

INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL USO Y LA ELECCIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

M.^a de las Mercedes García Herrero
Universidad Pontificia de Salamanca

Fechas de recepción y aceptación: 20 de junio de 2011, 11 de julio de 2011

Resumen: El presente artículo pretende analizar la relación entre la motivación y la utilización de estrategias de aprendizaje de la lengua por estudiantes universitarios, ya titulados, en el aprendizaje de la lengua extranjera. Los dos principales objetivos del estudio son: precisar los tipos de motivación (instrumental/integradora) que lleva a los sujetos a estudiar la lengua extranjera y determinar de qué manera la motivación afecta a la utilización y la elección de las estrategias de aprendizaje de la lengua.

Los resultados indican que los estudiantes más motivados integradoramente tienden a utilizar más estrategias que los estudiantes menos motivados. Los aprendices con una motivación integradora se inclinan a emplear estrategias cognitivas, de compensación y afectivas.

Palabras clave: motivación, estrategias de aprendizaje de la lengua, aprendizaje, lengua extranjera.

Abstract: This paper aims at analysing the relationship between motivation and language learning strategy use in foreign language learning by graduate students. Two main objectives of this study are: to determine the kind of motivation (Instrumental/ Integrative) in studying a foreign language and to determine how motivation in studying a foreign language affect the use and choices of language learning strategies.

The results reveal that the students with more integrative motivation tend to use more language learning strategies. Learners with integrative motivation tend to use Cognitive, Compensation and Affective strategies.

Keywords: motivation, language learning strategies, learning, foreign language.



1. INTRODUCCIÓN

El interés por entender el proceso de aprendizaje y el papel que desempeñan las estrategias de aprendizaje de la lengua en él comenzó a mediados de los años setenta con las investigaciones realizadas por Naiman, Fröhlich y Todesco (1978), Rubin (1975) y Stern (1975), quienes centraron su atención en identificar las características que hacen a algunos estudiantes tener más éxito que a otros en el aprendizaje de la lengua.

A mediados de los ochenta, investigadores como Wenden y Rubin (1987) lograron compilar una completa colección de estudios sobre las estrategias del aprendiz subrayando el importante papel que estas desempeñaban en la adquisición de una segunda lengua y en el aprendizaje de la lengua extranjera.

En los años noventa, estudios como los realizados por O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990) y Wenden (1991), establecieron que el uso de las estrategias es uno de los factores más importantes en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, al tiempo que indicaron que la utilización de las estrategias de aprendizaje reflejaba la contribución activa del estudiante con el fin de mejorar la eficacia de su propio aprendizaje.

Posteriormente se han llevado a cabo gran número de estudios. Algunos de ellos han buscado relacionar el uso de diferentes estrategias con la competencia en la lengua. Así, según investigaciones de autores como Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins (1999), Goh (2002*b*), Liu (2004), Oxford, Cho, Leung, y Kim (2004), Wu (2008), los estudiantes de segunda lengua más competentes utilizan secuencias de estrategias para completar una tarea de forma eficaz, mientras que los estudiantes con menos nivel de competencia utilizan un pequeño número de estrategias y lo hacen de manera menos efectiva (Green y Oxford, 1995; Liu, 2004).

Otros han documentado el hecho de que los aprendices con éxito parece que emplean una más extensa variedad de estrategias que los aprendices con menos éxito. Green y Oxford (1995), Griffiths y Parr (2001), Wharton (2000) y otros han revelado que la selección de unas estrategias de aprendizaje apropiadas podría mejorar la actuación de la lengua extranjera del aprendiz. Aunque existen reservas al establecer conclusiones, ya que los estudios varían enormemente dependiendo del tipo de estudiantes investigados, de los procedimientos utilizados para obtener información sobre el uso de las estrategias y del modo como el aprendizaje con éxito se ha analizado, las investigaciones llevadas a cabo con los estudiantes de la lengua, frecuentemente, han mostrado que los estudiantes con más éxito tienden a utilizar estrategias de aprendizaje que son apropiadas a los materiales que utilizan, a la tarea que realizan y al nivel de conocimientos de la lengua, sin perder de vista sus necesidades individuales y las propias metas que se fijan en su proceso de aprendizaje. Por tanto, parece evidente que las selecciones de las estrategias de apren-



dizaje que los estudiantes emplean en su proceso de aprendizaje desempeñan un papel importante en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Existen una serie de factores que influyen en la manera en que los estudiantes emplean y seleccionan las estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera. Es difícil predecir de modo concreto el número de factores que determinan el uso de estrategias, pues son muchos y variados, aunque sí parece que existe un amplio consenso entre los expertos al indicar la motivación entre ellos.

