

RAKEL ÖSTERBERG

## La motivación y el desarrollo de español L2.

El interés es muy grande por español L2 en Suecia, tanto en la enseñanza secundaria como el bachillerato. El número de estudiantes de español L2 sigue creciendo al mismo tiempo que hay alumnos sin el incentivo para seguir el curso, que abandonan los estudios, o que no avanzan porque se aburren y han perdido el interés. Todos los que enseñamos segundas lenguas sabemos intuitivamente que la motivación es esencial para los progresos en su adquisición y que se requieren grandes y reiterados esfuerzos, paciencia e interés para tener éxito en el aprendizaje. El desafío del profesor de lenguas es mantener vivo el interés del aprendiente en la L2.

En este artículo presentaré los resultados de mi tesis (Österberg 2008) que muestran correlaciones positivas entre motivación y desarrollo de la L2. Estudié a un grupo de alumnos suecos del bachillerato durante tres años. Analicé su desarrollo del habla en español L2, su grado de aptitud y también el tipo y grado de motivación que expresaban.

En el campo de investigación de adquisición de segundas lenguas (ASL), la motivación se considera como una fuente importante de explicación de la variación individual en lo que concierne el nivel de dominio de la L2 (Dörnyei & Skehan 2003; Dörnyei 2005), pero sumamente difícil de definir, y por ende, de poca utilidad práctica en cuanto a la predicción y explicación de las pautas de aprendizaje. Las dificultades relacionadas con la cuantificación de la motivación han tenido un efecto restrictivo en la investigación de ésta. Por lo tanto se ha prestado mucha atención a las pautas generales de adquisición de segundas lenguas, mientras que las diferencias individuales constituyen un campo olvidado. Esto se debe a los problemas metodológicos que surgen a la hora de medir y cuantificar los factores que influyen en las diferencias individuales, como por ejemplo la motivación (ver Dörnyei 2005).

En este artículo se analizan las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera influye la motivación en la adquisición de una L2?
- ¿Es necesario tener alto grado de aptitud para llegar a aprender una L2? O, ¿es suficiente tan solo el deseo de aprender?

Los ejemplos siguientes, sacados del mundo escolar, ilustran la problemática que crea una disminución de la motivación:

- Un alumno inicia los estudios de español como segunda lengua (L2) y avanza rápidamente en el comienzo de la adquisición para luego perder todo el interés al encontrarse en el grupo heterogéneo del instituto donde

de nuevo ha de repasar las bases de la gramática. Disfruta de los conocimientos que ya tiene pero no avanza. Se aburre en clase.

- Un alumno en la enseñanza secundaria sufre de los cambios de profesor y no llega a tener un buen dominio de español. Cada cambio de profesor significa que el grupo vuelve a repasar los conocimientos básicos. El alumno se aburre en clase, y lo peor es que no tiene confianza en su propia capacidad de aprender y pierde la motivación.
- El falso principiante es el estudiante que ya ha estudiado la lengua antes. Al principio lo reconoce todo, pero abandona el curso cuando se da cuenta de que tiene que esforzarse para seguir adelante. Pierde la motivación quizá por falta de comprensión de lo que implica la adquisición de una segunda lengua. Este último caso es frecuente en el bachillerato cuando los alumnos eligen la L2 de modo estratégico, intentando seguir el curso más básico para obtener las mejores calificaciones (ver Muñoz 2002).

Los casos descritos aquí arriba tienen la falta de motivación como denominador común. La motivación, fenómeno muy complejo, puede verse desde dos perspectivas: la orientación hacia una meta, o sea, el antecedente de un comportamiento específico, y la intensidad del esfuerzo con el que se realiza dicho comportamiento (Gardner 1985; MacIntyre 2002; Dörnyei 2005). Según MacIntyre (2002: 46), la intensidad del esfuerzo y la orientación pueden variar en un comportamiento motivado y dar lugar a diferencias individuales.

Los jóvenes y las personas adultas tienen que invertir energía y esfuerzos importantes para adquirir un dominio funcional de una L2. Además, al contrario del uso de la lengua materna, el uso de la L2 demuestra alto grado de variación individual. En cambio, los niños alcanzan un alto dominio de la primera lengua independientemente del grado de motivación.

