MOTIVACIÓN Y EDAD: DOS FACTORES CLAVE EN EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ORAL

Cristina Alcaraz Andreu

Universidad Católica del Sacro Cuore

1. La motivación

La motivación constituye un punto de partida de gran importancia para el aprendizaje efectivo de una la lengua extranjera (LE). Podemos definir la motivación como un estado interno del individuo influido por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le conduce a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados.

Otras definiciones interesantes sobre la motivación son las siguientes: "Una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo" (De Beni, 2000). O bien: "Motivation […] refers to combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language" (Gardner, 1985).

En el campo del aprendizaje de LE la motivación juega un papel decisivo: la exigencia / deseo de aprender una LE es un factor clave (Chini, 1996). De igual modo, Gardner (1992) se refiere a la motivación como un esfuerzo individual que realiza el alumno para aprender una LE. Y, como subrayan Boekaerts y Nenninger (1999), actualmente la motivación para aprender una LE cada vez se interpreta más como un conjunto de aspectos cognitivos y afec-

Centro Virtual Cervantes

tivos que interaccionan entre ellos; de ahí que, hoy en día, la motivación también se puede leer en clave sociocultural como un factor de aprendizaje de LE. Por lo tanto, no se puede considerar un elemento con un único componente, sino que surge de la interacción entre varios factores y, desde este punto de vista, podríamos afirmar que es un fenómeno polisémico.

1.1. Tipos de motivación

En este apartado se expondrán las diferentes definiciones de los tipos de motivación que se relacionan estrechamente con el estudio que más adelante se presentará.

Siguiendo el orden de preferencia de nuestros alumnos sobre el tipo de motivación que les ha llevado a empezar a estudiar el español como LE, nos encontramos con la motivación *integrativa*. Este tipo de motivación estimula el aprendizaje de una LE para poder participar en la vida de la comunidad en la que se habla la LE y para poder integrarse en su tejido social (Chini, 1996). En segundo lugar, nos encontramos con el tipo de motivación *intrínseca* que define un interés personal que posee el aprendiz por la adquisición-aprendizaje de la LE, sin estímulos externos que influyan en la motivación (De Beni, 2000: 50-65). En el campo de la psicología, la noción de esta clase de motivación se conoce desde hace tiempo, pero en el campo del aprendizaje de la LE su aplicación es reciente. En último lugar, se presenta la motivación *instrumental*. Es el tipo de motivación por el que un sujeto aprende una LE por razones de utilidad; por ejemplo para encontrar un trabajo.

Otro tipo de motivación es la *extrínseca* que se caracteriza por los premios, elogios, incentivos y/o aprobación social. Esta corresponde al sujeto que realiza ciertas conductas para obtener la aprobación o evitar sanciones y, además, indica como razones para su aprendizaje frases como: "hago mi trabajo porque mi profesora está contenta si lo hago, porque consigo privilegios extras, porque si no me darán mala nota, porque tendré problemas con mis padres" (González, 1997: 100). Sobre el concepto de *refuerzo externo*, donde por refuerzo, según la teoría conductista, se comprende el estímulo capaz de modular la frecuencia de una cierta conducta, se puede distinguir entre premios *controlados*, en los que el sujeto se siente guiado desde el exterior, y premios *informativos*, que dejan una autonomía más amplia.

Como conclusión, Haber (2002) ha subrayado que la motivación *interiorizada*, como la *intríseca*, pueden ser consideradas como tipos de *automoti-*

Centro Virtual Cervantes

vación. Ésta se encontraría entre la intrínseca y la extrínseca y la manifiestan estudiantes que han interiorizado algunas conductas, valores y refuerzos que al principio eran externos y utilizados por otros agentes sociales con la finalidad de guiar su conducta. Esta clase de motivación es la ideal para los alumnos y para los profesores, ya que los estudiantes recorren el camino para llegar a su meta, aprender la LE, sin que las variaciones de los estímulos / refuerzos internos o externos modifiquen sustancialmente su conducta.

