

# OPINIÓN Y MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE LENGUA: RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN EN EL CARIBE NO HISPÁNICO

Prof. Sergio Serrón M.  
UPEL-ASOVELE

## Resumen

En este trabajo se presenta una versión revisada de los resultados obtenidos en investigaciones anteriores (especialmente Serrón 1991a, 1995 y 1996). Se trata de determinar los factores que pueden incidir en la motivación de los estudiantes de español, la mayoría docentes o aspirantes a docentes de nuestra lengua en algunas regiones del Caribe No Hispano, a partir de las propuestas de Horwitz, Vilagrassa et al, Serrón y otras. Se busca validar las Encuestas de Opinión en el marco de la clase de lengua extranjera, proponerlas para acentuar el proceso de democratización y participación en la de lengua materna y establecer algunas pautas para la planificación lingüística en la región y para la mayor integración entre los pueblos multilingües, con énfasis en la presencia de las universidades.

**Palabras claves:** Planificación Lingüística, Aprendizaje de Lengua Extranjera, Enseñanza del Español, Lenguaje y Comunicación, Motivación.

## Motivación

La motivación ha preocupado a diferentes investigadores educacionales, especialmente en los últimos tiempos, en función de reconocer su rol y su necesidad. En particular, ha sido tema de trabajos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y ultimamente, en lengua materna.

En principio, debe tenerse claro que el objetivo no es entretener ni divertir; tanto el docente como el estudiante están desarrollando un “trabajo”, en términos de actividad, producto y función social, uno viene a enseñar y el otro a aprender, ninguno viene a entretener o a entretenerse, ninguno viene a divertir o a divertirse. El objetivo es explicar la diferente disposición para gastar energía en la resolución de tareas académicas por parte de diferentes alumnos, lo que lleva a dos supuestos relacionados: hay estudiantes dispuestos, más que otros, a perseverar (en cuanto a tiempo y esfuerzo) en la resolución de labores académicas que impliquen desafíos y quienes así procedan tendrán más éxito no sólo en cuanto al rendimiento cuantitativo (en términos de evaluación) sino también en los aspectos cualitativos.

En general, se reconocen dos tipos de motivación: la extrínseca y la intrínseca (vid Deci y Ryan , 1985, Lepper, 1988 y Spaulding, 1992). “Estamos **extrínsecamente** motivados para involucrarnos en una actividad cuando reconocemos que si lo hacemos probablemente experimentaremos lo que percibimos como consecuencia positiva o deseable” o evitaremos “resultados negativos o indeseables” (Spaulding (1994: 218)<sup>1</sup>. Cuando es la única en estar presente, se la vincula de forma muy directa con una personalidad externa predominante (aquella que no percibe relación alguna entre los reforzamientos que recibe y su propia conducta) variable que, según ha probado una tendencia dentro de la psicología social (no exenta de fuertes polémicas), parece predecir una mayor probabilidad de fracaso académico.

---

<sup>1</sup> La estructura educativa, en todos sus niveles, da relieve a la motivación extrínseca por cuanto se orienta hacia los resultados.

Por su parte “la conducta motivada **intrínsecamente** [es] definida como conducta encarada por sí misma, por el placer que proporciona el aprendizaje que permite o los sentimientos de logro que produce” (Lepper 1988, p. 292, citado por Spaulding, 1994, p. 218), en otras palabras, una motivación centrada en la satisfacción personal, sin buscar beneficios externos. Se reconoce que, en proporciones diferentes, las personas intrínsecamente motivadas se autoperceben primero como competentes (pueden afrontar el desafío planteado) y luego, con control (por lo menos cierto control) sobre la actividad que enfrentan. Es obvio que la motivación intrínseca necesita una personalidad interna (aquella que percibe los reforzamientos medioambientales como relacionados, producidos o consecuencia de su propia conducta, es decir que ésta no es derivación de la acción del azar o de otros), con un éxito académico de alta predictibilidad.

Para el campo de lenguas extranjeras, los factores que influyen en la adquisición de una segunda lengua (biológicos, psicológicos, sociales y lingüísticos - Svanes, 1986<sup>2</sup>) han recibido una considerable atención por parte de los investigadores, y entre ellos, destacan los psicológicos, actitudinales y motivacionales explorados tanto como los problemas metodológicos (vid Van Patten et al, 1987).

