

SOCIALIZACIÓN, MOTIVACIÓN E INTERACCIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Eva Alcón Soler

I.B. Castelló

Introducción

El panorama didáctico de lenguas a partir de los años sesenta se caracteriza, como es sabido, por la importancia de la utilización del lenguaje en situaciones significativas, el rechazo de la enseñanza de la gramática, y el aliento a la comprensión a lo largo de todo el proceso. Desde esta perspectiva numerosos autores (Hatch 1978, 1983; Long 1980, 1981, 1983, 1985; Swain 1985; Ellis 1990; Alcón y Guzmán, 1992 ...) reivindican la importancia de la interacción en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Ahora bien, la interacción, a su vez, viene determinada por diversos factores que podemos agrupar en dos grandes grupos: sociales y/o contextuales, y afectivos. Los primeros están representados, principalmente, en el papel adoptado por los participantes en el contexto académico. Normalmente este papel, según señala Hasan (1978), es jerárquico, manifestándose en la autoridad ejercida por el profesor, en oposición a la escasa intervención por parte del aprendiz, cuya única función es la de asentir al intentar aprender una lengua.

Sin embargo, tras analizar las conclusiones a las que llegan Allwright (1980), Van Lier (1988), y Llobera (1990) en sus respectivos estudios, donde la interacción en el aula presenta muchas de las características de la conversación informal, y la asimetría en la participación por parte de todos los interlocutores -profesor y alumnos- es una constante, uno tiende a considerar los factores afectivos, no directamente observables en la interacción, responsables del tipo de interacción observable en el aula.

Ignorando los factores sociales y contextuales por razones de espacio, en este artículo se pretende reflexionar sobre dos de los aspectos afectivos: la socialización, y la motivación. Así como especificar en qué medida un clima afectivo favorable a la socialización, y a la motivación puede potenciar la interacción y, por consiguiente, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Importancia de los factores afectivos en la interacción

Existe evidencia que las variables individuales influyen en el aprendizaje. Así lo señalan Chastain (1975), y Hamayan *et al.* (1975) al cuestionarse la influencia de las características afectivas en el aprendizaje de lenguas, y poner de manifiesto la importancia tanto de factores afectivos como cognitivos en el aprendizaje de lenguas.

Esta misma afirmación la encontramos en el trabajo de Curran (1972), al referirse al efecto de los factores afectivos en la interacción, y la importancia de desarrollar un clima afectivo favorable al aprendizaje. Al igual que Curran (1972), a finales de los años setenta se considera que la tensión actúa en contra de la voluntad de interactuar en lengua extranjera, y por consiguiente, impide la adquisición. Para impedirlo, surge, entre otros, el método conocido con el nombre de sugestopedia. Al utilizar dicho método, los sujetos logran romper la tensión y utilizar todo el potencial de sus mentes, presentando una actitud abierta, espontánea y de autoestima.

Esta relación entre una atmósfera libre de tensión y el aprendizaje también la pone de manifiesto explícitamente Moskowitz (1978), quien sugiere la necesidad de proporcionar al aprendiz el tipo de estabilidad emotiva que le permita superar el miedo a interactuar con sus compañeros en lengua extranjera. Así pues en *Sharing and Caring* (1978) proporciona todo un material para potenciar un clima afectivo favorable a la interacción, ya que a su entender, ésta es la responsable del aprendizaje.

No obstante, la mayoría de estudios que consideran la dimensión emocional en la interacción, presentan, en nuestra opinión, una definición de interacción efectiva que necesita ser revisada.

Basándonos en los trabajos de Curran (1972), y Moskowitz (1978) observamos un esfuerzo por aumentar la cantidad de interacción verbal en el aula, considerando ésta responsable del aprendizaje. Este mismo enfoque, propuesto por los autores anteriormente mencionados, lo encontramos en las teorías de aprendizaje, basadas en la comprensión de un mensaje a través de la negociación (Long, 1981), y en la producción de la lengua (Swain, 1985). Así como también es la cantidad de interacción la medida de correlación entre los factores afectivos, y su influencia en el aprendizaje.

Sin embargo, Slimani (1987) demuestra empíricamente, aunque sin considerar las diferencias individuales de los aprendices, que la cantidad de interacción no se correlaciona con el aprendizaje. En nuestra opinión, considerar una interacción efectiva únicamente en base a la cantidad de intercambios conversacionales, es peligroso, ya que éstos podrían convertirse en una ventaja, o desventaja, según la personalidad de los individuos.

