

# Las encuestas de opinión y su importancia en la clase de lengua\*

---

SERGIO SERRÓN MARTÍNEZ

UPEL

## RESUMEN

En este artículo se hará una breve presentación de las Encuestas de Opinión y su aplicación a la clase de lengua. Forma parte de un trabajo mayor en el que se consideran aspectos relevantes para el mejoramiento de la actividad docente, especialmente en lo referente a aptitudes y motivaciones. Pese a que el enfoque nuestro se centra en la clase de español como lengua dos (extranjera o segunda lengua), creemos que su validez en un enfoque moderno y comunicativo de la lengua materna, también es relevante. Se parte de las investigaciones realizadas por Horwitz y, para el ámbito hispano, por Vilagrassa et al, y se utilizan datos recogidos en el Caribe No Hispánico, especialmente en los países de la zona de influencia venezolana (vid Serrón, 1988, 1990 y 1993).

## I. ANTECEDENTES

El campo de la educación, y en especial la enseñanza de segundas lenguas parece tender, cada vez más, a una política de mercado, iceberg cuya cabeza más visible son los procesos, apenas encubiertos, de priva-

---

\* Hugo Obregón, en cuyo homenaje se edita este número de *Letras*, leyó la versión original (Serrón, 1991) e hizo valiosas observaciones que fueron oportunamente consideradas.

tización, y en el que los docentes e investigadores están involucrados con la "venta" de un "producto", que, económicamente les significa casi menos que el mínimo de sobrevivencia. Las necesidades de ese mercado (y quizá, la competencia) han llevado a la proliferación de caminos que buscan perfeccionar (o mejorar al menos) lo ofertado. Surgen, así, diferentes líneas de investigación centradas en el consumidor real —el alumno— y el intermediario —el docente.

En las mismas se quiere saber, por ejemplo, qué piensan unos y otros sobre diferentes aspectos involucrados en el proceso:

[...se busca determinar] creencias implícitas de los alumnos sobre cómo aprenden mejor una lengua extranjera y los pensamientos de los profesores en torno a las características del buen aprendiente de idiomas y los métodos óptimos de aprendizaje. (Vilagrassa et al, 1989, p. 36).

En los últimos diez años se han desarrollado múltiples trabajos en esta dirección. Los mismos se originan en el campo del inglés, y son seguidos o repetidos en otras lenguas. Los diferentes autores consultados (por ejemplo, Krahne y Knowles, 1984; Horwitz, 1985; y Lalonde, Lee y Gardner, 1987) han ido conformando un perfil acerca de lo que es un buen estudiante de lenguas extranjeras en opinión del profesor. Otros (la misma Horwitz, 1983, 1987, 1988; Yorio, 1983; Moody, 1988; Ehrman y Oxford, 1988; y Fergunsson y Huebner, 1989) han revisado aspectos similares desde la óptica del estudiante. Como resultado, establecieron múltiples correlaciones a la vez que dejaron amplias líneas abiertas para seguir profundizando.

En esta investigación tomamos como base las realizadas por Horwitz (vid bibliografía) y las primeras hechas en el marco hispánico por Vilagrassa, Verdes y Picó (1989 y 1990). A continuación, presentaremos algunos aspectos generales del aporte de Horwitz y al exponer nuestro trabajo, nos detendremos en los Instrumentos y comentaremos someramente sus resultados en comparación con los que obtuvimos.

Esta autora se ha orientado: a) en principio, en la búsqueda de establecer las creencias que acerca de múltiples temas relativos al aprendizaje de lenguas, tienen los docentes y los estudiantes: "Knowledge of students beliefs about language learning is an important step toward understanding the etiology of learning strategies". (Horwitz, 1987, p. 120), y b) últimamente, y como consecuencia, en los factores que producen ansiedad y distorsionan el aprendizaje<sup>1</sup>.

