

TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

Nº 7 – Mayo 2007

Número especial

*La Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera en Quebec
Proceedings del CEDELEQ II (10-13 de mayo de
2007)*

Editores del número especial

Enrique Pato
Ana
Fernández
Dobao

© 2007, Section d'Études hispaniques.
Université de Montréal y CEDELEQ II

ISSN 1913-0473

LAS MOTIVACIONES Y REPRESENTACIONES EN EL APRENDIZAJE DE ELE EN QUEBEC*

Catherine Huneault
(Université de Montréal)

RESUMEN

Últimamente, la dimensión afectiva del aprendizaje suscita un interés creciente en la investigación sobre la enseñanza de lenguas segundas. En esta presentación describo mi proyecto de maestría, el cual pretende identificar los principales motivos de elección del español como objeto de estudio en el nivel universitario. Se investigan las motivaciones y representaciones de aprendices de español como lengua extranjera, con vistas a ofrecer pistas de intervención didáctica y administrativa. Expongo las bases teóricas y metodológicas de mi estudio, realizado con 75 estudiantes de la Universidad de Montreal. También presento algunos resultados y observaciones preliminares.

RESUME

La dimension affective de l'apprentissage suscite un intérêt croissant dans la recherche portant sur l'enseignement des langues secondes. J'expose dans cette présentation mon projet de recherche de maîtrise, qui vise à mieux comprendre les raisons qui motivent le choix de l'espagnol comme objet d'étude au niveau universitaire. Mieux cerner les caractéristiques de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol propres au contexte universitaire québécois me permettra d'en tirer des implications didactiques et administratives. Mon étude, réalisée auprès de 75 étudiants de l'Université de Montréal, s'intéresse aux motivations et représentations des apprenants d'espagnol comme langue étrangère. Je présente ici les fondements théoriques et méthodologiques de ma recherche, ainsi que quelques résultats et observations préliminaires.

* Mi agradecimiento a Enrique Pato, Ana Fernández Dobao y Lizzete González Nava por su gran disponibilidad y ayuda.

1. Introducción

Actualmente, el área de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras conoce una verdadera proliferación de teorías, investigaciones y propuestas didácticas que se centran en un aspecto u otro del aprendizaje de idiomas. Ahora bien, en los últimos años, muchos estudios han revelado que las variables afectivas del individuo pueden ejercer una influencia determinante en el aprendizaje de idiomas. Esto explica que los factores afectivos se hayan convertido en objeto de estudio predilecto en la investigación actual. Hasta el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, un documento clave en lo que atañe a la teoría y práctica educativas, indica la importancia tanto para teóricos como para docentes de los factores afectivos. Como resultaría demasiado amplio y complejo estudiar el conjunto de los factores de la afectividad, he decidido ceñir mi análisis a las motivaciones y representaciones de aprendices del español como lengua extranjera en el nivel universitario.

En un primer momento, expondré el ámbito general y la problemática de mi investigación de maestría. Luego, definiré los conceptos de motivación y de representación y describiré los paradigmas y modelos de mayor trascendencia para mi trabajo. Seguidamente presentaré mi estudio empírico, así como algunos resultados preliminares.

2. El aprendizaje de idiomas desde la perspectiva del análisis de los factores afectivos

Se puede estudiar el aprendizaje de idiomas desde varias perspectivas¹. Una consiste en explicarlo desde el paradigma de las diferencias individuales, que se pueden clasificar en tres bloques, según se sitúen en las esferas neurológica, cognitiva o afectiva (Lorenzo Bergillos 2004: 305-306); esta última dimensión es la que exploro en mi trabajo. También se conoce bajo el nombre de *factores afectivos*, y se suelen definir 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).

Se suelen catalogar los componentes afectivos según su pertenencia a la esfera individual o relacional (*ibid.*). Para ofrecer una visión lo más abarcadora posible de la situación del aprendizaje de ELE en Quebec, conviene investigar las dos dimensiones. Por lo tanto, retengo para mi estudio el factor de la motivación, que pertenece a la primera categoría (la esfera individual) y la representación, que pertenece a la segunda categoría (la esfera relacional). Antes de definir estos conceptos, me parece oportuno presentar brevemente la situación del español como lengua extranjera en Quebec, así como la problemática base de mi estudio.