Garner y otros reconocen<sup>3</sup> una división de la motivación en integrativa (actitud positiva hacia los miembros de la comunidad que habla la lengua objeto y el deseo de integrarse con esa comunidad y/o de interactuar con sus miembros) e instrumental, práctica, utilitaria, vinculada con la comprensión de la literatura especializada, mejoras en el trabajo, calificaciones académicas y aprendizaje con fines específicos. Investigaciones posteriores (incluso de los mismos autores) no confirmaron el carácter predictivo de estas orientaciones motivacionales y dieron lugar a otras que demostraron la complejidad del tema y la participación de otros factores (incluso la combinación de ambas orientaciones en distintas medidas)<sup>4</sup>. Se elaboraron listas que contenían los aspectos fundamentales que conformarían un “estudiante motivado (en lenguas extranjeras)” y que, en conjunto (o en presencia mayoritaria) predecirían un buen rendimiento determinando los factores que facilitan o mejoran las condiciones del aprendizaje.

### Las Encuestas de Opinión

En ese marco de búsqueda de la motivación se inserta nuestro trabajo, que conforma una parte de una investigación mucho más amplia, cuyas primeras etapas ya han sido finalizadas (vid bibliografía Serrón). Nos interesaba determinar, a partir de sus reacciones ante una batería de opiniones, las creencias de los alumnos relación con el aprendizaje del español como lengua extranjera, en una muestra de estudiantes en el Caribe no Hispánico, y las creencias de sus docentes sobre aspectos similares. Contribuiríamos a la elaboración de un perfil general del **ELECNH, (Español como Lengua Extranjera en el Caribe No Hispánico)** incluyendo, en esta oportunidad, sus usuarios naturales (aprendices, docentes locales), y definiríamos su situación en el contexto lingüístico y sociocultural de la región.

---

<sup>2</sup> Biológicos (edad, inteligencia, aptitud para el lenguaje), psicológicos (actitud hacia el pueblo hablante de la lengua objeto, motivación para el estudio, capacidad para la identificación intelectual y emocional con otros), sociales y lingüísticos (problemas de interferencia de la lengua materna).

<sup>3</sup> Garner (1968), Garner y Lambert (1972) y Garner (1985).

<sup>4</sup> Vid, por ejemplo, Clément y Kruidenier (1983), Kruidenier, y Clément (1986), Ely (1986) Moise, Clément y Noels (1990), Crookes y Schmidt (1991) y, en nuestro medio, Antonini (1995).

Recogimos una experiencia originada en el campo del inglés, y seguida en otras lenguas en las que se ha ido conformando un perfil acerca de lo que es un buen estudiante de lenguas extranjeras en opinión del profesor o desde la óptica del estudiante<sup>5</sup>, y en las que se establecieron múltiples correlaciones a la vez que se dejaron amplias líneas abiertas para seguir profundizando.

En función de nuestros intereses, tomamos como base las realizadas por Horwitz y las primeras hechas en el marco hispanico por Vilagrassa, Verdes y Picó (1989 y 1990). Horwitz se orientó, en principio, a establecer las creencias que acerca de múltiples temas relativos al aprendizaje de lenguas, tienen los docentes y los estudiantes con el fin de profundizar el conocimiento de la etiología de las estrategias de aprendizaje, lo que ha derivado últimamente, y como consecuencia natural, en la investigación de los factores que producen ansiedad y distorsionan el aprendizaje.

### **La Investigación**

Para cumplir con los diferentes objetivos que se plantearon, en la muestra se utilizó, un modelo de encuesta, adaptado para estudiantes de **ELE (Español como lengua extranjera)** de los 14 Institutos Venezolanos de Cultura y Cooperación (IVCC)<sup>6</sup>, con 36 ítemes, o para profesores locales de **ELE**, en buena medida estudiantes avanzados, con 35 opiniones. Muy pocas son las diferencias entre los dos modelos de encuesta, y éstas no asumieron un carácter sustantivo. Los ejemplares fueron distribuidos en los 14 países y se complementaron con entrevistas personales a participantes en cursos efectuados en Venezuela y en talleres facilitados en otros países de la región, se buscó así, garantizar la representación proporcional de toda el área.

