

LA VARIABLE ATENCIÓN A LA FORMA Y ATENCIÓN AL MENSAJE EN LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS. ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE SU INCIDENCIA MOTIVACIONAL

FRANCISCO JOSÉ LORENZO BERGILLOS*
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain

ABSTRACT

Communicative activities have been claimed to correlate with an increase in motivation. A number of theoretical approaches to such concept has failed to provide a clear definition and consequently the close relationship between communicative activity and motivation has not been fully explored in empirical studies. This paper holds that the well-established distinction between *forms-oriented activities* and *meaning-oriented activities* captures the essence of the communicative/non communicative distinction and provides a meaningful variable that may account for differentiated motivational responses, i.e. different degrees of students' participation and cognitive activity.

KEY WORDS

Motivation, communicative language teaching, cognitive aspects in L2 learning, affect in language learning, tasks.

RESUMEN

La definición del concepto *actividad comunicativa* ha estado expuesta a distintas clasificaciones y criterios a veces encontrados y contradictorios. Incluso siendo un término difuso se ha tomado como un axioma el hecho de que el aporte comunicativo de los tasks suponía necesariamente un incremento en la involucración del alumno en el desarrollo de la actividad: un aumento de la atención, de la participación y de la actividad cognitiva. Este estudio pone en relación los niveles de motivación referidos por los alumnos en la realiza-

* Francisco José Lorenzo Bergillos es Profesor Asociado de Lengua Inglesa en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y Profesor de Didáctica del Inglés en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Es Doctor en Filología y coautor entre otras obras de *Materiales Didácticos para la Formación del Profesorado de Inglés* (ICE, Universidad de Sevilla, 1996), *Didáctica del Inglés para Profesores de Enseñanza Secundaria* (Editorial MAD, 2000) y *Factores Motivacionales en la Adquisición de Segundas Lenguas* (en preparación).

ción de una serie de actividades estructuradas en función de la dicotomía *actividades centradas en el mensaje* (AM) y *actividades centradas en la forma* (AF) como una variable que recoge la esencia del rasgo comunicativo.

PALABRAS CLAVE

Motivación, enseñanza comunicativa, aspectos cognitivos del aprendizaje de L2, aspectos afectivos del aprendizaje de L2, tasks.

RÉSUMÉ

La définition du concept "approche communicative" a été exposée à de différentes classifications et à des critères parfois affrontés et contradictoires. Même en étant un terme diffus, on a pris comme un axiome le fait que l'apport communicatif des "tasks" (tâches) supposait nécessairement un accroissement dans la participation de l'élève au développement de l'activité: un accroissement de l'attention, de la participation et de l'activité cognitive.

Cette étude met en rapport les niveaux de motivation apportés par les élèves dans l'accomplissement d'une série d'activités structurées en fonction de la dichotomie "des activités centrées sur le message" (AM) et "des activités centrées sur la forme" (AF) comme une variable résume l'essence du trait communicatif.

MOTS-CLÉ

Motivation, approche communicative, aspects cognitifs de l'apprentissage de L2, aspects affectifs de l'apprentissage de L2, "tasks" (tâches).

I. INTRODUCCIÓN

La mayoría de las aproximaciones que se han realizado a la motivación en los estudios sobre pedagogía de idiomas han considerado el tipo de actividad (*task*) como un adecuado elemento de análisis para observar las oscilaciones de la motivación hacia el aprendizaje. Autores como Long & Crookes (1992), Nunan (1989), Crookes & Gass (1993) mantienen que una adecuada selección de *tasks* puede ayudar a incrementar los niveles de compromiso cognitivo y actitudinal inherentes a la motivación. Tras este principio late la visión tradicionalmente sostenida de que las denominadas actividades comunicativas resultan intrínsecamente más motivadoras, aunque dada la difícil conceptualización del término *actividad comunicativa* y su difícil desglose en variables observables, tal aseveración es de difícil comprobación en estudios empíricos.

Al margen de las elaboradas teorías de carácter sociológico (Gardner, 1985; Gardner y Tremblay 1994 a, 1994 b) y psicolingüístico (Schumann, 1997), el elemento motivación es relevante en tanto que incide en la regulación de la actividad cognitiva (memoria, atención) y com-

portamental (participación) responsables del aprendizaje. Factores como la persistencia ante el error, el uso de estrategias de aprendizaje favorables para la adquisición, el grado de compromiso en la realización de la actividad en cuestión (*time on task*) hacen necesario concebir la motivación como uno de los rasgos individuales de mayor peso entre todos los que entran en funcionamiento en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Este hecho justifica la realización del estudio empírico que sigue desglosado en los siguientes objetivos: a) identificar variables que en el diseño de actividades resulten predictoras de la motivación y b) calibrar la resultante motivacional de los alumnos ante las actividades que incluyan las variables identificadas.

