

Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión

Victoria Zenotz

Universidad Pública de Navarra

Resumen: Este artículo revisa los distintos enfoques que se han adoptado en la investigación de la motivación en el contexto del aprendizaje de lenguas desde mediados del siglo pasado hasta nuestros días. Partiendo de una perspectiva psicológico-social, nos centramos después en una perspectiva cognitiva y finalmente se presentan enfoques más actuales que consideran la motivación como algo cualitativamente específico de cada aprendiz de lenguas.

Palabras clave: motivación, enseñanza lenguas, perspectivas actuales.

Abstract: This article reviews the different approaches which have been taken in motivation research in language learning from mid last century till nowadays. We focus first on a social-psychological approach, then on a cognitive approach and finally we present more modern perspectives which consider motivation as something qualitatively specific from every language learner.

Keywords: motivation, language learning, modern perspectives.

El estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas se origina al tratar de buscar una explicación a las diferencias entre la facilidad con que algunas personas aprenden las lenguas y las dificultades que otras encuentran. La constatación de la existencia no sólo de aspectos relacionados con la aptitud o la inteligencia, sino también de tipo actitudinal ha colocado a la motivación en el centro de la investigación sobre el aprendizaje de lenguas (Dörnyei, 1994, 2005; Gardner, 1985, 2006; Ushioda, 1996).

Numerosos/as especialistas han tratado de definir el concepto de motivación en el contexto del aprendizaje de lenguas. Gardner (1985), una referencia en este campo, la define como el punto hasta que una persona lucha para aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo (Gardner 1985:10). Nunan (1999:233) considera que quien desea aprender una lengua y experimenta satisfacción al realizarlo activa mecanismos y actitudes favorables para conseguirlo. Dörnyei (2001), que es probablemente la figura más importante en esta especialidad en los últimos años, define la motivación como la elección de una acción concreta, la persistencia

en ella y el esfuerzo invertido en la misma (Dörnyei, 2001:7). Podríamos concluir que se trata de un impulso para realizar una acción, pero no sólo en un momento dado, sino a lo largo de un cierto tiempo.

Las diversas perspectivas que se han adoptado en el estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas pueden agruparse en tres los enfoques fundamentales: el enfoque psicológico social, el enfoque cognitivo y las perspectivas actuales. En la revisión que presentamos aquí no pretendemos realizar un trabajo exhaustivo en el que se mencione cada autor y tendencia, sino dibujar unos trazos representativos de la investigación realizada en este campo.

Perspectiva psicológico-social

El enfoque psicológico-social ha sido durante muchos años dominante en la investigación de aprendizaje de lenguas y las propuestas de Gardner y sus actualizaciones posteriores (Gardner, 1985, 2006) siguen siendo válidas para muchos/as especialistas. Este autor fue pionero en señalar la motivación como factor de éxito en el aprendizaje de lenguas. Aunque comienza sus estudios en los años cincuenta, es en los setenta cuando formula su Modelo socio-educacional (Gardner y Lambert, 1972) en el que subraya la importancia de las actitudes hacia la comunidad lingüística de la L2 en el aprendizaje de la L2. Todos los demás modelos de corte psicológico-social de un modo u otro hacen revisiones y aportaciones a este.

Una de las contribuciones esenciales de este modelo es la distinción entre motivación integradora e instrumental según sea el objetivo del aprendizaje. Se entiende por Motivación integradora el deseo de aprender una lengua para integrarse en la cultura de los/las hablantes de la L2. La Motivación instrumental sería el deseo de aprender una lengua para lograr ciertos fines de tipo práctico como podría ser obtener un ascenso en un trabajo. A pesar de la gran aceptación que ha tenido esta distinción, un aspecto que se ha discutido es la superioridad no de la Motivación integradora en el aprendizaje de lenguas (Gardner, 1985).

