

MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL  
DE PRIMER AÑO UNIVERSITARIO EN IUPUI

Lori A. Silbernagel

Submitted to the faculty of the University Graduate School  
in partial fulfillment of the requirements  
for the degree  
Master of Arts for Teachers  
in the Department of World Languages and Cultures,  
Indiana University

June 2008

Accepted by the Faculty of Indiana University, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts for Teachers.

---

Kimmarée Murday Ph.D., Chair

---

Marta Antón, Ph.D.

---

Juan Miguel Prieto Hernández,  
Coordinador de títulos y certificaciones Cursos Internacionales  
Universidad de Salamanca

## **AGRADECIMIENTOS**

Reconozco con agradecimiento a Kimmaree Murday y a Marta Antón por toda su ayuda en este proceso y por su paciencia conmigo.

## ÍNDICE

I. Introducción .....	1
II. Marco teórico.....	5
III. ¿Por qué es la motivación es importante?.....	15
IV. Objetivos y metodología .....	24
V. Resultados .....	28
VI. Implicaciones y consejos para los instructores de primer año universitario de español en IUPUI.....	44
VII. Conclusiones .....	53
Apéndice A .....	56
Obras citadas .....	59
Currículum Vitae	

## I. INTRODUCCIÓN

La motivación es un tema fundamental de la enseñanza de una segunda lengua. Es particularmente crítico para los estudiantes universitarios de primer año. Es un tema que no tiene una definición exacta en cuanto a la adquisición de una segunda lengua, o la L2, aunque tiene un papel muy importante en el aprendizaje. En las universidades, muchos estudiantes toman clases para satisfacer los créditos obligatorios para su especialización. Hay unos también que quieren aprender una nueva lengua para diversión y por eso toman la clase. El problema es que cada razón tiene su propia motivación, sea por razones instrumentales o integrativas, y afecta la motivación para el resto del semestre, posiblemente para el resto de la vida. La motivación puede estar muy alta al principio, pero disminuir a lo largo del semestre o viceversa. Hay muchos factores que afectan la motivación, particularmente la ansiedad, las razones por estudiar la L2, y la manera de interactuarse con el instructor. El propósito de esta investigación es entender estos factores para mejorar la eficacia de la enseñanza y aprendizaje en las clases de español de una universidad con pocos estudiantes tradicionales, Indiana University Purdue University Indianápolis (IUPUI).

Las investigaciones anteriores acerca de la motivación enfocan en estudiantes tradicionales, o los que se gradúan en cuatro años, que viven en el campus, tienen entre 18-22 años de edad, no tienen hijos, etc. Esta investigación busca determinar la motivación de los estudiantes de primer año universitario en IUPUI. Existen estudios de motivación de estudiantes del primer año universitario que aprenden una L2, pero son

estudiantes de universidades tradicionales. En IUPUI los estudiantes no son tradicionales como en las otras investigaciones. Gardner (citado en Tse, 2000) descubrió que el entorno social, como creencias culturales o la situación social, provoca diferencias en individuos en inteligencia, capacidad lingüística, motivación, y ansiedad situacional que a su vez afecta las experiencias que tiene el estudiante y su éxito en la adquisición de la L2. Para mostrar las diferencias entre una universidad tradicional y IUPUI, hará una comparación entre la Indiana University Bloomington (IUB) y IUPUI. IUPUI es una universidad urbana en el capitolio de Indiana, donde hay una unión entre dos universidades importantes de Indiana: Purdue University e Indiana University. IUB es una universidad tradicional que está ubicado en una ciudad pequeña. Una diferencia importante es el requisito para los novatos vivir en residencias o apartamentos en el campus durante el primer año, con unas excepciones. La mayoría de los estudiantes no viven en las residencias estudiantiles en IUPUI. Los factores así que diferencian las universidades y los estudiantes son interesantes y pueden afectar el entorno social. Esta secuencia de tipos de variables muestra la importancia de este estudio porque los factores sociales de los estudiantes de IUPUI son diferentes de una universidad tradicional, como en IUB. El ambiente en el salón de clase puede ser diferente y también afectado negativamente o positivamente por las diferencias, pero no se sabe porque la gran mayoría de los estudios que existen de la motivación no son de este tipo de universidad. Además, las motivaciones de los estudiantes también pueden ser diferentes. Aquí hay unos datos sobre los estudiantes de IUPUI con algunos en comparación con los estudiantes tradicionales de Indiana University Bloomington (IUB) para mostrar que existe una diferencia relevante:

<b>Factores de comparación</b>	<b>IUPUI</b>	<b>IUB</b>
Índice de retención de los estudiantes de primer año de tiempo completo:	67%	88%
Índice de graduación después de 4 años:	10%	52%
Índice de graduación después de 6 años:	27%	72%
Nuevos estudiantes que son de tiempo completo en el otoño:	85%	95%
% de estudiantes de un grupo de racial/étnico minoritario:	11%	7%
% de estudiantes que son menores de 20 años:	16%	36%
% de estudiantes que son mayores de 25 años:	39%	5%
Promedio de horas que trabajan en una semana:	30	20
% de estudiantes con trabajo remunerado:	81%	NA
% de estudiantes de primer año de tiempo completo que califican menos de 2.0GPA (menos de C-):	27%	NA
% de estudiantes de primer año que creen que van a tener calificaciones más altas que en la secundaria:	57%	NA
% de estudiantes con hijos:	27%	NA
Horas que estudian por una hora de clase cada semana:	0.8 (48 minutos por 1 hora de clase)	NA

Tabla 1.1 (Indiana University Reporting and Research, 2007)

Se presenta una diferencia clara entre el tipo de estudiante que asiste a IUPUI o a IUB. Entonces las motivaciones que tienen los estudiantes que no son tradicionales, como en IUPUI, pueden ser diferentes. Esta investigación pretende identificar los factores que afectan a nuestros estudiantes. También pretende determinar lo que es la motivación en cuanto a nuestros estudiantes y su importancia, repasar los estudios que existen ya de la

motivación, (sus causas y la falta de ella), e identificar cómo los profesores de la lengua meta pueden motivar a los estudiantes de primer año en IUPUI.

Primero, en el marco teórico se explican las varias teorías acerca de la motivación

Segundo, se explica la importancia de la motivación, los tipos de motivación que pueden afectar a los estudiantes, y los estudios anteriores del tema. Después de la importancia e

historia de la motivación, se presenta los objetivos de la investigación con la

metodología. Para seguir, se presenta los resultados del estudio: el análisis de las

encuestas y las implicaciones para los profesores de primer año universitario en IUPUI.

Al final, se presenta las conclusiones del estudio.



## II. MARCO TEÓRICO

Existen muchas teorías de lo que es la motivación. Se puede ver conexiones entre unas teorías de motivación. Una teoría puede ser muy vaga y de esa teoría crece y desarrolla una teoría específica. Por ejemplo, para Gardner, con influencia de Piaget y su teoría de desarrollo cognitivo, la motivación es algo innato e inconsciente en que se esfuerza hacia un desarrollo más complejo y diferenciado de las estructuras mentales (citado en Oxford y Shearin 1994). Un ambiente con mucha estimulación permite ese desarrollo cognitivo mientras un salón de clase que no tiene input comprensible y que no promueve que las estructuras para aprender y mantener la L2 se mejoren impide el desarrollo (Oxford y Shearin, 1994).

Gardner y Lambert (1972) descubrieron dos motivaciones estudiantiles al aprender una segunda lengua: integrativa e instrumental. La integrativa se caracteriza por un deseo de aprender más sobre el grupo dentro de la L2, conocer a una gente diferente, y asociarse con el grupo de L2 y ser aceptado por éste. Motivación instrumental refleja una meta utilitaria, como en el trabajo. Gardner y Lambert implican que los que tienen motivación instrumental tienen menos éxito que los que poseen motivación integrativa. Dornyei (1994) critica esta teoría indicando que integrativa e instrumental no son motivaciones sino orientaciones, o razones para estudiar la L2. Para Oxford y Shearin (1994) también es problemática la distinción entre la motivación y las orientaciones de motivación. Argumentan que para los investigadores es difícil diferenciar entre ellas y que una

distinción clara y ampliación de la teoría puede explicar la diferencia entre matricularse en una clase y esforzarse para aprender la L2 durante el curso (Oxford y Shearin, 1994).

La teoría de VCE (valor, contribución, expectativa) de Vroom (citado en Oxford y Shearin, 1994) que viene de la teoría de la motivación integrativa e instrumental, puede solucionar el problema con la distinción entre la motivación integrativa e instrumental y la orientación de la motivación. Cuestiona por qué un estudiante quiere estudiar y las razones para lograr la meta de aprender la L2. Para lograr las metas, la VCE pregunta: 1) ¿Tiene valor el resultado (i.e., buena calificación)? 2) ¿Tiene el resultado aspectos positivos (una destreza útil, un ascenso en el trabajo, o un título)? 3) ¿Las acciones que toma dan éxito? (Oxford y Shearin, 1994). La teoría de VCE y de las motivaciones integrativas e instrumentales son similares, pero VCE es un poco más específica en cuanto a lo que quiere ganar el estudiante.

Además, hay niveles de motivación, según Dornyei (1994), de la L2. Son los niveles de lengua (cultura y comunidad de la L2, integrado/instrumental), del aprendiz (la necesidad de lograr la meta y la confianza en sí mismo), y de la situación de aprendizaje (motivación intrínseca y extrínseca). También, Dornyei presenta tres pasos según el nivel de competencia para desarrollar la motivación de los estudiantes de L2:

- Componentes de motivación del curso - interés, relevancia, expectativas, y satisfacción
- Componentes de motivación del instructor - fuerza afiliada, el tipo de autoridad, socialización de la motivación de los estudiantes
- Componentes de motivación del grupo - la orientación a las metas, el sistema de la norma y recompensa, la cohesión del grupo, y estructuras de las metas de la clase (279-280)

Con el modelo de Dornyei, se puede analizar mejor el tipo de clase que uno tiene. Con tantos factores que afectan la motivación, es muy importante ser consciente de la calidad de instrucción y la calidad de aprendizaje de los estudiantes.

La teoría de atribución propone que la motivación de logro está mediada por percepciones de causalidad que influyen respuestas afectivas, la esperanza subjetiva del éxito, y comportamientos de lograr. Las diferencias individuales en las necesidades de lograr algo son predisposiciones causales que influyen en la magnitud, dirección, y persistencias del pensamiento y comportamiento patente (Weiner, 1976). Weiner da unas atribuciones causales por el éxito o el fracaso: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte, y unas menos comunes como humor, enfermedad, cansancio, y perjuicio. Además, explica que hay dos dimensiones de causalidad: estabilidad tachada (estable versus inestable) y el lugar de control (interno versus externo). Las dos dimensiones influyen la esperanza subjetiva del éxito y las reacciones afectivas al éxito o al fracaso y a su vez afectan el comportamiento en cuanto a la motivación (Weiner, 1976). Eso significa que los instructores de una L2 tienen que desafiar a los estudiantes con tarea significativa y darles más control de su aprendizaje y su experiencia con la materia. Con eso los estudiantes aprenden algo de ellos mismos y entonces la clase es más gratificante. Los estudiantes pueden ver que tienen más control de su aprendizaje y adquisición de su estudio actual, sus experiencias previas no obstante.

