

EL FACTOR AFECTIVO Y LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES EN CONTEXTOS ESCOLARES

MARÍA JESÚS CABAÑAS MARTÍNEZ
UNIVERSIDAD DE LEÓN

Resumen: *La presente comunicación se enmarca en un trabajo de investigación más amplio, realizado en 2005 en la ciudad de León, con el objetivo de conocer la situación real de la enseñanza de español a inmigrantes en los institutos de dicha ciudad y obtener una idea general sobre el perfil de este tipo de alumnado. El objetivo de esta exposición es, por una parte, exponer de forma muy breve y resumida las principales teorías que han tratado la importancia del factor afectivo en la enseñanza de española inmigrantes y que se han tenido en cuenta en esta investigación, para, a continuación exponer los resultados y conclusiones obtenidos a partir de las respuestas de los alumnos a las preguntas de a encuesta. De este modo podremos observar la situación del factor afectivo en estos individuos y reflexionar sobre cómo puede incidir en su proceso de aprendizaje del español.*

Palabras clave: enseñanza de español a inmigrantes, contexto escolar, factor afectivo.

Abstract: *This paper is part of my Ph.D. dissertation, carried out in 2005 in the city of León. The objective was to expose the situation of the teachers and students of Spanish as SL in the high schools of this city so as to obtain a general idea about the profile of this kind of students. The aim of this paper is, on the one hand, to summarize the main theories about the importance of the affective factor and how the immigrants students are influenced by it when learning Spanish at high schools. On the other hand, we want to expose the results and conclusions that we reached after analysing the data from a survey carried out in León from March to June, 2005. This will enable us, thus, to learn about the situation of these pupils and, consequently, to analyse the way it may influence the process of acquiring Spanish.*

Keywords: Spanish as a second language, high schools, affective factor.

1. Concepto de factor afectivo

En primer lugar, es necesario aclarar qué se entiende por *factores afectivos* o *dimensión afectiva*, especialmente en el campo de enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas. El *Diccionario de términos clave de ELE* publicado por el Instituto Cervantes en la red habla de la *variable afectiva* para referirse al conjunto de factores que se van a tratar a continuación:

la variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad.

En esta obra se alude también a la tradicional separación entre *variable cognitiva* y *afectiva*, separación discutida por determinados investigadores, que consideran que ambas no son polos opuestos, sino que deben ir siempre unidas, como se verá más adelante.

Pese a ello, la mayor parte coincide en señalar la dificultad de poder ofrecer una definición precisa y completa de este concepto, puesto que todos comprendemos nociones como *afecto* o *sentimiento*, pero no siempre somos capaces de explicar con precisión en qué consisten. Como ejemplo, se puede citar la relación existente entre conceptos como *afectividad*, *emoción* y *sentimientos*. Además, como señalan J. ARNOLD y D. BROWN (2000:19), esta dimensión afectiva no tiene por qué oponerse a la cognitiva, puesto que ambas dimensiones conforman un

todo desde un punto de vista neurológico, coexistiendo de este modo en nuestra mente y formando parte de nuestra razón.

Por otro lado, S. Krashen ha sido, sin duda, uno de los autores que más ha contribuido al reconocimiento de la importancia del factor afectivo en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, con teorías ya clásicas, como la del filtro afectivo o la diferencia entre *actitud* y *aptitud* (S. KRASHEN, H. DULAY y M. BURT :1982).

2. Elementos que conforman la dimensión afectiva

Dentro de los factores afectivos que inciden de manera más directa en el aprendizaje de una lengua extranjera se suelen incluir como fundamentales la ansiedad y el grado de relajación, así como la motivación y sus tipos principales. Además, también es habitual relacionar otros elementos que dependen en mayor o menor grado de la personalidad, el estilo de aprendizaje o, en el caso de los alumnos inmigrantes, el sistema educativo del que proceden. Entre estos destacan el grado de inhibición, de extraversión/ introversión, su autoestima, su capacidad de empatía y su tolerancia a la ambigüedad.

Todos estos factores son de capital importancia en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en general, pero lo son de manera especial en el caso del aprendizaje de un idioma. Ello se debe a que aprender una lengua conlleva determinadas exigencias que van más allá de los requerimientos intelectuales y cognitivos habituales. A continuación, desarrollaremos brevemente los dos que más incidencia tienen en el aprendizaje y que hemos reflejado de manera práctica en las preguntas de la encuesta.

