

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

**El aprendizaje del español en Quebec: un estudio de las
motivaciones y representaciones de estudiantes universitarios**

par
Catherine Huneault

Études hispaniques
Département de littératures et de langues modernes
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)
en Études hispaniques

Novembre 2007

© Catherine Huneault, 2007



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

**El aprendizaje del español en Quebec: un estudio de las
motivaciones y representaciones de estudiantes universitarios**

présenté par:

Catherine Huneault

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Juan Carlos Godenzi

.....
président-rapporteur du jury

Enrique Pato Maldonado

.....
directeur de recherche

Ana María Fernández Dobao

.....
membre du jury

Montréal, le 10 Décembre 2007

SOMMAIRE

La dimension affective de l'apprentissage suscite un intérêt croissant dans la recherche portant sur l'enseignement des langues secondes, ayant été démontré que les attitudes et croyances des apprenants influencent directement leur sentiment de satisfaction par rapport à ce processus ainsi que leur rendement. La présente recherche se limite à l'étude des motivations et représentations d'étudiants d'espagnol comme langue étrangère (E/LE). L'objectif que poursuit ce travail consiste à mieux comprendre les raisons qui motivent le choix de l'espagnol comme objet d'étude dans les universités québécoises, ainsi qu'à découvrir les principales motivations et représentations des apprenants. Pour ce faire, 75 étudiants d'E/LE (dont 39 de niveau élémentaire et 36 de niveau avancé) de l'Université de Montréal ont répondu à un questionnaire de nature qualitative et participé à des entrevues de groupe qualitatives.

Les principales conclusions sont les suivantes: 1) les étudiants valorisent l'E/LE en raison de leur intérêt pour la culture et d'un sentiment de proximité avec la langue et de sympathie envers les communautés qui la parlent; 2) le type de motivation le plus répandu chez les étudiants est l'orientation intrinsèque (interne); 3) les croyances des apprenants relatives à la langue et son acquisition, les locuteurs ainsi que les pays hispaniques sont globalement positives. L'analyse des résultats offre des pistes quant à de possibles facteurs de persévérance chez les étudiants et permettent de tirer des implications didactiques et administratives visant à faciliter le travail des enseignants et à améliorer le système d'enseignement de l'E/LE dans les universités de la province de Québec.

Mots-clés: Espagnol, apprentissage, motivation, représentation, système universitaire, Québec.

ABSTRACT

In the field of second language learning research, the importance of the affective dimension of learners is recognized, since it has been demonstrated that the beliefs and attitudes determine to a great extent their satisfaction in this process as well as their performances. The present study explores the motivations and representations of Spanish as Foreign Language (SFL) students. The purpose is to identify the reasons for choosing Spanish as a subject matter, the types of motivation and the main representations of university students in Quebec. 75 learners of SFL (39 at basic proficiency level and 36 at advanced proficiency level) at Université de Montréal completed a quantitative self-report questionnaire and participated in qualitative group interviews.

The most relevant conclusions are the following: 1) the main criteria of appreciation of SFL are the culture and the feeling of proximity with the language and affection towards Spanish speakers; 2) the most frequent type of motivation is the intrinsic orientation; 3) the learners' beliefs towards the language, its acquisition and the Hispanic speakers and countries are, globally, positive. The results of the analysis give an insight into the factors that have an impact on perseverance, which lead to didactic and administrative implications in order to facilitate the teachers' work and to improve the SFL educational system in Quebec universities.

Key words: Spanish, learning, motivation, representation, university system, Quebec.

RESUMEN

En la investigación aplicada al aprendizaje de idiomas se reconoce la importancia de la dimensión afectiva de los aprendices, ya que las creencias y actitudes determinan en gran medida su satisfacción en esta empresa, así como su grado de rendimiento. El presente trabajo se ciñe al estudio de la motivación y de las representaciones de estudiantes de español como lengua extranjera (E/LE). El objetivo que se persigue es descubrir los motivos de elección del español como objeto de estudio, los tipos de motivación y las principales representaciones de los aprendices universitarios. Para ello, se encuestó a 75 alumnos de E/LE (39 de nivel inicial y 36 de nivel avanzado) de la Université de Montréal, quienes completaron un cuestionario cuantitativo y participaron en entrevistas de grupo cualitativas.

Las conclusiones más relevantes son las siguientes: 1) los principales criterios de apreciación del E/LE son los relativos a la cultura y al sentimiento de proximidad con la lengua y de simpatía hacia los locutores del español; 2) el tipo de motivación más frecuente entre los alumnos es la orientación intrínseca; 3) las creencias que poseen los aprendices sobre la lengua, su adquisición, los locutores y los países hispánicos son, globalmente, positivas. El análisis de los resultados da pistas en cuanto a los posibles factores de perseverancia en el alumnado, lo cual ha permitido obtener implicaciones didácticas y administrativas para facilitar el trabajo del profesor y mejorar el sistema de enseñanza de E/LE en las universidades de la provincia de Quebec.

Palabras clave: Español, aprendizaje, motivación, representación, sistema universitario, Quebec.

TABLA DE CONTENIDOS

SOMMAIRE.....	i
ABSTRACT	ii
RESUMEN	iii
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
ÍNDICE DE TABLAS.....	vii
LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS	viii
AGRADECIMIENTOS.....	x
Introducción.....	1
Capítulo 1. Los factores afectivos en E/LE: Estado de la cuestión	3
1.1 El aprendizaje de L2/ LE y los factores afectivos: Una perspectiva de análisis	3
1.1.1 La motivación	5
1.1.2 Las representaciones.....	6
1.2 El aprendizaje / enseñanza de E/LE: La situación actual en Quebec	8
1.3 La problemática	9
1.3.1 Objetivos de la investigación.....	10
1.3.2 Pertinencia del estudio.....	12
1.4 La motivación y el aprendizaje de idiomas	14
1.4.1 Aproximación a los conceptos de <i>motivación y orientación</i>	14
1.4.2 Paradigmas y teorías motivacionales más importantes	16
1.4.2.1 La Teoría de la motivación social y de las orientaciones (Gardner 1985).....	18
1.4.2.2 El Paradigma de la autodeterminación (Ryan y Deci 2000).....	20
1.4.3 La importancia de la motivación en el aprendizaje de idiomas.....	23
1.4.4 La investigación sobre la motivación	23
1.4.4.1 Estudiar la motivación	24
1.4.4.2 Las tendencias en el análisis de la motivación en el aprendizaje de idiomas.....	25
1.4.4.3 Principales metodologías en el estudio sobre la motivación	26
1.5 La representación y el aprendizaje de idiomas	28
1.5.1 Consideraciones terminológicas	28
1.5.2 Algunos paradigmas representacionales.....	32
1.5.2.1 Los campos de representación (Boyer 1998).....	32
1.5.2.2 Criterios de apreciación de las lenguas (Dabène 1997).....	32
1.5.3 La importancia de las representaciones en el aprendizaje de idiomas.....	34
1.5.4 La investigación sobre la representación.....	34
1.5.4.1 Estudiar la representación.....	35
1.5.4.2 Las tendencias en el análisis de la representación en el aprendizaje de idiomas.....	36
1.5.4.3 Principales metodologías en el estudio sobre la representación	37
Capítulo 2. Estudio empírico	40
2.1 Delimitación del estudio	41
2.2 Preguntas de investigación	42
2.3 Hipótesis	43

2.4 Cuadro conceptual	44
2.5 Metodología	45
2.5.1 Estudio exploratorio.....	45
2.5.2 Instrumento	47
2.5.3 Los sujetos	56
2.5.4 Procedimiento de recogida y análisis de los datos.....	58
2.6 Resultados.....	59
2.6.1 Tratamiento de los datos.....	59
2.6.2 Análisis e interpretación	59
2.6.3 Características motivacionales.....	59
2.6.3.1 Motivos por aprender el español.....	60
2.6.3.2 Orientaciones	70
2.6.3.3 Representaciones	79
2.6.4 Otros aspectos del ‘Proceso de aprendizaje del español’	85
2.6.5 Perseverancia y abandono.....	90
2.6.5.1 Perseverancia	91
2.6.5.2 Abandono.....	92
2.6.6 Destino laboral.....	96
Capítulo 3. Implicaciones didácticas y administrativas.....	97
3.1. Propuestas metodológicas para los profesores	97
3.1.1 Criterios de apreciación de E/LE	98
3.1.2 Orientaciones motivacionales.....	101
3.1.3 Las representaciones de los aprendices	107
3.2. Implicaciones para las instituciones universitarias, especialmente en Quebec	112
3.2.1 Cursos ofrecidos	112
3.2.2 Constitución y tamaño de los grupos.....	113
3.2.3 Evaluación	115
3.2.4 Promoción de eventos culturales	115
3.2.5 Evaluación del material didáctico.....	117
3.2.6 Constancia del profesorado.....	117
Consideraciones finales	118
Referencias bibliográficas	121
ANEXO 1. Guión de entrevista del estudio exploratorio	130
ANEXO 2. Cuestionario cuantitativo sobre motivación y representación	131
ANEXO 3. Guión para las entrevistas de grupo.....	137
ANEXO 4. Información sobre la población del estudio.....	138

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Componentes de la motivación del aprendizaje de idiomas (Dörnyei 1994)	16
Figura 2. Formulación operacional del modelo socioeducativo (Gardner 1985)..	20
Figura 3. Orientaciones motivacionales dentro del continuum de autodeterminación (Ryan y Deci 2000)	21
Figura 4. Porcentaje del motivo 'económico', según el nivel de español	60
Figura 5. Porcentaje del motivo 'social', según el nivel de español	61
Figura 6. Porcentaje del valor 'estético', según el nivel de español	62
Figura 7. Porcentaje del valor 'epistémico', según el nivel de español	63
Figura 8. Porcentaje del valor 'exótico', según el nivel de español.....	64
Figura 9. Porcentaje de la 'apertura al viaje', según el nivel de español	65
Figura 10. Porcentaje del motivo 'cultural', según el nivel de español	66
Figura 11. Porcentaje de la 'proximidad con los locutores', según el nivel de español.....	67
Figura 12. Porcentaje de la 'visibilidad internacional', según el nivel de español	68

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de los porcentajes obtenidos por motivos estudiados	69
Tabla 2. Estadísticos descriptivos	70
Tabla 3. Porcentajes parciales de <i>amotivación</i> , según el nivel de español	71
Tabla 4. Porcentajes parciales de <i>motivación externa</i> , según el nivel de español	71
Tabla 5. Porcentajes parciales de <i>introyección</i> , según el nivel de español	72
Tabla 6. Porcentajes parciales de <i>motivación identificada</i> , según el nivel de español.....	72
Tabla 7. Porcentajes parciales de <i>motivación integrada</i> , según el nivel de español.....	73
Tabla 8. Porcentajes parciales de <i>conocimiento</i> , según el nivel de español	74
Tabla 9. Porcentajes parciales de <i>amistad</i> , según el nivel de español	74
Tabla 10. Porcentajes parciales de <i>estimulación</i> , según el nivel de español.....	75
Tabla 11. Porcentajes parciales de <i>cumplimiento</i> , según el nivel de español	75
Tabla 12. Porcentajes parciales de <i>viaje</i> , según el nivel de español	76
Tabla 13. Porcentajes totales de <i>amotivación</i>	77
Tabla 14. Porcentajes totales de <i>motivación extrínseca</i>	78
Tabla 15. Porcentajes totales de <i>motivación intrínseca</i>	79
Tabla 16. Porcentajes parciales y totales de ' <i>Lengua</i> ', según el nivel de español.....	81
Tabla 17. Porcentajes parciales y totales de ' <i>Hablantes de la lengua meta</i> ', según el nivel de español.....	82
Tabla 18. Porcentajes parciales y totales de ' <i>Países donde se habla español</i> ', según el nivel de español.....	83
Tabla 19. Porcentajes parciales y totales de ' <i>Proceso de aprendizaje del español</i> ', según el nivel de español.....	84
Tabla 20. Porcentajes parciales y totales de ' <i>Dominio</i> ', según el nivel de español.....	86
Tabla 21. Porcentajes parciales y totales de ' <i>Horas necesarias</i> ', según el nivel de español.....	87
Tabla 22. Porcentajes parciales y totales de ' <i>Intención de seguir</i> ', según el nivel de español.....	90

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

Siglas

CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CRE	Centre de ressources de l'espagnol de l'Université de Montréal
DELCE	Direction de l'enseignement des langues et de cultures étrangères de l'Université de Montréal
DLLM	Département de littératures et de langues modernes de l'Université de Montréal

Abreviaturas

E/LE	Español como lengua extranjera
L2	Lengua(s) segunda(s)
LE	Lengua(s) extranjera(s)

À mes parents.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento a todas las personas que me han ayudado en la realización de esta memoria, especialmente a Enrique Pato y Patricia Lamarre, por la dirección del trabajo. Sus numerosas aportaciones y su minuciosa revisión a lo largo del proceso de realización representan un trabajo tremendo.

Quiero agradecer a Ana María Fernández Dobao su valiosa colaboración. Siempre ha estado dispuesta a ayudarme, aconsejarme y revisar todo aquello en lo que he dudado.

También agradezco la participación de Lizzete González Nava, Augusto Escobar Mesa y Lyne Malo, así como la de sus estudiantes, en el proceso de recolección de los datos. La confección de este proyecto no habría sido posible sin su disponibilidad y ayuda.

Por la formación que me ha ofrecido, y por permitirme investigar en un campo que me apasiona, gracias a los profesores de la Sección de Estudios hispánicos de la Universidad de Montreal, entre los cuales Javier Rubiera, quien siempre me ha apoyado grandemente en mi carrera universitaria.

Me gustaría reconocer igualmente la generosidad del Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). La beca que me concedieron fue mi principal soporte financiero durante los años de realización y redacción de este proyecto.

Y finalmente, mis más sinceros agradecimientos a mis padres y amigos, por su cariño y sus palabras alentadoras.

Introducción

El área de la enseñanza de lenguas segundas (L2) y extranjeras (LE) ha conocido en las últimas décadas una verdadera proliferación de teorías, investigaciones y propuestas didácticas. Es interesante observar que los numerosos modelos educativos derivados de la pedagogía de idiomas han reconocido el papel fundamental que desempeñan los factores afectivos en el aprendizaje de una L2, y en particular el de la *motivación académica* y las *representaciones* de los alumnos. La importancia creciente que se les concede a estos dos factores los ha convertido en un objeto de estudio predilecto en la investigación actual.

Muchos estudios, como veremos en el capítulo 1, han revelado que las variables afectivas del individuo pueden ejercer una influencia determinante en el aprendizaje de idiomas. Ahora bien, el estudio del conjunto de los factores individuales de la afectividad resulta muy amplio y complejo para ser abordado en un proyecto de memoria y para sacar implicaciones didácticas concretas, por lo cual hemos restringido el presente trabajo a las motivaciones y representaciones.

Nuestro estudio pretende descubrir las zonas de predilección en las representaciones interculturales y sociolingüísticas de los sujetos encuestados, identificando y describiendo las principales imágenes de la lengua española, de los países donde se habla y de sus locutores, así como del proceso de adquisición de esta lengua, que tienen aprendices quebequenses que estudian español como lengua extranjera (E/LE) en una universidad francófona (la Universidad de Montreal). Además, este trabajo también persigue explorar las características motivacionales de estos sujetos y constatar posibles incidencias en su proceso de aprendizaje.

En el capítulo 1 se contextualiza el ámbito general y la problemática de la investigación de los factores afectivos. Luego, se delimitan los conceptos de

motivación y de representación y ofrecemos una breve visión panorámica de las diferentes perspectivas sobre estas nociones, detallando los paradigmas y modelos de mayor trascendencia. También se plantean algunas reflexiones relativas a la investigación aplicada a estos campos que sirven de base para la elaboración del estudio empírico, que se presenta en el capítulo 2. Se exponen e interpretan los resultados a los que se ha llegado y, a modo de consecuencia, en el capítulo 3 se apuntan algunas implicaciones administrativas y se enuncian algunas pistas de reflexión y de intervención didáctica en el aula de E/LE. Las consideraciones finales cierran el trabajo.

Capítulo 1. Los factores afectivos en E/LE: Estado de la cuestión

1.1 El aprendizaje de L2/ LE y los factores afectivos: Una perspectiva de análisis

En las últimas décadas, el interés por la adquisición de lenguas segundas¹ y los fenómenos vinculados, se ha traducido en una evolución constante de trabajos y de teorías cuyo objeto de estudio ha sido uno u otro de los componentes que constituyen este proceso. Entre las principales perspectivas de análisis, una de ellas consiste en explicar el aprendizaje de idiomas desde el paradigma de las diferencias individuales, que, a su vez, se pueden clasificar en tres bloques según se sitúen en las esferas neurológica, cognitiva o afectiva (Sánchez Lobato y Santos Gargallo 2004: 305-306). Esta última dimensión, que también se conoce bajo la denominación de *factores afectivos*, sustenta el presente trabajo y ha sido definida como “los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta” (Arnold y Brown 2000: 19).

Tal y como ha sido señalado en los estudios precedentes, y tendremos ocasión de comprobar en este trabajo, los factores afectivos desempeñan un papel central en el aprendizaje de idiomas, y es preciso, tanto para teóricos como para docentes, interesarse por ellos. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001), documento esencial para la teoría y práctica educativas, confiere a la dimensión afectiva del aprendizaje una importancia no despreciable, identificando entre las competencias generales que debe adquirir el aprendiz de una lengua el de la “competencia existencial”, también llamada “saber ser”, competencia que se ve afectada por los “factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las

¹ Por motivos expositivos, en el presente trabajo emplearemos como sinónimas las expresiones “aprendizaje de idiomas” y “adquisición de lenguas segundas” para designar todo proceso por el cual un individuo adquiere una nueva lengua, ya sea segunda (L2) ya extranjera (LE), en un contexto académico (o formal).

creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal” (§ 5.1.3).

Arnold y Brown (2000), por otro lado, catalogan los componentes afectivos según su pertenencia a la esfera individual o a la esfera relacional. Para los fines de nuestro estudio, retenemos los componentes de motivación y de representación (o *procesos interculturales*). Estos dos factores son de gran interés por su importancia en el proceso de aprendizaje de idiomas. Efectivamente, una revisión de los principales modelos de la competencia bilingüe permite destacar su especial relevancia. Tal y como señala Dörnyei (1998: 117), la motivación proporciona el interés inicial por aprender una L2 y después se convierte en la fuerza que sustenta el largo y tedioso camino del aprendizaje; de hecho, todos los demás factores involucrados en la adquisición de L2 presuponen la motivación de algún modo u otro. Ahora bien, para comprender mejor los patrones motivacionales de los aprendices, cabe investigar sus representaciones, ya que éstas conducen su motivación: lo que el alumno cree influirá en su aprendizaje más que lo que el profesor, o el teórico, crea, porque sus creencias determinan su motivación, sus actitudes y el modo en que aprende (Riley 1996: 128, citado en Alfa 2004). Por tanto, investigar el papel de las dos dimensiones (personal e interpersonal) en el proceso de aprendizaje de idiomas nos permitirá obtener una visión más global de la situación, que si sólo nos centráramos en una de ellas.

Si bien ‘motivación’ y ‘representación’ suelen considerarse juntas, en razón de su imbricación causa-efecto, a lo largo del presente trabajo trataremos estos dos conceptos por separado. Creemos pertinente, pues, comenzar haciendo un repaso breve del desarrollo histórico de ambos conceptos, y exponiendo el lugar que han ocupado en las teorías sobre el aprendizaje de idiomas.

1.1.1 La motivación

La Psicología fue la primera disciplina en interesarse por el área de la motivación, lo cual explica que las teorías motivacionales siempre hayan tenido, desde sus orígenes hasta el día de hoy, un profundo arraigo en las corrientes y tradiciones psicológicas. Entre los principales enfoques que han marcado el estudio de la motivación, se pueden mencionar los siguientes: el humanismo, el conductismo y el cognitivismo. Siguiendo a González Torres (1999: 15-21), enmarcamos el escenario en que se sitúa el estudio de la motivación, ilustrando cómo estos paradigmas han condicionado la comprensión del fenómeno.

Los primeros especialistas (1920-1960) en acercarse al tema de la motivación, respecto a la adquisición de una L2, conciben la motivación con paradigmas de corte no cognitivo, y para definirla recurren a conceptos como “fuerzas, necesidades, impulsos internos, etc.”. Es decir, para estos investigadores la motivación escapa al control del sujeto. Sin embargo, poco a poco se avanza en la idea de que la motivación no sólo responde a impulsos inconscientes, sino que también comporta una dimensión racional. A finales de los años sesenta y principios de los setenta, nuevas teorías que derivan de la escuela conductista explican la conducta humana por regulaciones (o impulsos) externas. Para estos teóricos, el ambiente y los refuerzos (‘recompensas’) determinan la motivación, aspecto que los opone a las teorías humanísticas; sin embargo, en ninguna de estas concepciones el sujeto ejerce alguna influencia en su actuación. Ahora bien, algunos teóricos manifiestan su insatisfacción frente a estas explicaciones, que consideran incompletas, contribuyendo de hecho a que se opere un cambio en la trayectoria histórica del estudio de la motivación: es la denominada “revolución cognitiva”.

Las teorías cognitivas consideran, principalmente, el modo en que los procesos mentales determinan el comportamiento, siempre en relación con aspectos sociales de la motivación. En otras palabras, la conducta tiende a

considerarse desde un enfoque más abarcador, y se otorga por ello una mayor importancia al control por parte del sujeto y a su racionalidad, componentes que se suman a los motivos sociales y externos que predominaban en las teorías precedentes. Los paradigmas que derivan de esta visión todavía son elementos centrales en los modelos explicativos actuales, y las aportaciones del cognitivismo no se limitan al campo teórico: la psicología educativa, y principalmente la psicología aplicada a la enseñanza de idiomas, han encontrado aplicaciones prácticas en este enfoque. En efecto, si bien al principio la motivación se estudiaba desde la psicología en general, en los años ochenta se produce el llamado “giro educacional” en los estudios motivacionales (Lorenzo 2006: 31), y se busca una aplicación concreta al contexto educativo. A partir de este momento, la motivación en el aula ocupará un lugar predilecto no sólo en las teorías, sino también en las propuestas de intervención didáctica.

1.1.2 Las representaciones

Como advierten Castellotti y Moore (2002: 8), las representaciones sociales constituyen un campo de estudio que se ha elaborado a lo largo del siglo XX. A principios de los años sesenta aparece la representación como objeto de estudio dentro de la psicología social. Se postula entonces que los individuos construyen, y son construidos, por la realidad social. Es decir, se concibe la vida cotidiana como “una construcción intersubjetiva, un mundo compartido” (Araya Umaña 2002). Esta idea de que el entorno socio-cultural determina la identidad personal y social del ser humano, así como su manera de percibir la realidad, constituye la base de la teoría de las representaciones sociales.

El interés por las representaciones de los locutores hacia las lenguas y su uso crece a partir de los años setenta, tanto desde una perspectiva sociolingüística como sociopsicológica. En un primer momento, los estudios exploran esta línea de investigación bajo la denominación de “actitud” y se centran en el análisis de los factores que explican la desaparición o el mantenimiento de lenguas en

determinadas situaciones sociales. También se interesan en las actitudes como predictores de conductas en el aprendizaje de idiomas, lo cual no resulta extraño en un contexto de expansión del bilingüismo (Moore 2001: 11-12).

Aunque varias corrientes hayan influido el campo de la sociología, este enfoque psicosociológico es el que todavía predomina en los estudios sobre representación social en el marco del aprendizaje de idiomas. Hoy en día, el concepto de 'representación' está cada vez más presente en el campo de los estudios sobre las lenguas, su apropiación y su transmisión. Más concretamente, se reconoce la trascendencia de las representaciones que se tiene de una lengua (normas, características, estatuto, etc.) en las técnicas y estrategias que utilizan los aprendices (Dabène 1997, citado en Castellotti y Moore 2002: 7). En la investigación aplicada a la esfera académica, las representaciones se asocian al deseo de aprender una lengua y al éxito o fracaso de esta empresa. En otras palabras, las representaciones se consideran como un componente de la motivación, lo cual explica que a menudo ambos conceptos, el de motivación y el de actitud/representación, se consideren conjuntamente en los trabajos sobre las variables afectivas. Así pues, del mismo modo que la motivación desempeña un papel central en el proceso de adquisición de idiomas, las representaciones también; y, por tanto, ocupan un lugar cada vez más importante en las políticas educativas relativas a la enseñanza de lenguas segundas.

Recientemente muchos autores se han interesado por este campo, el de los factores afectivos, y en particular por la motivación y las representaciones, con miras a una aplicación didáctica. Creemos, por ello, que sería muy útil emplear estos conocimientos para el beneficio de los docentes universitarios de Quebec. De este modo, y antes de formular los objetivos de nuestro estudio, que describimos en la segunda sección, nos parece oportuno esbozar la situación actual de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE) en Quebec, y más precisamente en el nivel universitario.

1.2 El aprendizaje / enseñanza de E/LE: La situación actual en Quebec

Es de todos conocida la expansión mundial que actualmente vive la lengua española. Según los últimos datos del Instituto Cervantes (2007) más de 380 millones de personas tienen el español como lengua materna, lo que hace de esta lengua la tercera más hablada en el mundo, después del chino y del inglés. Además, cuenta con un número, en constante aumento cada año, de estudiantes de E/LE que puede cifrarse en torno a los 14 millones en los cinco continentes. Este fenómeno, como cabría de esperar, se evidencia también en Canadá, y de forma concreta en Quebec, donde más de 230.000 personas hablan español, haciendo de esta lengua la más popular después del francés y del inglés (Allard 2007). Además, y como es de suponer, el interés por esta lengua también se refleja en la demanda de su aprendizaje. Así, en el curso académico 1999-2000 unos 27.000 canadienses estudiaban español como lengua extranjera a nivel universitario (Ochoa 2006: 29), tendencia que irá acentuándose en los próximos años.

En el contexto quebequense, un repertorio de las universidades que ofrecen programas y cursos relacionados con la lengua española ha permitido dar cuenta de “la constante evolución y el crecimiento importante que está viviendo la enseñanza del español en Quebec” (Jetté 2006: 26). Efectivamente, se han identificado doce universidades que ofrecen programas o cursos de español, con distintos perfiles o concentraciones (clases de español con fines específicos, programas centrados en disciplinas como la traducción o la didáctica, programas completos en estudios hispánicos, etc.). A este respecto, Jetté señala que esta diversidad en el campo de la enseñanza del español demuestra una necesidad por innovar y renovar el marco académico actual, de ahí el interés que suscita el análisis de las necesidades, las motivaciones y las expectativas de la clientela estudiantil en el contexto quebequense.

La Universidad de Montreal en concreto, establecimiento en donde llevamos a cabo el estudio, es una institución de lengua francófona que ofrece

cursos de lengua española en el marco de programas específicos de Estudios Hispánicos (*baccalauréat, mineure y majeure*), o como asignaturas optativas de diferentes programas (*cours à option, au choix o hors programme*). Los cursos abarcan todos los niveles (*élémentaire, intermédiaire y avancé*), si bien algunos niveles se combinan en un curso, con posibilidad de hacerlos de manera intensiva (seis horas por semana) o regular (tres horas por semana).

1.3 La problemática

A pesar de que la situación de la enseñanza-aprendizaje del español en Quebec ha crecido de manera significativa, las investigaciones en este campo –y más concretamente aplicadas al contexto universitario– apenas han empezado. Por tanto, carecemos prácticamente de información relativa a las dimensiones psicológicas y sociales del aprendizaje del español para la situación específica que nos interesa, de ahí que, a este respecto, la investigación que hemos realizado sea del todo novedosa. En efecto, las motivaciones del alumnado, así como sus representaciones hacia los elementos que se hallan presentes en el aprendizaje de una lengua extranjera (tales como la ‘propia’ lengua de estudio, los hablantes, los países donde se habla, su proceso de adquisición, etc.) pueden ser de gran ayuda tanto para las instituciones académicas como para los profesores a la hora de diseñar los programas y currículos, así como los cursos y las actividades. Un mejor conocimiento de la clientela, pues, permitirá adaptar, o readaptar en algunos casos, el sistema educativo de manera adecuada, y orientar mejor al profesor de E/LE en su trabajo, ya que, según la tendencia general que se puede observar en el cuerpo docente, los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje del español se consideran en muchos casos insatisfactorios. De este modo, Jetté (2006: 21), resumiendo el discurso de varios especialistas de la dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, pregunta si el problema puede estar en la falta de motivación por parte de los estudiantes. Aunque todavía no

disponemos de datos oficiales para el contexto universitario quebequense², se puede constatar que muchos alumnos abandonan el aprendizaje del español antes de haber logrado una competencia ‘real’ en esta lengua. Esto es, muchos estudiantes emprenden el estudio del español, pero son pocos los que continúan hasta el final. No obstante, desconocemos si la causa de abandono se debe a que han logrado un nivel de lengua que consideran satisfactorio, o bien son otros los motivos de abandono. Por tanto, si conocemos las características de su motivación para continuar su estudio (el grado de compromiso, el tipo de razones, etc.), así como las principales causas de desmotivación y abandono, podremos proponer nuevas medidas que contrarrestasen este fenómeno. Pensamos, pues, que un estudio comparativo entre estudiantes de nivel inicial y estudiantes de nivel avanzado podrá dar pautas de interpretación en cuanto a los motivos y las representaciones que potencian el aprendizaje, frente a aquellos que lo frenan.

En los próximos apartados (§1.3.1 y 1.3.2) se presentan los objetivos del estudio y se justifica el interés del mismo.

1.3.1 Objetivos de la investigación

El fin último que pretendemos alcanzar con la realización de este trabajo es comprender mejor las razones que justifican la elección del español como objeto de estudio en el sistema universitario de Quebec, e identificar, al mismo tiempo, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje del español propias a este contexto. El esbozo de un perfil general de ambas realidades nos permitirá extraer implicaciones didácticas adaptadas.

De este doble objetivo principal se derivan unos objetivos específicos, que a continuación pasamos a enumerar:

² Los datos consultados dan unas cifras de 15-20 alumnos por año y curso (Fuente: DELCE y DLLM-Sección de Estudios Hispánicos de la Universidad de Montreal).

1. Identificar los componentes de la motivación en los aprendices del español y medir dichos componentes según una escala de intensidad, procedente de modelos teóricos consolidados y válidos.
2. Explorar los campos representacionales de los sujetos con respecto a la lengua y su adquisición, así como las comunidades y los países asociados con el español, con el fin de deducir los principales motivos que explican la elección del español como objeto de estudio, y sus posibles incidencias en la motivación.
3. Relacionar los resultados con ciertos factores como la intención de continuar (o no) el aprendizaje del español y el nivel de competencia al que pretende llegar el alumno (sus expectativas lingüísticas).
4. Establecer una comparación de las motivaciones y las representaciones entre sujetos de niveles distintos de español, para comprobar la posible influencia que tienen en el proceso de aprendizaje.
5. Ofrecer algunas pistas de reflexión y de intervención pedagógica adaptadas al contexto particular universitario de Quebec.

Resulta pertinente aclarar que no pretendemos obtener resultados absolutos de los datos recolectados, sino más bien nuevos datos que sirvan de base para la reflexión y el análisis interpretativo, y tal vez de punto de partida para un trabajo de investigación posterior. Nuestra aportación al campo consistirá, por tanto, en hacer emerger información relativa a la motivación y a la representación de los sujetos, e interpretar dicha información y recuperarla con vistas a una propuesta de aplicación concreta.

1.3.2 Pertinencia del estudio

Debido a que son muy pocos los estudios que se han centrado en este contexto específico, o que han tratado las dimensiones sociales y psicológicas del aprendizaje del español, parece útil e innovador investigar este aspecto del aprendizaje en el nivel universitario.³ Además, el fenómeno de abandono del alumnado en los niveles iniciales le confiere a nuestro estudio una pertinencia contextualizada e inmediata.

En Quebec, las clases de español que se imparten en el nivel universitario no son obligatorias (a diferencia de lo que puede ocurrir en las escuelas secundarias o los Cegeps), y suelen formar parte de una formación profesional. Suponemos, por ello, que la gama de motivos para aprender esta lengua extranjera debe ser más amplia y más diversificada. Será interesante, pues, conocer el destino laboral de los estudiantes (esto es, a qué se quiere dedicar el alumno que estudia español), verificar si existen grandes tendencias entre ellos, y qué expectativas tienen; ello permitirá realizar sugerencias para el diseño de perfiles y de orientaciones dentro de los programas que ofrece el sistema universitario quebequense. Además, el estudio posiblemente permita ofrecer nuevos datos fiables para apoyar las percepciones, hasta la fecha nunca registradas, relativas a la demanda de concentraciones dentro de una carrera en estudios hispánicos por parte de los alumnos.⁴

La gran mayoría de las teorías coinciden en señalar que la motivación ejerce una influencia considerable en el aprendizaje y, por tanto, en la enseñanza de idiomas y se ha defendido la necesidad de realizar investigaciones en este campo, ya que el estudio de las proporciones entre los diferentes tipos de motivación puede tener implicaciones didácticas nada desdeñables. En efecto, el

³ El único trabajo al respecto es el de Moïse, Clément y Noels (1990). Sin embargo, el estudio se realizó hace casi veinte años, de ahí que los resultados puedan ya no corresponder con la realidad actual.