1. A este aspecto no nos referiremos en esta oportunidad; sin embargo, señalaremos que en este particular, se parte de situaciones comprobadas: "Just an anxiety prevents some people from performing successfully in science or mathematics, many people find foreign language learning, especially in classroom situations, particularly stressful". (Horwitz et al, 1991, p. 27).

Se aspiraba a que los diferentes Inventarios (vid infra) permitieran el uso de sus contenidos y resultados en beneficio de la investigación<sup>2</sup> y la educación. En cuanto a su aporte a la investigación la autora examinada expresaba:

As a research instrument, it is currently being used to assess the beliefs of students and teachers about language learning (1) to understand the nature of student beliefs and the impact of these beliefs on language learning strategies (2) to understand why teachers choose particular teaching practices and (3) to determine where the beliefs of language teachers and their students might be in conflict. (Horwitz, 1987, p. 120).

En el campo educativo, se ha comprobado que los Inventarios tienen un valor importante: (a) el ejercicio de responder una encuesta se adapta perfectamente a los enfoques comunicativos, por cuanto "es una actividad muy frecuente en nuestra sociedad actual" (Vilagrassa et al, 1989, p. 36); (b) da oportunidad para establecer diálogos e incluso fértiles polémicas (por lo menos desde el punto de vista didáctico); (c) el Inventario (BALLI) ha servido de estímulo en el trabajo de clase, tanto en la discusión sobre temas de lenguaje como para comprobar las estrategias utilizadas (Horwitz, ídem, p. 120); y (d) se pueden enfrentar creencias equivocadas, producto de los límites de conocimiento o experiencias del estudiante, con hechos e informaciones nuevas (ídem, p. 126). Debemos agregar que es un ejercicio democrático, término tan desvalorizado actualmente, en el que juegan roles fundamentales las opiniones y la práctica del respeto a la divergencia (incluso, pueden constituir un elemento de moderación y ponderación para la actitud, muchas veces arbitraria, del educador).

## 2. LA INVESTIGACION

### 2.1 Objetivos

Los siguientes fueron los objetivos de la investigación (algunos de ellos compartidos con otros trabajos paralelos - vid Serrón, 1992):

1. Contribuir a la elaboración de un perfil general del *ELECNH*, (*Español como Lengua Extranjera en el Caribe No Hispánico*) incluyendo usuarios (aprendices, docentes locales e hispanoha-

2. Abren posibilidades, por ejemplo, para establecer un alto número de relaciones con variables tales como rendimiento en lengua extranjera (cf Vilagrassa et al, 1990) o el peso del contexto lingüístico sobre las creencias y el rendimiento, y muchos otros temas relativos al carácter predictivo o no de estas creencias, incluyendo, exploraciones en campos como la autoestima, la internalidad u otras actitudes del sujeto.

blantes radicados en la región), planes y programas (nacionales e internacionales) y mercado(s) laboral(es) y profesional(es).

2. Definir la situación del *ELECNH* en el contexto lingüístico y sociocultural de la región.
3. Analizar las opiniones y creencias de profesores y estudiantes voluntarios acerca de diversos temas relacionados con el *ELECNH*.

## 2.2 La muestra

Para cumplir con los diferentes objetivos que se plantearon, se utilizaron, dos modelos diferentes de encuestas: uno para estudiantes de *ELE* (*Español como Lengua Extranjera*) de los Institutos Venezolanos de Cultura y Cooperación (IVCC)<sup>3</sup>, y otro para profesores locales de *ELE*. Los ejemplares fueron distribuidos en los 14 países (vid nota 3) y se complementaron con entrevistas personales a participantes en cursos efectuados en Venezuela y en talleres facilitados en otros países de la región. Se buscó así, garantizar la representación proporcional de toda el área.

En total, se repartieron 250 juegos de encuestas para estudiantes de los IVCC y 250 para profesores locales<sup>4</sup>. Luego de un exhaustivo proceso de depuración, se procesaron 133 distribuidas de la siguiente manera: 76 estudiantes locales y 57 profesores locales. Estuvieron representados los siguientes países: Antigua, Aruba, Barbados, Grenada, Haití, Guyana, Jamaica, St Kitts-Nevis, St Lucia, St Vincent, Suriname y Trinidad y Tobago. El total de encuestas recogidas se consideró suficiente para dar una visión global como la que se pretendía.

