La importancia de la instrucción formal de ELE en contextos bilingües: análisis de los factores motivacionales en un estudio de caso

Raquel Peña Gutiérrez
Overseas Family School, Singapur

RESUMEN

En este artículo se presenta brevemente un estudio de caso que indaga por una parte, sobre los factores motivacionales en un entorno bilingüe natural o familiar; y por otra, espera encontrar evidencia de la importancia de la instrucción formal en el dominio de la competencia comunicativa de toda lengua. Para ello, la investigación se dividió en dos partes: la primera presenta el marco teórico sobre el tema que nos ocupa para posteriormente apoyar el análisis de datos en el mismo; y la segunda, consiste en la recogida y análisis de datos por medio de dos entrevistas, recopilación de materiales escritos y las anotaciones en el diario del profesor realizadas durante las 30 horas de clases privadas creadas y adaptadas para el participante, esperando motivarle lo más posible.

En este estudio se ha profundizado en la realidad personal de un sujeto pre-adolescente, hijo de padres bilingües que se está criando en otro continente, donde ni las lenguas ni las culturas domésticas son válidas fuera del hábitat familiar.

A lo largo de la investigación se observaron grandes problemas motivacionales y emocionales del sujeto hacia el aprendizaje de lenguas. Al mismo tiempo, se pudo observar un cambio motivacional por parte del niño y un aumento de sus destrezas de expresión oral y escritas.

Palabras claves

Instrucción formal (IF), bilingüismo, segunda lengua (L2), motivación, actitudes, conocimiento implícito, ansiedad.

Raquel Peña Gutiérrez
Overseas Family School, Singapur

1. INTRODUCCIÓN

En esta sociedad actual tan global no es difícil encontrarse con niños bilingües, ya sean hijos de matrimonios mixtos o hijos de emigrantes. Muchos de estos niños nunca han vivido en su país de origen o mejor dicho en el país de origen de sus progenitores. Una de las idiosincrasias de nuestro siglo XXI es la multiculturalidad. Sin embargo, a nuestro alrededor también se hace evidente una falta de preparación institucional para cubrir las necesidades de estos nuevos ciudadanos del mundo. Nos referimos a la necesidad de recibir instrucción formal en todos los idiomas en los que el individuo está en contacto. Esta falta de apoyo origina en la gran mayoría de casos un déficit lingüístico por parte del individuo que podría solventar por medio de la instrucción formal. De ahí, se formuló la hipótesis de que posiblemente la instrucción formal es un determinante de inmensurable valor que proporciona al niño los medios y seguridad lingüística que necesita para comunicarse. Asimismo, es indudable que durante la escolarización el vocabulario de los niños crece a pasos agigantados. Entonces, resulta muy difícil paliar el déficit de vocabulario en una lengua respecto a la lengua minoritaria. A raíz de estas observaciones y con el fin de encontrar un apoyo teórico, nos propusimos realizar un estudio de caso sobre un sujeto trilingüe (alemán, inglés y español) que nunca había residido en España ni había recibido instrucción formal en español.

Además de buscar respuestas a este paradigma nos planteamos una posible relación entre la actitud y la motivación por hablar un idioma, y los factores individuales del sujeto. Todo ello, enmarcado en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto de este estudio de caso.

2. DESCRIPCIÓN DE CONCEPTOS

2.1. Instrucción Formal (I)

Cenoz y Perales (2000) distingue entre dos tipos de contexto: *el contexto natural,* en el que la adquisición de una lengua se da por interacción con los hablantes de la L2 y la observación de estos en diferentes situaciones comunicativas; y *los contextos formales,* donde el estudiante recibe instrucción sobre las reglas de la lengua, retroalimentación, etc. Normalmente, el aprendizaje de una L2 se da en *contextos formales*, en otras palabras, en el aula.

Krashen (1983) resalta los beneficios de la instrucción en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) ya que esta facilita la propiedad y eficacia de la comunicación en

el aula. Además, sirve de monitor del habla. Otra gran ventaja de la instrucción formal, sobre todo en un contexto de aprendizaje natural, es que se evita una innecesaria fosilización[1] de errores que quedan latentes en la interlengua del estudiante.