2. Edad

La edad es una de las variables que ha sido tratada con más frecuencia en las discusiones sobre diferencias individuales en el aprendizaje de LE. Técnicamente es un factor interno de la variabilidad que resulta simple de definir y de medir. Sin embargo, esto no significa que no existen problemas relacionados con la edad que también son complejos. El factor edad es determinante cuando se trata del aprendizaje lingüístico en general, y de las diferencias entre aprendizaje de L1 o LM y L2 o LE, en concreto (Bettoni, 2001; Rizzardi, 1997).

Por más que parezca que los niños aprenden una LE con más facilidad que los adultos, algunos estudios demuestran la validez relativa de este concepto. El factor *edad* puede ser tratado, por lo menos, desde dos enfoques muy diferentes entre ellos: desde un punto de vista biológico y desde uno sociológico. Los niños por un lado poseen una estructura neurológica que se adapta mejor al aprendizaje lingüístico, una mayor plasticidad pese a tener un cerebro cognitivamente menos maduro. Además tienen más oportunidades para practicar la LE. En efecto, el factor edad es interesante desde el punto de vista teórico únicamente si la explicación tiene una base orgánica. Si se reduce el ámbito de la experiencia, se convierte en otra variable de tipo psicológico y cultural que se puede manipular fácilmente de manera que aumenta notablemente el rendimiento de los adultos y se nivela con el de los niños.

Desde el punto de vista neurológico se ha sostenido que los adultos no pueden alcanzar un dominio completo de la LE a la par de los hablantes nativos, ya que el cerebro pierde elasticidad. Es decir, según Lenneberg (cf. Skehan, 1998) la capacidad neurológica inicial para entender y producir lenguaje, que se sitúa en ambos lóbulos del cerebro humano, se va concentrando paulatinamente en el lóbulo izquierdo del cerebro y, por lo tanto, el periodo crítico para aprender una lengua perfectamente está determinado genéticamente y termina bruscamente con la pubertad.

Centro Virtual Cervantes

En el caso del aprendizaje de LE, las pruebas con la existencia del periodo crítico están más difuminadas que las de la L1 (por ejemplo, situaciones traumáticas, etc.). Estudios sucesivos a los de Lenneberg han demostrado que la lateralización es gradual y que empieza mucho antes de la pubertad. En contra de esta visión, se puede argumentar que el adulto posee un pensamiento formal que le capacita para reflexionar sobre la lengua y puede utilizar otros recursos cognitivos para construir sus competencias.

Respecto a la velocidad de aprendizaje, varios estudios (Ciliberti, 1994) han demostrado que, en el caso de la sintaxis y de la morfología, los adultos aprenden más rápidamente que los niños y, a su vez, que los niños más grandes aprenden más rápidamente que los más pequeños. Esta conclusión se puede poner en tela de juicio ya que a menudo los test que se realizan sobre el nivel de conocimientos gramaticales parece ser que favorecen a los adultos. En resumen, la edad puede afectar al ritmo de aprendizaje; los adultos aprenden con más rapidez que los niños gracias a las mayores capacidades cognitivas que poseen, pero los niños tienen más facilidad para adquirir mejores niveles de corrección en la pronunciación. En cuanto al vocabulario y la gramática, los adolescentes muestran un rendimiento más elevado.

3. Expresión oral

¿Cuál es la motivación para hablar en clase? La respuesta más lógica sería aprender y, por lo tanto, en pos de esta meta, los profesores de español como lengua extranjera (ELE) deberíamos analizar las diferentes circunstancias contextuales y sociolingüísticas de la comunicación con el fin de poner en práctica la metodología didáctica más adecuada para conseguirlo.

