

MOTIVACIÓN EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

María Elvira Barrios Espinosa
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga

Resumen

En la actualidad existe el consenso casi unánime de que los factores afectivos inciden en la adquisición de una lengua extranjera. Sin embargo, la investigación de tales variables resulta complicada, especialmente debido a cuestiones de identificación y medición. Un repaso a los estudios en este campo nos descubre que la mayor parte de la investigación se ha ocupado de las predisposiciones, las actitudes o motivaciones que el alumno trae consigo a la situación de aprendizaje, mientras que las reacciones afectivas al propio proceso de aprendizaje han recibido menor atención. El presente artículo se centra en las implicaciones que pueden derivarse -algunas de manera indirecta- de los resultados de investigaciones y de la pedagogía educativa en relación al modo en que el profesor puede mejorar las condiciones afectivas en el aula de lengua extranjera.

Abstract

Affective factors are generally assumed to influence second language acquisition. Yet there are a lot of difficulties associated with research of such variables, particularly in terms of identification and measurement. The overall picture that we obtain from the studies into affective variables in second language acquisition reveals that the bulk of the research has been concerned with the predispositions, attitudes or motivations that the learner brings into the learning situation, ie with initial affect, while the learner's emotive/affective reactions to the process of language learning have comparatively received less attention. This article, however, will concentrate on the implications and insights that research findings and educational pedagogy can provide -albeit indirectly- as to the way in which affective conditions can be optimally manipulated by the teacher in the context of classroom instruction.

INTRODUCCIÓN

Comúnmente se asume que los factores que se discuten en relación con la variable de motivación ejercen una gran influencia en el proceso de la adquisición de un idioma extranjero. Sin embargo, existen una serie de dificultades relacionadas con la investigación de tales factores, especialmente en términos de identificación y medición.

La conclusión que se desprende de la lectura de estudios sobre dichos factores apunta a que la investigación se ha centrado en las predisposiciones, actitudes o motivaciones previas que el sujeto trae consigo a la situación de aprendizaje, mientras que las reacciones afectivas al proceso mismo de aprendizaje han sido en parte descuidadas o al menos no tan profunda y extensamente estudiadas. En este sentido, da la impresión de que los estudios realizados en este campo no se han planteado concretamente con vistas a mejorar las prácticas de enseñanza, aunque, como Lightbown (1985:183) sostiene, "it is not appropriate to expect that pedagogical questions will be directly and immediately answered by acquisition research."

Este artículo, sin embargo, se centrará en las implicaciones que pueden derivarse -aunque sea de modo indirecto- tanto de resultados de investigaciones como de la propia pedagogía educativa, con respecto a cómo pueden manipularse de modo óptimo las condiciones afectivas en las que el aprendizaje de un idioma se desarrolla en el contexto de una enseñanza formalizada.

De entre todas las variables afectivas, la motivación se destaca como la de mayor trascendencia para nuestra profesión; ahora bien, ésta no debe ser considerada como un constructo monolítico sino constituido por varios componentes estrechamente interrelacionados. A esta naturaleza compleja se refieren Gardner y MacIntyre (1993:4) cuando definen la motivación como un conjunto de factores que incluye el deseo de lograr un objetivo, el esfuerzo dirigido a esa consecución y el refuerzo asociado con el acto de aprendizaje.

Refiriéndose al aprendizaje en un sentido general, Ausubel (1968:227) destaca la importancia del interés y la motivación con estas palabras: "Doing, without being interested in what one is doing, results in relatively little permanent learning, since it is reasonable to suppose that only that material can be meaningfully

incorporated and integrated into cognitive structure on a long-term basis, which is relevant to areas of concern in the psychological field of the individual".