II. MARCO TEÓRICO

Para los fines de este trabajo, resulta necesario redefinir el concepto *task* partiendo de una distinción significativa en los estudios de adquisición de lenguas: la distinción actividad centrada en el mensaje/actividad centrada en la forma que, a modo de hipótesis, se plantea como una variable predictora de la respuesta motivacional de los alumnos.

Desde estudios de adquisición de segundas lenguas (EASL), la distinción atención al mensaje/atención a la forma se ha descrito como una disyunción relevante para distinguir distintos tipos de instrucción, distintos tipos de *syllabus* y, en última instancia, distintos tipos de actividades. Ellis (1996, p. 639) define un enfoque centrado en la forma como “instruction that seeks to isolate linguistic forms in order to teach and test them one at a time. It is found when language teaching is based on a structural syllabus”. Frente a este modelo, surge como alternativa basada en el principio de “meaning-oriented instruction”, los métodos que persiguen capacitar a los alumnos a entender y producir mensajes en la lengua 2.

Estudios al respecto apuntan argumentalmente que, en efecto, la disyuntiva **actividad centrada en el significado/actividad centrada en la forma** (*focus on meaning/focus on forms*) resulta válida como predictora de actitudes y modos de aprendizaje diferentes. Así, Kleinmann (1977) identifica las actividades centradas en el mensaje (desde ahora AM frente las centradas en la forma AF) como favorecedoras de comportamientos lingüísticos que llevan a un mayor grado de reestructuración sintáctica; esto es, a un mayor uso por parte del alumno de

estructuras morfosintácticas marcadas que en otras condiciones no emplearía. De igual forma, Robinson (1995) vincula la complejidad en términos de *esfuerzo cognitivo* y un más rápido tránsito por los distintos estadios de la interlengua con la atención al mensaje. Por su parte, Price (1991), señala las AM como forma de superar episodios de ansiedad; y Lorenzo y Navarro (1994) y Green (1993) reflejaban que estas actividades resultaban, a los ojos de los alumnos, más interesantes y predominaba en ellas la percepción de utilidad.

En el mismo sentido, el uso de opciones metodológicas como la enseñanza de idiomas mediante contenidos (*content-based approach*), basada en actividades que transmiten información relevante –por tanto centrada en el mensaje–, ha demostrado ser una alternativa no sólo equiparable a otros modelos en función de los niveles reales de aprendizaje sino también como precursora de altos niveles de motivación. A este respecto apunta Scott-Tennent:

Se ha comprobado que en la enseñanza de idiomas mediante contenidos EMC es posible generar una motivación claramente positiva hacia las actividades de aprendizaje que las componen (1993, p. 259).

Todo indica por tanto que esta distinción matriz AM y AF es imprescindible para caracterizar actividades más o menos motivadoras, extremo que se pondrá a prueba en la sección empírica que culmina este trabajo.

III. ESTUDIO EMPÍRICO

a) *Planteamiento de la investigación*

En el área de los trabajos sobre adquisición de segundas lenguas, la presente investigación se centra en la tradición de los estudios de campo llevados a cabo en el entorno clase (*classroom oriented studies*), que han abierto una muy fructífera vía para la explicación del complejo fenómeno del aprendizaje de L2. Por lo que respecta al campo de la investigación específica de la motivación, el presente estudio se encuadra dentro de la tradición conductual y de diferencias individuales especialmente vinculadas a la teoría del aprendizaje. Mateos, en su artículo “Teoría de Investigación en Motivación”, vincula esta tradición con los siguientes fines:

En primer lugar, identificar la estructura motivacional básica de la personalidad [en nuestro caso referido a L2]. En segundo lugar comprobar cómo determinadas disposiciones motivacionales interactúan con

variables situacionales para afectar a la conducta: por último analizar cómo un conjunto de variables covaría con fines predictivos o de comprobación de modelos acerca de la estructura o forma de relación entre las variables (Mateos, 1996, p. 333).