La situación comunicativa debe reflejar una situación real de comunicación. Para poder hacerlo debe tener en cuenta a los participantes y el contexto. Si los participantes son adultos, las dificultades de aprendizaje de la LE son obvias[1], sobre todo en los contextos de aprendizaje formales. “Aprender a hablar es algo natural y accesible a todo ser humano. Sin embargo, aprender a hablar una LE es algo difícil, especialmente para los adultos que inician un aprendizaje fuera del contexto en el que se usa” (Figueras, 2004: 63). Por lo que se refiere al contexto, éste está integrado por una serie de coordenadas

1. Cf. apartado 2.

Centro Virtual Cervantes

espacio-temporales, el entorno sociocultural y las relaciones entre los participantes al curso: edad, sexo, distancia social, conocimientos compartidos, etc. Si los estudiantes comparten información y hablan de experiencias en común, o bien, de conocimientos o de hechos que hayan ocurrido, seguramente la eficacia comunicativa será más efectiva y el esfuerzo para la comprensión y producción oral mucho menor.

La cooperación entre hablante y oyente es uno de los pilares para conseguir que la comunicación sea exitosa, donde el hablante se compromete a que la información que va a proporcionar sea interesante y novedosa para el oyente; por otro lado, el oyente se espera que esa misma información sea clara y veraz. El clima de la clase, que debería ser lo más distendido posible y con un bajo nivel de ansiedad, y las actividades-tareas en las clases de expresión oral (EO), constituye uno de los factores motivacionales en mayor o menor grado. Asimismo, la manera de plantear las actividades y de presentar los contenidos, en los que hay que tener presente los intereses personales de los estudiantes, entre otros conceptos que hemos citado antes, influirá en el aprendizaje.

El aula, como lugar de EO y de comprensión oral (CO), es el ambiente donde se produce la mayor parte del intercambio comunicativo de la clase. Por eso, es conveniente organizar el aula de modo que permita el mayor número posible de intercambios, con espacios específicos destinados a cada actividad y con la posibilidad de formación de grupos de trabajo. Los grupos de trabajo están implicados tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, pues éstos son dos momentos didácticos inseparables. Lo fundamental en estos casos no es acumular contenidos cognitivos, ya que esto el estudiante lo puede hacer por sí solo, sino la relación y la valorización de los mismos, lo que implica la adquisición o desarrollo de destrezas y actividades interactivas. Por lo tanto, no sólo conocer, sino ser capaz de utilizar lo que se debe y compartirlo.

En general, la estructura del grupo de trabajo con la que se consiguen una mayor motivación y mejores resultados, es la estructura cooperativa (Alonso, 1992). La estructura de la clase cooperativa se podría definir con el siguiente eslogan: *Nos hundimos o nos salvamos juntos*. Esta estructura va más allá de la mera colaboración: cooperar significa trabajar juntos, o sea, trabajar orientados hacia una finalidad, una meta común que integra las aportaciones de cada miembro del grupo. En esta dimensión, se conforma una interdependencia social muy marcada y una condición de corresponsabilidad. En este contexto, el profesor debe saber que para coordinar la dinámica de los varios grupos de

Centro Virtual Cervantes

trabajo es necesario planificar una estrategia general adecuada que no sólo tenga en cuenta la dinámica interna de cada equipo, sino también la de los diferentes grupos entre sí. A su vez, el profesorado debe valorar la participación activa por parte de los alumnos y permitir que la lengua se use en el aula de forma reflexiva y regulada pero al mismo tiempo de forma desinhibida.

Durante las clases de EO, la lengua que presentamos puede ser una reproducción auténtica del comportamiento de un hablante nativo, o mejor dicho, *intercultural* [2]; pero la respuesta no será la de un nativo. Es decir, la situación en la clase de ELE es artificial. Por lo tanto los alumnos deberán cooperar y mantener la ilusión de realidad para que la motivación no decaiga.

