

# Motivaciones de los estudiantes universitarios costarricenses para el aprendizaje de lenguas indígenas de Costa Rica

## Motivations of University Students for Learning Costa Rican Indigenous Languages

REBECA MARÍN ESQUIVEL

Universidad Nacional

Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje

Heredia, Costa Rica

[rebekme@gmail.com](mailto:rebekme@gmail.com)

### Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un estudio exploratorio de naturaleza cuantitativa sobre las motivaciones de estudiantes universitarios costarricenses para el aprendizaje de lenguas indígenas. La muestra total corresponde a 88 estudiantes divididos en 44 indígenas y 44 no indígenas. La técnica de investigación es un cuestionario de respuestas cerradas para seis afirmaciones, donde cada encuestado responde “sí” o “no” según su percepción. El análisis se realiza con base en la clasificación de las motivaciones como integrativas e instrumentales: las primeras surgen de los intereses culturales, mientras que las segundas, se relacionan con las necesidades funcionales de aprender un segundo idioma. Dentro de los resultados, se identifica la motivación más predominante según la afiliación étnica de los estudiantes, ya sean indígenas o no indígenas.

**Palabras clave:** conocimientos, motivaciones, indígenas, lingüística, segundas lenguas

### Abstract

This paper presents the results of a quantitative exploratory research on the motivations of Costa Rican university students for learning indigenous languages. The total sample corresponds to 88 students divided into 44 indigenous students and 44 non-indigenous students. The research technique consists of a closed-ended answer survey for six statements, where each respondent checks ‘yes’ or ‘no’ according to his/her perception.

The analysis is performed based on the classification of motivations as integrative and instrumental. The first ones arise from cultural interests while the second ones are related to the functional needs of learning a second language. Among the results, motivation is identified as the main result according to the ethnic affiliation of students -either indigenous or non-indigenous.

**Keywords:** knowledge, motivations, indigenous, linguistics, second languages

## Introducción

**E**n la dinámica sociolingüística de las comunidades, los hablantes suelen atribuir valoraciones positivas y negativas ante su propia lengua y la de otros pueblos. Resulta común que esta dinámica se replique en diferentes ámbitos de la vida social, por ejemplo, la familia, el trabajo, el centro educativo, entre otros. Un caso particular lo constituye el ámbito académico de las universidades hispanoamericanas. De acuerdo con Sánchez (2018), los centros universitarios ofrecen cursos de lenguas extranjeras, aunque también se observa una fuerte promoción de las lenguas indígenas que constituyen el patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos originarios de Hispanoamérica.

Así pues, en Costa Rica, al igual que en otros países de Hispanoamérica, las lenguas indígenas forman parte del patrimonio lingüístico nacional. Para proteger este patrimonio, la Constitución Política otorga al Estado el compromiso de cultivar, difundir e impulsar el conocimiento de los idiomas autóctonos, dentro de los cuales se incluyen los idiomas indígenas de Costa Rica, por lo que, desde 1993 en el Ministerio de Educación Pública se vienen actualizando los programas

curriculares enfocados a la enseñanza de las lenguas indocostarricenses como L2 (Zajícová, 2017).

En el contexto universitario costarricense, los educadores, los científicos sociales y lingüistas han impulsado proyectos de investigación y acción social para promover el rescate de las lenguas indígenas. Se han elaborado diccionarios temático-pictográficos de lenguas indocostarricenses para uso de los miembros pertenecientes a comunidades indígenas (Sánchez, 2016), el manual para el aprendizaje del bribri (Jara, 2013), entre muchos otros proyectos que han ampliado los horizontes del conocimiento en estas lenguas.

Si bien todos estos materiales han sido elaborados principalmente para las comunidades indígenas, así como distribuidos en prioridad entre sus miembros, lo cierto es que la promoción de las lenguas indígenas también se ha llevado a cabo en los espacios universitarios con población estudiantil que puede ser indígena o no indígena. Por ejemplo, en la Universidad de Costa Rica se imparten los cursos de Bribri I y II, cuya finalidad es que los jóvenes costarricenses conozcan el patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos indocostarricenses, así también en la Universidad Nacional, los estudiantes de Educación Rural cursan idiomas

indígenas en ngäbere, cabécar y bribri como parte de la oferta de idiomas instrumentales (Carvajal et al., 2017).