2.2. Bilingüismo

El bilingüismo es enfocado por diferentes autores desde distintas perspectivas como se puede constatar de la abundante bibliografía sobre el tema. Por esta razón, se optado por la definición de Siguan y Mackey (1989:17), los cuales definen al individuo bilingüe como la persona que *además de su primera lengua tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia"*

2.3. Factores individuales en el aprendizaje de una lengua

Las variables contextuales en las que se produce el aprendizaje de una segunda lengua (L2) pueden influir enormemente en todos los aspectos de la adquisición de la misma, así como en las actitudes, motivaciones del aprendizaje, ambiente en el aula, apoyo, etc. Este fenómeno también se puede aplicar en el caso del bilingüismo natural, ya que el individuo debe de invertir esfuerzo en dominar dos o más lenguas, en especial cuando no hay una necesidad ineludible de utilizar un idioma determinado.

2.3.1. La motivación en el aprendizaje de lenguas

En las últimas décadas se ha dado gran importancia al papel de la motivación en el éxito del aprendizaje de una L2. Entre los trabajos más reconocidos destacaremos: Gardner & Lambert 1972: Naiman et al 1978; Crookes and Schmidt 1991; Gardner and MacIntyre 1993, Oxford and Shearin 1994; Dörnyei 2001.

1 La fosilización consiste en errores que a pesar de que fueron corregidos y supuestamente superados, siguen presentándose inconscientemente en las producciones lingüísticas. Estos errores fosilizados pueden estar relacionados con la gramática (hipergeneralización de las reglas), la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos.

2.3.1.1. El modelo socioeducativo de Gardner (1993)

El principal factor del modelo socioeducativo de Gardner es la motivación, definiéndola como una combinación del esfuerzo y el deseo de conseguir el objetivo de aprender un idioma y las actitudes favorables hacia el aprendizaje del mismo. Gardner clasifica los factores que influyen en el aprendizaje en dos grupos: las variables cognitivas y las variables afectivas (actitudes lingüísticas y motivación, ansiedad y autoconfianza). Asimismo, Gardner (1985:10)[2] contextualiza "motivación" como *la combinación entre esfuerzo y deseo de alcanzar una meta de aprendizaje junto con las actitudes favorables hacia el aprendizaje.*

Según Gardner motivación y actitudes son conceptos inseparables. La motivación influye en el éxito, y este a su vez se experimenta como una experiencia satisfactoria que influye en las actitudes y la motivación. El éxito también influye positivamente en la autoconfianza. De acuerdo con lo anterior, si un estudiante tiene éxito se siente más motivado y seguro de sí mismo, lo que influirá positivamente en su actitud hacia el aprendizaje o la lengua en cuestión. Giovannini, A. *et al.* (1996: 23) afirma *trabajar efectivamente trae consigo éxito, el éxito condiciona la motivación, y la motivación estimula el empeño en el estudio y aumenta la eficacia en el aprendizaje.*

Estudios realizados por Gardner y MacIntyre (1989) concluyen que los individuos con mayor grado de ansiedad se perciben a sí mismos como menos eficaces. Por lo tanto, hay una analogía entre la ansiedad y la cantidad de experiencias negativas o de fracaso, de esta forma, cuando la experiencia de éxito aumente, la ansiedad disminuye. Por lo tanto, desde esta perspectiva si aumentamos la motivación en el alumno y procuramos que tenga experiencias de éxito en su aprendizaje, disminuiremos también la ansiedad y favorecemos el aprendizaje. En conclusión, estos tres factores (motivación, ansiedad y autoconfianza) destacados por Gardner y MacIntyre, están íntimamente relacionados, interactuando y repercutiendo en el proceso de aprendizaje.

2.3.1.2. Tipos de motivación

A continuación, se detallan los siguientes tipos de motivación para el aprendizaje de segundas lenguas:

2 Traducción de autoría propia de la cita : "the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language" (Gardner 1985:10).

La motivación intrínseca y extrínseca: La primera está relacionada con la inquietudes internas, interés interno o personal por aprender una lengua. Mientras que la segunda se asocia a fuentes de motivación externas como podría ser aprobar un examen, recibir algún tipo de recompensa, etc. Asimismo, puede ser influenciada por los materiales didácticos o tareas a realizar en el aula.