## 2.3 Los instrumentos

Como hemos venido señalando, nuestro trabajo se basó en investigaciones similares anteriores. En lo referentes a instrumentos, expondremos brevemente los antecedentes, luego presentaremos los cambios efec-

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

4. No hay datos concretos acerca del total de profesores de español en la región, no obstante, un estimado preliminar podría hacer ascender el total a 3000. En los IVCC se cuenta con un promedio de 1500 estudiantes por lapso.

tuados y haremos algunos comentarios preliminares. El instrumento elaborado por Horwitz (1983) fue el *BALLI Beliefs About Language Learning Inventory*, que contenía un total de 34 ítems (Escala Likert - vid Likert, 1932) en su versión para estudiantes. Este Inventario fue el resultado de un largo proceso de investigación que contó con la participación de docentes y estudiantes, tanto americanos que estudiaban lenguas extranjeras como extranjeros que estudiaban inglés como segunda lengua. Por esta razón se diseñaron dos modelos del Inventario: "one in Standard English for use with American foreign language students, and the other in simplified language for use with ESL [inglés como segunda lengua - ss] students" (Horwitz, op cit, p. 121).

Estas dos versiones fueron usadas en diferentes investigaciones: una referida a los docentes de lenguas extranjeras (Horwitz, 1985, con diferencias sustanciales), la segunda para estudiantes de segunda lengua (Horwitz, 1987) y, la última, para estudiantes de lenguas extranjeras (Horwitz, 1988)<sup>5</sup>.

Tanto el *BALLI-ESL* (Horwitz) como el *ICAL-ESL* (*Inventario de Creencias sobre el Aprendizaje de Lenguas - Español como Segunda Lengua* - Vilagrasa et al - ops cits), constan de 34 opiniones. Los encuestados deben señalar si su opinión coincide o no con ella, en cinco grados que van desde "totalmente en desacuerdo" a "plenamente de acuerdo"<sup>6</sup>. El estudiante escoge una de las respuestas y la marca en la columna correspondiente de la Hoja de Respuestas que se le anexa.

Hay cinco grandes áreas y las opiniones de cada una están distribuidas al azar a lo largo del cuestionario, de forma tal que el encuestado no pueda organizarlas en grupos, ya que, eventualmente, éstos lo orientaría en alguna dirección. Esas áreas son: aptitudes para aprender una lengua extranjera (9 ítems); dificultades en el aprendizaje de una lengua extranjera (6 ítems); la naturaleza del aprendizaje de lenguas extranjeras (6 ítems); estrategias de aprendizaje y comunicación (8 ítems); y motivaciones (5 ítems).

Para nuestro trabajo, hicimos una selección preliminar: de los tres Inventarios posibles (supra) se escogió el correspondiente a la versión

5. Para precisar estos conceptos vid, entre otros, Dulay et al, 1982 y Serrón, 1993.

6. Por ejemplo: [Opinión] 3. Algunas lenguas son más fáciles que otras.

(a) totalmente en desacuerdo

(b) en desacuerdo

(c) ni de acuerdo ni en desacuerdo

(d) de acuerdo

(e) plenamente de acuerdo

*ESL Student Version* por cuanto se adaptaba mejor a los requerimientos de la población a encuestar y a los objetivos perseguidos. La utilización de la versión 1988, *University Foreign Language Student*, implicaba su aplicación en la lengua materna de la muestra, lo que además de desvirtuar los objetivos preliminares significaba: (a) adoptar una posición en cuanto a problemas de elección de lengua materna en un ámbito complejo: por ejemplo, en Haití ¿creole o francés?, en Curaçao ¿papiamentu u holandés?; y (b) tener una versión para cada lengua (por lo menos, 3 diferentes)<sup>7</sup>.