¹ Cabe precisar que utilizo las expresiones “aprendizaje de idiomas” y “adquisición de lenguas segundas” para designar todo proceso por el cual un individuo adquiere una nueva lengua, sea segunda o extranjera, en un contexto académico (formal).

Enrique Pato y Ana Fernández Dobao (eds.) 2007. *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. (Actas del CEDELEQ II, 10-13 de mayo de 2007)*. Montréal: Université de Montréal/ Tinkuy 7. ISSN: 1913-0481

3. La situación del español como lengua extranjera (E/LE) en Quebec

Es conocida de todos la expansión que actualmente vive la lengua española en nuestra provincia, donde más de 230.000 personas hablan español, convirtiéndola en la lengua extranjera más popular (Allard 2007). 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), una tendencia que irá acentuándose en los próximos años. Efectivamente, Jetté (2004) ha 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.). La autora 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 (2006:26-27).

La Universidad de Montreal, en donde propongo realizar 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).

Ahora, la problemática que me interesa radica precisamente en que carecemos prácticamente de información relativa a las necesidades, motivaciones y expectativas de la clientela estudiantil en el contexto quebequense, lo cual hace difícil todo intento por adaptar y mejorar el sistema de enseñanza del español.

4. Problemática

Efectivamente, a pesar de que la enseñanza del español en Quebec ha crecido de manera significativa, la investigación en este campo –y más concretamente aplicada al ámbito universitario– apenas empieza. Así, todavía no conocemos las dimensiones psicológicas y sociales del aprendizaje del español para nuestra situación específica, de ahí que, a este respecto, la investigación sea 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 ELE 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 algunos casos insatisfactorios. Un estudio en esta dirección permitirá adaptar adecuadamente los programas, currículos, cursos y actividades diseñados por teóricos y profesores.

El fenómeno de abandono que observamos en los niveles iniciales es la segunda problemática que justifica mi trabajo. Aunque todavía no disponemos de datos concretos para el contexto universitario quebequense, se puede constatar que muchos estudiantes abandonan el aprendizaje del español antes de haber logrado una competencia 'real' en esta lengua. Esto es, muchos alumnos emprenden el estudio del español, pero son pocos los que continúan su estudio hasta el final². No obstante, desconocemos si la causa de abandono se debe a que han logrado un nivel de lengua que consideran satisfactorio o a otros motivos. Por tanto, si supiéramos cuáles son las características de su motivación para iniciar el aprendizaje y continuarlo, así como las principales causas de desmotivación y abandono, podríamos proponer ideas que contrarrestasen este fenómeno. Pienso, pues, que un estudio comparativo entre estudiantes de nivel inicial y estudiantes de nivel avanzado podría dar pautas de interpretación en cuanto a los motivos y las representaciones que potencian el aprendizaje, frente a aquellos que lo frenan.

Más adelante detallaré los objetivos de mi estudio empírico, pero antes de hacerlo presento las bases teóricas que lo sustentan.

5. Conceptos y paradigmas

5.1 La motivación

Conviene primero definir el término 'motivación'. 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 Bergillos 2004: 307). En otras palabras, es el conjunto de fuerzas que afectan la dirección e intensidad del comportamiento, influyendo 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 (Madrid Fernández 1999: 49).

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

Enrique Pato y Ana Fernández Dobao (eds.) 2007. *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. (Actas del CEDELEQ II, 10-13 de mayo de 2007)*. Montréal: Université de Montréal/ *Tinkuy* 7. ISSN: 1913-0481

Otro concepto que es importante definir es el de 'orientación', pues aparece en el modelo expuesto a continuación. Las orientaciones, cuando hablamos de motivación, remiten a las clases de razones (o motivos) para aprender una segunda lengua. Dicho de otro modo, la motivación es un concepto más abstracto y general, mientras que la orientación es una dirección dentro de la motivación, una noción más concreta y por lo tanto más fácil de medir.

Dado el número importante de modelos explicativos que existen, no es posible ni pertinente dar cuenta de cada uno de ellos. Sólo presento aquí una que sirve de base teórica a mi trabajo de investigación: el paradigma de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000).

