
ZRomSD 3,1 (2009)
Herausgegeben von Michael Frings und Andre Klump

Zeitschrift
für Romanische Sprachen und ihre Didaktik
(ZRomSD)

Heft 3,1
Frühjahr 2009

ISSN: 1863-1622
ISBN-10: 3-89821-991-7
ISBN-13: 978-3-89821-991-4

ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de> .

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse <http://dnb.d-nb.de> .

ISSN: 1863-1622

ISBN-10: 3-89821-991-7

ISBN-13: 978-389821-991-4

∞

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier
Printed on acid-free paper

© *ibidem*-Verlag

Stuttgart 2009

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen,

Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in Germany

Die Herausgeber:

Dr. Michael Frings

Gutenberg-Gymnasium Mainz, privat: Waldthausenstraße 58, 55126 Mainz
mail@michaelfrings.de

Prof. Dr. Andre Klump

Universität Trier, Romanistik, Universitätsring 15, 54286 Trier
klump@uni-trier.de

Der **wissenschaftliche Beirat** umfasst Fachexperten aus den Bereichen Sprachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis:

Romanische Sprachwissenschaft:

Prof. Dr. Günter Holtus (Göttingen)
Prof. Dr. Johannes Kramer (Trier)
Prof. Dr. Ingrid Neumann-Holzschuh (Regensburg)
Prof. Dr. Rainer Schlösser (Jena)
Prof. Dr. Michael Scotti-Rosin (Mainz)
Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Schweickard (Saarbrücken)

Didaktik der Romanischen Sprachen:

Prof. Dr. Inez De Florio-Hansen (Kassel)
Prof. Dr. Christiane Fäcke (Augsburg)
Prof. Dr. Andreas Grünewald (Hamburg)
Prof. Dr. Eva Leitzke-Ungerer (Halle-Wittenberg)
Prof. Dr. Eynar Leupold (Freiburg)
Prof. Dr. Christiane Neveling (Leipzig)
Dr. Daniel Reimann (Würzburg)

Schulpraxis:

Bernhard Bremm (Studienseminar, Trier)
Dr. Judith Dauster (Gymnasium am Stadtgarten, Saarlouis)
Jens Heiderich (Frauenlob-Gymnasium, Mainz)
Frank Schöpp (Augustinerschule, Friedberg)
Norbert Stöckle (Studienseminar, Mainz)
Dr. Jochen Willwer (Stefan-George-Gymnasium, Bingen)

Inhaltsverzeichnis

Aufsätze	7
ANDREAS GRÜNEWALD (Hamburg)	
La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera a través de los ordenadores e Internet	9
JOCHEN STRATHMANN (Frankfurt a.M.)	
E-Learning und Interkomprehension für (künftige) Fremdsprachenleh- rende. Empirische Ergebnisse aus einem Mehrsprachigkeitsseminar	31
SYLVIA THIELE (Münster)	
Impulsstrategien für den Grammatikunterricht im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik	49
MANFRED OVERMANN (Ludwigsburg)	
Le paradoxe de l’esclavage et le sophisme des droits de l’homme dans le pays de Marianne et de ses colonies (avec un supplément multimédia en ligne)	65
CHRISTINE BLAUTH-HENKE & MATTHIAS HEINZ (Tübingen)	
Korpora und Fremdsprachenunterricht: Neue Perspektiven für Lehrer und Lerner?	85
SILKE JANSEN (Dresden)	
„Wollen wir uns auf allemande et française unterhalten?“ Code-Swit- ching als lernersprachliche Kommunikationsstrategie	109
JENS METZ (Worms)	
Zu den Besonderheiten des mexikanischen Spanisch	131
Rezensionen	147
Bastian, Sabine & Burr, Elisabeth. edd. 2008 <i>Mehrsprachigkeit in franko- phonen Räumen</i> (De Florio-Hansen, Kassel)	149
Becker, Norbert & Martin, Hannelore & Zieglmeier, Susanne. edd. 2008. <i>Vorschläge für die Praxis des Italienischunterrichts</i> . München: Olden- bourg (Heinz, Wiesbaden)	152
Coseriu, Eugenio. 2008. <i>Lateinisch – Romanisch. Vorlesungen und Abhandlungen zum sogenannten Vulgärlatein und zur Entstehung</i>	