⁴ Ciertos profesores de E/LE han señalado el perfil profesional de los estudios hispánicos y el interés por enseñar el español (cf. Ochoa 2006: 30, Borgonovo 2006: 56 y Jetté 2004).

estudio de estos aspectos nos permitirá hacer algunas propuestas destinadas al profesorado, indicando cómo y cuándo es mejor trabajar para potenciar la motivación de los alumnos y, de este modo, desarrollar los tipos de motivación que se manifiestan poco, además de insistir en los que ya tienen importancia. Por otro lado, Lorenzo (2006: 20) menciona que “el abandono es un tema por derecho propio al aplicarse al estudio de la L2”. Ahora bien, si partimos del principio de que el abandono está provocado por un déficit motivacional en el alumno, es posible contrarrestar su influencia si nos interesamos en las motivaciones que ejercen su control. Será interesante, pues, comprobar en qué medida algunos factores afectan negativamente la motivación, para luego proponer líneas de conducta a los profesores de español como lengua extranjera de nivel universitario. Un profesor puede orientar mejor su enseñanza si conoce de antemano los factores que condicionan la motivación del alumnado, todo lo cual le permitirá desarrollar estrategias para controlar esos aspectos.

Tal y como señalan Castellotti y Moore (2002: 10), las representaciones inciden en el proceso de aprendizaje, potenciándolo unas veces y frenándolo otras. A este respecto, su estudio resulta esencial, ya que proporciona unas herramientas precisas para entender mejor ciertos fenómenos que ocurren tanto dentro del aula de idiomas como fuera de ella, y poder intervenir de un modo adecuado; de ahí que sea necesario tener en cuenta las representaciones para elaborar estrategias apropiadas al contexto. Dabène (1997: 23) señaló que obtener semejante información permite al docente cambiar su actitud y el contenido de su curso para compensar las representaciones negativas, por ejemplo insistiendo en la cultura con el incremento de las actividades incitativas (reflexiones, actividades, viajes, etc.). Además, las representaciones pueden constituir pistas para descubrir los motivos que explican la elección de una lengua (*vid.* §1.5); nosotros creemos que convendría detectar las representaciones más destacadas de aprendices para esbozar categorías y analizarlas.

Así pues, consideramos que un estudio sobre los aspectos motivacionales y representacionales del aprendizaje del español como lengua extranjera podría ayudar a los docentes, además de beneficiar a los alumnos. En efecto, pensamos que si los profesores conocieran aquellos factores que pueden determinar la elección del español y aquellos que pueden afectar la motivación de sus alumnos, se podría trabajar sobre ellos para lograr estimularlos. Si el profesor enseña de manera que potencia la motivación del aprendiz y modifica positivamente sus creencias y actitudes, la repercusión en el aprendizaje de éste será positiva. Las implicaciones didácticas pueden permitir, entonces, mejorar tanto el sistema de enseñanza como el grado de rendimiento de los estudiantes, y aumentar de este modo la satisfacción académica en ambas partes.

1.4 La motivación y el aprendizaje de idiomas

1.4.1 Aproximación a los conceptos de *motivación* y *orientación*

Como preámbulo a este apartado resulta conveniente empezar definiendo el término *motivación*. Muchas teorías sobre la adquisición de idiomas reconocen la importancia de la motivación e intentan dar cuenta de su interacción con alguna de las múltiples variables que intervienen en el proceso de aprendizaje; por tanto, cada ‘teoría motivacional’ aporta su propia conceptualización del término. El concepto es complejo y posee más de una definición, pero los teóricos coinciden en que, en relación con el aprendizaje de idiomas, “la motivación explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico” (Lorenzo 2004: 307). En otras palabras, es el conjunto de fuerzas que afectan la dirección e intensidad del comportamiento, afectando el grado de compromiso del alumno hacia la adquisición de la L2 y determinando su deseo de aprender, el esfuerzo que despliega y su perseverancia, además de condicionar su reacción de satisfacción y disfrute ante la experiencia del aprendizaje (cf. Madrid Fernández 1999: 49).

Desde los años cincuenta, varias teorías en el campo de la psicología han estudiado la motivación y la mayoría de ellas han sido adaptadas después al contexto particular del aprendizaje de idiomas. En un primer momento, las teorías adoptaban un enfoque relativamente reduccionista, esto es, analizaban la motivación desde una sola perspectiva, centrándose en una dimensión del fenómeno. La tendencia actual, por el contrario, es más bien la comprensión global, y los investigadores intentan dar cuenta del carácter multidimensional de la motivación. En efecto, muchos autores han tratado de establecer una lista exhaustiva de los factores y componentes de la motivación.

De todas las propuestas de clasificación de los componentes motivacionales en el aprendizaje de idiomas, vamos a retener el modelo cognitivo de Dörnyei (1994). Este autor propone clasificar los componentes de la motivación en tres niveles: 1) el nivel del lenguaje, 2) el nivel del alumno y 3) el nivel de la situación de aprendizaje (ver figura 1). Nos interesarán, principalmente, los niveles del lenguaje y los componentes específicos del curso. Volveremos a ello cuando tratemos del marco teórico que enmarca nuestro estudio.

Asimismo, de los numerosos conceptos que proceden de las diversas teorías sobre la motivación, nos interesa particularmente el de *orientación*. A menudo este término se emplea como sinónimo de *motivación*, pero no es el caso. Las orientaciones motivacionales remiten más bien a las clases de razones ('motivos') para aprender una segunda lengua (esta noción se detalla en el apartado siguiente).

1. Nivel de lenguaje	Subsistema de la motivación integradora Subsistema de la motivación instrumental
2. Nivel del alumno	Necesidad de logro Autoconfianza <ul style="list-style-type: none"> - Ansiedad en el uso del lenguaje - Competencia percibida en L2 - Atribuciones causales - Autoeficacia
3. Nivel de la situación de aprendizaje	
Componentes motivacionales específicos del curso :	Interés Relevancia Expectativas Satisfacción
Componentes motivacionales específicos del profesor :	Motivo de afiliación Tipo de autoridad Socialización directa de la motivación <ul style="list-style-type: none"> - Modelado - Presentación de la tarea - Retroalimentación
Componentes motivacionales específicos del grupo :	Orientación de metas Normas y sistema de recompensas Cohesión de grupo Estructura de las metas grupales

Figura 1. Componentes de la motivación del aprendizaje de idiomas (Dörnyei 1994)

1.4.2 Paradigmas y teorías motivacionales más importantes

En un trabajo de revisión teórica, Dörnyei y Clément (2001: 400) hicieron un inventario de los constructos que subyacen a toda teoría motivacional y los clasificaron en siete categorías; de ahí que todo modelo explicativo de la motivación se sustente en una o varias de las siguientes dimensiones: 1) la dimensión afectiva/integrativa, que incorpora las actitudes, creencias y valores individuales; 2) la dimensión instrumental / pragmática, que se refiere a los factores utilitarios y externos; 3) la dimensión relacionada con el macrocontexto, incluyendo factores socioculturales como las relaciones multiculturales, intergrupales y etnolingüísticas; 4) la dimensión relacionada con el autoconcepto, como la autoeficacia y autovalía percibidas, la ansiedad, la necesidad de logro,

etc.; 5) la dimensión relacionada con las metas y sus propiedades; 6) la dimensión relacionada con el contexto educativo, es decir, las características del aula y de la escuela; y 7) la dimensión relacionada con otras personas significativas, la influencia de los familiares y amigos del alumno en su motivación.

Según González Fernández (2005: 20), cualquier modelo explicativo de la motivación académica debería incorporar muchos de los conceptos mencionados en el párrafo anterior, para dar cuenta de un fenómeno tan complejo y multifacético como éste, con sus dimensiones cognitivas, sociales y emocionales. Sin embargo, hay que reconocer que cuantas más dimensiones abarque la teoría, más difícil se hace su validación y uso para la investigación. Además, según el aspecto que queramos explorar, una teoría más reduccionista puede revelarse más útil y eficaz que otra más extensa y holística. Dado el sinfín de modelos explicativos que existen, no es posible ni pertinente dar cuenta de cada uno de ellos. No obstante, entre todas las teorías existentes sobre la motivación, presentaremos aquí las que son susceptibles de interés para nuestro estudio. En primer lugar, repasaremos los principales paradigmas motivacionales aplicados al aprendizaje de idiomas, para luego detenemos, en los siguientes subapartados, en dos teorías que se revelan de especial importancia para el estudio empírico que pretendemos realizar: el modelo socioeducativo y la teoría de la autodeterminación.

Dentro del primer grupo, destacamos la teoría de la *motivación de logro* (cf. Atkinson y Raynor 1974), que postula que dos factores influyen en la motivación: la necesidad de logro y el miedo al fracaso. De este principio derivan las teorías de *expectativa-valor* (cf. Brophy 1999, Eccles y Wigfield 1995), para las cuales la motivación procede de las expectativas de éxito en una tarea y del valor subjetivo que se le otorga. Entre las teorías que consideran el componente “expectativa” como condicionante de la motivación se destacan la teoría de la *atribución* (el modo de atribuir sus éxitos o fracasos afecta la motivación de uno, cf. Weiner 1992) y las teorías relativas al *autoconcepto* (la autoeficacia y

autovalía percibidas determinan el comportamiento, cf. Covington 1998). Otras teorías motivacionales se centran en el papel de las *metas*, de su planteamiento y consecución (cf. Locke y Latham 1990). Las teorías de la motivación social estudian la trascendencia del contexto sociocultural e instruccional en la conducta motivada; los modelos de mayor trascendencia son el modelo de *aculturación* (cf. Schumann 1986), el modelo *intergrupar* (cf. Giles y Byrne 1982) y el modelo *socioeducativo* (Gardner 1985). La teoría del *locus de control* (cf. Ajzen 1988) afirma que la motivación depende de la percepción de control que tiene el sujeto respecto a sus acciones, mientras que según la teoría de la *acción razonada* (cf. Ajzen 1980) la intención es el antecedente de la motivación. Otros modelos dan cuenta de la dimensión temporal de la motivación (cf., entre otros, Williams y Burden 1997) y de los factores neurobiológicos que la condicionan (cf. Schumann 1998).

1.4.2.1 La Teoría de la motivación social y de las orientaciones (Gardner 1985)

Los trabajos de Gardner se inscriben en la línea de la psicología social, que dominó los estudios motivacionales hasta los años noventa. La teoría gardneriana (1985) da cuenta de las dimensiones sociales del aprendizaje de una lengua segunda, que según el autor afectan al aprendiz y repercuten en su conducta. Sus principales aportaciones, la teoría de las orientaciones y su modelo socioeducativo (que otorga a la motivación y a las actitudes un papel central), tuvieron una gran trascendencia en los estudios posteriores en este campo y hacen de este investigador el primer experto de la motivación hacia el aprendizaje de idiomas.

Gardner (1985: 11) introduce el concepto de ‘orientaciones’, que define como los antecedentes de la motivación, las clases de razones para aprender una lengua. Distingue, para ello, la *orientación integradora* (que hace referencia al interés del aprendiz por conocer la cultura meta e integrarse a ella) de la *orientación instrumental* (que remite a las razones más pragmáticas del

aprendizaje). La teoría que defiende es que la orientación integradora corresponde a un grado de motivación más alto y conlleva un mayor rendimiento que la orientación instrumental. Por tanto, el modelo que propone Gardner (1985: 153) se centra en un tipo de motivación denominada *integrativa* y se compone de tres variables interrelacionadas: 1) la capacidad integradora (*integrativeness*), la predisposición afectiva que favorece la identificación del sujeto con la comunidad lingüística meta; 2) las actitudes positivas frente a la situación de aprendizaje; y 3) la motivación. Esta última, la motivación, integra a su vez otros tres componentes: 1) el deseo de aprender la lengua segunda, 2) la intensidad motivacional o los esfuerzos invertidos para alcanzar el objetivo, y 3) el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua. En cuanto a las actitudes (1985: 9-10), también se distinguen tres dimensiones, a saber: 1) la cognitiva (que incluye las representaciones y creencias del individuo), 2) la afectiva (que hace referencia a sus reacciones emocionales), y 3) la conativa (que designa la disposición a aprender la L2).

El modelo socioeducativo, por otro lado, explica la incidencia de las diferencias individuales del sujeto en sus actitudes, su motivación y su rendimiento lingüístico. Este cuadro conceptual ha conocido muchos cambios con los años, pero su constancia radica en la posición central que confiere a la motivación en el proceso de aprendizaje de idiomas: las actitudes y la capacidad integradora ejercen una influencia sobre la motivación, que a su vez incide en el rendimiento (ver figura 2).

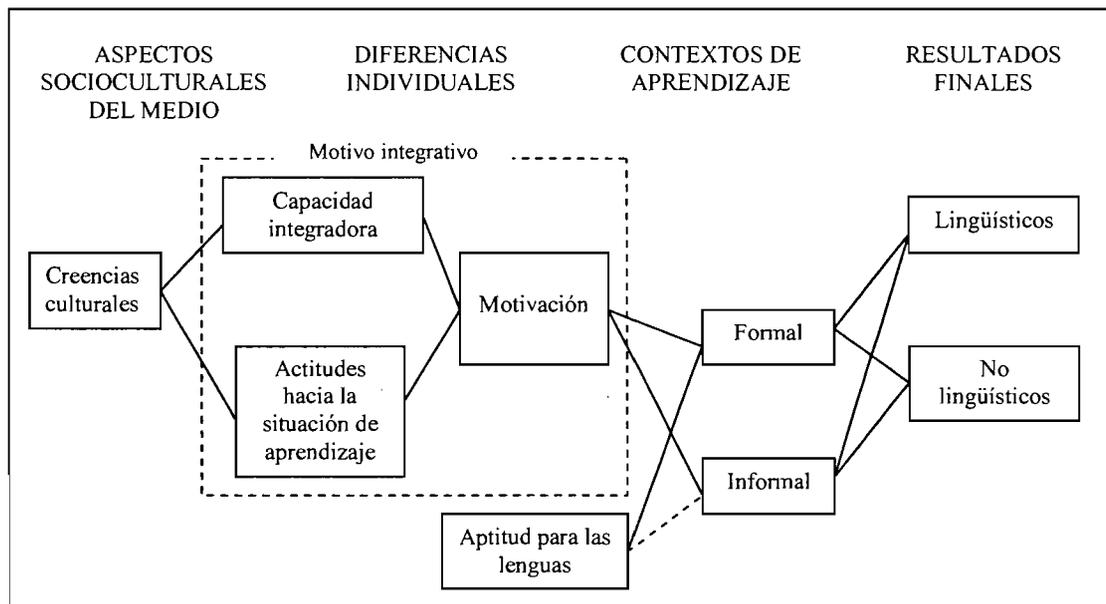


Figura 2. Formulación operacional del modelo socioeducativo (Gardner 1985)

[Traducción de la autora]

Esta teoría revolucionó el campo del estudio de la competencia bilingüe y tuvo una gran influencia en los estudios motivacionales posteriores. El AMTB (Attitudes and Motivation Test Battery), instrumento de medición de la disposición afectiva hacia las lenguas que diseñó Gardner, se sigue utilizando actualmente y obtuvo un alto grado de confirmación empírica del modelo.

1.4.2.2 El Paradigma de la autodeterminación (Ryan y Deci 2000)

Según Ryan y Deci (2000), defensores de la teoría de la autodeterminación, el otro paradigma que ofrece implicaciones teóricas y metodológicas para nuestro estudio, la motivación académica no es sino un continuo marcado por los distintos niveles de autodeterminación del individuo, esto es, el grado en que una persona decide realizar una acción de manera voluntaria y autónoma. Tomando como punto de partida la clásica dicotomía motivación intrínseca/ motivación extrínseca (que coincide con las orientaciones integradora e instrumental enunciadas por Gardner), los autores introducen diferentes regulaciones dentro del continuum, estableciendo una categorización de

las posibles orientaciones motivacionales. Éstas aparecen ordenadas, tal y como se muestra en la figura 3, de mínima a máxima autodeterminación: 1) amotivación, 2) motivación extrínseca (regulación externa, introyección, regulación identificada e integrada) y 3) motivación intrínseca. Entre todos los términos de esta propuesta, resulta necesario ofrecer una breve definición de los que aparecen a continuación, pues se aludirá a ellos más adelante.

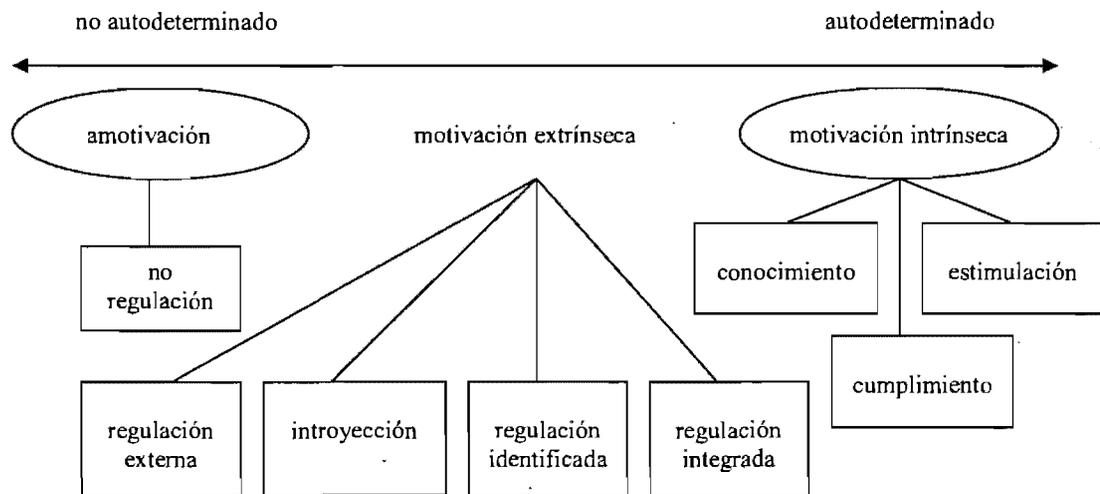


Figura 3. Orientaciones motivacionales dentro del continuum de autodeterminación
(Ryan y Deci 2000)

La amotivación, como indica el nombre, consiste en un estado de no regulación; el individuo no valora la actividad, no tiene intención de realizarla y considera que su comportamiento escapa a su propio control. Observamos esta actitud en las clases de lenguas obligatorias, por ejemplo.

En cuanto a la motivación extrínseca, consiste en realizar una acción por motivos externos, es decir, que la actividad no se hace por el placer que procura, sino por intereses otros que la actividad permite satisfacer. Existe en diferentes regulaciones según el nivel de interiorización de los valores establecidos por otros; en efecto, un proceso de internalización, por el cual “conductas y valores que inicialmente eran externos al alumno y determinados por otros [...] se

transforman en pensamientos propios y comportamientos autodeterminados” (González Fernández 2005: 282), puede dar lugar a las regulaciones identificada e integrada, en las que se interioriza el valor de la actividad y se integra al propio sistema de valores y necesidades.

Cuando uno inicia una acción sin ninguna interiorización, por ejemplo sólo para obtener una recompensa (como obtener buenas notas) o para evitar un castigo (por ejemplo, el fracaso académico), se habla de *regulación externa*.

La *introyección* tiene que ver con la aprobación de sí mismo; sería el caso de alguien que aprende una lengua para sentirse orgulloso, o dejar de sentirse culpable por ser monolingüe.

Luego, si uno otorga importancia a una actividad, esto es, interioriza el valor que le dan otros, su comportamiento es motivado por una *regulación identificada*; supone un paso más hacia la autodeterminación. Sería el caso de un sujeto que aprende español porque le han dicho lo importante y útil que es dominar esta lengua en el contexto actual.

La forma más autodeterminada de motivación extrínseca es la *regulación integrada*; con ella nos referimos a la asimilación de los valores externos, es decir, que han sido evaluados e integrados al propio sistema de valores y necesidades. En este caso, el sujeto ha llegado él mismo a considerar importante el aprendizaje del español, pues ha interiorizado esta creencia.

Por último, la motivación intrínseca se define como el placer que uno siente al practicar una actividad, que se vuelve entonces un fin en sí. Hay tres tipos de motivación intrínseca: la motivación de conocimiento (la curiosidad y el deseo de aprender), de cumplimiento (es decir, la necesidad de superarse y de alcanzar objetivos que uno mismo determina) y de estimulación (que sería la satisfacción y la experimentación de sensaciones placenteras).

Otro término que no aparece en este modelo, pero al que nos referiremos es el de *desmotivación*. Se define como el resultado del conjunto de fuerzas externas que reducen la motivación y por lo tanto inciden en las intenciones o las acciones en curso de realización (Dörnyei 2001b: 143). Se distingue de la amotivación en que ésta última no supone en ningún momento un deseo por realizar la acción, mientras que la desmotivación es la desaparición de una motivación ya existente.

1.4.3 La importancia de la motivación en el aprendizaje de idiomas

Como ya quedó mencionado, la motivación tiene una incidencia decisiva en el aprendizaje de una lengua segunda por lo que resulta imprescindible su estudio, de cara a facilitar el proceso llevado a cabo por el alumno y poder optimizar su rendimiento. En efecto, según Lorenzo (2006: 20), los componentes motivacionales se han manifestado como factores que predicen con claridad la competencia, en la esfera lingüística (conocimiento gramatical, léxico, fonológico), en la pragmática (adquisición de patrones culturales) y en la estratégica; de ahí la importancia de investigar en este campo. La competencia global aparece en los resultados lingüísticos y no lingüísticos (las dimensiones afectivas como las actitudes, los valores, etc.), tal y como exponía Gardner en su modelo socioeducativo (1985).

1.4.4 La investigación sobre la motivación

En esta sección describimos los principales retos a los que se enfrentan los investigadores en el estudio sobre la motivación, así como las tendencias analíticas y metodológicas actuales.

1.4.4.1 Estudiar la motivación

Tal y como señalamos, la motivación es un concepto muy complejo cuyo estudio presenta ciertas dificultades. Dörnyei (2001: 185) advierte los tres principales retos a los que se enfrenta el investigador. Son los siguientes:

1. La motivación es una noción abstracta y, por lo tanto, no se observa directamente; los indicadores de la motivación (el comportamiento, el estado mental, etc.) son indirectos. En otras palabras, los instrumentos (observación, autoinformes, etc.) para medir la motivación no son objetivos, sino que se someten a una evaluación e interpretación subjetivas.
2. La motivación es un constructo multidimensional, con lo cual toda investigación debería intentar englobar el máximo número posibles de aspectos y factores que determinan o afectan la motivación, para acercarse a la realidad y dar cuenta del fenómeno en toda su complejidad.
3. La motivación es inconstante, fluctúa en el tiempo; su carácter dinámico justifica el estudio de la motivación desde una perspectiva temporal, es decir, en varios momentos del proceso (aquí, el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua); el estudio longitudinal es la mejor vía para lograrlo.

Vemos, por tanto, que investigar en este campo no es cosa sencilla; en el diseño de un estudio sobre motivación, el investigador debe tener en cuenta estos obstáculos e intentar superarlos en la medida de lo posible.

1.4.4.2 Las tendencias en el análisis de la motivación en el aprendizaje de idiomas

Como recuerda Madrid Fernández (1999: 52), son tres las perspectivas desde las que puede estudiarse la motivación académica: la conceptual, la analítica y la metodológica; y las preguntas que suelen contestar son, principalmente, las dos siguientes: ¿cuáles son las características motivacionales de los aprendices de una segunda lengua? y ¿cómo los diferentes tipos de motivación afectan el éxito del aprendizaje de idiomas? (Dörnyei 2005: 109).

González Torres (1999: 21-22) identifica las siguientes tendencias en el análisis de la motivación respecto a la adquisición de una L2: el análisis de los componentes personales de la motivación (afectos, metas, etc.), sus interrelaciones y su incidencia en la conducta y el rendimiento; el estudio de los cambios en la motivación, esto es, su fluctuación y los factores que la provocan; y el análisis de los determinantes contextuales, los componentes relativos al contexto de aprendizaje y su incidencia en la conducta motivada. De este modo, muchos investigadores han intentado comprobar teorías motivacionales aplicadas al aprendizaje de idiomas o examinar las relaciones entre variables definidas en ellas.

Ahora bien, si antes la investigación se centraba únicamente en conocer los condicionantes, el grado y las incidencias de la motivación, en los años noventa se produjo un giro educacional que convirtió el estudio de la motivación, hasta entonces diagnóstico, en un constructo modificable (Lorenzo Bergillos 2004: 310). Hoy día suelen combinarse todos esos elementos para elaborar vías de intervención en este campo, como acertadamente reconoce González Fernández (2005: 19), al señalar que las “formas de abordar esta temática se complementan: una adecuada comprensión de los mecanismos de motivación personal nos permite diseñar estrategias de actuación para incidir sobre ellos desde fuera”.

1.4.4.3 Principales metodologías en el estudio sobre la motivación

El estudio de la tradición en investigación sobre la motivación en el marco del aprendizaje de lenguas segundas revela metodologías que, según Dörnyei (2001b: 215-240), pueden clasificarse de la siguiente manera:

1. Los estudios realizados con encuestas pretenden examinar las características (opiniones, actitudes, etc.) de un grupo representativo de una población. El instrumento más utilizado es el cuestionario y es relevante, entre otras cosas, para estudiar la proporción de motivos afectivos / integrativos / intrínsecos versus los motivos instrumentales / utilitarios / extrínsecos.
2. Los estudios con enfoque empírico-analítico examinan un número reducido de factores o componentes y establecen matemáticamente las interrelaciones entre ellos, para destacar las tendencias más relevantes y aplicarlas a estructuras más amplias.
3. Los estudios correlacionales describen y relacionan las variables entre sí, es decir, establecen coeficientes de correlación de toda índole entre dos factores, lo cual permite estudiar las interrelaciones entre motivación y variables dependientes (esfuerzo, resultado, etc.) o características propias del aprendiz (ansiedad, autoestima, etc.).
4. Los estudios que emplean modelaje de ecuación estructural permiten comprobar las relaciones causales entre las variables; esta técnica es útil para verificar teorías complejas y compuestas de un gran número de variables interrelacionadas.
5. Los estudios experimentales consisten en estudiar el resultado de determinada intervención realizada con un grupo experimental en

comparación con un grupo de control, para comprobar hipótesis de tipo causa-efecto.

6. Los estudios cualitativos suelen realizarse con entrevistas (de distinto formato: estructurada, abierta, semidirigida o de grupo) y estudios de caso; suponen el aporte de un menor número de sujetos, para estudiar más en profundidad un fenómeno.

La metodología empleada para recoger los datos debe corresponder al tipo de investigación que interesa realizar, y para determinar la más adecuada hay que considerar los objetivos del estudio. Por tanto, elegiremos técnicas cualitativas o cuantitativas según cómo concibamos la motivación y qué queramos medir o evaluar al respecto.

Como define Ushioda (citado en Dörnyei y Schmidt 2001: 95), el paradigma cuantitativo se caracteriza por una metodología que refleja una concepción de la motivación en términos de componentes mensurables y que proporciona índices de motivación para la entrada en análisis estadísticos con otras variables; la autora puntualiza que es el paradigma más empleado en investigación sobre motivación en el aprendizaje de idiomas. Dicho de otro modo, este tipo de procedimiento implica que el investigador se base en categorías o modelos preestablecidos y le permite comprobar hipótesis formuladas anteriormente con resultados precisos y estadísticamente significativos (Dörnyei 2001b: 193). En cuanto a las técnicas cualitativas, “son más utilizadas en las investigaciones exploratorias [y] su flexibilidad permite la construcción de categorías en la búsqueda, análisis e interpretación de los datos obtenidos” (Besarón y Müller 2002), y las hipótesis se construyen mediante el proceso de investigación, en lugar de ser preestablecidas.

1.5 La representación y el aprendizaje de idiomas

Si existe otro componente en cuyo estudio se ha profundizado tanto como en el de motivación en los últimos años, éste es el de la representación. Efectivamente, según Rézeau (1999: 28) en el estudio del aprendizaje desde una perspectiva psicosocial, se tiende a vincular la dimensión de la motivación y la representación. Esta última noción, que definiremos a continuación, procede también del campo de la psicología. En psicología cognitiva, la ‘representación’ designa el sistema representativo mental del individuo, y la psicología social se ha apropiado del concepto para referirse a los sistemas colectivos de interpretación de una sociedad (Raynal y Riéunier 1997: 320). La sociolingüística es el otro campo de investigación en donde la noción de representación suscita un interés creciente, como demuestran los estudios sobre las ideas que se tiene de las lenguas, de su índole, su estatus o su uso (cf., por ejemplo, Castellotti y Moore 2002: 9).

Ahora bien, la pedagogía, y más concretamente la pedagogía de idiomas, ha hecho suyo este concepto que, aplicado al aprendizaje de una lengua segunda, hace referencia a las concepciones del aprendiz acerca de varios aspectos inherentes al proceso de adquisición de idiomas. Una revisión de la literatura al respecto permitirá observar cómo los autores más destacados en este campo plantean y utilizan este concepto.

1.5.1 Consideraciones terminológicas

Debemos definir el término de representación dentro del campo de la psicología social, puesto que de esta elaboración conceptual deriva la que se emplea en el ámbito educativo. Son numerosas las definiciones que ha recibido esta noción, sin embargo y a pesar de las discrepancias, algunos componentes son comunes a todas las propuestas. En un trabajo de revisión teórica, Fisher (1990, citado en Mora 2002) recoge los elementos básicos de las definiciones propuestas

por autores como Moscovici, Herzlich y Jodelet, entre otros, y propone la siguiente formulación, la cual servirá de base para el presente trabajo:

La representación social es un proceso de elaboración perceptiva y mental de la realidad que transforma los objetos sociales (personas, contextos, situaciones) en categorías simbólicas (valores, creencias, ideologías) y les confiere un estatuto cognitivo que permite captar los aspectos de la vida ordinaria mediante un reenmarque de nuestras propias conductas en el interior de las interacciones sociales.

En términos generales, se puede afirmar que la representación es un proceso (así como el resultado de este proceso) mediante el cual ciertos objetos se convierten en sistemas comunes de interpretación y de valoración. Dicho de otro modo, es un sistema de descodificación de la realidad, “un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Mora 2002) que determina las expectativas y el comportamiento de los sujetos. Aplicando esta definición al ámbito del aprendizaje de idiomas, un posible objeto de representación podría ser la lengua segunda; y una categoría simbólica, la creencia de que su aprendizaje es fácil. Puesto que el aprendizaje de una lengua implica un acercamiento a la(s) cultura(s) asociada(s) con esta lengua, el mismo fenómeno ocurre con los demás objetos sociales involucrados en este proceso, esto es, los países donde se habla, sus comunidades, etc.

Para cerrar este apartado sobre la definición de la representación, conviene presentar algunos de sus sub-componentes, es decir, los conceptos afines que la integran (tales como la ideología, la creencia, la percepción, el estereotipo, la actitud, la opinión o la imagen, por sólo mencionar los principales). Es importante establecer una distinción entre ellos y tratarlos por separado, en primer lugar, para evitar confusiones con el concepto más global y estructurado de 'representación'; y después, porque a la hora de realizar un estudio en este campo, se deben delimitar bien los aspectos precisos que se van a tratar. A

continuación resumiremos las consideraciones propuestas en Araya Umaña (2002), tomadas de Moscovici (1979):

1. La *ideología* es un sistema que engloba las representaciones sociales, por tanto es el conjunto de representaciones en donde éstas constituyen las partes.
2. La *creencia* es una idea o un convencimiento que se infiere del discurso o del comportamiento de cada uno, y puede expresarse con la fórmula: “Yo creo que...”.
3. La *percepción* es un proceso de categorización, es decir, un mecanismo de respuesta y de procesamiento de la información ante cierto objeto social. Mora (2002) la describe como “una instancia mediadora entre el estímulo y el objeto exterior y el concepto que de él nos hacemos”.
4. El *estereotipo* se define como una categoría relativamente estática e inflexible de rasgos específicos que se le atribuye a determinado objeto. Se origina principalmente en la exageración de las similitudes y discrepancias entre dos o más objetos o grupos.
5. La *actitud* es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación. Aunque este término se emplee a veces como sinónimo de representación⁵, la actitud suele considerarse como “el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación” (Moscovici 1979:49), ya que tiene que ver con la afectividad. Billiez y Millet (citados en Moore 2002: 36) consideran la actitud como una dimensión evaluativa de la representación social, lo cual explica que muchos estudios se centren en este aspecto.

