

Algunos factores motivacionales en el aprendizaje de la lengua francesa en el contexto universitario

Some motivational factors on learning the French language in the university context

Olga Rocío Serrano-Carranza

Universidad ECCI, Bogotá, Colombia
oserranoc@ecc.edu.co

RESUMEN

Este artículo de investigación presenta las percepciones de un grupo de estudiantes universitarios sobre ciertos factores motivacionales que influyen en su aprendizaje de la lengua francesa. Para tal propósito, redactamos una encuesta de opiniones. Esta fue completada por 315 estudiantes. Los datos fueron analizados cuantitativamente. El análisis muestra que gran parte de los alumnos aprecian el idioma francés, lo estudian para viajar al extranjero y ampliar sus posibilidades laborales. Reconocen que su profesor no es el centro del proceso de aprendizaje. No obstante, consideran que ellos deben hacer más esfuerzos para motivarlos. Para algunos, la actitud y el comportamiento de los compañeros de clase y los malos resultados obtenidos en las evaluaciones afectan su aprendizaje. Se concluye que los profesores de francés deben crear estrategias para motivar más a sus estudiantes, desarrollar un aprendizaje profundo, autónomo y concienciar a los estudiantes sobre las técnicas de aprendizaje más adecuadas para ellos.

Palabras claves: Motivación, Motivación intrínseca, Motivación extrínseca, Desmotivación.

ABSTRACT

This research article discusses the perceptions of a group of university students about certain motivational factors which influence their learning of the French language. For that purpose, we drafted a questionnaire of their opinions, which was filled in by 315 students. The data were analyzed quantitatively and showed that many of the students like French, and study it in order to travel abroad and broaden their job opportunities. They acknowledge that their professor is not at the center of the learning process. Nevertheless, they believe that their teacher should make a stronger effort to motivate them. For some, the attitude and behavior of their classmates and the poor grades they obtain in their examinations affect their learning of French. This study concludes that French teachers should come up with strategies to strengthen the motivation of their students, help them to learn in a more profound and autonomous way and make their students more aware of the learning techniques which are most suitable for them.

Key words: Motivation, Intrinsic motivation, Extrinsic motivation, Lack of motivation.

1. INTRODUCCIÓN

En Colombia, en los últimos años, se ha venido difundiendo y profundizando la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras con la puesta en marcha del programa nacional de bilingüismo en la educación primaria, secundaria y universitaria. Este tiene como objetivo facilitar el acceso a mejores oportunidades académicas y laborales, a posteriori, mediante el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales en una segunda lengua (Pinilla, Albarracín, Gómez, Mondragón y Villalba, 2020).

El inglés es el idioma al que se le da prioridad. El francés no ha contado con la misma suerte ya que su enseñanza ha fluctuado en general, formando parte o desapareciendo de los programas educativos destinados a niños y jóvenes (Torres-Martínez, 2009). No obstante, en la actualidad, este tiende a ser nuevamente introducido mediante convenios establecidos entre instituciones colombianas y francesas (Secretaría de Educación de Bogotá, 2021; Baquero y Silva, 2014). De otro lado, en la educación superior, muchos estudiantes de diversas carreras universitarias pueden cursar formaciones optativas en francés lengua extranjera.

En lo que respecta a los programas especializados en lenguas modernas de universidades públicas y privadas, un número relativo ofrece la enseñanza del francés. Tal es el caso de la Universidad ECCI (Escuela Colombiana de Carreras Industriales), en donde hemos llevado a cabo esta investigación.

Como en el plan de estudios de esta carrera de lenguas modernas, la enseñanza de los idiomas inglés, alemán y francés es obligatoria, nos surgió nuestra pregunta de investigación, a saber, si los estudiantes que se inscriben en esta formación lo hacen porque la lengua francesa les llama la atención o más bien porque se ofertan las otras lenguas.

También tuvimos en cuenta otros elementos de reflexión como el poco número de estudios sobre las percepciones de los estudiantes universitarios colombianos en donde se analizan las razones por las que ellos aprenden la lengua francesa y los factores que afectan su motivación.

En este artículo de investigación se examinan ciertos aspectos motivacionales que influyen en el aprendizaje del francés en un grupo de estudiantes de la carrera de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI en Bogotá, Colombia. Estos pueden ser categorizados dentro de la motivación intrínseca, la motivación extrínseca, la desmotivación o la amotivación.

En la primera parte de nuestro artículo presentamos los estudios teóricos que constituyen el marco terminológico de estos conceptos para luego contextualizarlos en el campo de las lenguas extranjeras.

Las categorías en torno a las cuales reflexionamos son las de "motivación personal", "motivación laboral y experiencias de vida en el extranjero", "influencia familiar en la motivación", "influencia humana en el aula de clase", "influencia de las notas y evaluaciones en la motivación" y "sin motivación por la lengua francesa".

Después de presentar el marco teórico, describimos la metodología de investigación y, dentro de este apartado, con especial atención el instrumento de

recogida de datos. Este se trata de una encuesta compuesta de doce enunciados en los que las personas informantes respondieron a partir de una escala de valores.

Una vez descrita la población que participó en nuestro estudio, analizamos los resultados cuantitativamente y finalizamos exponiendo algunas conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Motivación, amotivación y desmotivación

La motivación es el motor mediante el cual llevamos a término nuestros objetivos. Esta fuerza o impulso está sujeta a variables individuales, fisiológicas, psicológicas, cognitivas, sociales o económicas. Estos anhelos o expectativas de las personas corresponden a necesidades e intereses de la vida diaria o profesional, fundamentales o secundarios, que se alcanzan emprendiendo y llevando a término acciones pese a las dificultades (Gardner, 2010).

Las etapas comprendidas en los procesos motivacionales son tres. En la primera, emerge el deseo de conseguir un logro (motivación de elección). En la segunda, se actúa con empeño y persistencia hasta conseguirlo (motivación ejecutiva) y en la tercera el individuo desarrolla un estado de bienestar, regocijo y confianza al haber finalizado exitosamente la tarea que se había propuesto (motivación retrospectiva) (Gordillo, 2011; Dörnyei, 2008).