La teoría de necesidad de tener éxito (*need-achievement*) de McClelland (1958) se caracteriza por: los padres que animan a sus hijos a ser independientes, los estudiantes

que reciben elogios y recompensa por su éxito, la asociación de cumplimiento con sentimientos positivos, la asociación de cumplimiento con su propia competencia y esfuerzo y no con la suerte, el deseo de ser eficaz y de tener retos, y el esfuerzo personal (citado en Oxford y Shearin, 1994). Implica que los maestros de la L2 deben dar tarea que da éxito a los estudiantes; los estudiantes tienen que creer que lo que hacen va a tener resultados positivos y que les vale personalmente (Oxford y Shearin, 1994). Si hacen tarea que es fácil y no exige mucho esfuerzo, no van a valorar la clase y lo que aprenden. Si la tarea les exige y les enseña algo nuevo, lo van a valorar más cuando lo aprendan.

Krashen (citado en Schinke-Llano y Vicars, 1993) descubrió que variables afectivas como la auto-estimación, la motivación, y la ansiedad pueden subir o bajar el filtro afectivo que previene el input comprensible de llegar al LAD (un mecanismo de la adquisición de una lengua). Krashen popularizó el término “filtro afectivo” en su teoría de monitor. Un filtro efectivo es una actitud emocional negativa que impide el aprendizaje que tiene una fuente de ansiedad, auto estimación baja, o aburrimiento. Tener un filtro afectivo bajo es importante en la adquisición de una L2. Si el filtro afectivo está bajo, es porque hay un ambiente sin ansiedad donde el estudiante se siente cómodo. El filtro afectivo bajo promueve el aprendizaje, porque para que ocurra el estudiante necesita estar en un estado de relajación sin ansiedad (Schinke-Llano y Vicars, 1993). El filtro afectivo es una manera de protegerse y eliminar la ansiedad. Al bajar el nivel de ansiedad y aumentar la auto estimación y motivación se puede facilitar la adquisición de la L2 porque permite el input en el LAD. Los factores afectivos no son causales sino facilitan la adquisición (Tse, 2000) si creamos un ambiente cómodo. Al

contrario, Spielmann y Radnofsky (2001) hicieron una investigación de estudiantes de un programa de inmersión en francés de Middlebury College de Vermont. Lo que encontraron fue que los estudiantes que tenían tensión y frustración con el programa no participaron en actividades divertidas para tener tiempo para estudiar, entonces promovió la adquisición. Se puede decir que la ansiedad tiene un aspecto positivo, pero los estudiantes en el programa de Middlebury eran estudiantes excepcionales porque la mayoría hablaba más que una lengua y estudiaba para aprender una nueva. También fue un programa de verano donde eligieron estudiar en ese ambiente donde la mayoría, otra vez, había estudiado anteriormente. Puede que la ansiedad ayuda a unos estudiantes para entender mejor la materia, pero en las clases de primer año universitario, es necesario más el filtro efectivo bajo y buen input de los instructores.

La teoría de Krashen (citado en Omaggio, 1982) es muy importante para el estudio presente, por su relación con niveles de ansiedad y el input de los instructores. En el salón de clase, si la ansiedad existe, prohíbe el aprendizaje del estudiante porque es una variable que afecta directamente al comportamiento del estudiante. Spielmann y Radnofsky (2001) contradicen este estudio con los estudiantes excepcionales de Middlebury, pero hay que pensar en el tipo de estudiante que uno tiene y los factores sociales. Además, la manera de interactuarse con una clase está reflejada en la adquisición de la L2, como la manera de corregir a un estudiante, la relación que tiene un profesor con cada estudiante, el habla personalizada, etcétera. Todos estos factores son importantes para entender la motivación de los estudiantes y para tener una clase con mucho éxito.

Hay muchísimas teorías acerca del tema de la motivación. Hay que discriminar bien a todas para averiguar lo que afecta a los estudiantes de español del primer año en IUPUI. Los diferentes tipos de motivación requieren diferentes maneras de enseñanza e interacción con los aprendices de la L2. Por eso, hay que saber los varios tipos de motivación para entender cómo afectan a los estudiantes.

Las teorías anteriores de la motivación son importantes para entender la progresión de ideas de lo que es la motivación y lo que la influye, pero para ser más específico, hay que entender los tipos de motivación en detalle que pueden tener influencia en la experiencia del aprendizaje del español. Es fundamental entender cuáles factores afectan la motivación de los estudiantes y qué tipos de motivación tienen. Si los instructores dicen que tienen una clase sin motivación, posiblemente no entienden por qué. Si tienen una clase bastante buena con mucha motivación, es posible también que no entiendan por qué. Hay que entender todos tipos de motivación para ver qué funciona para motivar a los estudiantes, sea una clase buena o mala. Según Oxford y Shearin (1994), hay ciertas condiciones que impiden el entendimiento de la motivación de los aprendices de la L2, como la ausencia de una definición concreta de lo que es la motivación, la omisión por investigadores de teorías claves de motivación y desarrollo que viene de áreas de psicología, y lo más importante, la falta de conocimiento de los motivos de los estudiantes para estudiar la L2. Si se sabe las razones para estudiar la L2, se puede ver qué tipo de motivación tiene el alumno y se puede fomentarla durante el semestre. Con eso, presenta definiciones de varios tipos de motivación.

Según Gardner, hay cuatro elementos de motivación: una meta, el deseo de lograr la meta, actitudes positivas hacía el aprendizaje de la lengua, y un gran esfuerzo para lograrla (citado en Oxford y Shearin, 1994). Pero, ¿por qué tiene cada estudiante elementos diferentes? Esta definición no da suficiente información para determinar lo que los instructores pueden hacer para entender la motivación de los estudiantes ni para esforzarles a tener más motivación. Entonces, hay varios factores que afectan la motivación para cada alumno. Aquí se presentan varios tipos de motivación.

La teoría de autodeterminación de Deci y Ryan (1985) se relaciona con la motivación intrínseca y extrínseca. Hay factores internos o externos que afectan el aprendizaje del estudiante y la percepción de sí mismo. Según Weiner (1976), la auto percepción y percepción social afectan el comportamiento en cuanto a la motivación. Factores como el estilo comunicativo del instructor y retroalimentación afectan la auto percepción.

La motivación intrínseca y extrínseca son dos tipos de motivaciones bien conocidas entre los investigadores. Una definición de la motivación intrínseca es que no tiene valor externo, sino interno, como un pasatiempo favorito que uno tiene. La motivación intrínseca depende del estudiante y su opinión sobre su educación y los factores que él mismo controla. Es una motivación de hacer una actividad por sentimientos de placer y de satisfacción de hacerla (Noels, Clement, y Pelletier, 1999). La persona siente que la actividad es su propia elección y que la actividad es un reto a sus competencias existentes y requiere sus habilidades creativas (Noels, Clement, y Pelletier, 1999).

La motivación extrínseca es el comportamiento que se lleva a cabo no por un interés en el tema sino por un fin instrumental que incluye factores externos como calificaciones, créditos para la clase, impresiones del profesor, etcétera. Noels, Clement, y Pelletier (1999) dan tres clasificaciones para la motivación extrínseca: 1) regulación externa, 2) regulación integrada, y 3) regulación identificada. La clasificación del externo se refiere a un comportamiento por algo fuera del individuo, como un castigo o una recompensa tangible. Por ejemplo el estudiante que se esfuerza para obtener los créditos para la clase o para el elogio del profesor (Noels, Clement, y Pelletier, 1999). A la vez que el estudiante no necesita o no quiere esos factores externos, por ejemplo cuando termina la clase, baja el esfuerzo y la motivación porque todo está regulado por algo fuera del individuo que ya no necesita. La regulación integrada es algo que está dentro de la psique del estudiante, como el sentido de culpa por no hacer la tarea o no tener buenas calificaciones, o el deseo de impresionar a alguien con su competencia en la L2. Con tal que el estudiante no quiera sentir culpa o que quiera sentirse mejor en cuanto a la adquisición, existirá el aprendizaje (Noels, Clement, y Pelletier, 1999). La regulación identificada es más controlada por el estudiante. Si el estudiante ve que hay valor en su estudio de la L2, como el uso en el trabajo o para hablar con amigos, mantiene el aprendizaje (Noels, Clement, y Pelletier, 1999).

La orientación integrativa y la orientación instrumental son muy importantes en la motivación de aprender una lengua extranjera. La orientación integrativa tiene que ver con la cultura meta y el deseo del estudiante de integrarse en el grupo en que se habla la L2. Hay una actitud positiva hacia el grupo o comunidad de la L2. Hay una conexión



entre lo que enseñamos, sea la cultura o la gramática, y la motivación. En el estudio de Pavian Roberts (1992), la mayoría de los estudiantes eligieron estudiar la L2 para un mejor entendimiento de otras culturas. La orientación instrumental viene de un deseo del estudiante de ganar algo práctico o concreto por aprender la lengua meta. Pueden ganar algo socialmente o económicamente, por ejemplo un puesto mejor en su trabajo por hablar otro idioma.

Otro factor que puede afectar a los aprendices de la L2 es la falta de motivación. Eso existe cuando un estudiante no ve una relación entre sus acciones y las consecuencias (Deci y Ryan, 1985). Cuando un estudiante no entiende que las acciones que hace afectan directamente los resultados de su educación, habrá una falta de motivación (Noels, Clement, y Pelletier, 1999). Los profesores tienen la responsabilidad de asegurar que los alumnos entiendan que su comportamiento en la clase (y fuera de la clase) resulta en éxito o fracaso. Si no, se puede anticipar que los alumnos dejen de trabajar y hacer lo necesario para aprender. Noels, Clement, y Pelletier (1999) creen que demasiado control por el instructor puede desmotivar a los estudiantes. Si no aprenden estrategias de aprendizaje y motivación de sus instructores, muchos se pierden en la clase y pierden la motivación.

Gardner (1985) define la motivación en la L2 como la fuerza que tiene uno en llegar a su meta por su deseo propio y la satisfacción de hacerlo. Es una definición sencilla que va al grano de lo que es la motivación. La verdad es que la motivación es mucho más complicada que esta definición de Gardner. Es solamente lo esencial, pero lo que los

instructores de una lengua extranjera deben saber es la razón de tener o no tener la motivación. Hay motivación intrínseca y extrínseca, autodeterminación, el interés en el curso, y muchos factores más que afectan la motivación. Según Oxford y Shearin (1994), es una serie de etapas y con cada etapa viene un cumplimiento. Sin ese sentimiento, uno no puede avanzar a la siguiente etapa. Se puede ver que hay mucho que falta entre las dos explicaciones de lo que es la motivación.

Hay que entender las definiciones para acertar qué tipos motivación tienen los estudiantes. El enfoque de esta investigación es en la motivación integrativa e instrumental y en el efecto de la ansiedad. Por esos dos factores, posiblemente será posible entender mejor la importancia de la motivación y cómo afectan la experiencia en el salón de clase y en el aprendizaje del español.

### III. ¿POR QUÉ ES LA MOTIVACIÓN IMPORTANTE?

La motivación es extremadamente importante en la adquisición de una segunda lengua. Afecta directamente las estrategias del aprendizaje de los estudiantes (Oxford y Shearin, 1994). Desafortunadamente, es posible que muchos profesores del español no sepan los factores que afectan la motivación de sus estudiantes ni sepan qué tipo de motivación tienen. Si pudiéramos influir en la adquisición de la L2 y fomentar la motivación en la clase, tendríamos estudiantes que serían aprendices por el resto de la vida, no solamente por uno o dos semestres. Tse (2000) nota que en una clase de L2, el nivel y tipo de motivación ya existe hasta cierto punto antes del principio de la clase. Por eso cada estudiante se comporta y reacciona de una manera distinta al profesor o a los materiales y tiene niveles diferentes de deseo y esfuerzo para la adquisición de la L2. Es el deber del instructor entender a los estudiantes y los factores que les afectan para saber cómo aumentar la motivación. Para hacer eso, hay que saber cómo afecta e influye al estudiante la motivación.