En el campo de la enseñanza de idiomas, asimismo, es lugar común la idea de que el éxito está estrechamente ligado al grado de motivación del alumno. La distinción básica entre motivación integradora e integración instrumental, introducida por primera vez por Gardner y Lambert en 1972, aunque reveladora en el sentido de que llama la atención sobre cómo los objetivos últimos actúan como poderosos motivos que correlacionan con el nivel de competencia conseguido, parece sin embargo excesivamente estática y limitada, ya que los profesores de idiomas identifican éxitos y fracasos que no pueden ser explicados en términos de esta distinción. Además, como Porter Ladousse (1982:32) señala "Neither of the approaches described above (...) offers much hope of salvation to the learner who is not motivated or who has got the wrong type of motivation.". Escaso beneficio, pues, obtendrá el profesor que se acerca a esta teoría con la esperanza de que ilumine su práctica diaria.

Ideas bastante más iluminadoras se pueden derivar del concepto de motivación de Gardner y MacIntyre (1993), quienes coinciden con Nuttin (1980 en Porter Ladousse 1982:32-33), para quien ésta es entendida como un proceso dinámico e interactivo que no afecta exclusivamente a la selección de objetivos específicos "but also (...) the evaluation stage acting as positive and negative reinforcement and influencing the conception of new targets." Considerada la motivación desde esta perspectiva, existen posibilidades abiertas a la intervención del profesor durante el proceso educativo con el fin de proporcionar motivación extrínseca en casos donde no exista motivación intrínseca, y por tanto, para tratar el problema fundamental de la falta de motivación.

LA PERCEPCIÓN DEL ENTORNO

Como señala Nuttin (en Porter Ladousse 1982:23), el factor individual más influyente en el funcionamiento óptimo de la motivación es la necesidad de interacción social: "The learner will behave according to the way he perceives his relation to his human environment."

En relación con este tema, Horwitz y colaboradores (1986) se refieren a un tipo de ansiedad específicamente ligada al contexto formal del aprendizaje de una

lengua extranjera. Esta ansiedad -según estos autores- se define como una experiencia que está en parte relacionada con el temor a la comunicación y a la evaluación social que puede derivarse del uso de un idioma que no se domina, y con el efecto que produce el ambiente de control del aprendizaje que se produce en situaciones de clase.

En la clase de idiomas, el entorno humano más inmediato del alumno está constituido por sus compañeros y por el profesor, con quienes establece relaciones a través de actos de comunicación. Esta interacción, sin embargo, puede estar influenciada por varios factores. Consideremos en primer lugar lo que las investigaciones sobre factores afectivos han aportado a la comprensión de los procesos de interacción entre los miembros de una clase, para pasar luego a tratar el efecto que la propia cultura y la cultura de la lengua que se aprende pueden ejercer en la actitud del alumno.

* *Procesos interactivos entre los miembros de la clase*

- *Relación profesor-alumno*

El estudio más relevante acerca de cómo las puntuaciones de autoestima se relacionan con el modo en que los profesores interaccionan con los alumnos lo aportan Heyde (1977) y Heyde y Parson (1983) según se recoge en Allwright and Bailey (1991). Heyde investigó lo que ocurría en las puntuaciones de autoestima después de que los sujetos del estudio hubieran realizado un ejercicio oral en clase. Aquellos sujetos que comenzaban con puntuaciones bajas en su autoestima acababan con puntuaciones considerablemente más bajas después de ser sometidos a presiones por parte de los profesores con el fin de que monitorizaran su discurso y se autocorrigieran conforme iban realizando el ejercicio, o cuando el profesor interrumpía constantemente con correcciones.

Las investigaciones de Felix (1981) y VanPatten (1987) indican que los profesores han de ser conscientes de las demandas de tipo lingüístico que las tareas de clase exigen del alumno y han de casar esas demandas con su estado de desarrollo de interlengua. El hacer que los alumnos participen prematuramente en clase puede ser, en este sentido, origen de tensión. Esta es la conclusión que se deriva asimismo de una investigación realizada por Ely (1986) que sugiere que el exhortar a los alumnos a aceptar riesgos y participar más puede no ser efectivo.