A la luz de estos esfuerzos en materia educativa, resulta interesante investigar cuáles son las motivaciones de los alumnos universitarios para aprender una lengua indígena independientemente de su arraigo étnico, ya sea indígena o no indígena. Así las cosas, en el presente artículo se muestran los resultados obtenidos mediante un estudio exploratorio de naturaleza cuantitativa, cuyo objetivo fue tener un acercamiento al tipo de motivación del alumnado universitario para aprender lenguas indígenas. Se escogió la tipología de Gardner (1982 en Muñoz, 2000) que clasifica las motivaciones en integrativas e instrumentales con el propósito de identificar la relación entre las tendencias cuantitativas de cada motivación con cada grupo estudiantil.

Las motivaciones estudiantiles para el aprendizaje de segundas lenguas constituyen un objeto de estudio relevante en el ámbito educativo. Al conocer las motivaciones del estudiantado, se puede comprender los factores que inciden en la elección y matrícula de los cursos de idioma, tal como se explica en los estudios de Ferreira y Rendón (2013), Sima y Perales (2015) y Corral (2017).

El objetivo de Ferreira y Rendón (2013) fue estudiar el perfil motivacional y actitud hacia el aprendizaje del aymara, lengua hablada en la meseta andina que se extiende entre Argentina, Bolivia, Chile y Perú. Con base en el modelo socioeducativo de Gardner, estas autoras arrojan luz sobre la influencia de la dinámica sociolingüística de la comunidad aymara y el sistema educativo boliviano. Particularmente,

el estudio de Ferreira y Rendón (2013) se lleva a cabo en tres colegios de la Ciudad de La Paz donde se imparte la enseñanza del aymara. Las autoras concluyen que ningún tipo de motivación, ya sea instrumental o integrativa, predomina entre las opiniones del estudiantado. Empero, las opiniones de los encuestados permitieron identificar tan solo un 25% de opiniones vinculadas con la motivación integradora. Desde la teoría de Gardner (2001 en Ferreira y Rendón, 2013), la motivación integrativa incide de manera directa en la calidad del aprendizaje, máxime en un contexto intercultural bilingüe.

La investigación de Sima y Perales (2015) explora las razones por las cuales las personas jóvenes de la Ciudad de Mérida, a pesar de considerar el maya como una lengua de prestigio y valor cultural, prefieren matricularse en cursos de lenguas extranjeras. Dada esta circunstancia, los autores indagan en las percepciones de jóvenes encuestados y, con base en los comentarios de este grupo de jóvenes, plantean que el maya se encuentra en una marcada desventaja frente a la lengua extranjera en el campo profesional de la sociedad actual. De esta manera, si bien la juventud monolingüe de español aprecia el maya como legado cultural, también se siente presionada a obtener un puesto laboral en los medios económicamente más productivos.

Para Sima y Perales (2015), los esfuerzos destinados a la preservación de la lengua maya se deben enfocar en agregar valores funcionales e instrumentales a esta lengua, de modo que pueda ser útil en los ámbitos laborales del servicio público y privado.

Corral (2017) analiza las percepciones del alumnado universitario en

México hacia el aprendizaje de lenguas. El objetivo principal de esta autora fue conocer las percepciones del estudiantado universitario de México ante los hablantes de lenguas indígenas. Dicho grupo de estudiantes se subdividen en dos categorías étnicas como indígena y no indígenas. En sus opiniones, se identifican argumentos del tipo identitario e instrumental, siendo estos últimos más influyentes en la percepción general del alumnado, debido a los beneficios que pueden obtener en puestos laborales bien remunerados.