2.4. Algunos factores físicos y psicológicos en el aprendizaje de una lengua

2.3.4.1. La hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen (1981)

Esta hipótesis se compone de tres variables: actitud, motivación y personalidad. Todas ellas influyen directa o indirectamente en la adquisición de una L2 o una LE respectivamente. Krashen señala que el aprendiente puede tener una actitud positiva o negativa hacia la lengua meta, sus nativos, su cultura o hacia algunas implicaciones de la LE. Entonces, una actitud positiva favorece la permeabilidad del *ïnput*; y por el contrario, una actitud negativa convierte al filtro en una barrera que dificulta la absorción de la información recibida.

Krashen postula que a partir de la pubertad el filtro afectivo es más alto (se endurece), lo cual impedirá en parte la entrada del *input* recibido. Los niños tienen un filtro afectivo muy bajo que les permite una perfecta asimilación del *ïnput* recibido por el entorno. No obstante, una vez completada su evolución, la permeabilidad del *ïnput* hacia los procesos cognitivos conscientes (monitor) o inconscientes (organizador) disminuye.

2.3.4.2. Ansiedad

Los efectos de la ansiedad han sido descritos por Maclintyre y Gardner (1994: 283) como *dominantes y sutiles*[3]. La ansiedad también es la causa de bajos niveles de rendimiento en el aprendizaje de una L2. Gardner, Tremblay y Masgoret (1997) asocian la ansiedad con el déficits de comprensión auditiva, vocabulario reducido, pobre producción oral, bajo rendimiento en los test estandarizados, notas bajas en los cursos de idiomas o la combinación de estos factores.

3 Traducción propia de “pervasive and subtle”. Maclintyre y Gardner (1994:283)

Cabe destacar dos tipos de ansiedad según la distinción de T. Scovel (1978): la ansiedad facilitadora y la ansiedad debilitadora. La primera ayuda a los alumnos a superar ciertas situaciones, ya que refuerza su deseo de tener éxito. Mientras que la segunda entorpece o limita el aprendizaje, puesto que los alumnos se sienten fuera de control. Según Macintyre *et al.* (1998:551) *generalmente los conceptos de ansiedad y autoevaluación están muy unidos y muy correlacionados con el contexto de la L2.* Siendo así, que la ansiedad se puede producir en situaciones angustiosas impidiendo el aprendizaje. Por el contrario, cuanta menos ansiedad debilitadora hay o más relajado es el contexto de aprendizaje de la L2, mayor es la adquisición de la L2. Asimismo, la ansiedad está relacionada con el nivel de confianza del individuo en sí mismo. Cuanto mayor sea la confianza en sí mismo, menor será la ansiedad.

3. ESTUDIO

3.1. Metodología

El estudio responde a un paradigma interpretativo también es llamado paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Concretamente, estamos ante un estudio de caso o monografía que analiza solamente un objeto o un caso. En otras palabras, la investigación que se centra en estudios de caso se basa en la observación de las características de una unidad individual que puede ser un individuo, un grupo, una escuela o una comunidad. En consecuencia, los resultados obtenidos no podrán ser aplicados de modo inmediato a otros casos, aparentemente similares, que podrían surgir y requerir soluciones prácticas.

3.2. Participantes

a) Investigadora-profesora: las clases fueron impartidas por la misma investigadora. Siendo esto una característica de una investigación en acción donde, por un lado, el mismo docente reflexiona sobre su actuación y los progresos del estudiante, y por otro, interpreta las actitudes del alumno hacia la lengua meta.

b) Informante: el sujeto objeto de esta investigación es un estudiante español de 12 años de edad, bilingüe simultáneo de alemán-español desde su nacimiento y bilingüe consecutivo al añadir el inglés a la edad de cinco años.

El individuo nunca ha vivido en España, a pesar de que sus padres son españoles. Nació en Alemania y se crió en Singapur desde los cinco años de edad.

Es necesario enfatizar que su padre aunque es español, nació y se crió en Alemania, siendo el alemán su L1. Es por ello que este siempre se ha dirigido al niño en alemán. A su vez, su madre nacida y criada en España, siempre se ha dirigido a él en español.