Dentro, por tanto de este paradigma investigador, el fin del presente estudio consiste en describir la causalidad entre las variables AM y AF en las actividades de aprendizaje del inglés y su resultante motivacional.

b) Diseño de la investigación

Se diseñaron actividades que encajasen en la clasificación matriz AM y AF, seis correspondientes a cada categoría, lo que conformaba un total de doce. Para hallar una representación variada de ambos tipos se incluyeron paulatinamente rasgos que en otros estudios han sido identificados como promotores de una más adecuada resultante motivacional. Se pretendía que al aparecer en ambos polos, los posibles efectos en el grado de motivación que los alumnos manifestaban se neutralizase y la posible diferencia en la respuesta motivacional fuese producto exclusivamente de la distinción *forma/mensaje*. Se perseguía a la vez que la aparición de estos rasgos ofreciesen un amplio abanico de actividades en tanto que incorporan paulatinamente las siguientes características: b) tipo de destreza, e) contextualización, c) interés temático, d) contribución del alumno a la actividad, f) agrupamiento y g) planificación. El cuadro adjunto recoge la descripción de las actividades y la concentración de variables que las componen (para una justificación del uso de estos rasgos véase Lorenzo, 1997).

Actividades orientadas a la forma

ACTIVIDAD		a	b	c	d	e	f	g
F1) Ejercicio de traducción de oraciones en las que el profesor señala a un alumno y le conmina a traducir una oración mientras el resto de la clase escucha o toma nota (a decisión propia) ya que no se dieron instrucciones al respecto. Los puntos gramaticales que se introducen son las formas pasivas y los verbos modales con valor de probabilidad	F	s/l	-	-	-	-	-	-
F2) Ejercicio de traducción de oraciones descontextualizadas en clase que se corrigen a continuación en la pizarra. El punto gramatical que se practica es el uso del tiempo verbal <i>present perfect</i> en conjunción con las partículas: <i>since, ever, just</i>	F	w/l	-	-	+	-	-	-
F3) Ejercicio de reajustar las palabras de una oración al orden canónico inglés que se realiza individualmente y para el que los alumnos disponen de tiempo previo para la realización en sus asientos	F	w/s	-	-	+	-	+	+
F4) Ejercicio de restauración de textos (<i>fill in the blanks</i>) con los tiempos verbales adecuados en un texto intrascendente y prototípico. Se realiza en clase individualmente y se corrige por medio de la lectura en voz alta	F	w/r	-	+	+	-	+	+
F5) Ejercicio de restauración de textos (<i>fill in the blanks</i>) mediante verbos modales encuadrados en un texto epistolar auténtico referido a un tema de interés (impresiones de un extranjero sobre la localidad donde se lleva a cabo el estudio)	F	r/s	+	+	+	-	+	+
F6) Creación de un diálogo que alude a un tema de interés expresado a través de una historieta de cómic auténtico en el que deben insertar los verbos modales que sugiera la situación dada. El ejercicio se realizó en parejas de tal forma que cada alumno representaba uno de los personajes dados (<i>role play</i>)	F	w/r s/l	+	+	+	+	+	+

Actividades orientadas al mensaje

ACTIVIDAD	a	b	c	d	e	f	g
M1) <i>Listening comprehension</i> extraído del libro de texto de los alumnos seguido de preguntas para comprobar la comprensión. Se solicitan las respuestas a alumnos de forma individual sin previo aviso	M	l/s	-	-	-	-	-
M2) Ejercicio de <i>listening</i> en el que los alumnos deben anotar información dada referida a las ventajas y desventajas expresadas en un tema prototípico del libro de texto. Lectura en voz alta o individualmente de un texto del manual. Deben responder los alumnos que son designados por el profesor	M	l/w	-	-	-	-	+
M3) Ejercicio de lectura de un pasaje extraído del libro de texto a partir del cual se realizan ejercicio de comprobación de la comprensión sobre información factual que incluye el texto	M	s/l	-	-	-	+	+
M4) Ejercicio de <i>role play</i> en el que los alumnos deben desarrollar en grupos una situación sugerida por una serie de ilustraciones. Se designan varios grupos que deben representar la actividad de tal forma que se cree un vacío informativo y el resto de compañeros debe identificar la situación en cuestión	M	w/s/l	+	-	+	-	+
M5) Cuestionario sobre titulares de noticias de actualidad sobre las que los alumnos deben completar y pronunciarse dando su opinión sobre el tema (<i>opinion gap activity</i>). Se realizó una selección de temas de actualidad que garantizase un conocimiento previo y un interés al menos situacional	M	w/r s/l	+	-	+	+	+
M6) <i>Project work</i> en el que se analizaba la función de los medios informáticos en las aulas, con textos auténticos al respecto, a partir de los cuales se creó un <i>opinion gap exercise</i> que requiere la discusión de todos los participantes	M	w/r s/l	+	+	+	+	+

c) *Método de recogida de datos*

El presente trabajo se incluye en la tradición investigadora mixta que utiliza técnicas propias de la tradición cuantitativa/cualitativa. El instrumento en cuestión se limitará al uso de cuestionarios.