2.1. Ansiedad

Este factor puede aparecer en algunos alumnos y en ciertas ocasiones en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, una vez más, la enseñanza de lenguas extranjeras puede ser un marco especialmente favorable para su aparición. La ansiedad puede definirse como un sentimiento de angustia, resultado, generalmente, de una situación de estrés o agobio ante unas determinadas circunstancias, que, en este caso, pueden estar relacionadas con el propio proceso de aprendizaje de la segunda lengua. Los elementos que pueden provocarla son de muy diversa índole y dependen, como el propio sentimiento de ansiedad, de cada individuo, pero una de las situaciones más propicias para que se genere dentro del ámbito escolar son las evaluaciones y exámenes. Si a esto añadimos que, en el caso de las lenguas extranjeras, los aprendices se ven obligados a demostrar sus conocimientos y expresarse en una lengua que no es la suya, los niveles pueden aumentar sensiblemente respecto a otras materias. No en vano, en el instituto se propicia e incluso se exige el uso de la segunda lengua no solo en la clase de español, sino también en las demás asignaturas, ya que es la lengua de instrucción en la que se imparten todas las materias.

Por otro lado, de acuerdo con R. OXFORD (2000:79), la ansiedad puede ser de dos tipos: pasajera o permanente.

Por lo que se refiere al efecto que produce en la adquisición de una lengua extranjera o segunda, la mayor parte de las investigaciones ha permitido concluir que la ansiedad es negativa y contraproducente. Así lo señalan S. KRASHEN (1982:52) y R. OXFORD (*ídem*) entre otros. Con todo, estos mismos autores reconocen que puede existir algún tipo de ansiedad que sea positiva en el contexto de enseñanza-aprendizaje en determinadas situaciones. Así, K. Chastain (1975) (*apud* H. DULAY, M. BURT and S. KRASHEN, *ibid.*:53) señala que la mayoría de las investigaciones han permitido establecer una relación directa entre el incremento de la ansiedad y niveles de aprendizaje más bajos. A pesar de ello, un experimento en el que se realizaron las mediciones utilizando el *Taylor Manifest Anxiety* permitió establecer una correlación positiva entre ansiedad y aprendizaje de español, contradiciendo así los demás resultados.

Por otro lado, R. OXFORD (*ibid.*:79) señala que la denominada *ansiedad útil* podría estar relacionada con parámetros como una elevada seguridad en sí mismo o la práctica de la producción oral, entre otros. En estos casos, sería beneficiosa, porque mantendría al alumno en

una situación de alerta, atento al aprendizaje del idioma. A pesar de ello, esta autora señala que aún no existe una opinión definitiva y unánime entre los expertos en enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, aunque la opinión general es bastante negativa.

El aprendizaje en sí mismo es propicio para que se generen situaciones de ansiedad dentro de las prácticas habituales del aula. Así sucede, para algunos, sobre todo en enfoques comunicativos y especialmente con las tareas que implican la demostración de la fluidez verbal, como hablar en público ante toda la clase, contestar al profesor o los compañeros, mantener una conversación o con otro tipo de actividades también frecuentes, como el trabajo cooperativo. No obstante, la ansiedad relacionada con el idioma se puede producir de forma más notoria en las experiencias de dentro del país extranjero, debido, en buena medida, a los comportamientos culturales de los hablantes nativos. En estos casos, como se ha mencionado más arriba, se puede producir un choque cultural importante entre las pautas de actuación del individuo, que parte de su propia cultura, y las de los hablantes nativos. Por ello, ALDER (1975:25) (*apud* ARNOLD, J., 2000:83) señala que existe “una forma de ansiedad producida como consecuencia de algunos signos y símbolos de relación social que se perciben y se entienden normalmente”, refiriéndose a esta situación en la que los alumnos pueden sentir amenazada su propia identidad lingüística, al sentir que no encajan en el nuevo grupo. Si esto sucede en una situación habitual, en el caso de los inmigrantes esta ansiedad podrá incrementarse, debido a las peculiaridades sociales de su situación, ya enumeradas anteriormente. Todos estos hechos, condicionados además por el factor edad contribuirán a hacer aún más difícil la situación de estos jóvenes y a favorecer en ciertos casos la aparición de sentimientos como la ansiedad (*apud* ARNOLD, J., 2000:83).

2.2. Motivación

Todos los profesionales de la enseñanza coinciden en señalar la importancia de encontrar una razón o causa que anime a seguir aprendiendo, puesto que de lo contrario, el aprendizaje carecerá de sentido y se rechazará aprender algo que consideran inútil o que creen que no reporta ningún beneficio.

En general, se suelen distinguir cuatro tipos básicos de motivación, que se pueden agrupar en dos categorías de pares opositivos.

