

Motivación y abandono en el aprendizaje del Español en Noruega. I: La motivación

Debora Carrai¹
Høgskolen i Østfold, Halden (Noruega)

Parte I: Una definición (im)posible

Introducción

Antes de entrar en el asunto de la motivación es necesario empezar con una precisión: que la motivación en realidad no existe, o, como opina Dörnyei², "motivation is an abstract, hypothetical concept that we use to explain why people think and behave as they do". Dicho esto, y siendo la motivación el núcleo de mi investigación, es claro que mi intención no es sólo ententar describir la motivación para el aprendizaje de idiomas como concepto genérico, sino también explicar cómo se puede definir más concretamente este concepto para poder utilizarlo en análisis de tipo cuantitativo o en la enseñanza.

Origen de la investigación

El tema de la motivación forma parte de mi proyecto doctoral que se titula "Motivación y abandono en el aprendizaje del español en los grados inferiores de la escuela secundaria noruega" en el que me propongo explicar la razón de la elección y del abandono del español por parte de los alumnos. La intención de este estudio se basa en la necesidad de analizar primero la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Noruega desde la introducción del Nuevo plan de estudio en 2006³, y después la especial posición que el español ha adquirido en Noruega, siendo éste el idioma más popular en toda la secundaria, al mismo tiempo que el porcentaje de alumnos que abandonan el español es muy alto.

¹ *Magister Doctor* en literatura española del Siglo de Oro (Universidad de Florencia, Italia). Doctoranda en Didáctica de lenguas extranjeras, ILS, Universidad de Oslo, Noruega. Trabaja como profesora de didáctica del español en Høgskolen i Østfold, Halden, Noruega. Direcciones: deboracarra@hotmail.com + debora.carrai@hiiof.no. Teléfono: 0047-92636568

² Dörnyei, Z., *Motivational strategies in the classroom*, Cambridge University Press, 2001.

³ El plan está basado en la reforma escolar "Kunnskapsløftet" según la cual hay una rivalidad entre las asignaturas optativas que son lenguas extranjeras (francés, alemán, español y otras) o profundizaciones en inglés, noruego o lapón.

La situación noruega

En la escuela secundaria noruega el español fue introducido en los años 2000-2001 y adquirió rápidamente la posición de lengua principal⁴, con el mayor porcentaje de alumnos con respecto a las otras asignaturas optativas. Hay también que explicar que en el nuevo plan se han eliminado las asignaturas optativas de tipo más “práctico”⁵ de manera que los alumnos solamente pueden elegir entre lenguas extranjeras propiamente dichas (alemán, francés, español u otras) y “profundizaciones” en noruego, inglés o lapón.

Esta situación ha creado una rivalidad entre las lenguas extranjeras de larga tradición en Noruega (francés y alemán), el español (lengua relativamente nueva en este país) y las profundizaciones. Como todas estas asignaturas son optativas, o sea que hay que elegir una de ellas (y que también se puede cambiarlas), queda claro que la gran popularidad del español se debe en parte a la falta de opciones y que está continuamente amenazada por las opciones de profundización.

Mi investigación, basada sobre el método cuantitativo, está centrada en la noción de motivación para el estudio de lenguas extranjeras en general (y del español en particular) y en los factores que puedan causar faltas o cambios de motivación.

El concepto de motivación

En la situación que acabo de describir es muy importante intentar dar una definición del concepto de motivación que es extenso y complejo. El término *motivación* se puede encontrar utilizado y abusado en muchos contextos, y, como he dicho en la introducción, tiene principalmente carácter abstracto e hipotético, así se puede decir que en realidad no existe, y que se usa para referirse a una variedad de comportamientos que nos pueden resultar útiles para comprender, como en este caso, la elección y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Concretizar lo abstracto

Para poder analizar o medir conceptos abstractos es fundamental definirlos *a priori*, de manera que queden claros los elementos que se incluye dentro del concepto.

⁴ Hay que tener presente que el inglés es lengua obligatoria en Noruega, así que español e inglés no pertenecen al mismo grupo de asignaturas y no son rivales.

⁵ Antes existían asignaturas de “proyectos prácticos” y de “trabajo manual”.

Especialmente en investigaciones cuantitativas donde se utilicen cuestionarios, definir es una manera de pasar de la teoría a la práctica. Aquí el trabajo que he hecho consiste en haber operacionalizado la noción abstracta de manera que resulte medible⁶ a través de una gran cantidad de *items*⁷.