La redacción del cuestionario se inspiró en Green (1993) –donde estudia las actitudes de alumnos universitarios portorriqueños aprendiendo inglés hacia los distintos tipos de actividades dependiendo de si eran comunicativas o no comunicativas– y Lorenzo y Navarro (1994), que ponían en relación el carácter comunicativo de las actividades con la motivación del alumno. Estos criterios coinciden, por otro lado, con los utilizados para el estudio de la motivación desde la perspectiva neurolingüística (Schumann, 1994, 1997; Jacobs y Schumann, 1992). En concreto, los parámetros reseñados son el interés, la utilidad de la actividad como medio de aprendizaje, la utilidad de la actividad por su influencia en la evaluación, la dificultad y la frecuencia deseada, lo que concretará una determinada **motivación hacia la actividad**. El análisis factorial de estos cinco criterios ofrecerá datos de la resultante motivacional respecto a las actividades.

Se optó por un cuestionario estructurado. El formato de respuesta elegido fue el de una escala de cinco puntos unipolar de 1 a 5 en el que se incluyó una sección abierta que amplificara su capacidad explicativa y que justificara los resultados de la sección estandarizada. Aunque esto suponía problemas para el análisis del material verbal, se creyó imprescindible acceder a las razones que justificaban la elección numérica de los alumnos en la sección estandarizada del cuestionario (véase para este tipo de diseños y sus propiedades Bell, 1987, p. 59). Previo al lanzamiento del cuestionario se realizó un minucioso trabajo de revisión en el terreno lingüístico, comprensivo, conceptual y técnico que asegurase su fiabilidad y validez como herramienta de recogida de datos. Se efectuó un pilotaje con cada cuestionario en grupos de nivel educativo y estrato similar al de la muestra.

La recogida de datos se llevó a cabo tras la realización de los propios *tasks* y ejercicios confeccionados, en seis sesiones a lo largo del tercer trimestre. Las versiones semiestructuradas que incluían apartados para la justificación de la valoración de las actividades y que por tanto presentaban más exigencias por parte de los alumnos se alternaron entre los grupos obteniéndose una fracción de la submuestra aproximada al 1/3 del total de la población encuestada.

Respecto a los sujetos de la investigación, el proceso de definición de la muestra estuvo precedido del correspondiente proceso de estratificación y selección. Se seleccionó el nivel cuarto de ESO como un nivel en el que los alumnos podían tener una clara percepción de las actividades independientemente de otros factores potencialmente distorsionantes como los cursos iniciales o finales no obligatorios de Secundaria. La muestra consistió en 92 alumnos pertenecientes a tres grupos distintos de un instituto público de Enseñanza Secundaria en el área metropolitana de Sevilla, donde se llevó a cabo el estudio.

d) *Método de análisis de datos*

El sistema analítico utilizado para el análisis de los datos de los cuestionarios fue el paquete estadístico SPSS por su reconocida adecuación al tratamiento de cuestionarios estructurados respecto a variables cualitativas y su capacidad para el análisis de multivariantes que operan en la definición de constructos complejos, tal y como es la motivación. En los distintos tipos de análisis estadísticos practicados se estableció como nivel de significación $p < 0,05$ lo que permitía operar con un nivel de confianza del 95%.

Para la sección semiestructurada del cuestionario en la que los alumnos razonaban sus respuestas numéricas, se utilizaron tablas de frecuencia que permitiesen obtener una representación simplificada y a la vez sólida de los datos conformando un *estudio de caso cuantitativo*, modelo frecuentemente utilizado en la investigación sobre creencias y procesos de pensamiento de los alumnos (véase Palacios, 1994).

IV. RESULTADOS

Las observaciones que los alumnos incluyeron en la sección abierta del cuestionario sobre actividades ilustraban una percepción diferenciada de ambos tipos de actividades AM y AF en lo referente a su capacidad para involucrarlos en diferentes tipos y grados de motivación. Se incluyen a continuación las observaciones mayoritarias respecto a ambos tipos de actividades, obviando las que no son representativas por su bajo índice de frecuencia.