En cuanto a la relación entre la clase de motivación, la cantidad de estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizan y la elección de estas, Oxford y Nyikos (1989), en su estudio con estudiantes de lengua extranjera en las universidades de Estados Unidos, encontraron que los estudiantes más motivados utilizaban más estrategias que los estudiantes menos motivados.

Investigaciones posteriores parecen indicar que la motivación, entre otros, es uno de los factores que determinan la elección de estrategias de aprendizaje (Dörnyei, 2001; Khamkhien, 2010; Yashima, 2000).

Por tanto, los objetivos de la presente investigación son: precisar los tipos de motivación (instrumental/integradora) que llevan a los sujetos a estudiar la lengua extranjera y determinar de qué manera la motivación afecta a la utilización y a la elección de las estrategias de aprendizaje de la lengua.

2. DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Durante las dos últimas décadas, los investigadores han intentado definir y explicar las estrategias de aprendizaje, aunque hay que anotar que, actualmente, no existe una definición única aceptada de forma unánime por todos los expertos debido al hecho de que distintos investigadores utilizan una terminología muy variada a la hora de referirse a las estrategias que los estudiantes utilizan en su proceso de aprendizaje y su puesta en práctica en las tareas asignadas en el aula, tanto en la segunda lengua¹ como en la lengua extranjera² (Oxford, 1990).

Así, encontramos términos tales como: *técnicas, mecanismos, procesos, pensamientos, acciones, planes, operaciones, comportamientos, pasos*, etc., lo que evidencia la falta de consenso existente a la hora de definir las.

¹ Por ejemplo, países plurilingües como Canadá, en donde la lengua tiene funciones sociales y comunicativas dentro de la comunidad donde se aprende.

² Por ejemplo, aprender inglés en España, en donde la lengua no tiene funciones sociales y comunicativas inmediatas dentro de la comunidad donde se aprende, se emplea básicamente para comunicarse en otro lugar.



Algunos autores las perciben como de comportamiento (variables directamente observables) (Rubin, 1975; Stern, 1992), otros como cognitivas (variables no directamente observables) (Cohen, 1987) y otros como ambas (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990).

Del mismo modo, algunos autores reflejan el hecho de que las estrategias son conscientes e intencionadas (Cohen, 1987; Oxford, 1993; Stern, 1992).

En el presente artículo, seleccionamos la definición propuesta por Rebecca L. Oxford, ya que consideramos que es la más amplia y explicativa: "... learning strategies are specific actions, behaviours, steps, or techniques students use, often consciously, to improve their progress in apprehending, internalizing, and using the L2" (las estrategias de aprendizaje son acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionadamente, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar la segunda lengua) (Oxford, 1993: 18).

Al igual que ocurría con la definición, no hay una única clasificación de las estrategias de aprendizaje de la lengua aunque las distintas categorizaciones no son muy diferentes entre sí. Algunos investigadores utilizan un número menor de categorías, como O'Malley y Chamot (1990), y otros un número mayor, como Oxford (1990).

Oxford (1990) desarrolló la más completa, detallada y sistemática clasificación de estrategias dividiéndolas en dos categorías principales, directas e indirectas, las cuales posteriormente subdividió a su vez:

Categoría 1. Estrategias directas: "which directly involve the target language" (Oxford, 1990: 37) (aquellas que tienen que ver directamente con la lengua que se aprende). Contribuyen directamente al aprendizaje de la lengua y todas ellas requieren un procesamiento mental de esta, tales como la práctica y la revisión. Se incluyen:

- Estrategias de memoria: "help students store and retrieve new information" (Oxford, 1990: 37). Son aquellas que se utilizan para almacenar la información. Se trata de estrategias relacionadas con la memoria: agrupación, asociación, colocación de palabras nuevas dentro de un contexto.
- Estrategias cognitivas: "enable learners to understand and produce new language by many different means" (Oxford, 1990: 37) (permiten a los aprendices entender y producir nuevo lenguaje sirviéndose de diferentes medios). Entre estas estrategias encontraríamos el razonamiento, el análisis, la toma de notas, el resumen.
- Estrategias de compensación: "allow learners to use the language despite their often large gaps in knowledge" (Oxford, 1990: 37) (permiten a los aprendices utilizar la lengua a pesar de sus frecuentes carencias de conocimientos). Utilización de sinónimos, gestos, adivinar el significado dentro de un contexto.