En relación con el papel del profesor en propiciar un ambiente libre de tensión, habría que señalar que algunas técnicas que el enfoque comunicativo recomienda y que conllevan cierto grado de exposición personal -tales como representaciones, adopción de papeles, etc.- deberían ser reconsideradas con respecto al alumno individual, su edad y su cultura. Con respecto a este tema hay que mencionar el estudio de Young (1990), del que se desprende que las actividades que provocan mayor ansiedad son las que implican comunicación en público y/o evaluación.

Con respecto a la corrección de errores, el reconocimiento de que existe un cierto orden natural de adquisición deberá llevar al docente a evitar una corrección excesiva que como resultado evitará la ansiedad innecesaria que pueda producir.

El profesor, por tanto, puede constituir un factor más que repercute en última instancia en el grado de motivación. En el estudio llevado a cabo por Naiman y colaboradores (1978), algunos estudiantes adultos identificaron el haber tenido un profesor "fascinating" como uno de los factores que más influencia había ejercido en ellos a la hora de continuar el estudio de un idioma, con independencia de la motivación inicial aducida.

Semejantes resultados obtuvo Clark (1967 en Clark 1987) en su investigación sobre los patrones de motivación de jóvenes de 10, 14 y 18 años que estaban estudiando un idioma extranjero en Escocia; el autor concluye a este respecto: "motivation seems to be even more a matter of individual personality and teacher effect than was hypothesized" (Clark 1987:75)

En cuanto a las características del profesor, Chastain (1975) sostiene que, ante todo, ha de aparecer al estudiante como una fuente de estabilidad y de control, entendido éste en términos de capacidad de dotar de un sentido de dirección a la tarea del aprendizaje. De lo contrario, como sostiene también Stevick (1976), la necesidad básica de seguridad que tiene el alumno quedaría insatisfecha. Además, el profesor es también responsable de fomentar las iniciativas y el desarrollo individual, la experimentación y el descubrimiento de las formas más productivas de aprender para cada uno de los alumnos, de acuerdo con su personalidad, estilo cognitivo, aspiraciones e intereses.

- *Relación alumno-clase*

Bailey (1983), en un trabajo donde se analizaban doce diarios de alumnos, encontró una relación consistente entre la ansiedad y la competitividad que se establecía entre compañeros de clase; a pesar de que esta competitividad hacía esforzarse más a los autores de los diarios en algunas ocasiones, la ansiedad era con frecuencia más perjudicial que beneficiosa. Además, y de acuerdo con algunas tendencias dentro del pensamiento pedagógico, es la cooperación entre los miembros de la clase lo que debería ser promovido y preferido generalmente a la competitividad.

Por otra parte, la cuestión de la receptividad hacia los propios compañeros tiene consecuencias inmediatas para las técnicas de interacción en la clase. Es posible que algunos alumnos -contrariamente a lo que algunos métodos promulgan- pueden simplemente no estar dispuestos a la experiencia de trabajar juntos con algunos compañeros de clase. En ocasiones, el que el alumno tenga una disposición favorable a cooperar puede estar unido a la existencia de un clima de clase favorable a la dependencia mutua entre los compañeros. El profesor puede intervenir en la consecución de este clima mediante el diseño de actividades que fomenten el que los alumnos aprendan unos de los otros, la cooperación mutua, y en definitiva, el que se eliminen o reduzcan las barreras entre ellos. El fundamento que subyace a este razonamiento -apoyado por la pedagogía educativa- es precisamente que los profesores pueden ejercer una influencia positiva real tanto en la actuación lingüística como en el bienestar afectivo del alumno en clase.

- Conclusión

De lo hasta ahora expuesto se extrae la siguiente conclusión: siempre que el alumno perciba que pelagra su seguridad en uno u otro sentido como consecuencia de las prácticas de enseñanza, pueden originarse en el mismo sentimientos de alienación, ansiedad, inhibición y disminución de la autoestima. Según se desprende de la exposición anterior, el que los alumnos se sientan psicológicamente cómodos y seguros es condición previa a aceptar riesgos en su actuación lingüística. Por lo tanto, si aceptamos que el aprender un idioma entraña un proceso de comprobación de hipótesis, nuestra enseñanza debe promover un ambiente relajado donde el alumno pueda sentirse cómodo para ensayar con nuevos elementos lingüísticos, y socialmente seguro con sus compañeros de clase y con el profesor para tomar parte en procesos de comunicación.