<i>der romanischen Sprachen.</i> (Kramer, Trier)	162
Demel, Daniela. 2007. <i>Si dice o non si dice. Sprachnormen und normativer Diskurs in der italienischen Presse.</i> (Wochele, Wien)	166
Erfurt, Jürgen & Budach, Gabriele. edd. 2008. <i>Standardisation et déstandardi- sation.</i> (Jansen, Dresden)	172
Felbeck, Christine & Kramer, Johannes. 2008. <i>Troubadourdichtung.</i> (Klump, Trier)	179
Franke, Ludwig & Grevsmühl, Gabriele. 2008. <i>Le cahier contre les fautes.</i> <i>Sprachliche Arbeit – Französisch – Sekundarstufe II.</i> (Frings, Mainz) ..	181
Hallet, Wolfgang & Nüning, Ansgar. edd. 2007. <i>Neue Ansätze und Konzep- te der Literatur- und Kulturdidaktik</i> & Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang. edd. 2007. <i>Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung.</i> (Heiderich, Mainz)	184
Krefeld, Thomas. ed. 2008. <i>Sprachen und Sprechen im städtischen Raum.</i> (Scotti-Rosin, Mainz)	195
Lüttgens, Iris & Vahle, Anne-Kathrin. 2008. <i>Tre metri sopra il cielo. Film- analyse.</i> (Reimann, Würzburg)	199
Schumann, Adelheid & Steinbrügge, Lieselotte. edd. 2008. <i>Didaktische Transformation und Konstruktion</i> (Thiele, Münster)	201
Stroh, Wilfried. 2008. <i>Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache</i> (Kramer, Trier)	204
Temperini, Maria Cristina & Vassili, Silvana. 2008. <i>Übersetzungskurs Deutsch – Italienisch.</i> (Reimann, Würzburg)	208
Ullrich, Heiner & Strunck, Susanne. edd. 2008. <i>Begabtenförderung an Gym- nasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven.</i> (Heiderich, Mainz)	210
Zeitschriftenschau: Neues zur Didaktik der Romanischen Sprachen	215
Eingegangene Schriften	249
Profil: Prof. Dr. Marcus Reinfried (Jena)	255
Lehrveranstaltungen: Didaktik der Romanischen Sprachen (WS 08/09)	263
Autorenverzeichnis	273

AUFSÄTZE

La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera a través de los ordenadores e Internet

Andreas Grünewald (Hamburg)

Abstract

Los resultados expuestos en este artículo se basan en una investigación sobre el tema software y uso de Internet en la clase de español: desarrollo de la motivación y la autoevaluación (Grünewald 2006). El presente estudio tiene por objeto comprobar: a) si existe y, en caso afirmativo, cómo cambia la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera usando el ordenador, así como la postura de los sujetos con respecto a la lengua extranjera en sí cuando trabajan con software didáctico y con Internet; b) cómo los alumnos perciben su propio progreso en el aprendizaje cuando trabajan con el ordenador; c) si pueden observarse relaciones de algún tipo entre el aumento de la motivación y el incremento del éxito en el aprendizaje que el alumno percibe a título individual.

Estructura de la investigación

El estudio al que nos referimos se llevó a cabo en el marco de una investigación sobre el tema del uso de software e Internet en la clase de español como lengua extranjera (Grünewald 2006. Software- und Interneteinsatz im Spanischunterricht: Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung), en un periodo temporal de entre cuatro y ocho semanas de clase de español con la aplicación de estas nuevas tecnologías. Por medio de un primer cuestionario, en parte abierto y destinado a recopilar los datos personales, la actitud ante la escuela, ante la lengua española en general y la enseñanza del español en particular, así como ante el uso de ordenadores en la escuela y en casa, se crearon someros retratos individuales de los alumnos como base para la posterior selección de casos aislados que después someter a un análisis más detallado.

