

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

ACCESO Y PERMANENCIA EN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

La motivación en el estudiante de idiomas en los primeros dos semestres.

Yolanda Eugenia Del Castillo Negrete

1

¹ Universidad Autónoma de Baja California . yolandadelcn@yahoo.com

La motivación es una fuerza que nos lleva a superar obstáculos, lograr metas que nos hemos propuesto, obtener gratificaciones tanto económicas como afectivas y a un sinnúmero de logros personales. Cuando un individuo inicia estudios de un idioma extranjero, inglés en este caso, él o ella probablemente tiene una visión de lo que la adquisición de un idioma extranjero le va a proveer. Es posible que incluso exista cierta identificación con la cultura a través de la música, las costumbres y los festejos. Esto último toma particular fuerza en un área fronteriza como lo es la nuestra. A pesar de toda la influencia e identificación con la cultura, el estudiante abandona los estudios, en este caso de inglés, en un alto porcentaje. El propósito de esta investigación ha sido darle seguimiento a tres grupos de inglés de 1er nivel durante tres semestres y así comprender cuáles son las características personales, sociales y educativas que han influido para que el alumno permanezca en las aulas de idiomas, cuál fue su motivación al inicio, cómo ha variado y cuáles fueron o son los motivos de la deserción.

El Centro de idiomas tiene como uno de sus objetivos proveer cursos de idiomas extranjeros a estudiantes no universitarios pertenecientes a la comunidad en general y a estudiantes universitarios. Los requisitos para ingresar a dichos cursos son haber finalizado la educación secundaria y hacer un examen de ubicación. El examen los coloca, de acuerdo al puntaje obtenido, en uno de los 6 niveles que se imparten. La población estudiantil del Centro de Idiomas ha cambiado en su composición a través de los años, es decir, el porcentaje de estudiantes universitarios y no universitarios ha experimentado cambios. Durante mis años de docencia de idiomas del 1er. nivel (1995-2005) observé que la población no universitaria en los horarios matutinos durante el periodo antes mencionada, era de aproximadamente 8 estudiantes en grupos de 20 a 25 estudiantes. A través de una muestra al azar se hizo evidente que el número de estudiantes no universitarios ha disminuido a 5 o menos estudiantes por grupo. Las razones de ello pueden ser múltiples y es probable que a través de esta investigación tengamos una respuesta parcial que nos permita comprender el porqué de esta disminución. Hasta 2006 la población de estudiantes universitarios tenían como requisito para graduarse de cualquier carrera universitaria, el haber cursado y aprobado un mínimo de 3 semestres de un idioma extranjero. Dicho requisito ha variado en las diversas facultades; algunas han disminuido el requisito y otras lo han promovido a niveles más altos.

La deserción en ambas poblaciones se hace evidente si tomamos en cuenta los grupos que se abren en los diferentes niveles. Por ejemplo, en el semestre 2009-2 el Centro de Idiomas abrió 47 grupos, de los cuales 32 fueron del 1er al 3er nivel, en los horarios de 7am a 9pm de lunes a viernes; 3 de 4º nivel; 2 de 5º nivel y 1 de 6º nivel. Los sábados no se abrieron grupos de 1º, pero sí 3 de 4º, 2 de 5º. y 1 de 6º.

Sólo comparando que el total de grupos de 1º a 3º, es decir 32 y el total de grupos de 4º a 6º es de 9, se hace evidente que durante el transcurso de los 3 últimos semestres desertan un alto porcentaje de alumnos.

En un estudio anterior (Del Castillo, 2009) se investigaron qué características tenían los estudiantes de 4º, 5º y 6º que habían perseverado en sus estudios y se encontró que en el 95% de los estudiantes encuestados, el valor de estudiar un idioma extranjero estaba integrado como un elemento indispensable en su vida donde la

influencia familiar había jugado un papel importante. En esta ocasión nuestra atención se vuelve hacia los estudiantes del 1er nivel. Queremos comprender qué impulsa a estos estudiantes para continuar o desertar de los estudios del idioma inglés y en qué se basa su motivación. El concepto de motivación ha sido analizado por varias teorías psicológicas que se concentran en el estudio del comportamiento humano y que los psicólogos educativos han adaptado para explicar el aprendizaje y las conductas de los estudiantes. La motivación es el estado interno que dirige y mantiene la conducta (Wooldolk, A.E., 2006), tiene durabilidad y por medio de ésta se llevan a cabo incontables actividades para lograr un objetivo (Palmero, F. Fernández-Abascal, E. & Martínez, F. & Cholí, M., 2002). Las teorías conductistas, empezando con B.F. Skinner (2001), explican el aprendizaje de una conducta a través de estímulos positivos y negativos (recompensas), de tal manera que el individuo se esfuerza en alcanzar la meta. Aún cuando los estudios de B.F. Skinner fueron principalmente con niños y animales, no podemos negar que la mayoría de los seres humanos (adultos y jóvenes) seguimos persiguiendo las recompensas, ya sean materiales, sociales o afectivas. Veamos al estudiante que ansía el 10; al maestro que busca el beneficio material por su desempeño ; al empleado que visualiza el ascenso etc. Todas ellas recompensas y grandes motivadores.