Mi análisis del concepto de motivación se basa sobre todo en los estudios internacionales de Dörnyei y Gardner, Tremblay y Masgoret⁸. Las encuestas de estas autoridades han producido cuestionarios utilizados en todo el mundo, y especialmente el reconocido AMTB⁹. Las encuestas hechas en otros países, incluso las de AMTB, no se pueden utilizar en Noruega dado que están concebidas para estudiantes de nivel universitario o con otras condiciones de aprendizaje de la lengua estudiada. La escasez de encuestas adaptadas al contexto noruego y su falta de enfoque estadístico son la razón de la elaboración de mi propio cuestionario.

Las nuevas perspectivas

En los últimos años se ha podido observar un cambio de perspectivas en muchos campos alrededor de la noción de motivación.

El primero de estos cambios es el que se refiere a la distinción tradicional entre motivación intrínseca y extrínseca, estos dos tipos de motivación ya no se consideran opuestas, y no hay rivalidad entre ellos. Esto porque no es que existan dos motivaciones, es que solamente se puede hablar de dos tipos de tendencias, las que la tradición norteamericana e inglesa define como *orientations*. La implicación más importante es que la motivación se define más en grados de intensidad que de calidad. Un ejemplo específico es que a nosotros ya no nos importa saber si nuestros alumnos tienen una motivación intrínseca o extrínseca, lo que es fundamental es que tengan una medida de motivación (en términos de fuerza) que le les resulte suficiente para poder estudiar y aprender, cualquiera que sea la finalidad última de sus estudios. Además hay investigaciones que documentan que las

⁶ Esto se hace con programas de análisis estadística, yo utilizo SPSS.

⁷ Para los no aficionados a cuestiones estadísticas, se definen como *items* todos los artículos presentes en el cuestionario y que se utilizan en SPSS, por ejemplo preguntas y respuestas posibles.

⁸ Se vea en las notas bibliográficas.

⁹ Gardner, R. C., *Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*, University of Western Ontario, 1985 y *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*, University of Western Ontario, 2004.

tendencias extrínsecas son igualmente suficientes para poder terminar un curso de estudios.

Las otras perspectivas que voy a ilustrar son las que tienen cada vez más éxito en los nuevos estudios: 1) La importancia de la actitud¹⁰ hacia las lenguas en general; 2) la aptitud¹¹, la capacidad de aprender idiomas, que es una variable dependiente de muchos factores, como por ejemplo la relación con su lengua materna; 3) las tendencias que se definen como *Intrumental*¹² o *Integrative*¹³.

La perspectiva temporal

Esta perspectiva merece una tratación más extensiva por su importancia y por las consecuencias que puede tener en mi investigación y en la enseñanza en general.

La motivación, así como la voy en seguida a definir, no es algo fijo, sino que puede (y suele) variar con el pasar del tiempo. La dimensión temporal de esta noción se puede concretar diciendo que existe una *initiating m.*, o sea la motivación para empezar a hacer algo, y una *sustaining m.*, la que sirve para poder seguir haciendo esfuerzos, en nuestro caso en el desarrollo del aprendizaje. Entrando más en el sistema específico creado especialmente por Dörnyei¹⁴, podemos observar una secuencia (*action sequence*) de fases o tipos de motivación: 1) *preactional* la fase antes de empezar a aprender, 2) *actional*, la fase de cuando los alumnos llevan algún tiempo aprendiendo la lengua (y han experimentado las primeras dificultades) y 3) *post-actional*, que se entiende como la fase de reflexión sobre los progresos en el aprendizaje y el equilibrio entre esfuerzos y resultados.

Una definición tentativa

Como resulta implícito en la tratación de términos abstractos, no es fácil dar una definición precisa de lo que se entiende con el concepto de *motivación para el aprendizaje de lenguas*. Voy a presentar aquí tres definiciones de fuentes de reconocida autoridad en secuencia temporal.

¹⁰ La que se define como *Language Attitude* en Dörnyei y muchos otros.

¹¹ *Language Aptitude*.

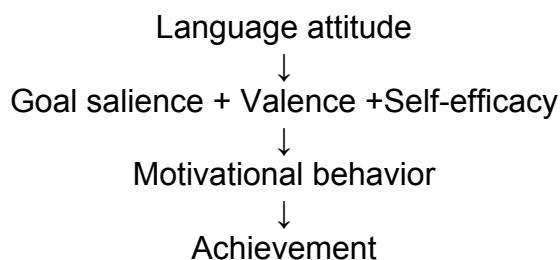
¹² *Instrumental orientation* es la tendencia a aprender para “hacer algo” con las lenguas: buscar un trabajo, estudiar en otros países, etc.