Es a la luz de estos argumentos que las diferencias en las datos estadísticos cobran pleno sentido. Tomando como referencia las medias aritméticas a las que las actividades presentadas dieron lugar –sin

	<i>Actividades centradas en la forma</i>	<i>Actividades centradas en el mensaje</i>
INTERÉS	– Son interesantes como actividades que garantizan el aprendizaje.	– Interesantes como actividades que garantizan el aprendizaje y por el uso real del idioma.
DIFICULTAD	– Pueden resultar fáciles porque se trata de aplicar estructuras. – Pueden resultar difíciles por la facilidad con la que puedes fallar.	– Pueden resultar fáciles porque hay libertad en la creación de mensajes. – Pueden resultar difíciles por el esfuerzo en buscar las palabras y estructuras adecuadas que transmitan lo que realmente quieres expresar.
UTILIDAD PARA APROBAR	– Resulta básico para aprobar. La evaluación se basa en estas actividades	– Su importancia en la evaluación es mínima. No se suele evaluar con este tipo de actividades.
UTILIDAD PARA APRENDER	– Son necesarias para fijar y aprender estructuras.	– Demuestran cómo es el aprendizaje real. Se practica el idioma de forma auténtica.
FRECUENCIA	– Se realizan de forma rutinaria y con gran frecuencia.	– Supone un cambio en el tipo de actividades. Son novedosas y distintas.
DIVERSIÓN	– Resultan rutinarias y monótonas si se abusa de ellas. – Pueden resultar cómodas de realizar si no son excesivamente difíciles.	– Estimulan la imaginación. Informan sobre temas que pueden resultar interesantes. Intercambias opiniones con tus compañeros. – Pueden resultar incómodas por tener que exponerte al resto de compañeros.

menoscabo de que la distribución que se muestra en los gráficos adjuntos sugiera lecturas alternativas– pueden destacarse un número de conclusiones.

Consideradas la orientación a la forma o al mensaje como única variable interviniente, aparecen coeficientes significativos menores que el nivel α fijado (0,05). Este hecho indica que existe una consideración

motivacional diferente entre AF y AM ($p = 0,012$) en relación con los exponentes motivacionales considerados: interés, dificultad, utilidad, frecuencia y diversión. Este hecho avala la distinción mensaje/forma como eje diferenciador de las actividades respecto a la motivación –véanse los gráficos adjuntos para un desglose por exponentes– (Anexo 1 y 2).

Desglosados cada uno de los exponentes, el **interés** hacia las AMs obtiene una media de 3,05 que contrasta con la de las AFs, 2,73; aunque el constructo *interés* es receptor de influencias motivacionales de naturaleza intrínseca y extrínseca, parece evidente que el propósito comunicativo que las AMs albergan ha espoleado el interés a favor de las orientadas al mensaje, aun y cuando su relevancia respecto a la evaluación es nula, de acuerdo con la percepción de los alumnos.

Este extremo se pone de manifiesto bajo el exponente **utilidad para aprobar**, en cuyo caso la diferencia entre los dos términos es ostensible 2,93 (AM) y 3,57 (AF), diferencia que prácticamente se neutraliza cuando el propósito de la utilidad toma un cariz intrínseco, así: **utilidad para aprender** 3,47 (AM) frente a 3,61 (AF). Se desprende de la virtual neutralización entre los coeficientes de ambos usos del elemento “utilidad” una crítica velada al modo de evaluación; esto es, se considera que existen aspectos de la evaluación (útil para aprobar) que no redundan en el aprendizaje (útil para aprender), e incluso llevando la interpretación hacia sus últimos extremos, que existen aspectos del aprendizaje del inglés que no están recogidos en la evaluación.

Es quizás esta disfunción entre aprender y aprobar, objetivos que persiguen la mayoría de alumnos, la que equilibra la **frecuencia deseada** entre ambos polos AM y AF. Sólo así se alcanza a entender que las observaciones que apuntan al hilo de las AM sean favorables, entusiastas en ocasiones, a su inclusión con gran frecuencia en el currículo ordinario, y que los márgenes se estrechen al valorar la frecuencia deseada; aún así, es superior en el caso de las AM (2,92) frente a AF (2,79).

Mención aparte merecen las diferencias que se establecen respecto al exponente de motivación intrínseca restante: **diversión**, donde las diferencias vuelven a ser harto significativas, 2,73 para AM y 2,16 para AF. Las razones que expresan, como se trasluce en el cuadro de arriba, recogen de nuevo referencias al aporte informativo de las AM y la aparición de roles significativos para los alumnos que éstas suponen.