Los estudiantes que tienen motivación integrativa aprovechan de más oportunidades para estudiar y se integran más con la cultura meta que resulta en mejor adquisición de la L2 (Oxford y Shearin, 1994). Eso incluye la aculturación, o la idea que los hablantes nativos tienen una ventaja social y comunicativa y por eso los aprendices luchan para integrarse en ese grupo. Si el estudiante se asocia más con el grupo meta, con la aculturación viene éxito. La motivación crece y el estudiante continúa esforzándose y aumenta su competencia en la L2 (Oxford y Shearin, 1994).

Un aumento en la motivación intrínseca se relaciona con mejor ejecución de la L2 y más interés en la materia mientras la motivación extrínseca se relaciona con el esfuerzo, emociones positivas, y perseverancia (Noels, Clement, y Pelletier, 1999). Con la motivación intrínseca los alumnos tienen un interés más profundo que tomar la clase para recibir créditos (Noels, Clement, y Pelletier, 1999). La motivación extrínseca resulta en que los estudiantes no continúan con el estudio de la L2 después de cumplir con su meta. Existen emociones positivas, pero sólo al recibir elogios y buenas calificaciones.

Además la falta de motivación resulta en abandonar todos los estudios y clases, no solamente la de la L2 (Noels, Clement, y Pelletier, 1999). Hay valor en cada tipo de motivación, pero a la larga, la motivación intrínseca es la que tiene un impacto beneficioso. Si la meta es completar el semestre, un estudiante puede enfocarse en la calificación y no necesariamente en la competencia en la L2. Pero si la meta fuera estudiar y dominar la lengua sin importar el tiempo que requiere, la calidad de la educación y retención en la L2 sería mucho mejor. El enfoque sería en la producción y en la satisfacción de hablar el español, sea con los amigos, cuando estén de vacaciones, o para hablar con el mesero en el restaurante mexicano del barrio. Es algo que es interno que tiene valor para el estudiante. Una calificación sólo es importante durante un semestre y después se puede olvidar la clase.

El estilo de comunicación que tiene un profesor con sus estudiantes influye en la motivación del estudiante. Si hay retroalimentación al estudiante que prueba que está aprendiendo y que tiene competencia en la L2, tiene más motivación intrínseca (Noels, Clement, y Pelletier, 1999). La manera en que los estudiantes ven al instructor afecta la

motivación. Si no les gusta el profesor, la motivación va a estar más baja porque no van a querer venir a la clase. El instructor tiene que ser amable y accesible, y no una figura dominante que no respeta a los estudiantes. Es posible que unos estudiantes quieran una figura así, que tiene control de la clase de una manera dominante, pero es importante que los profesores respeten a los alumnos porque estaría menos tensión en el salón de clase que crearía un ambiente cómodo. Además es el deber del instructor hablar con los estudiantes acerca de las estrategias del aprendizaje. Hay una conexión entre estrategias para aprender y la motivación de los estudiantes (Macaro, 2003). El estudiante cree que tiene un papel importante en su aprendizaje y va a valorar más la experiencia de aprender una L2. La comunicación abierta, donde hay comunicación personal entre el profesor y sus estudiantes, promueve un ambiente con un filtro afectivo bajo que a su vez resulta en más éxito y más motivación intrínseca.

La comunicación personal e impersonal son importantes para tener una conexión con una clase. La comunicación personal consiste en 1) pedir o compartir información de sí mismo o los conocidos; 2) pedir o expresar preocupaciones personales; 3) compartir o preguntar por conocimiento personal; 4) recordar o decir de nuevo la información personal compartida por un compañero de clase. Requiere una respuesta única y no hay una respuesta correcta. Muestra un interés en el individuo, no solamente en una palabra en español. Por el otro lado la comunicación impersonal consiste en preguntas con una sola respuesta correcta, repetición, ejercicios mecánicos, explicación de la gramática, y respuestas previsibles (Omaggio, 1982). Omaggio encontró que los estudiantes, con una entrevista al final del semestre, apreciaron mucho a los instructores que usaban la

comunicación personal en las actividades y en la clase, y tenían más éxito en la adquisición de la L2. Un instructor que incluye la comunicación personal en cada clase crea un ambiente personal y atractivo. Para promover la motivación intrínseca, es importante usar la comunicación personal porque muestra más interés en el individuo y es el uso significativo de la lengua. Es algo que va a funcionar en el mundo real.

Hay varias atribuciones causales que afectan la motivación. Atribución a los factores estables como confianza en las habilidades resulta en confianza, mientras atribución a los factores inestables como la suerte no resulta igual. Es decir que los factores que no cambian (habilidad) influyen mejor que factores que pueden cambiar (la suerte) (Weiner, 1976). Las personas con la necesidad de tener éxito se culpan si fracasan, pero los que tienen motivación baja culpan la falta de habilidad (Weiner, 1976).

La motivación está relacionada directamente con la ansiedad. Si uno está muy ansioso, no está tan receptivo a la información dada por el instructor. No hay progreso en la adquisición de la L2 y el profesor no puede evaluar bien al estudiante (Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986). Muchas veces la meta del estudiante es pronunciar y decir perfectamente algo en la L2 sin tener fluidez, y eso causa ansiedad. Los estudiantes están muy conscientes de que no pueden hablar perfectamente y sienten que la gente les está juzgando (Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986). La ansiedad es uno de los factores que causa problemas en la producción de la L2. Con la motivación, los alumnos pueden superar sus inhibiciones de hablar en la clase y crear motivación aún más. Parece que la motivación tiene una correlación directa con la adquisición del español.

En la clase de una lengua extranjera, hay un ambiente diferente que en la mayoría de las clases universitarias. Para muchos los estudiantes es una clase “extra” que no tiene que ver necesariamente con lo que están estudiando. Es la responsabilidad de los profesores mostrar cómo se puede usar la L2 en el mundo real y hacer conexiones para los estudiantes. Eso aumenta la motivación integrada o instrumental. Si el estudiante ve que puede interactuarse, integrarse, o comunicar con el grupo meta, o si ve que puede recibir mejor consideración en el trabajo o socialmente, afecta directamente las dos motivaciones.

### *Estudios anteriores*

Hay muchos estudios acerca de la motivación y el afecto que tiene en los estudiantes por la importancia del tema. La motivación es un tema fascinante porque no se sabe exactamente de dónde viene. Se sabe que existen varios tipos de motivación y orientaciones pero lo que los investigadores estudian son diferentes variables que afectan la motivación. Cada persona es diferente y hay tantos factores que afectan la motivación. La realización de los estudios tiene una base en la motivación, pero la manera de medir la motivación es diferente.

Omaggio (1982) hizo una investigación del efecto de las creencias de los estudiantes de L2 en las estrategias del aprendizaje. Hizo el estudio de aprendices de francés de niveles intermedios en la University of Illinois Urbana-Champaign. Usó una encuesta BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) de Gardner que es una manera de medir cómo se sienten los estudiantes sobre su aprendizaje de la L2 (citado en Omaggio, 1982).

La mayoría de los estudiantes creen que dos años de estudio son necesarios de la L2 para tener competencia. Eso muestra la idea de los estudiantes de que aprender una lengua es fácil y no va a tomar mucho tiempo. Las conclusiones que podemos hacer de este estudio son que los estudiantes tienen una idea de lo que es aprender una lengua, pero es incorrecta. Subestiman el tiempo y esfuerzo que toma para aprender una L2. Van a entrar en el aula de clase y ver que no es como pensaban. Posiblemente vayan a pensar que no son capaces de aprender la L2 porque obviamente les va a tomar mucho más tiempo que dos años.

Tse (2000) estudió los efectos de los cursos de L2 y métodos de la enseñanza en las percepciones de los estudiantes, sus estudios de la L2, y sus habilidades en la adquisición de la L2. Los estudiantes son estudiantes universitarios entre 21 y 60 años de edad quienes han tomado cursos de una segunda lengua anteriormente en la secundaria o universidad. Sus preguntas principales son: 1) ¿Cuáles son las percepciones de los métodos de instrucción que se usan en los cursos de L2? 2) En la opinión de los estudiantes, ¿cuánto éxito tienen en la adquisición de la L2 que estudian? 3) ¿A qué o a quién atribuyen su nivel de éxito en el aprendizaje de la L2? Les dio 10 preguntas abiertas. Descubrió que las respuestas negativas tenían que ver con las actividades hechas en clase porque mencionaron falta de comunicación en la L2 durante las actividades, y también que lo que aprendieron no tenía relevancia a la vida real. Las respuestas positivas tenían que ver con la interacción y la relación entre los profesores y los alumnos, o sea, que los profesores mostraron un interés en el bienestar de sus alumnos. También mencionaron que las actividades con un enfoque en la comunicación



ayudaron bastante en su educación. Eso muestra la conexión entre la manera de enseñar la clase y las relaciones entre los instructores y los alumnos y sus efectos en la motivación.

Ely (1986) hizo un estudio de estudiantes de primer año universitario de California para explorar la utilidad del paradigma integrado/instrumental para caracterizar las configuraciones de motivación. Usó una encuesta de AMTB (Attitudes and Motivation Test Battery) de Gardner, Clement, Smythe, y Smythe (1982) que mide actitudes y motivaciones de los estudiantes. Encontró lo mismo que Gardner y Lambert (1972) que la mayoría quiere aprender de otra cultura o grupo (79%). Los resultados también indican que los materiales de instrucción deben apelar a los dos grupos. Además resulta que hay que desarrollar la motivación integrativa e instrumental. Se puede aumentar la motivación por medio del contenido de la clase, ya sea por la cultura y cómo usar la lengua para interactuar e integrarse con la cultura meta.

Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) hicieron un estudio de 75 estudiantes de cursos introductorias de español en la universidad de Texas. Es un estudio de ansiedad de los estudiantes, que tiene un efecto en su motivación. La encuesta muestra que la ansiedad afecta a la mayoría de los estudiantes. En la encuesta, el 62% de los encuestados cree que nunca se siente seguro de sí mismo cuando habla en la clase de español; el 49% cree que se aterra cuando tiene que hablar sin preparación en la clase de español; un 66% estaría nervioso si tuviera que hablar con un nativo de la L2; un 57% dice que se olvida cosas que sabe cuando tiene que hablar en clase. Hay muchas preguntas específicas que

relacionan directamente con la motivación. Los estudiantes que tienen cualquier tipo de motivación van a tener un nivel más bajo de ansiedad. La ansiedad afecta la calidad de producción en el aula, y como consecuencia la motivación porque vacilan. Si quitamos la duda, van a hablar mejor y por lo tanto tener motivación alta.

Nunan (2000) hizo una investigación de los estudiantes que estaban en la transición a la universidad de la secundaria y su carrera como aprendices. Son 60 estudiantes de la universidad de Hong Kong. Se trata de la conexión entre el entrenamiento de las estrategias del aprendizaje y el efecto en la motivación y descubrió que los estudiantes que recibieron el entrenamiento tenían una motivación más alta que los estudiantes que no lo recibieron (Nunan, 2000). Con eso, se puede ver que hay que enseñar más que la lengua. Hay que darles a los estudiantes estrategias para estudiar para que tengan éxito. Para los estudiantes pueden incluir: 1) Identificar las metas pedagógicas de la materia que estudian y entonces su propio estilo/estrategia preferida, 2) Involucrarse en seleccionar entre varias metas, 3) Adaptar las tareas, materias, y metas de la clase, 4) Crear sus propias metas y objetivos, y 5) Hacer conexiones entre el contenido del curso y el mundo real (Nunan, 2000).