En relación con los inventarios anteriores<sup>7</sup>, en los que se basó el nuestro, además de adaptar el vocabulario (especialmente en construcciones verbales) se introdujeron algunos cambios imprescindibles en función de los intereses de planificación lingüística de la investigación.

Los encuestados debían señalar si su opinión coincidía o no con la que se daba, en cinco grados que iban desde “totalmente en desacuerdo” a “plenamente de acuerdo” (Escala Likert, vid Likert, 1932). Escogían una de las opciones y la marcaban en la columna correspondiente de la Hoja de Respuestas anexa. Eventualmente, el encuestador podía hacer alguna aclaración en cuanto al significado de expresiones coloquiales como, por ejemplo: Me da pena (en el sentido de sentir vergüenza).

### **Resultados por áreas temáticas**

---

<sup>5</sup> Vid Krahné y Knowles; 1984, Horwitz, 1985, 1983, 1987, 1988; Lalonde, Lee y Gardner, 1987, Yorio, 1983; Moody, 1988; Ehrmen y Oxford, 1988; y Ferguson y Huebner, 1989.

<sup>6</sup> Venezuela cuenta con IVCC en 14 países del Caribe No Hispanico (Aruba, Curazao, Bonaire, Jamaica, Grenada, St Vincent, St Lucía, Dominica, Antigua, Trinidad, Guyana Suriname, Belice y Barbados). En cada uno de ellos se desempeña, como profesor de ELE, un docente venezolano designado por el Ministerio de Educación (Vid, entre otros, Serrón 1988 y 1992).

<sup>7</sup> Horwitz (1983) **BALLI** Inventario de Creencias acerca del aprendizaje de lenguas (**Beliefs About Language Learning Inventory**), 34 ítemes, Vilagrassa et al (ops cits) **ICAL ESL - Inventario de Creencias sobre el Aprendizaje de Lenguas - Español como Segunda Lengua** - 34 opiniones.

Había cinco grandes áreas y las opciones de cada una estaban distribuidas al azar a lo largo del cuestionario, de forma tal que el encuestado no pudiera organizarlas en grupo, ya que, eventualmente, esto lo orientaría en alguna dirección.

Al proceder a la revisión debía considerarse la filosofía implícita en los Inventarios, ya que, en cuanto miden opiniones, no había respuestas correctas o erróneas.

### **Área temática: Aptitudes para aprender una lengua extranjera**

Este conjunto explora dos grandes direcciones de opinión: (a) la existencia de habilidades especiales (o especializadas) para el aprendizaje de otra(s) lengua(s), y (b) las características del aprendiente que aseguran más o menos éxito en su labor. Se reconoce que aunque todos pueden aprender una segunda lengua, los niños y algunas personas tienen más facilidad. En esto no hay contradicción ya que discrimina entre “posibilidad de aprender” (general) y “mayor facilidad de aprender” (particular), todos pueden pero algunos lo hacen mejor. Por otra parte, el sexo parece no incidir en el resultado. Hay acuerdo en considerar, como efectivamente ocurre, que el dominio de 2 o más lenguas facilita el aprendizaje y que no hay relación con la facilidad para aprender ciencias exactas y la dificultad para aprender lenguas. Por último, se podría señalar que cada uno opina sobre su propia facilidad según el rendimiento, y la autoestima, que tenga.

### **Área temática: Dificultades en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera**

Se centran en la evaluación de las dificultades para el aprendizaje de **ELE**, en relación con otras lenguas y en las dificultades que plantean sistemas específicos dentro de la lengua.

Hay acuerdo general en que: “Algunas lenguas son más fáciles que otras”, y que el español es una lengua de dificultad media (para el concepto de los aprendices y de los docentes).

Es muy interesante el resultado obtenido ante la afirmación: “Yo creo que aprenderé [aprendí para los docentes] a hablar español muy bien”. Mientras los aprendientes (91%) reflejan su aspiración de lograr éxito en sus estudios, los profesores (53%) reflejan el reconocimiento objetivo de sus limitaciones: el 47% tiene reservas sobre su español hablado, lo que puede ser refrendado en los hechos (incluyendo las otras destrezas productivas y receptivas).