Por esta razón, Corral (2017) concluye que el origen étnico no resulta determinante en las percepciones de las personas encuestadas indígenas y mestizas. En vez del origen étnico, pareciera más importante la poca empleabilidad que genera la lengua indígena. Asimismo, la identidad etnolingüística del grupo indígena se ve influida por sus propias valoraciones negativas. Estas valoraciones se observan en los argumentos de las personas estudiantes indígenas, quienes consideran que el uso de la lengua indígena los convierte en víctimas de discriminación, menosprecio y rechazo por parte de la población mestiza.

Ahora bien, los estudios de Sima y Perales (2015) y Corrales (2017) concluyen en que el estudiantado mexicano con arraigo indígena prefiere las lenguas que les permiten acceder a un buen empleo, y, por ende, a una mejor calidad de vida. Si bien cada una de estas investigaciones se refiere a las percepciones estudiantiles en torno a lenguas indígenas habladas en México, lo cierto es que la perspectiva desde la cual los propios indígenas consideran irrelevante el aprendizaje de las lenguas indígenas se podría estar replicando en otros espacios universitarios de Hispanoamérica

y Costa Rica, donde la oferta de idiomas instrumentales contempla algunas lenguas originarias de pueblos indígenas.

## Referente teórico

Gardner (1985 en Muñoz, 2000) perfiló en los años ochenta una tipología que hasta la fecha mantiene relevancia en el campo del aprendizaje. Esta tipología se construye sobre la base de dos motivaciones: la instrumental y la integrativa<sup>1</sup>. La motivación instrumental que emerge en situaciones cotidianas del campo laboral y educativo donde se necesita el uso, el dominio y el conocimiento de segundos idiomas con alta funcionalidad. Por su parte, la motivación integrativa se debe a un interés personal por conocer y apreciar culturas distintas a la propia (Hoorie y MacIntyre, 2019).

En el caso de las lenguas indígenas costarricenses, estas se encuentran en una relación diglósica respecto al español, lo cual significa que estas lenguas indígenas han ido perdiendo dominios comunicativos funcionales (p. ej. en el sector laboral), y, en consecuencia, han sido relegadas a comunicación familiar e íntima (Sánchez, 2009 y 2013).

Como respuesta al alarmante peligro de desplazamiento que pone en desventaja a las lenguas indocostarricenses, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica ha implementado las asignaturas de Lengua y Cultura en las escuelas de cada territorio indígena. Por ejemplo, las escuelas *ngäbe-buglé* ofrecen las asignaturas de lengua *ngäbere* o *buglere*, las escuelas bribri implementan la enseñanza del bribri, entre otros casos. Dado que se imparte la asignatura en una lengua indígena particular, se contratan hablantes

fluidos que tengan la disponibilidad para ejercer como personas docentes de lengua. En la actualidad, la juventud indígena escoge las carreras universitarias de acuerdo con la posibilidad laboral más inmediata, la cual en las zonas rurales está principalmente vinculada a instituciones educativas (Guevara y Solano, 2017)<sup>2</sup>. Ya que tener conocimientos en una lengua indígena enriquece el perfil profesional de los maestros y las maestras en las zonas indígenas, resulta viable conjeturar que el estudiantado universitario indígena tenga motivaciones instrumentales para matricular alguna lengua indígena ofertada en su centro universitario de estudio, y no solo motivaciones integrativas como la conservación de la lengua o la promoción cultural. Dicho planteamiento fundamenta el interés por conocer más a fondo el tipo de motivación que influye más a las personas estudiantes, especialmente a quienes formar parte de alguna etnia indígena.

### **La universidad y el aprendizaje de lenguas indígenas de Costa Rica**

Las universidades públicas han tenido una participación muy importante en el rescate de las lenguas y las culturas indígenas de Costa Rica. Según Guevara y Solano (2017), entre los años setenta e inicio de los ochenta el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) y la Universidad de Costa Rica (UCR), se propusieron como objetivo capacitar a maestros de zonas indígenas para que impartieran las lenguas originarias en las escuelas de sus respectivas comunidades. La experiencia obtenida en las capacitaciones llevó a implementar el Seminario de Etnoedu-

cación Indígena, en el cual participaron formadores indígenas y no indígenas. Este seminario sirvió para poner las barbas en remojo sobre el quehacer educativo desde la perspectiva étnico-cultural (Guevara y Solano, 2017).