Sirva como colofón de la presente discusión, el análisis de la **dificultad**, quizás el punto más espinoso de los exponentes considerados. Es así, por la diferencias tan evidentes que se hallan entre los dos

términos 1,99 (AM) y 2,91 (AF). Caben distintas interpretaciones de estos datos:

– Puede interpretarse que ciertamente la AF supone un mayor esfuerzo, hecho que sin embargo estaría en contra de toda la teoría psicolingüística, ya que la participación de los alumnos en la AM requiere el despliegue de procesos de producción del discurso que demandan mucha más atención y esfuerzo cognitivo (véase a este respecto la distinción expuesta por O'Malley & Chamot (1990) entre procesos *top-down* que entran en juego en las actividades AM, frente a los procesos *bottom-up* propios de las AF. Véase igualmente Robinson (1995).

– Cabría la posibilidad de que los alumnos sorteasen las dificultades a las que les obligan las AM por medio de estrategias compensatorias: uso del lenguaje kinésico, estrategias de abandono del mensaje, no reestructuración ni reformulación de los mensajes para facilitar la comprensión del interlocutor... Este es un riesgo cierto que, sin embargo, no es del todo apoyado por los razonamientos que los alumnos aportan, en los que destacan como causa de la diversión, de la frecuencia y de la propia dificultad, estrategias de implicación y profunda elaboración de los mensajes para ajustarlos a las pretensiones comunicativas.

– Resta una última interpretación: la presencia del acierto o el error propios de las AF –restauración de textos (*fill in the blanks*), traducciones, ejercicios de transformaciones...– que incrementa la conciencia de dificultad, por tratarse de un ejercicio de corrección, mientras que el parámetro acierto/error está ausente de las AM. Por último, es un hecho sabido por los estudios sobre atención que en determinados comportamientos humanos cuando existe una clara identificación con las necesidades de los sujetos se atenúa la sensación de dificultad. En el caso de las AM la presencia de significado que satisfaga las necesidades comunicativas de los alumnos puede hacer decrecer la percepción del esfuerzo.

V. CONCLUSIONES

Al hilo de estas consideraciones se puede concluir que:

– Las AM y AF se perciben como procedimientos de enseñanza complementarios, lo que daría lugar a un diseño bifronte, en el que sin embargo las primeras, exclusivamente desde un prisma motivacional, deben tener una presencia nuclear mientras las últimas deben

adoptar la función de refuerzo y consolidación de elementos lingüísticos aislados. Ambas son percibidas como procedimientos que contribuyen al aprendizaje y, por tanto, necesarias en el currículo.

– Las resultantes motivacionales que confluyen en las AF son de tipo extrínseco: relacionados con la evaluación (utilidad para aprobar), aunque también se aceptan en tanto se les supone una gran contribución al aprendizaje de idiomas, juicios que además de propios pueden estar influidos por una larga tradición de enseñanza formal. Las AM, sin embargo, vienen apoyadas por salientes motivacionales intrínsecos de forma que los exponentes “frecuencia deseada” y “diversión” se inclinan hacia el polo centrado en el mensaje.

– Pueden hacerse consideraciones sobre los límites de la metodología en cuanto a los recursos y alternativas que pueden usarse para la confección de actividades.

De un lado, parece claro que aún explotando todos los recursos metodológicos que se expusieron como influyentes en la motivación, un amplio aunque minoritario porcentaje de alumnos no muestra una actitud motivada hacia la realización de actividades (un 20% manifiesta poca o ninguna diversión y un 7,8% muestra ningún o poco interés respecto al bloque de AM). Las razones quizás deban ser encontradas en otros elementos del diseño: evaluación, roles, uso de L2..., o de razones de calado socioeducativo que de forma evidente han de tener su influencia en la motivación de los alumnos y su evolución.

VI. IMPLICACIONES

Del presente estudio pueden inferirse las siguientes implicaciones:

– Los objetivos comunicativos propios de las AM responden a las **necesidades subjetivas** de los alumnos al margen de factores extrínsecos como los evaluatorios propios del contexto de enseñanza reglada donde se llevó a cabo la investigación y de una interpretación de la evaluación de los progresos de los alumnos centrada en el error como criterio casi exclusivo. Si una vía de perfeccionamiento de los métodos de enseñanza ha consistido en el acercamiento a las necesidades subjetivas de los alumnos, las AM parecen responder a estas exigencias.