⁵ Autores como Baker (1992) prefieren hablar de actitud, una postura compartida por algunos investigadores anglófonos.

6. Moscovici define también la representación como “universo de opiniones”. Para él, la *opinión* es una fórmula socialmente valorizada a la que las personas se adhieren, tomando de hecho posición frente a objetos sociales de interés general.
7. La *imagen* es sin duda el concepto más empleado como equivalente de representación social, sobre todo en los estudios sociolingüísticos. Hace referencia a las figuras o imágenes que reproducen elementos del mundo exterior en la mente del sujeto. Aunque para ciertos autores como Piaget (citado en Fischer 1987: 117) la representación se reduzca a la imagen mental, ésta se distingue por su carácter más pasivo y mecánico; la imagen es un aspecto constitutivo de la representación.

Por otro lado, Moscovici (citado en Herzlich 1972: 309-311) halla tres dimensiones que permiten aprehender mejor el concepto de representación. Para este autor la *información*, la primera de las dimensiones, es el conjunto de conocimientos que posee un grupo de un objeto social, es decir, las imágenes y las proposiciones formuladas por los individuos (a este respecto es interesante el repertorio propuesto por Boyer (1998) que exponemos en el siguiente apartado). En cuanto al *campo de representación*, la segunda dimensión, remite a la organización de dicho contenido, a su estructura y su jerarquía. La tercera y última dimensión identificada por Moscovici es la de *actitud*, tal y como hemos visto anteriormente.

En resumen, los conceptos que acabamos de describir (ideología, creencia, estereotipo, actitud, opinión e imagen) tienden a considerarse juntamente en la conceptualización de la representación, pues son partes integrantes de este sistema dinámico. Sin embargo, en la investigación en este campo se tiende a tratar estos aspectos por separado, y a enfocar sólo algunos de ellos, dada la complejidad del fenómeno. Retomaremos este planteamiento en la sección dedicada a la investigación.

1.5.2 Algunos paradigmas representacionales

Una vez delimitado el concepto de representación, presentaremos ahora dos de los paradigmas más importantes para la finalidad del presente trabajo, a saber: los campos de representación de Boyer (1998) y los criterios de apreciación de las lenguas de Dabène (1997).

1.5.2.1 Los campos de representación (Boyer 1998)

Boyer (1998) presenta un repertorio de “champs représentationnels” que, a nuestro juicio, se puede recuperar como complemento de las dimensiones identificadas por Moscovici (1972). Estos campos de representación sirven para explorar y delimitar tanto los componentes de la representación como la organización jerárquica entre ellos. He aquí los seis campos:

1. Percepción globalizadora de la comunidad (rasgos físicos, comportamientos sociales, religión, etc.) y del país (clima, cuadro natural, situación socioeconómica, etc.).
2. Identificación institucional, etnográfica, folklórica, gastronómica, turística, etc.
3. Patrimonio cultural: obras, sucesos, apellidos, fechas, objetos, etc.
4. Localización geográfica y/o geopolítica. Mención de topónimos.
5. Caracterización por la lengua del país, palabras o expresiones sacadas de dicha lengua.
6. Alusión a la situación/ relaciones/ acontecimientos intercomunitarios.

1.5.2.2 Criterios de apreciación de las lenguas (Dabène 1997)

En un trabajo donde pone de relieve la trascendencia de las imágenes⁶ de las lenguas en su proceso de adquisición, Dabène (1997: 21-22) insiste en que la

⁶ El término ‘imagen’ se emplea en esta ocasión como sinónimo de ‘representación lingüística’.

elección de una lengua como objeto de aprendizaje se ve afectada por una serie de criterios de apreciación de dicha lengua. Siguiendo a esta especialista, presentamos y describimos aquí los cinco criterios susceptibles de motivar la decisión de iniciar el aprendizaje de una lengua en particular. A saber: económico, social, cultural, epistémico y afectivo.

1. El criterio *económico* remite al acceso que ésta ofrece o no al mundo laboral.
2. Una lengua se puede valorar por el nivel *social* de sus locutores y, por consiguiente, por las posibilidades de ascensión social que puede significar para quien emprenda su aprendizaje.
3. El criterio *cultural* hace referencia al prestigio del que goza una lengua, que resulta tanto de la riqueza cultural (histórica, artística, etc.) como de su propio valor estético.
4. El criterio *epistémico* tiene que ver con las exigencias cognitivas asociadas al aprendizaje de la lengua (por ejemplo, la valorización de una lengua considerada como “fácil”).
5. Una lengua se puede valorar en función de una apreciación *afectiva*, es decir los prejuicios favorables o desfavorables (por ejemplo, el “exotismo” de los países, el sentimiento de proximidad con los locutores) que surgen de los acontecimientos históricos e internacionales mediatizados, y de las relaciones políticas entre las comunidades donde se habla la lengua.

De esta propuesta se desprende que la representación lingüística está muy ligada a la representación del grupo de locutores asociados con esta lengua. Harvey (1999: 126) se suma a esta idea y advierte que ambas problemáticas están imbricadas, pues la imagen de la lengua suele fundamentarse en la que se tiene de

los locutores, e inversamente. Por estos motivos consideramos que un estudio sobre una de estas dos vertientes debería incluir a la otra.

1.5.3 La importancia de las representaciones en el aprendizaje de idiomas

Como ya ha sido apuntado anteriormente, las representaciones condicionan una serie de actitudes. En el proceso de aprendizaje de idiomas, estas actitudes pueden determinar los motivos que explican la elección de una lengua como objeto de estudio (Garabato 2003: 9).

También son importantes las representaciones hacia la lengua, los países o los locutores, porque inciden en el proceso de aprendizaje. En efecto, tal como observa Dabène (1997: 22) las representaciones (sean positivas, negativas o neutras) tienen una incidencia directa en las expectativas y las conductas del aprendiz. Esta autora ejemplifica la idea con un caso frecuentemente observado, y que se relaciona con una apreciación de la lengua desde un punto de vista epistémico: confrontado a una lengua que considera “fácil”, el aprendiz tenderá a invertir menos esfuerzos e interés en su proceso de adquisición (Dabène 1997: 23). Este fenómeno, añade la autora, ocurre con las lenguas '*vecinas*', de ahí que los alumnos no piensan en tener que invertir muchos esfuerzos y se estancan en un nivel de rendimiento relativamente bajo, o incluso abandona.

1.5.4 La investigación sobre la representación

En los siguientes apartados describimos los principales retos que subyacen al estudio sobre la representación; también señalamos las líneas de investigación analítica y las metodologías más empleadas en la actualidad.

1.5.4.1 Estudiar la representación

En lo que concierne a la investigación sobre la representación, tal y como menciona Abric (2003a: 8-9), son dos las principales dificultades que se plantean a la hora de convertir la teoría sobre representación en un sistema de investigación operativo: la recolección de datos y el análisis de los mismos. Efectivamente, la investigación sobre representación se ve aquejada por problemas teóricos y metodológicos, puesto que según el enfoque que se adopte para describir el fenómeno, se empleará métodos distintos para estudiarlo. Por tanto, el principal desafío consiste en la elección del cuadro teórico, pues la noción de representación es tan compleja que encontrar un modelo que la abarque en su totalidad es, aunque posible, difícil; más arduo sería conjugarlo con la investigación empírica.

Si los retos que supone la investigación en el campo motivacional también se aplican a la investigación sobre representación (es un concepto complejo, multidimensional, abstracto e inconstante), otros factores complican el estudio de esta última noción. Por ejemplo, un posible problema radica en que las representaciones son sistemas mentales conscientes o inconscientes, lo cual dificulta su expresión e interpretación. Ahora bien, se confía en que las personas interrogadas contestan con sinceridad, pero de ningún modo podemos asegurar que los datos recolectados correspondan exactamente a la realidad, lo cual puede hacer del análisis una ciencia inexacta. A este respecto, Abric (2003a: 61) advierte que el principal trabajo del investigador consiste en proporcionar al sujeto las herramientas adecuadas que le permitan expresar, en la medida de lo posible, lo que piensa.

En la misma línea de ideas, la teoría que defiende este mismo autor, la teoría de la “zona muda” (de los elementos que se quedan sin expresar), exige del investigador que elabore estrategias para posibilitar la verbalización de

esos elementos que los métodos tradicionales no permiten recolectar, lo que representa unos pasos adicionales en la gestión metodológica.

Finalmente, Banchs (1984, citado en Mora 2002) afirma que la representación debe analizarse en función de la totalidad del discurso sobre un objeto, y no solamente en un párrafo o en una frase, lo cual aumenta notablemente el trabajo del investigador para la recolección de datos, pues supone la realización de entrevistas cualitativas y la recopilación de fragmentos contextualizados.

Conviene hacer ahora una aclaración relativa al presente trabajo, cuyos límites no permiten abarcar todos los componentes de los constructos complejos de la motivación y la representación, pues llevar a cabo semejante investigación empírica requeriría muchos más recursos de los que disponemos. Por tanto, preferimos restringir los conceptos a algunas dimensiones y centrar nuestro estudio en ellas, lo cual nos permitirá tener una visión más reducida, pero más operativa del fenómeno. Veremos con más detalle consideraciones de esta índole en la sección relativa al estudio empírico (capítulo 2).

1.5.4.2 Las tendencias en el análisis de la representación en el aprendizaje de idiomas

Son tres los principales períodos que distingue Doise (1989, citada en Moore 2001: 11) en la historia de la investigación sobre actitudes (término al que sustituyó el de representación): si en un primer momento (1920-1930) los estudios consisten en medirlas, en la segunda fase (1950-1960), se caracterizan por el intento de dar cuenta de los procesos de cambios actitudinales, mientras que la tercera (a partir de la década de 1980) está marcada por el deseo de estructurar y sistematizar las actitudes.

La noción de representación es cada vez más importante en didáctica y especialmente en los estudios que tratan del aprendizaje de idiomas. Principalmente, los trabajos tratan del papel que desempeñan las representaciones (hacia las lenguas aprendidas, su adquisición, sus locutores y los países donde se usan) en el proceso de aprendizaje (Castellotti y Moore 2002: 10).

Como hemos apuntado (*vid.* § 1.5), Moscovici (1979) descompone el constructo de representación en tres dimensiones que pueden servir de base para su estudio y su análisis con vistas a la aplicación didáctica: la información, el campo de representación y la actitud. Ésta es, en opinión de este autor, “la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su implicación comportamental y de motivación” (citado en Mora 2002). De las tres dimensiones, la actitud sería la más fácil de analizar, y por tanto la más estudiada.

Sin embargo, la tendencia actual no es sólo detectar las representaciones y describirlas, sino también tratar de tomarlas en cuenta en el diseño curricular y de iniciar una reflexión por parte de las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para eventualmente convertir esos esquemas mentales subjetivos en constructos más objetivos, más representativos de la realidad (Zarate 1995: 75-88). Así, al igual que para el estudio de la motivación, un aspecto diagnóstico y tipológico de la representación suele acompañarse de otro, centrado en la intervención pedagógica con el fin de favorecer el aprendizaje. Otra tendencia es el estudio de los procesos de construcción y de transformación de las representaciones, aunque ésa es una dimensión más difícil de medir y analizar (Harvey 1999: 126).

1.5.4.3 Principales metodologías en el estudio sobre la representación

Abric (2003b: 60-70) distingue dos grandes tipos de métodos empleados para recolectar datos sobre el contenido de una representación (correspondiente a la dimensión de “información” identificada por Moscovici), a saber, los métodos

interrogativos y los asociativos. Las principales técnicas interrogativas son la entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras, los dibujos y soportes gráficos, y la aproximación monográfica, mientras que la libre asociación y la carta asociativa constituyen las técnicas asociativas más utilizadas. A continuación, detallamos las técnicas más relevantes para nuestros fines: la libre asociación y la entrevista.

La técnica de libre asociación consiste en pedir al sujeto que, a partir de una palabra-estímulo, exprese determinado número de palabras o expresiones que le vienen a la mente de manera espontánea (Abric 2001: 63). Este método ha sido utilizado con frecuencia en los estudios sobre representación, y los resultados obtenidos han permitido establecer una serie de postulados y corolarios. Aquí presentamos las conclusiones de Muller y De Pietro (2001: 53), quienes realizaron un trabajo similar al que proponemos hacer, es decir, sobre las imágenes que tienen los aprendices de los países donde se habla la lengua objeto de estudio:

1. Las representaciones existen y es posible acceder a ellas a través de técnicas, como la de las palabras asociadas (o libre asociación).
2. Es posible categorizar estas representaciones, transformarlas en cifras y en cuadros, medirlas, pues las palabras mencionadas por los sujetos se agrupan en categorías semánticas (basadas en una pre-encuesta de naturaleza cualitativa) y pueden ser cuantificadas y ponderadas, con el fin de resaltar zonas de elección de las representaciones, entre otros.
3. Este método permite acceder a un espacio auténtico sobre el cual el pensamiento racional no tiene gran influencia, a algo del orden del inconsciente. Desde este punto de vista, las representaciones se consideran como preconstituidas e independientes de toda situación particular de comunicación.

4. Las palabras obtenidas constituyen la trama, la estructura de una construcción más extensa (representación).
5. Las respuestas obtenidas se consideran como reproducibles en otras circunstancias y susceptibles de surgir de nuevo al mencionar el referente en cuestión. En relación con este enunciado, es pertinente añadir que la tendencia actual es la recolección de elementos (en este caso, palabras asociadas a un referente) relativamente independientes del contexto inmediato, puesto que se insiste en el carácter permanente de la estructura representacional (Moore 2001: 43).

En cuanto a la entrevista, del mismo modo que se puede emplear en los estudios sobre la motivación, se considera como el mejor instrumento para explorar las representaciones, siempre y cuando se asocie con otras técnicas para controlar y delimitar los resultados (Abric 2003b: 61-62).

Efectivamente, como menciona Dörnyei (2001b: 241), la tendencia actual es la combinación de los métodos cualitativos y cuantitativos; esta consideración es clave para la justificación de nuestro trabajo. Tal y como señala Ushioda (citado en Dörnyei y Schmidt 2001: 96), el método cualitativo suele utilizarse como primer o segundo paso en las investigaciones sobre adquisición de idiomas, es decir, a modo complementario. El diseño combinatorio que más nos interesa es el propuesto por Creswell (2003: 213), que consta de dos fases separadas: los datos obtenidos con el método cualitativo sirven para explicar y analizar los resultados de un estudio cuantitativo realizado anteriormente. Es decir, el método cualitativo se emplea para profundizar o detallar algunos resultados interesantes o sorprendentes obtenidos con el método cuantitativo. Este tipo de investigación multimetodológica es el que precisamente hemos realizado.

Capítulo 2. Estudio empírico

En el capítulo anterior hemos presentado un panorama de los factores afectivos en el marco del aprendizaje de una lengua segunda, deteniéndonos en los conceptos de *motivación* y *representación*. En el presente capítulo recuperaremos estas consideraciones para aplicarlas a nuestro estudio, que a continuación describimos.

Tal y como quedó señalado, uno de los principales rasgos que nos interesa medir es la motivación de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera. Queremos conocer tanto los motivos que les impulsan a elegir esta lengua como objeto de estudio, como el tipo de orientación que motiva los esfuerzos invertidos en aprenderla. Para conseguir estos propósitos, y siguiendo la bibliografía precedente al respecto, resulta útil investigar algunas de las representaciones que tienen acerca de los aspectos relacionados con el aprendizaje del español. También nos interesa saber cómo evolucionan las motivaciones y las representaciones en función del tiempo, y si éstas tienen un impacto en la intención de continuar o no el aprendizaje del español. Según los datos obtenidos, pensamos que será posible determinar algunas causas de perseverancia frente a las de abandono, así como proponer pistas de intervención (docente e institucional) al respecto.

Empezaremos delimitando nuestro estudio; después presentaremos nuestras preguntas e hipótesis de investigación, expondremos el cuadro conceptual que hemos empleado y describiremos la metodología utilizada. En la segunda parte, revelaremos e interpretaremos los datos obtenidos. Por último, en las conclusiones (capítulo 3) se exponen las implicaciones de nuestro análisis.

2.1 Delimitación del estudio

Como hemos constatado, el análisis de los factores motivacionales y representacionales en el aula de lengua extranjera obliga a enfocar el objeto de estudio de manera abarcadora, y a tomar en consideración los múltiples aspectos inherentes a estos conceptos, tales como las características del alumnado, del profesorado, del currículo y de los procesos de enseñanza que se desarrollan en clase (Madrid Fernández 1999: 47). Ni los límites ni el propósito de este trabajo permiten hacer una exposición detallada de toda esta complejidad de componentes, por lo que circunscribiremos nuestro estudio a ciertas dimensiones de cada uno de dichos componentes.

Para nuestro análisis de la motivación, restringimos nuestro estudio a los *niveles de lenguaje* (las orientaciones integradoras e instrumentales identificadas por Gardner) y de *situación del aprendizaje* (más precisamente los componentes específicos del curso), tal y como han sido definidos por Dörnyei (1994). Orientamos el cuestionario, y la entrevista, hacia ellos porque hay un mayor vacío de información con respecto a estos dos niveles, y porque pueden ofrecer más implicaciones a nivel tanto didáctico como administrativo. En efecto, consideramos que los componentes relativos al *nivel del alumno* (necesidad de logro y autoconfianza) conferirían una perspectiva más individual y psicológica al estudio, mientras que nuestro objetivo es recolectar datos lo más ‘generales’ y ‘generalizables’ posibles. En cuanto a la dimensión de la situación de aprendizaje, nos centramos en los *componentes específicos del curso* porque, por una parte, no se pretende evaluar las competencias del profesor y, por otra, la composición y la dinámica de un grupo es un factor aleatorio y difícil de controlar⁷. El nivel del

⁷ El no tomar en cuenta estas características (los componentes del profesor y del grupo) puede afectar el análisis de los datos recogidos, pues tanto el profesor (su personalidad, su tipo de autoridad, su manera de presentar la tarea, el modelo de retroalimentación que utiliza o su propia motivación) como el grupo (las normas, la cohesión y la dinámica) pueden afectar la motivación individual. Sin embargo, hay que señalar que hemos intentado limitar la incidencia de este procedimiento gracias a tres estrategias distintas: 1) realizando la encuesta con dos grupos diferentes (con profesor también distinto) para cada nivel de español; 2) diseñando el cuestionario de tal manera que fuera posible especificar causas de desmotivación y abandono diferentes de las

curso (interés, relevancia, expectativas y satisfacción que procura al alumno) nos interesa, ya que es la dimensión que aparece como la más modificable por parte del cuerpo institucional y docente.

En cuanto a las representaciones, ceñimos nuestro estudio a la dimensión de *información* identificada por Moscovici (1972, §1.5), es decir, nos interesa explorar el contenido de las representaciones de los aprendices. Además, como consecuencia del análisis del contenido representacional, podremos desprender las actitudes generales hacia determinados temas y áreas y abarcaremos la dimensión *actitudinal* hallada por dicho autor. En lo que concierne a la dimensión del campo de representación, esto es, a la organización del contenido, su estudio es demasiado complejo como para desarrollarlo en el presente trabajo. Es posible que los resultados obtenidos permitan orientar otra futura investigación fundamentada en este campo. Recordamos, por último, que nuestra intención final consiste en ofrecer un panorama general de la motivación, y establecer una tipología de sus causas e imágenes, con vistas a que nuestros resultados y conclusiones abran la vía a un análisis más pormenorizado.

2.2 Preguntas de investigación

Las preguntas concretas que pretendemos contestar con nuestro estudio son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las *características motivacionales* de los aprendices en el sistema universitario en Quebec?

sugeridas; y 3) tratando estas dimensiones durante la entrevista de grupo. Por ejemplo, las entrevistas se realizaron en el marco de cursos de verano intensivos (12 horas semanales), por lo cual puede que el formato haya incidido en su percepción del aprendizaje del español. No obstante, muchos estudiantes comentaron las diferencias entre las clases de verano y las regulares, demostrando ser conscientes de su condición particular.

2. ¿Cuáles son las *representaciones* que tienen estos estudiantes (i) del lenguaje, (ii) del proceso de aprendizaje del español, (iii) de los hablantes de la lengua meta en general, y (iv) de los países donde se habla?

3. ¿En qué se *diferencian* las motivaciones y las representaciones de grupos de distinto nivel de L2: nivel inicial vs. nivel avanzado? Es decir, ¿cómo evolucionan estos factores afectivos a lo largo del proceso de aprendizaje⁸?

4. ¿Cómo influyen las representaciones y los patrones motivacionales en el deseo de *continuar el aprendizaje* del español? Esto es, ¿en qué medida afectan la perseverancia y el abandono en el sistema universitario?

5. ¿Qué implicaciones didácticas y administrativas se pueden sacar de los resultados obtenidos así como de la literatura específica al respecto?

2.3 Hipótesis

La hipótesis general que pensamos comprobar es que, entre los alumnos de español, el tipo de motivación extrínseca es más frecuente que el tipo de motivación intrínseca, independientemente del nivel en el que se encuentren, y que los motivos para elegir el estudio de esta lengua son en su mayoría de índole utilitaria. Nuestra intuición es que las representaciones son, en todos los campos, más positivas que negativas; y defendemos, por ello, la hipótesis de que la desmotivación que observamos en el aprendizaje del español a nivel universitario puede explicarse por la falta de correspondencia entre una actitud demasiado positiva hacia la lengua y su proceso de adquisición. Por el contrario,

⁸ La evolución de los factores afectivos a lo largo del proceso de aprendizaje normalmente se estudia investigando un mismo grupo en distintas fases de su aprendizaje (estudio en tiempo real); por ello, lo que proponemos al relacionar los resultados obtenidos por dos grupos distintos (uno de nivel inicial y otro de nivel avanzado) es simplemente una primera aproximación a dicho proceso de aprendizaje. No obstante, y para los fines de este trabajo, empleamos los términos de “evolución” y “proceso de aprendizaje”.

la perseverancia en su estudio se puede explicar por expectativas más realistas y motivos más internos y autodeterminados, tal y como lo deja suponer la revisión de la literatura sobre el asunto. Así pues, los sujetos de nivel avanzado tendrán representaciones más realistas y presentarán orientaciones más intrínsecas que los alumnos principiantes de E/LE.

2.4 Cuadro conceptual

Antes de presentar el estudio empírico, determinaremos las bases teóricas en que se apoya. Puesto que en el capítulo anterior ya hemos analizado los modelos y los paradigmas que empleamos, nos limitaremos ahora a recordar brevemente cada uno de ellos.

Para estudiar los componentes motivacionales de nuestros informantes seguiremos las categorías de orientación establecidas por Ryan y Deci (2000) en su teoría de la autodeterminación (§1.4.2.). Los conceptos de *amotivación*, *motivación extrínseca* (regulación externa, introyección, regulación identificada e integrada) y *motivación intrínseca* (de cumplimiento, de conocimiento y de estimulación) constituirán la base de nuestra investigación y análisis. Sin embargo, una pre-encuesta nos ha permitido constatar que esta clasificación, aunque completa y válida, no se adecúa perfectamente a nuestro contexto, pues en un estudio exploratorio (§2.5) también surgieron categorías de respuesta diferentes. Ahora bien, éstas coinciden con orientaciones intrínsecas identificadas por Moïse, Clément y Noels (1990), a saber: el *viaje* y la *amistad*. Pensamos, pues, que combinar esta clasificación con la de Ryan y Deci (2000) nos permite reflejar mejor la motivación de los universitarios quebequenses.

Para el estudio de los motivos que explican la elección del español como objeto de estudio, adoptamos los criterios de apreciación de las lenguas identificados por Dabène (§1.5.2.), pues su propuesta parece la más operativa a la hora de proponer categorías de respuestas en cuanto a las imágenes de las lenguas.

Para el análisis de las demás representaciones, nos interesamos en las *imágenes* que se tiene de los aspectos más frecuentemente estudiados con relación al aprendizaje de una lengua segunda como, por ejemplo, la lengua aprendida, sus locutores y los países donde se usa, así como el proceso de adquisición de dicha lengua, ya que nos identificamos con la postura de Castellotti y Moore (2002: 10), que sostiene que las imágenes remiten, de modo general, a un sistema de representación. En otras palabras, las imágenes que tienen los sujetos corresponden a sus representaciones (socio)lingüísticas y socioculturales, por lo que conviene tomarlas en cuenta.

2.5 Metodología

En el presente apartado describimos la metodología empleada en la recolección de los datos, la cual se inscribe dentro de la tendencia actual de combinar el paradigma cuantitativo con el cualitativo (§1.5.4). Una fase cualitativa, posterior a la cuantitativa propiamente dicha, se llevó a cabo para complementar los datos obtenidos de modo cuantitativo, con el objetivo de aclarar ciertos elementos o profundizar en algunas respuestas de los informantes. Sin embargo, antes de presentar los instrumentos, los sujetos y los procedimientos de recogida, conviene describir el estudio exploratorio que se realizó como primer paso metodológico.

2.5.1 Estudio exploratorio

Para que el método resulte eficaz, el diseño de un instrumento de recogida (como un cuestionario o un guión de entrevista) debería basarse en algún estudio exploratorio; y para que el instrumento esté en sintonía con el contexto y a las características de los sujetos, se sugiere que sus componentes (“*items*”) se inspiren de lo que se comentó en una entrevista de grupo (lo que se denomina en el ámbito de estudio como “*focus group*”), o al menos acercarse a ello (cf., por ejemplo, Dörnyei 2003b: 52).

Por razones prácticas, el estudio se hizo con un número reducido de participantes. Puesto que es un estudio de tipo cualitativo, y los datos recogidos son abiertos y múltiples, consideramos que nueve (9) era un número idóneo de sujetos. Además, desde el punto de vista estadístico es suficientemente grande como para permitirnos categorizar los datos y desprender algunas orientaciones de los mismos.

Como recuerda McCracken (1988: 17), la muestra ("*sample group*") con que se realiza el estudio cualitativo no tiene que representar al resto de la población que le corresponde (en nuestro caso los aprendices de E/LE en una universidad francófona), sino que simplemente da al investigador la posibilidad de percibir la complejidad específica de la situación, para destacar las grandes tendencias susceptibles de afectar a un mayor número de individuos que pertenecen al mismo contexto. Por este motivo, y para esta primera fase de la investigación, no interesó destacar las características de cada participante. Además, para el propósito de este estudio, consideramos que la no uniformidad del *background* de los alumnos no es problemática, ya que el objetivo no era evaluar los resultados lingüísticos ni la evolución de la motivación en función del tiempo.

Sólo mencionaremos que los nueve (9) sujetos eran todos estudiantes de la Universidad de Montreal, inscritos en el curso de español de nivel inicial ESP1951. En el momento en que se realizó el estudio, prácticamente habían completado el curso, cuya duración es de un año académico. Este grupo estaba formado por seis (6) hombres y tres (3) mujeres, todos francófonos de entre 19 y 27 años de edad. Sólo participaron los sujetos voluntarios, y lo hicieron de manera totalmente confidencial.

El método seleccionado fue la entrevista de grupo semiestructurada, es decir, con guión de preguntas (indicaciones), pero cuyo formato es abierto y flexible, para que los alumnos contestaran de manera espontánea y colectiva.

Dörnyei (2003: 47) apunta que las preguntas abiertas son muy útiles cuando el investigador no conoce la gama de respuestas posibles, y por lo tanto no puede preparar categorías de respuestas con anterioridad. Además, el formato era bastante informal y para evitar todo tipo de ansiedad (así como para obtener respuestas más precisas), dirigimos la entrevista en francés, lengua materna de los entrevistados.

Esta actividad se llevó a cabo el 27 de marzo de 2007, después de un taller de práctica impartido por la investigadora. La entrevista duró 15 minutos y fue grabada. La entrevistadora tuvo que hacer más preguntas de lo previsto y aclarar algunas de ellas. Las preguntas que se hicieron al grupo se relacionaban con los motivos por aprender español, las creencias y prejuicios acerca de la lengua, de los países, de las comunidades hispanas; y el aprendizaje del español y de las lenguas en general, la intención de seguir o no el aprendizaje del español en el futuro, el nivel de satisfacción de los alumnos y las posibles causas de desmotivación. Presentamos en anexo el guión que orientó este encuentro (Anexo 1).

Uno de nuestros objetivos era encontrar un cuadro teórico válido en el que basar la investigación futura, por lo cual contrastamos estos resultados con varias teorías sobre la motivación. En el siguiente apartado presentamos los instrumentos derivados de nuestras observaciones, y aplicados a nuestro estudio.

2.5.2 Instrumento

El estudio exploratorio nos permitió orientar el diseño de herramientas de investigación. En esta sección se detallan los instrumentos empleados para la recogida de datos en las dos etapas de investigación: I. la fase cuantitativa, y II. la fase cualitativa.

I. Fase cuantitativa: El cuestionario

Diseñamos una herramienta de recogida de datos que consistía en un cuestionario estructurado en varias partes, destinadas a investigar los patrones motivacionales y representacionales de los informantes (Anexo 2). Tal y como menciona Dörnyei (2003b:9), es el instrumento de recolección de datos que requiere el menor tiempo y medios financieros, además de ofrecer resultados manejables. El cuestionario consiste en una serie de preguntas cerradas o abiertas. Mientras que las primeras incluyen categorías o alternativas de respuesta, las segundas no han sido delimitadas por el investigador (cf. Araya Umaña 2002). Nosotros hemos utilizado ambos tipos de preguntas: para investigar la motivación, hemos recurrido a categorías fijas de respuesta, puesto que habíamos comprobado antes su validez gracias al estudio exploratorio; para las representaciones no hemos sugerido respuestas, porque lo que nos interesaba era precisamente construir categorías.

Hemos optado por inspirarnos en cuestionarios ya existentes, creados por especialistas en estas áreas de investigación. Pensamos, pues, que adaptar a nuestra realidad uno ya existente era lo más útil para la confección de un cuestionario eficaz. Si retomamos un cuestionario cuya validez y fiabilidad han sido demostradas e incorporamos elementos propios de nuestro estudio, será el instrumento más adecuado para nuestros propósitos. Dörnyei (2003b: 52) advierte que los mejores ítems de cuestionario son los que proceden directamente de los sujetos estudiados. Así pues, los datos recogidos en el estudio exploratorio se tomaron en cuenta para la elaboración de nuestro cuestionario final⁹.

⁹ Tal y como señala Araya Umaña (2002), el formato mismo del cuestionario es una limitación, “pues inhibe la expresión libre de las personas al sujetarlas a las interrogantes que les son propuestas, y al limitar sus propias interrogaciones.” Sin embargo, al optar por una metodología que combina el método cuantitativo con el cualitativo, posibilitamos la expresión libre de nuestros sujetos, en la medida de lo posible. Además, según Dörnyei (2003b: 10-14), la superficialidad de las respuestas, y la falta de motivación o de honestidad de los encuestados son sólo algunos de los obstáculos que marcan la utilización del cuestionario. Por ejemplo, en una de las clases donde se realizó el cuestionario los informantes acababan de salir del examen final, por este motivo puede que algunos hayan contestado de forma rápida el cuestionario. No obstante, para evitar que contestaran los alumnos que no sentían ganas de hacerlo, optamos por distribuir el cuestionario en

Nuestra herramienta respeta las recomendaciones de Dörnyei (2003b: 18), quien aconseja diseñar un cuestionario cuya extensión no sobrepase las seis (6) páginas y cuya cumplimentación no requiera más de treinta (30) minutos; de no ser así, se corre el peligro de cansar al informante y, por lo tanto, de afectar la sinceridad de sus respuestas. A continuación, presentamos detalladamente las partes constituyentes de nuestro cuestionario, redactado en francés.