En primer lugar, se enfrentan la motivación instrumental e integradora. La primera de ellas supone que el estudiante desea aprender el idioma por razones de índole más bien práctica (obtener un trabajo determinado, acceder a una carrera...). La segunda apela a razones de tipo más bien social y cultural, de modo que el sujeto aprende la lengua, por ejemplo, para acercarse más a una cultura determinada o sentirse aceptado por una comunidad de hablantes. En principio, en el caso de este alumnado, se podría suponer que se dan las dos motivaciones, puesto que, por un lado, saben que necesitarán el español para trabajar en nuestro país, pero, por otro, también quieren aprender nuestra lengua para sentirse aceptados por los demás compañeros y, en general, por la sociedad de acogida. En la parte correspondiente al análisis de las encuestas se podrá comprobar si esto es cierto o no. En cualquier caso, S.KRASHEN (1981: 27) señala que en los Estados Unidos existen investigaciones que demuestran la importancia de la motivación integradora en el caso de los aprendices de inglés como segunda lengua, puesto que, según diversos estudios, como los de SPOLSKY (1969), OLLER, HUDSON and LIU (1977) y GARDNER and LAMBERT, (1959, 1972, 1977) entre otros (*apud* KRASHEN, S., 1981: 26-28), en aquellos estudiantes en los que predomina esta motivación frente a la instrumental se observan mejores resultados en los tests y parece existir una relación directa con el grado de dominio de la segunda lengua, al tiempo que se aprecia la incidencia de este tipo de motivación en el comportamiento dentro del aula: quienes poseen una motivación integradora son más propensos a contestar preguntas en clase y a participar que aquellos cuya motivación es más bien de tipo instrumental. Asimismo, GARDNER (1960) (*apud* KRASHEN, S., 1981: 26), tras estudiar el tipo de motivación presente en canadienses estudiantes de francés, concluyó que la motivación integradora era crucial en el desarrollo de las destrezas comunicativas.

Por otro lado, el segundo tipo de motivación alude a la división entre motivación intrínseca y extrínseca. En el primer caso, las razones que mueven a que se desee aprender la

lengua son inherentes al propio proceso de aprendizaje, es decir, podemos hablar de motivación intrínseca en aquellos que quieren aprender la lengua por puro deseo de aumentar sus conocimientos y de saber más. Por tanto, no existen factores externos que motiven esta conducta, ya que se ve recompensada con el simple hecho de aprender.

Por contra, en el caso de la motivación extrínseca, el aprendiz busca en los motivos externos la causa de su necesidad de aprender un idioma. En este caso, las razones para aprender una lengua no son tanto el deseo de conocer otras culturas o de incrementar los conocimientos, sino más bien la voluntad de satisfacer a los padres o profesores, de obtener buenas calificaciones o incluso otro tipo de incentivos materiales, como conseguir un “premio” por obtener buenas notas, en el caso de los escolares. El sujeto no se halla satisfecho con el propio aprendizaje y tiene que buscar otros beneficios o recompensas fuera de dicho proceso.

En el caso de los alumnos que son objeto de estudio, se podría suponer, a priori al menos, la motivación extrínseca, puesto que en un contexto escolar existirá como poco el deseo de aprobar la asignatura, aunque también es esperable, como en cualquier tipo de alumnado, que en varios de ellos encontremos también razones intrínsecas al propio aprendizaje de la lengua. Estas hipótesis se refutarán o corroborarán a través de los resultados de las encuestas.

Además de todas estas teorías acerca de la influencia de la motivación y otros factores afectivos en el aprendizaje de segundas lenguas, existe una hipótesis especialmente significativa y relevante para el objeto de estudio de este trabajo. Se trata de la *Hipótesis de la pidginización*, planteada por J. SCHUMANN (1976) a raíz de las conclusiones obtenidas de un estudio longitudinal realizado en Estados Unidos y que tenía por objeto observar el proceso de adquisición del inglés fuera de contextos académicos o escolares por parte de seis hablantes nativos de español (dos niños, dos adolescentes y dos adultos). En concreto, el tema del estudio era el proceso de adquisición de la negación, las interrogativas *qu-* y los auxiliares. Pero lo llamativo de este trabajo fueron los resultados obtenidos por uno de los individuos adultos, que mostró un progreso muy limitado en la adquisición en comparación con los demás sujetos del estudio. Según el autor de la investigación, la lengua de este aprendiz de inglés mostraba unas características peculiares propias de una lengua simplificada o reducida, características que coincidían precisamente con las de una lengua pidgin.