* Variables socioculturales

Al considerar el papel y el efecto de las variables de tipo afectivo en un estudiante de idiomas debemos tener en cuenta que su propia cultura moldea y condiciona poderosamente dichas variables. Tal variación sociocultural hace difícil incluso definir y comprender muchos de los factores afectivos que intervienen en el comportamiento humano. Según Brown (1987:123) "Culture establishes for each person a context of cognitive and affective behavior" y apoya más adelante su argumento con una cita de Condon (1973, en Brown: 1987:125) "The meaningful universe in which each human being exists is not a universal reality but a "category of reality" consisting on selectively organized features considered significant by the society in which he lives".

Un gran número de investigadores han estudiado el papel que pueden tener las actitudes del alumno de idiomas hacia su propia cultura y hacia la cultura del idioma que se aprende en la competencia lograda. Con respecto a este asunto, Brown (1973, 1987) apunta que, ya que una actitud positiva hacia la comunidad hablante del idioma extranjero parece conducir a una mayor motivación, una de las funciones del profesor es la de fomentar una visión abierta y favorable del grupo lingüístico y comunidad cuya lengua se estudia. El modelo sociocultural de la adquisición de una segunda lengua de Gardner (1985) igualmente argumenta a favor de esta posición y asimismo afirma que este cambio positivo de actitud debería ser considerado de hecho uno de los posibles resultados no lingüísticos de la enseñanza de un idioma, posición que es también compartida por Spolsky (1985).

Es necesario indicar en referencia a este tema, que estas posturas basan su argumento en resultados obtenidos en contextos en los que el idioma en cuestión se configura como segunda lengua. Sin embargo -como correctamente observa Dorney (1990)- estos resultados no son directamente aplicables a situaciones de enseñanza de un idioma extranjero, la mayoría de las cuales comparten la característica común de que los alumnos carecen a menudo de la experiencia suficiente en relación con la comunidad hablante como para haber desarrollado actitudes a favor o en contra. El profesor y el material de enseñanza pueden ejercer en este último caso un impacto sobre el alumno bastante más significativo.

Por otra parte hay que señalar que en la actualidad, personas que no están particularmente interesadas en las culturas británica, americana, francesa, etc., o que incluso pueden tener cierta aversión hacia ellas, necesitan saber inglés por motivos laborales, académicos, etc. Un contenido ligado a cierta nacionalidad puede provocar en este caso una actitud hostil por su parte. Así pues, mientras que

un contenido estrechamente vinculado a una determinada cultura puede ajustarse a aquellos individuos cuya motivación sea de tipo integrador, no se debería olvidar que existen otro tipo de motivos para estudiar un idioma. Ligado a esto está el hecho de que, por su propia especificidad cultural, algunos actos discursivos y funciones que aparecen en gran parte de los libros de texto se relacionan con situaciones en las que nuestros alumnos raramente se verán implicados, y aunque este tema no ha sido objeto de estudio de investigaciones publicadas, parece razonable pensar que han de ejercer un impacto real en la percepción del idioma por parte de los alumnos.

Varias propuestas han sido sugeridas como alternativas a la enseñanza y diseño de materiales de contenido culturalmente vinculado:

- (en el caso del inglés) reconocer el rico y variado uso de este idioma a escala global y, allí donde sea posible, sacar provecho pedagógico de lenguas y culturas en contacto (Prodromou 1988);
- limitar el contenido a hechos interesantes e información general (Cook 1983);
- tener en cuenta lo que los alumnos aportan a la clase y reflejar su cultura nativa (Tinkham 1989).