Maslow, A. (1970) planteó un sistema de jerarquía de necesidades que los seres humanos requerimos tener satisfechas para ser individuos con una vida plena. La importancia de dicha jerarquía es en orden ascendente, desde las básicas de aire, alimento, agua, descanso y ejercicio, que forman los cimientos de la vida del ser humano, hasta la obtención de logros intelectuales y la satisfacción que ello conlleva. El mismo autor afirmó que para cubrir estas últimas, el ser humano requiere tener sus necesidades básicas cubiertas, al igual que las de seguridad, protección y de pertenencia. Si pensamos en el ambiente de un salón de clases, específicamente de idiomas, el crear un ambiente conducente a la participación, cooperación y tolerancia, en parte cubre las necesidades de seguridad, protección y pertenencia. Tomando en cuenta esta teoría, nos cuestionamos qué tan satisfechas tienen sus necesidades básicas nuestros estudiantes y de qué manera ello les afecta en su permanencia en el aula de idiomas. Igualmente importante es el “sentido de pertenencia”, se siente el estudiante parte integral del grupo o flota como una nave sin rumbo. Durkheim, E. (1997), se refirió al concepto de “anomia” donde el individuo no se integra en su grupo social y es incapaz de establecer sistemas de apoyo que contribuyan a su socialización y crecimiento. Ocasionalmente, esta situación se da dentro del aula de idiomas y el docente requiere hacer óptimos esfuerzos para integrar a ese estudiante. Un estudiante no integrado corre mayor riesgo de abandonar los estudios.

Hunt, J. (1971) introdujo la importancia que tiene para los individuos la capacidad de decidir por sí mismos qué pensar, sentir o hacer. Al nosotros tener más control sobre estos aspectos, nuestra motivación aumenta, de tal manera, que el logro de nuestras metas adquiere un mayor valor. Este concepto de la autodeterminación influyó en el área educativa con el surgimiento de las escuelas activas. Sin embargo, se debe reconocer que a pesar de tener gran peso la autodeterminación, su impulso dentro del área de enseñanza de idiomas es casi nulo. Los programas educativos exigen un cumplimiento de un programa y el Centro de Auto-acceso de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California se ha visto forzado a hacer obligatoria la asistencia a su laboratorio debido a la extremadamente baja utilización del mismo. Sin embargo, en otras áreas de la enseñanza, como lo es la licenciatura en idiomas, la tendencia general es encausar al estudiante, en una mayor o menor medida, a tomar parte en las decisiones que se toman dentro del aula. Ryan & Deci (2000) proponen en su teoría de la autodeterminación donde refieren que sólo en condiciones de apoyo a la autonomía y competencia natural del ser humano, se favorecerá el crecimiento la curiosidad, la creatividad, el descubrimiento y por consecuencia la motivación.

Tomando en cuenta el origen de las recompensas, la motivación se ha clasificado en intrínseca y extrínseca (Brown, D.H., 2001). La motivación intrínseca es la tendencia natural a vencer desafíos para la obtención de intereses personales, utilizando nuestras capacidades (Woolfolk, A., 2006). Un estudiante regido por motivación intrínseca no recibe una recompensa externa, excepto aquella que resulta por llevar a cabo una actividad con éxito. En el caso de un estudiante de un idioma extranjero, el saberse capaz de comunicarse en otro idioma muy posiblemente aumentará su autoestima y auto-determinación.

La motivación extrínseca, contrario a la intrínseca, depende de recompensas externas. Los estudiantes de idiomas no son diferentes en cuanto a la importancia que tiene la calificación aprobatoria. Un estudiante pregunta, “cuánto saqué” y rara vez, “cuánto aprendí”. El mismo sistema educativo le dice al estudiante si no obtuviste 7 (siete) no aprobaste. Esa calificación no le dice al estudiante cuánto aprendió, ni qué necesita mejorar, sólo que no sabe suficiente. Este tipo de experiencias, posiblemente influyen en algunos estudiantes que se viven como incapaces de aprender y desisten en su empeño de estudiar. Tristemente las calificaciones son una motivación constante en los estudiantes y cuando ello es así, el estudiante ve afectada su participación en clase. El estudiante preocupado por su calificación tendrá temor de fallar, no valorará sus opiniones y menos aún tomará riesgos.

A pesar de los aspectos negativos de la motivación extrínseca, particularmente las calificaciones, podemos afirmar que la gran mayoría de nuestros actos, al igual que los de los estudiantes, están sujetos a la idea que detrás de aquello que perseguimos hay una recompensa, sea material, afectiva, intelectual o de estatus social. Es una realidad que en nuestro medio, las recompensas fungen como el motor que nos impulsa a lograr las metas que nos proponemos.