En nuestra muestra (supra) teníamos, como hemos visto, dos tipos de sujetos: docentes locales de español como lengua extranjera y estudiantes no compulsivos (voluntarios) de español. Por eso, a partir del modelo seleccionado, tuvimos que usar dos variantes que presentaban algunas diferencias entre sí.

1. Estudiantes de *ELE* en los IVCC. Esta Encuesta incluía 36 opiniones y para responderlas los estudiantes podían recibir la ayuda del profesor especialista en lo relativo a la traducción de algún término o expresión utilizada (por ejemplo, la pregunta 21: “*Me da pena hablar español con otras personas*”).

2. Profesores locales. Se consideró que en buena medida, el profesor local es, también, un estudiante avanzado de *ELE*, por lo cual, con algunas adaptaciones, se les aplicó una encuesta similar a la de los estudiantes. Contiene 35 opiniones.

Muy pocas son las diferencias entre los dos modelos de encuestas, y éstas, como podrá apreciarse a continuación, no asumieron un carácter sustantivo.

Por ejemplo, en las opiniones Nos. 5 y 24, se registran cambios en los tiempos verbales:

5. (Estudiante) “Yo creo que *aprenderé* a hablar español muy bien”.

(Docente) “Yo creo que *aprendí* a hablar español muy bien”.

24. (E) “*Me gustaría* aprender español para llegar a conocer mejor a la gente de los países hispanohablantes”.

(D) “*Me gustó* aprender español para llegar a conocer mejor a la gente de los países hispanohablantes”.

En la N° 29, la intención es similar pero la forma es diferente:

7. El criterio fue similar al aplicado por Vilagrasa et al (1989 y 1990) que, sin explicaciones (aunque se reitera el carácter obvio de la selección), dan relevancia al *BALLI-ESL*.

29. (E) “Si aprendo a hablar el español muy bien, tendré más oportunidades de encontrar trabajo en mi país”.

(D) “El que aprende a hablar el español muy bien, tendrá más oportunidades de encontrar trabajo en mi país”.

Con relación a las diferencias con los Inventarios anteriores (Horwitz y, para el español, Vilagrasa et al), además de adaptar el vocabulario (especialmente en construcciones verbales) se introdujeron algunos cambios imprescindibles.

Por ejemplo, en la ya citada Opinión N° 24, Horwitz (1987) utilizó: “I would like to learn English so that I can get to know Americans better” (p. 128) y Vilagrasa et al: “Me gustaría aprender español para llegar a conocer mejor a los españoles”. (1989, p. 38). La redacción utilizada aquí para ambas encuestas (E y D) (vid supra) es, naturalmente, de mayor amplitud y se vincula con las Nos. 35 (agregada a ambas) y 36 (agregada sólo a los estudiantes):

35. (E y D): “Es más importante aprender el español como se habla en España que el español como se habla en América”.

36. (E) “Si pudiera escoger, preferiría aprender español en España que en algún país de América”.

### 3. LOS RESULTADOS

Una advertencia preliminar con relación a la filosofía implícita en los Inventarios, en cuanto miden opiniones: No hay respuestas correctas o erróneas: “It is not the purpose of this paper to identify ‘incorrect’ student opinions: rather, it seeks to describe specific beliefs and discuss the potential impact of these beliefs on learner expectations and strategies” (Horwitz, 1987, p. 122).

#### 3.1 Resultados por áreas temáticas

Se recordará que son cinco áreas temáticas: (a) aptitudes para aprender una lengua, (b) dificultades en el aprendizaje de una lengua, (c) la naturaleza del aprendizaje de lenguas, (d) estrategias de comunicación y aprendizaje, y (e) motivaciones.

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

Este conjunto explora dos grandes direcciones de opinión: (a) la existencia de habilidades especiales (o especializadas) para el aprendizaje

de otra(s) lengua(s), y (b) las características del aprendiente que aseguran más o menos éxito en su labor. Como expresa Horwitz (1987): "Are some people more likely to be successful than others, and if so, who are these more successful learners" (p. 122).