De este modo, la década de los noventa se caracterizó por una serie de proyectos, capacitaciones y convenios entre los centros públicos de educación superior y el MEP. En la actualidad, la participación de las universidades públicas en el ámbito de la educación intercultural bilingüe es notoria. Tal es el caso de La División de Educación Rural (DER) de la Universidad Nacional (UNA) que ofrece la carrera de Educación Rural I y II Ciclos, cuya certificación al alumno para laborar en contextos rurales y/o interculturales.

### **Metodología**

Este es un estudio exploratorio de naturaleza cuantitativa, transversal y correlacional. El procedimiento metodológico se llevó a cabo en tres fases consecutivas: prueba del cuestionario, aplicación del cuestionario y análisis de los datos estadísticos según Microsoft Excel. El cuestionario fue probado en 10 estudiantes universitarios seleccionados por conveniencia. En esta prueba piloto, se obtuvo información sobre el tiempo estimado de llenado.

La aplicación del cuestionario se realizó en el segundo ciclo del año 2020. Este cuestionario se compone de seis afirmaciones de respuesta cerrada donde el encuestado relaciona cada una con las opciones “sí” o “no”. Además, contiene una pregunta de respuesta abierta: ¿para qué sirven a usted las lenguas indígenas?

Cada afirmación se formuló con base en los planteamientos de Delgado (1991), Palomino (2013) y Moreno (2017), quienes desarrollaron importantes estudios sobre motivaciones y actitudes de alumnos universitarios para el aprendizaje de segundas lenguas. Además, el cuestionario se difundió por correo electrónico y plataformas de mensajería mediante un enlace de *Google Forms*.

La muestra poblacional se compone de 88 estudiantes elegidos por conveniencia, de los cuales 44 pertenecen a una etnia indígena y 44 se autodefinen como no indígenas<sup>3</sup>. Los 88 estudiantes tienen en común haber cursado el nivel de pregrado en carreras de docencia entre los años 2014 y 2019 en alguna universidad pública y haber matriculado un curso o un taller de lengua indígena dentro de su universidad.

Finalmente, los datos obtenidos se introdujeron en Excel para corroborar la hipótesis H1, H2, H3 y H4:

H1: Las motivaciones instrumentales para el aprendizaje de las lenguas indígenas se relacionan con el grupo indígena.

H2: Las motivaciones integrativas para el aprendizaje de las lenguas indígenas se relacionan con el grupo indígena.

H3: Las motivaciones integrativas para el aprendizaje de las lenguas indígenas se relacionan con el grupo no indígena.

H4: Las motivaciones instrumentales para el aprendizaje de la lengua indígena se relacionan con el grupo no indígena.

La fórmula se denomina “comparación de proporciones para una sola muestra” y se utiliza para el análisis de fenómenos relacionados con muestras mayores de 30 informantes, tal como ocurre en la presente investigación, cuya muestra total es de 88 informantes.

### Figura 1

#### *Fórmula de comparación de proporciones para una sola muestra*

$$Z_{prueba} = \frac{\frac{x}{n} - p_0}{\sqrt{\frac{p_0(1-p_0)}{n}}}$$

Donde:

$x$  = *ocurrencias*

$n$  = *observaciones*

$\frac{x}{n}$  = *proporción de la muestra*

$p_0$  = *proporción propuesta*

$$\sqrt{\frac{p_0(1-p_0)}{n}} = \text{desviación estándar de la proporción}$$

*Nota.* Elaboración propia.

## Análisis y resultados

En este apartado se dan a conocer los resultados obtenidos en torno a las motivaciones del estudiantado universitario costarricense tanto indígena como no indígena para aprender lenguas indígenas. Obsérvese que las tablas se encuentran enumeradas del 1 al 4, y, en cada tabla, las afirmaciones

aparecen identificadas como A, B y C. La cuarta fila contiene el número absoluto de los ítems sin respuesta, los cuales se registran en la tabla, pero se consideran irrelevantes en el análisis. La explicación de los datos se divide en dos partes: la primera corresponde al grupo indígena (tablas 1 y 2), y la segunda, al grupo no indígena (tablas 3 y 4).