1) Motivos por aprender E/LE

La primera sección de nuestro cuestionario pretende explorar los motivos que explican la elección del español como objeto de estudio, y por lo tanto también remite a las representaciones. Los enunciados corresponden a los criterios de apreciación de Dabène (1997), pero como algunos de estos criterios comportan más de una dimensión (por ejemplo, el criterio cultural hace referencia tanto al valor estético de la lengua como al prestigio cultural asociado a ella), hemos preferido dividirlos para aumentar la precisión de las respuestas. Así, aparecen nueve enunciados, que se relacionan de la siguiente manera con los criterios propuestos por Dabène, a saber: la valoración del español desde los puntos de vista económico (1. *Cette langue offre des avantages professionnels et confère un pouvoir économique à ceux qui la parlent*), social (2. *Parler cette langue ouvre des possibilités d'ascension sociale*), cultural (3. *Cette langue est belle et agréable à entendre ou à parler*, así como 4. *Cette langue est attirante culturellement ; prestigieuse pour son patrimoine culturel, artistique et historique*), epistémico (5. *C'est une langue facile à apprendre*) y afectivo (6. *J'éprouve un sentiment de proximité avec cette langue et de sympathie envers les*

otra aula, es decir, en un entorno diferente al que sólo fueron los estudiantes interesados en participar en la investigación. El carácter voluntario de su participación tiende a disminuir el límite apuntado por Dörnyei. En cuanto a la técnica de 'libre asociación' empleada en una de las secciones del cuestionario, es cierto que los resultados que ofrece son difícilmente interpretables (Abric 2003b: 66) y que pueden generar resultados distintos, según el método de análisis. Otro límite relativo al cuestionario deriva de la elaboración de la escala de valoración (de 1 a 5), pues la mención 3. "neutra" impide obtener datos asertivos. De esto se desprende que nuestros resultados no se encuentren en polos opuestos, sino más bien en un continuum menos marcado, lo cual dificulta la obtención de datos estadísticamente significativos.

communautés qui la parlent y 7. Pour l'importance de cette langue sur la scène internationale et les relations harmonieuses entre les pays où on la parle.) A la luz del estudio exploratorio realizado anteriormente, nos ha parecido pertinente incluir en la categoría cultural el “exotismo” de la lengua (8. *C'est la langue de pays « exotiques », différents*) y la apertura al viaje que ofrece (9. *L'espagnol est utile pour le tourisme*).

Hemos optado por una escala de valoración numérica (identificar, en una escala de 1 a 5, en qué medida se aplica el enunciado a su situación) porque, al igual que en numerosos estudios precedentes, pensamos que es la mejor manera de jerarquizar los motivos señalados.

2) Orientaciones motivacionales

La segunda sección está destinada a investigar las orientaciones, es decir, el tipo de motivación de los alumnos de E/LE dentro del continuum de autodeterminación identificado por Ryan y Deci (2000). Para analizarlas, nos hemos inspirado en los cuestionarios creados por Moïse, Clément y Noels (1990), y los de Noels, Pelletier, Clément y Vallerand (2000), ya que los enunciados empleados en ellos se asemejan mucho a los que surgieron durante el estudio exploratorio. Sin embargo, hemos modificado los ítems para que reflejaran las consideraciones del estudio exploratorio que habíamos realizado. Por ejemplo, hemos quitado la dimensión “poder” que aparecía en el cuestionario de Moïse, Clément y Noels (1990), ya que es algo que no mencionaron los sujetos durante la entrevista. También hemos incorporado a la orientación “motivación de amistad” la dimensión de la familia (*Pour pouvoir communiquer avec un membre de ma famille ou un ami dans sa langue maternelle*), que no aparecía en el trabajo de estos autores.

Nuestro cuestionario consta, pues, de 10 subcategorías de motivación que proceden de las teorías discutidas en apartados anteriores (cf. Figura 3, capítulo

1). A cada regulación del continuum de autodeterminación le corresponden tres enunciados repartidos al azar en tres secciones. En efecto, hemos diseñado el cuestionario con escalas multi-ítems para que con más de un enunciado se pueda medir cada variable (orientación). En otras palabras, repetimos a lo largo de esta parte del cuestionario tres preguntas formuladas de manera distinta, que pretenden verificar la misma realidad. La principal ventaja de semejante procedimiento es que maximiza la estabilidad y fiabilidad de los datos, pues neutraliza las inconstancias en las respuestas de los informantes (debidas a fallos en la interpretación del ítem o a una falta de concentración, por ejemplo). He aquí los treinta ítems que constituyen esta segunda sección, divididos por tipos de motivación, y con el número asignado en el cuestionario (cf. Anexo 2):

AMOTIVACIÓN

- 2. Honnêtement, je ne sais pas; j'ai réellement l'impression de perdre mon temps en étudiant l'espagnol.
- 12. Je ne peux pas voir pourquoi j'étudie l'espagnol, et, franchement, je m'en fiche.
- 26. Je ne sais pas; je n'arrive toujours pas à comprendre pourquoi j'apprends l'espagnol.

MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

Regulación externa

- 1. De façon à obtenir un emploi plus prestigieux.
- 15. De façon à avoir un meilleur salaire plus tard.
- 30. Pour les avantages que je peux retirer de mon admission dans la communauté hispanophone.

Regulación – introyección

- 10. Pour me prouver que je suis un(e) bon(ne) citoyen(ne) parce que je peux parler l'espagnol.
- 16. Parce que je me sentirais coupable de ne pas connaître l'espagnol.
- 23. Parce que je me sentirais coupable de ne pas pouvoir parler à mes amis hispanophones en espagnol.

Regulación identificada

- 5. Parce que je pense que c'est bon pour mon développement personnel.
- 14. Parce que j'ai choisi d'être le genre de personne qui parle plus d'une langue.
- 21. Parce que j'ai choisi d'être le genre de personne qui peut parler espagnol.

Regulación integrada

- 6. Parce que je trouve que le fait de parler espagnol fait de moi une personne éduquée.
- 13. Parce qu'être cultivé, c'est également comprendre les hispanophones et leur manière de vivre.
- 22. Parce que je considère qu'apprendre l'espagnol est important pour un Québécois.

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Motivación de conocimiento

- 4. Parce que j'aime le sentiment d'apprendre de nouvelles choses en ce qui a trait à la communauté hispanophone et à son mode de vie.
- 17. Pour le plaisir de mieux comprendre l'art et la littérature d'Espagne et d'Amérique Latine.
- 29. Pour le sentiment satisfaisant que j'ai à être une personne informée.

Motivación de viaje

- 7. Parce que l'espagnol me sera utile en voyage.
- 20. Pour voyager partout en Amérique Latine.
- 24. Pour voyager en Espagne.

Motivación de amistad

- 3. Parce que j'aimerais rencontrer et connaître des hispanophones.
- 11. Pour pouvoir communiquer avec un membre de ma famille ou un ami dans sa langue maternelle.
- 25. Parce que je pourrai converser avec un plus grand nombre et une plus grande variété de gens.

Motivación de cumplimiento

- 9. Pour le plaisir que je ressens lorsque je saisis une construction difficile en espagnol.
- 18. Pour le plaisir que je ressens lorsque je me surpasse dans mon étude de l'espagnol.

27. Pour la satisfaction que je ressens quand je suis en train d'accomplir des exercices difficiles en espagnol.

Motivación de estimulación

8. Pour le grand sentiment de plaisir ressenti lorsque j'entends une langue étrangère.

19. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'entends l'espagnol parlé par les hispanophones.

28. Pour le plaisir que je ressens lorsque je parle espagnol.

En este apartado hemos utilizado el formato *Likert*, que consiste en una escala basada en el grado de acuerdo o desacuerdo con un enunciado, que en este caso era “*Pourquoi apprenez-vous l'espagnol?*”. Según Dörnyei (2003b: 36), el método es simple, versátil y fiable, lo que explica que se emplee considerablemente en los trabajos cuantitativos.

3) Destino laboral

La tercera parte consiste en una sola pregunta abierta específica donde el estudiante, en caso de que aprenda el español para fines laborales, aclare cuál es la profesión a la que piensa dedicarse (o ya se dedica), o al menos a qué ámbito pertenece. Esta sección sirve para ver si se perfilan tendencias en los fines específicos del aprendizaje del español como lengua extranjera, con el objetivo de identificar mejor las necesidades de los estudiantes.

4) Representaciones

La cuarta sección pretende sondear las representaciones que tienen los informantes de 1) la lengua española, 2) de los miembros de la comunidad hispana, 3) de los países donde se habla y 4) del proceso de aprendizaje de esta lengua.

Hemos decidido emplear una técnica validada por muchos especialistas en el área de la representación, la de la libre asociación (§ 1.5.4). Así, hemos pedido

a los sujetos que escribieran las tres primeras palabras que ellos asociaban con las cuatro esferas mencionadas anteriormente.

5) *Proceso de aprendizaje del E/LE*

En la quinta parte del cuestionario interrogamos al estudiante para conocer sus representaciones hacia el aprendizaje del español. Se le pregunta la cantidad de tiempo y de esfuerzos que considera necesario invertir en el proceso de adquisición del E/LE con las dos preguntas siguientes: 1. *Combien de temps faut-il pour maîtriser la langue espagnole, à votre avis?*, y 2. *Combien d'heures par semaine croyez-vous nécessaire de consacrer à l'étude de l'espagnol pour maîtriser cette langue?* Evidentemente, el formato del cuestionario no permite especificar qué significa para cada estudiante 'dominar una lengua', por lo cual es un aspecto que se retomó en la segunda fase de la investigación, en la entrevista de grupo (cf. II. Fase cualitativa).

Después, nos interesamos en la intención del alumno en continuar o no su aprendizaje del español. Para ambos casos (de perseverancia o de abandono), hacemos preguntas cortas para poder obtener mayor información sobre esta decisión. En el primer caso (el informante piensa continuar el aprendizaje del español), hacemos preguntas abiertas cortas para conocer sus expectativas relativas al proceso: a) qué nivel de español quisiera lograr; b) en cuánto tiempo piensa que será posible; y c) qué medios o recursos considera más útiles para conseguir su meta. En el caso de abandono, proponemos posibles causas de desmotivación en forma de preguntas cerradas, a saber: a) el alumno piensa poder lograr un nivel de lengua satisfactorio sin cursos formales; b) el aprendizaje del español supone más esfuerzos de los que había pensado; c) el tipo de curso o de programa no le satisface; y d) el manual o el material didáctico no es apropiado. Hay que remarcar que proponemos estas soluciones porque se basan en las respuestas obtenidas en el estudio exploratorio, pero damos la posibilidad de añadir otras nuevas de forma abierta.

6) Identificación del informante

Finalmente, en la sexta y última sección del cuestionario, nos interesamos en las características del sujeto: nombre y apellido, sexo, edad, lugar de origen, lengua materna, lenguas segundas, contactos con el español anteriores al curso de lengua ESP, y programa de estudio. Para las lenguas y los contactos anteriores hemos establecido categorías de respuestas con los elementos que consideramos más susceptibles de coincidir con la realidad, pero hemos dejado espacio para respuestas diferentes. Todos estos datos sirven para esbozar un perfil de la clientela estudiantil y para relacionar entre sí las respuestas; no obstante, y según el certificado ético de investigación, no dejan de ser confidenciales.

II. Fase cualitativa: Las entrevistas de grupo

El diseño de la fase cualitativa fue posterior a la realización de la fase cuantitativa, lo cual nos permitió adaptar su contenido para complementar y profundizar algunos resultados obtenidos que nos interesaban especialmente. Para ello, elaboramos un guión especial (ver Anexo 3) con el propósito de dirigir y orientar las entrevistas, pero sin imponer un cuadro que resultara restrictivo y cerrado. Durante la entrevista formulamos cuatro preguntas amplias, que pretendían investigar cuatro áreas que el cuestionario no pudo tratar en detalle:

La primera pregunta que se les hizo a los sujetos fue la siguiente: “*Qu’entendez vous par « maîtriser » une langue seconde?*”. Esta pregunta explora las creencias que se tiene de la adquisición de lenguas en general, pues los resultados del cuestionario revelaron una gran discrepancia entre las respuestas de unos sujetos y otros. De este modo se quiso saber, según los informantes, qué competencias se adquieren cuando se aprende una lengua segunda, cuántas horas semanales es necesario dedicar para dominarla o cuánto tiempo dura el proceso de aprendizaje, entre otras.

La segunda pregunta fue: “*Quelles sont ou étaient vos attentes par rapport à l'apprentissage de l'espagnol ? Ont-elles évolué depuis le début des classes ?*” En esta pregunta, continuación de la primera, se exploran las mismas creencias, pero esta vez aplicándolas al aprendizaje del español como lengua extranjera. Se incorporó una dimensión que el cuestionario no explotaba, la evolución de las representaciones en alumnos de nivel inicial. Nos interesó saber si las expectativas habían cambiado a lo largo del curso de lengua, y cómo eso podía haber influido o no en su motivación.

En la tercera se les preguntó “*Quels facteurs vous démotivent/démotiveraient-ils de l'apprentissage de l'espagnol?*”, para desprender posibles causas de abandono en sujetos de nivel inicial. Se empleó el presente y el condicional en la formulación de la pregunta para asegurar la participación de todos los sujetos, y así no excluir de la discusión a aquellos que no pensaban abandonar el aprendizaje de E/LE.

Finalmente, con la cuarta y última pregunta “*Globalement, comment vos cours d'espagnol pourraient-ils vous satisfaire davantage ou vous motiver plus encore à apprendre l'espagnol?*”, nos interesaban sus comentarios y sugerencias con respecto a los cursos de lengua que ofrece la Universidad de Montreal, el cuerpo docente en general, el material didáctico empleado, el plan de estudio o la constitución de los grupos.

2.5.3 Los sujetos

Como ha sido señalado en la bibliografía más reciente, para obtener resultados estadísticamente significativos es necesario incluir, en toda investigación cuantitativa, un mínimo de treinta (30) sujetos (cf., entre otros, Dörnyei 2003b: 74). Para la fase cuantitativa de nuestro estudio hemos duplicado esta cifra y hemos podido contar con la participación de 75 sujetos: 39 alumnos de nivel inicial y 36 alumnos de nivel avanzado. La mayoría de los informantes (81.3%)

son de sexo femenino, y con una edad comprendida entre los 20 y 25 años. El 74.7% de los participantes son originarios de Quebec, y entre aquellos con un origen diferente encontramos estudiantes de África, Austria, China, Francia, Haití, India, Líbano, Marruecos, Polonia, Rumania, Senegal y Vietnam. El francés era la lengua materna para el 80% de los sujetos, y casi todos (94.7%) habían aprendido el inglés como lengua segunda. En cuanto al abanico de programas de estudio de los sujetos, es muy amplio. En el Anexo 4 presentamos una descripción detallada de todas estas características.

Para la realización de la fase cualitativa, hemos seguido las recomendaciones de Kruger y Casey (2000: 73). Estos autores advierten que normalmente un grupo debería incluir entre seis y ocho informantes, pero que cada vez son más populares los grupos de tamaño reducido (lo que los autores denominan *mini focus group*), es decir grupos de entre cuatro y seis sujetos. Los *mini focus group* ofrecen la ventaja de constituirse más fácilmente y de resultar menos intimidante para los participantes. Este es, pues, el tamaño ideal para crear una dinámica propicia al intercambio y a la participación con y de cada sujeto. Así, los dos grupos con los que realizamos las entrevistas de grupo (*focus group*) se constituyeron respectivamente de cuatro (4) y seis (6) sujetos de nivel inicial¹⁰. Para esta fase no nos interesaron las características personales de los aprendices.

Los sujetos eran alumnos de la Université de Montréal, inscritos en un curso de lengua ESP, de nivel inicial (ESP1952 y ESP1951) o avanzado (ESP2510 y ESP3537)¹¹. Estos grupos fueron escogidos en función de la

¹⁰ El tamaño reducido de los focus group, tal y como mencionan Kruger y Casey (2000: 74), puede limitar el número de experiencias y de respuestas obtenidas, simplemente por el número menor de participantes. No obstante, puesto que combinamos las respuestas de las dos entrevistas y la del estudio exploratorio, tenemos los comentarios de 19 sujetos, por lo que se supera el límite mínimo establecido.

¹¹ Conviene matizar que uno de los grupos de nivel avanzado era el curso “Espagnol moderne” (ESP3537), que no es propiamente un curso de E/LE. Sin embargo, el curso presupone un dominio avanzado de la lengua española, y en efecto así es, por lo que decidimos incluirlo en el estudio. Por otro lado, y para conservar la homogeneidad de la muestra, los datos obtenidos de sujetos hispanohablantes, y de aquellos que hubieran aprendido el español en un contexto informal (o no

disponibilidad y la disposición a participar del profesor, y de los cursos ofrecidos por la Facultad durante el semestre de invierno de 2007, período de recolección de los datos. Su participación fue voluntaria y confidencial, conforme a las recomendaciones del Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des Arts et des Sciences (CÉFRAS), que dio el visto bueno al estudio realizado.

2.5.4 Procedimiento de recogida y análisis de los datos

El cuestionario se distribuyó, en el marco de los cursos de lengua ESP de niveles inicial y avanzado, al final de cada clase. En un primer momento el profesor introducía a la investigadora, quien explicaba el objetivo del estudio y solicitaba la participación de los alumnos interesados, por lo que, y en todo momento, se pudieron aclarar aquellos elementos del cuestionario que no resultaban claros. No se impuso límite de tiempo para rellenar el cuestionario, pero como regla general se completó en veinte (20) minutos. En casi todas las ocasiones el cuestionario se distribuyó en la misma aula en que se impartían las clases de lengua, excepto en una ocasión en la que se tuvo que realizar en otra aula por cuestiones prácticas del exámen final, para separar marcadamente las dos actividades (§2.8).

Las entrevistas de grupo se realizaron también al final de la clase, en el aula donde ya se encontraban los alumnos, y tampoco se impuso límite de tiempo. La entrevistadora hizo las preguntas en francés, después de haberse asegurado de que todos los participantes dominaban esta lengua. Las entrevistas fueron grabadas íntegramente.

académico), fueron descartados. Además, para algunos de los informantes el curso ESP (inicial o avanzado) es una asignatura optativa, mientras que resulta obligatoria para otros; de ahí que la motivación de los alumnos pueda diferir. Sin embargo, consideramos que esta situación es del todo representativa de la realidad de los cursos de lengua ofrecidos por la DELCE (Direction de l'enseignement des langues et de cultures étrangères) en la Universidad de Montreal, y por ello nos interesa conocer el abanico de motivaciones para el conjunto de todos los estudiantes que constituyen, o pueden constituir, un grupo de E/LE.

2.6 Resultados

2.6.1 Tratamiento de los datos

Para tratar los datos recolectados con el cuestionario, hemos recurrido al programa informático de estadística SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows (versión 11.5).

2.6.2 Análisis e interpretación

Nuestro primer análisis de los datos es esencialmente descriptivo. Los datos recolectados han sido analizados según la frecuencia de los valores para cada una de las preguntas del cuestionario, lo cual ha permitido desprender algunas tendencias generales. Hemos sometido los resultados al test del Chi-cuadrado con miras a determinar si eran estadísticamente significativos y, por consiguiente, generalizables y aplicables a una mayor escala. En esta sección presentamos los datos más relevantes y pertinentes, ordenados de modo que puedan contestar a las preguntas de investigación formuladas en el apartado 2.2.

2.6.3 Características motivacionales

Los datos que permiten contestar a la primera pregunta de investigación (¿Cuáles son las características motivacionales de aprendices en una universidad quebequense?) corresponden a las secciones primera y segunda del cuestionario, esto es, a las relativas a los motivos por elegir el español como objeto de estudio y las orientaciones motivacionales. Hemos creído oportuno, asimismo, presentar los resultados de modo que puedan contestar también a la tercera pregunta (¿En qué se diferencian las motivaciones y las representaciones de grupos de nivel inicial y las de grupos de nivel avanzado?) y a la cuarta (¿Cómo influyen las representaciones y los patrones motivacionales en el deseo de continuar el aprendizaje del español?). Así pues, y para una mejor comprensión de los datos, en los siguientes gráficos de barras se ilustran las frecuencias de las respuestas

según el nivel de español (blanco para el inicial, rayado para el avanzado), y después se presentan los resultados obtenidos por todos los alumnos, para poder esbozar con ello el perfil de la comunidad estudiantil quebequense en general. Comenzaremos comparando la importancia que tiene cada uno de los motivos propuestos en ambos grupos de estudiantes.

2.6.3.1 Motivos por aprender el español

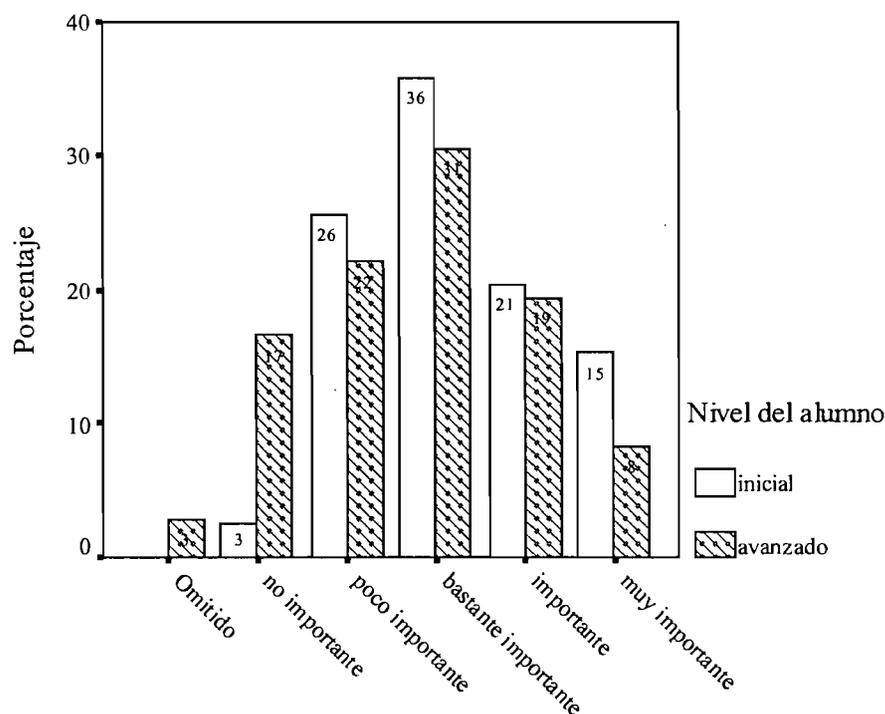


Figura 4. Porcentaje del motivo 'económico', según el nivel de español

La comparación entre los grupos de nivel inicial y de nivel avanzado (cf. figura 4) permite destacar la poca importancia que éstos últimos conceden al factor económico, considerado como “no importante” por el 17% de los sujetos, frente a sólo el 3% de los sujetos de nivel inicial. Otra observación interesante que podemos obtener de la figura 4 es que el número de sujetos de nivel inicial que consideran “muy importante” el factor económico (15%) es prácticamente el doble del obtenido en los grupos avanzados (8%); por tanto, y en líneas generales,

podemos señalar que el motivo económico atrae más a los alumnos principiantes que a los alumnos más avanzados. Ante estos datos, dos interpretaciones son posibles a la hora de explicar la discrepancia de los resultados: 1) aquellos alumnos que otorgan mucha importancia al factor económico son los que abandonan y no llegan a alcanzar un nivel avanzado; 2) el peso de las ventajas económicas que conlleva el aprendizaje del español disminuye a lo largo del proceso de aprendizaje, y aquellos alumnos que perseveran no lo hacen específicamente por este motivo. El factor económico, de este modo, no parece constituir en sí mismo una causa de perseverancia en el estudio de E/LE.

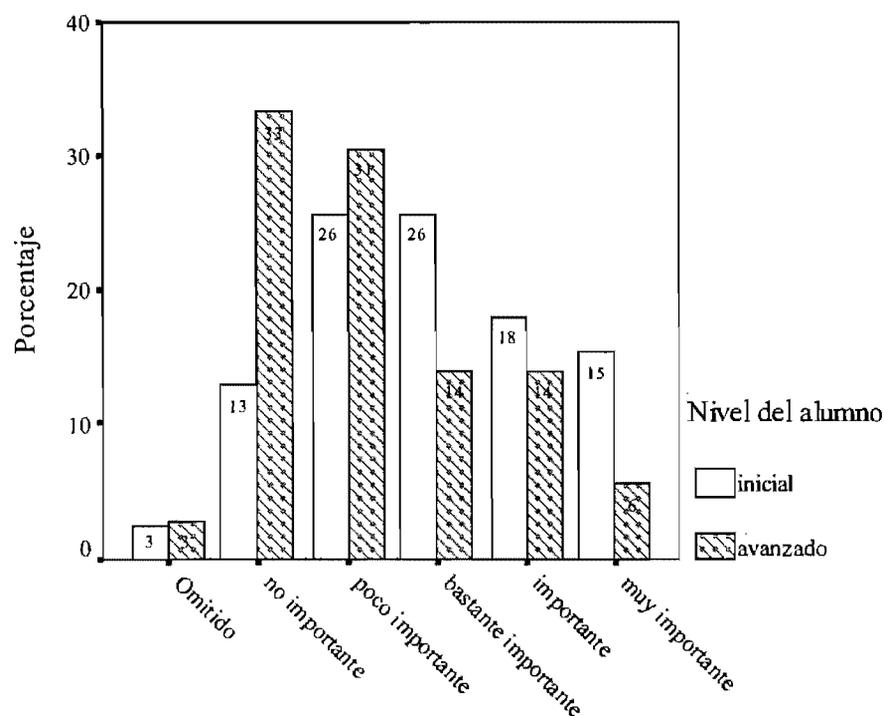


Figura 5. Porcentaje del motivo 'social', según el nivel de español

Según muestra la figura 5, el motivo 'social' es, globalmente, menos importante para los sujetos de nivel avanzado que para los sujetos de nivel inicial. Efectivamente, el 33% de los estudiantes de nivel avanzado lo consideran "no importante", frente al 13% de los principiantes. Al contrario, el 15% de los sujetos

de nivel inicial sostienen haber elegido estudiar E/LE por considerar “muy importante” el motivo social, prácticamente tres veces más que el porcentaje obtenido por el nivel avanzado (6%). Al igual que sucedía con el factor económico, el motivo social no parece en sí una causa importante de perseverancia en el estudio del español, pero tiene cierta influencia en la decisión inicial por aprender esta lengua.

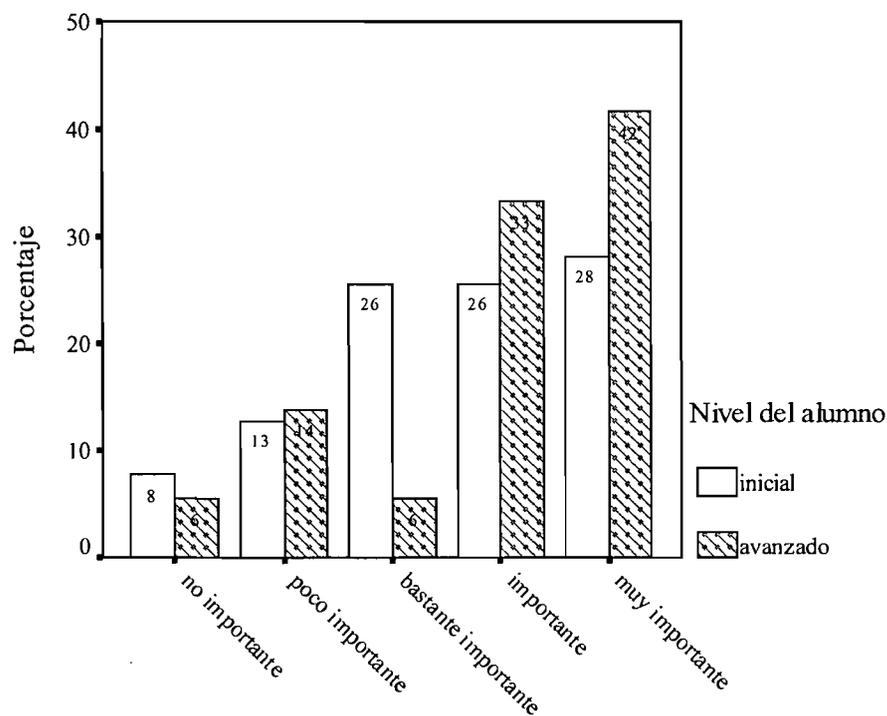


Figura 6. Porcentaje del valor ‘estético’, según el nivel de español

En cuanto al valor estético de la lengua, la figura 6 ilustra claramente su peso en la decisión de iniciar y continuar el aprendizaje del español. Los porcentajes mayores para los valores “importante” y “muy importante” se obtuvieron en el nivel avanzado, con el 33% y 42% de las respuestas, respectivamente. Para los sujetos de nivel inicial, las ocurrencias se reparten de manera equilibrada entre “más o menos importante”, “importante” y “muy importante” (26%, 26% y 28%, respectivamente). Esto demuestra que la

importancia otorgada al motivo estético al principio del proceso de adquisición de la lengua española no sólo se mantiene, sino que crece con el tiempo, hasta constituir un motivo de gran trascendencia en la perseverancia de la misma.

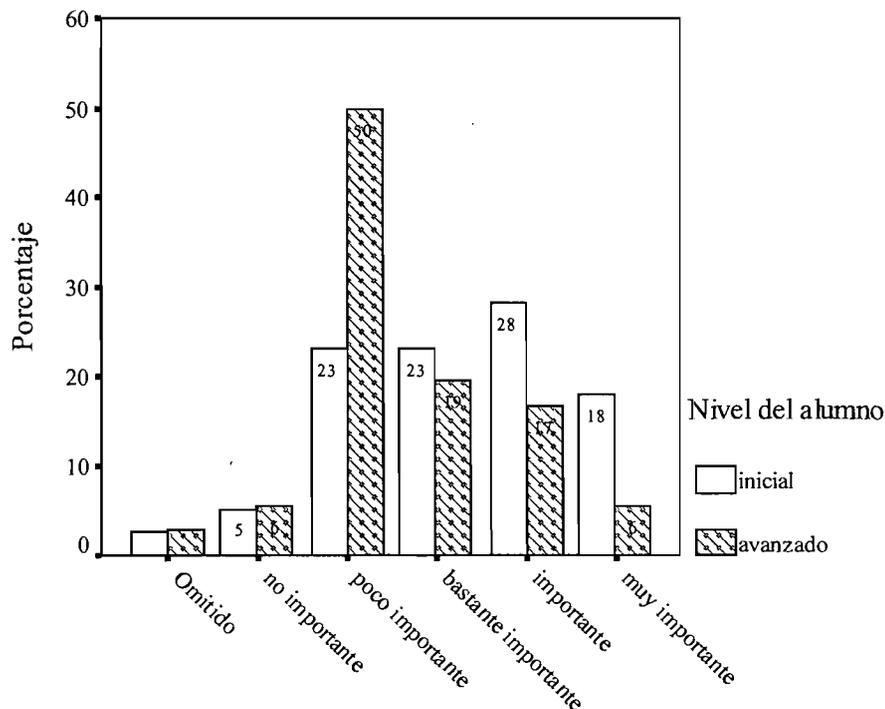


Figura 7. Porcentaje del valor 'epistémico', según el nivel de español

De la figura 7 se desprende que el valor epistémico (facilidad por aprender la lengua) cobra mayor importancia en los niveles iniciales de español que en los avanzados. En efecto, mientras que el 50% de los alumnos de nivel avanzado considera que es un motivo "poco importante", el porcentaje más elevado obtenido por los principiantes se sitúa en el valor "importante", con 28%. No obstante, las respuestas obtenidas en el nivel inicial están repartidas de manera homogénea y equilibrada entre todas las categorías de respuesta posibles, por lo tanto podemos considerar que la 'facilidad por aprender el español' tampoco constituye un motivo de especial influencia en la decisión de aprender dicha lengua. Sin embargo, estos resultados pueden emplearse para demostrar que la

relativa importancia que se le da a este factor, observable sobre todo al principio del aprendizaje, tiende a disminuir a medida que el alumno va progresando.

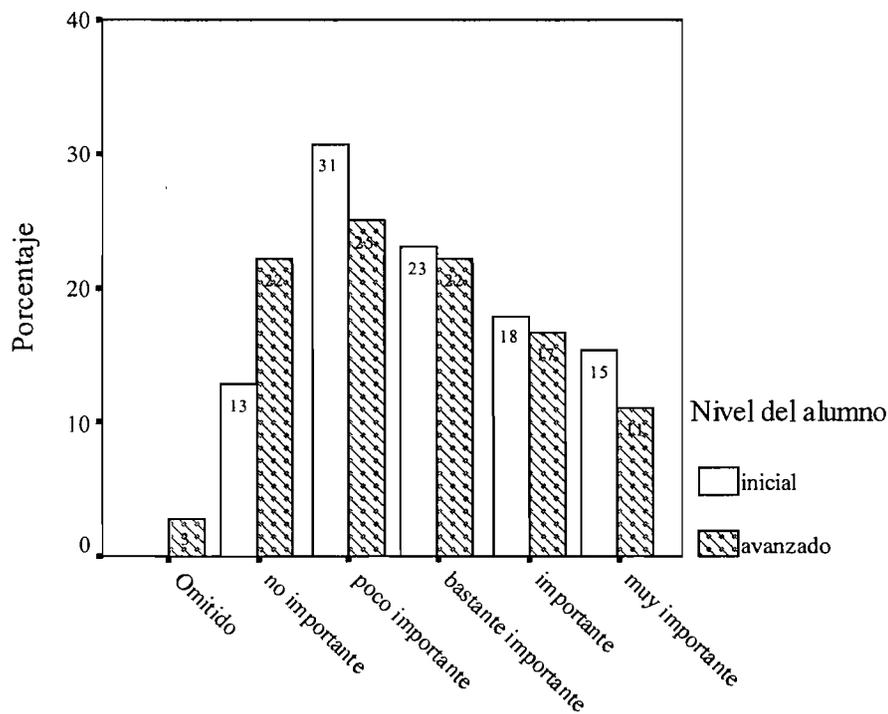


Figura 8. Porcentaje del valor 'exótico', según el nivel de español

En cuanto al papel del exotismo de la lengua española como motivo en la elección del curso por parte de los sujetos, los resultados obtenidos en ambos grupos (cf. la figura 8) son muy similares, y los porcentajes más elevados se observan en el valor "poco importante". Ahora bien, los sujetos de nivel avanzado casi duplican en número a los de nivel inicial al considerar como "no importante" el valor exótico de la lengua (un 22% frente a un 13%). Los datos revelan, por primera vez, que la importancia concedida a este factor se mantiene constante durante todo el proceso de adquisición.