### **Materiales y método**

El corpus consiste en grabaciones y encuestas, datos que fueron recopilados durante un lapso de tres años. El propósito fue recopilar producción oral en español L2 en situaciones no muy formales a fin de captar la actuación espontánea de los informantes. Se recopiló actuación oral en español L2 y también se efectuaron entrevistas en sueco. Los 19 informantes eran estudiantes en el bachillerato sueco, que al inicio de la recopilación, tenían 16 ó 17 años y hacían su primer año en el instituto. En lo relativo a sus estudios de español, el primer año de bachillerato coincidía con el cuarto año de estudios de español L2 en un curso llamado *steg 3* 'paso 3'. Nueve estudiantes siguieron posteriormente, en el segundo año de bachillerato, cursando el 'paso 4'; y cinco de ellos continuaron incluso con el 'paso 5'. Todos habían estudiado español L2 — con anterioridad a los cursos del bachillerato —, durante tres o cuatro años en el nivel que en la escuela sueca corresponde a la Educación Secundaria Obligatoria española (6o a 9o grado en Suecia).

Las tareas utilizadas para recopilar la actuación oral fueron (1) **entrevistas** entre dos estudiantes y una persona hispanohablante, (2) una **conversación** entre dos estudiantes y (3) una **narración**. La entrevista y la conversación se realizaron una vez por año para facilitar las comparaciones inter- e intraindividuales. Se efectuó una narración de unos cómics en el primer y tercer año. La entrevistadora hispanohablante fue la misma en el segundo y en el tercer año. Las grabaciones han sido transcritas.

En resumen: el corpus de la actuación oral, de tipo semilongitudinal, consiste en 11 grabaciones de audio de 144 minutos y 26 grabaciones de video de una duración total de 180 minutos. Los nueve informantes que siguieron cursando español el segundo año forman el núcleo del estudio.

Se realizaron entrevistas en sueco a todos los aprendientes que pensaban seguir estudiando español el segundo año y también a algunos de los aprendientes que sólo estudiaron un año. Los temas de las entrevistas profundas giraban en torno a las experiencias del aprendizaje de segundas lenguas, el aula, los planes para el futuro, brindando material para el análisis de la motivación. Siempre fueron individuales y duraron aproximadamente 40 minutos cada vez. A los informantes se les prometió una confidencialidad absoluta. Se realizaron fuera de las horas de clase y la participación fue totalmente voluntaria. La entrevista era semi-estructurada, es decir, había temas preparados, sin necesidad de seguir un orden específico. Estas entrevistas fueron transcritas y los enunciados que trataban la motivación para el aprendizaje y el uso de español fueron identificados y analizados. Se aplicó un marco teórico proveniente del análisis del discurso (van Dijk 1998; 2000; Merino 2005). El hecho de trabajar con material transcrito ayuda a disminuir los efectos subjetivos ya que el investigador tiene acceso a todo lo que se ha dicho y no tiene que confiar sólo en las observaciones hechas durante la entrevista.

El efecto entrevistador es inevitable en este tipo de investigación. Muchas veces la acomodación es mutua, a veces tiene carácter más unilateral. Para realizar una actividad como la entrevista profunda de modo que los informantes se sientan seguros y hablen se necesita confianza entre entrevistador e informantes. Ésta, además de ser una herramienta imprescindible, crea una situación donde el aprendiente quizá quiera adaptarse demasiado a los deseos del investigador, y parecer hasta más interesado o entusiasmado de lo que está en realidad. De hecho, las entrevistas profundas tuvieron un efecto motivador en sí mismas (ya que las actividades de este tipo son muy escasas en el mundo escolar). No obstante, la gran cantidad de enunciados disonantes indica que los informantes a pesar de todo se atreven a dar sus opiniones. Además se aplicaron encuestas sobre asuntos de motivación que se usaron para validar las entrevistas profundas.

Finalmente se administró un test de aptitud para las lenguas a los informantes para medir su capacidad de aprender idiomas en general (se dará una descripción detallada más adelante). El propósito era aislar el efecto de la motivación

mediante el control de la aptitud. Se utilizó un test de aptitud hecho por Meara (2005) y adaptado a un contexto sueco por Abrahamsson y Hyltenstam<sup>1</sup>.