Un segundo cuestionario sirvió, en primera instancia, para recoger la valoración subjetiva del éxito en el aprendizaje individual, el desarrollo de la motivación y la evaluación del trabajo con el ordenador. Gracias a las anotaciones sis-

temáticas en un corto plazo de tiempo ('retrospectiva inmediata') que iban haciendo los alumnos en un 'Diario de aprendizaje' previamente estructurado, donde se les pedía seguir determinadas indicaciones de selección, rellenar una serie de esquemas e introducir ciertos aspectos del desarrollo de su motivación en sistemas de coordenadas dados, fue posible registrar las oscilaciones dentro del intervalo temporal analizado. Para concluir, una entrevista guiada abierta a un grupo concreto de alumnos, seleccionados de acuerdo con el paradigma de investigación establecido en un principio, tuvo por objeto someter los respectivos resultados de los análisis a un proceso de validación comunicativa, además de permitir un conocimiento más profundo de la personalidad, la realidad mental y la postura de cada uno de los alumnos en tanto individuos. El núcleo de nuestro trabajo empírico está basado en la descripción extensiva de los casos individuales de seis alumnos de entre los quince entrevistados.

Los datos proceden de 60 alumnos de los cursos superiores de la Enseñanza Secundaria (*Sekundarstufe II*) de un colegio de Hamburgo y dos colegios de Bremen. El estudio se llevó a cabo en un penúltimo curso de bachillerato (clase 12 de la enseñanza alemana) y en dos últimos cursos de bachillerato (clase 13) que cursaban Español Lengua Extranjera como asignatura troncal a un nivel básico (*Grundkurs*). Los alumnos, pues, se encontraban respectivamente en la mitad de su segundo y tercer año de español. Aproximadamente 2/3 de los sujetos eran de sexo femenino, 1/3 de sexo masculino. Los sujetos estudiaban español como 2ª, 3ª o 4ª lengua extranjera (L3: 36%, L4: 39% o L5: 25%), dependiendo de la oferta docente de sus respectivas escuelas y de su propia elección dentro de los itinerarios que es obligatorio emprender a partir de la clase 9 alemana (equivalente al 3er curso de la Secundaria Obligatoria española). La recogida de datos del presente estudio remite exclusivamente a datos verbales (para más detalles relativos a la composición y estructuración del *setting* de la investigación véase Grünewald 2006, 114-150).

Motivación

En el campo de la investigación en torno a la motivación se han desarrollado, en las últimas décadas, diversas teorías que se ocupan de cómo surge y cómo se

mantiene la motivación e intentan explicar los diferentes estados motivacionales de los individuos (véanse, p. ej. Maslow 1978; Atkinson 1957; Heckhausen 1965, 1980; Düwell 1979; Spitzer 1996; Rheinberg 1980; 1985, 1989, 2000; Dörnyei, 1990, 1994a, 1994b, 2001a, 2001b). En el presente artículo tan sólo podré referirme a conceptos fundamentales de la motivación para, después, centrar la atención en un concepto de motivación específico aprendizaje de una lengua extranjera.

Motivación integrativa frente a motivación instrumental

A partir de los estudios Gardner y Lambert (1972) se define la motivación en la investigación en torno a las lenguas extranjeras como la función de las actitudes frente a los hablantes del idioma de llegada, frente a su país y frente a la propia lengua de llegada. Según esta concepción, el alumno posee una motivación integrativa cuando desea adquirir una lengua extranjera por interés hacia la cultura en la que dicha lengua se enmarca y con respecto a la cual posee de entrada una actitud positiva, y, posiblemente, también la aprende con la intención de llegar a ser un miembro de ese grupo de hablantes. Por otra parte, su motivación es instrumental cuando la adquisición de una lengua extranjera obedece a algún aspecto utilitario, es decir, cuando considera que es importante estudiarla, por ejemplo, para mejorar sus oportunidades laborales.

En cualquier caso, según Gardner y Lambert (1972, 15s.), la diferencia entre una motivación integrativa o instrumental no condiciona en modo alguno la intensidad de la motivación:

There is no reason to expect to find a relationship between one form or the other of motivational orientation and motivational intensity, since the instrumentally oriented learner could be as intense or more so than the integratively oriented student.