Cada estudio tiene su propio valor, pero para esta investigación los estudios de Ely (1986) y de Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) y sus preguntas son las más adecuadas. Representan la ansiedad (Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986) y la motivación integrativa e instrumental (Ely, 1986), que para esta investigación, son las variables más importantes.

Estudiar un factor no es suficiente porque la motivación es complicada. Cada factor puede afectar al otro y al aprendizaje y a la experiencia del estudiante.

#### IV. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

##### *¿Qué quiere averiguar este estudio?*

Este estudio va a investigar la ansiedad y las razones para estudiar el español, que afectan la motivación de los estudiantes de español de primer año de español en IUPUI. Por no ser una universidad tradicional, es importante entender los factores que influyen a los estudiantes aquí para ver si son diferentes que los resultados de estudios anteriores. La gran mayoría de los estudios anteriores que existen son de estudiantes tradicionales, como lo de Omaggio (1982), Ely (1986), Horwitz, Horwitz, y Cope (1986). Los estudios que influyeron este estudio son de estudiantes de primer año universitario en el norte de California (Ely, 1986), y de estudiantes de la Universidad de Texas (Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986). Los dos son universidades tradicionales, y por eso era importante averiguar si existe una diferencia entre IUPUI y las universidades con estudiantes tradicionales. Con los datos anteriores en la introducción que muestran las diferencias entre los estudiantes de IUB e IUPUI, no se puede estar seguro que esos mismos factores afecten la motivación de los estudiantes no-tradicionales.

Para analizar profundamente, se hará un análisis entre los dos niveles, el primer semestre (S117) y el segundo semestre (S118) para ver si existe una diferencia entre los dos niveles. Muchas veces estudiantes empiezan en el S117 por un interés personal y no porque lo tomaron en la secundaria. Las preguntas acerca de las razones para tomar el curso de español (oraciones 34-51) tratan de estas metas. Muchas veces los estudiantes de S118 han estudiado anteriormente de la universidad. Toman un examen de nivel y se

matriculan en S118 porque es algo familiar, no porque de verdad les interesa y posiblemente esperan sacar notas buenas sin mucho esfuerzo. Ese factor puede bajar el nivel de motivación, por eso esta investigación quiere averiguar si existe una diferencia en la motivación entre S117 y S118. También analizará la diferencia entre los hombres y las mujeres para ver si existe una diferencia evidente entre los géneros.

La mayoría de los estudiantes de IUPUI no continúan en la L2 después de recibir los créditos obligatorios para satisfacer su título o requisitos de su facultad y si sabemos por qué es así, podemos influir las motivaciones y darles la autonomía para hacer la conexión entre el salón de clase y el mundo real para que quieran seguir aprendiendo la L2. Es importante que un instructor conozca bien a sus alumnos y los resultados de la encuesta darán una probabilidad de sus preocupaciones, actitudes, y motivaciones que resultan en fracaso o éxito. Esa información enriquece la clase y la experiencia de los estudiantes y el instructor.

### ***Metodología***

Hay una encuesta (Apéndice A) de 124 estudiantes de primer año universitario en IUPUI (S117, S118) para analizar la ansiedad y la motivación integrativa e instrumental. La encuesta tiene 51 oraciones. Voy a usar los métodos y frases de Ely (1986) y de Horwitz, Horwitz, y Cope (1986). Con las oraciones acerca de la ansiedad, añadió algo a lo que hizo Ely (1986), o preguntarles qué creen los estudiantes de la ansiedad junto con las oraciones de Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) que tienen que ver con la motivación integrativa e instrumental. Se usó una encuesta con escala de Likert donde los

estudiantes evalúan cada oración con un valor de 1 (no estoy de acuerdo) hasta 5 (estoy de acuerdo).

La encuesta está dividida en dos partes, la ansiedad y razones para estudiar el español. Fueron necesarias las dos partes porque la motivación es complicada y no solamente tiene que ver con la ansiedad, o el uso para la lengua. La ansiedad y las razones para estudiar la L2 afectan la motivación bastante y son importantes para entender a los estudiantes los dos juntos.

La primera parte tiene que ver con la ansiedad (oraciones 1-33) y es una adaptación de la encuesta usada por Horwitz, Horwitz, y Cope (1986). Son buenas oraciones para medir el nivel de ansiedad. Hay una gran variedad de causas de la ansiedad y síntomas de la manifestación física de la ansiedad, como palpitaciones del corazón. Para evaluar las respuestas, con la escala de Likert, el 1 tiene menos ansiedad, y el 5 tiene mucha ansiedad. El nivel de ansiedad es vital para el éxito del estudiante y su continuación en el estudio de la L2 por el resto de la vida. Si se asocia estudiar español con la ansiedad, siempre tendrá un concepto negativo de la lengua y es probable que no vaya a aprender como un estudiante que tiene un concepto positivo del estudio del español. Con los resultados, se quiere averiguar ¿cómo se sienten los estudiantes en la sala de clase? Si hay un nivel alto de ansiedad en las clases, ¿qué pueden hacer los instructores para bajarlo?

La segunda parte pregunta acerca de las razones para estudiar español (oraciones 34-51), que viene del estudio de Ely (1986). Las razones pueden ser para satisfacer los créditos necesarios para su facultad o para integrarse en la cultura de los hablantes nativos del español. Esta sección puede ser útil para los instructores porque es otra manera de conocer mejor a los estudiantes. Si hay un porcentaje significativo de estudiantes que estudian para hablar con los hispanohablantes, hay maneras de incorporar a la gente nativa en la clase. Si es más importante satisfacer los créditos, los instructores tienen que mostrar la importancia del español en el mundo, y cómo puede enriquecer la vida del estudiante.

En el próximo capítulo se analiza los datos para ver los factores que motivan los estudiantes con una prueba T. También se averigua los porcentajes de estudiantes que respondieron negativamente o positivamente a las varias oraciones que muestran la ansiedad o falta de ansiedad y la motivación integrativa o instrumental. Se encuentra unas preguntas a las que no respondieron los estudiantes, entonces usa un promedio de todas las respuestas. Un estudiante en particular no respondió a una página entera de las preguntas acerca de la ansiedad, entonces él no está incluido en los resultados de la ansiedad. Los porcentajes no fueron afectados por incluir el promedio.

## V. RESULTADOS

Todos los encuestados son de primer año universitario, pero se analizarán como un grupo, por el nivel de clase y entre géneros para averiguar si hay aun más diferencias entre estos subgrupos. Según Macaro (2004) muchas investigaciones han mostrado que las mujeres tienen más estrategias que los hombres, que son relacionadas directamente con la motivación. En la primera categoría hay el grupo entero (GE). Después, se analizan las diferencias entre S117 y S118, y por fin las diferencias entre los géneros.

En total, hay 124 encuestados. Todos son de primer año universitario en IUPUI. Hay 67 estudiantes de S117 y 58 de S118. Entre ellos, hay 45 hombres (28 de S117, 17 de S118) y 80 mujeres (39 de S117 y 41 de S118).

Género	Grupo Entero (124)	S117 (67)	S118 (57)
Mujeres	79	39	40
Hombres	45	28	17

Tabla 5.1

Lo que se puede deducir de los resultados es que hay mucha variedad en las respuestas, con muchas respuestas divididas casi igualmente entre acuerdo y desacuerdo. Es muy interesante porque muestra que entre ellos existen varios tipos de ansiedad y motivación. Hay respuestas donde la mayoría piensa igual, pero entre los estudiantes, las clases tienen estudiantes con mucha ansiedad y poca a la vez. Se puede ver los varios factores que afectan los estudiantes, como hablar enfrente de la clase, comprensión de la L2, los nervios, etcétera.



### *Análisis de las encuestas*

El análisis se divide en tres partes: la ansiedad; la motivación instrumental e integrativa; y el grupo entero. En la primera parte acerca de la ansiedad, los promedios de las varias oraciones muestran datos interesantes, incluyendo unas preguntas y la diferencia entre géneros. Los porcentajes de personas que respondieron que tienen o no tienen ansiedad son los datos más interesantes de la ansiedad. En la segunda parte acerca de las razones para estudiar el español, hay tendencias fuertes hacia varias oraciones que muestran fuertemente motivación instrumental e integrativa. Para analizar el grupo entero, hay que combinar los resultados de las dos partes para entender las implicaciones para profesores en IUPUI de estudiantes de primer año universitario de español.

### *La ansiedad*

Una manera de analizar los datos es hacer un promedio de todas las respuestas del grupo entero. Cuando respondieron a las oraciones eligieron un valor de 1 a 5. Si eligieron 1 para una oración, tienen niveles bajos de ansiedad. Si eligieron 5, existe mucha ansiedad. Llevaron a cabo los promedios por toda la encuesta por añadir el valor numérico de una respuesta, o un grupo de respuestas, por ejemplo las de la ansiedad, dividido por el número de estudiantes.

El promedio dice la cantidad de ansiedad sobre todo. Con el grupo de estudiantes que fueron encuestados, el promedio de todas las respuestas acerca de la ansiedad es 2.82. Eso muestra un poco de ansiedad en general. Con la prueba T, se ve que hay una diferencia clara entre mujeres y hombres. Las mujeres tienen más ansiedad (2.91) que los

hombres (2.67). La diferencia es más evidente entre los estudiantes de S118, donde las mujeres tienen 2.97 y los hombres 2.59, un resultado significativo estadísticamente. En S117 las mujeres parecen ser más ansiosas también, pero no a un nivel significativo. Hay que preguntar ¿por qué las mujeres tienen más ansiedad? Puede ser porque sean más emocionales y sientan más estrés y ansiedad por aprender la L2 porque permitan la manifestación física de esas emociones. También puede ser por factores sociales. Si 27% tienen hijos, posiblemente las distracciones fuera de la universidad afecten el nivel de ansiedad dentro de la clase. Sería interesante hacer una investigación de las diferencias entre mujeres y hombres acerca de la ansiedad para averiguar los factores que les afectan.

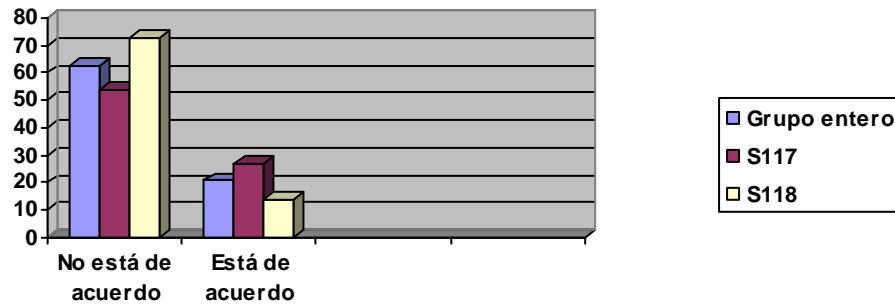
Al analizar la ansiedad a mayor detalle, los promedios del grupo entero de unas frases son interesantes. Primero, las oraciones que indican niveles bajos de ansiedad son la 3, 13, 17, 19, 20, 21, y 31. Para la oración 3, “I tremble when I know that I’m going to be called on in language class,” [Tiemblo cuando me toca a mi hablar en la clase de la L2] tiene un promedio de 2.32, que indica que sobre todo no hay mucha ansiedad para hablar enfrente de la clase. Un 55.6% de los estudiantes no están de acuerdo con esta oración. Un 28.8% sí tiemblan, que no es un número pequeño, pero la mayoría se siente bien.