**Tabla 1**

**Motivaciones instrumentales para el aprendizaje de la lengua indígena según la afiliación étnica de los estudiantes universitarios como indígenas**

	Afirmaciones	Indígenas			
		Sí	%	No	%
A	Estudiar un idioma indígena es importante porque lo necesitaré en mi desempeño profesional.	31	70,5%	13	29,5%
B	Estudiar un idioma indígena es importante para obtener un buen empleo.	15	78,9%	4	21,1%
C	Estudiar un idioma indígena me permitirá completar los créditos obligatorios de segundo idioma en mi carrera.	21	56,8%	16	43,2%

Número absoluto de ítems sin respuesta: 35

*Nota.* Elaboración propia.

En la tabla 1, se observan los porcentajes de la respuesta “sí”. Para A, se cuenta con un 70,5%; para B, con 78,9%; y para C, con un 56,8%. Simultáneamente, se han identificado los porcentajes de “no”, estos son: 29,5% en A, 21,1% en B y 43,2%. Al analizar

estos porcentajes se deduce que el estudiantado indígena establece una relación significativa entre aprender una lengua indígena, las motivaciones instrumentales relativas a la obtención de un buen empleo y el mejoramiento de su desempeño profesional.

Tabla 2

**Motivaciones integrativas para el aprendizaje de las lenguas indígenas según la afiliación étnica de los estudiantes universitarios como indígenas**

	Afirmaciones	Indígenas			
		Sí	%	No	%
A	Estudiar un idioma indígena es importante porque me permitirá sentirme cómodo/a cuando me relacione con personas que hablen ese idioma.	22	57,9%	16	42,1%
B	Siento que estudiar un idioma indígena es importante porque me permitirá comunicarme con un número mayor de personas de otras culturas.	21	58,3%	15	41,7%
C	Estudiar un idioma indígena me permitiría entender y apreciar mejor la cultura del lugar donde se habla.	20	47,7%	22	52,3%

Número absoluto de ítems sin respuesta: 16

*Nota.* Elaboración propia.

La tabla 2 presentan los datos porcentuales para la respuesta “sí”, en donde la afirmación A cuenta con un 57,9%; la B, con 58,3%, y la C, con un 47,7%. En cuanto a la respuesta “no”, se identifican los porcentajes de 42,1% para A, 41,7% para B y 52,3% para C. Como se aprecia, los porcentajes de A y B para “sí” son muy cercanos entre sí, pero, además, ambos porcentajes superan al identificado para C, por lo cual se infiere que el alumnado indígena relaciona las motivaciones integrativas

de comodidad al interactuar con hablantes lengua indígena, así como aumentar la cantidad de interlocutores.

Resulta interesante que la afirmación C “estudiar un idioma indígena me permitiría entender y apreciar mejor la cultura del lugar donde se habla”, tenga una valoración cuantitativa menor en el grupo estudiantil indígena siendo este parte de poblaciones indígenas que aún mantienen con vitalidad la cultura y la lengua autóctona.



Tabla 3

**Motivaciones integrativas para el aprendizaje de las lenguas indígenas según la afiliación étnica de los estudiantes universitarios como no indígenas.**

	Afirmaciones	No Indígenas			
		Sí	%	No	%
A	Estudiar un idioma indígena es importante porque me permitirá sentirme cómodo/a cuando me relacione con personas que hablen ese idioma.	16	40,0%	24	60,0%
B.	Siento que estudiar un idioma indígena es importante porque me permitirá comunicarme con un número mayor de personas de otras culturas.	20	64,5%	11	35,5%
C.	Estudiar un idioma indígena me permitiría entender y apreciar mejor la cultura del lugar donde se habla.	17	38,6%	27	61,4%
Número absoluto de ítems sin respuesta: 17					

*Nota.* Elaboración propia.