¹³ *Integrative orientation* se da cuando el estudiante quiere integrarse en un contexto donde se habla esta lengua. Esto difícilmente se puede aplicar a los alumnos noruegos, con la excepción de los que viajan mucho y que suelen pasar sus vacaciones en España.

¹⁴ Dörnyei, Z., *Teaching and researching motivation*, 2001.

La primera y la más generica es la de Gardner¹⁵ que define la motivación como "Effort, desire and attitude towards learning"¹⁶.

Gardner, Tremblay y Masgoret volvieron años después a tratar el concepto ampliando la primera definición con una nueva, llamada *extended L2 motivation construct*¹⁷. Según esta nueva elaboración, la motivación es un "constructo", algo que hay que construir (claro, porque no existe) analíticamente como un producto de laboratorio con partes distintas.



En este esquema se ve como los distintos elementos no pueden funcionar sin estar en una secuencia. La *language attitude* es la premisa fundamental para que puedan existir *goal salience*, la especificidad o precision de los objetivos de los estudiantes, *valence*, el valor que dan al aprendizaje (una combinación del deseo de aprender y del valorar mucho la competencia lingüística) y *self-efficacy*, la confianza en su propia capacidad o habilidad de resolver problemas o alcanzar objetivos.

Estos elementos pueden conducir a un comportamiento motivado (*motivational behavior*) que puede hacer que los alumnos alcancen resultados.

La tercera definición es de Dörnyei y Ottó, y es la más compleja porque define la motivación como "Dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out"¹⁸. En esta definición podemos ver representadas todas las variables de un proceso de aprendizaje: 1) la dimensión esencialmente dinámica del concepto, 2) la motivación pensada como energía dirigida hacia lograr un objetivo y como función de control sobre las

¹⁵ Gardner, R. C., *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, 1985.

¹⁶ Gardner citado en Dörnyei, Z., *Teaching and researching motivation*, 2001.

¹⁷ Gardner, R.C, Tremblay, P.F., Masgoret, A.M, *Towards a full model of second language learning: An empirical investigation*, 1997, i *Modern Language Journal*, 81, s. 344-62.

¹⁸ Dörnyei, Z., Ottó, I., *Motivation in action: A process model of L2 motivation*, in *Working papers in Applied Linguistics*, 4., 1998, s. 43-69.

acciones, 3) la importancia de la selección de los objetivos y 4) la inseguridad del resultado, ya que la motivación contribuye principalmente al esfuerzo, pero no garantiza el éxito.

La operacionalización del concepto

Pasar de un concepto abstracto a la medición del mismo concepto requiere una exactitud imposible de alcanzar. Esto se debe a la misma natura de la motivación que es algo hipotético que nos sirve para explicar fenómenos más concretos, o sea que la motivación no se puede ni ver ni tocar, pero sí que se pueden ver sus efectos. Por este motivo es fundamental poder operacionalizar el concepto y definirlo no solamente con la palabras, sino a través de una serie de variables. Las variables serán expresión de los elementos en que la motivación se puede descomponer.

En esta fase se pasa de un concepto amplio a sus componentes mínimas (que son también conceptos), y éstas variables se concretan en *items*, relaciones entre preguntas y respuestas. En el caso de mi cuestionario, he elegido preguntas cerradas para poder elaborar fácilmente la grande cantidad de respuestas y analizarlas con el programa. Al mismo tiempo el proceso de elaboración de las respuestas (y no solo las preguntas) ayuda la precisión de la definición.

La manera de transformar las variables en *items* es una cuestión de validez del constructo (*construct validity*) que tiene un rol fundamental para la validez de la encuesta.

Mi modelo de motivación: el cuestionario

En la fase de operacionalización he construído un modelo del concepto de motivación utilizando los elementos precedentemente mencionados y otros que no estaban especificados en las tres definiciones.

En la siguiente tabla se pueden ver las variables que he utilizado en mi cuestionario:

Fase 1	Fase 2	Fase 3	
Pre-accional	Accional	Post-accional	
Language attitudes: <ul style="list-style-type: none"> • Attitude towards L2 speakers • Interest in foreign language • Attitude towards the L2 course • Instrumental orientation • Integrative orientation 	Goal salience Valence Self-efficacy Self-discipline Learner autonomy	Motivational behaviour: <ul style="list-style-type: none"> • Attention • Motivational intensity • Persistence 	ACHIEVEMENT

Importantes factores motivacionales desde la perspectiva de los estudiantes

Voy ahora a resumir los factores motivacionales que según mi operacionalización del concepto contribuyen a explicar las actitudes y el comportamiento de los alumnos.