Para mostrar el nivel bajo de ansiedad aún más, la oración 31 “I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language,” [Temo que mis compañeros de clase se vayan a reír de mí cuando hablo en español] tiene un promedio de 2.05. Un 73.6% no tiene miedo de que los compañeros de clase se vayan a reír cuando

hablan en la lengua meta. Solamente 8% de los estudiantes está de acuerdo con la oración 31. La frase 19 “I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make,” [Temo que mi profesor vaya a corregir cada error que hago] que está a 2.33, y donde un 63.2% no tienen miedo de correcciones por el profesor y un 11.2% sí tiene miedo. Eso muestra que para hablar enfrente de la clase, no hay mucha ansiedad. Muestra que las clases tienen filtros afectivos bajos y que para los estudiantes la clase tiene un ambiente en que se sienten cómodos.

Para la frase 13, “It embarrasses me to volunteer answers in my language class,” [Me da vergüenza ofrecer respuestas en mi clase de español] tiene un promedio de 2.43, donde a un 60.8% no le da pena ofrecer respuestas durante la clase. A un 20% sí le da pena, que indica que unos estudiantes posiblemente tienen problemas con la producción espontánea de la L2. La mayoría puede sentirse más cómoda con la producción de la L2 en cuanto a responder a una pregunta u ofrecer información en español, que es algo impresionante porque la meta de una clase de segunda lengua es poder comunicarse en la L2. Si entienden lo que dice el profesor en español y pueden responder sin darle pena, baja el nivel de ansiedad porque pueden comunicar en la L2. Además con la oración 20, “I can feel my heart pounding when I’m going to be called on in language class,” [Puedo sentir latidos fuertes de corazón cuando me toca a mí hablar en la clase de español] tiene un promedio de 2.44. Un 62.4% no tiene palpitaciones mientras un 20% tiene palpitaciones cuando saben que van a tener que hablar enfrente de la clase.

La frase 20 es la única entre las que muestran niveles bajos de ansiedad donde hay unas diferencias entre grupos específicos. Entre mujeres y hombres los resultados son casi iguales, pero para los estudiantes de S117 hay más ansiedad que para S118. De los estudiantes de S117, un 26.9% tiene palpitaciones mientras para los de S118 un 13.8% tiene. De los que respondieron que no están de acuerdo que las tienen, un 53.7% de los alumnos de S117 respondieron así mientras un 72.4% de los de S118 sienten igual. Posiblemente los alumnos de S117 todavía no estén acostumbrados a hablar en la L2,



Oración 20: Tengo palpitaciones cuando me va a exigir una respuesta.

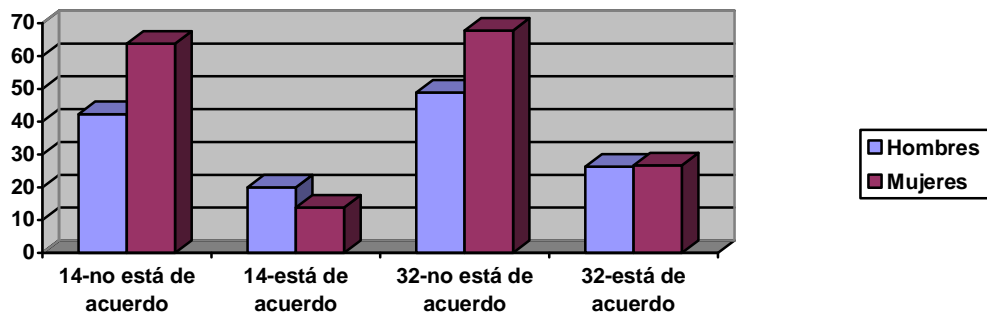
Gráfico 5.1

pero los de S118 ya tienen un semestre de experiencia en la clase de español. Hay muchos estudiantes en S117 y S118 que han estudiado el español antes de venir a la universidad, pero posiblemente hay más en S118. Para la oración 17, “I often feel like not going to my language class,” [Frecuentemente no quiero asistir a la clase de español] hay un promedio de 2.17. Solamente un 18.4% del grupo entero frecuentemente no quiere asistir a la clase de español, mientras 59.2% sienten que no quieren asistir a la clase. Puede mostrar que los alumnos estén disfrutando del estudio del español. Si el nivel de ansiedad está bajo, la idea de asistir no causa mucho estrés.

La última frase que muestra niveles bajos de ansiedad es la 21, “The more I study for a language class, the more confused I get” [Si estudio más para la clase de español, me confundo más]. Tiene un promedio de 1.99, con un 80.8% de los estudiantes que no está de acuerdo. Según Horwitz, Horwitz, y Cope (1986), unos estudiantes que tienen problemas con la clase de la L2 pueden estudiar demasiado para mejorarse, pero al final se confunden más. Según los resultados de ellos y los resultados de este estudio, no hay mucha ansiedad por estudiar, que posiblemente significa que entienden bien la materia. Al mismo tiempo puede ser que no estudien mucho, aun si necesitan estudiar más. Si no estudian, no van a tener ansiedad por estudiar. Aunque muchas de las frases tienen niveles bajos de ansiedad, hay unas que tienen niveles altos de ansiedad. Las oraciones que muestran mucha ansiedad son 1, 8, 12, 14, 22, 25, y 32. Es interesante notar las oraciones 14, “I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers,” [No estaría nervioso por hablar en la L2 con hablantes nativos] y 32, “I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language,” [Probablemente me sentiría cómodo con hablantes nativos] porque muchas veces una meta importante para los instructores de una L2 es que sus estudiantes puedan hablar con hablantes nativos. El promedio de la frase 14 es 3.54 con 56% del grupo entero que estaría nervioso con hablantes nativos. Un 16% respondió que no estaría nervioso. El promedio de la frase 32 es 3.18, con un 42.4% del grupo entero que no se sentiría cómodo con los hablantes nativos y un 26.2% que se sentiría cómodo. Posiblemente la reacción a las oraciones 14 y 32 sea por cierto contenido de clase como grabaciones de hablantes nativos para escuchar acentos y jerga diferente. También la materia que estudie es importante si no es algo de habla diaria que se puede usar en el mundo real. Si los

estudiantes creen que la materia de clase no es útil, no se van a sentir cómodos ni van a tener mucha confianza en el momento de hablar con los nativos. Hay que darse cuenta que son clases principiantes del español y el dominio que van a tener los estudiantes no es superior. Va a ser intermedio o más bajo a lo mejor. También puede ser que los instructores no promuevan la comunicación con hablantes nativos fuera de clase. Es difícil promoverla si el estudiante no tiene conexiones con el grupo meta, pero hay maneras de promover el uso de la L2 fuera del salón de clase, por ejemplo hablar con meseros en español en restaurantes mexicanos.

Además del grupo entero, hay una diferencia significativa entre los hombres y las mujeres con oraciones 14 y 32. Un 63.8% de las mujeres respondieron a la oración 14 que estarían nerviosos con los hablantes nativos. Un 42.3% de los hombres creen igual. Además, un 52.5% de la mujeres respondieron a la oración 32 que no se sentirían cómodas con hablantes nativos, mientras un 24.4% de los hombres respondieron así.



**Oración 14: No estaría nervioso por hablar en la L2 con hablantes nativos.**

**Oración 32: Probablemente me sentiría cómodo con hablantes nativos.**

Gráfico 5.2

Puede ser por varios factores como la cultura de los hispanohablantes y los piropos de los hombres, que no es algo de costumbre aquí en los Estados Unidos. Puede ser por auto estimación baja que tengan las mujeres. Tal vez sea porque los hombres tengan más confianza. De todos modos hay una diferencia clara entre los hombres y las mujeres acerca de comunicarse con los hablantes nativos.

Para la oración 1, “I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class,” [Nunca me siento seguro cuando hablo en la clase de español] tiene un promedio de 3.03, donde hay un 42.4% que está de acuerdo con la frase. También la 12, “In language class, I can get so nervous I forget things I know,” [En la clase de español, me pongo tan nervioso que olvido las cosas que ya sé] tiene un promedio de 3.06 donde un 43.2% olvida cosas que saben. Las dos frases no tienen promedios que muestran mucha ansiedad, pero hay un gran porcentaje de estudiantes que no se sienten seguros o que se sienten nerviosos. Posiblemente tienen ansiedad y no se sienten seguros cuando hablan porque no tengan mucho tiempo en la clase para practicar y hablar. Las clases de S117 y S118 duran una hora y quince minutos, que no es mucho tiempo. Si durante ese tiempo no tienen muchas oportunidades para usar la lengua y practicar con compañeros de clase, puede ser que no se vayan a sentirse cómodos cuando tienen que hablar. Olvidar materia que saben puede ser por la misma razón. Posiblemente no hayan hecho la conexión entre escuchar o leer la materia y producirla. Aprender una L2 no es solamente leer y escuchar, es producción oral.

Otra oración que está vinculada con la 1 y la 12 es la 25, “Language class moves so quickly I worry about getting left behind,” [La clase mueve tan rápido que me preocupo por estar atrasado] que tiene un promedio de 3.01. El promedio no es muy significativo, pero el porcentaje de estudiantes que se preocupan por estar atrasados por la rapidez de la clase es 40.8%, que es un porcentaje alto. Un 39.2% no está de acuerdo, pero si 40.8% de los alumnos piensan que no tienen suficiente tiempo en la clase, quizás vayan a tener problemas en la clase. Solamente es una clase que vale tres créditos, pero si la clase valiera más créditos y durara más tiempo, ¿los estudiantes se sentirían mejor? Vale la pena investigar más este problema para averiguar cómo mejorar las clases para tener suficiente tiempo para enseñar toda la materia.

Otra oración interesante es la 8, “I am usually at ease during tests in my language class” [Normalmente estoy relajado durante los exámenes en mi clase de español]. Tiene un promedio de 3.14, con un 48% del grupo entero que no está relajado durante los exámenes. Un 40.8% respondió que está relajado. Puede ser porque los estudiantes nunca estén relajados durante exámenes para cualquier clase, o porque tengan preocupaciones particularmente por exámenes en la clase de español. También puede ser porque no reciban información de lo que va a ser en el examen. En clases como ciencias y otras clases más concretas sus profesores posiblemente les den exactamente lo que va a salir en el examen. En la clase de una L2, se puede dar información básica de lo que va a examinar, pero una lengua es un poco más complicada para probar. No se puede decir exactamente la conversación que van a escuchar, ni cada frase que van a ver. No estar seguros de las preguntas exactas les puede poner a los estudiantes nerviosos.



Con todas las oraciones que tienen que ver con la ansiedad, es interesante la polarización de muchas preguntas. Ellas son:

<b><u>Oración</u></b>	<b><u>Está de acuerdo</u></b>	<b><u>No está de acuerdo</u></b>
1) Nunca me siento seguro cuando hablo en mi clase de español.	42.4%	38.4%
2) No me preocupo por hacer errores en mi clase de español.	43.2%	40.8%
7) Siempre pienso que los otros estudiantes son mejores en el español que yo.	37.6%	35.2%
8) Normalmente estoy tranquilo durante los exámenes en mi clase de español.	40.8%	48%
9) Me aterro cuando tengo que hablar español en la clase sin preparación.	39.2%	41.6%
11) No entiendo porque unas personas están apenadas por clases de segunda lengua.	43.2%	32%
12) En mi clase de español, me pongo tan nervioso que olvido cosas que ya sé.	43.2%	36.8%
16) Aunque si estoy bien preparado para la clase, me siento ansioso.	35.2%	42.4%
18) Tengo confianza cuando hablo en mi clase de español.	39.2%	38.4%
23) Pienso que los otros estudiantes hablan mejor el español que yo.	35.2%	40.8%
24) Me siento avergonzado cuando hablo en español.	38.4%	45.6%
25) La clase va tan rápido que me preocupo por estar atrasado.	40.8%	39.2%

Tabla 5.2

Esa tabla muestra que aunque los promedios no muestran muchas tendencias significativas, hay un porcentaje casi igual en unas preguntas con los que tienen ansiedad y los que no tienen ansiedad. Esencialmente, la mitad de los estudiantes que respondieron que no está de acuerdo y que está de acuerdo (no incluye los que dijeron que ni está de acuerdo ni no está de acuerdo) tienen ansiedad.