– El aumento de motivación por motivos intrínsecos (diversión, interés) que se deriva de la adopción de objetivos comunicativos en las AM hace pensar que esta forma de aprendizaje conecta con las pre-

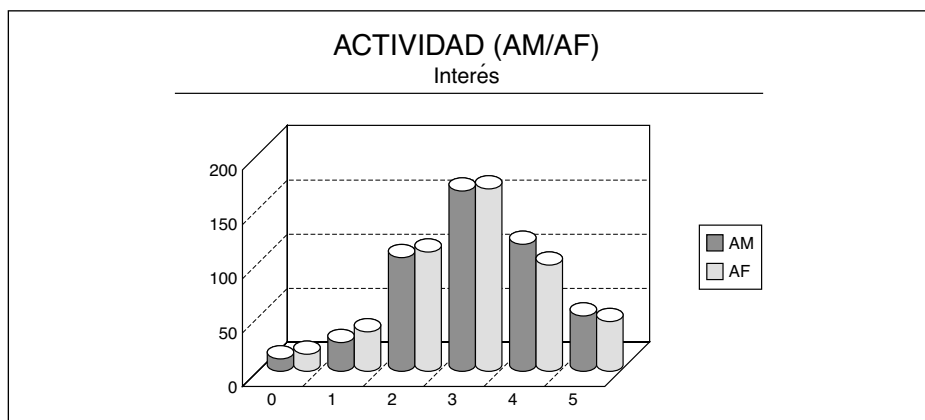
ferencias de los alumnos en cuanto a sus métodos de instrucción y formas de aprendizaje preferidos. Willing (1987) realiza una conocida división de los alumnos dependiendo de sus **modos preferenciales de aprendizaje**, uno de los cuales viene determinado por un perfil eminentemente comunicativo, que parece ser mayoritario en el contexto de la investigación realizada.

– Las **características del desarrollo de las actividades AM** favorece una serie de criterios que han sido identificados por Corno & Rohrkemper (1985, p. 70), Ames (1992) y Ackerman & Wertz (1994) como facilitadores de una motivación intrínseca desde el campo de la didáctica general: variedad en los estímulos a los que se expone el alumno, posibilidad de identificación de los alumnos con los objetivos de la actividad, estrecha interacción entre profesor, alumno y actividad.

Anexo I. Análisis actividades intergrupales centradas en el mensaje (AM) – Actividades centradas en la forma

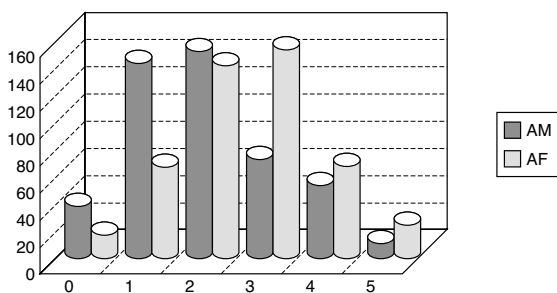
<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación st.</i>	<i>Error st.</i>
MENSAJE	17.1225	4.494	.210
FORMA	17.6718	4.457	.208
T VALUE -2.51		P=.012	

Anexo II. Análisis contrastivo: Actividades centradas en el mensaje/Actividades centradas en la forma (AF)



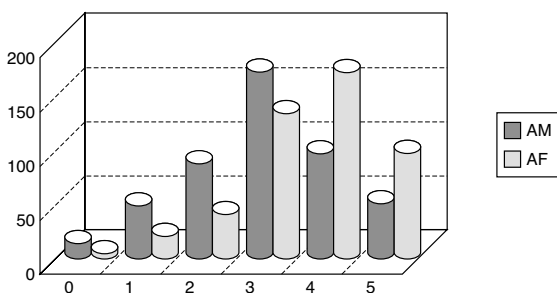
ACTIVIDAD (AM/AF)

Dificultad



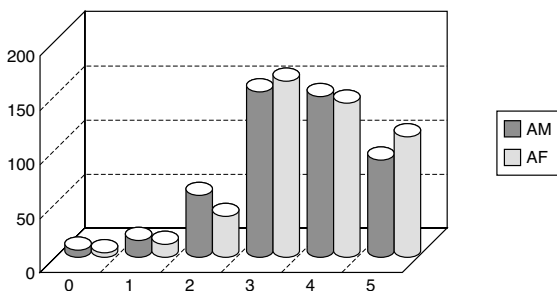
ACTIVIDAD (AM/AF)

Utilidad (Evaluación)



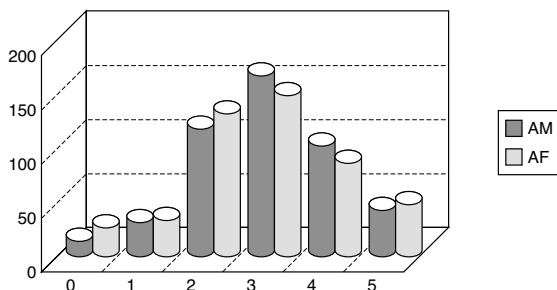
ACTIVIDAD (AM/AF)