En la tabla 3, se muestran los valores de la opción “sí” con un 40% y de “no” con un 60% para la afirmación A; 64,5% de “sí” y 35,5% de “no” para B, mientras que para C, se cuenta con 38,6% de “sí” y 61,4% de “no”. De acuerdo con estos resultados, el estudiante no indígena vincula el aprendizaje

de las lenguas indígenas con la importancia de ampliar la cantidad de interlocutores de otras culturas (B), en tanto sentirse cómodo al interrelacionarse con hablantes de lenguas indígenas (A), así como entender y apreciar la cultura de esa lengua, parecen ser motivaciones menos relevantes.

Tabla 4

**Motivaciones instrumentales para el aprendizaje de la lengua indígena según la afiliación étnica de los estudiantes universitarios como no indígenas**

	Afirmaciones	No indígenas			
		Sí	%	No	%
A	Estudiar un idioma indígena es importante porque lo necesitare en mi desempeño profesional.	13	31,7	28	68,3
B	Estudiar un idioma indígena es importante para obtener un buen empleo.	12	42,9%	16	57,1%
C	Estudiar un idioma indígena me permitirá completar los créditos obligatorios de segundo idioma en mi carrera.	18	56,25%	14	43,75%
Número absoluto de ítems sin respuesta: 31					

*Nota.* Elaboración propia.

En la tabla 4 se presenta para la respuesta “sí” un 31,7% en A, un 42,9% en B y un 56,25% en C, mientras la opción “no” obtiene 68,3% en A, 57,1% en B y 43,75% en C. Estos datos sugieren que el alumnado no indígena asocia el aprendizaje de la lengua indígena con la necesidad de completar créditos obligatorios (C), lo cual quiere decir que, para este grupo estudiantil, la elección de un idioma indígena se limitaría únicamente a cumplir con un requisito obligatorio del *pensum* curricular.

### Confirmación de las hipótesis

Con base en la suma total de los porcentajes incluidos en cada tabla de la 1 a la 4, se corroboran las hipótesis H1, H2, H3 y H4. En la tabla 5,

se presenta el cálculo de los datos porcentuales según la fórmula escogida para la toma de decisión. Ya que en el análisis estadístico la hipótesis nula ( $H_0$ ) se confronta con cada hipótesis de la investigadora, se indica la decisión tomada por medio del enunciado “no mantengo  $H_0$ ”, cuando la regla de decisión arroja  $Z_c < Z_t$ , es decir,  $Z_c$  es mayor que  $Z_t$ , de lo contrario, si tal regla de decisión arroja que  $Z_c$  es menor que  $Z_t$ , se enuncia la decisión como “mantengo  $H_0$ ”. Sumado a esto, si no se mantiene  $H_0$ , quedarían confirmadas las hipótesis H1, H2, H3 y H4; empero, si se mantiene  $H_0$ , se rechazarían las hipótesis H1, H2, H3 y H4.

**Tabla 5**

**Confirmación de las hipótesis H1, H2, H3 y H4**

Hipótesis	Tablas	Suma de los porcentajes por respuesta “sí” o “no” para cada tabla.				Decisiones
		Sí	%	No	%	
H1	1	67	67,0	33	33,0	No mantengo $H_0$ $Z_c < Z_t$ $3.4 > 1.64$
H2	2	63	54,3	53	45,7	Mantengo $H_0$ $Z_c < Z_t$ $1.49 < 1.64$
H3	3	53	46,1	62	53,9	Mantengo $H_0$ $Z_c < Z_t$ $0.83 < 1.64$
H4	4	43	42,6	58	57,4	Mantengo $H_0$ $Z_c < Z_t$ $1.49 < 1.64$

*Nota.* Nivel de confianza 95%; máximo error aceptable 5%. Elaboración propia.

Siendo  $Z_c$  mayor a  $Z_t$  no se puede mantener la hipótesis nula ( $H_0$ ), esto quiere decir que existe suficiente evidencia estadística para afirmar que las motivaciones instrumentales para el aprendizaje de las lenguas indígenas sí se relacionan con el grupo indígena, de modo que  $H_1$  queda confirmada.