5.1.1 El paradigma de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000)

Según los defensores de la teoría de la autodeterminación, la motivación académica es un continuum marcado por los distintos niveles de autodeterminación del individuo. La autodeterminación es el grado en que una persona decide realizar una acción de manera voluntaria y autónoma, es decir, sin impulsos externos.

Ryan y Deci establecen una categorización de las posibles orientaciones motivacionales. Están ordenadas, tal y como se muestra en el modelo, de mínima a máxima autodeterminación: amotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca, con sus diferentes regulaciones.

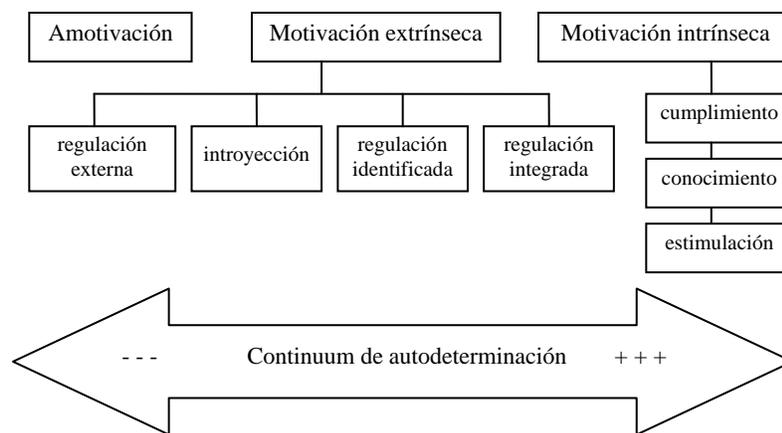


Figura A: Orientaciones motivacionales dentro del continuum de autodeterminación (Ryan y Deci 2000).

La amotivación, como su nombre indica, 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 otros intereses distintos 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 uno mismo; sería el caso de alguien que aprende una lengua para sentirse orgulloso o dejar de sentirse culpable por ser monolingüe. Si uno otorga importancia a una actividad, o sea que 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 eso 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 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 mismo. Hay tres tipos de motivación intrínseca: 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). Para mi estudio, también he incorporado dos dimensiones que proceden de otras teorías, a saber, la motivación de amistad y la motivación de viaje, que, como su nombre indica, remiten al deseo de aprender una lengua para entablar relaciones interpersonales y para facilitar el turismo en países extranjeros.

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 2001: 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.

5.2 La representación

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. 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 juegan un papel fundamental en el proceso.

En primer lugar, hay que definir este término. En términos generales, la representación es un proceso (así como el resultado de este proceso) mediante el cual los objetos se convierten en sistemas de interpretación y de valoración, lo cual afecta nuestras conductas e interacciones sociales. Para el fin de mi trabajo, adopto la definición que propone Fisher (1990, citado en Mora 2002): “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) [...]”

Por ejemplo, un objeto de representación podría ser el aprendizaje de la lengua segunda y una categoría simbólica, la creencia de que es fácil. Ahora, el alumno que considera fácil la lengua no piensa tener que invertir muchos esfuerzos para adquirirla. Esta conducta repercute en los resultados lingüísticos, pues frente a expectativas irrealistas, puede desmotivarse. A menudo este tipo de alumno se estanca en un nivel de rendimiento relativamente bajo o incluso abandona. Éste es un solo ejemplo de representación, pero se puede aplicar a todos los objetos sociales involucrados en este proceso, por ejemplo las comunidades que hablan la lengua meta, los países donde se habla, etc. Todos los prejuicios, favorables o no, inciden en el aprendizaje.

Asimismo, las representaciones pueden constituir pistas para descubrir los motivos que explican la elección de una lengua como objeto de estudio, o sea, las razones que motivan la decisión de aprender un idioma.

5.2.1 Criterios de apreciación de las lenguas (Dabène 1997)

En un trabajo donde pone de relieve la trascendencia de las imágenes de las lenguas en su proceso de adquisición, Dabène (1997: 21-22), insiste en que la elección de una lengua como objeto de aprendizaje se ve afectada por una serie de criterios de apreciación de dicha lengua. Menciono aquí los cinco criterios que, según esta especialista, son susceptibles de motivar la decisión de aprender una lengua:

1. El criterio económico remite al acceso que una lengua ofrece o no al mundo laboral
2. Una lengua se puede valorar por el nivel social de sus locutores y 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.) que vehicula como de su propio valor estético

4. El criterio epistémico tiene que ver con las exigencias cognitivas asociadas con el aprendizaje de la lengua (por ejemplo, la valorización de una lengua considerada como “fácil”)
5. Finalmente, una lengua se puede valorar en función de una apreciación afectiva, es decir los prejuicios favorables o desfavorables que surgen de los acontecimientos históricos e internacionales mediatizados y de las relaciones políticas entre las comunidades donde se habla la lengua (considerar “exótico” un país y tener un sentimiento de proximidad con los locutores son ejemplos de una apreciación afectiva).