En este campo, hay un acuerdo general —que sería interesante investigar— acerca de que los niños y algunas personas, tienen mayores facilidades en el aprendizaje de lenguas. Con relación a las tendencias en cuanto a la facilidad o no en cada país, por aprender una lengua, hay cierta dispersión. Hay acuerdo en considerar, como efectivamente ocurre, que el dominio de 2 ó más lenguas facilita el aprendizaje y que no hay relación con la facilidad para aprender ciencias exactas y la dificultad para aprender lenguas. Por último, se podría señalar que cada uno opina sobre su propia facilidad según el rendimiento y la autoestima que tenga: "There are students who feel that they lack some ability necessary to learning languages; and therefore, they probably expect to do poorly in language study". (Horwitz, 1987, p. 123). Una tendencia hacia el desacuerdo se refleja en relación con la afirmación de que "las mujeres son mejores que los hombres aprendiendo lenguas extranjeras". Esto contrasta con resultados obtenidos entre estudiantes universitarios venezolanos que estimaron mayoritariamente (72%) que las mujeres son mejores que los hombres en la clase de lengua materna, el 89% consideraron que tienen mejor ortografía y el 61% opina que redactan mejor.

No hay acuerdo en cuanto a que "las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes", pero sí en que "cualquier persona puede aprender a hablar una lengua extranjera". No hay contradicción con respuestas anteriores, ya que discriminan claramente entre "posibilidad de aprender" (general) y "mayor facilidad de aprender" (particular), todos pueden, pero algunos lo hacen mejor.

### 3.1.2 Area temática: Dificultades en el aprendizaje de una Lengua Extranjera

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

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

En la pregunta N° 5, hay una diferencia marcada en el porcentaje de acuerdo con la afirmación: "Yo creo que aprenderé [aprendí para los docentes] a hablar español muy bien". Mientras los aprendientes (91%)

reflejan su aspiración de lograr éxito en sus estudios, los profesores (53%) reflejan el reconocimiento objetivo de sus limitaciones: el 47% tiene reservas sobre su español hablado, lo que puede ser refrendado en los hechos (incluyendo las otras destrezas productivas y receptivas).

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

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

### 3.1.3 Area temática: La naturaleza del aprendizaje de lenguas

En este grupo de opiniones se incluye un conjunto de problemas vinculados con la visión del aprendiente y del docente no nativo acerca de los contactos con la(s) cultura(s) hispanohablante(s), la inmersión total en el contexto lingüístico respectivo y algunos temas más puntuales, como la especificidad del aprendizaje de lenguas no maternas o el rol que el vocabulario, la gramática o la traducción cumplen en ese aprendizaje. Agregamos, una valoración de las variedades dialectales más significativas del español, con el fin de detectar posibles resultados de la política internacional venezolana<sup>8</sup>.

Hay un acuerdo mayoritario con la afirmación: "es importante conocer la cultura de los países de habla española para hablar español". Es notoriamente una motivación integrativa más que instrumental; sin embargo, del análisis de los resultados surge esta pregunta: ¿cuál es el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera, que imparten un 15% de docentes que, en la investigación, la desvinculan de la cultura en que aquélla se asienta?

También hay un acuerdo muy amplio, y lógico, con la afirmación "es mejor aprender español en un país hispanohablante". Vuelve a sorprender, moderadamente, que un 8% de los docentes esté en desacuerdo.

Surge una diferencia bastante significativa en relación con la afirmación: "la parte más importante en el aprendizaje de una lengua extranjera es el estudio del vocabulario": los estudiantes están de acuerdo en la mitad, pero sólo 1/3 de los docentes: la formación es aquí, determinante.