El niño ha recibido instrucción formal en alemán e inglés. Durante los primeros seis años escolares fue al colegio alemán en Singapur "German European School". Aquí terminó el quinto grado de educación primaria. Durante los años en el colegio alemán tenía cinco horas semanales de inglés como segunda lengua. El resto de las clases eran impartidas en alemán. Posteriormente, continuó su educación en un colegio internacional "Overseas Family School" donde las clases son impartidas en inglés y se sigue el programa de Bachillerato Internacional (BI). Cuando se realizó esta investigación, el niño estaba cursando el séptimo curso. Hasta el momento de la investigación, este niño español nunca había aprendido el español de forma formal. Cabe destacar que es su familia la que quiere que el sujeto domine este idioma, en otras palabras, que no es el niño el que ha decidido aprenderlo.

Medio lingüístico del sujeto

En el hogar	Lenguas de educación	Lengua del país de residencia
Español y alemán de 0 a 12 años	Alemán (L1) de 3 a 6 años	Alemán de 0 a 9 meses
Inglés de 6 a 12 años	Alemán (L1) e Inglés (L2) de 6 a 11 años	Inglés de 9 meses a 2 años
	Inglés (L1) de 11 a 12 años	Alemán de 2 años a 5 años
		Inglés de 5 años a 12 años

Tabla1

Nota: Cuándo hablamos en este recuadro de L1 y L2 nos referimos al contexto en la que se utilizan dichas lenguas.

3.3. Instrumentos y recogida de investigación

En esta fase de la investigación se organizaron los datos recogidos de la forma más conveniente para analizarlos y alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación.

3.3.1. Materiales escritos recogidos durante las clases

Durante las sesiones realizadas se fueron recogiendo materiales escritos con el fin de evaluar los progresos de aprendizaje de la lecto-escritura del sujeto a lo largo de la instrucción. Para ello, se seleccionaron trabajos que por sus características consideramos más relevantes para nuestra investigación.

3.3.2. Diario del profesor

El diario constituye una valiosa herramienta para el diagnóstico del desarrollo profesional y de observación de la dinámica de la clase. Nunan (1992) se refiere al diario como una herramienta introspectiva en las investigaciones sobre adquisición o aprendizaje de la lengua. Bailey (1990)[4] define el diario como *un recuento en primera persona de una lengua documentada mediante entradas regulares y explícitas, las cuales son luego analizadas para identificar patrones recurrentes o eventos sobresalientes.* (Nunan 1992, 120)

Normalmente, los registros en el diario fueron realizados después de cada clase o en el mismo día, sin dejar pasar demasiado tiempo entre la clase y las anotaciones, para evitar omisiones importantes y plasmar las sensaciones de la profesora sobre los acontecimientos sucedidos. La profesora anotaba sus observaciones sobre lo sucedido y las actividades realizadas en cada sesión, sus reflexiones sobre su propio estado de ánimo y puntos de vista, prestando un especial interés al estado emocional del alumno.

3.3.3. Entrevistas

El principal objetivo de las entrevistas consiste en recoger datos que de otra forma no hubiese sido posible conocerlos. Gracias a la entrevista fue posible conocer las creencias del sujeto sobre los idiomas que habla, el aprendizaje de estos y los logros obtenidos, así como la importancia que les da. Se hicieron dos entrevistas: la primera fue realizada en inglés y la segunda en español, lo cual ya se puede considerar como una señal de éxito de la instrucción formal. Desafortunadamente, por cuestiones de espacio no podemos incluir en este artículo el análisis de las entrevistas realizadas.

4 Citado en Nunan (1992:120)

4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1. Análisis del diario de la profesora

Los resultados más relevantes del análisis del diario de la profesora fueron los siguientes:

A. Ansiedad del estudiante hacia la escritura y falta de concentración después de 30 minutos: Las siguientes anotaciones en el diario de la profesora apoyan esta observación:

a) Al principio estaba muy motivado, pero después de media hora empezó a ponerse nervioso y quería dejarlo. Fue imposible completar los objetivos para esa clase. (12 de junio 2010)

b) Siempre cansa muchísimo hacerle trabajar. Especialmente cuando quiero que escriba algo. No le gusta nada escribir. Le cuesta mucho concentrarse, después de media hora siempre pide una pausa. (16 de junio 2010)

c) Hoy solo pude dar unos 45 minutos de clase. El niño se negó a tener clase desde el principio. Me pide que hagamos todo oral. Entiende todo el vocabulario, sabe usar perfectamente las estructuras intuitivamente, por ejemplo (también y tampoco). Las audiciones las hace fácilmente sin necesidad de una segunda audición y sin ningún error. (17 de junio 2010)