Se señala que esta distinción puede tener más sentido en contextos de aprendizaje de segunda lengua y no tanto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Nos referimos al aprendizaje de segundas lenguas al realizado "in situ", cuando el/la aprendiz está rodeado/a de la comunidad de hablantes de la L2 y no en el aprendizaje de lenguas extranjeras que tiene lugar lejos de la comunidad de hablantes. Más adelante el propio Gardner (Gardner y MacIntyre, 1991) considera que la dicotomía de Motivación integradora y Motivación instrumental no ha de interpretarse en un sentido estricto. Hoy en día son muchos/as los/las autores/as como Brown (2000) que valoran ambos tipos de motivación.

Otra propuesta dentro de la perspectiva psicológico-social es el Modelo del contexto social de Clément (1980), que señala la posible relación entre el deseo que el/la aprendiz siente de integrarse y el estatus que perciba que la L2 tiene.

En el Modelo de la aculturación Schumann (1986) plantea que existen factores que contribuyen a la distancia social existente entre el/la aprendiz y la comunidad de L2

como podrían ser las diferencias lingüísticas y culturales entre la comunidad de la L1 y la de la L2. La fosilización es el mantenimiento de las mismas y la aculturación sería su reducción.

El Modelo de adquisición de L2 de Spolsky (1988) señala que el contexto social por un lado crea oportunidades para el aprendizaje, pero también para la percepción positiva o negativa que el/la aprendiz tiene de la L2. Dicha percepción es fundamental en las actitudes que se generan con respecto a la L2 y a sus hablantes.

Perspectiva cognitiva

El enfoque cognitivo viene marcado por la publicación de un artículo de Crookes y Schmidt (1991) que por primera vez conecta la psicología y el aprendizaje de lenguas. Aunque el concepto de motivación tenía sus orígenes en la psicología, no es hasta ese momento que se comienzan a introducir las últimas propuestas de las teorías motivacionales en el aprendizaje de lenguas. Otra cuestión importante es el deseo de centrar la teoría de la motivación en las situaciones de aprendizaje reales. Consideran que las propuestas de Gardner se sitúan en un contexto de aprendizaje de segundas lenguas y no en un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula.

La Teoría de la autodeterminación de Deci (1992) pertenece al campo de la psicología. Según esta teoría la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (la competencia, la afinidad y la autonomía) favorece la Motivación intrínseca. Una de las principales contribuciones de esta teoría es precisamente la distinción entre Motivación intrínseca y extrínseca.

Si la diferencia entre Motivación integradora e instrumental se relaciona con el fin del aprendizaje, la existente entre la Motivación intrínseca y extrínseca hace referencia al origen de la motivación. La Motivación intrínseca surge del/de la aprendiz y se refiere a la satisfacción que el aprendizaje de lengua le causa. La motivación extrínseca se origina en el exterior y puede relacionarse con la motivación instrumental. Este tipo de motivación gira en torno a los beneficios y castigos externos que el/la aprendiz pretende respectivamente obtener o evitar con el aprendizaje de la lengua.

Entre las investigaciones que se han llevado a cabo en el contexto de aprendizaje de lenguas desde este enfoque podemos destacar la de Noels, Pelletier y Vallerand (2000), que afirman que esta dicotomía no sustituye a la de Gardner, sino que la complementa. En este caso, también existen voces que señalan la posible superioridad de un tipo de motivación sobre la otra. Así, Brown (1994) afirma que la Motivación intrínseca tiene conexiones con la *metacognición* y, por ello, es superior a la extrínseca. Otros/as autores/as, como Van Lier (1996) señalan la importancia de ambos tipos de motivación.

Otra teoría dentro del enfoque cognitivo es La Teoría de la expectativa de valor de Eccles y Wigfield (1995), que se sitúa también en el campo de la psicología, aunque especialistas como Ehrman (1996) la han aplicado al aprendizaje de lenguas. Para Eccles y Wigfield (1995), la motivación tiene dos componentes: la expectativa de éxito en una tarea y el valor que el/la aprendiz da a ese éxito. El éxito en la tarea se relaciona con otras teorías como la Teoría de la atrición, la Teoría de la *autoeficacia* y la Teoría del

autovalor. El valor que el/la aprendiz concede al éxito consta de cuatro elementos: el valor del logro, el costo, el valor extrínseco y el valor intrínseco.