Los modelos teóricos sobre los tipos de fuentes de la motivación son muy variados, pero una clasificación que goza de fuerte aceptación es aquella que establece dos tipos: la motivación intrínseca y extrínseca (Consejo de Europa, 2002).

Es intrínseca cuando nace en el interior del sujeto a partir de decisiones autónomas e independientes (Deci y Ryan, 2004). Es extrínseca cuando es generada por fuentes externas como la familia, el círculo de amigos, el sistema educativo o la sociedad, entre otros.

La amotivación es la carencia total de motivación (Vallerand et al., 1992, citado por Méndez, 2020). Esta se ubica en la parte más negativa del continuo motivacional ya que el inicio de este ni siquiera tiene lugar. Las personas sin motivación no se proponen metas porque no disponen del deseo, interés o la energía suficiente, consideran que la realización de una tarea no les brinda ningún beneficio o creen que no cuentan con las capacidades o destrezas para desempeñarla (Ryan y Deci, 2000).

Cuando a lo largo del continuo motivacional se presenta una disminución puntual o recurrente de las ganas y la dedicación de llevar a cabo una tarea se habla de desmotivación (Méndez, 2019). Esta es ocasionada por factores internos o externos que algunas veces retrasan o impiden los procesos de aprendizaje (Bunyamethi, 2018). Al recuperar dicha motivación se hace alusión a un proceso de remotivación (Akay, 2017).

2.2. Motivación y desmotivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

La motivación juega un papel esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto se debe a que una persona motivada, entre otros aspectos, estudia autónomamente, es responsable, se muestra más comprometida y posee más interés en el desempeño de tareas y en la consecución de logros. Del mismo modo, sus

acciones se caracterizan por la capacidad de reflexión, de concentración y por el esfuerzo constante. También, por la adopción de estrategias o esquemas de aprendizaje acertados y productivos (Minera, 2009) que le permiten adquirir, profundizar y perfeccionar sus conocimientos lingüísticos, competencias comunicativas y socioculturales en lengua extranjera (Ellis, 2005, citado por Castro, 2015; Crook y Ferreyra, s.f.).

La motivación se ve condicionada por la manera de pensar y de ser de los estudiantes, por sus actitudes, creencias, estereotipos y prejuicios que tienen frente a la lengua extranjera que aprenden. A modo de ejemplo, es posible mencionar el grado de aprecio que se siente hacia una lengua por su sonoridad, el estatus o el prestigio de dicho idioma en el mundo y las ventajas que se pueden obtener si se aprende (Grünewald, 2009).

Asimismo, entran en juego experiencias positivas o negativas vividas en lengua extranjera o incluso en lengua materna. En caso de haber encontrado dificultades en el aprendizaje de las lenguas, la desmotivación y la indisposición estarán más presentes (Rodríguez-Pérez, 2012).

Como explicábamos anteriormente, uno de los modelos más aceptados sobre los tipos de motivación la divide en intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca se hace patente cuando el estudiante por sí mismo (Grünewald, 2009) posee la voluntad de aprender el idioma y conocer la cultura que se asocia a este, deseando integrarse en los contextos reales en donde la lengua es hablada con el fin de vivir una inmersión auténtica con la que enriquecerá sus experiencias de vida, construidas fuera de los senderos que en un principio le estaban destinados en tanto que hablante de una lengua determinada y miembro de un grupo sociocultural específico (Aleksandrova, 2017; Luján, 1999). Tales experiencias le brindan la oportunidad de descubrir y considerar otras visiones de mundo y comportamientos, extendiendo sus horizontes y descentrándose de su propio universo cultural (Rubio, 2011).

Así, en la motivación intrínseca no existe una incidencia de entes externos. Esta se caracteriza por la alta satisfacción, placer y sentimiento de superación personal que aporta la adquisición y profundización de conocimientos en lengua extranjera (Huneault, s.f.) que es, de cierto modo, el fin último y la recompensa que busca el individuo más allá de ser valorado académica, económica o socialmente (Luján, 1999).

La motivación extrínseca, por su parte, es provocada por una fuente o estímulo exterior al individuo que emana generalmente del contexto educativo, socioeconómico o cultural. En el marco del aprendizaje de la lengua extranjera, la realización de una tarea o el logro de un objetivo le facilita obtener un beneficio material, inmaterial (Moreno, 2017; Aragón, s.f.; Crook y Ferreyra, s.f.) o evitar una sanción (Grünewald, 2009).

A manera de ilustración, desde una perspectiva laboral, el aprendizaje de una lengua extranjera suministra ventajas si se postula a un trabajo que requiere de estas competencias (Minera, 2010) o si frente a otro candidato, el manejo de una lengua extranjera hace la diferencia. Al encontrar un empleo la calidad de vida y situación económica mejora y por consiguiente se siente agrado y bienestar (Dabène, 1997, citado por Huneault, s.f.).

La motivación intrínseca y extrínseca son importantes en el aprendizaje de la lengua extranjera. Algunas personas poseen una u otra. Pero, en general, se observa su presencia simultánea e interrelacionada. Estas motivaciones se complementan y refuerzan entre sí (García y Cruz, 2016).

Además, es posible que el tipo de motivación evolucione en las personas y oscile de una motivación extrínseca a una motivación intrínseca o viceversa (Huneault, s.f). Esto ocurre porque a menudo las formas de pensar, las expectativas, creencias, comportamientos e intereses de los individuos no son estáticos y varían de acuerdo a sus necesidades, prioridades y a otros aspectos materiales, inmateriales o humanos que entran en juego (Saravia y Bernaus, 2008).

Los niveles de motivación dependen de estados emocionales generados por causas internas o externas, entre los que citamos el miedo, la ansiedad, la vergüenza o el estrés al realizar tareas en lengua extranjera (Méndez, 2016; Carmona, 2011).

La motivación intrínseca, al estar más entrañada en los individuos, resulta ser más significativa (Minera, 2010). Ofrece más fortaleza, ganas y productividad en el desarrollo de acciones y en el alcance de objetivos en lengua extranjera. No obstante, es importante señalar que la motivación extrínseca también conlleva a la obtención de logros (García y Cruz, 2016).