Es significativo, también, el acuerdo estudiantil (64%) con la afirmación "la gramática es la parte más importante del aprendizaje de lenguas

8. Sobre este particular, vid Serrón 1988, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994 y ASOVELE, 1994.

extranjeritas". Los docentes, sin embargo, apenas alcanzan el 37%. Es evidente que los nuevos métodos (por ejemplo, el enfoque comunicativo) han llegado más a quienes los aplican, que a quienes los reciben. El estudiante voluntario de lenguas se caracteriza por su espíritu conservador y tradicional, en lo que se refiere a innovaciones metodológicas (o por lo menos a la teorización sobre las mismas) y a los riesgos que estas innovaciones implican (no debe olvidarse que el estudio voluntario significa una inversión, al menos de tiempo y esfuerzo). Sin esta observación, los resultados comentados podrían sorprender por su carácter contradictorio con la práctica diaria, y constituyen una seria advertencia para el docente que aplica un modelo comunicativo a ultranza.

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

El desacuerdo de los profesores (78%) supera ampliamente al de los estudiantes (41%) con la afirmación: "la parte más importante del aprendizaje del español es aprender a traducir de la lengua materna".

El 58% de los profesionales de la docencia no estuvieron de acuerdo con la aseveración: "Es más importante aprender el español como se habla en España que el español como se habla en América", mientras que sólo el 39% de los aprendientes no lo aprobó. Es preocupante y exige una futura revisión más detallada, un resultado que, evidentemente, no favorece la efectividad de la política venezolana.

### 3.1.4 Area temática: Estrategias de comunicación y aprendizaje

Esta área incluye un conjunto de ítemes que evalúan tanto el proceso de aprendizaje de un lenguaje, como las estrategias comunicativas utilizadas: "These questions are probably the most directly related to a student's actual language learning practices" (Horwitz, 1987, p. 124).

El acuerdo es muy significativo en ambos grupos con la afirmación: "es importante hablar español con una excelente pronunciación". Esto también parece contradictorio con las prácticas comunicativas actuales, en lo referente a abrir un crédito a la **competencia estratégica** del interlocutor.

El desacuerdo es generalizado con la afirmación: "no se debe decir nada en español hasta tanto no se pueda decirlo correctamente". Esto constituye un índice elocuente y estimulante acerca de la disposición a tomar decisiones comunicativas que impliquen ciertos riesgos.

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

Los docentes asumen más (tal vez en sus dos roles) el riesgo de esta afirmación: "es aceptable adivinar una palabra si no se conoce su significado en español". El 69% de acuerdo frente a sólo el 33,5% de los estudiantes, constituye una demostración del valor de la experiencia (e, indudablemente, la mayor seguridad y confianza en su instrumento comunicativo).

Ambos grupos coinciden unánimemente con que "es muy importante practicar y repetir mucho". Este conjunto interrogaba acerca de estrategias de aprendizaje utilizadas en enfoques didácticos tradicionales y los resultados recogidos ratifican la preocupación de Horwitz: "These results..., underline the importance of preparing students to participate —what may be to them— non traditional language learning activities".

Docentes y estudiantes coinciden en no aprobar que "me da pena hablar con otras personas". La aceptación de ciertos riesgos (y la inherente capacidad de negociación), constituye, sin duda, una predisposición positiva para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

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

Fue muy rotunda la aceptación de que "es importante practicar con grabaciones (cintas magnetofónicas o cassettes) y videos". Constituye una toma de posición hacia el uso de materiales auténticos propios de las prácticas comunicativas. Hay que señalar, empero, que para los docentes, convencidos de la bondad del uso de estos materiales, la poca disponibilidad de los mismos para su actividad en el campo de la educación compulsiva, debe constituir un motivo de decepción.

### 3.1.5 Area temática: motivación

En esta área la atención se centra en las motivaciones de los aprendientes y de los docentes también como tales.

La muestra no es homogénea y no hay una tendencia clara en cuanto a que "en mi país la gente piensa que es importante aprender español". Estos resultados son preocupantes para los analistas de la política internacional del país y para los planificadores de la difusión del español.