Para explicar por qué este sujeto utilizaba una lengua simplificada, este autor acudió a las funciones esenciales que suelen desempeñar las lenguas pidginizadas, identificando principalmente tres: una función comunicativa, otra integradora y otra expresiva, siendo esenciales las dos primeras y más accesoria que ellas la tercera. Existen estudios acerca de las lenguas pidgin y su uso que han revelado que su formación, simplificando una determinada lengua, “surge a partir de la falta de solidaridad social actual o futura entre el hablante y el oyente” (J. MUÑOZ LICERAS, *ibid.*: 128-129). Por tanto, según el autor, se puede deducir que la restricción funcional puede deberse a la distancia social y psicológica existente entre el hablante y su interlocutor, de manera que la distancia social entre los grupos de aprendices de una L2 y la dificultad de aprendizaje son directamente proporcionales: a más distancia social, más dificultades de aprendizaje, ya que se considera que la distancia social da lugar a una mala situación de aprendizaje.

Por otro lado, los factores individuales y psicológicos también son determinantes en el progreso del aprendizaje. En concreto, el autor señala que «los factores que crean distancia psicológica entre el alumno y los hablantes de la lengua objeto son de naturaleza afectiva e implican problemas como la resolución del choque de lenguas, de culturas, la motivación y la permeabilidad del ego». (J. MUÑOZ LICERAS, *ibid.*:134.)

Este último factor, también denominado *barreras del ego*, se refiere a la capacidad del individuo para renunciar a su individualidad temporal y parcialmente. De acuerdo con varios autores, son mejores aprendices de segundas lenguas quienes presentan más capacidad en este sentido.

Según todos estos datos, y tras haber examinado la situación del individuo en cuestión, Schumann dedujo que el habla pidginizada podría explicarse como consecuencia de la distancia social y/o psicológica experimentada por este aprendiz frente a los hablantes nativos del inglés.

Los factores causantes de estas dos situaciones suponen una barrera infranqueable entre el aducto de la L2 y el alumno, que ignora cuándo este se encuentra disponible. En este tipo de situaciones, la función de la lengua queda relegada a la comunicación denotativa referencial, a aquellos casos en que el contacto con los hablantes nativos es indispensable o ineludible.

Sin embargo, en el cuestionario contestado por el sujeto que fue objeto de esta hipótesis se dejaban ver actitudes y motivaciones positivas hacia la LE, lo que llevó al autor a considerar que tal vez las respuestas dadas no eran tanto el reflejo real de los sentimientos y actitudes del individuo, sino que con ellas el individuo había tratado de agradar a los investigadores escribiendo lo que posiblemente les habría gustado oír.

Por último, se comprobó que, en estos casos, el efecto de la instrucción formal no tenía apenas influencia en los progresos. Según ciertos investigadores, el proceso de pidginización podría ser un factor común en los comienzos de todos los procesos de adquisición de una L2, persistiendo en aquellos casos en los que el individuo experimente después distancia psicológica y social respecto a los hablantes nativos de la lengua que esté aprendiendo.

Como resumen, pues, se puede decir que en este estudio, centrado en el aprendizaje de una L2 por parte de inmigrantes hispanos de diferentes edades en Estados Unidos, la causa definitiva de que uno de ellos, un trabajador adulto, no progresara en el aprendizaje fue la distancia psicológica y social que sentía hacia el grupo de hablantes nativos estadounidenses. Como consecuencia de ello, desarrolló una lengua simplificada, pidginizada, cuya función quedó reducida exclusivamente a la de garantizar la mínima comunicación en los casos en que esta fuese indispensable.

Por todo ello, esta teoría puede ser significativa a la hora de examinar las condiciones de aprendizaje del alumnado inmigrante, aunque sería muy difícil tratar de determinar si el caso de este sujeto se repite, puesto que el objeto inicial de este trabajo de investigación no es tanto examinar su nivel de lengua, sino las condiciones más relevantes que pueden influir en su proceso de adquisición del español.

Hay que señalar, por otro lado, que los componentes afectivos se hallan relacionados también con el factor *edad*, puesto que en unas edades los aprendices son más vulnerables ante ciertas situaciones o estados que en otras. La relación entre la edad y el factor afectivo se tratará en el apartado dedicado a la influencia de la edad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segunda.

Finalmente, la dimensión afectiva juega un papel destacado en cuanto al desarrollo de estrategias de aprendizaje. Este factor será tratado en el apartado referido a las estrategias de aprendizaje.

3. Resultados de las encuestas

He creído oportuno que las preguntas de este apartado fueran abiertas, con el fin de que se pudieran expresar con más libertad y, así, reflejasen lo que realmente sienten y piensan, sin verse coartados por posibles opciones para contestar.