Gardner, R. & Lambert, W (1972) introdujeron los conceptos de motivación integral y motivación instrumental. En el primero, el estudiante persigue integrarse al grupo etno-lingüista cuyo idioma está estudiando. De acuerdo a estos teóricos, la motivación integral es más efectiva en promover en el estudiante la determinación que requiere para continuar con el estudio del idioma, al igual que la perseverancia para lograr metas a largo plazo y aunado a esto, aparentemente tiene una mayor duración. Por otro lado, el estudiante que persigue las calificaciones, el requisito, un ascenso en su trabajo o prestigio social, está haciendo uso de la motivación instrumental y una vez lograda la meta, cesa la motivación.

A pesar de las desventajas de la motivación instrumental; la importancia de la motivación en un estudiante contribuirá a su perseverancia en el estudio de idiomas. Un estudiante motivado aprende mejor que uno sin motivación (Harmer, J., 2007)

Se ha intentado explicar la motivación utilizando la noción del auto-concepto “*self*” y éste se ha definido como el auto-conocimiento del individuo y como éste se visualiza en el presente. Carver, C.C. , Reynolds, S.L & Scheier, M.F. (1994) enfatizan los *posibles auto-conceptos* presentándose en ellos las ideas que los individuos tienen acerca de: en lo que “pudieran” convertirse, en lo que les “gustaría” convertirse y el “temor” que sienten en lo que pudieran convertirse. De acuerdo con el mismo autor, todos tenemos estos posibles auto-conceptos a lo largo de las metas que nos proponemos. El estudiante de idiomas posiblemente piensa que al aprender un idioma extranjero será capaz de comunicarse con nativos del idioma que estudia; se abrirá puertas actualmente cerradas para él; obtendrá un mayor estatus social e inevitablemente experimentará temor hacia el fracaso en el logro de sus metas.

Markus & Nurius (1986) refieren, que más que auto-conceptos actuales, el auto-concepto abarca estados futuros y se ve influenciado por las esperanzas los deseos y las fantasías de los individuos con el propósito de conseguir el potencial aún no logrado. De tal manera que los *posibles auto-conceptos* actúan como guías de un futuro auto-concepto, "*future self guides*", que son dinámicas, cambiantes y se mueven del presente hacia el futuro. Estos autores clasifican el auto-concepto en tres tipos: el auto-concepto ideal que es aquel que nos gustaría conseguir, el auto-concepto en el que nos podríamos convertir y el auto-concepto que tenemos temor en convertirnos. En el centro de este movimiento para explicar la motivación en el aprendizaje de un idioma extranjero, aparecen los conceptos de auto identidad actual; la imaginaria y su impacto en el comportamiento propositivo (Yowell, 2002).

Higgins, T. (1998) propone que existen dos tipos de auto-concepto: el ideal (*ideal self*) y el que debiera ser (*ought self*). El auto-concepto ideal se refiere a los atributos que a uno le gustaría poseer (esperanzas, aspiraciones y deseos), mientras, que el auto-concepto que debiera ser (*ought self*) se refiere a los atributos que otro(s) creen que debiera poseer, (obligaciones o responsabilidades morales). Así tenemos al estudiante cuya motivación principal para estudiar un idioma extranjero es del tipo "que debiera", estudia porque los padres esperan eso de él o ella, y es posible que ello tenga poco que ver con los deseos del individuo. Dependiendo de cuan fuerte sea ese sentido de obligación, el estudiante será o no exitoso en la tarea.

La clasificación que hace Higgins (1998) sobre el auto-concepto, nos dicen Boyatzis, E y Akrivou, K. (2006), aún cuando importante, no abarca los efectos de la socialización y la enseñanza de valores, de tal manera que no siempre es claro si el auto-concepto vivido por el individuo es realmente lo que desea o está siguiendo las expectativas que se tienen de él o ella. La importancia de la socialización y el impacto de los grupos referenciales (padres, familiares, amigos) sobre el individuo a través de su desarrollo, plantean una dificultad para deslindar hasta dónde el estudiante actúa de acuerdo a sus deseos y esperanzas y hasta dónde sus deseos han sido influenciados por el ambiente. Un estudiante de idiomas cuyos padres son bilingües, difícilmente no lo va a ser. Su auto-concepto seguramente se verá afectado dramáticamente por las expectativas de sus grupos referenciales.

Dornyei, Z. (2005) describe las bases para una nueva conceptualización de los aspectos motivacionales en el aprendizaje de un segundo idioma usando como criterio "el auto concepto" (*Self*). Dornyei llamó a su teoría "*L2 Motivational Self System*". Aún cuando toma en cuenta aspectos de la teoría de motivación Integral (Gardner & Lambert, 1972), considera que ésta es insuficiente para explicar la motivación en el estudiante de idiomas. Dornyei, (2005) además de incluir el auto-concepto ideal; el *L2* auto-concepto ideal; el *L2* auto-concepto que debiera ser y la *L2* experiencia de aprendizaje que incluye el impacto que tiene el maestro, el currículo, el grupo de compañeros y la experiencia de éxito. A través de este planteamiento intenta compensar los aspectos sociales, que pareciera no incluían las otras propuestas que explican la motivación en el aprendizaje del idioma extranjero.

Ushioda, E. & Dornyei, Z. (2009) refieren que la motivación para estudiar un idioma extranjero está en proceso de ser drásticamente re-conceptualizada y re-teorizada. El auto-concepto (*self*) y la identidad (*Identity*) está siendo cuestionado.