PERCEPCIÓN DEL OBJETIVO

La división y secuenciación del objetivo final en metas factibles es -según Porter Ladousse (1982)- el factor más influyente en el funcionamiento de la motivación y en la manera en la que el alumno percibe su objetivo. La complejidad y dificultad en alcanzar la competencia del hablante nativo puede tener un efecto profundamente desmotivador. Consecuentemente, el establecimiento de metas a corto plazo puede conferir al alumno una sensación de progreso en el proceso de aprendizaje que de otro modo sería difícil de obtener. No debemos olvidar en relación con este asunto que la propia selección, gradación y secuenciación que un diseño curricular conlleva tienen precisamente, entre otras, esta función.

No parece que existan estudios sobre los efectos de los materiales y el método de enseñanza en los niveles de motivación; sin embargo, intuitivamente, estas dos variables parecerían tener una enorme importancia, al ser las manifestaciones más tangibles e inmediatas de un programa de enseñanza de idiomas.

Ellis (1985) destaca el papel del profesor en fomentar la motivación que el alumno deriva de su sensación de haber participado con éxito en un acto de comunicación a través de una cuidadosa selección de tareas. De manera parecida, el estudio de Fairbairn y Pegolo (1983 citado por Clark 1987) confirma que la motivación se fomenta de forma más apropiada en clases donde existe un énfasis en el uso de la lengua a través de una amplia gama de actividades prácticas.

Todos los autores que han escrito sobre este tema coinciden en señalar que, con el fin de promover el interés en el aula de idiomas, las tareas y las actividades deberían ser interesantes, ofrecer retos a la inteligencia y a la imaginación, compensar el esfuerzo, y derivar sus objetivos a partir de las necesidades comunicativas de los alumnos. Como señalan Hutchinson y Waters (1987:48), la motivación no se reduce a la simple relevancia con respecto a necesidades detectadas. Toda buena enseñanza ha de ser intrínsecamente motivadora: "learners should get satisfaction from the actual experience of learning, not just from the prospects of eventually using what they have learnt."

Mientras que en el pasado se prestó escasa atención, de manera sistematizada, a consideraciones acerca del proceso de aprendizaje desde el punto de vista del alumno, en años recientes la situación ha variado considerablemente, y la perspectiva del alumno es reconocida en prácticamente todos los enfoques actuales. De este modo, con el fin de determinar y satisfacer las necesidades y deseos de los estudiantes, los llamados "enfoques centrados en el alumno" hacen uso de análisis de necesidades, consulta y negociación. En algunas de tales propuestas, como por ejemplo las de Nunan (1988) y Breen and Candlin (1980) el currículum se concibe como un esfuerzo de colaboración entre profesores y alumnos en un intento de que esa implicación directa en el proceso de toma de decisiones con respecto a objetivos, contenido y prácticas de enseñanza conduzca a una relevancia y significación intrínsecas.

La discusión sobre los temas anteriores a nivel de actividad concreta de aula se traduce en un intento de que las tareas de enseñanza puedan ser realizadas por alumnos que tienen distintos niveles de competencia en el idioma. Ésta es precisamente una de las ideas fundamentales del concepto de diseño de material defendido por Nunan (1988). La enseñanza de un idioma basada en tareas (véase, por ejemplo, Candlin y Murphy (1987)) tiene asimismo como una de sus premisas el que las actividades permitan soluciones distintas dependiendo del nivel del alumno y las estrategias de las que se han hecho uso.

PERCEPCIÓN DEL ÉXITO O FRACASO

Con respecto a la relación entre la motivación y el éxito en el aprendizaje de un idioma, existen dos posturas aparentemente contradictorias:

- la hipótesis de causa (o "causative hypothesis") defendida principalmente por Gardner, que estima que la motivación es la causa del éxito, y
- la hipótesis de resultado (o "resultative hypothesis"), apoyada por Burstall et al. (1974), Savignon (1972), and Strong (1984) entre otros, para quienes la motivación es el resultado, más que la causa, del logro en un idioma extranjero.