Utilidad (Aprendizaje)



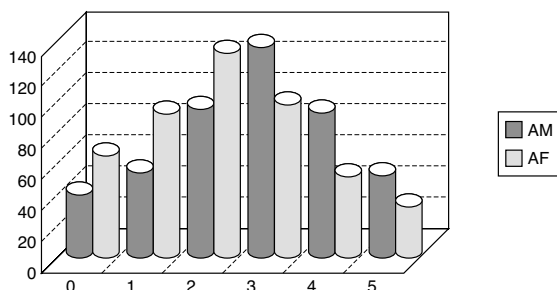
ACTIVIDAD (AM/AF)

Frecuencia



ACTIVIDAD (AM/AF)

Diversión



BIBLIOGRAFÍA

- ACKERMANN, P. L.; WOLTZ, D. (1994), "Determinants of learning and performance in an associative memory/substitution task: task constraints, individual differences, volition, and motivation", *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, 4, pp. 487-515.
- AMES, C. (1992), "Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation", *Journal Educational Psychology*, vol. 84, 3, pp. 261-271.
- BELL, J. (1987), *Doing your Research Project*, Londres, Open University Press.
- CORNO, L.; ROHRKEMPER, M. M. (1985), "The intrinsic motivation to learn in classrooms", *Motivation in Education. The Classroom Milieu*, vol. 2, Ames, C. y Ames, R. (eds.), pp. 53-89.

- CROOKES, G.; GASS, S. M. (1993a), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*, Clevedon, Multilingual Matters.
- , (1993b), *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*, Clevedon, Multilingual Matters.
- ELLIS, R. (1996), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- GARDNER, R. C. (1985), "The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations", *Language Learning*, 35, pp. 207-227.
- , (1988), "The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues", *Language Learning*, 38, pp. 101-126.
- GARDNER, R. C.; TREMBLAY, P. F. (1994), "On motivation, research agendas, and theoretical frameworks", *The Modern Language Journal*, 78, pp. 359-368.
- GREEN, J. M. (1993), "Student attitudes towards communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together?", *The Modern Language Journal*, 77, pp. 1-10.
- JACOBS, B.; SCHUMANN, J. (1992), "Language Acquisition and the Neurosciences: Towards a more integrative Perspective", *Applied Linguistics*, 13, pp. 282-301.
- KLEINMANN, H. H. (1977), "Avoidance behavior in adult second language acquisition", *Language Learning*, 27, pp. 93-107.
- LONG, M. H.; CROOKES, G. (1992), "Three approaches to task-based syllabus design", *TESOL Quarterly*, vol. 26, 1, pp. 27-56.
- LORENZO, F., *Etiología y Tipología de la Motivación Hacia el Inglés como L2*, Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Sevilla.
- LORENZO, F.; NAVARRO, M. (1994), "La rentabilidad del esfuerzo de los alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera", *Lingüística Aplicada al Aprendizaje del Inglés. Resumen Monográfico 2*, A. Bruton y J. Arnold (eds.), Sevilla, Junta de Andalucía.
- MATEOS, P. M. (1996), "Motivación y toma de decisiones", *Psicología de la Motivación*, en Garrido y Gutiérrez, I. (ed.), Madrid, Síntesis, pp. 309-338.
- NUNAN, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PALACIOS MARTÍNEZ, I. M. (1994), *La Enseñanza del Inglés en España a Debate*, Universidade de Santiago de Compostela, Edición de Universidad de Santiago.
- PRICE, M. L. (1991), "The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students", *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Horwitz, E. K. y Young, D. (eds.), Prentice Hall, pp. 101-108.
- ROBINSON, P. (1995), "Task complexity and second language narrative discourse", *Language Learning*, 45, pp. 99-140.

- SCHUMANN, J. H. (1994), "Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition", *Studies Second Language Acquisition*, 16, pp. 231-242.
- , (1997), *The Neurobiology of Affect in Language*, Boston, Blackwell.
- SCOTT-TENNENT, C. (1995), "Estudio empírico de procesos de lengua extranjera mediante contenidos (no lingüísticos) en la Enseñanza Secundaria", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, vol. 10, pp. 251-261.
- WILLING, K. (1987), *Learning Styles and Adult Migrant Education*, Adelaide, National Curriculum Resource Centre.