Las diferentes motivaciones de los alumnos brasileños de español e inglés como lenguas extranjeras

Andreia dos Santos Menezes
Universidad de São Paulo. Instituto Cervantes de São Paulo

1. INTRODUCCIÓN

La idea para la escritura de este artículo se despertó no en la profesora de español lengua extranjera (ELE), sino en la alumna de inglés como lengua extranjera (ILE). Asistí en el segundo semestre del año de 2006 a clases del curso de nivel avanzado 3 en un centro de idiomas de la ciudad de São Paulo, Brasil. La profesora de ILE nos había propuesto que hiciéramos una presentación oral y nos había dejado libre la elección del tema, siempre y cuando fuera un asunto que pudiera despertar el interés y la discusión entre los demás compañeros de clase. En aquella época había leído un artículo periodístico que disertaba acerca del carácter de *lingua franca*[3] del inglés. Aunque no se tratara de una clase de alumnos de letras o filología, me pareció que les podría resultar interesante el tema a los demás. De ahí que comencé mi presentación preguntándoles a los compañeros si alguna vez habían pensado sobre qué lengua inglesa, dentro de las tantas variantes diatópicas existentes, estaban estudiando. Tenía como parámetro para mi pregunta los constantes cuestionamientos levantados por mis alumnos de ELE acerca de qué español hablo yo, qué variante iban a estudiar y otras por el estilo. Pero me sorprendió muchísimo el hecho de que absolutamente ninguno de mis entonces compañeros de clase sentía ninguna preocupación por el tema.

Tal reacción, comparada con la de los alumnos de ELE que había tenido hasta entonces, me llamó mucho la atención. ¿Por qué tan distintas posturas frente a esas dos lenguas extranjeras (LEs)?

Fue con la intención de buscar alguna explicación a esa pregunta que me propuse elaborar este artículo. En lecturas posteriores acerca de la motivación que lleva a los alumnos a estudiar una LE, me pareció que podría

[3] Crystal define *lingua franca* como «An auxiliary language used to permit routine comunication between groups of people who speak different native languages». (Crystal, 1994: 230)

estar ahí una posible respuesta. Por eso, me apoyaré en las teorías acerca de las diferentes motivaciones que llevan a una persona a estudiar una LE, más específicamente a las denominadas motivaciones intrínsecas y extrínsecas, y, en estudios recientes elaborados en Brasil, acerca de la relación del estudiante brasileño con el ELE. Me centraré, a ese respecto, en las teorías de Sousa (2007). En realidad, utilizaré esos fundamentos teóricos para analizar los resultados de un cuestionario que elaboré y apliqué a tres grupos – uno de nivel básico, otro de intermedio y otro de avanzado – de tres diferentes grupos de ILE y ELE de un centro de lenguas de la ciudad de São Paulo.

2. LOS DIFERENTES TIPOS DE MOTIVACIÓN EN LOS ALUMNOS DE LES

¿Cuáles son los elementos que influyen en el aprendizaje de una LE[4]? Hay diversas líneas teóricas que se dedican a contestar esa cuestión y analizan los más distintos aspectos que involucran esos procesos, aspectos esos que van más allá de lo didáctico y entran en otros campos, como el cognitivo o el afectivo. Lo que está claro es que el aprendizaje de una LE es un proceso altamente complejo y de difícil predicción. Y entre tantos factores se encuentra la motivación.

Diversos estudios se vienen dedicando a la definición de la motivación. Clément y Kruider (*apud* Espí y Azurmendi) afirman que la base de la motivación está en contestar a las siguientes preguntas: quién aprende qué lengua y en qué medio. Como profesores de LE, intuitivamente ya he percibido que las motivaciones que llevan a un alumno a estudiar una LE suelen ser básica y normalmente de dos naturalezas: porque les gusta estudiar una LE o aquella que estudian en especial, o porque lo necesitan en función de sus trabajos o estudios. Eso, que ya conocemos empíricamente, ha sido descrito por Deci y Ryan (*apud* Carvalho, 2007) con la nomenclatura de motivación intrínseca y extrínseca.