### **La motivación para las segundas lenguas**

Gardner (1985), psicolingüista canadiense, elaboró un modelo de motivación, y también una encuesta que tenía como objetivo a cuantificar el grado de motivación mediante una *Batería de tests sobre actitudes y motivación* BTAM<sup>2</sup>. Investigó las correlaciones entre el nivel de orientación integrativa e instrumental y la competencia lingüística medida a través de las calificaciones escolares de lenguas modernas de los estudiantes de francés L2. Los resultados mostraron correlaciones positivas sobre todo entre el motivo integrativo y el éxito en la adquisición de una L2. El motivo integrativo, concepto a la vez muy logrado y criticado, equivale a un deseo de orientación hacia la cultura y los hablantes nativos de la L2. Es difícil aplicar ese concepto fuera del contexto canadiense que es una sociedad bilingüe. En muchos contextos de adquisición de segundas lenguas, los hablantes nativos y la cultura se hallan a una distancia importante (como por ejemplo el español como lengua extranjera en Suecia). La teoría de Gardner (1985) llegó a dominar por mucho tiempo las investigaciones de motivación para la ASL, y no sin razón, ya que por medio de su investigación se obtuvo una escala psicométrica de gran fuerza explicativa y predictiva. Dörnyei, psicolingüista húngaro, ha reelaborado la teoría de Gardner, utilizándola como punto de partida para englobar varios contextos diferentes de adquisición. Para él, el motivo integrativo equivale a una visión del propio yo como participante de la cultura de la lengua estudiada. Estas teorías han aportado una terminología y un entendimiento de la motivación para las segundas lenguas, pero resultan difíciles de aplicar.

La teoría de la autodeterminación es una teoría general que viene del campo psicoeducativo. Deci y Ryan (1985) propusieron una escala de autorregulación donde *la motivación intrínseca* equivale a una motivación interior e implica un deseo profundamente personal de aprender algo y la percepción de la satisfacción que producen estos conocimientos mientras que *la motivación extrínseca* se produce cuando la fuente de motivación es externa, como en el caso de amenazas y premios. Este modelo, que se ha usado en una variedad de contextos, como por ejemplo en el deporte, fue aplicado por Vallerand y su equipo de investigadores. Llegaron a la conclusión de que esta escala también es aplicable para analizar la adquisición de segundas lenguas (Vallerand et al. 1992).

---

<sup>1</sup> Paul Meara (Universidad de Gales) así como Niclas Abrahamsson y Kenneth Hyltenstam (Universidad de Estocolmo) me dieron su consentimiento para administrar el test *the Swansea Language Aptitude Test (LAT, v.2.0)* a los nueve informantes del corpus. La versión ha sido adaptada a condiciones suecas por Abrahamsson y Hyltenstam.

<sup>2</sup> The attitude/Motivation Test Battery, AMBT (Gardner 1985, el apéndice) es un test que se compone de 130 preguntas y mide la orientación instrumental y el motivo integrativo, la ansiedad lingüística y otros componentes de la teoría de Gardner. Tiene propiedades psicométricas muy buenas y el uso del test es muy difundido.

En este último caso los conocimientos cumplen una necesidad. En consecuencia, si la necesidad o la presión cesaran, la motivación desaparecería. Las motivaciones intrínseca y extrínseca no deben interpretarse como totalmente opuestas la una a la otra, sino que constituyen polos extremos en un continuo motivacional.

### El análisis motivacional

Como ya se dijo anteriormente, las entrevistas profundas en sueco formaron el material de estudio. El propósito de esta parte del análisis consistió en la identificación de tipos motivacionales y también la evaluación de la intensidad de esta motivación. Basándome en la teoría de autorregulación, propuesta por Deci y Ryan (1985) desarrollé una escala autodeterminacional de cuatro grados a fin de mostrar el grado de interiorización de una fuente motivacional externa. Esta escala debe considerarse como una aplicación metodológica del continuo de Deci y Ryan (1985), donde la motivación intrínseca y la motivación extrínseca no son categorías opuestas sino que manifiestan un grado variable de autorregulación, como lo demuestra la escala siguiente. A4 corresponde a una motivación completamente interiorizada. La persona disfruta del uso y de la adquisición de la L2. A1 equivale a una motivación exterior al aprendiente. Si la necesidad cesa, la motivación también desaparecerá. La necesidad puede ser una preparación para un viaje o el deseo de cumplir con el currículo. A2 (control introyectado) y A3 (control identificado) son niveles intermedios donde el aprendiente hasta cierto punto ha integrado y aceptado la fuente de motivación.