Para Gardner y Lambert, la motivación integrativa es condición necesaria para el éxito en la adquisición de una lengua extranjera en comunidades bilingües. Ésta es una idea que ha recibido muchas críticas (Düwell 1979, 15ss.; Macnamara, 1972), entre otros motivos sin duda porque, en áreas lingüísticas monolingües, la motivación integrativa es muy difícil de mantener a largo plazo si no se da un contacto con hablantes nativos de la correspondiente lengua extranjera. Puesto que la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas no suele

ofrecer esta posibilidad, Düwell excluye que, en las circunstancias normales de la enseñanza de lenguas extranjeras, sea posible la existencia de una motivación basada en elementos integrativos (1979, 16). En mi opinión, sin embargo, este argumento ya no se sostiene en nuestros días. Cabe imaginar perfectamente que un alumno posea una motivación integrativa de cara al futuro o que esté en contacto con hablantes de la lengua extranjera que aprende y tenga la esperanza de que el aprendizaje traiga consigo la admisión en el correspondiente grupo de hablantes. En mi opinión, no cabe duda de que el concepto de Gardner y Lambert está aplicado de una forma absolutamente consecuente en la situación sociolingüística que investigaron ellos. Sus estudios están referidos a Canadá, es decir: un país multilingüe. El hecho de que los elementos integrativos constituyen una parte esencial de la motivación es tan evidente como que resultará mucho más difícil hallar esos mismos motivos en los alumnos alemanes que estudian español como lengua extranjera. Para investigar una situación comparable habría que analizar, por ejemplo, el caso de los alumnos de familias inmigrantes que estudian alemán como lengua de llegada o como lengua extranjera en la propia Alemania, puesto que en tales situación es muy probable que los elementos integrativos constituyan una parte considerable de su motivación, si bien el resto del contexto sigue siendo muy distinto de la situación de un país bilingüe como Canadá.

A la vista de que sea posible una presencia intraindividual simultánea de los dos tipos de motivación, integrativa e instrumental (Düwell 1979, 20) cabe, no obstante, poner en tela de juicio que los alumnos de la clase de lengua extranjera puedan clasificarse en dos tipos claramente diferenciados según cuál sea la motivación que muestran. La dicotomía motivación instrumental vs. integrativa resulta, pues, insostenible.

Motivación intrínseca y extrínseca

La dicotomía entre motivación integrativa frente a motivación instrumental – como expusimos antes – sólo es aplicable en contextos sociolingüísticos específicos y, por consiguiente, en el discurso científico se ha sustituido por una diferenciación entre motivación intrínseca y extrínseca. Una persona presentará una

motivación intrínseca cuando realiza la acción que sea por la acción en sí misma y no como respuesta a estímulos externos (temor, castigo, recompensas, etc.). Estos estímulos, por otro lado, conducen a la motivación extrínseca. El aprendizaje intrínseco consigue, por regla general, un grado de éxito mucho mayor que el extrínseco (véanse al respecto los estudios de Schiefele & Schreyer 1994 y Schiefele et al., 1993). Ciertamente, eso sí, que el éxito tampoco debe entenderse como un valor absoluto, sino como un “resultado que recibe una valoración positiva”. En la investigación sobre las lenguas extranjeras, este concepto de motivación ha tenido una repercusión notable (véanse, entre otros, Dörnyei 1998; Noels 2003; Riemer 2003), como también existen pruebas empíricas de su relevancia en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras (cf. Riemer 2003; Green 1999; Dörnyei 1990). En la realidad de la escuela, esta diferenciación sólo puede aplicarse dentro de ciertos límites, puesto que hay elementos de base, como son la enseñanza obligatoria, la evaluación general y las calificaciones finales, que constituyen estímulos extrínsecos inevitables. Así, por ejemplo, cuando un alumno en edad escolar juega a un juego de ordenador con mucho entusiasmo para aprender español fuera del horario escolar, podemos hablar de motivación intrínseca. Ahora bien, si juega al mismo juego con el mismo entusiasmo dentro del horario escolar y en la clase, tendríamos que hablar de motivación extrínseca, puesto que cabe la posibilidad de que termine recibiendo una calificación por ello. Se ha impuesto, por lo tanto, hablar de motivación intrínseca cuando el estímulo que surge de la propia acción es suficiente por sí mismo y no requiere estímulos ulteriores (Hartinger et al. 2002, 36). Por eso ha sido importante para este estudio incrementar el valor que se concede a los ordenadores y a Internet en la realidad extraescolar de los alumnos que han participado en la investigación.