Influidos por los nuevos enfoques cognitivos, Tremblay y Gardner (1995) proponen el Modelo socio-educacional que supone una revisión del modelo original de Gardner y Lambert (1972). Aunque las actitudes lingüísticas siguen siendo el elemento fundamental, aparecen otros como la *autoeficacia*, los valores, el deseo de cumplir un objetivo y las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua meta.

Si Gardner dominó el panorama de la motivación en el aprendizaje de lenguas prácticamente hasta los años noventa, desde entonces probablemente es Dörnyei la figura más destacada, debido a sus tan constantes como brillantes aportaciones. Inicialmente propone un modelo cognitivo (Dörnyei, 1994) en el que los elementos de la motivación se clasifican en tres niveles: el nivel del lenguaje (la lengua que se aprende y los objetivos básicos), el nivel del/de la aprendiz (sus características, su autoconfianza y su necesidad de éxito) y el nivel de la situación de aprendizaje (motivos tanto intrínsecos como extrínsecos relacionados con el curso, el grupo y el/la docente). Más adelante, como resultado de sus estudios experimentales Dörnyei y Csizér (2002) han propuesto en su modelo cognitivo siete categorías motivacionales. Además de la integración y la instrumentalidad basadas en Gardner, se incluyen las actitudes hacia los/las hablantes de la L2 (alude al deseo de contacto directo con ellos/as), el interés cultural (se refiere al contacto indirecto a través de productos culturales como música, cine...), la vitalidad de la comunidad meta (la importancia y riqueza de la comunidad según la percepción del aprendiz), el milieu de la L2 (la importancia que en el entorno de la aprendiz se le concede a las lenguas) y autoconfianza lingüística (la percepción de la L2 como una meta alcanzable).

Nuevas perspectivas

En los últimos años, ha habido un cambio importante en la dirección de las investigaciones de motivación. Por un lado, existe una tendencia a considerar la motivación no sólo como un producto, sino también como un proceso, como algo dinámico que tiene fases distintas. Poco a poco, nos vamos alejando de la idea de que las diferencias en motivación entre las personas son cuantitativas, puesto que los componentes varían incluso en una misma persona. Están también patentes la influencia de enfoques como el constructivismo, por ello, se subrayan especialmente los aspectos sociales. En esta línea se sitúan las investigaciones de especialistas como Williams y Burden (1997), Dörnyei y Otto (1998), Dörnyei (2005, 2009) o Ushioda (2008, 2009).

Entre los modelos que se centran en la idea de que la motivación no es un producto, sino un proceso podemos mencionar el Modelo constructivista de Williams y Burden (1997), que recoge varias teorías cognitivas, pero dándoles un enfoque orientado al proceso en el que la interacción con los/las demás es esencial. El modelo cuenta con tres fases: las razones para hacer algo, la decisión de hacer algo y la persistencia en hacerlo. Williams y Burden subrayan la singularidad de la motivación de cada persona y la importancia de aprender a aprender lenguas.

El Modelo de proceso de la motivación de Dörnyei y Otto (1998) subraya también la naturaleza dinámica de la motivación que varía a lo largo del tiempo. El proceso tiene dos dimensiones: las influencias *motivacionales* y la secuencia acción, que cuenta con tres fases: la fase *pre-accional* en la que la motivación se origina, la fase *accional* en la que la motivación se sostiene y se protege y la fase *post-accional* en la que se evalúa todo el proceso. Hiromori (2009) ha llevado a cabo una investigación siguiendo este modelo con resultados muy interesantes.