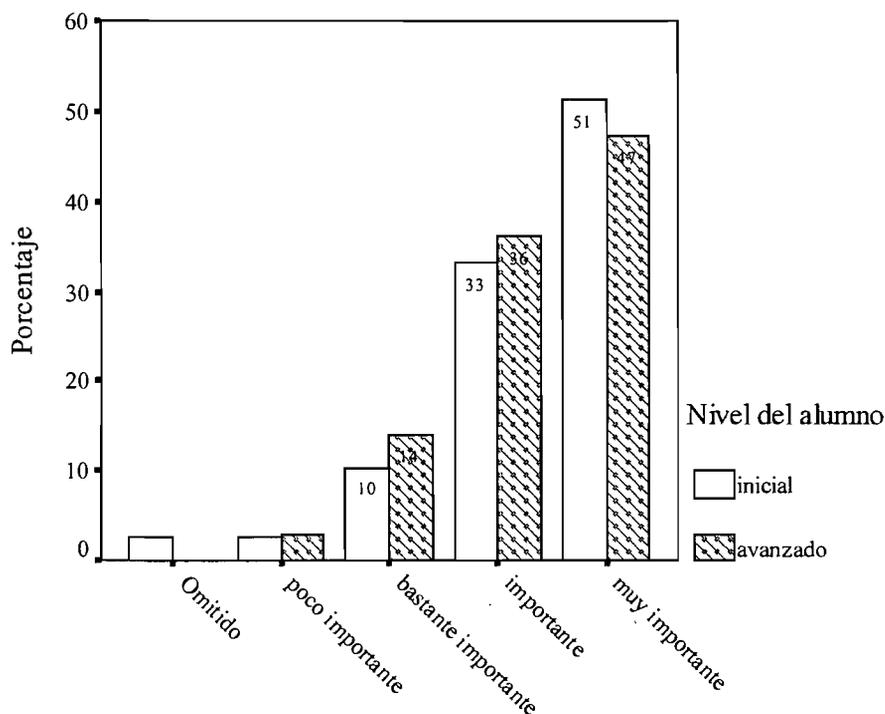


Figura 9. Porcentaje de la ‘apertura al viaje’, según el nivel de español

En lo que concierne la ‘apertura al viaje’ que conlleva el aprendizaje del español, no cabe duda, tal y como se puede observar en la figura 9, de que es uno de los motivos de mayor influencia, tanto para el nivel inicial como para el nivel avanzado, pues ambos grupos lo consideran “muy importante”, con unos porcentajes del 51% y 47%, respectivamente. Resulta interesante notar la total ausencia de ocurrencias para el valor “no importante”, y la valoración positiva que, de modo general, se hace de este motivo. Además, y puesto que los resultados son prácticamente idénticos en ambos grupos, podemos comprobar que este factor conserva la misma importancia a lo largo del proceso de aprendizaje, y por tanto deducir que constituye una razón de peso en el alumnado para emprender su estudio, así como una causa favorable de perseverancia.

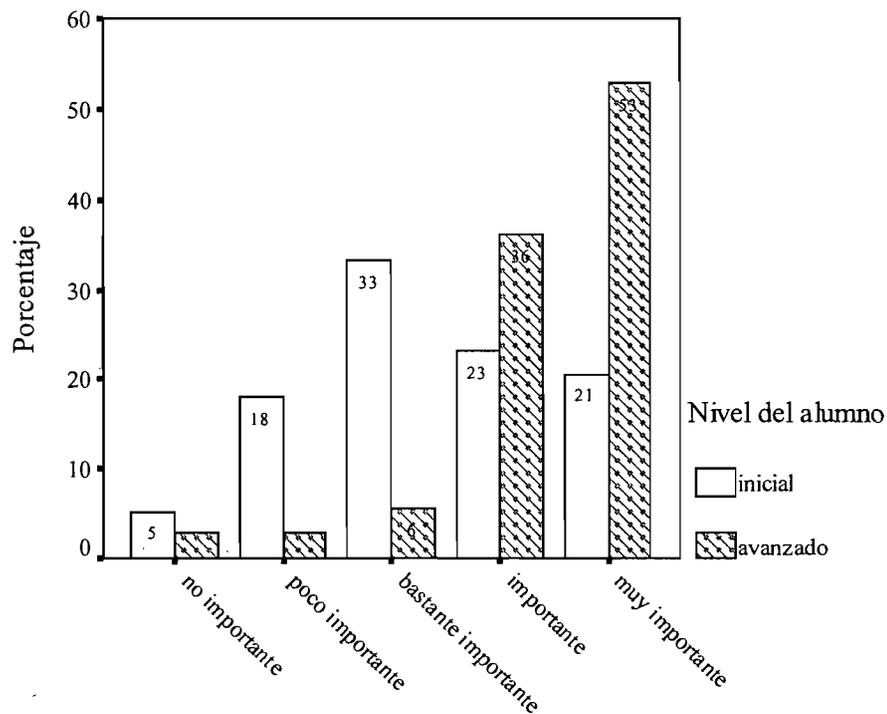


Figura 10. Porcentaje del motivo 'cultural', según el nivel de español

Resulta interesante poder comprobar en qué medida la 'cultura hispana' motiva la decisión de estudiar el español. En términos generales, y según la figura 10, se puede afirmar que éste es un factor más importante para los sujetos de nivel avanzado que para el resto de la población encuestada. En efecto, en los niveles superiores se observa la tendencia a considerarlo o bien "importante" (con el 36% de las respuestas) o bien "muy importante" (con el 53%), mientras que las respuestas para los niveles iniciales se reparten de manera más equilibrada entre todos los valores (siendo mayores en "más o menos importante"). Es posible señalar, pues, que el aspecto cultural relacionado con la lengua parece constituir en los alumnos un motivo para continuar en su conocimiento continuo, hasta lograr un nivel más avanzado.

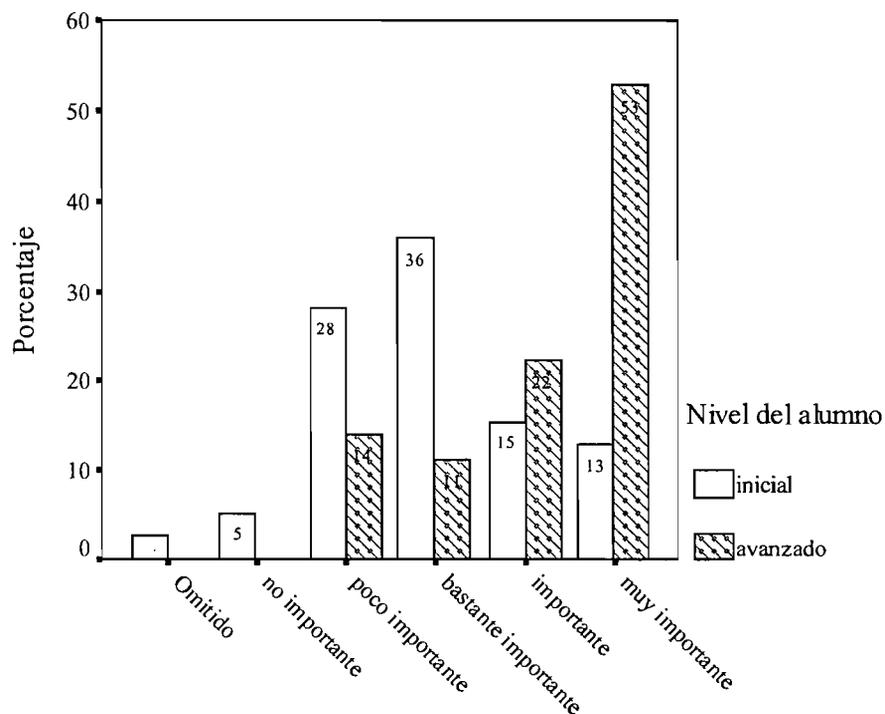


Figura 11. Porcentaje de la ‘proximidad con los locutores’, según el nivel de español

El sentimiento de ‘proximidad con la lengua y de simpatía hacia los locutores’ también aparece como un factor con mayor peso en los niveles altos que en los niveles bajos. Como vemos en la figura 11, el 53% de los sujetos que ya poseen cierto nivel lo consideran “muy importante”, mientras que para la mayoría de los principiantes es o “poco importante” o “más o menos importante” (con el 28% y el 36% de las respuestas, respectivamente). De estos datos se desprende que el sentimiento de proximidad con la lengua y los locutores es un motivo que aparece cuando el alumno ha adquirido un nivel de competencia en español, y que puede potenciar la perseverancia en el aprendizaje de esta lengua.

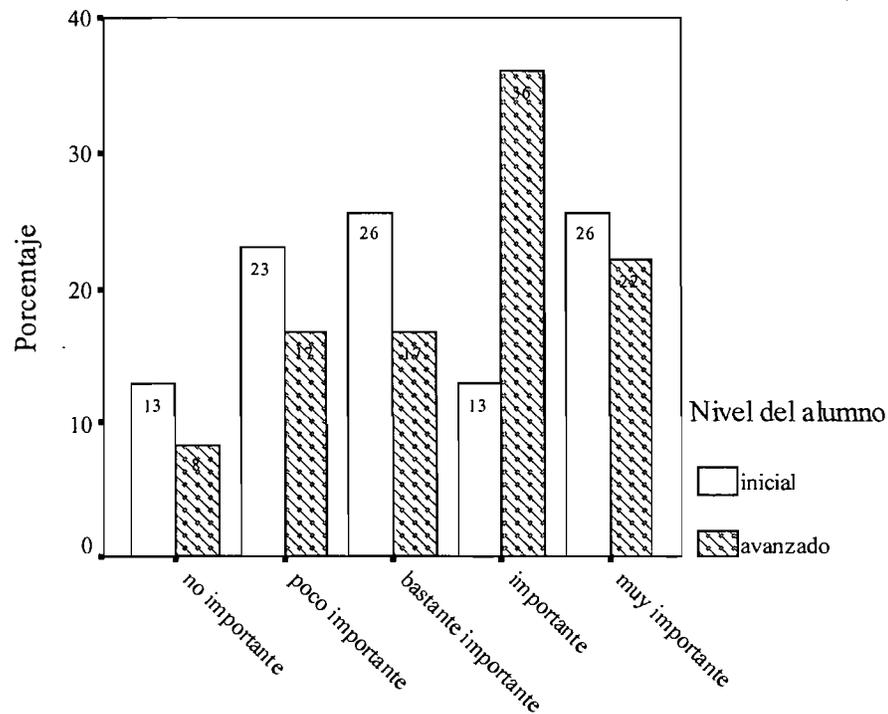


Figura 12. Porcentaje de la ‘visibilidad internacional’, según el nivel de español

Con respecto a la ‘visibilidad del español’ en la escena mundial y a las relaciones entre las comunidades hispanas, los porcentajes que se obtuvieron (cf. la figura 12) son que un 36% de los sujetos de nivel avanzado conceden el valor “importante” a este motivo, frente a sólo el 13% de los alumnos de nivel inicial. En cambio, las frecuencias obtenidas para el valor “muy importante” son casi paralelas en ambos niveles (26% en el inicial y 22% en el avanzado). Así pues, los resultados revelan que éste es un factor motivador en la decisión inicial por aprender el español y que, de manera general, el peso de dicho motivo se hace más fuerte con el tiempo. Aunque no se evidencia de modo tan evidente como en los factores estético, de apertura al viaje, de cultura y de proximidad y simpatía, no cabe duda de que la visibilidad y las relaciones internacionales repercuten en la voluntad de continuar en el aprendizaje del español.

Una vez presentada y comparada la importancia de cada motivo para los sujetos de nivel inicial y avanzado, veremos, a continuación, cuáles son los rasgos estudiados en el cuestionario con mayor determinación en la motivación del alumnado, considerado ahora en conjunto. En la siguiente tabla aparecen los porcentajes obtenidos por cada uno de los nueve motivos, según el valor otorgado.

Motivos Valores	Económico	Social	Bonita	Facilidad	Exotismo	Viaje	Cultura	Prox. locutores	Rel. intern.
1. no importante	9.5	23.3	6.7	5.5	17.6	---	4	2.7	10.7
2. poco importante	24.3	28.8	13.3	37	28.4	2.7	10.7	21.6	20
3. más o menos importante	33.8	20.5	16	21.9	23	12.2	20	24.3	21.3
4. importante	20.3	16.4	29.3	23.3	17.6	35.1	29.3	18.9	24
5. muy importante	12.2	11	34.7	12.3	13.5	50	36	32.4	24
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabla 1. Resumen de los porcentajes obtenidos por motivos estudiados

La tabla 2 permite observar que, en una escala del 1 (valor mínimo de ‘no importante’) al 5 (valor máximo de ‘muy importante’), las medidas de preferencia obtenidas en conjunto son, ordenadas de mayor a menor, las siguientes: la apertura al viaje (4.32), la cultura (3.83), el valor estético (3.72), la proximidad con la lengua y simpatía hacia los locutores (3.57), la visibilidad y las relaciones internacionales (3.31), el motivo económico (3.01), el valor epistémico (3), el exotismo (2.81) y el motivo social (2.63). Si consideramos como factores motivadores y determinantes aquellos cuya media supera el 3.5 (valor situado a medio camino entre “más o menos importante” e “importante”), las cifras muestran que los motivos que determinan la elección del español como objeto de aprendizaje están, en su mayoría, relacionados más con la afectividad que con la instrumentalidad. Cabe mencionar que este hallazgo es contrario a nuestra hipótesis de partida. Ahora bien, de los datos obtenidos, únicamente resultaron estadísticamente significativos los relativos a los motivos de cultura ($p = 0.001$) y de sentimiento de proximidad con los locutores ($p = 0.001$), lo cual significa que sólo estos resultados pueden ser generalizados al conjunto de la población

representada por los sujetos encuestados (estudiantes de español de la Universidad de Montreal). Así pues, en la sección dedicada a las implicaciones didácticas y administrativas, tendremos en cuenta en especial estos aspectos (§ capítulo 3).

Motivos	N	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.	Sig.
1. Económico	74	1	5	3.01	1.153	0.285
2. Social	73	1	5	2.63	1.307	0.146
3. Bonita	75	1	5	3.72	1.258	0.183
4. Facilidad	73	1	5	3.00	1.155	0.117
5. Exotismo	74	1	5	2.81	1.300	0.836
6. Viaje	74	2	5	4.32	0.796	0.960
7. Cultura	75	1	5	3.83	1.155	0.001
8. Prox. locutores	74	1	5	3.57	1.228	0.001
9. Rel. internacionales	75	1	5	3.31	1.325	0.217

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

2.6.3.2 Orientaciones

Para poder analizar e interpretar de manera fiable las respuestas relativas a las orientaciones motivacionales, se han calculado las frecuencias de cada tipo de orientación para cada grupo en estudio. Presentamos, a continuación, las tablas comparativas con los porcentajes parciales (según el nivel de español) y totales obtenidos, así como las grandes líneas que se desprenden de esta confrontación, empezando por la *amotivación* (tabla 3), siguiendo por la *motivación extrínseca* (cf. tablas 4-7), para terminar por la *motivación intrínseca* (tablas 8-12).

La *amotivación* está muy poco presente tanto en el nivel inicial como en el nivel avanzado. Como se puede ver en la tabla 3, en ambos grupos la mayoría de los sujetos están “muy en desacuerdo” con los enunciados relacionados con esta orientación (69.2% y 77.8%, respectivamente). Este hallazgo no es motivo de sorpresa, ya que de no ser así los sujetos encuestados habrían elegido cualquier otra lengua extranjera en lugar del español.

	Nivel de español	
	Inicial	Avanzado
<i>Amotivación</i>		
1. muy en desacuerdo	69.2	77.8
2. en desacuerdo	18.8	10.2
3. neutro	8.5	8.3
4. de acuerdo	---	2.8
5. muy de acuerdo	3.4	0.9
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Tabla 3. Porcentajes parciales de *amotivación*, según el nivel de español

En cuanto a la regulación externa (cf. tabla 4), los sujetos de nivel avanzado son más propensos a manifestarla que los alumnos de nivel inicial, aunque para ambos grupos el valor “neutro” sea el más frecuente (35% y 30.6%, respectivamente). Recordemos que la regulación externa hace referencia a la importancia de incentivos exteriores tales como la recompensa y el miedo al castigo; de estos datos se puede desprender, pues, que los alumnos de nivel avanzado se preocupan más por el éxito académico y la obtención de buenas notas que los de nivel inicial. La retroalimentación del profesor también afectaría más a los alumnos que poseen cierto nivel de español.

	Nivel de español	
	Inicial	Avanzado
<i>Regulación externa</i>		
1. muy en desacuerdo	23.1	13.9
2. en desacuerdo	17.1	18.5
3. neutro	35	30.6
4. de acuerdo	15.4	24.1
5. muy de acuerdo	9.4	13
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Tabla 4. Porcentajes parciales de *motivación externa*, según el nivel de español

La introyección (tabla 5), es decir, el sentimiento de orgullo que se manifiesta en el aprendiz de una lengua, también se halla más presente entre los encuestados de nivel avanzado que en los de nivel inicial.

	Nivel de español	
	Inicial	Avanzado
<i>Introyección</i>		
1. muy en desacuerdo	41.9	29.6
2. en desacuerdo	17.9	15.7
3. neutro	27.4	36.1
4. de acuerdo	12	13
5. muy de acuerdo	0.9	5.6
<i>Total</i>	100	100

Tabla 5. Porcentajes parciales de *introyección*, según el nivel de español

En cambio, ambos grupos afirman, en su mayoría, estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con los enunciados asociados con la regulación identificada (tabla 6). Todos, abstracción hecha del nivel adquirido, reconocen la importancia del aprendizaje del español en su vida.

	Nivel de español	
	Inicial	Avanzado
<i>Regulación identificada</i>		
1. muy en desacuerdo	6.9	10.2
2. en desacuerdo	6	3.7
3. neutro	13.8	13.9
4. de acuerdo	34.5	32.4
5. muy de acuerdo	38.8	39.8
<i>Total</i>	100	100

Tabla 6. Porcentajes parciales de *motivación identificada*, según el nivel de español

En respuesta a la orientación integrada (tabla 7), los sujetos que poseen un nivel más alto de lengua son los que contestan de forma positiva: el 14.8% de los

sujetos de nivel avanzado están “muy de acuerdo” con los enunciados relativos a esta orientación, dos veces más que el porcentaje obtenido por el nivel inicial (6.8%). Esto significa que el valor y la necesidad de aprender E/LE crece a medida que el alumno sube en los niveles de competencia.

	Nivel de español	
	Inicial	Avanzado
<i>Regulación integrada</i>		
1. muy en desacuerdo	13.7	7.4
2. en desacuerdo	13.7	10.2
3. neutro	36.8	27.8
4. de acuerdo	29.1	39.8
5. muy de acuerdo	6.8	14.8
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Tabla 7. Porcentajes parciales de *motivación integrada*, según el nivel de español

Estos resultados parecen indicar que la *motivación extrínseca* se manifiesta más en el nivel avanzado que en el inicial, lo cual rebate nuestra hipótesis de investigación, y apoya la teoría de autores que señalan que la motivación extrínseca puede potenciar el aprendizaje y la perseverancia tanto como la intrínseca (cf., entre otros, González Fernández 2005:42).

A continuación presentamos los datos obtenidos para cada tipo de motivación intrínseca: conocimiento, amistad, estimulación, cumplimiento y viaje.

La tabla 8 permite observar que los alumnos de nivel avanzado son cuatro veces más numerosos en estar “muy de acuerdo” con los enunciados de motivación de conocimiento que los de nivel inicial (44.4%, en comparación con el 10.3%); son, pues, más tendentes a aprender español para satisfacer una curiosidad intelectual.

	Nivel de español	
	Inicial	Avanzado
Motivación de conocimiento		
1. muy en desacuerdo	14.5	4.6
2. en desacuerdo	10.3	---
3. neutro	28.2	17.6
4. de acuerdo	36.8	33.3
5. muy de acuerdo	10.3	44.4
Total	100	100

Tabla 8. Porcentajes parciales de *conocimiento*, según el nivel de español

En lo que concierne a la motivación de amistad (tabla 9), también se manifiesta más en niveles avanzados que en niveles iniciales. Las discrepancias se observan sobre todo en los extremos de la escala de valoración, pues los sujetos que poseen cierto nivel de español son cuatro veces menos inclinados a estar “muy en desacuerdo” con los enunciados relativos a esta orientación que los de nivel inicial (2.8% frente al 12%, respectivamente) y dos veces más numerosos en estar “muy de acuerdo” (35.2%, en comparación con el 15.4%).

	Nivel de español	
	Inicial	Avanzado
Motivación de amistad		
1. muy en desacuerdo	12	2.8
2. en desacuerdo	11.1	6.5
3. neutro	27.4	18.5
4. de acuerdo	34.2	37
5. muy de acuerdo	15.4	35.2
Total	100	100

Tabla 9. Porcentajes parciales de *amistad*, según el nivel de español

Asimismo, la motivación de estimulación (tabla 10) caracteriza más a los sujetos de nivel avanzado que a los de nivel inicial, con casi el doble de las ocurrencias para el valor “muy de acuerdo” (50.9%, en comparación con el 27.4%). Así pues, se puede suponer que las sensaciones placenteras que suscita el aprendizaje de E/LE aumentan conforme el alumno avanza en el proceso.

	Nivel de español	
	Inicial	Avanzado
<i>Motivación de estimulación</i>		
1. muy en desacuerdo	8.5	2.8
2. en desacuerdo	12	5.6
3. neutro	20.5	8.3
4. de acuerdo	31.6	32.4
5. muy de acuerdo	27.4	50.9
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Tabla 10. Porcentajes parciales de *estimulación*, según el nivel de español

En reacción a los enunciados relativos a la motivación de cumplimiento (tabla 11), los sujetos de nivel avanzados son prácticamente cinco veces más propensos a estar “muy de acuerdo” (38%) que los de nivel inicial (7.7%), lo cual puede significar que la necesidad de superarse por medio del aprendizaje del E/LE se intensifica con el tiempo.

	Nivel de español	
	Inicial	Avanzado
<i>Motivación de cumplimiento</i>		
1. muy en desacuerdo	18.8	5.6
2. en desacuerdo	11.1	3.7
3. neutro	26.5	15.7
4. de acuerdo	35.9	37
5. muy de acuerdo	7.7	38
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Tabla 11. Porcentajes parciales de *cumplimiento*, según el nivel de español

En cuanto a la motivación de viaje (tabla 12), parece ser la única en caracterizar a ambos grupos de manera equiparable. Las discrepancias entre los sujetos de nivel inicial y avanzado son mínimas, y se puede afirmar que esta orientación es relativamente estable a lo largo del proceso de aprendizaje.

	Nivel de español	
	Inicial	Avanzado
<i>Motivación de viaje</i>		
1. muy en desacuerdo	6.8	0.9
2. en desacuerdo	1.7	3.7
3. neutro	11.1	9.3
4. de acuerdo	34.2	34.3
5. muy de acuerdo	46.2	51.9
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Tabla 12. Porcentajes parciales de *viaje*, según el nivel de español

Tal y como se ha visto, las motivaciones de conocimiento, amistad, estimulación y cumplimiento son, con diferencia, más propias en los niveles avanzados que en los niveles iniciales. Así pues, y de manera general, se puede señalar que la *motivación intrínseca* también se asocia con mayor índice a los niveles avanzados de español que a los iniciales. Podríamos añadir que este tipo de motivación parece crecer de manera significativa a lo largo del proceso de aprendizaje de E/LE.

Por medio de esta comparación también se pone de manifiesto que, en conjunto, los sujetos de nivel avanzado privilegian las respuestas más positivas en la escala de valores propuesta, es decir, las mayores frecuencias suelen oscilar entre 4. “de acuerdo” y 5. “muy de acuerdo” para todas las orientaciones motivacionales. Al contrario, los alumnos de nivel inicial parecen más moderados en sus respuestas, al optar, principalmente, entre las categorías 3. “neutro” y 4. “de acuerdo”. De esta observación se desprende la siguiente interpretación de los datos, a saber, los alumnos avanzados están más motivados que los principiantes,

pues valoran más las orientaciones en conjunto. Parece ser, pues, que la gama de sus orientaciones dentro del continuum de autodeterminación es más amplia y su motivación más alta que la del grupo de nivel inicial. Esto concuerda con los resultados de otras investigaciones, como la de Lozano Fernández, García-Cueto y Gallo Álvaro (2000) que revela “una gran relación entre los niveles motivacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras y las puntuaciones en las pruebas que evalúan los niveles alcanzados por los alumnos en estas materias”.

Por último, para esbozar un perfil general de la motivación en la población universitaria en conjunto, y sin entrar ahora en consideraciones en cuanto al nivel de español de los alumnos, hemos reagrupado los enunciados del cuestionario en tres variables principales: 1) amotivación, 2) motivación extrínseca y 3) motivación intrínseca. Una vez más, se han calculado las frecuencias de aparición obtenidas para cada valor de apreciación, según la escala de valores del 1. “muy en desacuerdo” al 5. “muy de acuerdo” para el conjunto de los enunciados; de este modo se refleja el promedio de elección para cada tipo de motivación. A nuestro juicio, este análisis es el más adecuado para ofrecer el mayor número de pautas de interpretación y de intervención posible. He aquí los resultados obtenidos (tablas 13-15):

<i>Amotivación</i>	Totales
1. muy en desacuerdo	73.3
2. en desacuerdo	14.7
3. neutro	8.4
4. de acuerdo	1.3
5. muy de acuerdo	2.2
Total	100

Tabla 13. Porcentajes totales de *amotivación*

Tal y como adelantaban los datos comparativos en los apartados anteriores, la *amotivación* no caracteriza a los universitarios quebequenses que estudian español, pues el 88% de ellos declaran estar “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo” con los enunciados relativos a esta orientación (cf. tabla 13).

<i>Motivación extrínseca</i>	Totales
1. muy en desacuerdo	18.5
2. en desacuerdo	12.9
3. neutro	27.7
4. de acuerdo	24.9
5. muy de acuerdo	16
Total	100

Tabla 14. Porcentajes totales de *motivación extrínseca*

En cuanto a la *motivación extrínseca*, los porcentajes obtenidos revelan una postura más dividida (cf. tabla 14), pues la mayor frecuencia se alcanza en los valores “neutro” y “de acuerdo” (con 27.7% y 24.9% de las respuestas, respectivamente). Los demás porcentajes se reparten de manera equilibrada entre el resto valores. El 31.4% de los encuestados sostuvieron estar “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo” con los enunciados que reflejan motivación extrínseca, frente al 40.9% que afirman estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con ellos. Si bien es cierto que la tendencia que predomina es la valoración positiva en este tipo de motivación, el alto porcentaje de neutralidad impide que consideremos la motivación extrínseca como ‘muy’ representativa de la población encuestada.

Por el contrario, las cifras de la tabla 15 muestran que la *motivación intrínseca*, por su parte, caracteriza a los aprendices de español. Efectivamente, sólo el 14.6% valoraron negativamente este tipo de motivación, en comparación con el 18.5% que le otorgaron un valor neutro, y el 67% que dijeron estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con los enunciados.

<i>Motivación intrínseca</i>	Totales
1. muy en desacuerdo	7.9
2. en desacuerdo	6.7
3. neutro	18.5
4. de acuerdo	34.7
5. muy de acuerdo	32.3
Total	100

Tabla 15. Porcentajes totales de *motivación intrínseca*

A grandes rasgos, pues, se puede concluir que los estudiantes encuestados presentan orientaciones más intrínsecas que extrínsecas, esto es, que aprenden español más por motivos de afectividad que por motivos de utilidad. Sin embargo, y aunque la mayoría de los resultados no presentan un índice estadísticamente significativo, los tomaremos en cuenta a la hora de proponer pistas de intervención para motivar a los alumnos universitarios.

2.6.3.3 Representaciones

En esta sección presentamos los datos relativos a la segunda, tercera y cuarta de nuestras preguntas de investigación, que recordamos a continuación:

2. ¿Cuáles son las representaciones que tienen estos estudiantes (i) del lenguaje, (ii) del proceso de aprendizaje del español, (iii) de los hablantes de la lengua meta en general y (iv) de los países donde se habla?

3. ¿En qué se diferencian las representaciones de grupos de nivel inicial y las de grupos de nivel avanzado? (es decir, ¿cómo evolucionan estos factores afectivos a lo largo del proceso de aprendizaje?)

4. ¿Cómo influyen las representaciones y los patrones motivacionales en el deseo de continuar el aprendizaje del español? (es decir, ¿en qué medida afectan la perseverancia y el abandono?)

Para estudiar los datos recolectados con la técnica de las ‘palabras asociadas’, hemos adoptado una categorización inspirada en las propuestas de Boyer (1998) y de Dabène (1997), pero adaptada a las respuestas obtenidas por medio de nuestro cuestionario. Como ha sido señalado ya en varios trabajos (cf., por ejemplo, Abric 2003b: 66-67), identificar y definir ámbitos dentro de las muestras es el método más eficaz para poder interpretar adecuadamente el contenido de las representaciones. Así pues, hemos establecido una jerarquía (basada en un criterio de frecuencia) para cada categoría creada dentro de los diferentes campos de representación. Para facilitar el tratamiento de los datos, en contadas ocasiones hemos modificado la respuesta del informante para homogeneizar la categoría, así por ejemplo se ha convertido un adjetivo en un sustantivo, o se ha reducido una expresión compleja a una única palabra clave. Puesto que estas mínimas modificaciones suponen una interpretación previa de los datos, así como categorizaciones posteriores al cuestionario, no hemos sometido los resultados al test de Chi-cuadrado. Una diferente interpretación o categorización de estos datos generaría conclusiones distintas.

He aquí los resultados para cada elemento de representación: I. Lengua, II. Hablantes de la lengua meta, III. Países donde se habla español y IV. Proceso de aprendizaje del español (cf. tablas 16-19).

1. Lengua

La lengua española inspira a los sujetos encuestados, en su gran mayoría (46.6%), palabras que reflejan una valoración positiva. Entre las palabras más frecuentes encontramos las siguientes: “mélodieuse”, “belle”, “riche” y “poétique”, lo cual nos permite afirmar que las características que más valoran los

estudiantes están en relación con el valor estético de la lengua. Es interesante notar que los alumnos de nivel avanzado son más propensos a mencionar estas palabras que los de nivel inicial (51.9% vs. 41.7%). En segundo lugar vienen las palabras que remiten a una apertura al mundo y a otras culturas, palabras del tipo “culture”, “exotique”, “voyage”, “troisième langue mondiale”, y la mención de topónimos. Luego están los términos que describen meramente la lengua, por ejemplo: “latin”, “proximité avec le français”, “assonances”, etc. En cuarta y quinta posiciones se encuentran las palabras que remiten a la facilidad (“facile”, “simple”) y a la dificultad de la lengua (“difficile”, “rapide”, “complexe”); es interesante destacar la diferencia entre los dos grupos en cuanto a esta categoría, pues los principiantes, como cabría esperar, aluden con mayor frecuencia al valor epistémico de la lengua que los avanzados (10.4% y 8.7% vs. 3.8% y 2.9%). Finalmente, también surgen palabras que hemos incluido en la categoría “otros”, se trata de expresiones sacadas de dicha lengua (“hola”, “buenos días” o “cerveza”) y palabras sin relación con las demás categorías (“étude” o “caractère”).