La primera de las preguntas formuladas hacía referencia a aquello que más echan de menos. Los resultados han ido los siguientes:

Lo que más echan de menos	%
Familia, amigos	89
Además, otros elementos culturales	33
Todo en general	11
Lo que más les gusta de España	%
Todo en general	16,6
Nada	5,5
La gente, su trato y los amigos	33,33
Las posibilidades de trabajo	11

Además, otros aspectos (comida, forma de vestir, etc.)	50
Lo que menos les gusta de España	%
Nada	22
Todo	5,5
La gente y las actitudes racistas	27,7
Aspectos culturales y costumbres (comida, clima...)	38,8
NS/NC	11
¿Te sientes a gusto en España?	%
Sí	61
Sí, pero no por completo.	27
No	0
NS/NC	11
¿Te gustaría volver a tu país?	%
Sí	94,4
No	5,5
NS/NC	0
Razones	%
Volver a ver familia/ amigos	52,9
Echan de menos su país	41,1

Como se puede observar, a pesar de que las preguntas eran abiertas, las contestaciones han sido bastante similares en todos los casos. A la primera pregunta, “lo que más echas de menos”, la mayoría ha dado una respuesta bastante esperable: la familia y amigos. Muchos de ellos han venido con parte de su familia, pero han dejado atrás a otros miembros de la misma a los que probablemente también estarían muy unidos. Además, también se han visto obligados a cambiar de amigos e incorporarse a un nuevo instituto, experiencia que puede ser muy importante a la edad de los encuestados. Asimismo, muchos de ellos han señalado que también añoran otros aspectos de la vida cotidiana de tipo más bien material y cultural, como la comida o la forma de vestir.

En cuanto a lo que más les gusta de España, las respuestas se hallan más divididas. Una parte de ellos no ha contestado a esta pregunta y un pequeño porcentaje ha señalado que no le gusta nada, tal vez debido a que aún no han permanecido mucho tiempo en nuestro país o a que las diferencias culturales y sociales son muy grandes y estos aún no han logrado adaptarse al profundo cambio que supone su situación. Afortunadamente, la mayoría de los alumnos restantes ha contestado que lo que más le gusta es la gente y los nuevos amigos, lo que parece indicar que estos sí se encuentran integrados y adaptados a su nueva situación, tanto en el contexto escolar como fuera de él. Además, de aquí se puede deducir que probablemente el trato recibido ha sido positivo y estos jóvenes no han experimentado situaciones de rechazo o marginación. Por tanto, *a priori* al menos, se podría deducir de estas respuestas que se encuentran integrados en el ambiente de su I.E.S.

Llama la atención otro 16%, que ha contestado que le gusta todo de España. Esta respuesta puede deberse también a que hayan experimentado una buena acogida tanto desde el punto de vista social como en el centro escolar, aunque también puede ser una respuesta comodín por no saber exactamente qué contestar.

Otra de las respuestas que también se ha repetido en varios ha sido la relativa a las posibilidades de trabajo. Esto refleja su situación real y la de sus familias, que han emigrado de su país al nuestro principalmente por motivos de trabajo, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida. Por ello, esta respuesta es el fiel reflejo de la principal preocupación que los estudiantes viven en el seno de sus familias. Tampoco se debe olvidar que en muchos de los lugares de origen las condiciones de vida de los adolescentes no son las mismas que en España y el resto de los países occidentales más desarrollados. En nuestras sociedades, este periodo se

entiende como un paso entre la infancia y la edad adulta, pero ello no implica ningún cambio notorio en las prioridades y obligaciones de este grupo, cuyas responsabilidades más inmediatas se centran en continuar estudiando, dado que se encuentran aún en la etapa de enseñanza obligatoria, que dura hasta los 16 años aproximadamente. Por ello, la búsqueda de trabajo, la independencia económica y la emancipación del hogar familiar se encuentran aún muy lejos de sus objetivos prioritarios, ya que todavía dependen en todos los sentidos de su familia, en concreto de sus padres.

Por contra, en otras sociedades y culturas más alejadas de la nuestra, los adolescentes se encuentran acuciados por preocupaciones muy distintas. En determinados casos, la situación económica de la familia no deja otra opción más que buscar un trabajo para contribuir en la medida de lo posible en este aspecto. Además, en algunos países la educación no presenta las mismas ventajas que en el nuestro y no es obligatoria y gratuita al menos hasta esa edad. Por ello, para algunos de los adolescentes que se encuentran escolarizados en nuestros I.E.S., la preocupación por buscar trabajo no es algo nuevo y lejano, exclusivo solo de los adultos, sino que es una realidad que han vivido y que aún les preocupa, lo que explica las respuestas obtenidas.

En cuanto a los aspectos más negativos de nuestro país, nuevamente un pequeño porcentaje ha señalado que le disgusta todo, coincidiendo con el porcentaje que en la pregunta anterior señaló que no le gustaba nada. Por ello, se puede suponer la misma explicación que se adujo más arriba.