4. Análisis de los datos sobre la investigación

En este apartado se presentará y analizará la *motivación* del aprendizaje de ELE, fijando la atención en la destreza de la EO, por parte de un grupo de estudiantes italianos adultos (entre 40 y más de 70 años) en un contexto de formación permanente que se apoya en una estructura de voluntarios -UNITRE[3]-, cuya función es promover la socialización y la formación permanente.

Elegimos para esta investigación un grupo de 35 personas inscritas en el primer nivel durante el curso 2003-04. Para obtener los datos necesarios para este trabajo, se realizó un sondeo al principio de curso entre los participantes, con un test anónimo compuesto por 18 preguntas, donde se pedía información sobre datos biográficos: edad, sexo, título de estudios e idiomas, entre otros, con el objeto de obtener los datos necesarios para crear un cuadro general del bagaje cultural y personal de los estudiantes. Asimismo, se introdujo una pregunta específica con el fin de averiguar el tipo de motivación que había conducido a estos señores a estudiar español y otra que se encargaba de establecer el grado de importancia de cada una de las cuatro destrezas. El test se redactó en italiano, ya que los alumnos se encontraban en un nivel A1; por lo tanto nos pareció que tendrían menos difulcultades para responder correctamente a los *ítems*.

---

2. Según los últimos estudios sobre la interculturalidad, el profesor de LE ya no debería comportarse como un hablante nativo, sino ir más allá y actuar como un hablante intercultural (Denis, 2002).

3. Universidad de las tres edades. Centro de formación permanente, con colaboradores voluntarios, para mayores de 30 años.

Centro Virtual Cervantes

Por lo que se refiere al tipo de *motivación* como punto de partida hacia el aprendizaje del español, se propuso a los estudiantes una pregunta como la siguiente: *Quali sono i principali motivi che ti hanno portato a frequentare il corso di lingua spagnola?*

Las posibles respuestas eran las siguientes:

M1. "Mi piace lo studio della lingua" (motivación intrínseca-afectiva).

M2. "Socializzare con altre persone madrelingua spagnole" (motivación integrativa).

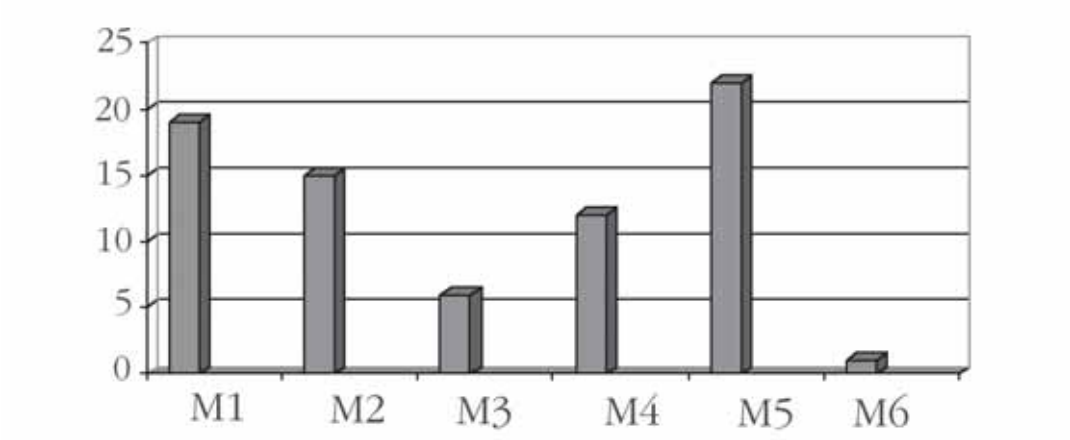
M3. "Leggere la letteratura spagnola in lingua originale" (motivación cultural).

M4. "Leggere quotidiani e riviste in un'altra lingua" (motivación cultural).

M5. "Se dovessi visitare un paese di lingua spagnola mi piacerebbe sapere parlare la lingua" (motivación integrativa-cultural).