El resultado recogido en la Opinión N° 24 fue de amplio acuerdo por parte de los estudiantes (86%), y moderado por parte de los docentes (61%, con 21% de neutralidad). Tal vez la afirmación: "me gustaría [gustó] aprender español para llegar a conocer mejor a la gente de los países hispanohablantes" tenga consecuencias más allá de las previstas inicialmente: *posibilidad* frente a *hecho consumado*. La neutralidad puede acompañar el desencanto del educador.

En el caso de la N° 29, resulta sorprendente comprobar que los cómputos son casi exactamente inversos en ambos grupos, con relación a la afirmación: "si aprendo a hablar el español muy bien, tendré más oportunidades de encontrar trabajo en mi país". El 28% de los estudiantes expresa su desacuerdo, el 26% su indiferencia y el 42% su acuerdo. Los docentes invierten los extremos: el 52% no está de acuerdo, el 28%, sí, y, al 15% les es indiferente. En tal sentido se puede ver que en otra investigación<sup>9</sup>, surgen algunas informaciones importantes vinculadas con esta respuesta: el 42% de los docentes piensa cambiar de profesión e, incluso, fuera del ámbito de uso de la lengua española, mientras que el 57% de los alumnos, utiliza laboralmente (en docencia u otra actividad) el español. La realidad y las expectativas influyen en estas respuestas vinculadas con la **motivación instrumental**.

La muestra es unánime (100 y 95%) en su acuerdo con: "quiero aprender a hablar español muy bien" (N° 31). Como se ha visto, un requerimiento básico es que el aprendiente quiera hacerlo y tenga una alta motivación de logro: puede aprender, va por el camino correcto y siente placer en hacerlo, parece constituir un modelo eficaz de motivación.

También es unánime el acuerdo (100% y 92%) que acompaña a la aserción: "me gustaría tener amigos hispanohablantes" (N° 32).

La respuesta N° 36, agregada al cuestionario de los estudiantes, da resultados ambiguos. El 44% está en desacuerdo con que "si pudiera escoger, preferiría aprender español en España que en algún país de América". El 24% es indiferente y el 30% está de acuerdo (no obstante estudiar en un instituto venezolano). Estos datos, se reitera, ponen otra alerta moderada en la onerosa política exterior venezolana, especialmen-

9. Vid Serrón, 1991 Capítulo VIII (una versión revisada de este capítulo está siendo preparada para su publicación en 1995).

te la orientada a la cooperación educativa y cultural del país en áreas tan sensibles como la región estudiada<sup>10</sup>.

#### 4. CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado los datos de una investigación sobre las opiniones de los estudiantes voluntarios de *ELE* y se ha establecido su perfil más común y qué es lo que ellos creen acerca del *ELE* y de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En este campo se incluyó a los docentes nativos, que en muchos casos, con un nivel lingüístico no mayor al *Umbral* o al *Waystage*, son, también, estudiantes de *ELE*. El perfil obtenido y las opiniones recogidas no parecen diferir sustancialmente de los perfiles y opiniones de sus colegas-estudiantes de otras lenguas o de español en otras regiones y situaciones, como se desprende de las comparaciones efectuadas.

Consideramos que estos instrumentos, con sus respectivas adaptaciones, podrían ser aplicados a estudiantes venezolanos de lenguas extranjeras y de lengua materna en niveles medios y superiores, con el fin de conocer algunas tendencias de opinión importantes en la planificación educativa.

Finalmente, como hemos insistido, podría ser de utilidad a las autoridades nacionales para evaluar parte de sus programas internacionales.