2.3. El profesor y su influencia en la motivación

En lo que atañe al entorno educativo, el profesor es una de las fuentes de motivación extrínseca. Para que la motivación de los estudiantes crezca y sea permanente, el profesor debe conocer sus particularidades, principalmente sus centros de interés, preferencias y objetivos de estudio.

Desde el punto de vista académico y profesional, es esencial que el profesor domine la lengua extranjera que enseña y que posea una formación y experiencia acordes con el cargo que desempeña. De hecho, uno de los grandes factores desmotivadores en numerosos estudios es el profesorado (Li y Zhou, 2017; Falout y Maruyama, 2004).

Para preservar y nutrir la motivación en los estudiantes son igualmente importantes la forma en la que explica los contenidos, los métodos, las actividades didácticas y pedagogías que aplica dentro del aula de clase (Luján, 1999).

Adicionalmente, es fundamental que los procesos sean significativos, útiles, dinámicos, llamativos, se centren en los estudiantes y permitan profundizar no sólo los temas gramaticales sino las otras competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales de manera real y global (Bunyamethi, 2018).

Estos factores reunidos crean una atmósfera apropiada y acogedora que incita a los estudiantes a tomar un rol activo y participativo en la construcción de sus aprendizajes y en el desarrollo de sus competencias en lengua extranjera (Moreno, 2017; García y Cruz, 2016).

La motivación o la desmotivación en los estudiantes está subordinada también a aspectos comunicativos y actitudinales (Carmona, 2011) manifestados por los profesores consciente o inconscientemente. Desde un punto de vista lingüístico, la forma en la que el profesor se expresa verbalmente con sus estudiantes o lo que comunica a través del lenguaje no verbal deben ser tenidos en cuenta para no causar tensión o malos entendidos en la clase de lengua. Es imprescindible que la comunicación sea extremadamente asertiva.

Lo mismo ocurre con los comportamientos y actuaciones exteriorizados por los profesores que deben adaptarse a la situación siendo neutrales o positivos con el fin de suscitar confianza en los estudiantes y facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera (Dörnyei y Csizér, 1998, citado por García y Cruz, 2016).

Otro elemento relevante que incide en la motivación o en la desmotivación de los estudiantes se relaciona con las tareas (Moreno, 2017), su grado de dificultad, las dudas que surgen durante su realización (Grünewald, 2009) y los resultados de evaluación obtenidos por los estudiantes.

Es primordial que las tareas correspondan al nivel de conocimientos y competencias de los estudiantes. Una tarea de nivel superior aplicada a estudiantes principiantes no podrá quizás ser llevada a término satisfactoriamente y por ende provocará frustración y una sensación de fracaso en los estudiantes (Rodríguez-Pérez, 2012). La capacidad del profesor de dar una respuesta clara y oportuna a los interrogantes de los estudiantes es fundamental.

2.4. Las calificaciones y su impacto en la motivación

La preponderancia de las calificaciones en el sistema educativo es innegable (Villarroel, 2012). A través de estas se encasillan a los estudiantes en categorías para determinar si adquirieron los conocimientos o competencias requeridos para aprobar una asignatura o para obtener un diploma universitario al final del proceso formativo.

El poder de las notas no se limita al ámbito académico, va más allá. Es factible que repercuta en cierto grado, positiva o negativamente, en la esfera socioprofesional de los estudiantes o egresados ya que estas pueden ser solicitadas al aplicar para una beca o para una oportunidad profesional o laboral que esté ofreciendo una institución o empresa.

Las buenas calificaciones se convierten por consiguiente en uno de los principales logros que alcanzar (Aguilar, Alcántara-Eguren y Morán, 2009). En ocasiones, representan incluso el fin último de los estudiantes, más allá de saber si realmente aprendieron porque, a decir verdad, conseguir una nota satisfactoria no significa siempre que la persona cuenta con un buen nivel educativo o que los verdaderos conocimientos y destrezas de los estudiantes hayan sido medidos conveniente y objetivamente (Salinas y Cotillas, 2007) en los diferentes campos del saber.

Cuando las notas de los estudiantes no son favorables, muchos de ellos se desalientan, pierden la motivación por aprender o profundizar en sus aprendizajes (Villarroel, 2012) aún si se trata de una evaluación justa (Aguilar, Alcántara-Eguren y Morán, 2009).

Al respecto, algunos autores (Álvarez, Álvarez, Sandoval y Aguilar, 2019; Fasce, 2007) nos invitan a meditar sobre los términos de aprendizaje superficial o estratégico y aprendizaje profundo. En el primero, no existe una motivación intrínseca por aprender sobre el tema visto y lo que se busca más bien es cumplir con un requisito u obtener un buen resultado en la evaluación sumativa porque así se mantiene un buen promedio académico. Por el contrario, en el aprendizaje profundo, el individuo está realmente motivado en aprender y como consecuencia resulta significativo porque implica procesos mentales como la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico.

2.5. Influencia familiar y motivación

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, la motivación también se ve influenciada por el círculo familiar (Rodríguez-Pérez, 2012). Los miembros de la familia y las relaciones que se establecen con ellos constituyen una base y un punto de referencia fundamentales.

Normalmente, las personas que forman parte de nuestra familia son las primeras con quienes creamos lazos y por esta razón, estos son altamente significativos. Los cimientos que nos forman como individuos y que nos permiten luego enfrentarnos a la sociedad, los adquirimos y aprendemos, en parte, de estos intercambios iniciales.

Cuando se presentan fallas en el círculo familiar es muy probable que los individuos y en nuestro caso específico, los estudiantes, se vean impactados no solamente desde una perspectiva material o física, sino, igualmente desde un ángulo emocional lo que repercute negativamente en el interés, concentración, motivación y en su nivel académico (Bueno, 2007).

Estas falencias están en estrecha relación con los modelos de crianza o educativos en los que los hijos se encuentran inmersos. Así, por ejemplo, los modelos educativos familiares en donde se observa mucho laxismo, permisividad, autoritarismo, abandono o poca implicación resultan algunas veces contraproducentes en el rendimiento académico de los estudiantes (Nardonne, 2008, citado por Beneyto, 2015).