Categoría 2. Estrategias indirectas: “they support and manage language learning without directly involving the target language” (Oxford, 1990: 135). Son aquellas que proporcionan un soporte indirecto al aprendizaje de la lengua, tales como la planificación, la cooperación y la búsqueda de oportunidades. Se incluyen aquí:

- Estrategias metacognitivas: “allow learners to control their own cognition, that is, to coordinate the learning process by using functions such as centring, arranging, planning and evaluating” (Oxford, 1990: 135) (permiten a los aprendices controlar su propia cognición, esto es, ayudan a los estudiantes a regular su proceso de aprendizaje, utilizando funciones como centrar, organizar, planificar y evaluar). Es decir, a manejar su propio proceso de aprendizaje.
- Estrategias afectivas: “help to regulate emotions, motivations and attitudes” (Oxford, 1990: 135) (ayudan a regular las emociones, motivaciones y actitudes). Están relacionadas con los sentimientos de los estudiantes, como reducir la ansiedad, aumentar la automotivación.
- Estrategias sociales: “help students learn through interaction with others” (Oxford, 1990: 135) (ayudan a los estudiantes a aprender a través de la interacción con otros). Implican un aprendizaje basado en la interacción.

3. MOTIVACIÓN

Existen diferentes aproximaciones a la definición del término, ya que hay autores que lo definen basándose en factores relativos a las necesidades comunicativas del estudiante, mientras que otros se basan en las actitudes que muestra el estudiante hacia la comunidad de la lengua que aprende.

Robert Gardner y Wallace Lambert (1972, citado en Dörnyei y Skehan, 2008) acuñaron los términos de *motivación instrumental* y *motivación integradora*. La primera se refiere al aprendizaje de la lengua con la finalidad de conseguir unos objetivos inmediatos o prácticos, mientras que la segunda tiene como fin obtener un enriquecimiento cultural personal.

La investigación ha demostrado que estos dos tipos de motivación conducen a una mayor competencia de la lengua extranjera. Los estudiantes pueden estar motivados integradora e instrumentalmente al mismo tiempo (Gardner y MacIntyre, 1993; Yashima, 2000), aunque en algunos contextos de aprendizaje una motivación instrumental parece ser la mayor fuerza para determinar el éxito del aprendizaje de la lengua extranjera (Khamkhien, 2010).



4. MÉTODO

4.1 Participantes

La población objeto de estudio se corresponde con los alumnos matriculados en la Escuela Universitaria de Magisterio “Luis Vives” de la Universidad Pontificia de Salamanca, en la especialidad Lengua Extranjera-Inglés, enseñanza semipresencial. El número total de alumnos matriculados en esta especialidad asciende a 381. Los sujetos encuestados se encuentran cursando el tercer y último curso de la diplomatura.

Por lo que se refiere a la muestra invitada a participar, se elaboraron 360 cuestionarios para tantos sujetos. La muestra aceptante para nuestra investigación no se corresponde con la muestra productora de datos final, con un total de 340 sujetos, ya que se descartaron 20 sujetos por no completar correctamente los datos sociodemográficos.

La población muestra del estudio atendiendo al número de sujetos y género se distribuye de la siguiente manera:

TABLA 1
Muestra: número de estudiantes y género

Número de estudiantes	Género
340	Mujeres 260 (76,5%)
5 grupos	Varones 80 (23,5%)

En lo concerniente al género, se observa una gran feminización. En concreto, tal como refleja la tabla 1, el número de mujeres asciende a 260, lo que representa el 76,5% de la muestra, y el número de varones a 80, un 23,5%.