B. Ansiedad y frustración del estudiante causada por su dificultad de reconocer sonido y escribirlos:

a) Estoy muy agobiada, no creo que pueda llegar a mucho con este niño. Hoy se puso especialmente ansioso, casi llora. Después de tantos días de clase ni siquiera sabe escribir el número cinco (escribió "ses"). Lo que no tiene mucha lógica. Le escribí dos columnas con las pronunciaciones para la c y z: la primera columna (za, ce, ci, zo y zu) y la segunda (ca, que, qui, co y cu). Le repetí varias veces los sonidos y luego le pedí que escribiese el número 15 y escribió "Cinqui". Le explique cómo escribirlo correctamente. Le pedí otra vez que escribiese el número 16 y él me escribió "siecisies". Naturalmente, le di muy amablemente la solución de nuevo. El me tiró los libros y se fue. Esto es muy estresante, tendré que buscar otra forma de enseñarle o renunciar. (18 de junio de 2010)

No nos cabe la menor duda que estamos ante un caso de ansiedad debilitadora como es denominada por Scovel (1978). También, Gardner (1985) y Temblay & Masgoret (1997) relacionan la ansiedad con bajos niveles de rendimiento en el aprendizaje de una L2. Así mismo, Macintyre *et al.* (1998) nos habla de la ansiedad en el contexto de aprendizaje como impedimento del mismo. Horwitz (1986) puntualiza que el efecto de la ansiedad es distinto según la destreza con la que se asocie.

C. Conocimiento implícito de la lengua:

Gracias a la anotación 3 se puede constatar que el niño domina el vocabulario y sintaxis del español a nivel oral. Poniendo de manifiesto cierto grado de dominio de esta lengua como consecuencia de su exposición a la misma, a pesar de ser una exposición pasiva, ya que él no se comunica habitualmente en esta lengua. Sin embargo, gracias a esta exposición es capaz de decodificar perfectamente, incluso cuando escucha audiciones.

Por otro lado, en la anotación 9 (véase a continuación) la profesora hace hincapié en el buen conocimiento lingüístico implícito del niño, lo que nos hace reflexionar sobre las diferencias entre estudiantes de una lengua extranjera y estudiantes de una segunda lengua. Las necesidades pedagógicas de estos estudiantes son muy diferentes, debido al ya existente conocimiento implícito de la lengua. Esta observación nos hace considerar el estudio de Jesús Suarez García (2002) el cual recalca la importancia de crear clases adecuadas para los inmigrantes hispanos en Estados Unidos. También, Cummins (1983) remarca la importancia de la instrucción de la L2 y L1 para optimalizar la competencia lingüística de los niños en ambas lenguas.

D. En este punto de la investigación la profesora se da cuenta que es necesario buscar otras alternativas para enseñar a este chico.

Conviene señalar que se estaba utilizando un método de la editorial Difusión *Gente Joven 1* dirigido a adolescentes, lo cual parecía adecuado a simple vista. Sin embargo, este estudiante no era un estudiante común de LE, sino un hablante hereditario que reforzaba su L2. Por lo tanto, no era muy apropiado enseñarle con un método dirigido a un estudiante sin conocimiento previo de la lengua menta. En consiguiente, la profesora dejó el libro de texto de lado y utilizó materiales más reales

y afines al individuo, tales como lecturas de revistas deportivas, fotos para describir, describir y hablar de los miembros de su familia o famosos deportistas, etc.

> E. En este punto de la investigación no solo se aprecia un aumento de la motivación, sino una involucración del individuo en su proceso de aprendizaje.