Con objeto de entender la influencia de las variables afectivas en la interacción, y evitar considerar la simple cantidad de interacción responsable del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, analizaremos en primer lugar la influencia que ejerce, según la literatura, la socialización, y la motivación en la interacción, y, por consiguiente, en el aprendizaje.

Socialización

Por lo que respecta a la socialización, observable en la toma de turnos por los participantes, e interpretables mediante los rasgos psicológicos de extrover-

sión/introversión, no parece existir un consenso sobre su efecto al aprender una lengua. Mientras Chastain (1975) encuentra una correlación positiva entre extroversión y nivel de lengua, Busch (1982) demuestra una correlación negativa, y Naiman *et al* (1978) no encuentran ningún tipo de correlación.

Por otra parte, la influencia de la extroversión/introversión en la interacción también se ha relacionado con la habilidad social de los individuos. Así lo considera Fillmore (1979), quien en su estudio longitudinal demuestra que la habilidad social facilita una mayor exposición al input, y, como resultado, el desarrollo de la L2. Sin embargo, Strong (1983) contradice a Fillmore, al relacionar la habilidad social con la interacción, pero en este caso, responsabilizando a la producción del input como la causa del desarrollo lingüístico y/o comunicativo.

Las diferencias existentes al establecer una correlación entre socialización y adquisición podrían explicarse atendiendo a la definición de interacción, que implícita o explícitamente está presente en todos los trabajos mencionados. En todos ellos un comportamiento verbal activo, característico de los extrovertidos, se considera socialización, pero ¿qué sucede con los introvertidos? ¿no pueden caracterizarse por tener un tipo de socialización diferente, que los impulse a adoptar posturas más pasivas en la interacción? La respuesta parece encontrarse en los trabajos de Fillmore (1979), y Strong (1983). Es decir, mientras algunos estudiantes se benefician de una mayor exposición al “input”, otros se benefician al producirlo.

Así pues, si queremos entender la influencia de la socialización en la generación del input, el efecto de éste en el aprendizaje, y en la actividad verbal de los participantes, una concepción de socialización diferente es necesaria. Es decir, de manera similar al concepto de interacción efectiva anteriormente propuesto, debemos entender por socialización tanto la participación activa, manifestada en la producción de lengua, como la pasiva, entendida ésta como exposición al input.

Motivación

Por lo que respecta a la motivación, ésta ha venido considerándose, dentro de la teoría de adquisición de lenguas, como un factor afectivo más.

El trabajo más destacable sobre motivación es el desarrollado en Canadá por Gardner y su equipo desde 1950 (Gardner y Lambert, 1959, 1972; Gardner, 1968, 1980, 1985, 1988). En todos sus trabajos las características afectivas, especialmente la actitud hacia la lengua y la motivación, se consideran fenómenos inseparables, y se establece una distinción entre motivación integral e instrumental. La primera se identifica con una actitud positiva hacia la lengua, la segunda con aspectos más funcionales (obtener trabajo, pasar un examen...) La distinción entre los dos tipos de motivación le permite a Gardner comprobar cómo la motivación integral conlleva mayor éxito en el aprendizaje de lenguas, en este caso, del Francés, en el contexto situacional de Quebec. Así como le

impulsa a proponer el llamado modelo sociocultural (1988), donde la actitud hacia la lengua es el factor determinante para el aprendizaje.

Aunque el modelo de Gardner puede explicar la relación entre motivación y aprendizaje en una situación bilingüe, como Quebec, ¿es posible que exista, por parte de los alumnos que aprenden el inglés en contexto académico, un deseo de identificación con la cultura inglesa que, a su vez, les lleve a tener una actitud positiva hacia la lengua, y una mayor motivación para su estudio? Probablemente, la motivación que se da en el aula de inglés como lengua extranjera tenga otras causas, que pueden, o no, ocasionar el cumplimiento de las hipótesis tres del llamado modelo sociocultural de Gardner, donde se considera que los estudiantes aprenden debido a su participación.

Es decir, sustituyendo en el aula la motivación integral por la individual, podemos comprobar si esa motivación se traduce en una mayor participación verbal, tal como normalmente se suele definir, desde el punto de vista del profesor, al aprendiz motivado:

“Teachers would describe a student as motivated if he or she becomes productively engaged in learning tasks, and sustains that engagement without the need for continual encouragement or direction” (Crookes y Smith, 1991, p. 480)

El estudio de la motivación en base a la participación verbal de los participantes también es propuesto por Schuman en 1986. Aunque en un principio su modelo consideraba que el deseo de identificarse con la cultura de la lengua era el factor responsable del aprendizaje, en 1986 considera que la aculturización, en la cual incluye la motivación, permite la interacción verbal, donde la negociación del input facilitará la adquisición.