En cuanto a la edad, la media era de 29,54 años, con una desviación típica de 4,8, siendo el grupo más numeroso el comprendido entre los 23 y 35 años (80%), aunque había algunos sujetos de 21 y 22 años (6%), o entre 36 y 48 años (5%).

Con relación al nivel de estudios de los sujetos objeto de estudio, hay que señalar que el mayor porcentaje de ellos, un 68%, son poseedores de la titulación de Magisterio; seguidos del 27,9% que correspondería a una licenciatura, y a continuación el porcentaje se va reduciendo llegando a tener únicamente el 2,1% la diplomatura en otras carreras diferentes a la de Magisterio.



Respecto a la profesión, es una minoría la que no trabaja (8%), y la profesión más frecuente es la de maestro (71%), seguida de profesor de secundaria (7,5%). Un 13% tiene otra profesión diferente a la concerniente al ámbito educativo.

En conclusión, podemos establecer un prototipo de sujeto que respondió a nuestro cuestionario, este es, mujer, de entre 27 y 32 años, poseedora de una diplomatura en Magisterio y con un puesto de trabajo.

4.2 Instrumento de recogida de información

En el presente trabajo se ha utilizado el cuestionario como técnica de recogida de datos. Se ha considerado, al igual que la mayor parte de los expertos en el tema (Brien, 2001; Cohen, Weaver y Li, 1998; Olivares-Cuhat, 2002; Oxford, 1990; 1996; Oxford y Burry-Stock, 1995; Wharton, 2000), que es un método adecuado.

Se ha partido del SILL³ (Oxford, 1990) versión 7.0 (ESL/EFL) y se han revisado otros, como el de Giovannini *et al.* (2005), Lozano Antolín (2005) y Roncel Vega (2007).

Además de la ya comentada revisión bibliográfica, se han seguido distintos procesos para estudiar su fiabilidad y validez. Se elaboró un primer cuestionario para ponerlo a prueba con un grupo reducido de personas. Al mismo tiempo, se ha efectuado un análisis empírico de los ítems de la escala utilizando como índice para medir la consistencia interna el coeficiente alfa (α) de Lee J. Cronbach. La consistencia interna hace referencia al grado de relación existente de los ítems que componen la escala y constituye una evidencia empírica a favor de su unidimensionalidad, en escalas en las que todos sus ítems pretenden medir el mismo atributo. Se obtuvo un 0,8233, una puntuación similar a la hallada en el trabajo de Roncel Vega (2007). Este resultado nos muestra una buena fiabilidad de la escala.

La validez de contenido se encuentra sobradamente justificada si tenemos en cuenta el punto de partida de la investigación. El SILL (Oxford, 1990) se ha convertido ya en un instrumento clásico para evaluar las estrategias utilizadas por los estudiantes de lenguas extranjeras en diversos contextos interculturales.

Respecto al cuestionario (Anexo 1) se trata de una Escala Likert que nos indica la frecuencia de uso de las estrategias con valores del 1 al 5. En esta escala, 1 es “nunca o casi nunca”, 2 “generalmente no lo hago” (menos de la mitad de las veces), 3 “a veces” (más o menos la mitad de las veces), 4 “a menudo” (más de la mitad de las veces) y 5 “siempre o casi siempre”. Se mide el uso que los sujetos hacen de 8 estrategias relacionadas con la

³ Strategy Inventory for Language Learning.



memoria, 10 estrategias cognitivas, 4 estrategias de compensación, 5 estrategias meta-cognitivas, 4 estrategias afectivas y 7 estrategias sociales.

Además, se han incluido 3 ítems para valorar la motivación de los sujetos con respecto al aprendizaje de la lengua extranjera utilizando también una escala del 1 al 5. El orden del grado de importancia se mide desde 1 = menos importante a 5 = más importante.

4.3 *Análisis de datos*

Se utilizaron estadísticos descriptivos (medias, desviación típica, porcentajes) e inferenciales (significatividad de las correlaciones de Pearson, diferencias de medias).