En cuanto al tiempo que insumiría aprender a hablar correctamente una lengua: “de uno a dos años”, es el que se considera más común, seguido por “de 3 a 5 años”, tiempo coincidente con los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras.

La mayoría no comparte la afirmación de que “es más fácil hablar una lengua extranjera que entenderla”, pero sí, coherentemente, apoyan que “es más fácil leer y escribir español que hablarlo y entenderlo”.

### **Área temática: La naturaleza del aprendizaje de lenguas**

En este grupo de opiniones se incluye un conjunto de problemas vinculados con la visión del aprendiente y del docente no nativo acerca de los contactos con la(s) cultura(s) hispanohablante(s). En ese sentido se considera importante conocer la cultura de los países de habla española y la inmersión total en el contexto lingüístico respectivo. Demuestra notoriamente una motivación

integrativa más que instrumental. Sin embargo, un 15% de docentes desvinculan la enseñanza del español, de la cultura en que aquella se asienta, naturalmente surge esta pregunta: ¿Cuál es el objeto para ellos, de la enseñanza de esa lengua extranjera?

La formación profesional tiene mucho que ver en la actitud diferente de docentes y estudiantes en cuanto al rol del vocabulario, la gramática y la traducción en el aprendizaje. Mientras los segundos estiman, aunque en diversos grados, que estos aspectos son importantes (50 - 64 y 59 %), los docentes apenas lo destacan entre el 30 y el 40 % . Es evidente que los nuevos métodos (por ejemplo, el enfoque comunicativo) han llegado más a quienes los aplican, que a quienes los reciben. El estudiante voluntario de lenguas se caracteriza por su espíritu conservador y tradicional, en lo que se refiere a innovaciones metodológicas (o por lo menos a la teorización sobre las mismas) y a los riesgos que estas innovaciones implican (no debe olvidarse que el estudio voluntario significa una inversión, al menos de tiempo y esfuerzo).

Sin esta observación, los resultados comentados podrían sorprender por su carácter contradictorio con la práctica diaria, y constituyen una seria advertencia para el docente que aplica un modelo comunicativo a ultranza.

Es muy pronunciado el acuerdo de los docentes con la afirmación: “el aprendizaje de lenguas extranjeras es diferente al aprendizaje de otras materias” (82 %), pero mucho más moderado es el acuerdo entre los que efectivamente lo están haciendo (58 %).

Por último, dentro de este grupo, el 58 % de los profesionales de la docencia no estuvieron de acuerdo con la aserción: “Es más importante aprender el español como se habla en España que el español como se habla en América”, mientras que sólo el 39 % de los aprendientes no lo aprobó. Es preocupante y exige una futura revisión más detallada, un resultado que parece subrayar la ineffectividad de la política internacional hispanoamericana en la región.

### **Área temática: Estrategias de comunicación y aprendizaje**

Esta área incluye un conjunto de ítemes relacionados directamente con las estrategias de aprendizaje y que evalúan tanto ese proceso, como las estrategias comunicativas utilizadas. Este conjunto, interrogaba acerca de estrategias de aprendizaje utilizadas en enfoques didácticos tradicionales y los resultados recogidos ratifican la necesidad de preparar a los estudiantes antes de someterlos a prácticas no tradicionales.

Por ejemplo, el acuerdo con las afirmaciones: “es importante hablar español con una excelente pronunciación” y “es muy importante practicar y repetir mucho”, parece contradictorio con las prácticas comunicativas actuales, en lo referente a abrir un crédito a la **competencia estratégica** del interlocutor.

Sin embargo, el desacuerdo generalizado con la afirmación: “no se debe decir nada en español hasta tanto no se pueda decirlo correctamente”, constituye un índice estimulante acerca de la disposición a tomar decisiones comunicativas que impliquen ciertos riesgos. La no aprobación del aserto “me da pena hablar con otras personas” se complementa, ya que la aceptación de ciertos riesgos (y la inherente capacidad de negociación), muestra, sin duda, una predisposición positiva para el aprendizaje de lenguas extranjeras. La aceptación de que “es importante practicar con grabaciones (cintas magnetofónicas o cassettes) y videos”, constituye una toma de posición hacia el

uso de materiales auténticos propios de las prácticas comunicativas. Hay que señalar, empero, que para los docentes, convencidos de la bondad del uso de estos materiales, la poca disponibilidad de los mismos para su actividad en el campo de la educación compulsiva, debe constituir un motivo de decepción.