Metodología

Este estudio de caso es de tipo cualitativo. Se solicitó a los docentes de dos grupos de 1er nivel su colaboración para participar en la investigación, la cual fue longitudinal.

Los docentes que participaron tienen varios años de experiencia impartiendo clases y se mostraron entusiasmados por el estudio. El seguimiento de los estudiantes en semestres posteriores (2) sería a través de llamadas telefónicas con preguntas abiertas sobre: integración en el grupo; sensación de bienestar o no dentro del grupo; valoración del propio aprendizaje y sus planes a futuro. Seguido de ello se haría una correlación entre lo que dicen ser sus planes, las respuestas de sus cuestionarios y los resultados hasta el final del 2º semestre. Las llamadas de seguimiento se llevarían al inicio y al final del semestre. Los estudiantes participantes serían seguidos durante dos semestres, de 2009-2 al 2010-1. Se tuvo una entrevista grupal donde se explicó el propósito de la investigación haciendo referencia al alto grado de deserción en los niveles del 4º al 6º y el interés de la institución por analizar las posibles causas. Los estudiantes de ambos grupos se mostraron interesados. Como siguiente paso, se adaptó un instrumento ya utilizado en un proyecto de investigación anterior (Del Castillo, 2009), el cual consta de preguntas de identificación importantes para darle seguimiento a los sujetos; once preguntas cerradas pero con solicitud de explicaciones a sus respuestas y preguntas que pretenden organizar la información en orden de importancia. Se invitó a los miembros de ambos grupos a participar en una entrevista individual de aproximadamente 20 minutos. Siete miembros de los grupos aceptaron la invitación y las entrevistas se llevaron a cabo dentro del horario de clases o media hora antes de su hora de clase. Las entrevistas estuvieron dirigidas a profundizar en las respuestas del instrumento específicamente sobre: aspectos que han influido en la elección de estudiar un idioma extranjero; su experiencia previa con el idioma; la respuesta familiar hacia el estudio; su visión hacia el futuro y su motivación antes de entrar a estudiar. Para contrarrestar el efecto que pudiese tener mi participación sobre el estudiante y su probabilidad de deserción, se utilizó el listado de un tercer grupo de 1er nivel al cual sólo se le dio seguimiento a través del sistema de registro utilizando su número de matrícula. Si el estudiante ya no estaba registrado, había sido una deserción no incluyéndose el motivo. Por cuestiones de tiempo queda pendiente continuar el estudio en el semestre 2010-2.

La población

En este estudio se incluyeron 18 sujetos del grupo matutino y 20 del sabatino. La moda del primer grupo es de 18 años, con 8 estudiantes, 3 de 19, 1 de 20, 1 de 21, 2 de 23; 1 de 24, 1 de 25 y 1 de 35 años (Figura 1). En el grupo sabatino la moda fue de 19 años con 5 estudiantes; 2 de 16; 2 de 17; 4 de 18; 1 de 21; 1 de 22, 1 de 24, 1 de 26; 1 de 28; 1 de 30 y 1 de 31 (Figura 2).

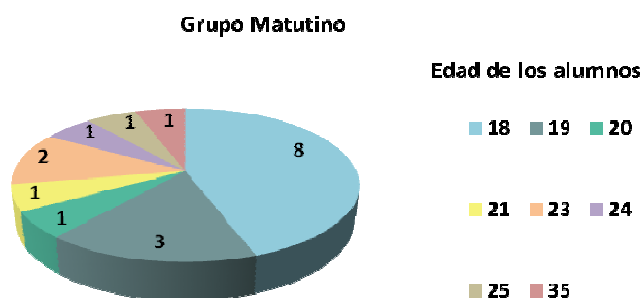


Fig. 1 Distribución de edades del grupo matutino.

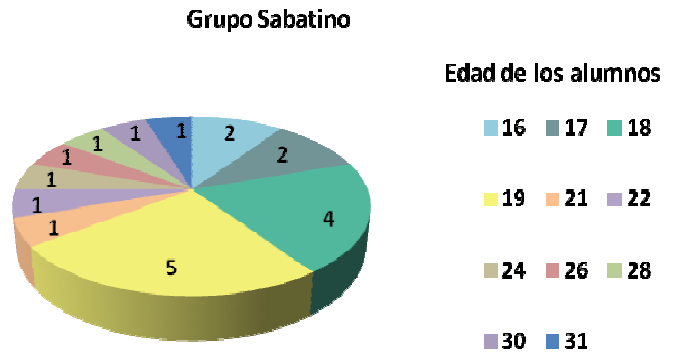


Fig. 2 Distribución de edades del grupo sabatino.

Esta información es interesante con respecto a los grupos sabatinos ya que el propósito del Centro de Idiomas al abrir los grupos sabatinos fue debido a la demanda de la población que forma parte de la fuerza laboral y 14 sujetos de este grupo tienen de 16 a 19 años y únicamente 5 miembros del grupo trabajan. Interesantemente, en el grupo matutino, 13 miembros del grupo trabajan. Entre las actividades laborales ejercidas en ambos grupos, se encuentran 8 empleados de tienda, 2 comerciantes, 3 profesores, 1 músico, 1 auxiliar contable, 1 enfermera, 1 soldador y 1 ama de casa.