Como se puede ver, hay niveles altos y bajos de ansiedad. Los instructores necesitan estar conscientes de que exista la ansiedad entre los estudiantes, sea por los exámenes, o por hablar enfrente de la clase. Los estudiantes no se sienten muy nerviosos por correcciones del profesor, pero no se sienten muy seguros con su producción de la L2 ni al hablar con hablantes nativos. Además muchos estudiantes creen que la clase es muy rápida y que se van a atrasar. Eso puede causar ansiedad porque van a pensar que no pasan suficiente tiempo practicando la materia en clase. También se debe saber que existe una diferencia entre hombres y mujeres, porque las mujeres tienden a tener más ansiedad. Con la mitad de las clases con estudiantes ansiosos y las mujeres aún más ansiosas, los datos de las oraciones 1 a 33 son muy significativos para los instructores.

### ***Motivación integrativa e instrumental***

Tanto como la ansiedad afecta a los estudiantes, la motivación integrativa e instrumental afecta las razones para estudiar el español. Están en la clase por alguna razón, y la mayoría de los estudiantes estudian por varias razones. Para esta sección, los resultados de las encuestas están divididos en la motivación integrativa e instrumental. Existe una tendencia más a la motivación instrumental con el grupo entero, pero no a un nivel significativo estadísticamente. También hay una diferencia entre los hombres y mujeres de S117 con la motivación instrumental, y también entre los géneros de S118 con la motivación integrativa, pero tampoco a un número significativo estadísticamente.

De las tendencias a un tipo de motivación, las más altas son de las oraciones 35, 36, 38, 39, 42, 48, y 50 (las instrumentales), y las oraciones 40, 46, y 51 (las integrativas).

Obviamente, la motivación instrumental es la más común para los estudiantes que hicieron las encuestas. De los usos instrumentales, los estudiantes toman español para satisfacer créditos por requisito para su especialización (3.78, oración 35), poder hablar con hispanohablantes en los Estados Unidos (3.96, oración 36), ayudarles en su carrera (3.7, oración 38), para satisfacer créditos obligatorios de una L2 para la universidad (3.7, oración 42), para ser un mejor candidato en su trabajo (4.26, oración 48), y porque es parte de una educación equilibrada (3.77, oración 50). Un 70.4% de los estudiantes toman el español para satisfacer créditos obligatorios para su especialización, y un 68% para créditos obligatorios de la universidad. La diferencia es que unas facultades requieren una L2, mientras en otros programas la L2 no es un requisito. Sin embargo, se puede escoger usar clases de lengua para satisfacer requisitos más generales.

Muchos estudiantes ven el valor de poder hablar una segunda lengua. Saben que para muchos empleadores les impresiona un candidato que pueda hablar una L2, y por eso, un 87.2% creen que el español les va a ayudar con su carrera. Posiblemente piensan que sea una destreza excelente para añadir en su currículum. También pueden pensar que, por la gran población de hispanohablantes en los Estados Unidos, muchos negocios quieren empleados que puedan hablar con este grupo y atraer a nuevos clientes. Algo sorprendente es la oración 50, con 68% de los estudiantes que piensan que el estudio de una lengua extranjera es parte de una educación equilibrada. Es interesante porque es una manera de decir que una L2 es importante y que hablar una L2 tiene valor general.

De las oraciones integrativas, las más altas son la 40, 46, y la 51. Las razones integrativas son porque es exigente y da ejercicio mental (3.7, oración 40), para hablar más de una lengua (4.11, oración 46), y porque es una lengua importante en el mundo (3.97, oración 51). Es sorprendente la oración 40 porque un estereotipo de unos estudiantes universitarios es que quieren tomar clases fáciles para no esforzarse mucho y sacar buenas calificaciones. Sin embargo, a un 40% del grupo, les gusta la exigencia de estudiar el español. Es muy interesante y puede mostrar que existen estudiantes que de verdad estén en la universidad para aprender, no solamente para graduarse y tener título. Puede ser por los factores sociales como la edad, porque 39% de los estudiantes de IUPUI son mayores de 25 años. Posiblemente con la edad venga la madurez y sepan que una educación es muy importante en este mundo.

Hay un 81.6% que está de acuerdo con el deseo de hablar más de una lengua. Tal vez es porque sea algo que de orgullo. Puede ser una destreza que impresione a muchas personas y posiblemente se jacte de poder hablar el español. La última oración tiene 76% del grupo que cree que el español es una lengua importante. Tanto como el español sea importante para su carrera por el número de hispanohablantes aquí en los Estados Unidos, los hispanohablantes aquí muestren la importancia del español en el mundo (o el mundo de los estudiantes que es los Estados Unidos). Posiblemente los profesores hayan mostrado en cuantos países hablan español como lengua nativa, o hayan enseñado la importancia del español por los negocios, política, deportes, etcétera. Los estudiantes saben que el español es útil y que muchas personas lo usan.

De las oraciones que tienen los niveles más bajos de motivación, la 43 “Because of my interest in my own Hispanic heritage,” [Por un interés en mi herencia hispana] tiene un promedio de 1.89, con un 72% que no está de acuerdo y un 8.8% que está de acuerdo. Junto con la 43, la 49, “Because I want to communicate with my relatives in Spanish,” [Porque quiero comunicarme con mis parientes en español] con un 70.4% que no está de acuerdo y un 14.4% que está de acuerdo muestra que posiblemente no haya una conexión entre la vida diaria en cuanto a la familia. Solamente 8.8% respondieron que su herencia hispana es importante para estudiar el español, entonces posiblemente sea importante comunicarse con parientes o entender mejor sus raíces. Para los demás, es posible que no tengan una conexión familiar con los hispanos. Aunque un 11% de los estudiantes de IUPUI son de un grupo étnico minoritario, hay una cantidad baja de hispanos. En cuanto a comunicarse con parientes en español, posiblemente unos quieran enseñar a sus hijos el español. Un 27% de los estudiantes de IUPUI tienen hijos, entonces puede ser que unos de los encuestados tengan hijos y quieran enseñarles algo especial, como una L2.

Un dato muy interesante es de la oración 45, “Because I feel the classes are less demanding than other language classes (French, German, Japanese, etc.)” [Porque siento que las clases son menos exigentes que otras clase de lenguas (francés, alemán, japonés, etcétera)]. Tiene un promedio de 2.03 y un 65.6% de los estudiantes no está de acuerdo. Solamente un 12.8% está de acuerdo que el español es más fácil que otras lenguas extranjeras. Posiblemente muchos estudiantes no hayan estudiado una lengua antes de asistir a la universidad y no tengan comparación a otra lengua. También puede ser que hayan estudiado antes de las clases universitarias, pero hayan sido más fáciles que las

clases universitarias. También puede que al principio tomaran el curso porque pensaban que iba a ser fácil, pero durante el semestre (hicieron la encuesta después de la mitad del semestre) se hayan dado cuenta de que no es tan fácil como pensaban. El español es una lengua que es una de las más familiares entre los estadounidenses por influencia de los inmigrantes y la cercanía de Latinoamérica, pero todavía no la encuentran fácil.

La mayoría de los estudiantes tienen motivación integrativa e instrumental, pero existen diferencias pequeñas entre los géneros, particularmente entre los estudiantes de S118 y la motivación integrativa. Estadísticamente no es un número significativo, pero es notable. El promedio de las mujeres con una tendencia hacia la motivación integrativa es 3.21, pero para los hombres es hacia la otra dirección. Tienen un promedio de 2.79. No se puede decir con certeza que las mujeres de S118 tienen más motivación integrativa porque cuando hace una prueba T, tiene un 0.09, y para estar significativo tendría que ser menos que 0.05.

Cuando se hace una prueba T de los géneros de S117 y la motivación instrumental, tiene un 0.15, que tampoco es significativo estadísticamente. Para la motivación instrumental las mujeres tienen un promedio de 3.2, y los hombres tienen un promedio de 3.37. No existe mucha diferencia entre los géneros, pero si los hombres de S117 tienen menos motivación instrumental, sería posible decir que tienen más motivación instrumental. Además cuando estén en la clase de S118 el próximo semestre, los hombres van a tener la misma motivación incluso a más motivación instrumental. En general, con los datos de los dos tipos de motivación, los promedios son así:

Género	Motivación integrativa	Motivación instrumental
Todas la mujeres	3.15	3.32
Todos los hombres	3.05	3.38
Mujeres S117	3.09	3.2
Hombres S117	3.21	3.37
Mujeres S118	3.21	3.43
Hombres S118	2.79	3.41

Tabla 5.3

Es interesante ver las ansiedades y motivaciones que tienen los estudiantes de una lengua extranjera. Las clases son diferentes que muchas clases universitarias por la necesidad de, esencialmente, llevar a cabo algo que le puede hacer sentir incómodo. Los estudiantes de primer año universitario tienen un poco de ansiedad en general. No tienen mucho miedo de hablar en clase ni de correcciones del profesor, pero tienen ansiedad por hablar con hablantes nativos y tomar exámenes. También las mujeres tienen más ansiedad que los hombres. En cuanto a la motivación integrativa e instrumental, los estudiantes tienden a tener motivación instrumental. Quieren hablar español para su carrera y para satisfacer créditos, pero al mismo tiempo, creen que el español es importante en el mundo. Se puede ver diferencias entre los géneros y las razones para estudiar la L2, pero no son muy significativos. Los datos son muy interesantes y proveen una manera de conocer mejor a los estudiantes. También es una referencia para los profesores para que puedan saber lo que necesitan los estudiantes, sus deseos, y sus miedos.

## **VI. IMPLICACIONES Y CONSEJOS PARA LOS INSTRUCTORES DE PRIMER AÑO UNIVERSITARIO DE ESPAÑOL EN IUPUI**

Los resultados dan información importante a los profesores de español de primer año en IUPUI para entender mejor el grupo. Después de analizar los datos, se ve que, por la mayor parte, existe de todo entre los estudiantes: los que tienen niveles bajos de ansiedad, los que tienen mucha ansiedad, los que tienen motivación integrativa e instrumental (A-estoy de acuerdo, o SA-estoy muy de acuerdo, preguntas 34-51) y los que tienen alta la motivación instrumental y baja la motivación instrumental. También se concluye que los estudiantes de IUPUI son similares a los estudiantes de universidades tradicionales. Los resultados de las encuestas son muy similares a los resultados de Ely (1986) y Horwitz, Horwitz, y Cope (1986). No se puede concluir que los estudiantes de IUPUI son afectados por el entorno social.