10. Este tema, que involucra a diversos organismos oficiales (Ministerio de Educación a través de la Oficina Ministerial de Asuntos Internacionales y Centro Interamericano de Idiomas y Ministerio de Relaciones Internacionales a través de los Institutos Venezolanos de Cultura y Cooperación), ha sido tratado, entre otros, por el autor en diversos artículos, ponencias y conferencias y por ASOVELE (Asociación Venezolana para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) en comunicaciones y documentos. No obstante, pese a que se invierte más de un millón y medio de dólares anuales y se obtienen resultados irrelevantes, no se ha logrado, hasta el momento, que se desarrolle una planificación seria que contribuya a cumplir con los objetivos básicos de integrar la región y acrecentar el prestigio nacional en el exterior.

## 5. BIBLIOGRAFIA

- ASOVELE (1994). *Los programas venezolanos de cooperación educativa y cultural en el Caribe No Hispánico con especial referencia a la enseñanza del español como lengua extranjera. Diagnóstico y proposiciones*. Documento entregado al Ministerio de Educación y al de Relaciones Exteriores.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford. Oxford University Press.
- Ferguson, C. y Huebner, T. (1989). *Foreign language instruction and second language acquisition research in the United States*. Washington DC. John Hopkins University.
- Krahnke, K. y Knowles, M. (1984). *The basis of belief: What ESL teachers believe about language teaching and why* - comunicación presentada al 18 th Annual Tesol Convention. Houston.
- Horwitz, E. (1983). *Beliefs About Language Learning Inventory*. Universidad de Texas. Texas. (Instrumento inédito citado por Horwitz, 1987, p. 127).
- \_\_\_\_\_ (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*. 18. 333-340.
- \_\_\_\_\_ (1987). Surveying student beliefs about language learning. Wenden, A. y Rubin, J. (eds) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs. N. J. Prentice-Hall. 119-129.
- \_\_\_\_\_ (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*. 72 (3). 283-294.
- \_\_\_\_\_ y Young, D (ed.) (1991). *Language anxiety* - Prentice Hall.
- Lalonde, R., Lee, P. y Gardner, R. (1987). The common view of the good language learner: An investigation of teachers beliefs. *Canadian Modern Language Review*. 44 (1). 16-34.
- Likert, A. (1932). A technique for the measurement of attitudes en *Archives of Psychology*, 140 ps. 44-53.
- Moody, R. (1988). Personality preferences and foreign language learning. *The Modern Language Journal*. 72 (4).
- Serrón, S. (1988). *El español como lengua extranjera. Reseña histórica, análisis y perspectivas*. Trabajo de ascenso no publicado. UPEL-IPEMAR.
- \_\_\_\_\_ (1989). *Una extensión de la política educativa de Venezuela: el español como lengua extranjera en el Caribe Hispánico*. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional de Educadores. Mérida, Venezuela, 12 al 14 de octubre de 1989.
- \_\_\_\_\_ (1990). *El español en el Caribe No Hispánico: situación actual, integración regional y política venezolana*. Ponencia presentada en el ENDIL XI (San Cristóbal - Estado Táchira - Venezuela, 15 al 19 de octubre de 1990).

\_\_\_\_\_ (1991). *Un problema de Planificación Lingüística Internacional: el español como lengua extranjera en el Caribe No Hispánico*. Tesis de Maestría (UPEL - inédita).

\_\_\_\_\_ (1992). *De ordersteuningfunctie van opiniepeilingen in het vreemde taalonderwijs* en la Eerste Nationale Conferentie voor Taalonderwijs. Surinaamse Associatie voor Taalonderwijs. Paramaribo, 18 al 20 de noviembre de 1992. (Traducida y leída por la Lic. Ria Mahendrepersad).

\_\_\_\_\_ (1993). *Introducción al estudio de la Planificación Lingüística Internacional*. IPEMAR-ASOVELE. Caracas, 1993 (105 pp.).

\_\_\_\_\_ (1994). "La enseñanza del español como lengua extranjera en el Caribe No Hispánico y sus implicaciones". Universidad de Oriente - Cumaná (conferencia) - 8 de abril de 1994.

Yorio, C. (1983). *The use of student surveys in second language programming*. Comunicación presentada en el 2th Rocky Mountain Resional Tesol Conference. Salt Lake City.

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

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