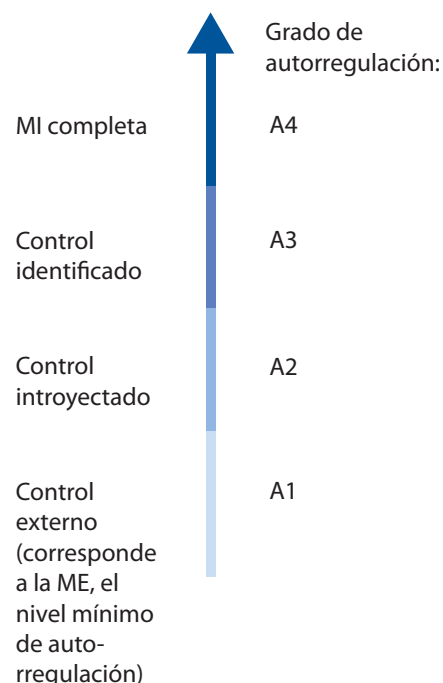


Figura 1, el grado de autorregulación

La escala de autorregulación me ayudó a identificar diferentes tipos de motivación de grado variado de autorregulación en las entrevistas profundas. La intensidad motivacional se midió por medio de una escala semántica. Las lenguas disponen de una semántica inherente para expresar grado. Me he dejado inspirar por la escala de modalización propuesta en Fant (2005; 2007), la cual contiene seis posiciones o grados, tres positivos y tres negativos. En el ejemplo siguiente Cajsá habla del placer de saber “la mayor cantidad posible de idiomas”. La fuente está interiorizada (A4 en la escala de autorregulación) y la intensidad expresada obtiene +3 en la escala de Fant:

Ejemplo (1)

Cajsá (líneas 44-46), +3

”Jag ville gärna helst läsa japanska eller kinesiska som jag sa men sen så och italienska så här **det är väl kul att kunna så många språk som möjligt**”

Hubiera preferido estudiar japonés o chino como decía antes o claro o el italiano porque **claro es divertido saber la mayor cantidad posible de idiomas.**

De esta forma se identificaron una treintena de tipos motivacionales en el material y para cada enunciado se midió la intensidad de la motivación expresada por el aprendiente. La ventaja de un análisis discursivo es la imagen matizada que se obtiene de la motivación del aprendiente. Ya que hay una saturación general del uso de encuestas en la enseñanza sueca conviene no sólo apoyarse en encuestas en este caso, sino en un material más informativo como la entrevista. Es cierto que la encuesta de Gardner (1985) tiene altos valores operacionales pero no está adaptada a un contexto de enseñanza sueco. Los valores obtenidos en el análisis discursivo fueron utilizados para analizar correlaciones con los progresos que hicieron los alumnos en su adquisición de español L2.

### **La aptitud para las lenguas**

Se administró el test de aptitud de Swansea (Meara 2005) a los informantes por el hecho de que la aptitud y la motivación parecen ser factores importantes que influyen en el desarrollo de la L2 (ver Dörnyei y Skehan 2003). Además, la aptitud no se correlaciona con la motivación sino que representa una habilidad distinta, lo que ha sido una ventaja para el presente estudio. Con los valores de la aptitud también sería posible aislar el efecto de la motivación.

El test computarizado se compone de cinco partes y en casi todas las tareas se emplean idiomas reales. En el test C se usa un idioma artificial y las traducciones se dan en sueco.

Cada uno de los subtests corresponde a una o varias habilidades específicas de la aptitud para la ASL. El test se realiza por ordenador y tarda unos 40 minutos. El informante utiliza auriculares y responde mediante el teclado. Los subtests son los siguientes:

- A. Somete a prueba la capacidad de la *memoria auditiva*; la tarea consiste en la repetición de una secuencia sonora en voz alta. La secuencia consta de

una palabra o de una serie de palabras en un idioma desconocido. El informante ha de autoevaluarse, o sea, decidir si ha logrado repetir la secuencia o no. Hay en total 20 secuencias.