Junto con la información anterior, hay que ser consciente del papel del instructor en la clase. Sabemos que la ansiedad y la motivación afectan la adquisición de la L2, pero al mismo tiempo hay una atribución al éxito a las interacciones entre los estudiantes y su instructor y el ambiente de la clase. Young (1991) entiende que hay unos estudiantes que tienen pavor a la idea de tomar cursos de una L2, que esperan hasta el último momento para tomar el curso (que causa más estrés porque si fracasan, no pueden graduarse), y los que sufren por unos semestres para satisfacer los créditos necesarios para olvidar todo después de terminar. Esas actitudes pueden crear un ambiente negativo en la clase si el



instructor no interviene. Aquí hay unas sugerencias según otros investigadores con los datos de esta investigación.

La primera sección de la encuesta con preguntas de ansiedad muestra que existe mucha ansiedad entre los estudiantes. La manera en que los instructores se interactúan con los estudiantes es muy importante. Omaggio (1982) encontró que había un número alto de estudiantes que abandonaron sus clases porque no les caía bien el instructor. Es el deber de la facultad intervenir en las relaciones entre los instructores y los estudiantes. Si hay un problema continuo, el instructor tiene que cambiar su manera de interactuarse con la clase. Para los estudiantes, los instructores con buen sentido del humor y que son amables, relajados y pacientes, que crean un ambiente cómodo, y que animan a sus estudiantes hablar en voz alta ayudan en bajar el nivel de ansiedad (Tse, 2000). Los estudiantes de la L2 tienen un deseo de tener más oportunidades para usar lo que aprenden con condiciones más controladas, menos instrucción en la gramática, y menos corrección de errores (Tse, 2000).

La corrección de errores crea un filtro afectivo alto. Solamente 11.2% respondieron A o SA (A-estoy de acuerdo o SA-muy de acuerdo) a la pregunta #19 (I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make). Weiner (1976) advierte que un esfuerzo bajo del estudiante resulta en la necesidad de hacer una evaluación del instructor para analizar por qué el estudiante no tiene mucha motivación. Al mismo tiempo los estudiantes con habilidades bajas pero que se esfuerzan mucho reciben mucha recompensa. Los que tienen mucha competencia en la L2 que no se esfuerzan son

castigados más que los demás (Weiner, 1976). Si el instructor tiene una noción de cómo es el estudiante normalmente y se comporta de otra manera, el instructor va a tener una reacción más fuerte.

Glisan (1987) encontró que los estudiantes consideran sus habilidades de hablar y escuchar peor que las de leer y escribir. Si no hacen actividades para mejorar esas áreas esenciales de hablar una L2, existirá una clase sin interés y sin motivación. Primero, hay que decirles al principio del semestre que no van a dominar el español con tres cursos universitarios. Según Young (1991), hay que dar refuerzo positivo y decirles que no van a tener un acento perfecto después de dos semestres. Horwitz (1988) descubrió que muchos estudiantes creen necesarios cuatro semestres de clases universitarios en la L2 para dominio de ella, que es una subestima bastante significativa. Van a ver que una lengua no es tan fácil de aprender como pensaban, que puede desmotivarles. Está bien si piensan que la adquisición de la L2 es difícil, pero si hay un enfoque en el mensaje y no en decir cada palabra con una pronunciación y gramática perfecta, los estudiantes van a pensar que los instructores tienen un interés en lo que dicen, y no cómo lo dicen y van a ver que están comunicando en la L2.

Schinke-Llano y Vicars (1993) promueven un ambiente con un filtro afectivo bajo y con interacción negociada, o facilitar la interacción entre estudiantes y darles actividades, por ejemplo, donde un estudiante tiene información que necesita el otro estudiante y viceversa. Con actividades en que hablan entre ellos mismos hay menos corrección y pueden practicar la lengua en vez de escuchar al profesor que les dice cómo usarla. La

interacción entre los estudiantes en la lengua meta promueve autorregulación y autodeterminación de los estudiantes y a la vez desarrolla su autonomía y competencia en la L2. Además los instructores, por medio de la interacción negociada, pueden cambiar el tipo de motivación de los estudiantes y mejorar el aprendizaje porque ellos regulan su propio comportamiento de aprender (Noels, Clement, y Pelletier, 1999). Según Horwitz (1988):

Good language learners: 1) actively involve themselves in the language learning process by identifying and seeking preferred learning environments and exploring them; 2) develop an awareness of language as a system; 3) develop an awareness of language as a means of communication and interaction; 4) accept and cope with the affective demands of L2; 5) extend and revise L2 system by inferencing and monitoring (292).

Los estudiantes probablemente no van a saber cómo involucrarse en el proceso de adquisición ni cómo desarrollar consciencia en la lengua como un sistema, pero es el deber del instructor enseñar esos procesos y esa consciencia a sus estudiantes. En la investigación de Macaro (2003) se dice que la auto eficacia, o la medida de lo que los aprendices creen que pueden hacer, impacta la expectativa del éxito. Si ellos hacen hincapié en las deficiencias personales en vez de emprender los problemas de una tarea, no van a tratar de hacer algo que parece inalcanzable (Macaro, 2003). Los instructores tienen que decir a los estudiantes que el éxito no es solamente posible, sino probable con tal de que se esfuercen mucho (Oxford y Shearin, 1994).

Es importante fomentar la motivación intrínseca porque posiblemente, según unos estudios, el estilo de enseñar del instructor no es relevante si el estudiante lleva a cabo el estudio de la L2 por razones extrínsecas (Noels, Clement, y Pelletier, 1999). Eso es

fundamental para los instructores de primer año universitario en IUPUI porque las razones como satisfacer créditos están entre los más populares de los encuestados. Si los estudiantes se acostumbran a ganar algo por hacer algo en cuanto al aprendizaje, siempre van a querer algo para aprender. Si los instructores fomentan la motivación intrínseca, el estudio del español tendría mucho más valor para los estudiantes y lo que ganan es placer por lo que aprenden. Es necesario practicar en casa e integrarse en la cultura y en la lengua.

Una manera de fomentar la motivación intrínseca es por medio de desarrollar en el estudiante recompensas intrínsecas por habla personal y auto evaluación (Oxford y Shearin, 1994). También los instructores pueden ayudar a los estudiantes con la construcción de su propio sistema de recompensa intrínseca por enfatizar dominio de metas específicas y no en comparación con otros estudiantes (Oxford y Shearin, 1994). Es una manera de dar el control del aprendizaje al estudiante y cambiar los factores que ellos creen que resultan en el fracaso o el éxito. La teoría de atribución, según Weiner (1976) dice que para que la clase sea más gratificante, los estudiantes tienen que ser conscientes de las variables que les afectan y los instructores tienen que desafiar a los estudiantes con tarea significativa y dar más control a los estudiantes.

Además de la tarea significativa, Oxford y Shearin (1994) dan otras sugerencias buenas para crear un buen ambiente como incluir variedad, dar actividades claras e importantes, dar retroalimentación apropiada, y dar la oportunidad de dirigirse a sí mismo. La tarea significativa y valiosa es muy importante, como la de situaciones de la vida real: viajar,

pedir comida, encontrar un doctor, ir de compras, solucionar un problema, trabajo, etcétera (Oxford y Shearin, 1994).

Hay otras maneras de crear un ambiente que promueve la motivación intrínseca por medio de la cultura y el uso diario. Hay que enseñar la importancia del español en el mundo por cosas culturales y populares que tienen una notoriedad en los Estados Unidos. Puede usar deportes (la Copa Mundial), películas (*El laberinto del fauno*), música (Shakira), arte (Pablo Picasso), televisión (*Bailando por un sueño*), y periódicos (*La Voz de Indiana*) entre otras cosas. Todos son conocidos dentro de los Estados Unidos y proveen una conexión fácil entre la cultura meta y la cultura de este país. Son cosas que se puede incorporar en la vida, no solamente porque estudian español, sino que también les gustan. Hay todos tipos de música en español, desde la salsa hasta el rock, para cada gusto. Recomendar un grupo musical o una canción a un estudiante es una manera de integrarle en la cultura, aprender vocabulario nuevo, y practicar pronunciación.

La mayoría de los estudiantes de la L2 es separada de los hispanohablantes, entonces la inclusión de información cultural que describe cómo es ser o cómo ser parte de la cultura meta resultará en un aumento de la motivación integrativa e intrínseca (Bedford, 1981). Basado en la pregunta #32 (I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.), solamente 26.4% están de acuerdo. Los instructores tienen que quitar ese estigma de que vaya a ser difícil hablar en la L2 con hablantes nativos y darles más oportunidades de escuchar y conversar con hablantes nativos para bajar el nivel de ansiedad. De la encuesta, 47.2% de los encuestados están de acuerdo que estudian

español porque quieren estudiar otra cultura y entender el mundo mejor (pregunta #47). Si tienen factores en común con los hispanohablantes, como la música, hay más probabilidad de empezar y tener una conversación y usar lo que aprenden y tomar interés en la cultura. Si no van a usar la lengua con hablantes nativos, ¿por qué aprenderla? ¿Para decir que hablan español? Eso no es suficiente.

Si un instructor tiene problemas con motivación o si los estudiantes creen que la clase es muy difícil, a veces decide hacer tarea fácil o hacer la clase más divertida sin importar la calidad de adquisición, el nivel de competencia, o estrategias para mejorar la adquisición. Si los instructores dan tarea fácil o que no les exige mucho, al momento de tener tarea o materia más complicada, se van a frustrar y desmotivarse rápidamente (Horwitz, 1988). Macaro (2003) cree que en vez de hacer la clase más divertida o fácil, uno debe ayudar a los estudiantes a enfocarse de nuevo en las metas y expectativas de la adquisición de la L2 porque durante el semestre se puede olvidar. Para Macaro (2003) la diversión y la motivación no tienen conexión. Por otro lado, Young (1991) cree que los juegos pueden ayudar si los estudiantes usan la lengua meta con énfasis en solucionar un problema. Puede ser una manera efectiva de promover interés y participación, motivar a los estudiantes, y bajar la ansiedad. Un ejemplo es que un estudiante usa la L2 para describir algo, y otro estudiante tiene que dibujarlo. También para los estudiantes que son tímidos y que no tienen mucha confianza en sus habilidades en la L2, las reglas del juego ayudan a romper esa barrera (Young, 1991). Todo es subjetivo y el instructor debe conocer a sus alumnos y qué tipos de actividades funcionan para ellos.

Otro factor que puede causar mucha ansiedad para los estudiantes son los exámenes. La pregunta #8 de la encuesta dice, "I am at ease during tests in my language class." La mitad del grupo, 48% no está de acuerdo y otro 10% no sabe. Para Young (1991), si los exámenes contienen preguntas como los ejemplos, ejercicios, o información dados en la clase, hay menos ansiedad. Además, si los estudiantes saben que la información que reciben en la clase es preparación para el examen, van a asistir más frecuentemente a la clase por miedo de perder información necesaria para estudiar. Con eso, cada clase es significativa para el estudiante porque ve el valor de venir a la clase, y va a aprender más porque asiste más. Lo malo es que es motivación extrínseca porque es calificar buenas notas en los exámenes. Pero si vienen a la clase, van a aprender más de la cultura y sentir más confianza en la lengua, que aumenta la motivación intrínseca, que debe ser la meta de cada profesor.

Unas sugerencias de Macaro (2003) para los instructores de una segunda lengua enfocan en conocer mejor a los estudiantes y enseñarles cómo aprender:

- 1) Descubra lo que los estudiantes piensan de la lengua y cultura meta al principio del semestre y lleve la cuenta de vez en cuando.
- 2) Seleccione un área de la enseñanza propia y el aprendizaje de los estudiantes que quisiera investigar por su efecto en la motivación de ellos.
- 3) Averigüe cuáles estrategias usan para aprender la L2, particularmente los que tienen que ver con tareas específicas del aprendizaje de la L2.
- 4) Ayude a los estudiantes individuales a usar mejor esas estrategias.
- 5) No use solamente una metodología de enseñanza (117).