Resumidamente, la motivación intrínseca se realiza cuando el estudiante está interesado en alcanzar mejores resultados en el aprendizaje por motivos propios, mientras que la motivación extrínseca resulta del interés en obtener éxito en el aprendizaje en función de recompensas o presiones externas. Dickson (*apud* Carvalho, 2007) también cita otro tipo de motivación a la que denomina integrativa. Desde ese punto de vista, que se basa

[4] No discutiré aquí las diferencias existentes entre las nomenclaturas «aprendizaje» y «adquisición», de manera que las utilizaré indistintamente.

en el modelo sociopsicológico, hay una relación entre la motivación y la actitud de los hablantes con relación a la comunidad de hablantes de la lengua meta. Habría, entonces, una mayor motivación y consecuente éxito de los alumnos que tienen interés en interactuar con hablantes de la lengua meta que aquéllos que la estudian con razones instrumentales. Lo mismo pasaría con los alumnos que tienen motivaciones intrínsecas, al revés de los que cuentan más con motivaciones extrínsecas.

Con base en esos marcos teóricos, volvamos a la cuestión levantada en la primera parte de este artículo: ¿por qué los estudiantes brasileños de ELE se preocupan más con la variedad lingüística que se seguirá en sus clases que los que estudian ILE? ¿Estará tal postura relacionada con las motivaciones que lo llevaron a estudiar esas lenguas? Sigamos con los resultados de la encuesta a ver si nos indican el camino a alguna respuesta.

3. DATOS DE LA ENCUESTA

Como he dicho, apliqué un cuestionario a alumnos de ELE e ILE de un centro de idiomas de la ciudad de São Paulo. Este centro de idiomas, que ofrece cursos de seis lenguas (alemán, español, francés, inglés, italiano y japonés), está ubicado dentro de una universidad pública y es administrado por el centro académico de una de sus facultades. En función de eso, el perfil de sus alumnos es mayoritariamente de estudiantes universitarios o recién graduados de esa facultad (estudiantes de empresariales, económicas, contables y relaciones internacionales), asimismo estudiantes de otras facultades de esa misma universidad, contando también con un menor número de empleados de la universidad y público externo. Ese perfil hace los grupos más «uniformes» que en otros cursos de lenguas en general, en función de la edad de los informantes, que se mantiene entre los 17 y los 25 años, con algunas pocas excepciones, y del nivel de instrucción, ya que todos están cursando o terminando la carrera universitaria, con algunos en el nivel de posgrado.

En el cuestionario repartido constaban las mismas preguntas a los alumnos de ambas lenguas, inglés y español. Resultaron los siguientes datos organizados en las tablas 1 y 2.

Tabla 1

	ELE			ILE		
	Bas.	Int.	Avz.	Bas.	Int.	Avz.
Número de informantes	11	10	7	8	9	11
Otras lenguas						
Alemán	0	3	1	0	1	0
Español	-			2	2	4
Francés	2	2	1	1	3	2
Inglés	10	10	7	-		
Italiano	0	1	2	3	0	0
Japonés	0	1	0	0	2	2
Ninguna	1	0	0	3	4	5
Motivación: **Estudias esta lengua porque:**						
1. Le gusta esta lengua	2	8	6	1	1	4
2. Le gustan las lenguas en general	3	7	3	3	4	5
3. Le gusta la cultura de los países que la hablan	1	5	2	0	0	0
4. Tiene relaciones personales con hablantes que la tienen como lengua materna	2	1	1	0	0	1
5. Tiene relaciones personales con hablantes que tienen otra lengua materna pero con quienes se comunica en esta lengua	0	0	0	0	1	0
6. Quiere mejorar su curriculum	11	8	4	1	4	9
7. Viaja al extranjero	6	3	2	2	1	4
8. La necesita actualmente en su trabajo o estudio	0	4	3	5	6	10
9. La necesita para un examen	0	0	1	0	1	2
10. Estudiará en un país donde la hablan	2	1	3	1	0	2
11. Otros	1	2	0	0	0	2

En el ítem «Otros», los informantes de ELE citaron: básico: «Leer periódicos académicos y otros textos»; intermedio: «Vivir en un país de lengua española» y «Hacer escaladas». De los alumnos de ILE, sólo los de avanzado completaron este ítem con lo siguiente: «Conseguir comunicarme cuando viaje» y «La globalización y la Internet hacen el inglés cada vez más importante». Se van a considerar esas respuestas como motivaciones extrínsecas.