	Nivel inicial	Nivel avanzado	Total
<i>Lengua</i>			
1. Valoración positiva	41.7	51.9	46.6
2. Apertura al mundo y a la cultura	30.4	28.8	29.7
3. Descripción	8.7	7.7	8.2
4. Facilidad	10.4	3.8	7.3
5. Dificultad	8.7	2.9	5.9
6. 'Otros'	---	4.8	2.3

Tabla 16. Porcentajes parciales y totales de ‘Lengua’, según el nivel de español

2. *Hablantes de la lengua meta*

En lo que concierne a las representaciones que tienen los sujetos acerca de los locutores del español, hemos clasificado sus respuestas según su pertenencia a

uno de los cuatro ámbitos siguientes: 1. cualidades morales; 2. elementos o personajes de la cultura hispana y diversidad cultural; 3. valoración negativa; y 4. valoración neutra (en donde hemos incluido además el valor “otros”). Como se pone de manifiesto en la tabla 17, las palabras más frecuentes son aquellas que los sujetos usan para valorar positivamente a los hablantes: “chaleureux”, “sympathiques”, “sociables”, “accueillants”, “bons vivants”, “aimables”, “joyeux” o “gentils”. Así pues, los sujetos encuestados no sólo valoran la personalidad ‘agradable’ de los hispanohablantes, sino también la facilidad para entablar o no relaciones con ellos. En segunda posición están las palabras que remiten al patrimonio cultural e institucional hispánico, ya sean topónimos (“Amérique”, “Argentine”, “Espagne”, “Pérou” o “Cuba”), ya sean apellidos (“Almodóvar”, “García Márquez”, “Dalí”, “Buñuel”, “Picasso” o “Shakira”), o elementos del folklore y de la gastronomía hispana general. También surgen algunas palabras ‘neutras’ o sin relación aparente con las categorías anteriores establecidas, tales como “nombreux”, “latinos”, “minorités”, “peau foncée”, “réfugiés” y “pauvres” y, de un modo u otro, pueden considerarse como apreciación de la comunidad latina que vive en Montreal y Quebec; esto es ni de forma positiva ni de forma negativa, ya que no califican moralmente a los hablantes. Finalmente algunos sujetos citan palabras como “agressifs”, “sexistes”, “exclusifs” o “parlent fort”, que denotan cierta depreciación de los locutores del español.

	Nivel inicial	Nivel avanzado	Total
<i>Hablantes</i>			
1. Cualidades morales	68.2	68	68.1
2. Diversidad cultural	19.1	20.4	19.7
3. Valoración negativa	3.6	1.9	2.8
4. Valoración neutra y ‘otros’	9.1	9.7	9.4

Tabla 17. Porcentajes parciales y totales de ‘*Hablantes de la lengua meta*’, según el nivel de español

3. Países donde se habla español

	Nivel inicial	Nivel avanzado	Total
<i>Países</i>			
1. Exotismo	49.5	43.4	46.6
2. Paisaje y clima	27.1	8.1	18
3. Topónimos	9.3	20.2	14.6
4. Valoración positiva	4.7	15.2	9.7
5. Situación socioeconómica	5.6	11.1	8.3
6. 'Otros'	3.7	2	2.9

Tabla 18. Porcentajes parciales y totales de '*Países donde se habla español*', según el nivel de español

Para analizar las representaciones de los países donde se habla español, ha parecido interesante explorar y adaptar a nuestro contexto algunos componentes identificados por Boyer (1998), tales como el exotismo, la referencia al paisaje y al clima, la mención de topónimos, la valoración positiva y la alusión a la situación socioeconómica de estos países. Cabe mencionar, a este respecto, que por *exotismo* nos referimos a todos los elementos culturales diferenciadores de la cultura de los sujetos, como los usos y las costumbres propios de los países de habla hispana y su patrimonio cultural. También incluimos en esta categoría toda mención al turismo. Observamos que tanto para los alumnos de nivel inicial como para los de nivel avanzado las palabras más frecuentes pertenecen a esta categoría (49.5% y 43.4%, respectivamente). Entre las más citadas encontramos las siguientes: "voyage", "culture", "histoire", "exotiques" o "fiesta".

En segundo lugar, aparecen palabras relativas al paisaje y al clima de los países hispanos, términos del tipo "chaleur", "soleil", "plage" o "beau climat". Es interesante señalar que son principalmente los alumnos de nivel inicial los que parecen valorar los países de lengua española en función de este criterio (27.1%, frente a 8.1% en el nivel avanzado).

En tercera posición aparecen las palabras que designan países concretos; y esta vez son los sujetos avanzados quienes citan más topónimos que los principiantes (20.2%, en comparación con el 9.3%). Esta diferencia puede estar relacionada con la mejor concepción de geografía que poseen los estudiantes avanzados, mientras que aquellos alumnos que empiezan su aprendizaje en español perciben el ‘mundo hispano o latino’ como un todo indistinto. Por otro lado, la valoración positiva (con palabras como “plaisir”, “bonheur”, “attirants”, “agréables”, “intéressants”, “bonne humeur”) así como la alusión a la situación socioeconómica (“pauvreté”, “modernité”, “développement international”, “violence”, “problèmes” y “inégalités”) parecen ser más propias de los sujetos avanzados. Finalmente, ciertas palabras no caben en ninguna de las categorías anteriores (como “internet”, “longtemps” o “rapidité”).

4. Proceso de aprendizaje del español

	Nivel inicial	Nivel avanzado	Total
<i>Aprendizaje</i>			
1. Beneficios	30.8	30	30.4
2. Sensaciones placenteras	30.8	27	29
3. Dificultad	17.8	13	15.5
4. Facilidad	13.1	11	12.1
5. ‘Otros’	7.5	19	13

Tabla 19. Porcentajes parciales y totales de ‘Proceso de aprendizaje del español’, según el nivel de español

En primer lugar, los sujetos evocan los beneficios que conlleva el aprendizaje del español (30.4%), así como las sensaciones placenteras que experimentan al llevar a cabo este proceso (29%). Entre las palabras que asociamos con la primera categoría podemos citar “utile”, “pratique”, “voyage”, “cultivé”, “polyglotte”, “ouverture”, “travail”, entre otras. Hemos identificado palabras como “plaisir”, “amusant”, “intéressant”, “enrichissant” y “motivant” en la segunda categoría.

Cerca se encuentran las respuestas asociadas con el valor epistémico de la lengua (el 27.6% de los sujetos). Lo sorprendente es la poca diferencia que hay entre ambas categorías (15.5% para la dificultad y 12.1% para la facilidad). De forma global, pues, los estudiantes no valoran más el español por la facilidad que supone su aprendizaje que por su dificultad, lo cual contrasta con nuestra hipótesis de partida. Palabras que remiten a la dificultad son, por ejemplo, “difficile”, “long”, “lourd”, “complexe”, “pénible”, “maux de tête”. En cuanto a las palabras que denotan facilidad, encontramos “facile”, “rapide”, “simple” y “logique”. Hemos incluido el término “latín” en esta categoría, ya que suponemos que hace referencia a la proximidad con la lengua francesa y a la facilidad que conlleva el aprendizaje de una lengua vecina.

Por último, en la categoría “otros” aparecen aquellas palabras, con mayor frecuencia enunciadas por estudiantes de nivel avanzado, que no cabían en las mencionadas anteriormente; encontramos, entre otras, palabras relacionadas con el aprendizaje del español, pero que no reflejan una apreciación propiamente dicha (por ejemplo, “prononciation”, “vocabubaire”, “grammaire” o “phonétique”), y expresiones básicas en lengua española (“uno dos tres”, “mi casa” o “me llamo”).

2.6.4 Otros aspectos del ‘Proceso de aprendizaje del español’

En esta sección, y como continuación de la precedente, presentamos otras representaciones sobre algunos aspectos concretos del aprendizaje del español. En un primer momento describimos las respuestas recolectadas mediante el cuestionario, y a continuación presentamos algunas muestras obtenidas durante la entrevista de grupo. A partir de las respuestas obtenidas para la pregunta “*Combien de temps faut-il pour maîtriser la langue espagnole, à votre avis?*”, hemos establecido cuatro categorías posibles: 1) menos de un año; 2) entre uno y cinco años; 3) más de cinco años; y 4) variable. Además, se ha asociado la expresión “plusieurs années” con la categoría “entre 1 y 5 años”, y hemos

identificado como ‘variables’ aquellas respuestas del tipo “ça dépend”, o las que expresan una condición de aprendizaje, como por ejemplo “immersion” o “effort”.

	Nivel inicial	Nivel avanzado	Total
<i>Dominio</i>			
1. De 1 a 5 años	69.2	54.3	62.2
2. Más de 5 años	10.3	14.3	12.2
3. Variable	7.7	17.1	12.2
4. Menos de un año	10.3	8.6	9.5
5. Nunca	2.6	5.7	4.1

Tabla 20. Porcentajes parciales y totales de ‘*Dominio*’, según el nivel de español

En la tabla 20 se ilustra cómo la mayoría de los sujetos consideran que el español se puede adquirir y dominar en menos de cinco años (62.2%). La tendencia que se desprende es que los sujetos de nivel inicial son, en conjunto, más optimistas que los de nivel avanzado en lo que concierne a la duración del aprendizaje, mientras que éstos últimos tienden a matizar sus respuestas y a ser menos categóricos. Esto demuestra que a lo largo del tiempo los alumnos han interiorizado que algunas condiciones que potencian el aprendizaje y el tiempo de adquisición pueden variar según estén presentes o no. Es interesante observar, además, que algunos alumnos (el 4.1%) creen que nunca lograrán dominar el español, contestando con la expresión “vie”.

Para la pregunta “*Combien d’heures par semaine croyez-vous nécessaire de consacrer à l’étude de l’espagnol pour maîtriser cette langue?*” también hemos creado diversas categorías: 1) entre cero y cinco horas semanales; 2) entre seis y diez; 3) entre once y quince; 4) más de dieciséis; y 5) inseguro o variable. En la última categoría encontramos expresiones como “je ne sais pas”, “ça dépend”, “plusieurs années”, y las que expresan una condición de aprendizaje, como por ejemplo “immersion” o “pratique”.

	Nivel inicial	Nivel avanzado	Total
<i>Horas necesarias</i>			
1. De 1 a 5 horas	35.9	34.3	35.1
2. De 6 a 10 horas	43.6	11.4	28.4
3. De 11 a 15 horas	7.7	20	13.5
4. Más de 16 horas	10.3	17.1	13.5
5. Inseguro / variable	2.6	17.1	9.5

Tabla 21. Porcentajes parciales y totales de ‘*Horas necesarias*’, según el nivel de español

Como se puede observar en la tabla 21, el 35.1% de los sujetos consideran que dedicar de una a cinco horas por semana es suficiente como para adquirir el español hasta dominarlo. Ahora bien, son interesantes las discrepancias entre las respuestas de los sujetos de nivel inicial y las de nivel avanzado, pues estos últimos muestran una mayor inclinación hacia las categorías superiores, esto es, tienden a calcular más horas de estudio que los principiantes. Asimismo, son más proclives a la imprecisión (“plusieurs heures”, “ça dépend”) o a identificar factores que influyen en la duración del proceso de adquisición, tales como “immersion” o “pratique”.

Evidentemente, estos resultados están condicionados por la concepción que los sujetos tienen del concepto “dominar una lengua”, lo cual resulta complicado de medir por medio de un cuestionario. Por tanto, y para completar esta información, presentamos ahora las muestras más relevantes que al respecto se obtuvieron durante las entrevistas de grupo. También incluimos algunos resultados interesantes de la entrevista exploratoria. Por ejemplo, cuando se les preguntó qué era ‘dominar una lengua’¹², los sujetos contestaron lo siguiente:

- « Être capable de parler sans y penser pendant cinq minutes dans ta tête. »

¹² Para la formulación exacta de las preguntas, véase los guiones de entrevista presentados en los anexos finales (Anexos 1 y 3, preguntas 5 y 1, respectivamente).

- « Pouvoir te débrouiller; tu n'as pas besoin d'avoir tout le vocabulaire, l'important c'est... *to get your point across*, de te faire comprendre. »
- « Comprendre au moins le minimum, *grosso modo* quand on te parle et pouvoir te faire comprendre. »
- « Pour moi, c'est plus profondément que ça : pour moi maîtriser une langue c'est comprendre le système, le fonctionnement de la langue. »
- « Pouvoir s'exprimer couramment. »
- « Pouvoir avoir une conversation avec une autre personne, quelques minutes, pas très rapide. »
- « Comprendre la langue jusqu'à sa culture, pouvoir lire quelque chose de plus complexe; comprendre la lecture, les télécommunications, mais aussi comprendre tout ce qui est abstrait. »
- « Un peu de tout : pouvoir lire, écrire, comprendre et s'exprimer dans chaque langue, comprendre les spécificité de chaque langue, pouvoir avoir une conversation et se sentir à l'aise dans cette conversation. »
- « La première fonction d'une langue, il s'agit de la communication; dans n'importe quelle langue, donc il faut d'abord comprendre et parler. »
- « Comprendre d'abord la langue, ensuite parler, et ensuite lire et après écrire. »

De estas respuestas se desprende que la principal meta en el aprendizaje del español es la *comunicación*, es decir, la capacidad de expresarse, de entender y de hacerse entender. Menos frecuente son las alusiones a los componentes culturales y lingüísticos. Queda claro, asimismo, que los sujetos jerarquizan las competencias por adquirir el español, y que las destrezas orales (comprensión auditiva y expresión oral) tienden a predominar sobre las escritas (comprensión lectora y expresión escrita).

Después se preguntó cuáles eran sus expectativas antes de iniciar el aprendizaje del español, y cómo estas creencias habían evolucionado a lo largo del proceso¹³. He aquí algunas de sus respuestas:

¹³ Para la formulación exacta de las preguntas, véase los guiones de entrevista presentados en los anexos finales (Anexo 1 y 3 preguntas 7 y 2, respectivamente).

- « Moi je pensais que ça allait être facile, je pensais même qu'en élémentaire, on allait apprendre à compter dans la première session, l'alphabet; je ne m'attendais pas à des verbes, le présent peut-être, mais jamais le *pretérito indefinido*. »
- « Moi je pensais que ça allait être plus facile, sincèrement. Mais les verbes j'ai vraiment de la misère, ça ne rentre pas du tout dans ma tête. Je ne sais pas comment j'ai fait pour apprendre l'anglais, je trouve ça vraiment dur apprendre une langue; puis je pense que je ne pratique pas assez, pas parce que je ne veux pas mais parce que je n'ai pas le temps. Donc oui, mes attentes ont changé : je me dis « bon, si je suis capable au moins de comprendre, puis même si ça me prend cinq minutes pour sortir mon idée, au moins je vais pouvoir me débrouiller plus tard. »
- « Moi je pense que au début je me disais que ça serait super facile [...]. C'est vrai qu'il faut étudier quand même! (rires) Le présent et le futur il n'y a pas de problème, mais le passé, le passé simple, les exceptions, les irréguliers, tout ça... il faut passer plus de temps à étudier et à pratiquer la langue. Tu ne peux pas juste venir [au cours]. »
- « Généralement, il n'y a pas de problème à apprendre le vocabulaire : dès qu'on dit un mot, généralement on le retient, parce que c'est tellement similaire. C'est la conjugaison, la tournure des phrases, ça c'est dur. »
- « Il ne s'agit de rien de compliqué, [...] il s'agit de temps, il s'agit de pratique. Au début, j'ai pensé que ça serait plus difficile, mais depuis que j'ai commencé ce cours, je trouve ça plus facile que ce que j'avais pensé. Je pensais que c'était plus difficile. »
- « Moi je me disais que ce serait facile, mais je me suis rendu compte que c'était vraiment encore plus compliqué, ou aussi compliqué que le français, c'est pour ça que je me dis qu'en six mois ça serait possible d'apprendre l'espagnol, au lieu d'un cours d'un mois comme j'avais pensé. »
- « Moi je pensais que c'était compliqué, mais pas aussi compliqué. »
- « Moi je trouve ça plus facile par rapport au français. »
- « Moi je me disais qu'apprendre une langue, de toute façon, ce n'est pas évident, mais je pensais que ça serait plus difficile. Maintenant, je me retrouve à faire des phrases, à parler... »
- « Le degré de proximité et de contact avec la langue change beaucoup la facilité avec laquelle on va apprendre la langue. L'espagnol, on est déjà exposés un peu à

cette culture-là, plus que le russe ou l'arabe ici à Montréal, ça aide un peu. Mes attentes au départ, je savais que ça serait plus facile que d'autres langues, mais l'aspect grammatical n'est jamais simple. Une grammaire a toujours ses particularité, et je me rends compte que c'est de la pratique, c'est du par cœur. »

Como podemos comprobar, la mayoría de los sujetos admiten que aprender español es más difícil de lo que habían pensado; sólo dos de los diez alumnos entrevistados expresan la idea contraria. Los principales obstáculos mencionados son la dificultad que representa la memorización de la gramática, y la falta de práctica debida al contexto de Montreal.

2.6.5 Perseverancia y abandono

En este apartado del trabajo presentamos los datos relativos a la perseverancia y al abandono en los aprendices de español, esto es, las respuestas que los informantes ofrecieron a la cuarta pregunta sobre los factores que potencian o frenan el aprendizaje de la lengua. La tabla 22 ilustra su intención de seguir o no en el aprendizaje del E/LE, según un criterio de frecuencia. Aunque la prueba de Chi-cuadrado de Pearson revela que estos datos no son estadísticamente significativos ($p = .012$), consideramos que pueden servir como punto de partida, y como muestra descriptiva.

	Nivel inicial	Nivel avanzado	Total
<i>Intención de seguir</i>			
1. Si	64.1	88.9	76
2.No	35.9	11.1	24

Tabla 22. Porcentajes parciales y totales de '*Intención de seguir*, según el nivel de español

Si analizamos los datos en conjunto, porcentajes totales, vemos que aproximadamente la cuarta parte de la muestra, esto es un 24% de los sujetos entrevistados, no tiene la intención de seguir estudiando español. Este resultado

de manera aislada puede parecer no preocupante, pero si observamos la comparación entre los grupos de nivel inicial y los de nivel avanzado se revela la vertiente de la problemática. En efecto, la cifra que nos interesa, por ser parte de la base de nuestro estudio, es el porcentaje adquirido por los alumnos de nivel inicial que piensan abandonar el aprendizaje del español: un 35.9%, es decir 4 de cada 10 alumnos, no tiene la intención de continuar. Antes de explorar las razones por las que los estudiantes deciden abandonar el estudio del español como segunda lengua, hablaremos de la perseverancia de los mismos.

2.6.5.1 Perseverancia

En primer lugar, aquellos sujetos que habían contestado “sí” a la pregunta relativa a la intención de continuar estudiando español debían identificar ahora su meta de aprendizaje, esto es, el nivel que deseaban alcanzar en lengua española. He aquí las respuestas obtenidas por los alumnos de nivel inicial: de los 25 sujetos de nivel inicial que piensan seguir estudiando español, 15 de ellos quieren llegar a un nivel avanzado, 5 a un nivel intermedio, 4 sujetos quieren desarrollar la capacidad de conversar en español o tener fluidez en lengua española, y sólo un estudiante desea llegar a un nivel superior. En comparación, de los 32 sujetos de nivel avanzado que piensan continuar los estudios, 15 sueñan con acceder al estatus de bilingüe, 7 mantener su nivel avanzado y 6 desean llegar al nivel superior. Dos sujetos mencionaron el criterio de fluidez, y otro mencionó el objetivo de completar un *baccalauréat* en Estudios hispánicos.

Por otro lado, también solicitamos a estos sujetos que mencionaran a qué medios deberían recurrir para lograr dichos objetivos, cualesquiera que estos fueran. Las palabras más citadas por ambos grupos fueron las siguientes: “immersion”, “conversation”, “voyage”, “lecture”, “musique”, “télévision” (incluyendo programas y películas) y “cours universitaire” (así como componentes derivados del tipo “étude” o “grammaire”).

2.6.5.2 Abandono

Tal y como se pudo constatar anteriormente, el 35.9% de los sujetos de nivel inicial no tiene la intención de seguir aprendiendo español. Ante este dato, nos interesó investigar las causas reales de su abandono, a través del cuestionario y de las entrevistas de grupo. En primer lugar presentaremos los resultados del cuestionario, y después ofreceremos algunos de los comentarios que los estudiantes realizaron en la entrevista de grupo.

El cuestionario que diseñamos ofrecía cuatro categorías de respuesta para explicar la intención de abandonar: 1) el haber logrado ya un nivel de lengua satisfactorio; 2) los esfuerzos que supone el proceso de aprendizaje; 3) la insatisfacción respecto al tipo de curso impartido, o al programa; y 4) la insatisfacción debida al material didáctico utilizado. Además, se reservó un espacio en blanco para que los sujetos pudieran añadir cualquier otra razón o comentario 'libre' de abandono. Debido a que contamos con un porcentaje de no participación de aproximadamente el 20% para cada categoría, y que el número de alumnos que abandonan no ha permitido obtener datos estadísticamente significativos, no hemos sometido nuestros resultados a la prueba de Chi-cuadrado.

De los 14 sujetos que no tienen la intención de continuar aprendiendo español, 4 explican su abandono por el hecho de haber logrado un nivel que consideran satisfactorio, 9 lo atribuyen a tener que invertir demasiados esfuerzos en esta empresa, 6 afirman estar insatisfechos con el curso o el programa, y el 6 por el manual empleado. Muy pocos sujetos hicieron uso del espacio en blanco dedicado a identificar otros motivos de abandono: se obtuvieron dos críticas al docente ("enseignement", "confuse"), una razón de índole personal ("voyage d'immersion prévu"), y la mención "obligatoire". En cuanto a los 4 sujetos de nivel avanzado que piensan abandonar, uno lo hace porque ha logrado ya un nivel de lengua que considera satisfactorio, y los demás no contestan.

Como ya se adelantó, estos datos cuantitativos no son del todo generalizables. Por este motivo quisimos complementar la muestra de manera cualitativa. En las entrevistas de grupo, se orientó la discusión hacia factores de motivación y de desmotivación, así como hacia posibles causas de abandono y de perseverancia en el aprendizaje del español¹⁴. Para ilustrar de modo más pormenorizado estos aspectos, presentamos algunas de las muestras más relevantes que obtuvimos. He aquí, pues, algunos comentarios y sugerencias formulados por los sujetos, repartidos por temáticas:

Sobre razones personales de los entrevistados:

- « Moi, j'aimerais poursuivre, mais comme je n'ai pas de temps, et comme ce n'est pas dans mon programme (parce que je suis dans un programme de sciences), alors finalement *eux* ne trouvent pas que c'est nécessaire. Moi j'aimerais, mais je ne peux pas dans le cadre de mon programme. »
- « Moi, je ne pense pas que ça soit vraiment nécessaire pour moi, pour ce que je veux faire, juste d'être capable de le parler ça va être correct, pas besoin de l'écrire. »
- « Moi ce qui pourrait peut-être me démotiver, c'est la grammaire et la conjugaison, c'est trop de travail. Je ne suis pas tentée de poursuivre pour ça. »

Referidas al profesor:

- « Le professeur est super, c'est pas pour lui lancer des fleurs, sérieusement, elle est humaine, très compréhensive. »
- « Moi, je pense que si [l'enseignante] avait une personnalité différente, si son approche avait été différente, peut-être que ça nous démotiverait, parce qu'on doit venir tous les jours, la voir quatre fois par semaine. Le professeur, ça joue un rôle important quand même. »
- « Que le prof parle juste en espagnol c'est vraiment motivant. C'est interactif, il nous donne plein de synonymes pour nous faire comprendre. »

¹⁴ Para la formulación exacta de las preguntas, véase los guiones de entrevista presentados en los anexos finales (Anexo 1 preguntas 1, 11 y 13; Anexo 3 preguntas 3 y 4).

- « Il est entraîné par la matière. Un prof qui serait ennuyeux, ça serait démotivant. On passe nos après-midi assis, ça prend quelqu'un d'entraînant. »
- « Moi, on a changé de professeur au milieu de la session, et j'ai trouvé ça très désagréable. »

Referidas al sistema de enseñanza:

- « Le rythme. Pour l'instant, le rythme ça va, mais si c'était beaucoup plus vite... les gens qui ne peuvent pas suivre, c'est sûr que ça aussi c'est un facteur [de démotivation]. »
- « Dans la classe, je pense qu'on est tous du même niveau, ça je pense que ça aide à la motivation. »
- « Ça doit être différent l'été que durant l'année, parce que les groupes sont plus gros, et moi je pense que je n'aimerais pas ça avoir un groupe de 40. Là on est comme 10-15 par cours, on parle beaucoup, puis c'est moins gênant que si on était 40, je ne parlerais jamais. »
- « On est plus gâtés et choyés, parce qu'elle [l'enseignante] peut nous écouter chacun. Quand c'est des petits groupes, elle a le temps de nous voir et de s'occuper de nous comme des bébés (rires). »
- « Et on parle de ce qu'on fait dans la vie, les sujets sur lesquels on discute, c'est pas des sujets genre la politique, c'est vraiment ce qu'on fait tous les jours. [...] Donc si quelqu'un ne faisait *pas* ça, ça serait [démotivant]. »
- « C'est vrai qu'on a beaucoup de travail, sauf que les exercices qu'on a à faire à la maison, moi personnellement, je ne les fais pas toujours. Je pense que si elle [l'enseignante] les ramassait des fois ou si elle faisait des vérifications, ça nous pousserait plus à les faire. »
- « On a un mini-test à chaque lundi, ça nous motive à étudier fréquemment. Ça c'est bon, je trouve. »
- « Pendant l'année, ils ont des heures de laboratoire obligatoires, alors au niveau du parler, c'est bien. Parce que nous, ce n'est pas obligatoire, alors personne n'y va! (rires). »
- « Je pense que j'aimerais qu'on nous présente des films en espagnol, qu'on fasse des sorties culturelles, qu'on aille voir des pièces de théâtre en espagnol, si ça

existe à Montréal. Hier, quelqu'un disait qu'il y a un groupe à l'UQAM qui part en voyage pour un mois après leur cours d'espagnol; je trouve que c'est une option intéressante. C'est sûr que ce n'est pas tout le monde qui va le faire, parce que ça coûte de l'argent, mais je trouve qu'après avoir fait le cours théorique, partir comme ça et apprendre là-bas, c'est une bonne façon de nous motiver. C'est la meilleure façon d'intégrer les acquis, en s'immergeant dans le contexte. »

- « Rencontrer des gens qui travaillent dans le domaine, qui parlent espagnol, qui viennent nous parler, pour mettre en pratique. »
- « Oui, parce que les règles grammaticales, on les voit appliquées dans certaines phrases, mais si on les intégrait à notre vie, à nos conversations avec des gens hispanophones, s'ils venaient dans la classe, nous posaient des questions, qu'on leur posait des questions, déjà on assimilerait mieux. »
- « Aussi, au début du cours, le prof nous faisait parler ensemble devant tout le monde et c'est une chose qu'on a pas refait depuis. Si on avait continué, je pense qu'on aurait plus envie, qu'on aurait plus les mots dans la tête. »
- « Si on faisait une petite conversation, une fois par jour, deux personnes... ça nous donnerait plus de facilité à parler. »

En relación con el programa:

- « La seule chose que j'ai trouvée un peu plate, c'est qu'il ne font pas de test [de classement], alors tout le monde peut se ramasser dans le cours élémentaire. C'est clair qu'il y a du monde qui sont bien plus avancés que d'autres. »
- « Moi j'avais déjà fait un peu d'espagnol, et entre le cours élémentaire, qui va quand même loin pour un cours élémentaire, et le cours intermédiaire, qui était trop avancé, il n'y a rien entre les deux, et moi je trouve que c'est une lacune. »
- « Mais il y en a aussi qui auraient sûrement pu aller dans intermédiaire-avancé mais qui ont été dans l'élémentaire pour être sûrs de passer le cours. »

Y sobre el material didáctico empleado en la clase de E/LE:

- « Moi, je trouve le livre distayant, avec le CD-ROM, c'est quand même assez bien fait. »
- « Moi, la méthode qu'on utilise [*Gente*], elle me fatigue. C'est un bouquin pour enfant. C'est par thématique, les exercices c'est réemployer, réemployer le vocabulaire, au bout d'un moment tu vas juste au plus simple, au lieu d'augmenter ton vocabulaire. Alors que plus de grammaire ça serait mieux pour moi. Moi je préférerais qu'on lise des textes et qu'on apprenne le vocabulaire comme ça. »
- « Moi, je pense qu'avec ce manuel-là, on a besoin de quelque chose de plus formel au niveau grammatical, et il [le professeur] nous passe souvent des photocopies d'autres livres, pour nous permettre de voir d'autres règles. Ça prend un peu des deux je pense : de la pratique dans un contexte pratique, et aussi connaître l'aspect grammatical. C'est sûr qu'un tel livre n'existe pas, mais ça serait l'idéal. »

Como se desprende de estos comentarios, las principales críticas de los alumnos están relacionadas con el sistema de enseñanza, el programa y el manual empleado en la clase de E/LE. Daremos respuesta a la quinta pregunta, ¿Qué implicaciones didácticas y administrativas se pueden sacar de los resultados obtenidos?, en el capítulo 3, donde se enuncian las implicaciones de los resultados.

2.6.6 Destino laboral

En respuesta a la pregunta de una 'aplicación' de la lengua española en su presente o su futura vida laboral, los resultados que obtuvimos de los entrevistados fueron muy diversos, de modo que resulta imposible someterlos a una generalización. Mencionaremos únicamente que las profesiones más citadas son las de relaciones internacionales, comunicación, medicina, política, turismo, enseñanza y traducción.

Capítulo 3. Implicaciones didácticas y administrativas

En el capítulo anterior se esbozaron algunas tendencias en el perfil motivacional y representacional de los alumnos de E/LE en una universidad francófona de Quebec. Desde una perspectiva más aplicada, y a modo de consecuencia de todo lo anterior, en el presente capítulo destacaremos las principales implicaciones de nuestro trabajo tanto para los profesores como para las instituciones universitarias de Quebec. También tendremos en cuenta las recomendaciones de expertos en intervención motivacional y representacional, con miras a complementar el trabajo empírico realizado con la literatura existente.

3.1. Propuestas metodológicas para los profesores

El objetivo de este apartado será el de enunciar ciertas directrices que ayuden a los profesores de lengua española a potenciar la motivación de sus alumnos y a incidir positivamente en sus representaciones. Los principios de actuación que se exponen a continuación derivan, pues, de los hallazgos de la fase de investigación ya expuestos.

Para elaborar la lista de recomendaciones que ofrecemos, se ha revisado la literatura específica sobre este aspecto y se han considerado las conclusiones más importantes a las que han llegado los especialistas en el campo de la motivación y la representación académica, resaltando los conocimientos sobre los que existe mayor consenso. Las siguientes sugerencias consisten, pues, en una síntesis –en ningún caso exhaustiva– de las estrategias propuestas por los autores consultados, seleccionando aquellas que se aplican a nuestro contexto y que se vinculan a los comentarios formulados por nuestros informantes.

De este modo, en trabajos como el de Alonso Tapia (1991: 45) se asegura que para toda intervención motivacional en el aula deben considerarse tres aspectos instruccionales: 1) el diseño de tareas académicas, 2) el desarrollo de



dichas actividades en clase, y 3) la evaluación del alumno. Los principios de actuación que enunciarnos se relacionan, por tanto, con una u otra de estas tres dimensiones. Además, hemos querido ofrecer pautas de intervención para las tres esferas específicas que hemos investigado, a saber, los criterios de apreciación del español como lengua extranjera, las orientaciones motivacionales y las representaciones de los aprendices.

3.1.1 Criterios de apreciación de E/LE

Como quedó apuntado en el capítulo anterior, los datos del cuestionario estadísticamente significativos, y por tanto generalizables, son aquellos relacionados con dos de los criterios de apreciación de la lengua más importantes para los sujetos estudiados: el de cultura y el de proximidad con la lengua y simpatía hacia los locutores del español (§2.6.3.1). Por consiguiente, nos centraremos en estos componentes y propondremos algunas estrategias destinadas a maximizar su impacto en el aprendizaje.

I. Maximizar el interés por la cultura

Tanto el cuestionario como las entrevistas revelan la trascendencia de la cultura en el aprendizaje del español.¹⁵ Transcribimos de nuevo una sugerencia formulada por uno de los informantes, que parece hacer consenso entre todos los alumnos: “J’aimerais qu’on nous présente des films en espagnol, qu’on fasse des sorties culturelles, qu’on aille voir des pièces de théâtre en espagnol, si ça existe à Montréal” (Anexo 3)¹⁶.

¹⁵ Recordamos que el enunciado del cuestionario correspondiente al criterio cultural era: “*Cette langue est attirante culturellement (prestigieuse pour son patrimoine culturel, artistique et historique)*”; y de este modo concebimos el término “cultura” en esta sección.

¹⁶ Los comentarios que citamos en este capítulo se obtuvieron por medio de las entrevistas de grupo y de la entrevista exploratoria. Remitimos a los guiones de estas entrevistas en los anexos finales.