Es buena idea hacer una encuesta al principio del semestre para crear estrategias para la enseñanza y el aprendizaje. Young (1991) sugiere preguntarles de sus miedos y escribirlos en la pizarra para que no se sientan solos en cuanto a su ansiedad. Si todos

son conscientes de las variables afectivas acerca de la motivación y la ansiedad, la clase va a salir mejor, con un filtro afectivo bajo y adquisición significativa de la segunda lengua.



## VII. CONCLUSIONES

La motivación es una parte integrante de la adquisición de una L2. Hay muchas teorías de lo que es la motivación y cómo fomentarla, pero una definición exacta no existe porque hay tantos factores que la afectan. Para los estudiantes de español de primer año universitario en IUPUI el entorno social, según los resultados de la encuesta, no afectan la motivación y la ansiedad que tienen. En comparación con los resultados de las investigaciones de Ely (1986) y Horwitz, Horwitz, y Cope (1986), los estudiantes de las universidades tradicionales son muy similares de los estudiantes de IUPUI.

Para entender mejor los estudiantes y lo que es la motivación, hay que entender el marco teórico de la motivación. Para esta investigación, la motivación integrativa e instrumental son muy importantes. Son la base de la investigación de Ely (1986). La encuesta incluye oraciones de la encuesta de Ely (1986). Además de la motivación integrativa e instrumental, hay muchas otras teorías que son importantes para entender los varios factores que pueden afectar a los estudiantes de una L2. Un factor importante es el filtro afectivo, donde la ansiedad y la manera de interactuarse con los estudiantes por parte del profesor puede crear un ambiente positivo o negativo.

Por el efecto que tiene la motivación en los estudiantes, la motivación es muy importante. La motivación integrativa fomenta la adquisición de una L2 porque el estudiante se integra más en la cultura y el grupo meta y hace conexiones con ellos. Si el estudiante solamente tiene la motivación instrumental o extrínseca, cuando termina la clase, termina

la motivación para aprender la L2. Otro factor importante para la motivación y para esta investigación es la ansiedad. Si un estudiante está muy ansioso, no está tan receptivo a la información dada por el profesor porque el filtro afectivo está alto. Entonces hay que ser consciente de las motivaciones que pueden tener los estudiantes para crear un ambiente que promueve la adquisición.

Para conocer mejor a los estudiantes de una L2, Ely (1986) usa una encuesta para determinar si los estudiantes tienen motivación integrativa o instrumental o las dos. Encontró igual que esta investigación que los estudiantes tienen los dos tipos. También encontró que los estudiantes tienen más motivación por la importancia del español en este mundo, para entender otra cultura, para conversar con hablantes del español en este país, y para el uso en el trabajo. Los estudiantes de esta investigación tienen las mismas motivaciones, pero la importancia de entender el mundo mejor por medio de aprender la L2 no es tan importante para los estudiantes de IUPUI. Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) determinan el nivel de ansiedad que tienen sus estudiantes. Los resultados de los estudiantes de la encuesta de Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) son casi iguales que los de los encuestados aquí en IUPUI. Algunos estudiantes tienen ansiedad y otros no la tienen. Un factor que afecta la ansiedad mucho es cuando tienen que hablar sin preparación frente de la clase. Muchos estudiantes de las dos investigaciones tienen ansiedad por ese factor.

Los estudiantes de IUPUI tienen un poco más confianza que los encuestados de Horwitz, Horwitz, y Cope (1986). También, los dos grupos tienen ansiedad por darse vergüenza

enfrente de los otros estudiantes, sea por hablar enfrente de ellos, o porque creen que ellos hablan mejor la L2.

Es difícil encontrar estudios de estudiantes de una universidad que no es tradicional, entonces los objetivos del estudio presente son entender los estudiantes de IUPUI y las razones que estudian el español, y también el nivel de ansiedad que tienen. Por la comparación con esas dos investigaciones, se puede generalizar que los estudiantes de universidades tradicionales y no tradicionales son iguales y que no es necesario hacer conclusiones diferentes porque el ambiente en la universidad es diferente. Los resultados indican que hay muchos estudiantes que tienen ansiedad y al mismo tiempo hay muchos que no la tienen. El resultado más importante es que existe mucha ansiedad entre los estudiantes. Hay una tendencia por las mujeres tener un poco más ansiedad que los hombres, pero no a un nivel significativo, y eso merece ser investigado en el futuro. Las mujeres de S118 tienen más ansiedad que los hombres de S118 a un nivel significativo. Muestra que se necesita hacer una intervención por parte de los instructores para bajar el filtro afectivo. Los estudiantes también tienden a tener más motivación instrumental que integrativa, pero no a un nivel significativo estadísticamente. Hay una tendencia por las mujeres de S118 tener un poco más motivación integrativa que los hombres de S118. Los hombres de S117 tienden a tener más motivación instrumental que las mujeres de S117 también, pero no a un nivel significativo estadísticamente.

Las implicaciones para los instructores son numerosas. Por la ansiedad hay que mejorar la interacción entre los instructores y los alumnos. También hay que fomentar la motivación intrínseca para crear aprendices por toda la vida. Si los instructores pueden

captar el interés de los nuevos estudiantes a la lengua española y enseñarles cómo aprender la lengua apropiadamente, la experiencia en el primer año universitario puede ser una que dure por toda la vida.

## Apéndice A: La encuesta

1	2	3	4	5
Strongly Disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly Agree

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.
2. I don't worry about making mistakes in language class.
3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.
5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.
6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.
7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.
8. I am usually at ease during tests in my language class.
9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.
10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.
11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.
12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.
13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.
14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.
15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.

17. I often feel like not going to my language class.
18. I feel confident when I speak in foreign language class.
19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.
20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.
21. The more I study for a language test, the more confused I get.
22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.
23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.
24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.
25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.
26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.
27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.
28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.
29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.
30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.
31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.
32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.
33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.

I am taking Spanish:

34. Because I want to use Spanish when I travel to a Spanish-speaking country.
35. Because I need to study a foreign language as a requirement for my major.
36. Because I want to be able to converse with Spanish speakers in the US.
37. Because I am interested in Hispanic culture, history, or literature.
38. Because I feel it may be helpful in my future career.
39. Because I need it for study abroad.
40. Because I feel it is mentally challenging and provides mental exercise.
41. Because I want to be able to use it with Spanish-speaking friends.
42. Because I need it to fulfill the university foreign language requirement.
43. Because of interest in my own Hispanic heritage.
44. Because I think it will help me to understand English grammar better.
45. Because I feel the classes are less demanding than other language classes (French, German, Japanese, etc.).
46. Because I want to be able to speak more languages than just English.
47. Because I want to learn about another culture to understand the world better.
48. Because it may make me a more qualified job candidate.
49. Because I want to communicate with my relatives in Spanish.
50. Because I think foreign language study is part of a well-rounded education.
51. Because I feel Spanish is an important language in the world.

## OBRAS CITADAS

- BEDFORD, David A. 1981. Aspects of the Relationship of Cultural Information to Motivation and Achievement in Foreign Language Acquisition. *Hispania*, Vol. 64, No. 4, 584-588.
- DECI, Edward L.; Ryan, Richard M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York; Plenum.
- DORNYEI, Zoltan. 1994. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3, 273-284.
- DORNYEI, Zoltan. 1994. Understanding L2 Motivation: On with the Challenge! *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 4, 515-523.
- ELY, Christopher M. 1986. Language Learning Motivation: A Descriptive and Causal Analysis. *The Modern Language Journal*, Vol. 70, No. 1, 28-35.
- GARDNER, R.C.; TREMBLAY, P.F. 1994. On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3, 359-368.
- GLISAN, Eileen W. 1987. Beginning Spanish Students: A Survey of Attitudes at the University of Pittsburgh. *Hispania*, Vol. 70, No. 2, 381-394.
- HORWITZ, Elaine K. 1988. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, Vol. 72, No. 3, 283-294.
- HORWITZ, Elaine K.; Horwitz, Michael B.; Cope, Joann. 1986. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, Vol. 70, No. 2, 125-132.
- INDIANA UNIVERSITY REPORTING AND RESEARCH. January, 2007. *Indiana University Fact Book 2006-2007*.
- MACARO, Ernesto. 2003. *Teaching and Learning a Second Language*. New York; Continuum.
- MASLOW, Abraham H. 1954. *Motivation and Personality*. New York; Harper and Row.
- MCCLELLAND, David C. 1958. Methods of Measuring Human Motivation. *Motives in Fantasy, Action and Society*. Princeton, N.J; D. Van Nostrand.



NOELS, Kimberly A.; Clement, Richard; Pelletier, Luc G. 1999. Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal*, Vol. 83, No. 1, 23-34.

NUNAN, David. October, 2000. Autonomy in Language Learning. *Plenary presentation, ASOCOPI 2000*. The English Centre, University of Hong Kong.

OMAGGIO, Alice C. 1982. The Relationship Between Personalized Classroom Talk and Teacher Effectiveness Ratings: Some Research Results. *Foreign Language Annals*, 14, No. 4, 255-269.

OXFORD, Rebecca; Shearin, Jill. 1994. Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 1, 12-28.

PAVIAN ROBERTS, Linda. 1992. Attitudes of Entering University Freshman toward Foreign Language Study: A Descriptive Analysis. *The Modern Language Journal*, Vol. 76, No. 3, 275-283.

SCHINKE-LLANO, Linda; Vicars, Robert. 1993. The Affective Filter and Negotiated Interaction: Do Our Language Activities Provide for Both? *The Modern Language Journal*, Vol. 77, No. 3, 325-329.

SPIELMANN, Guy; Radnofsky, Mary L. 2001. Learning Language Under Tension: New Directions From a Qualitative Study. *The Modern Language Journal*. Vol. 85, 259-278.

SPITHILL, Alma C. 1980. Motivation and Language Teaching. *Hispania*, Vol. 63, No. 1, 72-76.

TSE, Lucy. 2000. Student Perceptions of Foreign Language Study: A Qualitative Analysis of Foreign Language Autobiographies. *The Modern Language Journal*, Vol. 84, No. 1, 69-84.

VALLERAND, Robert J. 2000. Deci & Ryan's Self-Determination Theory: A View From the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 312-318.

WEINER, Bernard. 1976. An Attributional Approach for Educational Psychology. *Review of Research in Education*, Vol. 4, 179-209.

YOUNG, Dolly Jesusita. 1991. Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, Vol. 75, No. 4, 439.

## CURRICULUM VITAE

**Lori A. Silbernagel**

### EDUCATION

**Indiana University-Purdue University Indianapolis**

Masters of Arts for Teachers

Jan/04-June/08

**Universidad de Salamanca (*Salamanca, Spain*)**

Máster Interuniversitario Hispano-Norteamericano en Lengua Española y Culturas  
Hispanas

Summer/04-Summer/05

**Indiana University-Purdue University Indianapolis**

Bachelor of Arts Degree: Spanish with a Minor in Art History

Aug/97-Dec/03

### RELEVANT EXPERIENCE

**IUPUI**

Spanish Instructor Aug/04-Present

**IUPUI School of Medicine**

Medical Spanish Instructor for Medical Students

Summer/07

**IUPUI Department of World Languages and Cultures**

Research Assistant

Aug/05-May/06

**Indiana Reads**

Tutor to Hispanic Children to Improve Literacy

Aug/05-May/06