En la tabla a continuación están los mismos resultados acerca de las cuestiones relacionadas a motivación, pero clasificadas en las categorías intrínsecas y extrínsecas. Consideré como motivaciones intrínsecas, englobando también las integrativas, las numeradas de 1 a 5, y extrínsecas las que van de 6 a 11. De manera que se obtuvo esta segunda tabla:

Tabla 2

	ELE				ILE			
	Bas.	Int.	Avz.	Total	Bas.	Int.	Avz.	Total
Motivación intrínseca	26%	53,9%	50%	44,5%	30,7%	33,3%	24,4%	27,8%
Motivación extrínseca	74%	46,1%	50%	55,5%	69,3%	66,7%	75,6%	72,2%

4. UNA LECTURA DE LOS DATOS, ALGUNAS CONCLUSIONES

Juzgo que los resultados obtenidos con relación a la motivación por medio de esa encuesta van al encuentro de otras investigaciones que se vienen haciendo en Brasil con relación al posicionamiento y la relación de los estudiantes brasileños[5] a ELE, en especial los estudios elaborados por Celada (2002), Santos (2005) y Sousa (2007). Me basaré aquí más específicamente en mis lecturas de los datos y conclusiones en los estudios realizados por Sousa.

Como había mencionado anteriormente, la encuesta fue realizada en un centro de idiomas que ofrece cursos de seis lenguas, lo que justificaría la citación de tantas lenguas extranjeras, que no se esperaría si aplicada en otros centros. Sin embargo, un dato que resulta muy expresivo es el de que entre los 28 estudiantes de ELE, solamente 1 (3,5%) tenía el ELE como su primera LE. Diferentemente, entre los también 28 informantes de ILE, 12 (42,8%) lo tenían como su única LE. También vale resaltar que entre los

[5] No se puede olvidar que los mencionados estudios, asimismo el que elaboro aquí, se han realizado en la ciudad de São Paulo, con informantes que estudian en esa ciudad. No he tenido acceso a estudios de este tipo hechos en otras partes de Brasil que, quizás, tuvieran resultados diferentes de los de esta investigación.

estudiantes de ELE, la segunda LE más mencionada fue el inglés, lo mismo valiendo para los estudiantes de ILE quienes citaron el español. Por los resultados se ve que un 96,5%, casi todos los informantes de ELE, había estudiado inglés. O sea, el aprendizaje de ELE les había sido de alguna manera intermediado por un aprendizaje de otra lengua que era para esos 96,5% el inglés. Pienso que este estudio anterior de esa otra LE puede explicar mucho sobre el posicionamiento de los informantes de ELE con relación a esa lengua, más específicamente los de nivel básico, como se ve en la tabla 2. Analicémosla.

Si examinamos la tabla 2, en el resultado total se ve que tanto los alumnos de ELE como los de ILE expusieron más razones extrínsecas que intrínsecas para estudiar esas LEs. Sin embargo, vemos que las diferencias porcentuales entre los dos tipos de motivaciones de los alumnos de ELE es mucho menor (un 44,5% de intrínseca contra un 55,5% de extrínseca) que entre los de ILE que presentan un porcentaje de motivaciones extrínsecas (72,2%) bastante superior a la de intrínseca (27,8%). Un dato muy revelador es que, cuando se analiza la evolución del porcentaje entre los diferentes niveles de los grupos, vemos que hubo una cierta estabilidad de la motivación intrínseca entre los estudiantes de ILE en el básico (30,7%) e intermedio (33,3%) para una buena disminución en el avanzado (24,4%). Tal resultado tiene su significación reforzada cuando lo comparamos a los obtenidos con los alumnos de ELE. Eso porque observamos un movimiento contrario a lo encontrado entre los alumnos de ILE pues hubo un aumento significativo de la motivación intrínseca de los estudiantes de básico (26%) para los de intermedio (53,9%) y avanzado (50%). ¿Qué puede indicar tal resultado?