En la misma dirección, el acuerdo casi unánime con la afirmación: “me divierto practicando español con los hispanohablantes que conozco”, repite resultados anteriores en lo referente a “socializar el aprendizaje de español buscando ocasiones para utilizar lenguaje auténtico con nativos” (Vilagrasa, 1989, p. 40). Debemos resaltar la diferencia entre aprendientes de segunda lengua y los de lengua extranjera: para los primeros, las opciones, y obligaciones, de usar la lengua estudiada son, obviamente, mucho más frecuentes.

Los docentes asumen más (tal vez en sus dos roles) el riesgo de esta afirmación: “es aceptable adivinar una palabra si no se conoce su significado en español”. El 69 % de acuerdo frente a sólo el 33.5 % de los estudiantes, constituye una demostración del valor de la experiencia (e, indudablemente, la mayor seguridad y confianza en su instrumento comunicativo).

No se define, realmente, una tendencia hacia la aseveración: “si al principio se les permite a los estudiantes cometer errores en español, luego les será muy difícil hablar correctamente”. En términos generales, estos resultados podrían reflejar la controversia existente en torno a la conceptualización y actitud hacia el “error”.

### **Área temática: Motivación**

En esta área la atención se centra en las motivaciones de los aprendientes y de los docentes también como tales. Tema que despunta en otras áreas y que ratifica algunas observaciones. Una de ellas se refiere a que no hay una tendencia clara en cuanto a que “en mi país la gente piensa que es importante aprender español”. Estos resultados son preocupantes para los analistas de la política internacional y para los planificadores de la difusión del español en la región ya que como hemos expresado en otra oportunidad “el Caribe no Hispánico constituye un conjunto de islotes que navegan en un mar mediterráneo hispánico, fundamental en estrategia y economía y que, por la herencia colonial se ha mantenido de espaldas, igual que lo estuvieron en épocas pretéritas de dominios europeos”.

El acuerdo, amplio por parte de los estudiantes (86 %), y moderado por parte de los docentes (61 %), con la afirmación: “me gustaría [gustó] aprender español para llegar a conocer mejor a la gente de los países hispanohablantes” quizá tenga consecuencias más allá de las previstas inicialmente: posibilidad frente a hecho consumado. La neutralidad puede acompañar el desencanto del educador. El acuerdo casi total con la aserción: “me gustaría tener amigos hispanohablantes” complementa la anterior y el sentido que dimos a nuestra explicación.

La muestra es unánime (100 y 95 %) en acompañar: “quiero aprender a hablar español muy bien”. Un requerimiento básico es que el aprendiente quiera hacerlo y tenga una alta motivación de logro: puede aprender, va por el camino correcto y siente placer en hacerlo, parece constituir un modelo eficaz de motivación.

El 42 % de los estudiantes y sólo el 28 % de los docentes suscriben la afirmación “si aprendo a hablar el español muy bien, tendré más oportunidades de encontrar trabajo en mi país”. En tal

sentido se puede ver que en otra investigación, surgen algunas informaciones importantes vinculadas con esta respuesta: casi la mitad de los docentes piensa cambiar de profesión e, incluso, fuera del ámbito de uso de la lengua española, mientras que el 57 % de los alumnos utiliza laboralmente (en docencia u otra actividad) el español. La realidad y las expectativas influyen en estas respuestas vinculadas con la **motivación instrumental**.

En función del contexto geopolítico en que se dio esta investigación se incluyó un ítem de interés tanto para la planificación lingüística como para su proyección política internacional: “si pudiera escoger, preferiría aprender español en España que en algún país de América”. Los resultados (44 % en desacuerdo, 24 indiferente y sólo el 30 % está de acuerdo - no obstante estudiar en un instituto venezolano) ponen un alerta moderada en la política hispanoamericana hacia el Caribe No Hispánico, fundamentalmente la venezolana, orientada a la cooperación educativa y cultural del país en áreas tan sensibles como la región estudiada.