El análisis ha sido realizado con el paquete estadístico SPSS 14.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar describiremos los datos observados en las variables de motivación para posteriormente, en un segundo momento, ver su relación con las categorías de estrategias de aprendizaje. Se calculó la motivación instrumental como la media de los ítems a1 (“estudio inglés porque lo necesito para conseguir trabajo o para tener un trabajo mejor”) y a2 (“estudio inglés porque me obligan en el puesto de trabajo”). La motivación integradora se calculó a partir del ítem a3 (“estudio inglés porque me gusta aprender otros idiomas”) y, por último, se calculó un índice general de motivación con la media de la motivación instrumental e integradora. Tres sujetos no respondieron a estas preguntas.

TABLA 2
Frecuencias de tipos de motivación

	Trabajo a1	Obligación a2	Mot. instrumental (trabajo y obligación)	Mot. integradora (gusto) a3	Motivación instrumental e integradora
Media	3,97	2,25	3,110	3,31	3,2107
Desv. típ.	1,462	1,558	1,0205	1,506	0,79300



Como se puede apreciar en la tabla 2, en cuanto a la motivación instrumental observamos que los sujetos poseen una clara motivación por conseguir un puesto de trabajo o mejorarlo (estudio inglés porque lo necesito para conseguir trabajo o tener un trabajo mejor), como no cabría esperar de otro modo, ya que es lógico que los sujetos deseen ambas motivaciones. En algunos contextos de aprendizaje una motivación instrumental parece ser la mayor fuerza para determinar el éxito del aprendizaje de la lengua extranjera. Estos resultados son coincidentes con los hallados en la investigación de Khamkhien (2010), que observó que el grupo de estudiantes más motivado tenía como meta fundamental acabar el curso o estudiar en el extranjero. En cambio, pocos sujetos acuden a estudiar la especialidad por obligación (estudio inglés porque me obligan en el puesto de trabajo).

Respecto a la motivación integradora, observamos que la media (3,31) es superior a la alcanzada en la motivación instrumental (3,1). Además, advertimos que los sujetos tienen, al menos, una buena motivación instrumental (por el trabajo) y una buena motivación integradora, lo cual nos indica que en general ambas están presentes en nuestros estudiantes (3,21). Estos tipos de motivación se deberían plantear como complementarios más que como distintos u opuestos. Los sujetos pueden estar motivados integradora e instrumentalmente al mismo tiempo.

Fijándonos en el valor porcentual referido al trabajo (tabla 3), en cuanto al *más importante*, este se sitúa en el 57,6%.

TABLA 3
Motivación instrumental: trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos importante	50	14,7	14,8	14,8
	Bastante importante	10	2,9	3,0	17,8
	Importante	35	10,3	10,4	28,2
	Muy importante	48	14,1	14,2	42,4
	El más importante	194	57,1	57,6	100,0
	Total	337	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	0,9		
Total		340	100,0		



Por otro lado y como se puede apreciar en la tabla 4, el porcentaje referido a la obligación, en cuanto al *menos importante*, asciende al 54%.

TABLA 4
Motivación instrumental: obligación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos importante	182	53,5	54,0	54,0
	Bastante importante	28	8,2	8,3	62,3
	Importante	41	12,1	12,2	74,5
	Muy importante	32	9,4	9,5	84,0
	El más importante	54	15,9	16,0	100,0
	Total	337	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	0,9		
Total		340	100,0		

Por último, y respecto a la motivación integradora, observamos que los sujetos se sitúan en puntuaciones intermedias y altas, como se aprecia en la tabla 5.

TABLA 5
Motivación integradora: gusto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos importante	75	22,1	22,3	22,3
	Bastante importante	19	5,6	5,6	27,9
	Importante	70	20,6	20,8	48,7
	Muy importante	72	21,2	21,4	70,0
	El más importante	101	29,7	30,0	100,0
	Total	337	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	0,9		
Total		340	100,0		



De lo anteriormente descrito, se puede deducir que el sujeto medio ha elegido estudiar esta especialidad de Inglés en la titulación de Magisterio principalmente para conseguir un puesto de trabajo o mejorarlo, es decir, optan por una motivación instrumental, esto es, el aprendizaje de la lengua extranjera con la finalidad de conseguir unos objetivos inmediatos o prácticos. No les han obligado en su actual trabajo y se interesan por el estudio de la lengua extranjera por motivación integradora. El aprendizaje de la lengua extranjera se orienta a la obtención del enriquecimiento cultural personal.