Sousa en su disertación de maestría hizo un trabajo que contrastaba la relación de estudiantes brasileños de ELE y de ILE. En su estudio mostraba como la enseñanza del ILE, LE adoptada en el currículo de prácticamente la totalidad de las escuelas brasileñas de enseñanza fundamental y media, puede afectar de alguna manera el aprendizaje de otras LEs, en especial el ELE. La investigadora muestra que el ILE es adoptado por las escuelas fundamentales y medias como si fuera la única posibilidad de LE, aunque la legislación brasileña mencione la obligatoriedad de una LE cualquiera, sin especificar cuál. Esta situación parece resultar de una presión del mercado en imponer esa lengua como «la» lengua extranjera. Sin embargo, se ve que la lengua que se enseña, como demuestra la investigadora por medio de análisis de actividades hechas por alumnos y por manuales didácticos de ILE, es una «lengua neutra», despatriada, que se asemeja más a un código, y que tiene fines sumamente instrumentales.

¿Cómo pueden ayudar los resultados de la investigación de Sousa en la interpretación de estos datos? Crucemos los datos de la tabla 2 con algunos de los obtenidos en la tabla 1 en búsqueda de una respuesta.

Empecemos por la cuestión 6 («Quiere mejorar su currículo»). Por los resultados se ve que los informantes comienzan sus estudios de ELE con una visión de lengua instrumental que se va alterando con el paso del tiempo: 100% de los alumnos de básico citan esta motivación, disminuyendo para 80% en el intermedio y 57,1% en el avanzado. Otros resultados que van al encuentro de este razonamiento son los obtenidos con las cuestiones 1 y 3.

En la cuestión 1 («Le gusta esta lengua»), entre los estudiantes de ELE, el 57,1% contestó como una motivación el hecho de gustarle específicamente el español, siendo que el porcentaje va aumentando del básico (18,2%) para el intermedio (80%) y el avanzado (85,7%). Sin embargo, cuando comparamos esos datos a los obtenidos con los informantes de ILE, se ve que solamente un 21,4% del total de informantes mencionó esta motivación, aunque hay que resaltar que también hubo un ascenso entre los alumnos de básico (12,5%) e intermedio (11,1%) para el avanzado (36,4%). Ya la cuestión 3 («Le gusta la cultura de los países que la hablan»), fue mencionada por un 28,6% del total de informantes de ELE y por ninguno de los estudiantes de ILE.

Volvamos ahora a los estudios de Sousa. Entiendo que los resultados mencionados indican que los alumnos de ILE poseen muchas más motivaciones extrínsecas que intrínsecas para estudiar esa lengua desde el inicio de su aprendizaje y que esa postura se mantiene estable durante todo el proceso de aprendizaje. Ya los alumnos de ELE inician también su proceso de aprendizaje también con motivaciones extrínsecas que, sin embargo, van disminuyendo a lo largo del aprendizaje. Pienso que esa inicial postura de los alumnos de ELE se debe a su relación de base instrumental con la primera LE con la que la mayor parte de los alumnos habían tenido contacto hasta entonces, el inglés. Juzgo que la postura que tienen los alumnos con relación al inglés es la misma con la que comienzan los estudiantes de español. No obstante, cuando vemos los resultados de la cuestión 3, apreciamos que la lengua española va saliendo del espacio de lengua instrumental para el espacio de lengua de cultura, lo que no ocurre con la lengua inglesa, por los mencionados motivos expuestos por Sousa: el ILE es el «*basic english*», un código sin origen determinado y sin cultura. Contrariamente a eso, el ELE que es generalmente enseñando en los institutos no es todavía el llamado «español neutro» o «estándar»: si hacemos un pequeño análisis de los manuales y de la postura de los profesores de ELE, vemos que su dis-

curso está predominantemente cargado de aspectos culturales que pueden llegar a modificar, como parecen indicar los datos vistos aquí, la postura de los alumnos con relación a la lengua española.

Veamos los resultados de las cuestiones 4 y 5. En la cuestión 4 («Tiene relaciones personales con hablantes que la tienen como lengua materna») se ve que fueron pocas las citaciones en los cuestionarios de los estudiantes de ambas lenguas, aunque un poco más expresiva en los de ELE (14,2%) que en los de inglés (3,5%). En la cuestión 5 («Tiene relaciones personales con hablantes que tienen otra lengua materna pero con quienes se comunica en esta lengua») no se obtuvo ninguna citación entre los estudiantes de ELE y una única citación (3,5%) que resulta muy poco expresiva entre los de inglés. Tales resultados pueden demostrar que puede estar habiendo más contactos directos entre brasileños e hispanohablantes, quizás como resultado del estrechamiento de las relaciones económicas, que entre anglohablantes. Se nota, también, que entre esos informantes no hay un uso de la lengua inglesa o española como *lingua franca*, o sea, una lengua utilizada en la comunicación de hablantes de lenguas distintas. En el caso del inglés es un dato notable ya que esta es considerada mundialmente como «la» *lingua franca*.