- B. Activa la *memoria asociativa* y el *aprendizaje inductivo*. Se miden las habilidades léxicas y morfológicas, a saber la capacidad de aprender mucho vocabulario en poco tiempo. La tarea consiste en aprender 20 números en un idioma desconocido. El informante estudia un sistema de números durante tres minutos y luego tiene que combinar el número con la palabra correcta.
- C. Somete a prueba la capacidad de deducir un sistema gramatical de un idioma artificial. Activa la *memoria asociativa*, la *sensibilidad gramatical* y el *aprendizaje inductivo*. Hay 20 ejemplos.
- D. Mide la *memoria auditiva* y la capacidad de segmentar secuencias sonoras y almacenarlas. Después de haber escuchado 10 palabras desconocidas, el informante ha de decidir si reconoce o no la palabra en 30 casos.
- E. Mide la capacidad de combinar sonido y letra. Se trata de la *memoria asociativa*. El informante estudia la correspondencia entre varios conjuntos de letras y el sonido. Luego tiene que elegir el conjunto de letras correcto de dos alternativas que corresponda a un sonido específico.

Los informantes del grupo manifestaron aptitud para las lenguas en grado diferente, valores que se utilizaron para calcular correlaciones entre aptitud y progresos en el desarrollo de la L2.

### **El análisis de la lengua hablada**

Las entrevistas y las conversaciones en español fueron transcritas y analizadas. Es muy frecuente usar los criterios de *complejidad sintáctica* y *acierto formal* en los análisis de la actuación escrita o, como en este caso, la lengua hablada, para evaluar el nivel de dominio que tiene un aprendiente (Bygate 1999; Foster, Tonkyn y Wigglesworth 2000; Wolfe-Quintero, Inagaki y Hae-Young 1998). La complejidad es la capacidad de elaborar los enunciados en la L2 y procesar mucho material lingüístico. Además, es por medio de la complejidad que el aprendiente va introduciendo nuevos elementos lingüísticos en su actuación y por esta razón se considera que este aspecto posee propiedades creativas. Al elaborar su actuación, el aprendiente crea espacio para el uso de nuevo material lingüístico. Se midió el grado de complejidad sintáctica mediante el número de palabras usadas por enunciado, y asimismo el número de subordinaciones<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O sea, el número de palabras por macrosintagma, y la cantidad de subordinación por macrosintagma. Además se aplicó un coeficiente de desarrollo para evaluar el grado de desarrollo habido durante los años en el bachillerato.

El acierto formal mide la capacidad del aprendiente de expresarse sin errores. Este criterio exige alto grado de control de parte del aprendiente y éste normalmente no llega a producir enunciados tan largos por causa de la mayor carga de procesamiento cognitivo. El acierto formal se midió a través de la relación entre el total de cláusulas usadas y el número de cláusulas correctas. Tanto la complejidad sintáctica como el acierto formal son importantes en la adquisición de una L2.

Los resultados muestran que los alumnos no desarrollan estas dos habilidades de modo lineal sino que la mayoría de ellos tienden a desarrollar la complejidad mientras que algunos desarrollan sólo el acierto formal en la actuación oral. Esto es muy interesante ya que muestra la variación individual en cuanto a los progresos. Además, da motivo para evaluar y premiar ambos tipos de desarrollo en la enseñanza.

Los valores de complejidad sintáctica y acierto formal se utilizaron finalmente para calcular las correlaciones entre motivación y desarrollo lingüístico.

### Conclusiones

Finalmente se calcularon correlaciones (Spearman<sup>4</sup>) entre el tipo y grado de motivación y los valores de desarrollo de la lengua hablada, o sea la complejidad y el acierto formal. Las correlaciones entre motivación y nivel de dominio de L2 y el desarrollo fueron significativas. **Se sacó la conclusión de que, en particular, la motivación intrínseca, forma parte del repertorio del aprendiente que hace progresos en la adquisición de español L2.**

También se calcularon las correlaciones entre la aptitud y el desarrollo de la lengua hablada. **Las correlaciones se mostraron muy débiles y se pudo concluir que la aptitud no parece ser un factor decisivo para el nivel de dominio ni para el desarrollo de la L2 para los aprendientes de este estudio y/o en este nivel de adquisición.**

El resultado es interesante ya que da incentivo a desarrollar métodos de motivación para aplicar en la enseñanza secundaria y el bachillerato. El mero hecho de estar consciente de la importancia de la motivación puede ayudar al individuo que quiere aprender el idioma. Hay que saber el por qué y para qué de los estudios.