De la población encuestada, que fue de 38 estudiantes, el nivel educativo fue el siguiente: 2 estudiantes con estudios de secundaria; 25 con preparatoria terminada; 5 estudiantes universitarios y 6 con estudios universitarios terminados (Figura 3). Un número importante de los estudiantes de 18 y 19 años afirmó no haber sido aceptado en la universidad hasta el próximo semestre y por ello entró a estudiar idiomas (en lo que comienza la universidad).

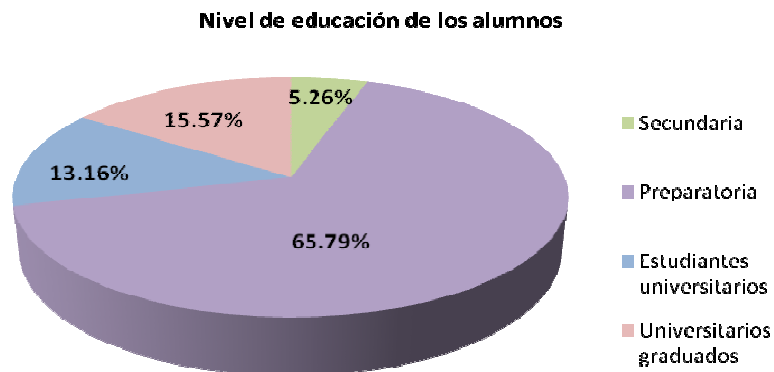


Fig. 3 Nivel educativo de los estudiantes encuestados

Análisis de los resultados

De los 38 estudiantes a quienes se les dio seguimiento, 16 de ellos, lo cual corresponde al 42%, concluyeron el segundo semestre, 15 de ellos planean continuar

los estudios y únicamente una estudiante cuestiona si seguirá estudiando. Cabe mencionar que para esta estudiante, el motivador principal para estudiar inglés inicialmente fue “el trabajo”, lo cual nos pudiera indicar que su motivación es instrumental y es posible que en su auto-concepto ideal no se perciba ella como poseedora de ese conocimiento a futuro

En este grupo de 16 estudiantes, 13 de ellos consideran que el aprender es lo más importante, los otros 3 desean mejorar económicamente, estudian por motivos de trabajo, o bien debido a que la familia los apoya. Aquellos que desean mejorar económicamente, confían que ello está ligado al aprendizaje de inglés (Figura 4).

Considerando que para 13 de los estudiantes encuestados el motivador más importante es aprender, se hace notar un convencimiento más fuerte sobre los beneficios a futuro del aprendizaje del inglés.

De este grupo que continuará con sus estudios, únicamente 5 de ellos pertenecen al área laboral y su trabajo no ha influido en una adecuada distribución del tiempo.

En este grupo, el compromiso hacia la familia para lograr las metas (*ought self*) podría estar jugando un papel importante para motivarlos a continuar. Esta información refleja que aún cuando los estudiantes continúan siendo dependientes de los padres, para la gran mayoría, la familia no es un motivador importante para continuar con los estudios.

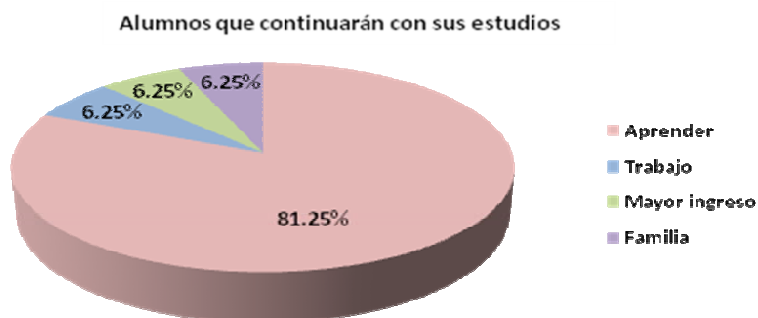


Fig. 4 Motivación de los alumnos para estudiar (%)

Respecto a los alumnos que no continuarán con sus estudios de inglés, 13 de ellos consideran que el aprender es lo más importante, 6 estudian debido a que con ello pueden cumplir con el requisito de la UABC, 2 por apoyo de la familia y 1 por motivos de trabajo (Figura 5).