Expuestas las bases teóricas, pasamos a la presentación de mi estudio empírico.

6. El estudio empírico

6.1 Objetivos de la investigación

El fin último que pretendo alcanzar con la realización de este proyecto 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 me permitirá extraer implicaciones didácticas adaptadas.

Me parece útil e innovador investigar el nivel universitario, puesto que son pocos los estudios que se han centrado en este contexto específico o que han tratado las dimensiones sociales y psicológicas del aprendizaje del español. El fenómeno de abandono del alumnado en niveles bajos le confiere a mi estudio una pertinencia contextualizada e inmediata.

6.2 Preguntas de investigación

De este doble objetivo se derivan cinco preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las características motivacionales de los aprendices en la universidad quebequense?
2. ¿Cuáles son las representaciones que tienen esos estudiantes
 - (i) de la lengua española?
 - (ii) del proceso de aprendizaje del español?
 - (iii) de los hablantes de la lengua meta en general?
 - (iv) de los países donde se habla?
3. ¿Cómo influyen las representaciones y los patrones motivacionales en el deseo de continuar el aprendizaje del español? (dicho de otro modo, ¿cuáles son las causas de perseverancia y cuáles las de abandono?)

4. ¿En qué se diferencian las motivaciones y representaciones de los grupos de nivel inicial de las de los grupos de nivel avanzado? (en otras palabras, ¿cómo evolucionan estos factores afectivos a lo largo del proceso de aprendizaje?)

5. ¿Qué implicaciones didácticas se pueden sacar de los resultados obtenidos?

En esta presentación, sólo me detendré en los resultados preliminares relativos a las dos primeras preguntas, empezando con la metodología empleada para obtenerlos.

6.3 Metodología

6.3.1 Instrumento

Para recolectar los datos, elaboré un cuestionario cuantitativo que pretende investigar tanto la motivación como las representaciones de los sujetos. Mi cuestionario ha sido creado teniendo en cuenta las consideraciones de los expertos más destacados en estos campos. Preveo una segunda fase de investigación cualitativa para complementar los datos así obtenidos, que consistirá en entrevistas de grupo.

6.3.2 Los sujetos

Los sujetos son alumnos de la Universidad de Montreal, inscritos en un curso de lengua ESP. Hasta ahora han completado el cuestionario 39 sujetos de nivel inicial y 36 de nivel avanzado.

6.3.3 Procedimiento de recogida de datos

El cuestionario se distribuye en el marco de los cursos ESP (español) de niveles inicial y avanzado, durante o después de la clase. Por supuesto, su participación es voluntaria y confidencial. Para tratar y analizar los datos, he utilizado la versión 11.5 del programa de estadística SPSS para Windows.

6.4 Datos preliminares

A continuación, presento algunos resultados que me parecen interesantes a pesar de ser preliminares.

Para identificar los motivos por los cuales eligieron el español como objeto de aprendizaje, los sujetos debían leer el enunciado correspondiente a un factor de representación e indicar en una escala de importancia (de 1 a 5) en qué medida cada factor había afectado su decisión de aprender esta lengua. Los enunciados corresponden a los criterios de apreciación de las lenguas que he presentado antes, pero han sido modificados para obtener enunciados más precisos. En la Tabla 1 se ilustran los datos obtenidos según la frecuencia para cada categoría en la escala de importancia.

Es interesante observar que, globalmente, se destacan en importancia la apertura al viaje, la cultura, el valor estético de la lengua así como el sentimiento de proximidad con la lengua y la simpatía hacia los hablantes de español.