Por otro lado, el 22% contestó que no había ningún aspecto de nuestro país que le disgustase especialmente, por lo que de nuevo se puede suponer, desde un punto de vista positivo, que se trata de un grupo que ya lleva en nuestro país cierto tiempo, se ha adaptado a nuestras costumbres y se ha integrado definitivamente en nuestra forma de vida o bien que nos encontramos ante alumnos que todavía no han pasado suficiente tiempo en España y por ello no han identificado aún ningún aspecto especialmente negativo.

Destaca además un 27,7% de los encuestados, que ha señalado que lo que menos le gusta es la gente y las actitudes racistas. Este dato sí puede ser preocupante, puesto que tal vez varios de ellos hayan vivido situaciones de este tipo fuera o dentro de la comunidad escolar. A pesar de ello, hay que subrayar que en los I.E.S. visitados no se señaló ningún caso de inmigrantes que hubiesen sido víctimas de actitudes racistas o excluidos del grupo, especialmente debido a que el número de ellos actualmente no es muy elevado, por lo que tampoco han surgido conflictos graves en la convivencia. Aun así, cabe la posibilidad de que hayan sufrido en ocasiones comportamientos de este tipo a pesar de las acciones del profesorado para erradicarlos. En cualquier caso, desde la comunidad educativa deben promoverse acciones encaminadas a que todas las culturas conozcan a las otras, desarrollando acciones en contra de este tipo de comportamientos. Afortunadamente, esta respuesta contrasta con el porcentaje que en la respuesta anterior contestó que lo que más le gustaba de España era la gente.

Por último, la mayor parte ha señalado que lo que menos le gusta de nuestro país son determinados aspectos culturales (la comida, ciertas costumbres...).

A pesar de ello, ninguno de los encuestados contestó negativamente a la pregunta «¿te sientes a gusto en España?» más de la mitad, el 61%, contestó de forma afirmativa sin ninguna precisión y otro 27% señaló que sí, aunque no por completo. A pesar de ello, el 94% contestó que le gustaría volver a su país, alegando como principales motivos el deseo de reencontrarse con sus seres queridos o simplemente la nostalgia. Con todo, esta respuesta no contradice a la anterior y la situación afectiva que se puede deducir de estos datos es que se encuentran, en general, bastante adaptados a la vida de nuestro país y se sienten integrados desde un punto de vista social, tanto en el centro escolar como fuera de él, a pesar de que algunos hayan podido experimentar actitudes racistas o negativas contra ellos. Hay que tener en cuenta, además, que el tiempo de permanencia en nuestro país y la edad de llegada son también factores determinantes para la situación afectiva de estos adolescentes.

Por tanto, se puede concluir que, en principio, las respuestas obtenidas se ajustan a lo esperable y que los encuestados se encuentran divididos, desde el punto de vista afectivo, entre

su país de origen y su país de acogida. Esta situación puede influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo que los alumnos, especialmente si son recién llegados, se sienten inseguros y faltos de confianza. Si este estado se prolonga en el tiempo, puede dar lugar a la aparición de sentimientos de ansiedad que pueden repercutir de forma muy negativa en la adquisición de la lengua. Es decir, en términos de S. KRASHEN (1982) y su *Teoría del Filtro Afectivo*, si se detecta que los niveles de ansiedad son altos y que, en general, su situación afectiva es negativa, el filtro afectivo aumentará, impidiendo que los conocimientos lingüísticos sean adquiridos por el alumno. Por ello, es especialmente importante prestar la atención necesaria a este grupo de estudiantes, si bien, como se ha señalado anteriormente, a la luz de las respuestas obtenidas no se puede manifestar que la mayoría de ellos se encuentre en una situación afectiva especialmente negativa o de riesgo. Aun así, sin duda el marco más acertado para propiciar un ambiente confortable para todo el alumnado, no solo para el extranjero, es la educación intercultural, de la que trataré brevemente más adelante.

Por lo que se refiere a la motivación en el aprendizaje de español, a continuación, a través de los datos obtenidos de las encuestas, se tratará de determinar qué razones mueven a los estudiantes extranjeros de los I.E.S. de nuestra ciudad para aprender otras lenguas.

En cuanto a la pregunta sobre si les gustaría aprender otros idiomas, el 100% contestó afirmativamente. Esto permite deducir que en principio todos ellos han desarrollado, a través de su experiencia, una actitud positiva hacia el aprendizaje de idiomas, por lo que se puede suponer que poseen motivaciones de algún tipo para ello.