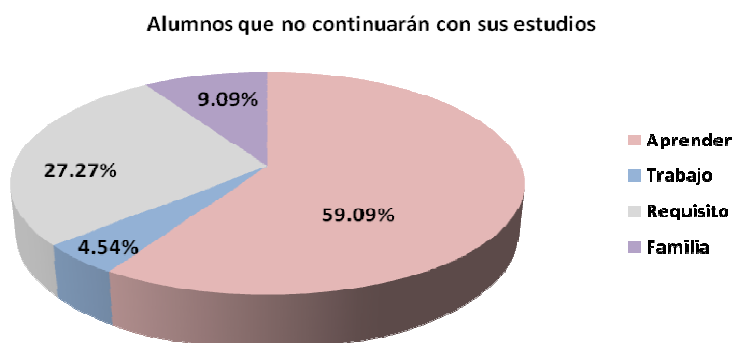


Fig. 5 Razones para no continuar los estudios (%)

Haciendo referencia a todos los alumnos encuestados; es decir, 38, la experiencia anterior con el idioma, tanto en secundaria como en preparatoria, de 36 de ellos es descrita como “regular”, y como “buena” para 2 de ellos. Así mismo, 2 estudiantes habían cursado el idioma en instituciones particulares, y uno de ellos estudió tres meses en Colorado, USA en un “*community college*”, lo cual llama a atención ya que todos los estudiantes fueron asignados a un primer nivel después de aplicárseles un examen de ubicación. Considerando lo anterior, podemos inferir que la calidad de la enseñanza de inglés a nivel secundaria y preparatoria, ha tenido avances ya que ningún estudiante calificó su experiencia anterior con el idioma como mala.

Es importante mencionar que de los 38 estudiantes encuestados, 26 de ellos, que equivale al 68%, mencionaron que “aprender” es su motivador principal. Esta información es de llamar la atención, ya que únicamente 42% de los alumnos finalizaron el 2º semestre; es decir 58% de los alumnos desertaron para el segundo semestre de estudio.

Como segundo lugar de importancia en cuanto a motivación se refiere, está el hecho del “requisito del idioma” con 13 sujetos. Esto muestra una motivación instrumental donde el cumplir con el requisito pasa a ser un motivador de alta intensidad. Considerando que la moda de la población es de 18 años en el grupo matutino y de 19 en el grupo sabatino, la preocupación hacia el requisito es real, ya que la Universidad de Baja California exige a sus futuros graduados como requisito de terminación, el haber aprobado un examen de conocimientos de un segundo idioma y, facultades, como la Facultad de Idiomas, se exige la aprobación de un tercer idioma de acuerdo a las valoraciones del Marco Común Europeo.

Como tercer lugar de importancia, 10 de los estudiantes refieren que su trabajo y la posibilidad de percibir un ingreso mayor, influye en su motivación en el aprendizaje de un segundo idioma, específicamente, el inglés. Ya que 13 de los encuestados trabajan, pudiera inferirse que como dice Doryei (2005), los estudiantes empiezan a tener una imagen del *ideal self*, ya que se ven en un futuro beneficiados por la adquisición de un segundo idioma, es decir su auto imagen incluye el ser bilingüe.

Así mismo, el cuarto motivador más importante, de acuerdo con los estudiantes encuestados, también es el trabajo.

Llama la atención que tanto la familia, como los amigos, aparezcan como 5º motivador más importante para estudiar un idioma, lo cual es considerablemente bajo, tomando en cuenta que eligieron estas opciones como penúltimas. Al respecto, es interesante la ubicación de la familia como 6to motivador, a pesar de que la gran mayoría de los estudiantes aún depende de ella, ya que vive en el seno familiar. Esta información pareciera indicar que estos estudiantes ya tienen integrado en su legajo de valores, el estudiar un segundo idioma y aunque la familia ha sido facilitadora del proceso, el estudiante vive la motivación como basada en intereses propios como lo es el aprender, el cumplimiento de un requisito o mejorar económicamente en un futuro. Otra explicación pudiera ser que el estudiante tenga cierta dificultad en aceptar la importancia que sigue teniendo la familia en su motivación, *ought self*, (Doryei, 2005) por ser un grupo de referencia donde las expectativas que se tienen del individuo son importantes y el estudiante ya es un adulto desde el punto de vista legal.

Un total de 20 alumnos ubicaron a “los amigos” en 6º lugar de importancia, en cuanto a la motivación se refiere, para estudiar un idioma, lo cual nos hace volver a los grupos de referencia y las expectativas que éstos tienen del estudiante. Esta información

contradice un poco lo que Silvestre, N. (1995) refiere acerca de la importancia que tienen para los jóvenes los “grupos de iguales”, ya que de acuerdo a los sujetos de estudio, los amigos son los motivadores de menor importancia.

Respecto a los principales problemas que los estudiantes refieren en su aprendizaje del idioma, mencionan la falta de organización de su tiempo; timidez; integración en el grupo; temor a equivocarse y el no saber la pronunciación correcta. Esto último nos lleva a considerar que en el salón de idiomas se lleven a cabo actividades que faciliten el desarrollo del pensamiento crítico (Rocha, 2005) y de esa manera compensar en parte el temor e inseguridad sentida por el estudiante.

De los estudiantes encuestados, 27 de ellos refirieron que su motivación para aprender inglés había aumentado, y 11 no mencionaron que no había habido cambio alguno. Ningún estudiante refirió que su motivación hubiese disminuido. A mediados del semestre 2009- 2, las respuestas de los estudiantes en cuanto a este tema sugieren un “auto-concepto ideal” en formación y que está siendo confirmado por su capacidad de aprender. Sin embargo, el número de deserciones para el segundo semestre, nos hace cuestionar la fuerza de esa motivación.