Según Clark (1987), estudios sobre los patrones de motivación de jóvenes que habían abandonado la escuela revelan que, en lo referido al aprendizaje de idiomas, la motivación se produce a partir de un sentimiento de éxito en la clase (Clark (1967), Burstall (1974), Fairbairn and Pegolo (1983). En este mismo sentido apunta el modelo socio-educativo de adquisición de una segunda lengua de Gardner y MacIntyre (1993), que reconoce que las reacciones individuales a la experiencia del aprendizaje dependerán en parte del nivel de éxito obtenido.

Aunque parece intuitivamente razonable que ambos procesos de éxito y motivación entren en juego y que se produzca interacción entre ellos, es evidente, como señala Ellis (1985:119) que la motivación que se deriva de un éxito comunicativo o académico es más susceptible de ser manipulada por el profesor que la que depende del objetivo que el alumno trae consigo. Por consiguiente, es esencial que los profesores conozcan los factores y procesos que determinan la motivación que se deriva de la sensación de éxito con el fin de fomentarlos.

A nivel de psicología general y educativa, la influencia sobre la motivación de la obtención de logro y satisfacción ha sido reconocida desde tiempo atrás. La percepción de que un acto ha sido llevado a cabo con éxito o infructuosamente motivará al que aprende a continuar en la misma dirección o a renunciar al intento. El refuerzo positivo tras una tarea o actividad repercute en lo que se conocen como factores afectivos intrínsecos: alimentará el propio ego y la autoestima, lo que actuará a su vez como refuerzo del comportamiento deseado (la motivación -desde esta perspectiva- está relacionada con la teoría conductista del refuerzo).

El papel del logro deseado es tan poderoso que hay quienes aconsejan incluso ignorar el estado de motivación de los desmotivados para concentrarse en enseñarlos tan efectivamente como sea posible puesto que la motivación se generará del hecho mismo de aprender: "Paradoxically, (...) we may discover that the most effective method of developing intrinsic motivation to learn is to focus on the cognitive rather than on the motivational aspect of learning, and to rely on motivation that is developed retroactively from successful educational achievement" (Ausubel 1968:226).

CONCLUSIÓN

En esta exposición ha tratado de esbozar una visión sobre los factores de tipo afectivo más significativos que -según se deriva tanto de la psicología educativa como de los resultados de investigaciones en L2- son susceptibles de ser manipulados en la enseñanza formal de idiomas. Dichos factores han sido considerados en relación con el constructo más amplio y globalizador que es la motivación, entendida ésta como un proceso interactivo y dinámico.

No parece que exista una respuesta fácil al problema de identificar el papel exacto de los factores afectivos en el aprendizaje de un idioma extranjero. Sin embargo, la investigación en esta dirección parece prometer unos resultados que sin duda podrán iluminar la práctica diaria de profesionales que son conscientes de la necesidad de optimizar las condiciones de enseñanza con el fin de fomentar la motivación en el alumnado.

* * *

BIBLIOGRAFIA

- Alatis, J., Altman, H. y Alatis, P. (eds.) .1981. *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*. New York: Oxford University Press.
- Allwright, D. y Bailey, K. M. 1991. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ausubel, D.P. 1968. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bailey, K. 1983. "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies". En Seliger, H. W. y Long, M. H.