A los ya mencionados dos tipos de *orientations* intrínsecas y extrínsecas, a la perspectiva temporal y a la importancia de la intensidad de la motivación, quiero añadir algunos elementos más.

El *socio-educational model*¹⁹

Es un modelo que quiere explicar una serie de factores como:

- 1) *Antecedent factors*, las variables de fondo o de formación como por ejemplo: la actitud de la familia hacia las lenguas, el lugar de vacaciones, el grado de alfabetización, etc.
- 2) *Individual differences*: en este grupo encontramos los factores cognitivos que no se pueden investigar con un cuestionario.
- 3) El contexto de aprendizaje del idioma: la importancia de la clase, el rol de los profesores y la influencia de los compañeros en la clase.
- 4) *Learning outcomes*: lo que los estudiantes producen, los resultados, fracasos o éxitos.

¹⁹ Es un modelo de Gardner que se encuentra resumido en el citado: Dörnyei, Z., *Teaching and researching motivation*, 2001.

Los relevant others

En esta categoría se encuentran las personas que puedan ejercer influencia sobre la elección de la asignatura (o de la lengua), son, por ejemplo, los amigos, los hermanos que han estudiado la misma lengua, los profesores, los tutores que trabajan en la escuela, los ídolos del mundo del cine, de la música etc.

Personality factors

Con estos factores se indican los componentes individuales ligados a la personalidad, son también factores cognitivos que no se pueden investigar en una encuesta cuantitativa. Aquí quiero mencionar sólo los principales para subrayar la importancia de componentes sobre los cuales no tenemos ningún control ni como investigadores, ni como profesores.

- 1) *Language aptitude*: es la habilidad de aprender idiomas
- 2) *L1 linguistic coding*: la capacidad de descodificar mensajes y estructuras de la lengua madre. Estos factores se refieren a la manera de pensar y estructurar la lengua como por ejemplo el saber reconocer estructuras morfológicas, gramaticales o sintácticas a partir del contexto.
- 3) *Working memory*: es la memoria operativa y se refiere a todos los procesos de memorización de los estudiantes, a los que tampoco tenemos acceso.

L2 Motivational Self-System²⁰

Éste es el sistema motivacional que los estudiantes tienen de manera no consciente. La denominación se refiere a un conjunto de factores como: *L2 Learning Experience* la experiencia que tienen los alumnos con el aprendizaje de lenguas estudiadas antes de la que nos interesa; y la manera en que los estudiantes ven a sí mismos como aprendientes de una lengua con respeto a lo que piensan debería ser su ideal (*Ideal L2 self*), y lo que perciben como obligatorio (*Ought-to L2 self*).

En este grupo he incluido también las estrategias de aprendizaje (*Learning Styles or Strategies*), o sea la manera de aprender lenguas, que es individual y a veces no consciente.

²⁰ Dörnyei Z., *Individual differences in second language acquisition*, in: *Themes in SLA Research*, Aila Review, 19, 2006.

Los elementos afectivos

Los que Krashen define como *affective elements*²¹ son aspectos muy complejos del proceso de aprendizaje y de las modalidades de interacción en un contexto fijo, como una clase con estudiantes y profesores. El concepto de elementos afectivos requiere una explicación extensa que no puedo dar aquí. Me limitaré a mencionar la importancia y la influencia de factores como: 1) *Self confidence*, la confianza que cada estudiante tiene en sí mismo y en sus propias aptitudes; 2) *Language Use Anxiety*, la sensación de ansiedad que puede dar el uso de una lengua extranjera en la comunicación y 3) *Perceived Language Competence*, la competencia que el estudiante cree poseer en la lengua extranjera, que está bajo la influencia de las experiencias anteriores y que puede condicionar los resultados.

Estos elementos tiene un rol fundamental en el trabajo con los estudiantes, porque, según las teorías de Krashen (y de muchos después de él) el nivel de ansiedad influye sobre la memoria de corto y largo plazo, e indirectamente sobre el aprendizaje.

El rol de los profesores

Por fin queda el difícil trabajo de tratar el asunto de la importancia de los profesores. Como este tema también requiere un tratamiento más amplio de lo que puedo dar aquí, me limitaré a explicar los elementos importantes para la enseñanza del español en el contexto escolar noruego.