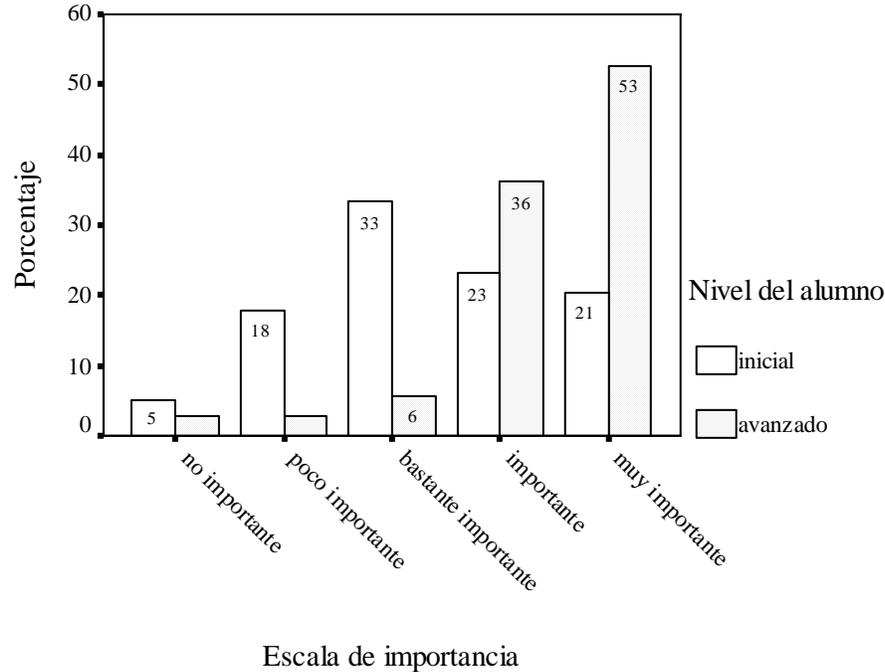
	no importante	poco importante	bastante importante	importante	muy importante
CRITERIOS DE APRECIACIÓN	PORCENTAJES				
Ventajas económicas	9.5	24.3	33.8	20.3	12.2
Prestigio social	23.3	28.8	20.5	16.4	11
Valor estético	6.7	13.3	16	29.3	34.7
Valor epistémico	5.5	37	21.9	23.3	12.3
Exotismo	17.6	28.4	23	17.6	13.5
Apertura al viaje	--	2.7	12.2	35.1	50
Cultura	4	10.7	20	29.3	36
Proximidad/ simpatía hacia los locutores	2.7	21.6	24.3	18.9	32.4
Visibilidad y relaciones internacionales	10.7	20	21.3	24	24

Tabla 1: Importancia de los criterios de apreciación del ELE.

En una segunda fase del análisis, he comparado las respuestas obtenidas por los sujetos de nivel inicial y los de nivel avanzado. Sólo en dos casos los resultados son estadísticamente significativos, por lo cual los comento aquí.

En primer lugar, el enunciado para el criterio Cultura era “*Cette langue est attirante culturellement (prestigieuse pour son patrimoine culturel, artistique et historique)*”. He aquí su importancia para los sujetos de nivel inicial y avanzado.

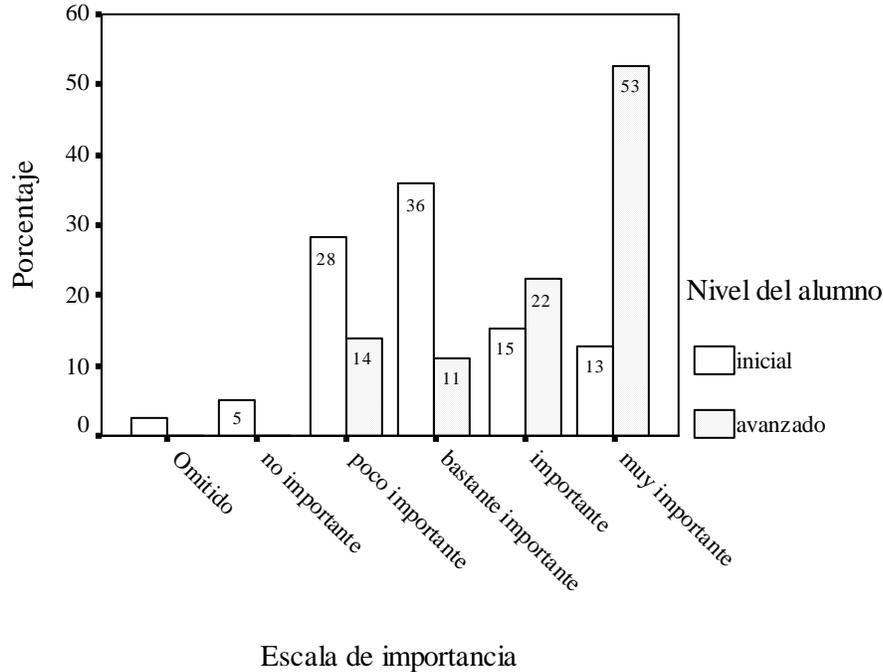
Gráfico 1. Importancia del motivo "cultura"