### **Conclusiones**

Hemos querido vincular varios aspectos orientados inicialmente hacia el área de motivación en la enseñanza de lengua. A estos efectos, dividiremos estas conclusiones en tres aspectos, aunque no los separaremos tajantemente: 1. Las encuestas de opinión dentro de la clase de lengua extranjera, en este caso específico, de español y de la investigación educativa; 2. Las encuestas de opinión como instrumento auxiliar para evaluar la planificación lingüística y la de las relaciones internacionales y, 3. La encuesta de opinión en el área de lengua materna.

Por una parte, desde el punto de vista metodológico, debemos subrayar el valor de las mismas dentro de la dinámica comunicativa de la clase ya que, con materiales estrictamente auténticos permite diversos ejercicios vinculados con la vida actual (responder encuestas, fijar posición, analizar argumentos) complementados con aspectos léxicos y gramaticales. Algunas respuestas permiten aclarar creencias no fundamentadas en la realidad educativa y otras llevarían a la modificación de algunos procedimientos utilizados en clase.

En el campo en que hemos centrado nuestro interés - la motivación - los aportes son indudables. Consolidan la motivación extrínseca o instrumental, que resulta imprescindible, en los aspectos prácticos, utilitarios vinculados con el aprendizaje.

No obstante, nos concentraremos en la motivación intrínseca, interrogativa. Hemos expresado que las personas cuya conducta es intrínsecamente motivada, se autoperciben como competentes (pueden afrontar el desafío planteado), a lo que las encuestas de opinión contribuyen eficazmente. En efecto, no es sólo la tarea, sino el periódico análisis, y reflexión, sobre temas vinculados con las eventuales dificultades del aprendizaje, lo que contribuye a que el estudiante tome consciencia acerca de sus potencialidades y competencias. También hacen que se sientan con control (por lo menos cierto control) sobre la actividad que enfrentan: en ese sentido, un necesario ambiente de democracia participativa en la que el estudiante no sólo puede opinar, lo que ya es importante en una educación habitualmente autoritaria, sino que también siente que su opinión es tomada en cuenta, o será tomada en cuenta. Desde el punto de vista integrativo, factor incidente en la conducta intrínsecamente motivada, se puede comprobar, y en caso negativo -como se desprende de los resultados recogidos en nuestra investigación- crear y fomentar, una actitud positiva hacia los miembros de la comunidad que habla la lengua objeto y el deseo de integrarse con esa comunidad

y/o de interactuar con sus miembros. Este tema se vincula con la planificación por cuanto históricamente, la percepción en el Caribe No Hispánico de la comunidad hispanoamericana no ha sido positiva, aspecto que, incluso es fomentado en los textos. Por ejemplo, en Estados Unidos de América, la mayor parte de los libros de español para anglófonos, utilizados profusamente en la región, tienen sus “notas culturales” concentradas en aspectos vinculados al machismo (¡como si fuera una característica exclusiva de los pueblos hispanos!), la pobreza y sus manifestaciones y los rituales vinculados con la religión católica y la influencia africana<sup>8</sup>; es difícil encontrar referencias sistemáticas a movimientos o hechos culturales desarrollados en nuestros países. En este aspecto, no hay punto de comparación entre las referencias culturales de libros de alemán, francés o inglés para extranjeros y los de nuestra lengua. Hacer conocer nuestra realidad, incluso a través de una sistemática producción de textos, parece ser una prioridad en la planificación de la comunidad hispanoamericana hacia los países de otras lenguas de la región, con vistas a la integración. El modelo europeo desarrollado dentro de la comunidad por el Consejo de Europa debe ser considerado al momento de ilustrar los objetivos de esta labor y su ejecución.

Como consecuencia, a largo plazo, se desarrollará una conducta orientada intrínsecamente, una motivación centrada en la satisfacción personal, sin buscar exclusivamente beneficios externos y que genere el deseo de conocer nuestra lengua para conocer mejor nuestros pueblos, lo que implicará, un paso fundamental para la imprescindible integración regional.