Si las relaciones familiares son sanas, muy seguramente, los hijos aprenderán valores y comportamientos útiles para responsabilizarse y actuar acertadamente en el contexto educativo (Beneyto, 2015), también recibirán el apoyo y el aliento necesarios para esforzarse en sus estudios y lograr sus metas en lenguas extranjeras. De igual manera, si los hijos y los padres comunican de manera óptima y si estos últimos tienen una opinión positiva de sus hijos, se contribuirá a mejorar su autoconcepto (Ruiz de Miguel, 2001) en la medida en que van a apreciar convenientemente sus capacidades y habilidades.

2.6. Influencia de pares y motivación

Otras de las interacciones que afectan la motivación en el aula de lengua extranjera son aquellas establecidas entre estudiantes (Buyse, 2018) quienes tienen a menudo edades similares y comparten puntos de vista, gustos, comportamientos y relaciones de amistad.

El conjunto de influencias que se producen entre los diferentes miembros de un grupo es conocido bajo el nombre de dinámica de grupo (Méndez, 2018). Dichas influencias pueden ser benéficas o nocivas para los diferentes integrantes. Cuando existe equilibrio, solidaridad, cohesión, solidez, armonía, cooperación, poca rivalidad o competencia entre estudiantes, críticas o burlas mínimas (Dörnyei, 2001, citado por Méndez, 2016; Rodríguez-Pérez, 2012) se está en un ambiente motivante.

Los estudiantes que intercambian en lengua extranjera dentro del aula de clase juegan un rol importante en el aprendizaje de los demás. Es por tal razón esencial, evitar comentarios sarcásticos o dañinos sobre una persona en particular frente al grupo ya que su imagen se ve vulnerada y se afecta su motivación y participación por temor a ser nuevamente juzgada.

Si los lazos creados dentro de un grupo son sanos, cuando uno de los integrantes se está desmotivando, los demás estudiantes pueden contribuir a que recobre su motivación; en caso contrario, pueden acrecentar aún más la pérdida de motivación.

Finalmente, teniendo en cuenta que en el aula de lengua extranjera, la práctica de las habilidades comunicativas orales requiere de una interacción marcada entre estudiantes, es crucial que las relaciones sean favorables para que los aprendizajes no se vean bloqueados por sentimientos de ansiedad, desvalorización, estrés, vergüenza o baja autoestima que en ocasiones surgen cuando los estudiantes atribuyen

demasiado valor a la opinión de los otros respecto a su propio conocimiento, manejo y competencias en lengua extranjera.

3. METODOLOGÍA

3.1. Instrumento de recogida de datos

Uno de los objetivos de la carrera de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI, en Bogotá, Colombia, es enseñar los idiomas inglés, alemán y francés. Esta carrera se compone de ocho semestres. Con el fin de conocer los puntos de vista de algunos de los estudiantes que cursan esta formación universitaria, en lo concerniente a su motivación por el aprendizaje de la lengua francesa, concebimos una encuesta de opiniones.

Escogimos el cuestionario como instrumento de recogida de datos porque no necesariamente requiere de recursos económicos, y además, puede ser aplicado simultánea, rápida y relativamente fácil a varios informantes (Pozzo, Borgobello y Pierella, 2018).

Creamos nuestro propio cuestionario por deseo de originalidad, porque queríamos enfocarlo específicamente al estudio de la motivación de la lengua francesa y también porque deseábamos que los enunciados estuvieran directamente adaptados al contexto demográfico, sociocultural y educativo de esta universidad colombiana.

No consideramos conveniente realizar una prueba piloto ya que la prueba final también iba a aplicarse a la misma población e institución (Mayorga, Virgen, Martínez y Salazar, 2020) lo que habría reducido nuestra muestra final de participantes.

En el cuestionario se trataron aspectos relativos a la motivación intrínseca, como lo son el gusto y el deseo profundo de perfeccionarse en esa lengua; y extrínseca, en lo que alude a la motivación hacia el aprendizaje del francés por intereses de viaje, laborales o profesionales, a las influencias de las calificaciones y del entorno humano de los que forman parte los pares dentro del aula de clase, el profesor y los miembros de la familia. Los enunciados de la encuesta apuntan hacia la percepción de los estudiantes sobre la motivación:

1. Me gusta el idioma francés y anhelo mejorar mis competencias lingüísticas y comunicativas.
2. Estudio francés para ampliar mis oportunidades profesionales y laborales.
3. Aprendo francés para viajar al extranjero.
4. Sólo aprendo francés porque forma parte de mi carrera universitaria.
5. Mi familia me incentiva a estudiar para tener un mejor futuro profesional.
6. Me esfuerzo y estoy bastante comprometido con el aprendizaje del francés.
7. Identifico mis progresos en francés.
8. Alcanzar una buena competencia en francés depende en gran parte de mí.
9. Me interesan más las calificaciones que aprender bien francés.
10. Los malos resultados de las evaluaciones me desaniman a aprender bien francés.
11. Los profesores de francés despiertan y mantienen mi motivación.
12. Mi motivación y aprendizaje en francés no se ve perjudicado por la conducta de los demás estudiantes de la clase.

Cada uno de los enunciados fue evaluado a través de los ítems "A) Totalmente de acuerdo", "B) De acuerdo", "C) Neutral", "D) En desacuerdo" y "E) En total desacuerdo".

En la encuesta se pidió también información sobre el sexo, la edad y el semestre del programa que estaban cursando los estudiantes.

Para el análisis de datos, los enunciados de la encuesta fueron agrupados en las siguientes categorías:

- Categoría "motivación personal: gusto por el idioma francés y grado de compromiso con su aprendizaje": enunciados 1, 6, 7 y 8.
- Categoría "motivación laboral y experiencias de vida en el extranjero": enunciados 2 y 3.
- Categoría "influencia familiar en la motivación": enunciado 5.
- Categoría "influencia humana en el aula de clase: profesores y compañeros": enunciados 11 y 12.
- Categoría "influencia de las notas y evaluaciones en la motivación": enunciados 9 y 10.
- Categoría "sin motivación por la lengua francesa": enunciado 4.