Al estudiar la relación entre las variables de motivación, observamos (tabla 6) una correlación negativa (-0,259) y significativa (sig. <0,001) entre la motivación integradora y la instrumental, por lo que aquellos sujetos con más motivación integradora son los más motivados instrumentalmente y al revés. De todo esto, se puede afirmar que, en general, los sujetos combinan ambas motivaciones de una manera compensada. Estos resultados son coincidentes con el estudio de Yashima (2000), quien encontró que tanto aquellos sujetos que estudian inglés porque les gusta (motivación integradora), como aquellos que lo hacen por razones pragmáticas (motivación instrumental), tienden a trabajar más y como resultado tienden a conseguir una competencia más alta. Además, aquellos sujetos que tienden a tener una también tienden a tener la otra.

En cuanto a la relación entre las variables de motivación y la cantidad de estrategias utilizadas (tabla 6), se calculó el valor de la media para cada categoría de estrategias y una media de todas las categorías de aprendizaje. Tomando en cuenta todo esto, al relacionar las motivaciones con la media de todas las categorías, observamos una correlación significativa entre el número de estrategias empleadas y la motivación integradora. La correlación obtenida es de 0,111 (sig. = 0,04), lo cual nos indica que existe relación; de tal modo que los estudiantes más motivados integradoramente tienden a utilizar más estrategias que los estudiantes menos motivados.

Respecto a la relación entre el tipo de motivación y la selección de las categorías de estrategias de aprendizaje, y según se observa en la tabla 6, existe una correlación directa y significativa entre la motivación integradora y las categorías cognitiva (correlación = 0,247; sig. <0,001), de compensación (correlación = 0,136; sig. < 0,05) y afectiva (correlación = 0,134; sig. = 0,018).



TABLE 6
 Correlación Pearson: tipos de motivación y categorías de estrategias de aprendizaje

Trabajo	1	-.088	,649**	-.175**	,252**	-.035	,014	,014	-.042	,023	,010
Obligación	-.088	1	,700**	-.174**	,285**	,070	-.119*	-.029	-.026	-.013	-.030
Motivación instrumental	,649**	,700**	1	-.259**	,398**	,029	-.101	,003	-.050	,006	-.016
Motivación integradora	-.175**	-.174**	-.259**	1	,783**	,247**	,169**	,136*	,134*	-.039	,111*
Motivación (total)	,252**	,285**	,398**	,783**	1	,007	,169**	,131*	,094	-.033	,095
Memorización	-.035	,070	,029	-.012	,007	1	,385**	,286**	,156**	,258**	,556**
Cognitivas	,014	-.119*	,169**	,247**	,169**	,385**	1	,485**	,446**	,387**	,774**
Compensatorias	,035	-.029	,003	,136*	,131*	,286**	,485**	1	,305**	,352**	,707**
Metacognitivas	,014	,005	,014	,041	,047	,255**	,305**	,305**	1	,357**	,695**
Afectivas	-.042	-.026	-.050	,134*	,094	,156**	,446**	,377**	,377**	1	,696**
Sociales	,023	-.013	,006	-.039	-.033	,258**	,387**	,352**	,374**	,374**	1
Estrategias (total)	,010	-.030	-.016	,111*	,095	,556**	,774**	,707**	,695**	,696**	,660**
											1

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).



6. CONCLUSIONES

- El sujeto medio ha elegido estudiar esta especialidad de Inglés en la titulación de Magisterio, principalmente, para conseguir un puesto de trabajo o mejorarlo, es decir, optan por una motivación instrumental, esto es, el aprendizaje de la lengua extranjera con la finalidad de conseguir unos objetivos inmediatos o prácticos.
- Los sujetos combinan ambas motivaciones de una manera compensada y, además, aquellos sujetos que tienden a tener una también se inclinan a tener la otra.
- Con referencia a las relaciones existentes entre la motivación que lleva a los sujetos a estudiar una lengua extranjera y la cantidad de estrategias que emplean en el aprendizaje de esta, confirmamos que los estudiantes más motivados integradoramente tienden a utilizar más estrategias que los estudiantes menos motivados.
- Por último, los resultados alcanzados muestran que existe una correlación directa y significativa entre la motivación integradora y la categoría cognitiva, la de compensación y la afectiva.