Es obvio que la clase de lengua materna puede beneficiarse con inventarios de opiniones similares. No vamos a insistir en la crisis de la enseñanza de la lengua materna, tema sobre el que hay una vasta bibliografía no sólo en todos nuestros países, sino en general, en todo el mundo. Como ha venido ocurriendo, se reconoce también en esta área el influjo, bastante más allá del nivel sugerente, de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre la enseñanza de la lengua materna. Su valor metodológico y motivador tendrá, sin dudas, efectos muy similares a los que analizamos más arriba, y permitirá elaborar un perfil bastante preciso de los estudiantes del nivel correspondiente. Nos interesa subrayar la generación de un ámbito democrático-participativo en el aula, básico para el desarrollo de la competencia comunicativa, dentro del andamiaje instructivo al que se ha hecho referencia en otras oportunidades. Esta actividad, en un marco muy amplio de trabajo orientado en forma similar, contribuirá eficazmente a que nuestro estudiante desarrolle integralmente su competencia comunicativa y se sienta competente, tenga el control sobre la actividad y lo sienta así y esté en capacidad de negociar en cuanto lo requiera para subrayar tanto su autonomía como su responsabilidad social.

### **Bibliografía**

- Antonini, M. (1995). **Motivation and Second Language Learning: Teacher's Perspective en RVLA**. I-2, Caracas, pp. 63-81.
- Applebee, A. y Langer, J. (1983). **Instructional Scaffolding: Reading and writing as natural language activities en Language Arts**. 60, pp. 168-175.
- ASOVELE (1994). **Los programas venezolanos de cooperación educativa y cultural en el Caribe No Hispánico con especial referencia a la enseñanza del español como lengua extranjera. Diagnóstico y proposiciones**. Documento entregado a los Ministerios de Educación y de Relaciones Exteriores.

---

<sup>8</sup> Sobre este particular hay dos trabajos recientes muy interesantes: Moore, 1996 y Fernández, en prensa.

- Clément, R. y Kruidenier, B. (1985). Attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clement's Model. **Journal of Language and Social Psychology**, 4, pp. 21-36.
- Crookes, G. y Schmidt, R. (1991). **Motivation: Reopening the research agenda en Language Learning**, 41, pp. 469-512.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**, New York, Plenum.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). **Language two**. Oxford: Oxford University Press.
- Edelhoff, C. (1985). Language learning for comunication with role, needs and problems of language teachers. **Council of Europe**. Sympsium on the initial and in-service training of teachers of modern language. (Grecia, 1983). 35-41
- Fernández, E. (E.p.). La enseñanza de la cultura en la clase de español. (en prensa en revista **CLAVE, No. 6**, 1997, Caracas).
- Fergunsson, C. y Huebner, T. (1989). **Foreign language instruction and second language acquisition research in the United States**. Washington DC. John Hopkins University.
- Gaonac'h, D. (1987). **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**. LAL, París.
- Garner, R. (1968). Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition. **Tessol Quaterly 2**, pp. 141-150.
- Garner, R. (1985). **Social psychology and language learning: the role of attitudes and motivation**. London.
- Garner, R. y Lambert, W. (1972). **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, Mass.
- Garner, R. et al (1979). The Attitude/Motivation Test Battery, **Research Bulletinn No. 15** UWO, Ontario.
- Guiora, A. et al (1972). The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in second language: an exploratory study. **Comprehensive Psychiatry**, No. 13, pp. 421-428.
- Holec. H. (1981). **Autonomy and language learning**. Oxford. Pergamon Press.
- Horwitz, E. y Young, D. eds. (1991). **Language anxiety**. Prentice Hall, New Jersey.
- Krahnke, K. y Knowles, M. (1984). **The basis of belief: What ESL teachers believe about language teaching and why** Comunicación presentada al 18 th. Annual Tesol Convention. Houston.
- Kruidenier, B. y Clément, R. (1986). **The effect of context on the composition and role of orientations in second language acquisition**. Quebec International Center of Research on Bilingualism.
- Horwitz, E. (1983). **Beliefs About Language Learning Inventory**. Universidad de Texas. Texas. (Instrumento inédito citado por Horwitz, 1987, p. 127).
- Horwitz, E. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreing Language Annals**. 18, 333-340.
- Horwitz, E. (1987). **Surveying student beliefs about language learning**. Wenden, A. y Rubin, J. (Eds). **Learner Strategies in Language Learning**. Englewood Cliffs. N. J. Prentice Hall. 119129.

- Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. **Modern Language Journal**. 72 (3). 283-294
- Horwitz, E. y Young, D. (De) (1991). **Language anxiety**. Prentice Hall.
- Lanlode, R.; Lee, P. y Gardner, R. (1987). The common view of the good language learner: An investigation of teacher's beliefs. **Canadian Modern Language Review**. 44 (1). 163-4.
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. **Cognition and Instruction**. 5, pp. 289-309.
- Likert, A. (1932). A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**. 140 ps. 44-53.
- Moody, R. (1988). **Personality preferences and foreign language learning**. The Modern Language Journal. 72 (4).
- Moore, Z. (1996). **Teaching Culture: A Study of Piropos en Hispania**. 79-I, pp. 113-120.
- Moïse, L. Clément, R. Y Noels, K. (1990). Aspects motivationnels de l'apprentissage de l'espagnol au niveau universitaire. **The Canadian Modern Language Reviews**. 46-4 pp. 689-705.
- Romero, O. (1980). **Locus de control, inteligencia, estatus socioeconómico y rendimiento académico**. Mérida, ULA.
- Serrón, S. (1991a). **Un problema de Planificación Lingüística Internacional: el español como lengua extranjera en el Caribe No hispanico**. Tesis de Maestría (UPEL inédita, con el mismo título fue publicado un resumen en **Letras, CILLAB, IPC, N° 50**, pp. 193-215.
- Serrón, S. (1991b) **Algunas observaciones preliminares acerca del problema de la motivación en la enseñanza de la lengua extranjera**. HIHERTS (Min.) - Trinidad y Tobago.
- Serrón, S. (1993). **Introducción al estudio de la Planificación Lingüística Internacional**. IPEMAR - ASOVELE. Caracas, (105 pp.)
- Serrón, S. (1994) **La enseñanza del español como lengua extranjera en el caribe no Hispánico y sus implicaciones**. Universidad de oriente, Cumaná (conferencia) 8 de abril de 1994.
- Serrón, S. (1995) Las encuestas de opinión y su importancia en la clase de lengua - **Letras, CILLAB, IPC, Nros. 51-52, 1995 pp.203-218**.
- Serrón, S. (1996) El español en el caribe no Hispánico: la opinión estudiantil y su valor en el proceso de Planificación Lingüística Internacional en M. Arjona et al (eds.) **Actas del X Congreso Intenacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina**, UNAM, México, 1996. Pp.828-832.
- Spaulding, C. (1992). **Motivation in the classroom**, New York. Mcgraw-Hill.
- Spaulding, C. (1994). La motivación para leer y escribir en J. Irwing y M.A. Doyle **Conexiones entre lectura y escritura**. Aique GESA - Bs. As. (Edición original, en inglés, 1992).
- Svanes, B. (1986). Application of principles in Norwegian T-Level Definition. **Council of Europe. International for trainers of modern language teachers**. Noruega, 1985) 54-61.
- Yorio, C. (1983). **The use of student surveys in second language programming**. Comunicación presentada en el 2th Rocky Mountain Resional Tesol Conference. Salt Lake City.
- Van Patten, B., Dvorak, T. y Lee, J. (1987). Introduction: An Overview of Foreign Language Learning en R. Andersen (de.) **On Scnd Language Research**, Cross-Linguistic Series, pp.1-16.

*Opinión y motivación en la clase de lengua: resultados de una investigación en el Caribe no hispanico*

Viligrasa, A. et al (1988). Yo creo, tú crees, él cree... (Teorías implícitas sobre el aprendizaje del español como lengua segunda) en **Cable** N° 4 pp. 36-40

Viligrasa, A. et al (1990). Análisis multivariante del rendimiento en español segunda lengua en función de las creencias de aprendizaje comunicación presentada en el **Octavo Congreso de la Asociación Español de Lingüística Aplicada** Vigo, 2 al 4 de mayo de 1990.

**EL AUTOR**

**Sergio Serrón**

UPEL

Instituto Pedagógico de Caracas

**Datos de la Edición Impresa Original**

Serrón M., Sergio (1997, junio). *Opinión y motivación en la clase de lengua: resultados de una investigación en el Caribe no hispanico*. Paradigma, Vol. XVIII, N° 1, Junio de 1997; 51 - 70