El español es la lengua con el mayor número de estudiantes en la escuela noruega, pero tiene también un alto porcentaje de abandonos. Por un lado se espera que los profesores empleen nuevos métodos de enseñanza y varias estrategias motivacionales, pero por el otro no se exige un nivel alto de competencia académica. En Noruega el español ha adquirido su posición de importancia en los últimos años, lo que significa que no hay una tradición de formación de profesores de esta lengua y que los que trabajan en las escuelas tienen muy poca experiencia y pocas competencias en lingüística, didáctica o pedagogía. Entre los pocos que hay, muchos son hispanohablantes que tienen un nivel de lengua muy alto, pero no conocen el sistema escolar y no tienen competencias formales.

²¹ Krashen, S.D, Terrell, T.D, *The natural approach. Language acquisition in the classroom*, 1983.

Además, como la popularidad de la lengua es un fenómeno bastante nuevo, los profesores de español suelen ser los que no tienen empleo fijo y que por lo tanto trabajan en varias escuelas al mismo tiempo. Este elemento de estrés puede influir también en la calidad de su enseñanza.

Como último elemento quiero mencionar la popularidad de la lengua española: ésta, que normalmente es una gran ventaja para los profesores, puede volverse en desventaja si hace que los estudiantes esperen que el español sea una asignatura más divertida y fácil que las lenguas tradicionalmente estudiadas en las escuelas noruegas.

Bibliografía

- Doetjes, G., Ryen, E., *Språkvalg på ungdomsskolen. En kartlegging, Fokus på språk* nr. 16, Fremmedspråksenteret, 2009.
- Dörnyei, Z., *Motivational strategies in the classroom*, Cambridge University Press, 2001.
- Dörnyei, Z., *Teaching and researching motivation*, Longman, 2001
- Dörnyei, Z., *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.
- Dörnyei Z., *Individual differences in second language acquisition*, in: *Themes in SLA Research*, Aila Review, 19, ed. Bardovi-Harlig, K., Dörnyei, Z., 2006
- Dörnyei, Z., Kormos, J., *The role of individual and social variables in oral task performance*, *Language Teaching* 4/3, 2000 (s.275-300).
- Dörnyei, Z., Ottó, I., *Motivation in action: A process model of L2 motivation*, in *Working papers in Applied Linguistics*, 4., 1998, s. 43-69.
- Elstad, E., *Building self-discipline to promote learning: students' volitional strategies to navigate the demands of schooling*, *Learning Inquiry*, 11, 2008, s. 53-71.
- EU-Kommisjonen, 2004. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity (2004-2006). An Action Plan*
- Gardner, R. C., *Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*, University of Western Ontario, 1985.
- Gardner, R. C., *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*, University of Western Ontario, 2004.
- Gardner, R. C., *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, London, Edward Arnold Publishers, 1985.
- Gardner, R.C, Tremblay, P.F., Masgoret, A.M, *Towards a full model of second language learning: An empirical investigation*, 1997, i *Modern Language Journal*, 81, s. 344-62.
- Heckhausen, H., *Motivation and action*, Springer, New York, 1991.
- Krashen, S.D, Terrell, T.D, *The natural approach. Language acquisition in the classroom*, Pergamon Press, 1983.
- Kunnskapsdepartementet, *Språk åpner dører: Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen (2005-2009). Revidert utgave januar 2007*, Oslo, 2007.
- Kunnskapsdepartementet, *Rundskriv F-12/2008 B, Innføring av Kunnskapsløftet. Om fag- og timefordeling i grunnsopplæringen*, Oslo, 2008.

- Lindemann, B., *Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføringen av Kunnskapsløftet, Fokus på Språk*, Fremmedspråksenteret, 11/2008.
- Lindemann, B., "Er norske ungdomsselever motiverte til å lære 2. Fremmedspråk?", i *Språk og språkundervisning* 1/07, (2007a), s. 22-27.
- Noels, K.A., *New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations and motivation*, en: Dörnyei, Z., Schmidt, R., *Motivation and second language acquisition*, Second Language teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i, 2002.
- Speitz, H., Lindemann, B., "Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angret". *Status for 2. Fremmedspråk i norsk ungdomsskole*, Rapport 03/02, Telemarksforskning-Notodden, Senter for pedagogisk og utviklingsarbeid Notodden, 2002.
- Utdannings- og forskningsdepartementet, *St.meld. nr.30 (2003-2004). Kultur for læring*. Oslo, 2004.
- Utdannings- og forskningsdepartementet, *St.meld. nr. 11 (2008-2009) Lærerens rollen og utdanningen*. Oslo, 2008.
- Williams, M., Burden, R., *Psychology for language teachers*, 1997.
- Zammuner, V.L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Torino, Il Mulino, 1998.
- Haraldsen, G., *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*, Oslo, Gyldendal, 1999.