El presente artículo ha pretendido aportar datos que pueden contribuir a comprender mejor cómo los estudiantes universitarios afrontan el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y cómo el tipo de motivación, que los lleva a estudiarla, afecta a la selección de las estrategias de aprendizaje que utilizan. Al tiempo, pretendemos conseguir que los estudiantes mediten sobre estos aspectos con el fin de optimizar y favorecer el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUEN, J. (2001) "Strategies for success: Profiling the effective learner of German" en *Foreign Language Annals*, 34: 216-225.
- CHAMOT, A. - BARNHARDT, S. - EL-DINAR, P. B. - ROBBINS, J. (1999) *The learning strategies handbook*. White Plains, NY, Addison Wesley Longman.
- COHEN, A. (1987) "Using Verbal Reports in Research on Language Learning" en FAERCH, C. - KASPER, G. (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, England, Multilingual Matters: 82-95.
- COHEN, A. - WEAVER, S. - LI, T-Y. (1998) "The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language" en COHEN, A. D. (ed.) *Strategies in learning and using a second language*. London, Longman: 107-156.
- DÖRNYEI, Z. (2001) *Motivational strategies in the language classroom*. NY, Cambridge University Press.



- DÖRNYEI, Z. - SKEHAN, P. (2008) "Individual Differences in L2 Learning" en DOUGHTY, C. J. - LONG, M. H. (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell Publishing: 589-631.
- GARDNER, R. - MACINTYRE, P. (1993) "A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables" en *Language Teaching*, 26: 218-233.
- GIOVANNINI, A. - MARTÍN PERIS, E. - RODRÍGUEZ, M. - SIMÓN, T. (2005) *Profesor en acción 1 y 3*. Madrid, Edelsa.
- GOH, C. (2002b) "Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns" en *System*, 30: 185-206.
- GREEN, J. - OXFORD, R. (1995) "A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender" en *TESOL Quarterly*, 29: 261-297.
- GRIFFITHS, C. - PARR, J. M. (2001) "Language learning strategies: Theory and perception" en *ELT Journal*, 55: 247-254.
- KHAMKHIEAN, A. (2010) "Factors Affecting Language Learning Strategy. Reported Usage by Thai and Vietnamese EFL Learners" en *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7: 66-85.
- LIU, D. (2004) "EFL proficiency, gender and language learning strategy use among a group of Chinese technological institute English majors" en *ARECLS*, 1: 20-28.
- LOZANO, J. (2005) "Cuestionarios para la programación de la enseñanza/aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno" en *Redele*, 3: 1-6.
- NAIMAN, N. - FROHLICH, M. - STERN, H. - TODESCO, A. (1996) (1978) *The Good Language Learner*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- OLIVARES-CUHAT, G. (2002) "Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study" en *Language Annals*, 35: 561-570.
- O'MALLEY, J. - CHAMOT, A. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- OXFORD, R. (1993) "Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions" en *TESOL Journal*, 2: 18-22.
- OXFORD, R. (1996) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Honolulu, University of Hawai, Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- OXFORD, R. - BURRY-STOCK, J. (1995) "Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version Strategy Inventory for Language Learning" en *System*, 23: 153-175.



- OXFORD, R. - NYIKOS, M. (1989) "Variables affecting choice of language learning strategies by university students" en *The Modern Language Journal*, 73: 291-300.
- OXFORD, R. - CHO, Y. - LEUNG, S. - KIM, H. (2004) "Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study" en *International Review of Applied Linguistics*, 42: 1-47.
- RONCEL, V. (2007) "Inventario de Estrategias de Aprendizaje para la Lengua Española" en *Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 9: 1-14.
- RUBIN, J. (1975) "What the «good language learner» can teach us" en *TESOL Quarterly*, 9: 41-51.
- STERN, H. (1975) "What can we learn from the good language learner?" en *Canadian Modern Language Review*, 31: 304-318.
- WENDEN, A. (1991) *Learner strategies for learner autonomy*. London, Prentice-Hall International.
- WENDEN, A. - RUBIN, J. (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey, Prentice Hall.
- WHARTON, G. (2000) "Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore" en *Language Learning*, 50: 203-243.
- WU, YA-LING (2008) "Language Learning Strategies Used by Students at Different Proficiency Levels" en *Asian EFL Journal*, 10: 75-95.
- YASHIMA, T. (2000) "Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students" en *JACET Bulletin*, 31: 121-133.