Resulta interesante ver en qué medida la cultura hispana motiva la decisión de estudiar español. En términos generales, se puede afirmar que es un factor más importante para los sujetos de nivel avanzado que para el resto de la población del sondeo. En efecto, en los niveles superiores se observa una tendencia a considerarlo “importante” (con el 36.1% de las ocurrencias) o “muy importante” (con el 52.8%), mientras que las respuestas para los niveles iniciales se reparten de manera más equilibrada entre los distintos valores de apreciación. Es posible señalar, pues, que la dimensión cultural relacionada con la lengua constituye para los alumnos un motivo para continuar profundizando su conocimiento de la lengua hasta lograr un nivel más avanzado, o sea, una causa de perseverancia.

El otro factor que ofrece resultados significativos y, por lo tanto, generalizables, es el del sentimiento de proximidad con la lengua y simpatía hacia los locutores. El enunciado para medir la importancia de este factor era el siguiente: “*J’éprouve un sentiment de proximité avec cette langue et de sympathie envers les communautés qui la parlent*”. El gráfico ilustra los resultados obtenidos:

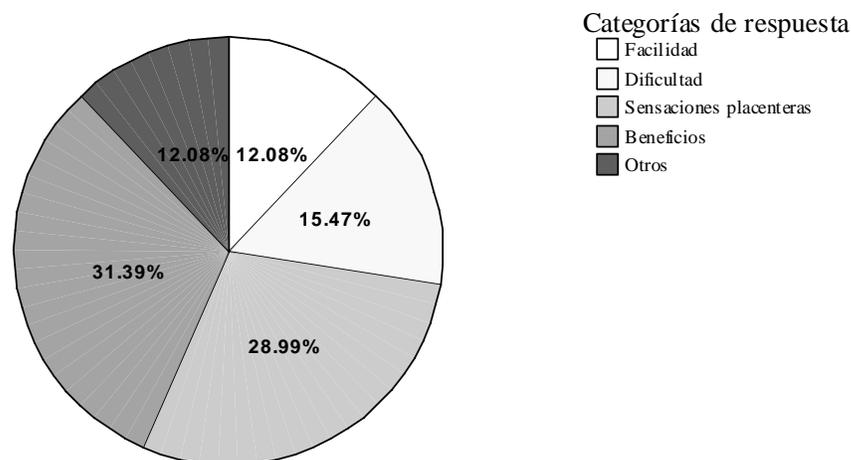
Gráfico 2. Importancia del motivo "proximidad y simpatía"



Al igual que la cultura, el sentimiento de proximidad con la lengua y de simpatía hacia los locutores aparece como un factor con mayor peso en niveles altos que en niveles bajos: el 52.8% de los sujetos que ya poseen cierto nivel lo consideran “muy importante”, mientras que para la mayoría de los principiantes es “poco importante” y “bastante importante”, con el 28.9% y el 36.8% de las respuestas respectivamente. De estos datos se desprende que la importancia concedida a este factor crece a lo largo del proceso e incluso que potencia la perseverancia en el aprendizaje.

En segundo lugar, para descubrir cuáles son las representaciones que se tienen del proceso de aprendizaje del E/LE, en alguna sección del cuestionario se ha empleado la técnica de libre asociación, es decir que los sujetos debían escribir espontáneamente las tres primeras palabras que asociaban con este proceso. Para facilitar el análisis, he establecido categorías de respuestas, tal como se ilustra en el siguiente gráfico.