3.2. Participantes

La encuesta fue cumplimentada de manera directa por 315 estudiantes de la carrera de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI. Para recopilar los datos, pasamos por diversos salones en donde se encontraban los estudiantes, explicamos la finalidad de la investigación, precisamos que se trataba de una encuesta de carácter anónimo y voluntario y solicitamos a los estudiantes completarla. Asimismo, suministramos las encuestas a algunos profesores quienes contribuyeron con el proceso de recolección de datos durante la impartición de sus clases.

De las 315 personas interrogadas, 70,16 % eran mujeres y 29,52 % hombres. El 0,32 % no detalló la información. Se constata que la población femenina es mayoritaria en esta formación, lo que nos permite también deducir que las mujeres se muestran más motivadas por el aprendizaje de los idiomas extranjeros.

En la figura 1 se presentan los porcentajes de personas informantes por semestre. La mayor parte de los alumnos que completaron la encuesta pertenecían a cuarto, sexto y octavo semestre. Cabe aclarar que la lengua francesa es enseñada a partir de cuarto y hasta octavo semestre.

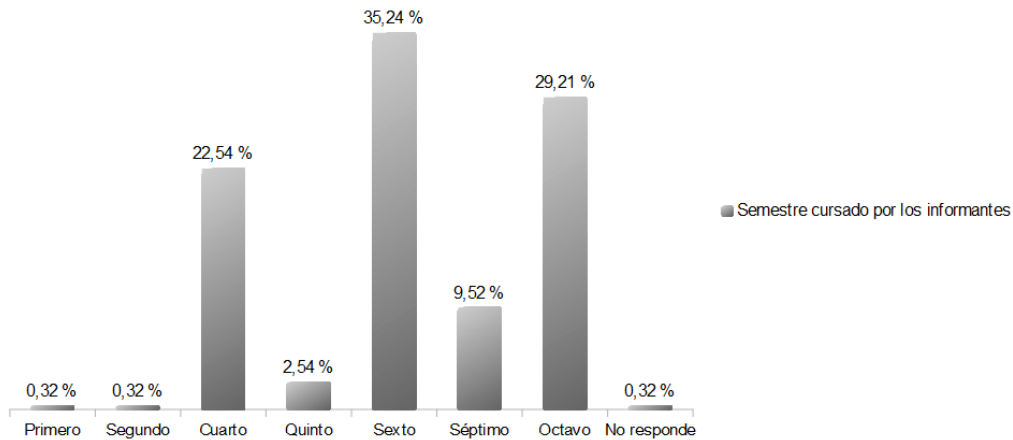


Figura 1. Informantes por semestre

En la figura 2 detallamos la edades de los informantes.

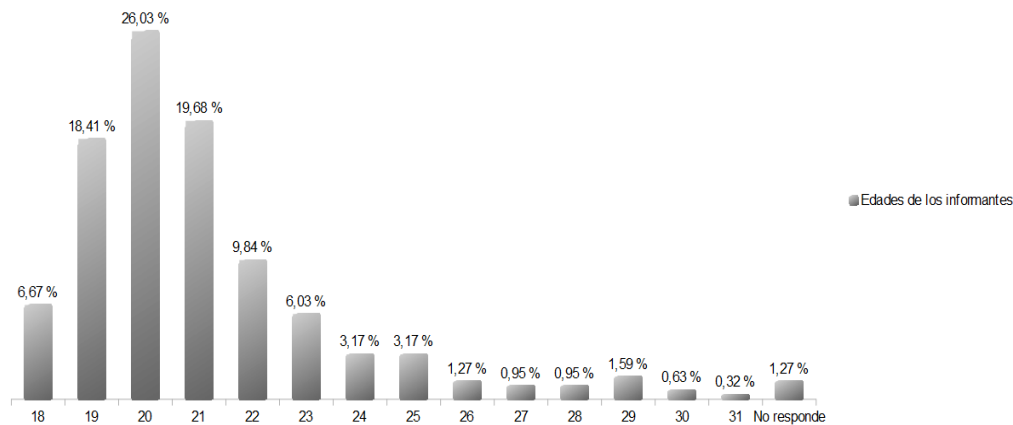


Figura 2. Edades de los estudiantes

4. ANÁLISIS DE DATOS

En lo que atañe a la primera categoría, se aprecia que al 93 % de los estudiantes les gusta el idioma francés y desea profundizar sus competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales en esta lengua. Aunque el 95,5 % de ellos acepta que de ellos depende, en gran parte, aprender la lengua satisfactoriamente, sólo el 23,2 % se implica al máximo para alcanzar este objetivo. El 47,6 % de los estudiantes también lo hace, pero con una intensidad más reducida. El 20,3 % es consciente de los pequeños logros que alcanza durante el proceso de aprendizaje de la lengua; el 52,4 % también lo es, pero de manera menos importante. La figura 3 presenta esta información.

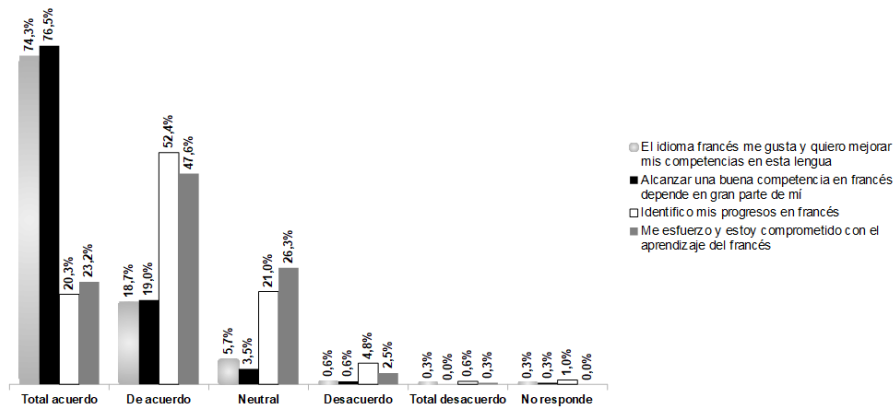


Figura 3. Gusto por el idioma francés y grado de compromiso con su aprendizaje

En lo que concierne a la categoría “sin motivación por la lengua francesa”, conformada por el enunciado 4 de la encuesta, el 4,7 % de los estudiantes estima que estudia francés únicamente porque forma parte del p nsum de la carrera. El 8,3 % expresa neutralidad.