M6. Perché penso che mi potrà essere utile per il lavoro (motivación instrumental).

Gráfico 1: Análisis de los tipos de motivación



Los datos que se obtienen a partir del análisis de las respuestas nos revelan la predisposición hacia una motivación *integrativa-cultural* (M5). De hecho, en el mismo test sale a la luz en la pregunta 12, en concreto, que a los alumnos les gusta viajar (30/32 personas viajaron al extranjero durante el últi-

Centro Virtual Cervantes

mo año e intentaron hablar la lengua del país donde fueron o, por lo menos, utilizar una lengua franca como el inglés, para poder entrar en contacto con la gente del lugar). En segundo lugar, destaca un interés por el estudio de los idiomas, motivación *intrínseca-afectiva* (M1). En tercer lugar, volvemos a encontrarnos otra opción que refleja la motivación *integrativa* (M2). En cuarto y quinto lugar, se presentan otras opciones que responden a un interés por el estudio de los idiomas de forma pasiva, premiando la destreza de la comprensión escrita (M4 y M3). En último lugar, se encuentra la motivación *instrumental* (M6), lo cual nos pareció lógico ya que muchos de los aprendices, o bien están jubilados o bien ya han llegado casi al final de su carrera laboral.

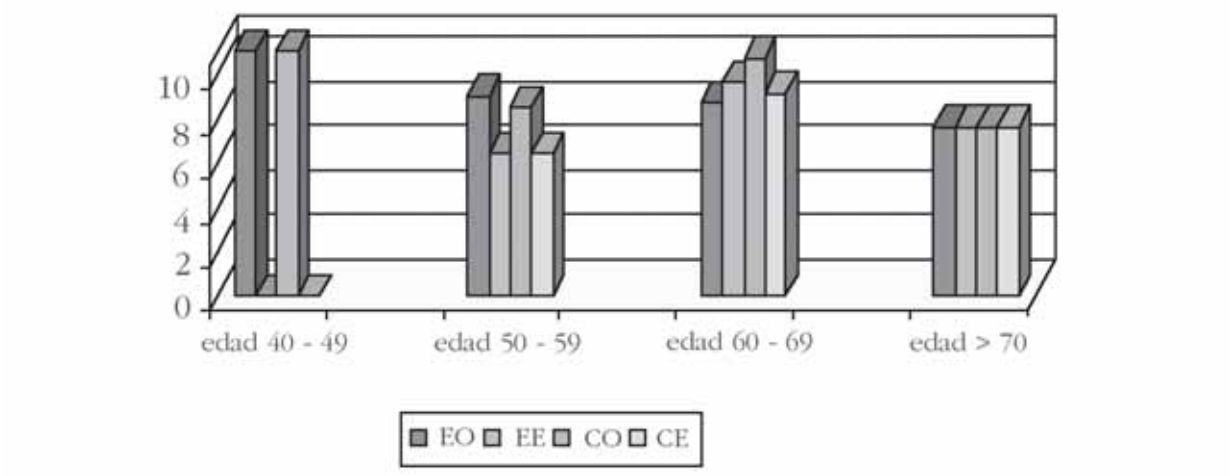
Por lo que se refiere a la relación entre *motivación* y *edad*, se perciben unas ligeras diferencias entre los primeros tres grupos por orden creciente de edad y el último grupo, o sea, el de más de 70 años. Ya sea el grupo de 40 a 49 años, o los dos siguientes, de 50 a 59 y de 60 a 69 premian la motivación M5: "Se dovessi visitare un paese di lingua spagnola mi piacerebbe sapere parlare la lingua". En segundo lugar, ponen la M1: "Mi piace lo studio della lingua". Los cuatro grupos colocan sólo unánimemente en último lugar la M6: "Perché penso che mi potrà essere utile per il lavoro".