Gráfico 3. Representaciones sobre el aprendizaje del E/LE



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 (29.0%). Entre las palabras que asociamos con la primera categoría, citemos: “utile”, “pratique”, “voyage”, “cultivé”, “polyglotte”, “ouverture”, “travail”, entre otras. Hemos identificado palabras como “plaisir”, “amusant”, “intéressant”, “enrichissant” y “motivant” en la segunda categoría.

Cerca están las respuestas asociadas con el valor epistémico de la lengua (el 27.6% de los sujetos). Lo sorprendente radica en la poca diferencia entre ambas categorías (el 15.5% para la dificultad y el 12.1% para la facilidad). Globalmente, pues, los estudiantes no valoran más el español por la facilidad que supone su aprendizaje que por la dificultad, lo cual contrasta con nuestra hipótesis de investigación. 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”; también hemos incluido “latín” en esta categoría, suponiendo que hacía referencia a la proximidad con la lengua francesa y a la facilidad que conlleva el aprendizaje de una lengua vecina.

Finalmente, hemos colocado en la categoría “otros” aquellas palabras 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”, “vocabulaire”, “grammaire”, “phonétique”, etc.) y expresiones básicas en lengua española (“uno dos tres”, “mi casa”, “me llamo”, etc.).

6.4 Observaciones

A la luz de este primer análisis, se observan algunas tendencias. Parece que los motivos extrínsecos como el factor económico o social no tienen mucho peso en la decisión de

iniciar o continuar el aprendizaje del español. Al contrario, son los motivos de índole intrínseca (como el valor estético, las posibilidades de viaje, la simpatía hacia los locutores y el interés por la cultura) los que encontramos con mayor frecuencia en los niveles altos. Esto sugiere que es la motivación autodeterminada la que favorece la perseverancia. Si fuera el caso, serían aspectos en los que insistir en el aprendizaje de ELE.

Con respecto a las representaciones hacia el aprendizaje, son, en su mayoría, positivas. Sería conveniente poner estos datos en relación con la intención de seguir o no el aprendizaje del español, para ver en qué medida las representaciones negativas o las demasiado positivas influyen en la desmotivación y el abandono. Espero que un análisis más pormenorizado de los datos obtenidos permita confirmar estas tendencias.

7. Primeras conclusiones

El objetivo de esta presentación era describir la investigación que propongo llevar a cabo para la redacción de mi memoria, que consiste en identificar los principales motivos que impulsan a los universitarios a aprender español en el contexto quebequense así como sus creencias acerca de algunas esferas de esta empresa. Se seguirá analizando los resultados obtenidos y, a modo de conclusión, se enunciarán unas directrices que ayuden a los docentes de ELE a alentar la motivación de sus alumnos y a incidir positivamente en sus representaciones. Para concluir, no cabe duda de que la dimensión afectiva del aprendizaje constituye una prometedora línea de investigación, en la que aún hay mucho por hacer.

Referencias bibliográficas

- ALLARD, M. 2007. "Les élèves québécois séduits par l'espagnol". *La Presse*, 3 de enero de 2007. [Documento en línea: <http://www.cyberpresse.ca/article/20070103/CPACTUALITES/701030555&SearchID=73271441827839>].
- ARNOLD, J. y D. BROWN. 2000. "Mapa del terreno", en J. ARNOLD (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 19-41.
- CONSEJO DE EUROPA. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa, trad. del Instituto Cervantes. [Documento en línea: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>].

- DABENE, L. 1997. "L'image des langues et leur apprentissage", en M. MATTEY (ed.), *Les langues et leurs images*. Neufchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 19-23.
- DÖRNYEI, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. England: Pearson Education Limited.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. 2005. *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- JETTÉ, K. 2006. "Presentación y análisis del repertorio sobre la enseñanza del español en Quebec". *Tynkuy* 3, 21-27.
- 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*. Montreal: Université de Montreal. [Documento en línea: <http://www.littlm.umontreal.ca/documents/Repertoire.pdf>].
- 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.
- MADRID FERNÁNDEZ, D. 1999. *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Granada Grupo Editorial. [Documento en línea: <http://www.ugr.es/~dmadrid/Doctorado/Investigaci%F3n%20Factores%20Motivacionales.pdf>].
- 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>].
- 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.
- 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.