Con respecto a la categoría “motivación laboral y experiencias de vida en el extranjero”, el 88,6 % de los estudiantes est  totalmente de acuerdo y de acuerdo en estudiar francés para tener más oportunidades de empleo al final de su formación universitaria. 85,7 % de ellos estudia esta lengua para salir del país y vivir una experiencia ling stica y sociocultural diferente. La figura 4 contiene los datos de los enunciados 2 y 3 obtenidos en la encuesta.

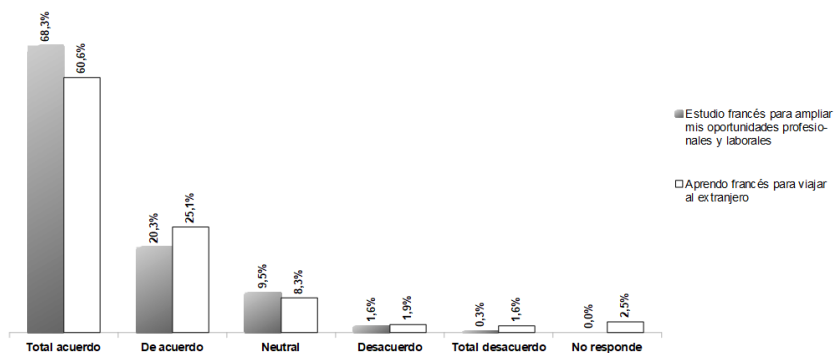


Figura 4. Motivación laboral y experiencias de vida en el extranjero

De acuerdo a Torres-Martínez (2009), en Colombia, el francés es considerado como una lengua atractiva que goza de un estatus culto y social elevado. Aunque en el pasado, esta no era sinónimo de oportunidades laborales, en las últimas décadas estos puntos de vista se han venido modificando. En efecto, muchos colombianos anhelan vivir y trabajar en Canadá, por ello, los mercados de enseñanza del francés se han incrementado.

Del mismo modo, el idioma francés ha adquirido últimamente una importancia significativa en el ámbito de los negocios, lo que ha conllevado a una ampliación del espectro laboral ( lvarez, s.f.).

En lo que tiene que ver con la categoría “influencia familiar en la motivación” constituida por el enunciado 5, se advierte que el 67 % de los estudiantes recibe un apoyo incondicional por parte de su familia; el 20,6 % en menor modo. El 8,3 % se

muestra neutral. El 2,9 % de los alumnos declara no recibir el suficiente respaldo de sus familiares y el 1,3 % de las personas interrogadas no respondió a la pregunta.

La ayuda familiar se exterioriza desde un ángulo moral, material o económico. Aunque de carácter privado, a esta universidad acceden los estudiantes pertenecientes en gran medida a la clase media o baja, lo que no ocurre con otras universidades privadas destinadas principalmente a personas de estratos sociales elevados.

Es por esto que cuando las familias no pueden ayudar a sus hijos, ellos deben trabajar y estudiar al mismo tiempo y, aún así, es posible que sigan presentando dificultades económicas para pagar sus estudios universitarios.

La categoría "influencia humana en el aula de clase: profesores y compañeros" formada por los enunciados 11 y 12 de la encuesta señala que el 30,5 % de los estudiantes expresa neutralidad frente a la pregunta sobre el rol del profesor en su motivación. El 54 % de los alumnos considera que el docente los motiva y el 14,6 % piensa que no es el caso. El 31,7 % de los estudiantes expresa neutralidad frente a la influencia de los demás compañeros de clase, el 44,5 % piensa que el comportamiento y actitudes de los otros estudiantes no los afecta y el 23,5 % si se muestra impactado por ellos. La figura 5 detalla estas informaciones.

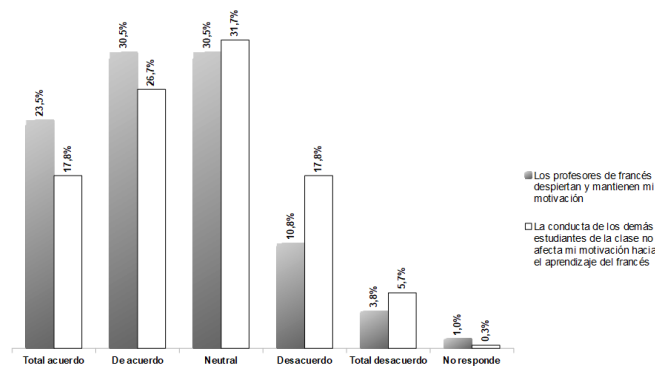


Figura 5. Influencia humana en el aula de clase: profesores y compañeros

En lo relativo a la categoría "influencia de las notas y evaluaciones en la motivación" integrada por los enunciados 9 y 10 de la encuesta, se constata que el 30,5 % de los encuestados expresa neutralidad frente al hecho de sentir desaliento al obtener malos resultados en los exámenes o en las evaluaciones, el 32 % de los estudiantes afirma sentirse impactado por esto y el 36,2 % no se deja influenciar por las malas calificaciones. Finalmente, para el 66 % de los encuestados es más importante aprender que prestar atención o importancia a las notas atribuidas, el 25,7 % se muestra neutro y el 7,3% cree que las calificaciones tienen más prioridad que los aprendizajes en sí. La figura 6 expone estas informaciones.