Se pone de manifiesto cierto aumento en la motivación del individuo (véase a continuación la anotación 5 y 7). Este no solo participa, sino que también muestra iniciativa en las actividades contribuyendo al desarrollo de las mismas. En otras palabras, no solo está contento de participar en el juego, sino que sugiere incrementar la dificultad del mismo, construyendo frases con las palabras correspondientes al sonido. Este aumento de motivación podría estar relacionado con las experiencias de éxito obtenidas a lo largo de este curso. Al reflexionar nos damos cuenta de que una vez que el sujeto realiza una actividad correctamente o le resulta más fácil realizarla (esto indica por sí cierto grado de éxito), participa con más entusiasmo e incluso sugiere cambios que conllevan un aumento en la dificultad de las mismas. Entonces, se podría decir que este aumento de motivación es fruto de una experiencia positiva de aprendizaje. Lo anterior, reafirma la bibliografía sobre el tema, corroborando numerosos estudios sobre la motivación tales como los de Gardner y asociados, Giovannini (1996), Dörney (2001) y Williams Burden (1997). Todos estos teóricos postulan por la importancia del éxito en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, el niño continúa reacio a escribir, axioma que subyace de la anotación 6 (véase a continuación). El niño se negó rotundamente a escribir, haciéndole imposible a la profesora dar la clase.

> 1) *Jugamos de nuevo al juego con las tarjetas y buscar una palabra con el sonido de la tarjeta levantada y el mismo sugirió hacer una frase con la palabra que había dicho. Y no hizo ni un error gramatical en las frases que escribió. (23 de junio)*
>
> 2) *Hoy la clase ha sido terrible, creo que fue culpa mía porque le pedí nada más empezar la clase rellenar unas frases con verbos. Y después ya no hubo manera. (24 junio del 2010)*
>
> 3) *Aprendimos los meses del año con la misma técnica que los días de la semana y él fue quien propuso aprenderlos. Yo no lo había planeado. (25 de junio del 2010)*

4) *Me he dado cuenta que cuando él pone un ejemplo oral, no suele hacer muchos errores. Ya que conoce las reglas del idioma de forma intuitiva, pero cuando intenta escribirlo se lo piensa demasiado. (25 de junio del 2010)*

6. ANSIEDAD HACIA EL ERROR.

La profesora percibe cierta ansiedad del niño hacia el error: *Se puede apreciar como duda al escribir y me mira constantemente a ver si doy alguna señal de que lo hace bien para seguir y si intuye que lo ha hecho mal rompe el papel.* Ansiedad que se pone de manifiesto en una gran inseguridad y un concepto erróneo del error por parte del estudiante. Se observa que el niño considera "el error" como algo negativo de lo que se avergüenza.

Su ortografía es correcta lo único que se le ha olvidado es el OD "me", lo cual es uno de los errores típicos de los alumnos de ELE cuando empiezan a utilizar esta forma verbal. No obstante, cuando habla lo hace correctamente, es decir, no olvida el OD (véase el comentario de la profesora en la anotación 8). Resultando axiomático lo perjudicial que es la ansiedad en el aprendizaje. Se podría aventurar a predecir que este "error" es la consecuencia de un estilo de "pensamiento reflexivo alto", que se exterioriza en una gran ansiedad hacia el error. Se puede deducir que la ansiedad hacia el error o ansiedad adaptativa puede ser originada por una falta de autoestima, por experiencias pasadas de aprendizaje negativas o por una combinación de ambos factores. Bernard Weiner (1992) sostiene que la razón subjetiva a la que atribuimos nuestros éxitos y fracasos pasados determinan nuestra disposición motivacional.

4.2. Análisis de los materiales escritos

El principal objetivo del análisis de los materiales escritos es hacer hincapié en la importancia de la instrucción formal, para ello, se estudiaron las diferentes producciones y su evolución a lo largo del curso. Por razones de espacio nos vamos a presentar tres muestras extraídas del principio, la mitad y al final de la instrucción.

Primera clase: teniendo en cuenta que el niño habla inglés se podría decir que confunde a la hora de escribir la "e" del alfabeto inglés que suena cómo "i" con la "e" en español.

A su vez, esto hace recapacitar en como los conocimientos adquiridos en una lengua son transferidos a otra en la cual no se tiene los suficientes conocimientos. Precisamente, esto da constancia de la relevancia de la instrucción en el aprendizaje de una lengua.