Siguiendo una perspectiva post-estructuralista, Ushioda (2008:25) señala que la motivación no depende sólo del/de la aprendiz, sino de las prácticas sociales que la rodean. No se trata simplemente de que el contexto influya en la motivación, sino que la motivación se construye socialmente. Desde esta perspectiva Vigotskiana, la motivación, como las funciones cognitivas de orden superior, surge en la interacción con expertos/as. Cuando aprendices y profesores/as comparten objetivos, la motivación se ve impulsada desde dentro del/de la aprendiz, en vez de reducirse a motivaciones que parten sólo del/de la profesor/a y se limitan a premios y castigos. En su enfoque, Ushioda (2009) tiene una concepción relacional de la motivación, no lineal. Cree que ha habido una simplificación excesiva en el concepto de motivación basado en patrones causa-efecto que no han tenido en cuenta las individualidades. Para ella, el aprendizaje de lenguas no es simplemente un proceso cognitivo, sino un proceso situado en una cultura concreta y en un momento histórico determinado (2009, p. 220). Los/las aprendices son fundamentalmente personas, es decir, seres únicos que interrelacionan con un sistema complejo de relaciones sociales y contextos que no son estables y es en esa interrelación cuando surge la motivación.

Finalmente, vamos a incluir la última propuesta de Dörnyei que se basa en una Teoría de psicología social formulada por Markus y Nurius (1986). Un elemento muy importante de esta teoría es el de los “*selves* posibles” (auto-conceptos posibles). Frente a las creencias tradicionales de que la idea que las personas tienen de sí mismas (el *self* o autoconcepto) sólo se centra en el presente, se afirma que los posibles *selves* reflejan los deseos, fantasías y metas que se tienen cara al futuro. Estos posibles *selves* actúan como guías (*future self-guides*) que orientan en el recorrido entre lo actual y lo futuro. Segal (2006) explica el concepto diciendo que los posibles *selves* son la fusión entre fantasía y expectativa, de modo que serían las fantasías reguladas por las expectativas o las expectativas animadas por las fantasías.

Markus y Nurius (1986) proponen tres tipos de *self*: lo que a la persona le gustaría llegar a ser, lo que debería llegar a ser y lo que tiene miedo de llegar a ser. En su Modelo de los *selves* posibles, Dörnyei (2005, 2009) no sólo se nutre de la teoría de Markus y Nurius (1986), sino que se basa también en una revisión de la tradición de la investigación de la motivación en el aprendizaje de lenguas. De esta forma, su modelo tiene tres componentes, dos de los cuales proceden fundamentalmente de la teoría de los *selves* posibles: el *self* de L2 ideal (*ideal L2 self*) y el *self* de L2 que deberíamos ser (*ought-to L2 self*). El tercer componente, la experiencia de aprendizaje de L2, proviene evidentemente del contexto de aprendizaje de lenguas. Para Dörnyei (2009), el *self* de L2 ideal es el/la hablante de L2 que a los/las aprendices les gustaría llegar a ser y se relaciona con una versión renovada del concepto de integratividad (“*integrativeness*”)

de Gardner (1985, 2006). Este *self* ideal puede ser una fuerza motivadora sólo si en el concepto que el/la aprendiz planea y/o fantasea de sí mismo/a se incluye el de llegar a ser hablante de L2. El *self* de L2 que debería ser tiene relación no con los deseos, sino con las obligaciones y deberes del/de la aprendiz de L2 y, por ello, se relaciona con la motivación instrumental. Este tipo de motivos más extrínsecos pueden también contribuir al aprendizaje, si el/la aprendiz las incluye en la idea que tiene de sí mismo/a. Por último, la experiencia de aprendizaje de L2 se refiere al entorno inmediato de aprendizaje de L2, es decir, al/a la docente, el grupo... Son varias las investigaciones que se han llevado a cabo desde este enfoque (Csizér y Lukács, 2010).