Queda patente que la realización de una actividad cultural, fuera o dentro del ámbito académico, es una fuente de motivación para el alumnado. Por una parte, los aprendices descubren diversos aspectos de la cultura hispánica por medio de un contacto directo, lo cual les involucra más en su proceso de adquisición; por otra parte, el tener uno o varios objetivos concretos a lo largo del curso estructura y potencia el aprendizaje. En efecto, el profesor, al organizar una actividad centrada en la cultura, plantea a sus alumnos una *meta de aprendizaje* que desempeña un papel fundamental en la internalización de la motivación, ya que asegura la implicación en la actividad académica por motivos intrínsecos. Los alumnos que establecen o aceptan este tipo de metas desean participar activamente en la tarea por “la oportunidad de aprender información nueva e interesante, disfrutar con la tarea por lo que ésta ofrece de novedad, curiosidad o reto” (González Torres 1999: 28).

He aquí ejemplos de actividades (y metas de aprendizaje) relacionadas con la cultura, que pueden servir como vehículos para el aprendizaje del español en los estudiantes. Seleccionamos aquellas que son fácilmente aplicables por parte del profesor:

1. Escuchar música actual, o programas de radio en directo, en el aula.
2. Leer textos escritos contemporáneos diversificados (historietas, revistas, anuncios publicitarios).
3. Ver grabaciones televisivas auténticas o películas en clase.
4. Ir al cine o al teatro para familiarizarse con obras españolas y americanas.
5. Probar la gastronomía de un país hispano, en clase o en algún restaurante local.
6. Asistir a un espectáculo de música o de baile.
7. Visitar un museo o ver una exposición en relación con el mundo hispano.
8. Hacer una excursión en tiendas latinas o españolas localizadas en Montreal.
9. Visitar centros culturales de comunidades hispanas.

Esta lista, evidentemente, no es completa, y puede y debe ampliarse según los intereses de los alumnos. Los profesores tienen a su alcance en Internet toda la información sobre los distintos eventos en español que tienen lugar en Montreal.¹⁷

II. Sostener y potenciar el sentimiento de proximidad y simpatía

También, y en relación con la cultura, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001: 102, §5.1.2.2.) se identifica como una de las destrezas y habilidades interculturales que importa desarrollar en el aula la “sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas”.

En esta misma línea, varios de nuestros estudiantes identificaron como fuente de motivación el encuentro con hispanohablantes: “Rencontrer des gens qui travaillent dans le domaine, qui parlent espagnol, qui viennent nous parler, pour mettre en pratique” (Anexo 3). En consecuencia, sugerimos que los profesores utilicen en clase la técnica que González Fernández (2005: 202) llama el “modelado auténtico”, esto es, la participación de un “experto” que comparta su experiencia con un grupo de aprendices. Los “expertos” no tienen que pertenecer al ámbito académico; el único criterio de elección del modelo es que tengan como lengua materna el español.

Estos encuentros en el aula con hispanohablantes “auténticos” constituirían para muchos estudiantes un primer contacto con personas de origen hispano, lo cual les permitiría acercarse a otras realidades y a la vez compensar la falta de práctica que tanto lamentaron durante las entrevistas (§2.6.4.). Además, y de acuerdo con el objetivo enunciado en el *Marco común*, esta técnica proporciona al alumno herramientas básicas para entablar relaciones con personas

¹⁷ Véase, entre otras, la página *Tu guía Latina en Montreal* [www.tuguialatina.com/guia_cultural_latina.html].

de otras culturas, un aspecto crucial a la hora de potenciar el sentimiento de proximidad y simpatía con los locutores de español.

Por razones evidentes, es más fácil para el profesor organizar encuentros de grupo en el aula, pero la reunión puede tener lugar fuera de clase, o individualmente. Para aumentar la participación y el interés de los alumnos, conviene que ellos mismos decidan el formato de la actividad (entrevista de grupo o individual, intercambio oral o escrito). El mero hecho de que no esté determinado e impuesto por el docente, o la facultad, puede hacer el encuentro mucho más atractivo, ya que la autonomía implica más al alumno; desarrollaremos esta idea más adelante. Los encuentros también pueden ocurrir por medio de la Red, es decir, en foros de discusión, el *chatroom*¹⁸ o el correo electrónico.¹⁹ Estos tipos de intercambio tienen la gran ventaja de ser más ‘controlables’ por parte del profesor: el alumno puede imprimir una copia de la conversación mantenida y entregarla después al profesor para su evaluación, por ejemplo.

3.1.2 Orientaciones motivacionales

Un buen número de investigaciones ha demostrado que la orientación intrínseca en el aprendizaje de idiomas es muy beneficiosa, pues “está relacionada con alto esfuerzo, persistencia, utilización de estrategias y aprendizaje profundo” (González Torres 1999: 28). El análisis de las orientaciones en nuestro contexto ha revelado, del mismo modo, que es la orientación más frecuente entre los informantes: el 67% afirma estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con los enunciados relativos a la motivación intrínseca. Ante estos datos, creemos pertinente enunciar propuestas que contribuyan a sostener y elevar, aún más si cabe, la motivación intrínseca de los aprendices.

¹⁸ El *Foreign Language Student Chat* es un buen ejemplo de *chatroom* creado para los aprendices de español. [www.geocities.com/Athens/Acropolis/1506/studentchat.html].

¹⁹ Véase, por ejemplo, el proyecto europeo de intercambio lingüístico por correo electrónico “Red Internacional Tándem” [www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/stats-class-esp.html].

I. Maximizar la motivación intrínseca

Por lo que respecta a la **elección de contenidos para la clase de E/LE**, el profesor puede fortalecer la motivación intrínseca de sus alumnos. Esta fase del proceso de enseñanza es clave para despertar y mantener la motivación en los aprendices de lenguas: se trata de descubrir sus intereses y de incorporarlos en el currículo. Siguiendo los trabajos precedentes, a la hora de seleccionar los contenidos temáticos y lingüísticos resulta fundamental tomar en cuenta tanto los gustos como las características de los alumnos, por lo cual se recomienda en primer lugar realizar un análisis de las necesidades y los intereses de los mismos. En esta etapa de activación de la motivación, tiene mucha importancia el concepto de *interés*; según Hidi (citada en González Fernández 2005: 94), “representa uno de los principales motivos por los que una conducta se convierte en intrínsecamente motivada”. Así pues, se propone distribuir algunos cuestionarios o hablar directamente con los alumnos a principio de curso, para que identifiquen directamente las temáticas que consideran más atractivas y algunos de los contenidos que les gustaría abordar en la clase, de modo que el currículo pueda ajustarse todo lo posible a sus demandas. El docente, además, puede recuperar asuntos y problemas de la actualidad e intentar conocer algunos de los ‘ídolos’ de los alumnos (cantantes, actores, deportistas), para explotar sus aficiones en clase; de este modo conseguimos propuestas temáticas relevantes, no en vano Lorenzo (2006: 61) recuerda que los temas emocionalmente cargados o polémicos incrementan el interés y la participación del alumno. Otra constante en las recomendaciones relativas al interés en el aula es la selección de contenidos aplicables para los estudiantes, es decir, “que sean demandados por la sociedad en la que viven” (González Fernández 2005: 266).

La autonomía constituye, como han reconocido diversos autores, un condicionante fundamental de la motivación intrínseca. En efecto, en su teoría sobre la autodeterminación, Deci y Ryan (2000, citado en González Torres 1999: 52) sostienen que “la motivación intrínseca y los estilos de regulación más

internalizados se ven favorecidos [...] cuando se experimenta cierto grado de autonomía en la iniciación y dirección de la acción”. Todas las directrices sugeridas para apoyar la autonomía en el desarrollo de las actividades apuntan en la misma dirección: brindar a los alumnos la oportunidad de elegir entre distintas alternativas, ya sean metas o modo de lograrlas. Dörnyei (2001b: 131), por su parte, insiste también en la conveniencia de negociar con el alumnado tanto los contenidos como las tareas, las formas de trabajo, la fijación del calendario o la delimitación de los criterios de evaluación, ya que la participación en la toma de decisiones fomenta el sentimiento de autonomía en el alumno, y en el grupo.

También se aconseja que el profesor dé a los estudiantes la ocasión de establecer *metas personales autorreferenciadas* (González Fernández 2005: 76), esto es, la posibilidad de plantear sus propios objetivos de aprendizaje (como, por ejemplo, leer un capítulo de un libro en español por semana, o ‘chatear’ por Internet con un hispanohablante diez minutos cada día). Como se verá posteriormente, las metas personales pueden tomarse en cuenta en la evaluación.

En cuanto al **diseño de las tareas**, las sugerencias encontradas pueden agruparse en dos principales recursos para despertar y mantener el interés. El primero consiste en planificar tareas que estimulen en los estudiantes su deseo de descubrir o resolver determinadas situaciones, es decir, que estén orientadas hacia la acción, la resolución de problemas, el descubrimiento de incógnitas o la toma de decisiones acerca de un asunto o dilema, de este modo garantizaremos su implicación. El segundo recurso que identifican los especialistas es el de proponer tareas que soliciten la creatividad de los alumnos, “resaltar el componente artístico de las actividades” (González Fernández 2005: 103). A este respecto, algunos de los sujetos entrevistados mencionaron que la representación en clase puede ser un factor de motivación y memorización: “Si on faisait une petite conversation, une fois par jour, deux personnes... ça nous donnerait plus de facilité à parler”, y “je pense qu’on aurait plus envie, qu’on aurait plus les mots dans la tête” (Anexo 3). En consecuencia, parece muy oportuno desarrollar en el

aula de lengua extranjera los juegos de rol, las simulaciones (por ejemplo, la resolución de conflictos reales o simulados) y los debates, puesto que demandan una participación activa y creativa por parte del alumno.

En relación con la **realización de las tareas**, una sugerencia es unánime entre los expertos: la diversificación de las actividades propuestas y de su orden. Para evitar la rutina y mantener el interés del alumno, es conveniente cambiar el orden de las actividades, variar el procedimiento de las mismas (escuchar música trabajando, recurrir a materiales multimedia) e introducir estímulos nuevos y lúdicos.

En cuanto a la forma social de trabajo, los especialistas coinciden en señalar que la que más contribuye a potenciar la conducta autónoma y, por ende, la motivación intrínseca, es la cooperativa. En efecto, tal y como señala Lorenzo (2006: 7), “el aprendizaje en grupo se pone en relación con el incremento de la motivación y el descenso de la ansiedad”, además de dar respuesta a la necesidad de relación social de los alumnos. Según este autor, el tamaño idóneo para el aprendizaje autónomo es de 3 a 6 miembros.

En lo relativo a la **fase de evaluación**, son dos las principales estrategias para sostener la motivación intrínseca de los alumnos. La primera consiste en la reducción de la ansiedad. Gonzáles Torres (1999: 147) pone de relieve la importancia de dedicar tiempo a la evaluación formativa, ya que permite que el alumno constate sus avances y adapte su nivel de implicación y perseverancia. Otra forma de reducir la ansiedad del alumno frente a la evaluación, de ‘enseñarle’ a considerar la evaluación como información para mejorar, y no como fuente de estrés, consiste en dividirla en evaluaciones más frecuentes. Esta forma de evaluación concuerda con varios de los comentarios formulados por los estudiantes entrevistados: “On a un mini-test à chaque lundi, ça nous motive à étudier fréquemment. Ça c’est bon, je trouve” (Anexo 3).

La segunda estrategia consiste en potenciar el sentimiento de competencia y resaltar el progreso del alumno. Aunque parezca algo evidente, la evaluación ha de ajustarse de modo que potencie el sentimiento de competencia en los alumnos, pues ha sido empíricamente demostrado que “los alumnos que se sienten competentes [...] tienen más altas expectativas de éxito, persisten más en las tareas, experimentan mayor motivación intrínseca y capacidad de automotivarse, y rinden mejor” (González Torres 1999: 42). En nuestra investigación hemos podido constatar que el progreso constituye en sí una fuente de motivación y perseverancia en los sujetos entrevistados: “je pensais que ça serait plus difficile. Maintenant, je me retrouve à faire des phrases, à parler” (Anexo 3). De este modo, y puesto que la evaluación es un factor que desempeña un papel decisivo en la competencia percibida, es preciso que se dé cuenta del progreso y no sólo del resultado. Es importante, además, que el alumno sepa que prima el esfuerzo y la mejora personal, por lo que se deben privilegiar aquellas calificaciones relativas al criterio, cuyo punto de referencia no es común a todos sino particular para cada caso, frente a las referidas a la norma, donde se establece previamente un nivel que sirve como norma para todos los alumnos que han de ser evaluados (González Fernández 2005: 260).

Por su parte, Alonso Tapia (1991: 50) apunta que para sostener la motivación de los alumnos se deben adoptar evaluaciones continuas y cualitativas. En este sentido, el método del portafolio, donde se recogen las realizaciones personales a lo largo del curso, o del diario de aprendizaje, en el que el alumno evalúa y comenta el grado de cumplimiento de sus metas, parecen apropiados para incrementar el sentimiento de autoeficacia. Además, y de acuerdo con los principios de autonomía y cooperación descritos en apartados anteriores, se debería favorecer la autoevaluación y la evaluación por los pares, como métodos complementarios al examen. En todo caso, queda obvia la importancia de diversificar las modalidades de evaluación. De este modo, una calificación final podría tener en cuenta, por ejemplo, los ejercicios realizados en clase y los corregidos por los compañeros, el diario de aprendizaje y las realizaciones del

portafolio, además de los trabajos de carácter obligatorio y los exámenes. Otro recurso para minimizar la ansiedad y optimizar el sentimiento de competencia, tal y como se lleva a cabo en el sistema educativo de varios países europeos, sería el dar la posibilidad de una reevaluación a todo alumno que desee mejorar sus resultados, en caso de fracaso.

Ahora bien, si en un primer momento se consideraban excluyentes y opuestas las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, en los últimos años “se contempla la posibilidad de que ambas se potencien en el aula y se complementen mutuamente” (González Fernández 2005: 42). La motivación intrínseca deja de ser el único factor en influir positivamente en el aprendizaje y tiende a combinarse con motivadores extrínsecos, sobre todo en los niveles iniciales, ya que “el valor intrínseco no aparece claro para el alumno hasta que ha adquirido un mínimo de competencia” (*ibid.*). Sugerimos entonces algunas estrategias para garantizar la implicación del alumnado promocionando la motivación extrínseca.

II. Utilizar motivadores extrínsecos

En relación con el planteamiento de las actividades en el aula de E/LE, se ha subrayado la trascendencia de hacer explícita la relevancia de la tarea como desencadenante de la motivación extrínseca. Se trata, en definitiva, de remarcar la significatividad del aprendizaje del español, y de cada una de las actividades realizadas en clase, remarcando su importancia para la vida diaria y futura de los aprendices (de ahí la necesidad de analizar los motivos que les impulsan a aprender esta lengua). Dicho de otro modo, habría que relacionar cada tarea propuesta con un uso concreto de la lengua, para especificar por qué es relevante y útil para el alumno y para el grupo.

Asimismo, la estrategia del modelo de un “experto” apuntada anteriormente también contribuye a resaltar el carácter utilitario del aprendizaje (González Fernández 2005: 202). Ya hemos mencionado que una posible vía de

actuación es invitar en clase a hablantes nativos, para que conversen con los alumnos y expliquen la importancia del español en su vida, con el fin de fortalecer las bases motivacionales de los alumnos y presentarles las ventajas de conocer este idioma.

Otra posible opción consiste en entrevistar en clase a hablantes no nativos cuyo nivel lingüístico sea alto. En efecto, al presentar ejemplos de quebequenses, o personas de origen no hispano, que han logrado dominar el español y lo manejan en su vida cotidiana (en casa, en el trabajo, en la facultad o en ciertos comercios), se demuestra que la meta del alumno es alcanzable y relevante, y que los esfuerzos invertidos resultarán beneficiosos. González Fernández (2005) añade que es conveniente que el “experto” mencione los problemas que tuvo durante su proceso de adquisición y cómo consiguió superarlos con esfuerzos. De este modo, con el modelo auténtico se potencian los estilos más autodeterminados de motivación extrínseca, explotando la instrumentalidad de la acción.

En tercer lugar, la retroalimentación del profesor es otro factor susceptible de optimizar la internalización de los tipos externos de motivación. Aunque consiste en una recompensa extrínseca, el alumno puede integrar las creencias y expectativas del docente respecto a su competencia. Personalizar los comentarios en el portafolio del alumno y verbalizar sus éxitos y progresos son técnicas a las que el profesor puede recurrir para potenciar el sentimiento de competencia del alumno; un reforzamiento externo positivo e individualizado puede modificar la orientación motivacional del aprendiz.

3.1.3 Las representaciones de los aprendices

En relación con las representaciones hacia los diversos componentes del hispanismo (la lengua y su adquisición, los locutores y los países hispanos), por medio de nuestro estudio se puso de manifiesto que cierta proporción de los sujetos encuestados, sobre todo en los niveles iniciales, alimentan tópicos del tipo

“los hispanos siempre hacen la fiesta”, y tienen creencias poco realistas como “el español puede dominarse dentro de dos meses”. Entre las destrezas y habilidades interculturales identificadas por el *Marco común* (2001: 102, §5.1.2.2) se encuentra “la capacidad de superar relaciones estereotipadas”. Seguidamente, y partiendo de estas observaciones, proponemos algunas estrategias de utilidad para que el profesor intervenga en estas representaciones.

I. Reducir los estereotipos

En primer lugar, los especialistas coinciden en que conviene investigar las representaciones de los alumnos, para luego iniciar una reflexión al respecto. Por ejemplo, Muller y De Pietro (2001: 57) afirman que una manera de concienciar a los aprendices de una lengua extranjera consiste en hacer emerger sus creencias, invitándolos a verbalizarlas mediante una encuesta escrita, y después tomar sus respuestas como punto de partida para una discusión de grupo. Como bien recuerdan estos autores, no se trata tanto de desmentir tópicos o de combatir creencias erróneas, sino más bien de hablar con los estudiantes de cómo nacen las representaciones y los prejuicios, y de la importancia de relativizarlos (todas los países y todas las culturas tienen las suyas).

Otro procedimiento consiste en utilizar muestras auténticas (fotografías, noticias, publicidad) a modo de estímulos para entablar conversaciones o debates en torno a determinados aspectos socioculturales de las comunidades hispanas susceptibles de engendrar estereotipos o tópicos. Belinga Bessala (2004) mantiene que semejante ejercicio “tiene la finalidad de potenciar la capacidad crítica de los alumnos de cara a todo aquello que conlleva un elemento enajenador”. Por este motivo, el profesor puede iniciar un proceso de reflexión acerca de qué es la representación, cómo nace y cómo se vehicula. Tal y como han señalado Auger y Clerc (2006), estas actividades permitirán que el alumno se dé cuenta de que toda percepción de la realidad es subjetiva, y que importa distanciarse de sus propios códigos de referencia para apreciar una realidad distinta.

Aunque no se le ha otorgado la importancia que tiene, otro factor crucial en la propagación de estereotipos viene dada por el profesor. Tal y como mencionan García-Viñó y Massó Porcar (2006), frente a una duda planteada por un alumno, el profesor puede a veces “caer en el error de contestar de forma categórica, sin dejar suficientemente claro que se trata de [su] experiencia u opinión”, y de este modo contribuir a la generalización de una visión parcial de una cultura, puesto que lo que Auger y Clerc (2006) denominan la “ilusión metonímica” genera etiquetas estereotipadoras. Para contrarrestar este fenómeno, sería conveniente que a la hora de matizar sus valoraciones el docente sustituyera las expresiones ‘globales’ como “normalmente” o “en general” por otras más subjetivas del tipo “por lo que yo he observado” o “según mi experiencia”. También puede invitar a sus alumnos a confrontar su punto de vista con otras experiencias y conocimientos, lo que demostraría al grupo que el profesor no es el único en desempeñar el papel de ‘intermediario cultural’.

Sobre todo, no se trata sólo de evidenciar las diferencias entre la cultura del alumno y la cultura meta, sino de explicar el porqué de estas discrepancias. A modo de ejemplo, y aunque a simple vista pueda parecer obvio, a la hora de hablar de la *siesta* (costumbre normal en España y en otros países latinoamericanos) es conveniente que se ponga en relación con otros aspectos tales como el horario laboral, la comida o el clima propio de la región, para que el alumno deshaga su creencia de que los latinos son “perezosos”.

II. Rectificar creencias erróneas sobre el aprendizaje del E/LE

Ahora bien, nuestro análisis ha revelado que las representaciones poco realistas y las ideas preconcebidas no sólo atañen a la esfera sociocultural, sino también a la esfera (psico)lingüística, es decir, al sistema de creencias en cuanto al aprendizaje del E/LE. Precisamente, el *Marco común* (2001: 132, §6.1.3.) identifica como competencia plurilingüe que adquirir “el desarrollo de la conciencia sobre la lengua y los procesos de aprendizaje y uso”. Si bien nuestra

encuesta cuantitativa ha permitido resaltar creencias no homogéneas sobre el aprendizaje del español en concreto, entre las cuales algunas son poco realistas, las entrevistas permitieron constatar que este fenómeno se aplica a la adquisición de las lenguas segundas en general. Importa, por tanto, concienciar a los alumnos sobre el proceso de adquisición de las lenguas segundas.

Para rectificar creencias erróneas y potenciar representaciones lingüísticas realistas y motivadoras, al igual que para las representaciones socioculturales, conviene en primer lugar iniciar una reflexión al respecto; tal y como menciona Groult (2000):

le fait d'avoir une vision claire et correcte des rôles des différents acteurs, (lui-même et le conseiller), de son style d'apprentissage, de comment développer les différentes compétences, de ce que représente le fait d'étudier une langue, des matériels les plus utiles pour ses objectifs et besoins, des stratégies qu'il utilise, du temps et du rythme de travail qu'il a adoptés, de comment il peut s'évaluer, lui sera d'un grand secours pour arriver à des décisions le plus adéquates ou efficaces possible.

Por tanto, y siguiendo un guión similar al que utilizamos durante las entrevistas, se trataría de descubrir las creencias de la clase relativas a la naturaleza de las lenguas en general, su sistema y uso, y su adquisición. He aquí algunos ejemplos de preguntas que el docente puede hacer a sus alumnos para conocer su visión del aprendizaje de idiomas, inspiradas en las consideraciones de Groult (2000):

1. ¿Qué es una 'lengua'?
2. ¿Cuál es la mejor manera de 'aprender' un idioma? ¿Por qué?
3. Con este método, ¿en cuánto tiempo se domina una lengua?
4. ¿Qué es 'dominar una lengua'?
5. El hecho de haber aprendido ya una(s) lengua(s) segunda(s), ¿facilita el aprendizaje de otras?

6. ¿Qué aspectos de la lengua son más ‘difíciles’ de aprender y por qué?
7. ¿Hay personas que tienen más facilidad para los idiomas que otras?
8. ¿Qué estrategias son más útiles para aprender una lengua extranjera?
9. El hecho de tener un profesor nativo o no, ¿repercute en los resultados de los alumnos?

Normalmente, y según los criterios pedagógicos generales, la discusión en clase se transformará en debate donde cada participante mantendrá su propia postura, apoyándose en experiencias personales. El papel del profesor consistirá, en este caso, en retomar las ideas que juzgue más “extremistas”, del tipo “no es posible llegar a ser bilingüe en una L2”, “uno puede tardar diez años en aprender una lengua”; o al contrario, las ideas que parezcan más “simples” como “hay lenguas tan fáciles que se aprenden en dos meses”, y matizarlas dirigiendo el debate. En concreto, y a modo de ejemplo, se pueden tratar los conceptos de qué es ser bilingüe o qué factores influyen en el aprendizaje de L2 (puede que alguien tarde diez años en aprender una lengua extranjera, si esta lengua no se habla en su país de origen, si se estudia una hora por semana, si no hay una motivación por aprenderla; o bien, puede que una persona aprenda rápidamente una L2 si está en inmersión lingüística, o si se dedica a ello a tiempo completo). En una segunda fase, la reflexión debería orientarse hacia el aprendizaje del español de forma específica.

Con todo ello se puede lograr una aplicación concreta. En efecto, a la hora de hablar sobre el ‘dominio’ de una lengua, y de las expectativas del alumnado respecto a los cursos de E/LE, hemos observado que muchos de nuestros informantes conceden a la dimensión oral de la comunicación mayor importancia que a la dimensión escrita. Esta visión en el proceso de aprendizaje de una lengua, tal vez, se traduzca en aburrimiento o desmotivación en el aula cuando se realizan actividades de comprensión lectora o de expresión escrita. Si el profesor encuentra una opinión de este tipo en alguno de sus cursos, le será beneficioso

demostrar la importancia de cada una de las dimensiones, ejemplificando con usos concretos y situaciones auténticas.

Como es de suponer, modificar las representaciones de los aprendices es un trabajo arduo, de especial relevancia en el contexto quebequense, al ser creencias que se han ido interiorizando desde los primeros contactos con una lengua segunda (inglés/francés), en la mayoría de los casos desde la infancia. Con todo, el mero hecho de reflexionar sobre el proceso de adquisición puede llevar al alumno a considerar esta actividad desde una perspectiva nueva. Además, el dar la posibilidad al estudiante de constatar que sus creencias y dudas son compartidas por otros compañeros fortalece la cohesión del grupo, lo cual tiene un impacto en su grado de motivación.

3.2. Implicaciones para las instituciones universitarias, especialmente en Quebec

Una vez que hemos presentado ciertas sugerencias dirigidas a los profesores de E/LE de universidad, parece oportuno incluir en este apartado algunas ideas destinadas a mejorar el sistema de enseñanza del español como lengua extranjera, con especial atención a la situación de Quebec. A continuación presentamos las implicaciones administrativas que se desprenden de nuestra investigación, relativas a los cursos, los grupos, la evaluación, la dimensión cultural, el material didáctico y el profesor.

3.2.1 Cursos ofrecidos

La primera propuesta, relativa a los cursos ofrecidos por la facultad, viene dada, por algunos estudiantes de nivel inicial, que criticaron el vacío existente entre los distintos niveles de enseñanza ofrecidos: “Moi j’avais déjà fait un peu d’espagnol, et entre le cours élémentaire, qui va quand même loin pour un cours

élémentaire, et le cours intermédiaire, qui était trop avancé, il n'y a rien entre les deux, et moi je trouve que c'est une lacune" (Anexo 1).

Teniendo en cuenta que, sobre todo gracias a los planes de la Educación secundaria, los alumnos llegan a la Universidad cada vez más con ciertas nociones de español, creemos conveniente adaptar los cursos de lengua a los distintos niveles. No cabe duda de que el estar en una clase donde el ritmo es demasiado lento, o demasiado rápido, contribuye a la desmotivación del alumno, el cual puede frustrarse y perder interés, e incluso abandonar el curso. Por ello, una posible opción consistiría en dividir el nivel inicial en dos partes, es decir crear dos cursos de tres créditos cada uno, de manera que se pudiera satisfacer tanto a los 'verdaderos' principiantes (alumnos sin conocimientos previos de español) como a aquellos que ya tienen alguna base y que no desean perder el tiempo repasando los mismos conceptos por segunda vez. Esta acción, además, contribuiría a homogeneizar los grupos, y por ende a facilitar el trabajo del profesor.

Asimismo, hemos podido constatar que una elevada proporción de los alumnos de nivel avanzado (el 89%) piensa seguir el aprendizaje del español. Sin embargo, el nivel más alto ofrecido en la Universidad de Montreal (DELCE) es el "avanzado", lo cual significa que estos alumnos (muchos no especialistas de la sección de Estudios hispánicos, ver Anexo 4 §VI.) no podrán profundizar en su conocimiento de la lengua en esta institución. Por tanto, y para responder a esta demanda real de los estudiantes, sugerimos la creación de algún curso de E/LE de nivel superior.

3.2.2 Constitución y tamaño de los grupos

Como quedó indicado anteriormente, la constitución de los grupos es otro posible factor de desmotivación. Algunos alumnos de nivel inicial destacaron el desequilibrio existente entre los estudiantes de un mismo grupo: "La seule chose

que j'ai trouvée un peu plate, c'est qu'il ne font pas de test [de classement], alors tout le monde peut se ramasser dans le cours élémentaire. C'est clair qu'il y a du monde qui sont bien plus avancés que d'autres" (Anexo 1) o "il y a aussi [des étudiants] qui auraient sûrement pu aller dans intermédiaire-avancé mais qui ont été dans l'élémentaire pour être sûrs de passer le cours" (Anexo 1). Así pues, si se llevaran a cabo algunas de las ideas mencionadas en el apartado anterior, en concreto la de separar el curso de nivel inicial en dos, se conseguiría un mejor reparto de los alumnos en cada grupo. En el caso de que, por motivos administrativos y departamentales, no fuera posible aplicar esta propuesta y debiera mantenerse un solo curso, otra posibilidad sería evaluar previamente a todos los alumnos inscritos en el nivel inicial mediante una sencilla prueba de clasificación, y agrupar a aquellos que posean la misma base lingüística. Esto permitiría equilibrar mejor los grupos, tal y como en ocasiones suele hacerse en el resto de los niveles (intermedio y avanzado).

El segundo aspecto que afecta al grado de motivación de los alumnos es el tamaño de los grupos. En los cursos de la Universidad de Montreal, y durante los semestres de otoño e invierno, el número de alumnos por grupo puede superar los treinta inscritos. Sin embargo, los alumnos entrevistados que estudiaban durante el semestre verano, y por tanto se beneficiaban al estar en grupos más reducidos, identificaron esta circunstancia como factor de motivación: "Ça doit être différent l'été que durant l'année, parce que les groupes sont plus gros, et moi je pense que je n'aimerais pas ça avoir un groupe de 40. Là on est comme 10-15 par cours, on parle beaucoup, puis c'est moins gênant que si on était 40; je ne parlerais jamais" (Anexo 3). Hemos hablado antes de la importancia de reducir la ansiedad de los alumnos para incrementar su motivación, pues bien, esta acción sería un paso más en esa dirección. La *Association of Departments of Foreign Languages* (2001) ubicó el tamaño de clase preferente entre 15 y 20 alumnos. Lo ideal sería, pues, o bien reducir los grupos siguiendo estas recomendaciones, o bien subdividir los grupos lo más frecuente posible, por ejemplo utilizando la ayuda de un monitor, o de auxiliares de conversación, para la realización de las actividades de práctica.

3.2.3 Evaluación

En relación con el sistema de evaluación, se sabe que las instituciones tienen cierto peso en las decisiones del profesorado a este respecto. Por tanto, sugerimos que las instancias administrativas insistan en que las evaluaciones respeten algunos de los principios que hemos enunciado en apartados anteriores: evaluaciones frecuentes (si es posible semanales) y diversificadas, autorreferenciadas y centradas en el progreso. Para que los profesores tomen en cuenta el trabajo personal del alumno, se podría insistir en que se utilice el método del portafolio ya descrito. Este tipo de evaluación, además de motivar al alumno, lo empuja a completar el trabajo en casa: “les exercices qu’on a à faire à la maison, moi personnellement, je ne les fais pas toujours. Je pense que si elle [l’enseignante] les ramassait des fois ou si elle faisait des vérifications, ça nous pousserait plus à les faire” (Anexo 3).

Por otro lado, se podría establecer un número mínimo de horas de laboratorio, puesto que al no ser una actividad obligatoria, la mayoría de los alumnos admiten no cumplirlas: “ce n’est pas obligatoire, alors personne n’y va! (rires)” (Anexo 3). Ahora bien, no cabe duda de que la práctica es indisoluble del progreso, y como hemos visto aumenta el sentimiento de competencia del alumno. Por ello, “obligar” al alumno a practicar, ya sea una hora por semana ya sean dos, tendría una incidencia directa en su motivación intrínseca, además de asegurar la diversificación de la evaluación y el progreso de aprendizaje.

3.2.4 Promoción de eventos culturales

En relación con el factor ‘cultura’, recomendamos una mejor promoción de los eventos culturales que tienen lugar en Montreal. Por ejemplo, se podrían difundir con mayor énfasis los ciclos de cine y las conferencias organizadas por el Centro de Recursos del Español (CRE), centro asociado a la Universidad de Montreal, así como los diferentes festivales destinados a promover la cultura

hispana (el Festivalíssimo, el Festival Latino-Américain de Montréal o el Festival International du Merengue, entre otros), y los conciertos y espectáculos de carácter comercial (visita de artistas a la ciudad). Los profesores podrían estar informados de todas estas actividades, para que avisaran a los alumnos y organizaran una salida cultural, de manera independiente o bien en grupo.