Entre los grupos intermedios, se intercambian las posiciones tercera y cuarta -M4: "leggere quatidiani e riviste in un'altra lingua" y M2: "socializzare con altre persone madrelingua spagnole" para los dos de 50 a 59 y, M2 y después M4, para los de 60 a 69-. Como quinto lugar ambos ponen la M3: "leggere la letteratura spagnola in lingua originale". El grupo de los más mayores tiene un orden de preferencia diferente. La M2 es la que más preferencias posee, seguida de la M1, la M3 y la M5 a la par y con la M4 y M6 en último lugar. En general se podría afirmar que la variable *edad* no influye consistentemente en la diferencia de elección del tipo de motivación que prefieren los alumnos.

Por lo que concierne a la relación entre *motivación* y *destreza*, una de las destrezas que destaca, junto a la de CO, es la de EO. Para obtener estos datos propusimos a los alumnos a una serie de *ítems*. Les proporcionamos un folio con cuatro barras horizontales y con 11 casillas que representaban cada destreza: EO, CO, expresión escrita y comprensión escrita. Tenían que marcar con una cruz en una de las casillas. Su valor iba en orden creciente de izquierda a derecha; por lo tanto, cuanto más hacia la derecha colocaban la cruz, mayor era el agrado.

Centro Virtual Cervantes

Gráfico 2 : Análisis de las cuatro destrezas según la edad



A partir de este resultado y enlazándolo con el tipo de motivación M5 o M2 que han sido elegidas por la mayoría de los estudiantes, se deduce que nos encontramos ante un nexo lógico. Los alumnos presentan este tipo de motivación que implica, sin lugar a dudas, la expresión y CO de ELE. Asimismo, las destrezas que han resultado menos exitosas son las de expresión escrita y la de comprensión escrita que, a su vez, se relacionan con el bajo porcentaje de elección de la motivación M3 y M4 que implican el uso de éstas.

Por lo que se refiere al tema de EO y CO en clase, cabe decir que los estudiantes se esforzaron y esmeraron para expresarse y comprender en ELE. Por lo tanto, fueron coherentes con lo que ellos mismos habían pedido, respondiendo afirmativamente al *ítem* donde se hallaba escrito que la profesora tenía que usar *siempre* la LE (13/31), o bien *casi siempre* (10/31) , es decir, sólo se podía usar el italiano cuando la comunicación se bloqueaba completamente.

En conclusión, durante las clases se podía notar que los aprendices necesitaban refuerzos controlados que coaccionasen externamente y que dirigieran su conducta, como: *Así me gusta*; o bien refuerzos informativos que posean una función informativa sobre cómo se desarrolla el aprendizaje y cuál es su calidad de prestación. Aquí podríamos afirmar que, basándonos en la experiencia personal como profesoras de ELE, lo podríamos enlazar con la *teoría de la autoestima* (Bandura, 1992) -donde se describe que quien se siente capaz de enfrentarse a una tarea está motivado, mientras quien duda de las propias habilidades tiende a estar menos motivado y tiene miedo de fracasar en su intento, junto con la *teoría atributiva* (Weiner, 1985) en la que las atri-

Centro Virtual Cervantes

buciones o explicaciones que el sujeto da de sí mismo sobre sus éxitos y/o fracasos o sobre la conducta de los demás ejerce un rol central.

En estos casos, hay que prestar mucha atención para intentar aumentar el nivel de autoestima de los aprendices y, sobre todo, no se debe crear un ambiente competitivo en clase. En cambio, las experiencias escolares de los alumnos a las que estaban acostumbrados, premiaban un tipo de estructura *competitiva* o *individualista* y no de *cooperación* entre todos. Además, la atmósfera de la clase tendría que ser relajada para que no se cree ningún tipo de ansiedad entre los alumnos, especialmente entre los más sensibles. A partir de las observaciones en clase, la tipología de sujetos que entraría en la media de la clase son los que poseen una motivación llamada *success-oriented*. Estos sujetos se encuentran en una situación motivacional óptima, porque oscilan entre un conflicto interior de temor al fracaso y una tendencia al éxito muy leve y, es más, con una motivación *al logro* que se halla sostenida por las emociones positivas y de confianza en sí mismo. Por otro lado, en clase había sujetos con las caraterísticas específicas de los *failure-avoiders*, que se hallan ante una situación en la que la motivación para evitar el fracaso sobresale respecto a la tendencia al éxito.