Durante la revisión de los materiales escritos se ha podido constatar que el niño ha realizado menos errores al deletrear las palabras en los ejercicios escritos en los que ha podido usar el libro o un texto de referencia. Por ejemplo: *pelo un poco rubio, pelo muy largo, soy inteligente, soy deportista, soy simpático.* En cambio, en los ejercicios libres le resultaban más difíciles y siempre buscaba algún apoyo textual. En conclusión, de este fenómeno se podría interpretar (como ha sido mencionado anteriormente), que el estudiante tiene cierto grado de ansiedad o miedo hacia el error, reforzado por la falta de conocimiento explicito de la lengua meta.

Por el contrario, al observar las oraciones libres que realizó con el uso del comparativo a mediados del curso, nos encontramos frases de bastante corrección. Por lo que se podría inferir que después de dos semanas de clase, ya se pueden apreciar progresos por parte del estudiante. A continuación presentamos algunas de ellas:

A lo largo de los materiales escritos por el individuo se hallan constantemente pruebas de sus dificultades para identificar el sonido "r" que él confunde con la "l". A continuación, se presentan unos ejemplos en un ejercicio del día 7 de julio donde el niño tenía que escribir la programación de una cadena televisiva imaginaria.

Al observar este fragmento del ejercicio parece ponerse de manifiesto una transición en la interlengua del niño. La primera vez escribe "pala" pero la segunda ya escribe "para" de lo que se podría deducir que el niño comienza a diferenciar entre "r" y "l" pero todavía no eficazmente, es decir, está en un periodo de transición. Se podría asegurar que esto sucede gracias a la instrucción, la cual está ayudando a solventar errores de la interlengua del individuo, que de otra forma no se hubiesen solventado o hubiese tardado mucho más.

5. CONCLUSIONES

En síntesis, hemos podido observar que cuando se inició la instrucción formal el estudiante no estaba muy motivado a estudiar español a pesar de reconocer la importancia del español. Además, a lo largo de la investigación no solo se hicieron patentes las dificultades lingüísticas y los factores emocionales hacia el aprendizaje del sujeto investigado, sino que también se pudo comprobar cómo a medida que

avanzaba la instrucción formal este se mostraba más dispuesto a trabajar o aprender. Posiblemente, a raíz de las repetidas experiencia de éxito a lo largo de la instrucción. En consecuencia, se podría conjeturar que se siente más motivado, llegándose a apreciar una motivación intrínseca. Dörnyei (2003:38) afirma que *la motivación intrínseca se refiere a la motivación al entablarse en una actividad porque el realizarla supone una diversión y satisfacción.*

Finalmente, no solo se analizaron las actitudes del individuo hacia el español, sino que se puso de manifiesto que la instrucción formal puede motivar el aprendizaje de una L2 en gran medida, por lo cual, se podría afirmar que la instrucción formal y adecuada a las necesidades emocionales, cognitivas y físicas de un individuo no solo favorece el aprendizaje de una lengua, sino que impulsa el aprendizaje, envolviendo e involucrando al estudiante en el mismo.

Por último, esta autora considera de vital importancia la instrucción formal para estudiantes de L2 en contexto bilingüe.

BIBLIOGRAFÍA

Allwright, D. y Baily, K. (1991): *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cenoz, J. y Perales, J. (2000): *Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas.* En Muñóz, C. (ed.), Segundas Lenguas. Adquisición en el aula. Barcelona: Ariel. (pp. 109-125).

Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1994). *Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. Language Learning, 44:* 417-448.

Dörney, Z. (2003). *"Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning".* Language Learning Research Club, University of Michingan. Oxford: Blackwell.

Gardner, R. Y Masgoret, A. (2003). *"Attitutes, motivación and second language learning"*: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates, en *Language Learning* 53.1: 167-210.

Giovanni, A. *et al*. (1996). *Profesor en acción*, tomo 1. Madrid: Edidumen.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Nueva York. Cambridge University Press.

Palacios, I. *et al.* (2004). *Factores individuales del aprendizaje*. Universidad de Santiago y Fundación Universitaria Iberoamericana. Formación de Profesores como Lengua extranjera. FOPELE.

Suárez García, J. (2002). *Un caso de multiculturalidad y bilingüismo: la enseñanza del español a hijos de inmigrantes hispanos en Estados Unidos*. Actas XIII reunión aula de ASELE. (pp. 817-823). Obtenida el 09 de abril de 2010. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0817.pdf