En cuanto a las deserciones, se pueden clasificar en cuatro tipos: abandono de los estudios para estudiar otro curso (6); falta de interés (3); razones económicas, habiendo aprobado el curso (5); no aprobaron (8) (Figura 6). De la población constituida por 38 estudiantes, 22 estudiantes desertaron: 19 desertaron en 1er semestre y 3 al finalizar el segundo semestre, lo cual equivale a un 50% en el 1er semestre y un 7.8% en el segundo semestre.

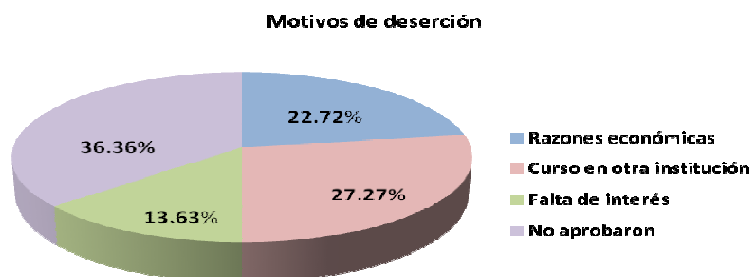


Fig. 6 Motivos de deserción de los alumnos (%)

Ya que la mayor deserción se da en el primer semestre o al finalizar el mismo, ello nos hace cuestionar si la motivación original para estudiar inglés, es decir “aprender”, está basada en expectativas reales. Pareciera que un número importante de estudiantes iniciaron sus estudios de inglés por “hacer algo” y otro tanto “en lo que los aceptaban en la universidad” o simplemente no tuvieron la motivación instrumental suficiente para darle un seguimiento a su proceso de re-inscripción. Todos los estudiantes reprobados ya sea en 1º ó 2º, indicaron que se reintegrarían el siguiente semestre (2010-2). Será interesante conocer los resultados que se obtengan del seguimiento de todos estos estudiantes en el tercer semestre (2010-2) y confirmar si efectivamente se reintegraron.

Considerando que el número de deserciones que se dieron por razones económicas y, comparándolo con la totalidad de deserciones, podemos inferir, que a pesar de la crisis económica a nivel mundial, tanto los individuos como los padres de familia siguen haciendo los esfuerzos necesarios para que los hijos estudien un idioma extranjero. En el grupo de aprobados 11 de los estudiantes tienen entre 16 y 19 años y dos de ellos trabajan medio tiempo.

En cuanto al tercer grupo, al cual únicamente se le dio seguimiento a través del registro administrativo, se encontró que para fines del semestre 2009-2, de un total de 24 estudiantes, se habían dado de baja 12; es decir, el 50%, de ellos 3 reprobados y 9 aprobados; de estos últimos 4 pasaron a 3er semestre en 2010-1 cuando debieran haber cursado 2º. Existen dos posibles explicaciones para ello: pudiera ser que lo hayan solicitado o que el maestro lo sugiriera debido a que los considerara más avanzados que la mayor parte del grupo.

Si tomamos en cuenta el porcentaje de deserciones de este grupo (50%), no es significativamente diferente de los integrantes de los otros dos grupos (matutino y vespertino), es decir 58% de deserciones. Lo anterior, nos indica que mi participación como investigador no ha influido en los resultados de permanencia en el Centro de Idiomas, ya que los grupos investigados han recibido mi atención respecto a su desarrollo, aprendizaje e integración dentro de su grupo y el tercer grupo desconoce el estudio.

Conclusiones

La deserción de estudiantes en los primeros niveles de estudio del idioma inglés se hace evidente a través del número de grupos registrados de 1º a 3º (32) comparándolos con los últimos tres niveles (9). En este estudio se intentó obtener algunas respuestas que nos permitieran disminuir el problema de deserción.

Los 16 estudiantes que sí continuaron con sus estudios a lo largo del 2º semestre, parecieran tener una idea clara de lo que persiguen (*ideal self*) y a pesar de las dificultades que han tenido como cambio de maestros, cambio de compañeros y en contadas ocasiones inconformidad con el horario, no han cesado en su intento. Durante las entrevistas telefónicas se hizo evidente un gusto y deseo de continuar los estudios al igual que determinación para lograrlo. Dada la edad de los estudiantes que sí continúan con sus estudios (11 estudiantes entre 16-19 años de edad), pareciera que la familia sí apoya a estos estudiantes en su permanencia y perseverancia en el estudio del idioma inglés, aún cuando éstos no lo reconocen. Los estudiantes que continuaron sus estudios muestran un alto porcentaje (81.25%) en su deseo de aprender y el que el idioma sea un requisito no ocupó un lugar importante en los cuatro variables elegidas para proyectar en las figuras. Esto es contrario al grupo que no continuará con sus estudios, de los cuales el (59.9%) refirió que el aprender era su motivación principal. En este grupo, el que el idioma sea un requisito ocupó el (27.27%) en cuanto a ser un motivador importante.