1983. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Beebe, L. M. 1983. *Risk-taking and the language learner*. En Seliger and Long 1983.
- Breen, M. y Candlin, C. 1980 "The essentials of a communicative curriculum in language teaching". *Applied Linguistics*, 1/2.
- Breen, M. P. 1987. "Learner Contributions to Task Design". En Candlin, C. N. y Murphy, D. (eds.). 1987. *Language Learning Tasks* Prentice-Hall International.
- Brown, H. D. 1973. "Affective variables in second language acquisition". *Language Learning*, 23, págs. 231-244.
- Brown, H. D. 1981. "Affective Factors in Second Language Learning". En Alatis y otros. 1991.
- Brown, H. D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall.
- Burstall, C. A. y otros. 1974. *Primary French in the Balance*. Slough, Bucks: National Foundation for Educational Research.
- Busch, D. 1982. "Introversion-Extraversion and the EFL proficiency of Japanese students". *Language Learning*, 32, págs. 109-132.
- Candlin, C. N. 1987. "Towards task-based language learning". En Candlin y Murphy.
- Chastain, K. 1975. "Affective and ability factors in second language acquisition." *Language Learning*, 25, págs. 153-161.
- Clark, J.L. 1987. *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. J. 1983. "What should language teaching be about?". *ELT*, 37, págs. 229-234.
- Dorney, Z. 1990. "Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning." *Language Learning*, 40, págs. 45-78.
- Ellis, R. 1895. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. M. 1986. "An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom." *Language Learning*, 36, págs. 1-25.
- Fairbairn, K. y Pegolo, C. 1983. *Foreign Languages in Queensland Secondary Schools*. Queensland, Australia: Queensland Department of Education, Research Branch.
- Felix, S. W. 1981. "The effect of formal instruction in Second Language Acquisition". *Language Learning*, 31, págs. 89-119.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.

- Gardner, R. C. 1988. "Attitudes and Motivations". *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, págs. 135-148.
- Gardner, R.C. y MacIntyre, P. D. 1993. "A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables." *Language Teaching*, 26, págs. 1-11.
- Graham, C. R. 1984. "Beyond integrative motivation: The development and influence of assimilative motivation". En Larson y otros (eds.) *ON TESOL '84. A Brave New World for TESOL*. Washington DC: TESOL
- Harding, A., Page, B. y Rowell, S. 1980. *Graded Objectives in Modern Languages*. Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. 1986. "Foreign language classroom anxiety". *Modern Language Journal*, 70, págs. 125-132.
- Hutchinson, T. and Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Krashen, T. 1981. "Effective Second Language Acquisition: Insights from Research". En Alatis y otros. 1981.
- Lightbown, P. M. 1985. "Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching". *Applied Linguistics*, 6, págs. 173-189.
- Madsen, H. S. 1982. "Determining the debilitating impact of test anxiety". *Language Learning*, 32, págs. 133-143.
- Naiman, N. y otros. 1978. *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nunan, D. 1988. *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, J. 1981. "Can affect be measured?" *IRAL*, 19, págs. 227-235
- Porter Ladousse, G. 1982. "From needs to wants". *SYSTEM*, 10, págs. 29-37.
- Prodromou, L. 1988. "English as cultural action". *ELT*, 42, págs. 73-83.
- Rivers, W. M. 1964. *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rivers, W. M. y Melvin, B. J. 1981. "Language Learners as Individuals: Discovering their Needs, Wants and Individual Styles". En Alatis y otros. 1981.
- Savignon, S. 1972. *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Montreal: Marcel Didier.
- Scovel, T. 1978. "The effect on affect on foreign language learning: A review of the anxiety research". *Language Learning*, 28, págs. 129-142.
- Skehan, P. 1989. *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Spolsky, J. B. 1985. "Formulating a theory of second language learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 7, págs. 269-288
- Stevick, E. 1976. "Teaching English as an Alien Language". En Fanselow, J.F. & Crymes, R. H. (eds.) .1976. *On TESOL '76*. Washington DC: TESOL

- Strong, M. 1984. "Integrative motivation: Cause or result of successful second language acquisition?" *Language Learning*, 34, págs. 1-14.
- Tinkham, T. 1989. "Rote Learning, Attitudes and Abilities: A Comparison of Japanese and American Students" *TESOL QUARTERLY*, 23, págs.695-698.
- VanPattern, B. 1987. "On babies and bathwater: input and foreign language learning". *Modern Language Journal*, 71(2), págs. 156-164.
- Vigil, N. A. y Oller, J.W. 1976. "Rule fossilization: a tentative model". *Language Learning*, 26, págs. 281-295.
- Young, D. J. 1990. "An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking." *Foreign Language Annals*, 23, págs. 539-535.