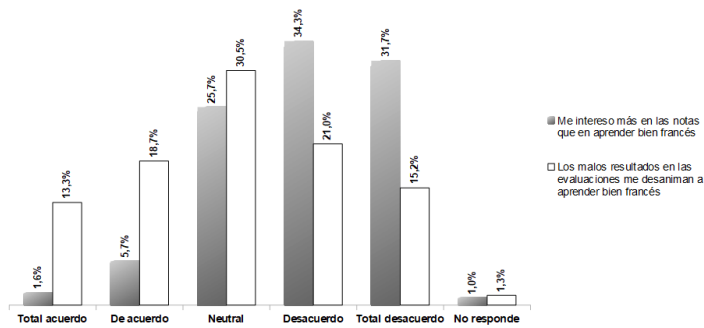


Figura 6. Influencia de las notas y evaluaciones en la motivación

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La mayor parte de los estudiantes interrogados aprecian la lengua francesa y cursan la carrera de Lenguas Modernas no sólo por los dos otros idiomas que son enseñados, el inglés y el alemán. La motivación profunda por aprender dicho idioma se refuerza con las expectativas que tienen a nivel profesional, académico y personal, para viajar a un país de habla francesa, hecho que les brinda la oportunidad de mejorar sus competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales en lengua extranjera, descubrir y enriquecerse con nuevas visiones de mundo y experiencias de vida.

Para que el porcentaje de estudiantes sin motivación o con muy poca motivación logre cambiar sus puntos de vista y actitudes hacia la lengua francesa, sería importante proponer talleres de reflexión sobre las ventajas de conocer varios idiomas, así como diversas estrategias para que los aprendizajes resulten más profundos y enriquecedores.

Aunque los alumnos reconocen que su aprendizaje no reposa por completo en el profesor y que depende en gran parte de los esfuerzos y dedicación que consagren a la lengua francesa, es fundamental contribuir al desarrollo de la competencia en autonomía de los estudiantes, haciéndolos meditar sobre la manera en la que aprenden, los objetivos que persiguen al momento de efectuar una actividad, las dificultades que encuentran durante la realización de las tareas, para así identificar, conservar, modificar, adaptar o integrar diversas técnicas de aprendizaje (Giovannini, 1994).

En este punto, el profesor puede generar el proceso de introspección de manera directa o inducirlo a través de la proposición de actividades de variada índole caracterizadas por poseer un alto grado de autonomía.

Además, resulta evidente que, para aprender una lengua extranjera, se necesitan de muchas horas de trabajo que no serían suficientes si los estudiantes sólo se contentan con las horas de clase en lengua francesa que reciben dentro de la formación universitaria. Por consiguiente, es esencial que inviertan un tiempo suplementario trabajando de manera independiente fuera de clases.

Otro punto que vale la pena señalar, es que es importante resaltar los progresos de los alumnos en francés que pueden materializarse no sólo con la obtención de buenos resultados en las evaluaciones sino mediante la aplicación de los contenidos y puesta en práctica de tareas individuales o grupales sobre situaciones lingüísticas y comunicativas que les permitan reutilizar los aprendizajes antiguos en compañía de

los nuevos y tomar conciencia de sus avances en lengua extranjera. Y como sabemos, es importante tener en mente, que una lengua no se aprende de la noche a la mañana, su aprendizaje es progresivo y para alcanzar el objetivo último, es necesario pasar antes por varias etapas de pequeños logros que implican un esmero y responsabilidad significativos por parte de los estudiantes (Castro, 2015).

En lo que alude al respaldo familiar, este se estructura en torno a las interacciones positivas o negativas que ocurran dentro del núcleo y al grado de unidad de sus miembros. Este se percibe material o moralmente. Debido a razones diversas, a muchos de los padres les es difícil ayudar a sus hijos económicamente para pagar sus estudios universitarios y por ende muchos de ellos deben trabajar al mismo tiempo; no obstante, esto no implica que no reciban apoyo humano.

De otro lado, es claro que los profesores deben empeñarse para que los estudiantes sientan más su colaboración. Sin embargo, la motivación no es unidireccional. El profesor también debe recibir motivación tanto de la institución en donde trabaja como dentro del aula de clase, con los estudiantes que deben poner de su parte y tener una actitud favorable.

Por último, vemos que para algunos estudiantes la opinión y el comportamiento de los demás estudiantes cuenta demasiado, por lo cual también es fundamental crear una reflexión sobre la dinámica de grupo para que los estudiantes se sensibilicen sobre ciertos comportamientos y actitudes que, aunque involuntarios o sin malas intenciones perjudican el aprendizaje de los demás integrantes de la clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., Alcántara-Eguren, A. y Morán, A. (2009). La medición del aprendizaje del alumno, a través de la asignación de calificaciones. Un análisis en la universidad iberoamericana Puebla. En Consejo mexicano de investigación educativa, *Memoria electrónica del X Congreso nacional de investigación educativa* (pp. 1-12). Veracruz, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0101T.htm>
- Akay, C. (2017). Turkish high school students' English demotivation and their seeking for remotivation: a mixed method research. *English language teaching*, 10(8), 107-122. doi: 10.5539/elt.v10n8p107
- Aleksandrova, D. (2017). La motivación en clase de ele. En Instituto Cervantes de Sofía (Ed.), *Actas del II encuentro de profesores de español en Bulgaria* (pp. 42-55). Sofía, Bulgaria: Instituto Cervantes, departamento de comunicación digital.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/sofia_2017.htm
- Álvarez, J. (S.f.). *Análisis de la importancia del francés como idioma en el mundo de los negocios*. <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/3355>
- Álvarez, J., Álvarez, T., Sandoval, R. y Aguilar, M. (2019). La exploración en el desarrollo del aprendizaje profundo. *Ride*, 9(18), 1-12. doi: [10.23913/ride.v9i18.474](https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.474)
- Aragón, P. (S.f.). *Motivación y clases de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*.
<http://exterior.pntic.mec.es/parp0007/Publicaciones/motivacion.pdf>
- Baquero, F. y Silva, A. (2014). La réintroduction du français en Colombie, un défi qui nous concerne en tant qu'enseignants. *Folios*, 2(39), 107-116.
doi: [10.17227/01234870.39folios107.116](https://doi.org/10.17227/01234870.39folios107.116)
- Beneyto, S. (2015). *Entorno familiar y rendimiento académico*. Alicante, España: Área de innovación y desarrollo.