Al confirmarse la hipótesis 1, se pone en relieve que, en el grupo indígena de la muestra poblacional, la lengua autóctona constituye un elemento muy funcional en el ámbito de la educación, la salud y el trabajo. Algunos encuestados opinan que las lenguas indígenas son útiles para comunicarse con interlocutores indígenas ancianos o para enseñarla en las escuelas y colegios, por cuanto se infiere que, en los territorios indígenas, las lenguas autóctonas conservan algún grado de funcionalidad, al menos dentro de esos contextos sociolingüísticos específicos.

Sin embargo, la confirmación de la hipótesis no debe ser considerada como la etapa final de nuestro estudio, puesto que, como se observa en otras realidades educativas hispanoamericanas, las lenguas indígenas presentan una clara desventaja frente a las lenguas extranjeras, cuando de matricular un segundo idioma se trata. Desde tal ángulo, valdría la pena perfilar una hipótesis que implique para los encuestados la opción de relacionar el binomio motivaciones instrumentales/integrativas con el binomio lenguas extranjeras/lenguas indígenas, a fin de constatar si en efecto las motivaciones instrumentales reflejarían un patrón cuantitativo asociado a las lenguas indígenas como el descrito en la tabla 1.

En cuanto a las hipótesis  $H_2$ ,  $H_3$  y  $H_4$ , se observa  $1,49 < 1,64$ ,  $0,83 < 1,64$  y  $1,49 < 1,64$  respectivamente, donde  $Z_c$

es menor que  $Z_t$ , por cuanto la  $H_0$  se mantiene, en tanto se descartan las hipótesis  $H_2$ ,  $H_3$  y  $H_4$ . Tal decisión estadística deja visible la necesidad de ampliar la muestra poblacional en futuros estudios para tener mayor claridad sobre asociaciones que los estudiantes universitarios establecen las motivaciones instrumentales e integrativas con el deseo de adquirir conocimiento en una lengua indígena.

## Discusión y reflexiones finales

Los resultados del presente estudio permiten sentar las bases para conocer más a fondo el tipo de motivación que dirige la preferencia del alumnado universitario por las lenguas indígenas habladas en Costa Rica.

Para la muestra poblacional encuestada, y, sin pretender generalizar a otras poblaciones estudiantiles, se comprueba que las motivaciones instrumentales identificadas como A, B, y C en la tabla 1, se relacionan con el estudiantado universitario, cuya afiliación étnica es la pertenencia al grupo indígena. Este dato debe resultar particularmente interesante, ya que otra posibilidad hubiese sido que las motivaciones del alumnado indígena estuvieran vinculadas con el interés de salvaguardar la cultura de su pueblo autóctono, lo cual tendría una orientación mucho más integrativa.

Este resultado abre un punto de discusión respecto de el estudio de Corral (2017) citado más arriba. Como se recordará, la población estudiantil indígena y mestiza de México es bastante proclive a rechazar el aprendizaje de las lenguas autóctonas, a diferencia del alumnado indígena costarricense,

el cual muestra bastante aceptación hacia las lenguas de sus pueblos. En cuanto a las conclusiones de Sima y Perales (2015), los estudiantes indígenas mexicanos que participaron en la investigación tienen una visión instrumentalista del aprendizaje de segundas lenguas, de modo que la preferencia por una lengua u otra tiene que ver más con las posibilidades de acceder a un empleo estable que a los intereses personales.

Así las cosas, la presente investigación ofrece una perspectiva distinta a la de los estudios de Sima y Perales (2015) y Corral (2017), ya que se identifica en el estudiantado indígena costarricense una estrecha relación entre la escogencia de la lengua indígena y la motivación instrumental.

A manera de cierre, se considera pertinente continuar investigando sobre las motivaciones para el aprendizaje de las lenguas indígenas de Costa Rica, con el propósito de buscar un equilibrio entre las características instrumentales e integrales de cualquiera de estas lenguas. Recordemos que, si bien la motivación instrumental aumenta el interés de los alumnos por solucionar problemas prácticos de los ámbitos laboral, profesional y académico, lo cierto es que la motivación integrativa garantiza la calidad del aprendizaje.