5. PARA TERMINAR

En cuanto a la pregunta lanzada en el inicio de este artículo: ¿por qué los estudiantes brasileños de ELE se preocupan más con la variedad lingüística que se seguirá en sus clases que los que estudian ILE? ¿Estará tal postura relacionada con las motivaciones que lo llevaron a estudiar esas lenguas?

Un factor que parece señalar los resultados de la encuesta es el de que parece estar habiendo más contactos entre brasileños y hablantes nativos del español que entre hablantes nativos del inglés. Como he dicho anteriormente, un primer motivo para ello es la propia posición geográfica de Brasil que, cercado de países hispanohablantes, favorece el contacto directo con hablantes nativos por medio de viajes turísticos de brasileños a esos países o viceversa. Aunque limitamos en la encuesta la pregunta al ámbito de las relaciones personales, se puede mencionar como un segundo factor el estrechamiento de las relaciones económicas entre Brasil y países hispanohablantes, lo que resultaría muchas veces en un contacto por medio de mensajes electrónicos, llamadas telefónicas, videoconferencias, viajes de trabajo, entre otros. Basándonos en los resultados de la encuesta, vemos que encontramos menos frecuentemente esa realidad entre los alumnos

de ILE. Pienso que esos contactos directos hacen que los alumnos tengan más conciencia de las variedades lingüísticas existentes dentro de la lengua española, lo que les haría levantar tales cuestionamientos acerca de la variante que se seguiría durante su aprendizaje. Además, las relaciones personales con hablantes de la LE que se estudia, más que una motivación intrínseca, es una motivación integrativa que, de acuerdo con Dickson, es un gran factor de motivación positiva en el aprendizaje de una LE, de manera que es este un resultado muy relevante.

Se suma a ello el hecho de que el aprendizaje de ELE para los brasileños está más relacionado a motivaciones intrínsecas que el de ILE. Ese carácter intrínseco del aprendizaje de ELE parece desarrollarse más durante el proceso de aprendizaje del ELE en función de la propia postura y discurso adoptados por profesores y de los materiales didácticos de esa ELE, una tendencia bastante distinta de las adoptadas en el universo de enseñanza de ILE. Al conocimiento anterior que pudiera tener el alumno a causa de contactos directos con hispanohablantes, se agrega el discurso de la variación lingüística adoptado por profesores y libros didácticos de ELE.

No he tenido con este artículo la pretensión de encontrar una respuesta definitiva sobre el tema propuesto, sino de intentar buscar caminos para ello. Además, la muestra ha sido demasiado reducida para tal propósito. Sin embargo, parecen válidos los resultados cuando se ve que están en consonancia con otros estudios realizados, cotejados aquí, como los de Sousa. Vale recordar que tampoco aspiré investigar si los aprendizajes de ELE y del ILE son más o menos exitosos en función de las motivaciones que empujan a llevarlos a cabo. Quizá esa sea una propuesta para otra investigación mucho más profunda.

BIBLIOGRAFÍA

Carvalho, F. S. «Autonomia e Motivação em narrativas de aprendizes de português como língua estrangeira», Disponible en: http://www.verameneses.com/fernanda.htm, acceso el: 24/02/2007.

Celada, M. T., 2002, *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*, 1 v., Tesina de doctorado, Unicamp, Campinas.

Crystal, D., 1994, *An encyclopedic dictionary of language and languages*, Londres, Penguin Books.

Espí, M. J. y Azurmendi, M. J. , 1996, «Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 11: 63-76.

Santos, H. S., 2005, *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*, 1 v., Disertación de maestría, FFLCH-USP, São Paulo.

Sousa, G. de N., 2007, *Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola*, 1 v., Disertación de maestría, FFLCH-USP, São Paulo: Sousa.