newbury House. Rowley, Massachusetts.
- GARDNER, R. C. y MACINTYRE, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: who says it isn't effective? Studies in Second Language Acquisition, 13, 57-72.
- GARDNER, R. C. y MACINTYRE, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning: part II: affective variables. Language Teaching, 26, 1-11.
- LETT, J. y O'MARA, F. E. (1990). Predictors of success in an intensive language learning context: correlates of language learning at the Defense Language Institute Foreign Language Center. En Parry, T. S. y Stansfield, C. W. (eds.), Language aptitude reconsidered (222-260). Prentice Hall Regents. Englewood Cliffs, N. J.
- MASLOW, A. H. (1970). Motivation and personality (2a ed.). Harper & Row. Nueva York.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., KUPPER, L. y RUSSO, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. Language Learning, 35, 21-46.

- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. U. (1990). *Language strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press. Nueva York.
- OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies*. Newbury House. Nueva York.
- RAMAGE, K. (1990). Motivation factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40, 189-219.
- RUBIN, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 117-131.
- SKEHAN, P. (1989). Individual differences in second language learning (capítulos 4 y 5). Edward Arnold. Londres.
- SPOLSKY, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*, 19, 271-283.
- STRONG, M. H. (1984). Integrative motivation: cause or result of successful second-language acquisition? *Language Learning* 34, 1-14.
- WONG FILLMORE, L. (1976). *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*. Tesis doctoral sin publicar.