A menudo, para comprender el modo de actuar de un alumno hay que preguntarse qué es lo que desea lograr. Es decir, existe una relación entre el nivel de autoeficacia que se percibe y la actuación del alumno. En general, el éxito aumenta la sensación de eficacia y el fracaso lo disminuye, aunque un fracaso ocasional no tiene, por fuerza, que conllevar efectos negativos si el sujeto posee una sensación de la misma elevada. El análisis de los resultados del test nos proporciona la información necesaria donde se deduce que los estudiantes poseen una predisposición muy marcada por lo que concierne al aprendizaje lingüístico y estas disposiciones deben ser consideradas por el profesor para poder crear un conjunto de estrategias para que permitan un aprendizaje lingüístico más eficaz y con mayor éxito. En el estudio que hemos realizado, se ha tenido presente la incidencia de los factores individuales en el aprendizaje de una LE y se ha hecho hincapié en la relación que existe entre un factor afectivo: la *motivación*; un factor biológico: la edad; y el aprendizaje de una LE, concretamente la destreza de la EO. Actualmente, hay recursos didácticos que aumentan la motivación de las tareas y el desarrollo de la EO. Los profesores deberían aprovechar estas posibilidades basándose en el análisis de necesidades y en el tipo de motivación que han averiguado en sus alumnos.

Centro Virtual Cervantes

Bibliografía

ALONSO, J.: *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1992.

BANDURA, A: «Self-Efficacy Mechanism in Human Agency», *American Psycologist*, 37, 1992, 122-147.

BARALO, M.: «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE», *Carabela*, 47, 2000, 5-51.

BENI, R. DE y A. MOÈ: *Motivazione e apprendimento*, Bolonia: Il Mulino, 2000.

BETTONI, C: *Imparare un'altra lingua: lezioni di linguistica applicata,* Roma-Bari: Laterza, 2001.

BOEKAERTS, M. y P. NENNINGER: «Introduction to the Special Theme: Advances in Motivation from the European Viewpoint», *European Journal of Psychology of Education*, 14, 1, 1999, 3-9.

CHINI, M.: «Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi», *Educazione interculturale*, Milán: Bruno Mondadori, 1996, 287-312.

CILIBERTI, A.: *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico,* Florencia: La Nuova Italia, 1994.

GONZÁLEZ, C.: *La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención*, Pamplona: EUNSA, 1997.

MADRID, D.: *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*, Granada: Universidad de Granada, 1999.

NUSSBAUM, L. y M. BARNAUS: *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid: Síntesis, 2001.

PINILLA, R.: «La expresión oral», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004, 879-897.

REYZÁBAL, M. V.: *La comunicación oral y su didáctica,* Madrid: La muralla, 1993.

RIZZARDI, C.: *Insegnare la lingua straniera,* Florencia: La Nuova Italia, 1997.

ROSALES, C.: *Didáctica de la comunicación oral*, Madrid: Narcea, 1984.

SKEHAN, P.: *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, 1998.

VÁZQUEZ, G.: *La destreza oral. Conversar, exponer, argumentar*, Madrid: Edelsa, 2000.

Centro Virtual Cervantes

WEINER, B.: «An Attributional Theory of Achivement Motivation and Emotion», *Psychological Review*, 92, 1985, 548-553.

ZUCCHERINI, R. : *Cómo educar la comunicación oral*, Barcelona: CEAC-Aula práctica, 1992.

Centro Virtual Cervantes