El tema del presente estudio podría ser abordado desde el enfoque cualitativo y/o mixto, puesto que, en las motivaciones integrativas e instrumentales para el aprendizaje de una lengua, subyacen creencias, percepciones e incluso ideologías lingüísticas, en cuyo caso un análisis cualitativo permite al investigador(a) tener una comprensión más holística de la conducta motivacional del estudiantado.

## Notas

1. Según Muñoz (2000), Gardner también ha contemplado la motivación extrínseca e intrínseca, la primera relacionada con satisfacer a personas del entorno, y la segunda, con satisfacer intereses propios. Empero, en el presente estudio no se incluye dicho binomio, pues cualquiera de las categorías integrativa o instrumental puede encajar en cualquiera de las categorías del binomio extrínseca/intrínseca. Por ejemplo, la motivación por aprender un idioma para obtener un ascenso laboral, podría ser personal o surgir de presiones sociales. Por lo que se observa, el binomio integrativo/instrumental delimita mucho mejor el objeto de estudio, y como se observó en Sima y Perales (2015), tal binomio resulta bastante preciso al clasificar las percepciones de estudiantes indígenas. «
2. Por supuesto, no exime de que muchos indígenas ejerzan otras profesiones como turismo, administración, informática, medicina, etc. «
3. No se hace distinción entre lenguas y etnias indígenas (p. ej. cabécar, bribri, malecu, etc.), únicamente se trabaja con la dicotomía indígena/no indígena. «

## Bibliografía

- Carvajal, V., Cubillo, K. y Vargas, M. (2017). Poblaciones indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior. División de Educación Rural: Una alternativa de formación. *Educare*, 21 (3), 1-31.
- Corral, I. (2017). ¿Cómo le gustaría que fuese la educación en lo referente a las lenguas? Actitudes lingüísticas del alumnado mexicano. *Revista de*

- lingüística, filología y traducción, número especial*, 35-57.
- Delgado, C. (1991). Actitudes y motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista de Filología y Lingüística*, XVII (1-2), 203-217.
- Ferreira, Y. y Rendón, L. (2013). Perfil motivacional y actitud hacia el aprendizaje de la lengua aymara. *Ajayu*, 11 (1), 100-120.
- Guevara, F. y Solano, J. (2017). *La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: Políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe*. Recuperado de <https://www.cide-rural.una.ac.cr/index.php/es/conozca-la-der/documentos/category/12-publicaciones?download=31:la-escuela-y-los-pueblos-indigenas-de-cr> [Consulta: 2020, 11 de marzo].
- Hoorie, A. & MacIntyre, P. (2019). *Contemporary Language Motivation Theory: 60 Years Since Gardner and Lambert (1959)*. Multilingual Matters.
- Jara, C. (2013). *Se' ttö bribri ie. Hablemos en bribri*. E-Digital ED.
- Moreno, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Espirales*, 4, 31-42.
- Muñoz, C. (2000). *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Ariel.
- Palomino, C. (2013). Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos: estudio etnográfico descriptivo etnográfico-descriptivo. *Suplementos Marco ELE*, 16, 1-73.
- Sánchez, C. (2009). Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y Censos Nacionales de población 1927-2000: vitalidad, desplazamiento y autoafiliación etnolingüística. *Revista de Filología y Lingüística*, 35 (2), 233-273.
- \_\_\_\_\_. (2013). Lenguas en peligro en Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción. *Kañina*, XXXVII (1), 213-237.
- \_\_\_\_\_. (2016). Los diccionarios de las lenguas indígenas de Costa Rica: del formato bilingüe alfabético al temático pictográfico. *Kañina*, XL (extraordinario), 219-250.
- Sánchez, J. (2018). La enseñanza de lenguas extranjeras en universidades públicas de América. *Revista Letras*, 63, 95-130.
- Sima, E. y Perales, M. (2015). Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la Ciudad de Mérida. *Península*, X(1), 121-144.
- Zajícová, L. (2017). Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanos. *Onomazein* (número especial), 171-203.