Otro modo de favorecer el contacto con la cultura hispana podría consistir en facilitar los proyectos de intercambio cultural, mediante estancias breves o viajes organizados. Como mencionaba uno de los informantes: “il y a un groupe à l’UQAM qui part en voyage pour un mois après leur cours d’espagnol; je trouve que c’est une option intéressante [...], c’est une bonne façon de nous motiver. C’est la meilleure façon d’intégrer les acquis, en s’immergeant dans le contexte” (Anexo 3). A este respecto, es conocido el programa de intercambio estudiantil, por el que un alumno puede marchar a otro país para estudiar una o dos sesiones del programa; no obstante, este tipo de ‘viaje’ académico no interesa a todos los estudiantes de español. En realidad, se trataría más bien de que las instituciones facilitaran la puesta en marcha de proyectos de viaje o de excursiones para todos aquellos alumnos de E/LE que desearan participar. Sin invertir fondo alguno, se podría incitar a los alumnos para que ellos mismos preparasen una corta inmersión lingüística en el extranjero, tal y como se hace en otros centros universitarios canadienses.

Otra manera más sencilla de fomentar los intercambios culturales consistiría en llevar a cabo una campaña de publicidad eficaz de los distintos medios con los que ya cuentan los alumnos, como el programa de “jumelage interlinguistique” que ofrece la Universidad de Montreal. Para facilitar los intercambios entre hablantes nativos y aprendices de E/LE, las instancias competentes podrían además entablar algún tipo de convenio con universidades cuya lengua de instrucción fuera el español, y poner en marcha un programa de

correspondencia entre sus estudiantes.²⁰ Por ejemplo, se podría crear un *chatroom*, un espacio virtual propio para el diálogo entre los usuarios, de este modo cada uno podría practicar libremente tanto la expresión escrita en la lengua meta, como la expresión oral, comunicándose con un interlocutor nativo.

3.2.5 Evaluación del material didáctico

Se asume la idea de que el material didáctico, empleado dentro y fuera del aula, influye en la motivación y las representaciones de sus usuarios. Por tanto, conviene que se someta a evaluación con cierta frecuencia, con vistas a que sea lo más adecuado posible según las expectativas del alumnado. Se recomienda, de este modo, realizar alguna encuesta de formato oral o escrito para medir la satisfacción del estudiante respecto del manual y del material complementario utilizado en las clases.

3.2.6 Constancia del profesorado

Nuestra última recomendación se fundamenta en los comentarios formulados por varios de los informantes: “on a changé de professeur au milieu de la session, et j’ai trouvé ça très désagréable” (Anexo 1). Los expertos coinciden en señalar que el cambio de profesor durante el semestre es un factor de ansiedad, y por ende de desmotivación en algunos alumnos (cf., entre otros, Dörnyei 2001b: 151). Consideramos conveniente, pues, que las instancias administrativas aseguren la constancia, siempre que sea posible, del cuerpo docente evitando así los cambios de profesor durante el curso lectivo.

²⁰ A modo de referencia, véase el proyecto europeo eTwinning [www.etwinning.net/] y el proyecto de la Alianza Francesa en México [www.alianzafrancesa.org.mx/tapachula/]. Para la creación, organización y gestión de un proyecto de intercambio virtual puede consultarse el sitio Prof-Inet [prof-inet.cslaval.qc.ca/]. Para suscribirse a un proyecto ya elaborado, se puede acceder a ciertas bases de datos existentes, como la de Sócrates [partbase.eupro.se/framees.htm].

Consideraciones finales

El objetivo principal de nuestro trabajo ha sido presentar y justificar una propuesta metodológica que sirviera para potenciar la motivación en el aula de E/LE, e intentara mejorar, de este modo, el sistema de enseñanza del español. Para ello, hemos investigado las características afectivas en varios grupos de aprendices de E/LE en la Universidad de Montreal (universidad quebequense y francófona).

Para dar cuenta de la complejidad del fenómeno, hemos delimitado los conceptos de *motivación* y de *representación*, deteniéndonos en las aportaciones de Ryan y Deci (2000), Dabène (1997) y Boyer (1998), entre otros. También hemos repasado las tendencias en la investigación y el análisis de estas dimensiones en entornos de aprendizaje de idiomas. Inspirándonos en todo ello, hemos diseñado dos herramientas para llevar a cabo el trabajo de investigación y poder encuestar a setenta y cinco alumnos de E/LE de nivel inicial y avanzado.

De todos los resultados obtenidos, merecen destacarse los siguientes: Contrariamente a nuestra hipótesis de partida, los estudiantes encuestados eligen aprender español más por razones afectivas que por razones utilitarias, por motivos puramente económicos o sociales. El interés de los informantes por aprender español se debe a una afición a la lengua y a la cultura, así como a un deseo por descubrir los países y las comunidades hispanas. Los datos también indican que la motivación intrínseca es el tipo de orientación más frecuente, sobre todo en los niveles más altos. En cuanto a las representaciones, se corroboró nuestra hipótesis inicial: en todos los campos, las imágenes que tienen los aprendices son más apreciativas que despreciativas. En efecto, aunque ciertos alumnos posean una visión poco realista de los hispanohablantes y del proceso de adquisición del español, las imágenes que poseen denotan, en su mayoría, una actitud positiva, abierta y favorable al aprendizaje. En relación con la intención de seguir o no el aprendizaje de E/LE, se puso de manifiesto que el interés por la

cultura y el sentimiento de proximidad con la lengua y de simpatía hacia los locutores son predictores de perseverancia en el alumnado, junto con la actitud y el estilo de enseñanza del profesor. Al contrario, la constitución desequilibrada y el tamaño de los grupos parecen ser, en algunos casos, factores de desmotivación y de abandono.

Basándonos en los resultados de nuestra investigación empírica, hemos enunciado unas directrices generales (en ningún caso se trata de un inventario completo, dado el carácter de la memoria y los fines de la misma) que puedan ayudar a los profesores de español como lengua extranjera a: i) maximizar el interés de sus alumnos por la cultura hispánica, ii) potenciar el sentimiento de proximidad y simpatía hacia los locutores, iii) alentar la motivación intrínseca de sus alumnos utilizando a veces motivadores extrínsecos, y iv) reducir los estereotipos así como rectificar creencias poco realistas sobre el aprendizaje del E/LE.

De nuestro estudio también hemos podido apuntar ciertas implicaciones administrativas, concernientes a los cursos, los grupos, la evaluación, la dimensión cultural, el material didáctico y el profesor.

Evidentemente, tal y como es reconocido por muchos autores, conviene ser conscientes de la dificultad que entraña la motivación de grupos numerosos y heterogéneos, ya que la motivación y la representación son procesos individuales. Aún así, los expertos sostienen que las orientaciones motivacionales y las creencias evolucionan a lo largo del aprendizaje, y que la incidencia del contexto instruccional en estas fluctuaciones es clara, “son fruto de intervenciones pedagógicas concretas o planteamientos metodológicos consistentes” (Lorenzo Bergillos 2004: 306). No cabe duda, pues, de que es útil diseñar programas de intervención al respecto. En este sentido, sería interesante aplicar la propuesta que se acaba de exponer para evaluar su eficacia en un aula real de E/LE, es decir, conocer si las estrategias que enumeramos redundarían en un incremento

motivacional y un cambio positivo en las representaciones de los alumnos. Para medirlo, sería conveniente extender nuestro estudio, y convertirlo en una investigación longitudinal, esto es, medir los componentes afectivos de aprendices desde una perspectiva 'histórica', en varios momentos durante su proceso de aprendizaje (un estudio en tiempo real); incluso sería interesante ampliar el ámbito del estudio e investigar en instituciones primarias, secundarias y colegiales, para constatar la evolución de los factores afectivos a una mayor escala. En todo caso, sería necesario reproducir el estudio que hemos realizado con un mayor número de sujetos, y en contextos distintos, para averiguar en qué medida son generalizables los resultados.

Como ha quedado patente, investigar el campo de las dimensiones afectivas del aprendizaje plantea un desafío considerable, ya que, siendo la psicología de idiomas una disciplina relativamente nueva, no hay consenso en cuanto a su objeto, métodos y objetivos. Nuestro estudio ha dejado algunas cuestiones no resueltas, abriendo el camino a otras investigaciones más profundas. A la luz de estas conclusiones, resulta evidente que el estudio de la motivación y la representación hacia la adquisición de lenguas segundas y extranjeras constituye una interesante línea de investigación, en la que aún hay mucho por hacer.

Referencias bibliográficas

- ABRIC, J.-C. (dir.) (2003a). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Saint-Agne: Érès.
- ABRIC, J.-C. (ed.) (2003b). *Pratiques sociales et représentations*. París: Presses Universitaires de France.
- ALARCÓN, P. (2004). *La motivación en los métodos de ELE*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija (Memoria de máster). [Documento en línea: www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/alarcon.html].
- ALÉN GARABATO, M^a C. et al. (2003). *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses*. París: Harmattan.
- ALFA, N. (2004). "Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian E/LE". *Red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Barcelona: Universidad de Barcelona. [Documento en línea: www.mec.es/redele/biblioteca2005/alfa/memoria.pdf].
- ALLARD, M. (2007). "Les élèves québécois séduits par l'espagnol". *La Presse*, 3 de enero de 2007. [Documento en línea: www.cyberpresse.ca/article/20070103/CPACTUALITES/701030555&SearchID=73271441827839].
- ALONSO TAPIA, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- ARAYA UMAÑA, S. (2002). "Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión". *Cuaderno de Ciencias Sociales* 127. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). [Documento en línea: www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf].
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. y D. BROWN (2000). "Mapa del terreno", en J. Arnold (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 19-41.

- ASSOCIATION OF DEPARTMENTS OF FOREIGN LANGUAGES (2001). "ADFL Guidelines and Policy Statements". Nueva York: Modern Language Association. [Documento en línea: www.adfl.org/resources/resources_guidelines.htm].
- AUGER, N. (2003). "Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'union européenne", en M^a C. Alén Garabato *et al.* (2003), *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses*. Paris: Harmattan, 35-71.
- AUGER, N. y S. CLERC (2006). "Les représentations de l'hispanité chez des élèves français : constat et urgence d'une pédagogie interculturelle". *La cultura del otro: español en Francia, francés en España / La culture de l'autre : espagnol en France, français en Espagne*. Sevilla: Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Sevilla. [Documento en línea: www.culturadelotro.us.es/actasehfi/pdf/5auger_cerc.pdf].
- BAKER, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon (England)/ Philadelphia: Multilingual Matters.
- BELINGA BESSALA, S. (2004). "Didáctica de la cultura en el aula de E/LE en Camerún". *Cuadernos Cervantes de la lengua española* 49. [Documento en línea: www.cuadernoscervantes.com/em_49_camerun.html].
- BESARÓN, P. y H. MÜLER (2002). "Operacionalización de las variables de una hipótesis". *Consultores en investigación y escritura*. [Documento en línea: www.escribimos.com/operacion.htm].
- BORGONOVO, C. (2006). "La formación de profesores de español en Quebec: experiencias y balance". *Tynkuy* 3, 55-58.
- BOYER, H. (1998). "L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées: un essai de modélisation", *Travaux de didactique du FLE* 39, 5-14.
- BROWN, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- BURÓN, J. (1997²). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- CASTELLOTTI, V. y D. MOORE (2002). "Représentations sociales des langues et enseignements". *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Tours: Université François Rabelais/

Strasbourg: Conseil de l'Europe. [Documento en línea: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf].

- CHIHARA, T y J. W. OLLER (1978). "Attitudes and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese speakers", *Language Learning* 28, 55-68.
- CRESWELL, J. W. (2003²). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DABENE, L. (1997). "L'image des langues et leur apprentissage", en M. Matthey (ed.), *Les langues et leurs images*. Neufchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 19-23.
- DOISE, W. (1999). "Attitudes et représentations sociales", en D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 240-258.
- DÖRNYEI, Z. (1994). "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *Modern Language Journal* 78/III, 273-284.
- DÖRNYEI, Z. (1998). "Motivation in second and foreign language learning". *Language Teaching* 31/3, 117-135.
- DÖRNYEI, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2001b). *Teaching and Researching Motivation*. England: Pearson Education Limited.
- DÖRNYEI, Z. (2003a) "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications", *Language Learning* 53/1, 3-32.
- DÖRNYEI, Z. (2003b). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DÖRNYEI, Z. y R. CLÉMENT (2001). "Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey", en Z. Dörnyei & R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, 399-432.

- DÖRNYEI, Z. y I. OTTÓ (1998). "Motivation in action: A process model of L2 motivation". *Working Papers in Applied Linguistics* 4. London: Thames Valley University, 43-69.
- DÖRNYEI, Z. y R. SCHMIDT (eds.) (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii.
- ELLIS, R. (1985). *Understand Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FISCHER, G-N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. París: Dunod.
- FISHER, G-N. (1990). *Psicología Social. Conceptos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- FOREL, C.-A. (1997). "L'apprentissage d'une langue étrangère, occasion de découvrir quelques principes de linguistique générale", en M. Matthey (ed.), *Les langues et leurs images*. Neufchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 231-235.
- GARCÍA BACETE, F. J. y F. DOMÈNECH BETORET (1997). "Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 1. [Documento en línea: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>].
- GARCÍA-VIÑÓ, M. y A. MASSÓ PORCAR (2006). "Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera". *RedELE (Revista electrónica de didáctica / Español Lengua Extranjera)* 7. [Documento en línea: www.mec.es/redele/revista7/monicagarcia.pdf].
- GARDIES, P. (2003). "Les représentations interculturelles de futurs enseignants de F.L.E.", en M^a C. Alén Garabato *et al.*, *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses*. París: Harmattan, 73-113.
- GARDNER, R. C. (2001). "Integrative motivation and second language acquisition", en Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, 1-19.
- GARDNER, R. C., y P. D. MACINTYRE (1993). "On the measurement of affective variables in second language learning". *Language Learning* 43/2, 157-194.

- GARDNER, R. C., P. F. TREMBLAY y A-M. MASGORET (1997). "Towards a full model of second language learning: An empirical investigation". *The Modern Language Journal* 81, 344-362.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ TORRES, M^a. C. (1999²). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- GROULT, N. (2000). "Apprendre une langue? C'est...bon...euh, enfin. Comment détecter puis travailler les représentations des apprenants de langue étrangère en apprentissage autodirigé". *Confédération Française pour le Développement de la Linguistique Appliquée*. [Documento en línea: <http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/cofdelcollo3groult.htm>].
- HARVEY, R. (1999). "La gestion du plurilinguisme et des langues nationales dans un contexte de mondialisation. Actes du Séminaire de Québec". Quebec: Conseil de la langue française. [Documento en línea: www.cslf.gouv.qc.ca/publications/PubD138/D138.pdf].
- HERZLICH, C. (1972). "La représentation sociale", en S. Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse, 303-323.
- HIMETA M. (2005). "La notion de représentation en didactique des langues". *Enseignement du français au Japon* 33, 69-86. [Documento en línea : <http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/%83t%83%89%83%93%83X33-069-086.pdf>].
- HORWITZ, E. K. (1988). "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students". *Modern Language Journal* 72/3, 283-294.
- HORWITZ, E. K. (1996). "Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages", *International Journal of Educational Research* 23/7, 573-579.
- HORWITZ, E. K. (1999). "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies". *System* 27, 557-576.

- JETTÉ, K. (2004). “La enseñanza del español en Quebec: repertorio de los establecimientos de enseñanza, de los programas y de los cursos ofrecidos en el año 2004”. [Documento en línea : www.littlm.umontreal.ca/documents/Repertoire.pdf].
- JETTÉ, K. (2006). “Presentación y análisis del repertorio sobre la enseñanza del español en Quebec”, *Tynkuy* 3, 21-27.
- JODELET, D. (dir.) (2003). *Les représentations sociales*. París: Presses Universitaires de France.
- KRAEMER, R. (1993). “Social psychological factors related to the study of Arabic among Israeli high school students: A test of Gardner’s socioeducational model”. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 83-105.
- LORENZO BERGILLOS, F. J. (2004). “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 305-328.
- LORENZO, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- LOZANO FERNÁNDEZ, L.M., E. GARCÍA-CUETO y P. GALLO ÁLVARO (2000). “Relación entre motivación y aprendizaje”. *Psicothema* 12/2, 344-347 [Documento en línea: www.psicothema.com/pdf/579.pdf].
- MACINTYRE, P. D., K. MACMASTER y S. C. BAKER (2001). “The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey”, en Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, 461-492.
- MACINTYRE, P. D. y C. CHAROS (1996). “Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication”. *Journal of Language and Social Psychology* 15/1, 3-26.
- MADRID FERNÁNDEZ, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Granada Grupo Editorial. [Documento en línea: www.ugr.es/~dmadrid/Doctorado/Investigaci%F3n%20Factores%20Motivacionales.pdf].
- MANASSERO MAS, M. A. y A. VÁZQUEZ ALONSO (1997). “Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar”. *Revista Electrónica de*

Motivación y Emoción 3/ 5-6 [Documento en línea: <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>].

MANTLE-BROMLEY, C. (1995). "Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency". *Modern Language Journal* 79/ 3, 372-386.

MANZANEDA, F. y D. MADRID (1997). "Actitudes y motivación en la clase de inglés (1º de BUP)", en E. A. Adams, A. Bueno y G. Tejada (eds.), *Francisco Manzaneda Oneto "In Memoriam"*. Jaén: Universidad de Jaén. [Documento en línea: www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Motivaci%F3n-Manzaneda.htm].

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001). Estrasburgo: Consejo de Europa, trad. Instituto Cervantes. [Documento en línea: www.cvc.cervantes.es/obref/marco/].

MAYOR, L. y F. TORTOSA (1997). "Perspectivas históricas acerca de la psicología de la motivación". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 8/ 20-21. [Documento en línea: <http://reme.uji.es/articulos/numero20/2-tortosa/texto.html>].

McCRAKEN, G. (1988). *The long interview*. Newbury Park, CA: Sage.

MCINTOSH, CAMERON, N. y K. A. NOELS (2004). "Self-Determined Motivation for Language Learning: The Role of Need for Cognition and Language Learning Strategies". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(2). [Documento en línea: www.ualberta.ca/~german/ejournal/Mcintosh2.htm].

MOÏSE, L. C., R. CLÉMENT y K. A. NOELS (1990). "Aspects motivationnels de l'apprentissage de l'espagnol au niveau universitaire". *Canadian Modern Language Review* 46, 689-705.

MOORE, D. (dir.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. París: Didier.

MORA, M. (2002). "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici". *Athena Digital* 2. México: Universidad de Guadalajara. [Documento en línea: <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>].

MORENO, J. A. y D. GONZÁLEZ-CUTRE (2005). "Adherencia a los programas acuáticos a través de la Teoría de la Autodeterminación", en J. A. Moreno (ed.), *II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas*. Murcia: Instituto U.P. de Ciencias del Deporte, 35-46. [Documento en línea: www.um.es/univefd/AutodeterminacionAA.pdf].

- MOSCOVICI, S. (dir.) (1972). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse.
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- MULLER, N. y J-F. DE PIETRO (2001). "Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue", en D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 51-64.
- NOELS, K. A. et al. (2000). "Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory". *Language Learning* 50, 57-85.
- NORRIS-HOLT, J. (2001). "Motivation as a contributing factor in second language acquisition". *The Internet TESL Journal* 6. [Documento en línea: <http://iteslj.org/articles/Norris-Motivation.html>].
- OCHOA, L. (2006). "Situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en los programas de letras hispánicas en las universidades de Montreal", *Tynkuy* 3, 29-34.
- PINA OSORIO, J. M. y Y. CUEVAS CAJIGA (2004). "La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México". *Perfiles educativos* 26, 102-124. [Documento en línea: http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000000005&lng=es&nrm=iso].
- RAYNAL, F. y A. RIEUNIER (1997). *Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF.
- RÉZEAU, J. (1999). "Recherche Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia. Résultats d'une enquête en contexte universitaire". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 2/1. Rennes: Université Rennes, 227-249. [Documento en línea: <http://alsic.u-strasbg.fr>].
- RYAN, R. M. y E. L. DECI (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American Psychologist* 55, 68-78.

- SÁNCHEZ LOBATO J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SERRÓN, S. (1995). "Las encuestas de opinión y su importancia en la clase de lengua", *Letras* 51-52, 203-218.
- SERRÓN, S. (1997). "Opinión y motivación en la clase de lengua: Resultados de una Investigación en el Caribe no Hispánico". *Revista Paradigma Electrónica* XVIII/ 1. [Documento en línea: www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma971/Art3.htm].
- TEITELBAUM, H., A. EDWARDS y A. HUDSON (1975). "Ethnic attitudes and the acquisition of Spanish as a second language". *Language Learning* 25, 255-266.
- USHIODA, E. (2001). "Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking", en Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, 93-125.
- ZARATE, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

ANEXO 1. Guión de entrevista del estudio exploratorio

1. *Qu'est-ce qui vous motive à apprendre l'espagnol?*
2. *Quels mots vous inspire la langue espagnole? les membres de la communauté hispanophone? les pays où l'on parle espagnol?*
3. *Pourquoi apprenez-vous l'espagnol plutôt qu'une autre langue?*
4. *Combien de temps faut-il pour maîtriser l'espagnol à votre avis?*
5. *Qu'entendez-vous par maîtriser l'espagnol?*
6. *Combien d'heures par semaine croyez-vous nécessaire de consacrer à l'étude de l'espagnol pour maîtriser cette langue?*
7. *Quelles étaient vos attentes?*
8. *Quel niveau d'espagnol désirez-vous atteindre?*
9. *En combien de temps pensez-vous atteindre ce niveau?*
10. *Quels sont les meilleurs moyens pour atteindre ce niveau?*
11. *Pensez-vous poursuivre ou abandonner l'apprentissage de l'espagnol? Pourquoi?*
12. *Le type de cours vous satisfait-il?*
13. *Qu'est-ce qui vous démotiverait complètement de l'espagnol?*

ANEXO 2. Cuestionario cuantitativo sobre motivación y representación

L'apprentissage de l'espagnol au Québec : une étude des motivations et représentations d'apprenants au niveau universitaire.

QUESTIONNAIRE

I. Sur une échelle de 1 (le **moins important**) à 5 (le **plus important**), identifiez parmi les raisons suivantes celles qui expliquent le choix de l'espagnol comme langue étrangère.

(1) pas du tout important (2) peu important (3) plutôt important (4) important (5) très important

J'ai choisi d'apprendre l'espagnol plutôt qu'une autre langue étrangère parce que...

- _____ Cette langue offre des avantages professionnels et confère un pouvoir économique à ceux qui la parlent.
- _____ Parler cette langue ouvre des possibilités d'ascension sociale.
- _____ Cette langue est belle et agréable à entendre ou à parler.
- _____ C'est une langue facile à apprendre.
- _____ C'est la langue de pays « exotiques », différents.
- _____ Elle est utile pour voyager.
- _____ Cette langue est attirante culturellement (prestigieuse pour son patrimoine culturel, artistique et historique).
- _____ J'éprouve un sentiment de proximité avec cette langue et de sympathie envers les communautés qui la parlent.
- _____ Pour l'importance de cette langue sur la scène internationale et les relations harmonieuses entre les pays où on la parle.

II. Encerclez le chiffre approprié, selon l'échelle suivante :

(1) très en désaccord (2) en désaccord (3) neutre ou ne s'applique pas (4) en accord (5) très en accord

Pourquoi apprenez-vous l'espagnol ?

SECTION A

1.	De façon à obtenir un emploi plus prestigieux.	1	2	3	4	5
2.	Honnêtement, je ne sais pas; j'ai réellement l'impression de perdre mon temps en étudiant l'espagnol.	1	2	3	4	5
3.	Parce que j'aimerais rencontrer et connaître des hispanophones.	1	2	3	4	5
4.	Parce que j'aime le sentiment d'apprendre de nouvelles choses en ce qui a trait à la communauté hispanophone et à son mode de vie.	1	2	3	4	5
5.	Parce que je pense que c'est bon pour mon développement personnel.	1	2	3	4	5
6.	Parce que je trouve que le fait de parler espagnol fait de moi une personne éduquée.	1	2	3	4	5
7.	Parce que l'espagnol me sera utile en voyage.	1	2	3	4	5
8.	Pour le grand sentiment de plaisir ressenti lorsque j'entends une langue étrangère.	1	2	3	4	5
9.	Pour le plaisir que je ressens lorsque je saisis une construction difficile en espagnol.	1	2	3	4	5
10.	Pour me prouver que je suis un(e) bon(ne) citoyen(ne) parce que je peux parler l'espagnol.	1	2	3	4	5

(1) très en désaccord (2) en désaccord (3) neutre ou ne s'applique pas (4) en accord (5) très en accord

SECTION B

11.	Pour pouvoir communiquer avec un membre de ma famille ou un ami dans sa langue maternelle.	1	2	3	4	5
12.	Je ne peux pas voir pourquoi j'étudie l'espagnol, et, franchement, je m'en fiche.	1	2	3	4	5
13.	Parce qu'être cultivé, c'est également comprendre les hispanophones et leur manière de vivre.	1	2	3	4	5
14.	Parce que j'ai choisi d'être le genre de personne qui parle plus d'une langue.	1	2	3	4	5
15.	De façon à avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5
16.	Parce que je me sentirais coupable de ne pas connaître l'espagnol.	1	2	3	4	5
17.	Pour le plaisir de mieux comprendre l'art et la littérature d'Espagne et d'Amérique Latine.	1	2	3	4	5
18.	Pour le plaisir que je ressens lorsque je me surpasse dans mon étude de l'espagnol.	1	2	3	4	5
19.	Pour le plaisir que je ressens lorsque j'entends l'espagnol parlé par les Hispanophones.	1	2	3	4	5
20.	Pour voyager partout en Amérique Latine.	1	2	3	4	5

(1) très en désaccord (2) en désaccord (3) neutre ou ne s'applique pas (4) en accord (5) très en accord

SECTION C

21.	Parce que j'ai choisi d'être le genre de personne qui peut parler espagnol.	1	2	3	4	5
22.	Parce que je considère qu'apprendre l'espagnol est important pour Québécois.	1	2	3	4	5
23.	Parce que je me sentrais coupable de ne pas pouvoir parler à mes amis hispanophones en espagnol.	1	2	3	4	5
24.	Pour voyager en Espagne.	1	2	3	4	5
25.	Parce que je pourrai converser avec un plus grand nombre et une plus grande variété de gens.	1	2	3	4	5
26.	Je ne sais pas; je n'arrive toujours pas à comprendre pourquoi j'apprends l'espagnol.	1	2	3	4	5
27.	Pour la satisfaction que je ressens quand je suis en train d'accomplir des exercices difficiles en espagnol.	1	2	3	4	5
28.	Pour le plaisir que je ressens lorsque je parle espagnol.	1	2	3	4	5
29.	Pour le sentiment satisfaisant que j'ai à être une personne informée.	1	2	3	4	5
30.	Pour les avantages que je peux retirer de mon admission dans la communauté hispanophone.	1	2	3	4	5

III. Si vous apprenez l'espagnol pour des fins professionnelles, quelle est ou sera cette profession? (si vous ne pouvez préciser, identifiez le domaine)

IV. Notez les trois premiers mots que vous inspirent...

a. la langue espagnole :

- 1.
- 2.
- 3.

b. les membres de la communauté hispanophone :

- 1.
- 2.
- 3.

c. l'apprentissage de l'espagnol :

- 1.
- 2.
- 3.

d. L'Espagne et les pays d'Amérique Latine où la langue parlée est l'espagnol :

- 1.
- 2.
- 3.

V. Répondez aux questions suivantes

1. Combien de temps faut-il pour maîtriser la langue espagnole, à votre avis? _____

2. Combien d'heures par semaine croyez-vous nécessaire de consacrer à l'étude de l'espagnol pour maîtriser cette langue? _____

3. Pensez-vous poursuivre l'étude de l'espagnol dans le futur : oui _____ non _____

SI OUI,

a) quel niveau d'espagnol aimeriez-vous atteindre? _____

b) en combien de temps pensez-vous atteindre ce niveau? _____

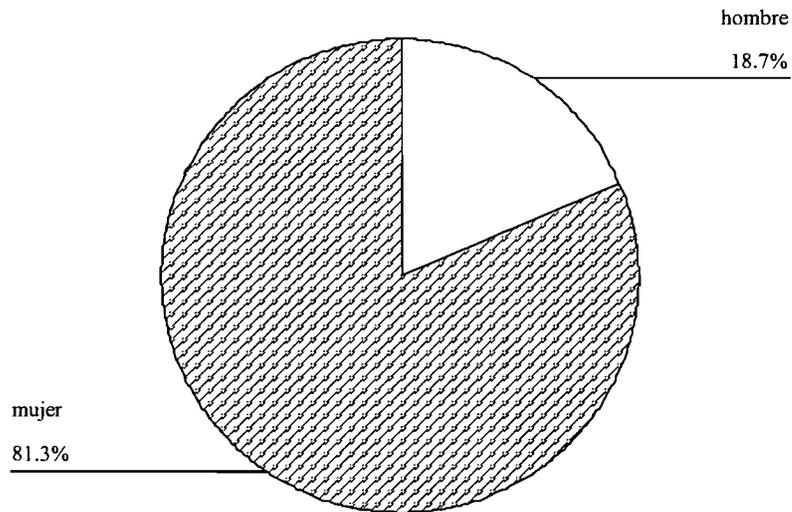
c) quels sont les meilleurs moyens d'atteindre ce niveau? _____

ANEXO 3. Guión para las entrevistas de grupo

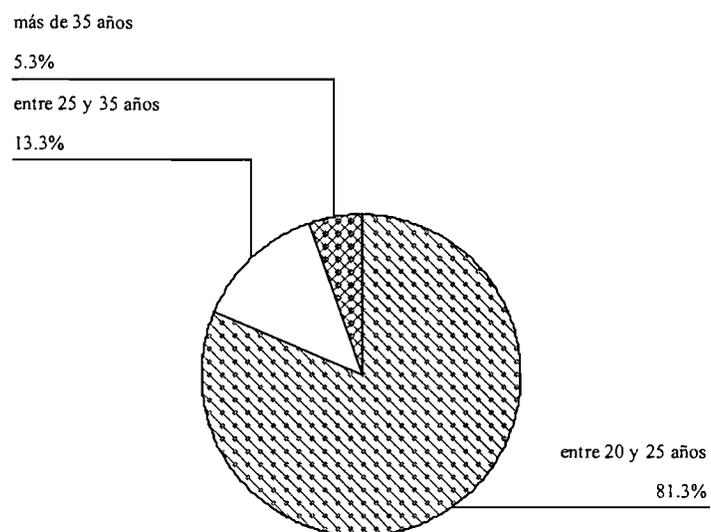
1. *Qu'entendez vous par « maîtriser » une langue seconde?*
2. *Quelles sont ou étaient vos attentes par rapport à l'apprentissage de l'espagnol ? Ont-elles évolué depuis le début des classes ?*
3. *Quels facteurs vous démotivent/démotiveraient-ils de l'apprentissage de l'espagnol?*
4. *Globalement, comment vos cours d'espagnol pourraient-ils vous satisfaire davantage ou vous motiver plus encore à apprendre l'espagnol?*

ANEXO 4. Información sobre la población del estudio

I. Información sobre el sexo de los sujetos



II. Información sobre la edad de los sujetos



III. Información sobre el país de origen de los sujetos

	Frecuencia	%
África	1	1.3
Austria	1	1.3
Canadá	2	2.7
China	1	1.3
Francia	5	6.7
Haití	1	1.3
India	1	1.3
Libano	1	1.3
Marruecos	1	1.3
Polonia	1	1.3
Quebec	56	74.7
Rumania	2	2.7
Senegal	1	1.3
Vietnam	1	1.3
Total	75	100

IV. Información sobre la lengua materna de los sujetos

	Frecuencia	%
Francés	60	80.0
Inglés	4	5.3
Otra	11	14.7
Total	75	100

V. Información sobre las lenguas segundas aprendidas por los sujetos antes del español

	Frecuencia	%
Alemán	9	12
Francés	14	18.7
Hindi	1	1.3
Inglés	71	94.7
Italiano	1	1.3
Mandarín	1	1.3
Portugués	1	1.3
Ruso	1	1.3

VI. Información sobre el programa de estudio de los sujetos

	Frecuencia	%
Administración	1	1.3
Antropología	1	1.3
Arte dramático	1	1.3
Artes y Ciencias	2	2.7
Química	1	1.3
Cine	1	1.3
Comunicación	8	10.7
Criminología	1	1.3
Estudios hispánicos	29	38.7
Estudios internacionales	3	4
Estudiante libre	1	1.3
Ecología	1	1.3
Economía	4	5.3
Geografía	1	1.3
Historia del arte	1	1.3
Historia	1	1.3
Lingüística	1	1.3
Literatura	2	2.7
Matemáticas	1	1.3
Medicina	1	1.3
Microbiología	1	1.3
Psicología	3	4
Psicoeducación	1	1.3
Ciencia política	7	9.3
Traducción (Español)	1	1.3
Total	75	100