Los resultados tanto de los instrumentos como de las entrevistas nos muestran que a pesar de que la gran mayoría de los estudiantes dice tener como mayor motivador el aprender, las estadísticas nos muestran que esa aseveración no está basada en la realidad y que seguramente el estudiante está contestando así, porque eso es lo esperado. Pareciera que el aspecto principal que afecta estas deserciones es el haber iniciado estudios de inglés una vez que son rechazados por la universidad o simplemente para hacer tiempo en lo que se hace algo más como tomar cursos preparatorios para entrar a la universidad; tomar otros cursos que benefician más el historial académico del los individuos; desorganización en la distribución del tiempo o simplemente la persona desconocía el compromiso que implica estudiar un idioma.

A pesar de la situación económica crítica, el factor económico pareciera no ser decisivo en las deserciones ya que sólo 5 estudiantes refirieron tener que abandonar los estudios por estas razones. Debido a que este es un tema un tanto delicado y personal (capacidad monetaria), es necesario ahondar en ello, ya que pudiera ser que los estudiantes estuvieran renuentes a aceptar esa limitación como propia.

Mi postura como investigador y entrevistadora no parece haber afectado las respuestas de los entrevistados ya que el porcentaje de las deserciones fue muy semejante que el de los miembros del grupo que no entrevisté. Durante el semestre 2010-2 continuaré dándole seguimiento al grupo de los 16 (estudiantes que sí continuarán con los estudios) para así lograr una mejor comprensión de su motivación en perseverar.

En conclusión, dados los resultados obtenidos en este estudio sugiero que los docentes de idiomas, prioritariamente de 1er y 2º. nivel, inicien una labor de ayuda a la creación de una imagen que contribuya a la formación del “*ideal self*”, presentando las posibilidades a futuro para cada individuo; una discusión y aplicación de estrategias de aprendizaje, específicamente relacionadas a sobrevivir como estudiante de idiomas y hacer del conocimiento de los maestros de estos niveles el alto % de deserciones que tienen lugar cada semestre. Esto sería con el propósito de escuchar sugerencias de su parte para enfrentar el problema de las deserciones. Es necesario plantear a los estudiantes, específicamente aquellos con alto riesgo de desertar, el compromiso que requiere el inicio de sus estudios y los recursos disponibles a ellos para lograrlo.

Bibliografía

Brown, D.H. *Teaching by Principles. An interactive approach to language pedagogy*. Longman. White Plains, N.Y., 2001, pp. 72-80

Boyatzis, R.E. & Akrivou, K. The ideal self as the driver of intentional change. *Journal Management Development*. 2006, 25 (7), 624-642.

Carver, C.C. , Reynolds, S.L. & Scheier, M.F. The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of Research in Personality*. 1994, 28, 133-141.

Del Castillo , Y. *La Motivación en el estudiante no universitario en el aprendizaje de inglés*. Memorias en extenso. Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas. Ensenada, Baja California. Universidad Autónoma de Baja California. 2009. pp.1-7

Durkheim, E. *La Educación Moral*. Losada. Buenos Aires. 1997, pp-98-100.

Dornyei, Z. *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum. Mahwah, NJ 2005, p.9-39

Fernández Abascal, E. , Palmero, F. , Martínez, F. & Chóliz, M. *Psicología de la emoción y la motivación*. McGrawHill. Madrid. 2002, pp.155-181

Gardner, R. & Lambert, W.E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House. Canada . 1972

Harmer, J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman Handbooks. U.K. 2007. pp. 98-106

Higgins, E.T. Promotion and prevention: Regulatory Focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*. 1998. 30 (1)46, pp.1062- 1083.

Hunt, J. *Intrinsic motivation: A new direction in education*. Winston of Canada. Canada. 1971

Hunt, J. M. V. Intrinsic motivation and its role in psychological development. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* . University of Nebraska Press. Lincoln, NE. (Vol. 13, pp. 189–282)

Markus, H.R. & Nurius, P. Possible selves. *American Psychologist*. 1986. 41, 954-969.

Maslow, A. *Motivation and personality*. (2a. Ed) Harper and Row. N.Y. 1970

Ryan, R.& Deci, E. Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well- being. *American Psychologists*. 2000. 55 (1) , 68-78
Consultado el 27 de agosto 2009. www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000-RyanDeciSDT.pdf

Rocha, O. TV commercials as authentic tools to teach communication, culture and critical thinking. *Mextesol Journal*. 2005. 29(1), (43-57)

Silvestre, N. , Mercé, M. , Mercé, J. *Psicología Evolutiva* . 1995. Ceac. Perú. pp.36-39

Skinner, B.F. Skinner y el punto de vista de los conductistas. 2001.
Consultado 22 de junio 2010. www.arrakis.es/~afr1992/horizonte2001/skinner.htm

Ushioda, E. , & Dornyei, Z. *Motivation, Language Identity and the L2 Self: Theoretical Overview* .Multilingual Matters. Bristol. 2009. p.1-8

Woolfolk, A.E. *Psicología educativa*. Pearson. New York. 2006. p. 351-352

Yowell, C.M. Dreams of the Future: The pursuit of education and career possible selves among ninth grade Latino youth. *Applied Developmental Science*. 2002 6(2), 62-72.