Para incrementar la motivación contamos con una serie de técnicas y puntos de apoyo, si bien no hemos de perder de vista el hecho de que requieren que tanto los alumnos como los profesores adopten un papel activo. Werner Stangl (1998) nos proporciona algunas indicaciones que, en su opinión, redundan en un incremento duradero de la motivación, tanto intrínseca como extrínseca en el aula en general; podríamos, pues, adaptarlas como sigue para la clase de idiomas en particular:

Aumento de la motivación intrínseca
Contenidos: Los alumnos deberían tener la posibilidad de escoger individualmente los núcleos temáticos principales en función de sus respectivos intereses personales (por ej., tener voz a la hora de decidir la selección de textos, música, películas, etc.; a la hora de escoger los temas dentro de un catálogo dado, etc.)
Materiales y recursos: un diseño estético, original y con sentido del humor – o también un diseño provocativo – despierta la curiosidad y aumenta las ganas de trabajar y utilizar los correspondientes recursos.
Actividades de aprendizaje: Los alumnos se ‘entregan por completo’ a una actividad cuando están implicados en ella de manera activa, cuando tienen la oportunidad de probar o crear algo de forma lúdica, cuando trabajan para resolver un problema concreto (comunicación escrita real con hablantes nativos, por ejemplo en un proyecto basado en el correo electrónico como preparación de un intercambio) o tienen que debatir unos con otros para algo. De esta forma se crean situaciones que viabilizan la construcción de realidades por parte de los alumnos.
Entorno del aprendizaje: debería reunir las características necesarias para cubrir las necesidades humanas básicas y ser experimentado como un entorno positivo (por ejemplo, los alumnos deben contar con suficiente espacio, una temperatura agradable, asientos cómodos, aire fresco...). Más allá, deberían tenerse en cuenta las necesidades 'culturales' y 'sociales' (por ejemplo, contar con el apoyo de ordenadores en la clase de idiomas).

Cuadro 1: Incremento de la motivación intrínseca en la clase de idiomas

Aumento de la motivación extrínseca
Estructuración: al delimitar pasos concretos en el trabajo, el proceso de aprendizaje se estructura y hace posible el refuerzo explícito de los resultados intermedios. Los alumnos no se encuentran, pues, ante una 'montaña de material', sino que reconocen tareas parciales concretas que deben resolver (por ejemplo, ayudando a tomar conciencia de la lógica de una progresión).
Priorización: la dosificación del refuerzo (por ejemplo, a través de un número dado de puntos a conseguir) debe hacer posible reconocer en qué medida deter-

minados contenidos o resultados parciales son relevantes o fundamentales. De este modo es más fácil evitar el 'perdersse en aspectos secundarios' (por ejemplo, explicitando los criterios de evaluación).

Feedback: mediante la asociación de ciertas recompensas con resultados del trabajo comprobables, los alumnos reciben una retroalimentación acerca del estado de sus conocimientos, así como de su nivel de rendimiento. De este modo puede evitarse el peligro de que la sensación de 'haber comprendido o aprendido algo' por parte de los alumnos sea meramente ilusoria (por ejemplo, mediante explicaciones verbales de la evaluación realizada, comentario de las correcciones después de los exámenes o pruebas...)

Cuadro 2: Incremento de la motivación extrínseca en la clase de idiomas

La experiencia de la propia competencia parece ejercer una influencia positiva en la motivación de los alumnos. Harter (1981) parte de la base de que una persona que posee una motivación intrínseca, también estará convencida de tener una competencia mayor en el correspondiente campo de conocimientos que otra persona, cuya motivación sólo sea extrínseca (en relación con esto, véanse también las hipótesis sobre la autoinfluencia de Deci & Ryan 1993). Dado que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso muy complejo en el cual la tan necesaria experiencia del propio éxito en el aprendizaje no se tiene hasta un momento relativamente avanzado, es importante crear situaciones en las que los alumnos tengan la ocasión de tomar conciencia de la competencia que van adquiriendo. Así pues, en la clase de lengua extranjera impartida en un entorno de lengua alemana es necesario que también el éxito en situaciones comunicativas simuladas (*role play*, debates, etc.), en la producción o recepción de un texto o la solución de determinadas tareas puedan definirse como éxito o experiencia de éxito en el aprendizaje general. Más allá de esto, gracias a las nuevas tecnologías en el campo de las comunicaciones también es posible crear situaciones comunicativas auténticas que permiten al alumno tomar conciencia de su éxito en el aprendizaje en un contexto absolutamente real.