Primeramente se mencionaron tres casos en los que el estudiante pierde la motivación para la L2 por circunstancias desfavorables en la enseñanza. El primer caso refleja la situación en la que el estudiante se aburre en clase, y por ende, pierde la motivación al adaptarse a la nueva situación en el bachillerato. No hay una solución fácil a este problema, pero conociendo la importancia de la motivación, y también del esfuerzo continuo, es importante poder ofrecerle material extra al estudiante para crear una buena situación donde éste pueda sentir

---

<sup>4</sup> El valor de  $r$ , o sea, el coeficiente de correlación de Pearson (o Spearman), mide el grado de correlación. El valor de índice de correlación oscila de  $-1$  a  $+1$ . El coeficiente de Pearson mide la correlación lineal, mientras que el coeficiente de Spearman se aplica a variables no paramétricas (Borg y Westerlund 2006).



el desafío y la necesidad de trabajar. En la práctica es bastante difícil ya que los grupos de español L2 tienden a ser grandes y la atención que se presta al individuo disminuye.

El segundo caso es un problema de organización. Es la responsabilidad de los directores de los centros docentes crear una situación “fructífera” y favorable al desarrollo lingüístico del estudiante. Los cambios constantes de profesor crean inseguridad y discontinuidad.

El falso principiante necesita una conciencia de su situación. A la vez que maneja muchos contextos lingüísticos necesita conocimientos básicos para seguir adelante. También necesita darse cuenta del trabajo y energía que hay que invertir para obtener estos conocimientos básicos. Los tests de diagnóstico sirven para iluminar tanto los conocimientos como las carencias que tiene el aprendiente y pueden servir de guía para planificar los estudios de lengua.

### Referencias

- Borg, E. & J. Westerlund (2006). *Statistik för beteendevetare*. Stockholm: Liber.
- Bygate, M. (1999). “Quality of language and purpose of task: patterns of learners’ language on two oral communication tasks”. *Language teaching Research* 3:3(185-214).
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. & P. Skehan (2003). “Individual differences in Second Language Learning”. En: Doughty, C. & M. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. London: Blackwell (589-630).
- Fant, L. (2005). “Discourse perspectives on modalisation: the case of accounts in semi-structured interviews”. En: Klinge, A. & H. Høeg Müller (eds.), *Modality: studies in form and function*. London: Equinox (103-121).
- Fant, L. (2007). “La modalización del acierto formulativo en español”. En: Müller, A., M. Schrader-Kniffki & B. Kluge (eds.), *Límites en el discurso*. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana (39-58).
- Foster, P, A. Tonkyn, y G. Wigglesworth (2000). “Measuring Spoken Language: A unit for all Reasons”. *Applied Linguistics* 21:3(354-75).
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- MacIntyre, P.D. (2002). “Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition”. En: Robinson, P.M. (ed.) *Individual differences in second language acquisition*. Amsterdam: Benjamins (45-68).
- Meara, P. (2005). *Llama, Language Aptitude Tests: The Manual*. University of Wales, Swansea: Lognostics.

- Merino, M.E. (2005). "Racismo discursivo en Chile. El caso mapuche". En: Harvey, A. (comp.). *En torno al discurso*. Santiago: Ediciones Universidad Católica (257-271).
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- Österberg, R. (2008). *Motivación, aptitud y desarrollo estructural. Un estudio sobre la actuación lingüística en aprendientes suecos de español L2*. Tesis doctoral. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Vallerand, R.J., L.G. Pelletier, M.R. Blais, N.M. Brière, C. Senécal, & E.F. Vallières (1992). "The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education". En: *Educational and Psychological Measurement* 52 (1003-1017).
- Van Dijk, T. A. (ed.) (1985). *Handbook of discourse analysis*, Vols 1-4. London: Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (2000). "Discourse Studies". En: Van Dijk, T. A. (comp.). *Discourse as Structure and Process* (1-33).
- Wolfe-Quintero, K., S. Inagaki y K. Hae-Young (1998). *Second Language Development in writing: measures of Fluency, Accuracy & Complexity*. Technical report 17. Honolulu, Hawai'i, University of Hawaii's Press.