- Bueno, G. (2007). El estudiante universitario y su entorno familiar. *Revista Griot*, 1(1), 29-35. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1922/1724>
- Bunyamethi, J. (2018). Los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses para el aprendizaje del español como lengua extranjera. En N. Rangponsumrit, D. Gutiérrez, A. Aguilera, J. Blanco y E. Moreno (Eds.), *IX Congreso de hispanistas de Asia* (pp. 188-202). Bangkok, Tailandia: Sinoele. https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_jackre_e_bunyamethi.pdf
- Buyse, K. (2018). The impact of motivational didactic interventions on the writing process and its output: the case of descriptive texts. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 12(25), 1-21. doi: [10.26378/rnlael1225295](https://doi.org/10.26378/rnlael1225295)
- Carmona, A. (2011). Factores afectivos en el aprendizaje de idiomas: la actitud. *Temas para la educación*, (16), 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8637.pdf>
- Castro, F. (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. En Y. Morimoto, M. Pavón y R. Santamaría (Eds.), *La enseñanza de ele centrada en el alumno, XXV congreso internacional asele* (pp. 213-220). España: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5425898>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Crook, P. y Ferreyra, M. (S.f.). *Motivación intrínseca y extrínseca para el aprendizaje de una lengua extranjera. Proyecciones hacia la comunicación intercultural*, 1-10. <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Confluencias/PDF/Confluencias%20IV/PDF/1-Experiencias/3.%20Crook%20Ferreyra.pdf>
- Deci, E. y Ryan, R. (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester, Estados Unidos: The University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Falout, J. y Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The language teacher*, 28(8), 3-9. <https://jalt-publications.org/tlt/articles/447-comparative-study-proficiency-and-learner-demotivation>
- Fasce, E. (2007). Aprendizaje profundo y aprendizaje superficial. *Tendencias y perspectivas*, 4(1), 7-8. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol412007/esq41.pdf>
- García, M. y Cruz, M. (2016). El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés. *Investigación en la escuela*, (90), 72-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5830835>
- Gardner, R. (2010). *Motivation and second language acquisition*. New York, Estados Unidos: Peter Lang publishing.
- Giovannini, A. (1994). Hacia la autonomía en el aprendizaje. En J. Sánchez e I. Gargalio (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV congreso internacional de asele* (pp. 109-118). Madrid, España: SGEL Educación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf
- Gordillo, L. (2011). La necesidad de una clase de inglés motivadora. *Innovación y experiencias educativas*, (38), 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/LOURDES MARIA GORDILLO SANTOFIMIA 01.pdf
- Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. *Pulso*, (32), 75-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3068546>

- Huneault, C. (S.f.). *Las motivaciones y representaciones en el aprendizaje de ele en Quebec*. <http://www.cre.umontreal.ca/cedeleq/documents/3CH.pdf>
- Li, C. y Zhou, T. (2017). A questionnaire-based study on Chinese university students' demotivation to learn English. *English language teaching*, 10(3), 128-135. doi: [10.5539/elt.v10n3p128](https://doi.org/10.5539/elt.v10n3p128)
- Luján, C. (1999). La motivación: un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Boletín Millares Carlo*, (18), 269-278. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1464838>
- Mayorga, R., Virgen, A., Martínez, A. y Salazar, D. (2020). Prueba piloto. *Educación y salud*, 9(17), 69-70. doi: [10.29057/icsa.v9i17.6547](https://doi.org/10.29057/icsa.v9i17.6547)
- Méndez, M. (2018). Gestión de dinámicas de grupos en la enseñanza de ele a adultos en contextos de instrucción formal: una pieza más del complejo fenómeno de aprendizaje. *Revista internacional de lenguas extranjeras*, (9), 31-54. doi: [10.17345/rile9.2508](https://doi.org/10.17345/rile9.2508)
- Méndez, M. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *Études romanes de BRNO*, (40), 99-122. doi: [10.5817/ERB2019-1-7](https://doi.org/10.5817/ERB2019-1-7)
- Méndez, M. (2020). Aproximación a la motivación y la desmotivación en el aprendizaje de contenidos a través del inglés como medio de instrucción (emi) en la enseñanza superior en una universidad española, *Hesperia*, 23(1), 95-123. doi: [10.35869/hafh.v23i0.2768](https://doi.org/10.35869/hafh.v23i0.2768)
- Méndez, M. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista internacional de lenguas extranjeras*, (5), 27-46. doi: [10.17345/rile5.1002](https://doi.org/10.17345/rile5.1002)
- Minera, L. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ele en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (6), 58-73. doi: [10.26378/rnlael06120](https://doi.org/10.26378/rnlael06120)
- Minera, L. (2010). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 4(8), 42-80. doi: [10.26378/rnlael48141](https://doi.org/10.26378/rnlael48141)
- Moreno, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Espiraes*, 1(4), 31-42. doi: [10.31876/re.v1i4.19](https://doi.org/10.31876/re.v1i4.19)
- Pinilla, C., Albarracín, G., Gómez, D., Mondragón, S. y Villalba, M. (2020). *Orientaciones para bilingüismo y bachillerato internacional*. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Pozzo, M., Borgobello, A. y Pierella, M. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista latinoamericana de metodología de las ciencias sociales*, 8(2), 1-15. doi: [10.24215/18537863e046](https://doi.org/10.24215/18537863e046)
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y literatura*, 24, 381-409. doi: [10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932)
- Rubio, M. (2011). Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. *Innovación y experiencias educativas*, (46), 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_46/MARIA_DEL_CARMEN_RUBIO_OSUNA_02.pdf
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81-113. <https://core.ac.uk/download/pdf/38820954.pdf>
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. doi: [10.1037/0003-066X.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68)
- Salinas, B. y Cotillas, C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la educación superior*. Valencia, España: Universitat de València.

- Saravia, E. y Bernaus, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Porta Linguarum*, (10), 163-184.
doi: [10.30827/Digibug.31824](https://doi.org/10.30827/Digibug.31824)
- Secretaría de Educación de Bogotá. (18 de junio de 2021). *Logros y retos de la enseñanza del francés en los colegios públicos de Bogotá*.
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/logros-y-retos-de-la-ensenanza-del-frances-en-los-colegios-publicos-de-bogota
- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos latinoamericanos* (15), 1-22.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868004>
- Villarroel, J. (2012). Las calificaciones como obstáculo al desarrollo del pensamiento. *Sophia*, (12), 141-151. doi: [10.17163/soph.n12.2012.08](https://doi.org/10.17163/soph.n12.2012.08)