A continuación, se ha planteado una pregunta abierta con el objetivo de conocer cuáles son esas razones. Los resultados han sido los siguientes:

MOTIVOS PARA APRENDER OTROS IDIOMAS %:

Por gusto, por afán de aprender más	38,8
Porque es útil para trabajar, estudiar...	33,3
Para poder comunicarse con otras personas	16,6
NS/NC	11,1

A priori se podría suponer que la motivación predominante fuera la instrumental, pero, en realidad, las razones expuestas en las encuestas son mayoritariamente intrínsecas. Según esto, los estudiantes no buscan una finalidad externa al propio proceso de aprendizaje, sino que se supone que encuentran satisfacción en el mismo hecho de aprender y precisamente son las razones de esta índole las que afectan más positivamente al proceso de aprendizaje de la L2.

En cuanto a la dicotomía entre motivación instrumental e integradora, según las respuestas obtenidas, parece predominar la primera, lo cual supone que las causas que mueven a los estudiantes para desear aprender otras lenguas son de tipo práctico, derivadas de la utilidad que supone el dominio de varios idiomas como vía de mejora en el trabajo, estudios, etc. No obstante, de acuerdo con las teorías examinadas, la motivación más positiva para el aprendizaje de lenguas, especialmente en el caso de los inmigrantes, sería la integradora, por la cual los aprendices buscan poder comunicarse con gentes de otros países o poder integrarse en la sociedad de un país extranjero. Estudios realizados con inmigrantes han demostrado que aquellos que presentaban este tipo de motivación tenían una actitud más positiva y su aprendizaje se desarrollaba mejor. Con todo, solo el 16% de los encuestados parece haber aludido a causas de este tipo, en concreto, a la finalidad de poder comunicarse con otras personas. Esto puede significar que la principal preocupación no es tanto la integración o la aceptación. Más bien parece que son las cuestiones de tipo académico y práctico las que les inquietan, puesto que de lo contrario habrían enumerado razones de tipo social, como deseo de poder formar parte de un grupo determinado, aunque hay que tener en cuenta las respuestas obtenidas en la siguiente pregunta, en la que reconocen más claramente la importancia de esa motivación integradora.

Por otra parte, la pregunta acerca de la utilidad de saber otras lenguas tampoco ofrece

dudas, puesto que el total ha reconocido nuevamente las ventajas que ello supone. Pese a ello, en este caso, sí hay un porcentaje más alto que ha puesto de manifiesto la importancia social e integradora del conocimiento de idiomas. Las respuestas ofrecidas por los alumnos fueron diversas. Incluimos en la tabla siguiente las más significativas y frecuentes:

Para tener más posibilidades de éxito en trabajo, estudios...	69
Para poder viajar y comunicarse con gente de otros países	69
Para conocer culturas diferentes, poder valorar aspectos culturales de otros países, etc.	15
NS/NC	27,7

La importancia de esta motivación en el caso concreto de los inmigrantes puede ser percibida, además, si recordamos la *Hipótesis de la Pidginización* de SCHUMANN (1976). Según este autor, las causas que promovían el estancamiento en el aprendizaje de una L2 y el uso de una lengua reducida o pidgin eran la distancia social y psicológica experimentada por los sujetos frente al resto de hablantes de la lengua. Por ello, es importante que en los aprendices esté presente el deseo de integrarse en el seno de la sociedad del país de llegada. De lo contrario, si persisten actitudes tendentes a relacionarse exclusivamente con los hablantes de la misma lengua y eludiendo entrar en contacto con los nativos, puede que terminen en una situación similar a la del sujeto analizado por Schumann.

Sin embargo, la situación real es bastante más compleja, puesto que en ocasiones se producen procesos de aculturación, en los que los extranjeros adoptan el modo de vida y las costumbres del país de llegada, pero manteniendo las propias en privado, o bien situaciones de perseveración de dichas costumbres y rechazo total hacia las del país de acogida. Tampoco hay que olvidar que en el proceso de acogida e integración de este colectivo también se requiere una actitud positiva por parte de la sociedad del país de llegada. Ello, además, no debe significar la adopción de un modelo de asimilación, sino más bien de integración intercultural, en el que se produzca un intercambio y un enriquecimiento mutuo entre los que llegan y los propios habitantes del país. De hecho, el propio autor señala que

habrá distancia social y, por tanto, una mala situación para el aprendizaje de la lengua [...] cuando el grupo AL2 sea o dominante o subordinado, cuando ambos grupos deseen la perseveración y el alto encerramiento para el grupo de AL2, cuando el grupo de AL2 sea cohesivo y mayor, cuando las dos culturas no sean congruentes, cuando ambos grupos tengan actitudes negativas hacia el otro y cuando el grupo AL2 piense permanecer en el área de L0 por poco tiempo. (*apud* Muñoz Licerias, *ibid*, 130).