Podemos concluir que la investigación en motivación en el aprendizaje de lenguas es y ha sido un campo apasionante en el que, especialmente desde los años noventa, se están haciendo aportaciones constantes que apuntan a nuevas líneas de trabajo. Cabe señalar que, si bien es cierto que la motivación está presente en muchos estudios de aprendizaje de lenguas, en muchas ocasiones se trata de un aspecto lateral. Además, la mayor parte de los estudios siguen mostrando concepciones de la motivación que en modo alguno reflejan las principales investigaciones de los últimos veinte años. Esto mismo podría decirse de nuestro entorno más inmediato. Por ello, quisiera aprovechar este artículo para que los/las investigadores/as en aprendizaje de lenguas nos animáramos a adoptar estas nuevas perspectivas en la investigación para poder comprobar su validez en nuestro contexto.

Bibliografía

- BROWN, H.D. (1994): *Teaching by principles*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
 — (2000): *Principle of language learning and teaching*. New York: Longman.
- CLÉMENT, R. (1980): "Ethnicity, contact and communicative competence in a second language", en Giles, H., Robinson, W.P. y Smith, P.M. (eds.), *Language: social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon, pp. 147-154.
- CROOKES, G. y SCHMIDT, R. (1991): "Motivation: Reopening the research agenda", *Language Learning*, 41, 469-512.
- CSIZÉR, K. y LUKÁCS, G. (2010): "The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary", *System*, 38, 1-13.
- DECI, E.L. (1992): "The relation of interest to the motivation of behavior: A Self-determination Theory perspective", en K.A. Renninger, S. Hidi, S. y A. Krapp (eds.), *The role of interest in language and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 43-70.
- DÖRNYEI, Z. (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
 — (2001): *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
 — (2005): *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
 — (2009): "The L2 Motivational Self-System", en Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 9-42.
- DÖRNYEI, Z. y CSIZÉR, K. (2002): "Motivational dynamics in second language acquisition: Results of a longitudinal nationwide survey", *Applied Linguistics*, 23, 421-462.

- DÖRNYEI, Z. y OTTO, I. (1998): "Motivation in action: A process of L2 motivation", *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- ECCLES, J.S. y WIGFIELD, A. (1995): "In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- EHRMAN, M. (1996): "An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy, and anxiety", en Oxford, R.L. (ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu, HI: University of Hawaii, pp. 81-102.
- GARDNER, R.C. (1985): *Social psychology and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- (2006): "The socio-educational model of second language acquisition: a research paradigm", *EUROSLA Year book*, 6, 237-260.
- GARDNER, R.C. y LAMBERT, W.E. (1972): *Attitudes and motivation: Second language learning*. Newbury House.
- 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.
- HIROMORI, T. (2009): "A process model of L2 learners' motivation: From the perspectives of general tendency and individual differences", *System*, 37, 313-321.
- MARKUS, H.R. y NURIUS, P. (1986): "Possible selves", *American Psychologist*, 41, 954-969.
- NOELS, K.A., PELLETIER, L.G., CLÉMENT, R. y VALLERAND, R.J. (2000): "Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-Determination Theory", *Language Learning*, 50, 57-85.
- NUNAN, D. (1999): *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- SEGAL, H.G. (2006): "Possible selves, fantasy distortion, and the anticipated life history: Exploring the role of imagination in social cognition", en C. Dunkel y J. Kerpelman (eds.) *Possible Selves: Theory, Research and Applications*. New York: Nova Science, pp. 79-96.
- SCHUMANN, J.H. (1986): "Research on the acculturation model for second language acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392.
- SPOLSKY, B. (1988): "A general theory of second language learning", *TESOL Quarterly*, 22, 377-396.
- TREMBLAY, P.F. y Gardner, R.C. (1995): "Expanding the motivation construct in language learning", *The Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- USHIODA, E. (1996): "Developing a dynamic concept of L2 motivation", en T. Hickey y J. Williams (eds.), *Language, education and society in a changing world*. Dublin: IRAAL Multilingual Matters, pp. 239-245.
- (2008): "Motivation and good language learners", en C. Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.19-34.
- (2009): "A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity", en Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 215-228.
- VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Harlow: Longman.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.