ANEXO 1

EDAD: SEXO: PROFESIÓN:
 ESTUDIOS: TITULACIÓN:
 COMUNIDAD AUTÓNOMA DE PROCEDENCIA:

Valora en orden de importancia del 1 al 5 las siguientes opciones teniendo en cuenta que el 1 = menos importante y el 5 = más importante. Puedes repetir el grado de importancia.

A. ¿Por qué estudias inglés?

1. Porque lo necesito para conseguir trabajo o para tener un trabajo mejor.
2. Porque me obligan en el puesto de trabajo.
3. Porque me gusta aprender otros idiomas.

B. ¿Qué estrategias utilizas en tu proceso de aprendizaje?

Léelas cuidadosamente y valóralas de 1 a 5, según el siguiente baremo:

1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces). 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces). 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces). 5. Lo hago siempre o casi siempre.

DE MEMORIZACIÓN

1. Relaciono la palabra nueva con las que ya sé, agrupándolas por categorías: colores, alimentos...
2. Escribo una frase en la que aparezca esa palabra.
3. Utilizo la memoria fotográfica: recuerdo la palabra nueva en el lugar donde la he visto.
4. Elaboro mi propio diccionario, escribiendo la palabra nueva y su traducción a mi lengua.
5. Memorizo las palabras nuevas haciendo un dibujo que las represente.
6. Repito o escribo muchas veces la palabra.
7. Repaso frecuentemente el vocabulario y las nuevas reglas gramaticales.
8. Asocio el sonido de la palabra nueva con el sonido de otra familiar.

C. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces). 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces). 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces). 5. Lo hago siempre o casi siempre.



COGNITIVAS

1. Busco semejanzas y diferencias entre mi lengua materna y el inglés.
2. Siempre que puedo estoy en contacto con el inglés: veo películas, oigo música...
3. Leo un texto varias veces para llegar a comprenderlo.
4. Hago resúmenes de lo que aprendo.
5. Aprovecho cualquier ocasión para hablar en inglés fuera de clase.
6. Consulto en el diccionario las palabras que no comprendo de un texto.
7. Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para corregir posibles errores ortográficos, gramaticales, de vocabulario...
8. En clase, tomo apuntes en inglés.
9. Divido las nuevas palabras en partes que entiendo para obtener su significado.
10. Practico los sonidos que son difíciles para mí.

D. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces). 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces). 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces). 5. Lo hago siempre o casi siempre.

COMPENSATORIAS

1. Cuando no sé el significado de una palabra en un texto, intento adivinarlo mediante el contexto.
2. Utilizo otra palabra similar.
3. Al hablar con alguien, me imagino cuál va a ser su respuesta antes de que conteste.
4. Si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor.

E. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces). 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces). 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces). 5. Lo hago siempre o casi siempre.

METACOGNITIVAS

1. Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar.
2. Pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé.



3. Me propongo unos objetivos de aprendizaje claros y que puedo alcanzar.
4. Reservo un periodo de tiempo al día (media hora, una hora...) para estudiar inglés.
5. Soy consciente de los errores que hago y de cuáles son los aspectos del inglés que me resultan más difíciles de aprender.

F. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces). 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces). 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces). 5. Lo hago siempre o casi siempre.

AFFECTIVAS

1. Aunque siento una cierta ansiedad al utilizar el inglés, procuro relajarme.
2. Intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro en clase.
3. Me auto-motivo cuando hago algo bien.
4. Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las ocasiones que aparecen en clase para hablar.

G. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces). 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces). 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces). 5. Lo hago siempre o casi siempre.

SOCIALES

1. Necesito trabajar en solitario para aprender.
2. Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio.
3. Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos.
4. Pido a mis compañeros y/o al profesor que me corrijan los errores que haga.
5. Prefero trabajar con los compañeros que tienen mi mismo nivel de conocimientos de inglés.
6. Solamente pregunto mis dudas al profesor.
7. Soy un alumno al que le gusta participar en la toma de decisiones sobre objetivos de enseñanza, materiales didácticos que utilizar, temas que trabajar.