Por tanto, es importante que exista deseo de integración, es decir motivación integradora, en los alumnos que aprenden español como L2, pero sin duda también es decisiva la actitud de la sociedad y del grupo de compañeros en el centro escolar de esos alumnos para que aparezca el deseo y para evitar que surjan actitudes negativas hacia nuestra lengua y cultura que pueda llegar a afectar de manera negativa el proceso de aprendizaje de la L2.

Además, el aspecto cultural del aprendizaje de lenguas, que se puede considerar dentro de esa misma motivación, también ha sido tenido en cuenta por el 15%. Desde el punto de vista de la enseñanza intercultural, este hecho es muy positivo, puesto que refleja, por una parte, el reconocimiento y aceptación de las diferencias culturales ligadas a la lengua, y, por otra, el deseo de conocer, a través de la lengua, esas otras culturas, ligadas a nuevas costumbres y formas de vida. Esto supone, por tanto, que estos han sabido aprovechar su propia experiencia y, tal como se refleja en el marco de referencia, el aprendizaje de nuestra lengua ha permitido que se desarrolle su competencia intercultural, lo cual se refleja precisamente en este tipo de respuestas. No obstante, el porcentaje que ha puesto de manifiesto este aspecto es todavía poco representativo, quizás porque se trate de aquellos que llevan más tiempo viviendo en nuestro

país, por lo que hay que continuar fomentando estas actitudes entre los estudiantes.

En suma, como se ha observado a partir de los datos, la mayoría posee un tipo de motivación intrínseca, lo cual es positivo para la adquisición del español. En cuanto a las motivaciones instrumental e integradora, atendiendo al conjunto de respuestas obtenidas, se puede deducir que ambas se dan prácticamente por igual, hecho comprensible dadas las circunstancias que rodean su proceso de adquisición. En este caso, no se han podido corroborar los resultados de otros estudios citados en el apartado teórico y que reflejaban la correlación entre edad y motivación, de manera que con el aumento de la edad disminuía la motivación integradora, aunque solía mantenerse o incrementarse la instrumental, aunque debemos tener en cuenta que el abanico de edades de los encuestados no ha sido tampoco demasiado amplio, por encontrarse todos ellos dentro de los límites de la adolescencia. Aun así, sería deseable potenciar en ellos la motivación integradora, por los efectos beneficiosos que parece tener en dicho proceso, ensalzando al mismo tiempo en el conjunto de todos los alumnos las ventajas de conocer otras lenguas y sus culturas, para desarrollar en ellos la mencionada competencia intercultural.

4. Conclusiones

De los datos obtenidos en las encuestas se puede extraer una idea general de la situación de aprendizaje de español que viven estos estudiantes, aunque hay que destacar su heterogeneidad, dado que el único factor común entre ellos es el desconocimiento del idioma.

En general, se trata de adolescentes que no han encontrado en su mayoría grandes dificultades para el aprendizaje del español, a pesar de que su tiempo de permanencia en nuestro país es, en la mayoría de los casos, inferior a dos años.

Aun así, de las respuestas obtenidas no se puede deducir que se sientan marginados o discriminados, sino más bien al contrario, se encuentran integrados y socializados en los centros educativos, lo que no impide que añoren su país y deseen volver a él algún día. Por ello, a pesar de sus especiales condiciones, no se puede deducir que la situación afectiva que están viviendo afecte de forma negativa al aprendizaje de la lengua.

En cuanto a la motivación, gracias a su situación todos ellos aprecian el valor de conocer otras lenguas, aunque, como ya se señaló en el apartado correspondiente, se echa en falta una mayor incidencia de la motivación integradora, tan importante en la situación en la que se encuentran.

Bibliografía

- AA.VV. (INSTITUTO CERVANTES): *Diccionario de términos clave de ELE*. Versión disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele.
- ARNOLD, J.: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, 2000.
- CONSEJO DE EUROPA: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya, 2003. Versión en Internet: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>.
- DULAY, H. BURT, M. y KRASHEN, S.: *Language two*. New York, Oxford University Press, 1982.
- KRASHEN: *Second language acquisition and language learning*. Oxford, Pergamon Press, 1981.
- SCHUMANN, J.: «Second language acquisition: the pidginization hypothesis», en *Language Learning*, vol. 26, 2, 1976, consultado en Muñoz Liceras, J.: *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, visor, 1992, p.123 y ss.
- MUÑOZ LAHOZ, C.: *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel, 2000.
- MUÑOZ LICERAS J.: *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, 1992.