Desde este enfoque, la motivación, al igual que ocurría en la socialización, se manifiesta en la cantidad de participación. Ahora bien, aunque Crookes y Schmidt (1991) consideran, al igual que Schumann, que la motivación es importante, ya que anima al individuo a interrelacionar en la lengua de estudio, ¿qué ocurre con los individuos que no presentan una participación verbal activa? ¿carecen de motivación?, ¿dificulta la falta de participación el aprendizaje?

En nuestra opinión, y de igual forma que definíamos la socialización como la posibilidad de intervenir, o no en la interacción, una definición de motivación que contemple la elección de los estudiantes a participar, o no, en la conversación, en oposición a la consideración de participación como manifestación de motivación, es necesaria. Definición que, desde el punto de vista psicológico, presenta Keller (1983):

“Motivation refers to the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid, and the degree of effort they will

exert in that respect” (p. 389).

Dependiendo así del interés, relevancia, y expectativas de cada uno de los individuos, junto con el factor extrínseco de un posible resultado, se desencadena un tipo de participación, que independientemente de una manifestación verbal activa, tiene su propia motivación e influencia en el aprendizaje. Así se demuestra en la interrelación no sólo entre motivación y participación (Crookes y Schmidt, 1991), sino en la correlación entre motivación, atención, y aprendizaje (Schmidt, 1990).

Por lo tanto, aunque, según se deduce de la literatura, parece existir únicamente una correlación entre socialización, motivación y participación verbal, proponemos la potenciación de un clima afectivo favorable tanto a la producción o exposición del input, dependiendo de las necesidades individuales y afectivas de los participantes.

Potenciación de un clima afectivo favorable a la interacción

Desde un punto de vista práctico, un clima afectivo favorable a la interacción es posible mediante la planificación de tareas que impliquen mayor negociación del significado, y la elección de temas de interés para el aprendiz. Dicho clima favorece al mismo tiempo una socialización que posibilita bien la participación verbal de los estudiantes, bien una mayor exposición al input, sin estar sometidos a la ansiedad generada por la presión de una participación activa.

Desde esta propuesta, la de crear un clima favorable a la interacción, el aula puede ser considerada como el contexto donde se llevan a cabo una serie de tareas, que son monitorizadas por cualquiera de los participantes excepto por el profesor. La razón no es eliminar la figura del profesor, sino reducir su protagonismo a la negociación previa de objetivos y tareas con los responsables de dirigir el proceso comunicativo. Es decir, de manera rotativa, y por parejas, los estudiantes preparan el material complementario a unos objetivos previamente negociados con el profesor, el resultado de esa elaboración se convierte en el material de trabajo en el aula, donde los alumnos, libres de la presión que supone la ansiedad de tener que contestar exactamente lo que quiere el profesor, participan abiertamente, preguntan sus dudas, y eligen, según sus necesidades individuales, adoptar un papel activo en la negociación del significado, o exponerse al input generado por los otros participantes.

Por otra parte, las tareas que mayoritariamente son elegidas por nuestros alumnos, además de crear necesidades comunicativas a nuestros estudiantes, causan un mayor entusiasmo y motivación. Especialmente los debates, y aquellas en las que es necesario llegar a una solución aceptada por todos los participantes. Las primeras, favoreciendo la participación, al elegir aquellos temas de los que se posee mayor información, o resultan más polémicos. Las segundas facilitando el intercambio de información que poseen parcialmente todos los participantes, y que es necesario para el desarrollo de la tarea.

Conclusión

Tras analizar, según la literatura, en qué medida los factores afectivos de socialización y motivación tienen un efecto en la interacción y aprendizaje de lenguas, se sugiere una nueva visión de estas variables. Esta visión se basa en una concepción de interacción que considera tanto la participación activa como la receptiva, permitiendo así un clima favorable tanto a la producción como a la exposición del input, según las características afectivas de los participantes en la interacción.

Referencias bibliográficas

- Alcón, E., y Guzmán, R. 1992. Learning interaction in the language classroom. *Lenguaje y textos* 2: 49-55.
- Allwright, D. 1980. Turns, Topics and Tasks: Patterns of participation in language learning and teaching. En Larsen- Freeman, D., (ed.). *Discourse analysis in second language acquisition research*, 165-187. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ellis, R. 1990. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Chastain, K. D. 1975. Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning* 25: 153-161.
- Crookes, G., y Schmidt, R. W. 1991. Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41: 469-512.
- Curran, C. A. 1976. *Counseling learning in second languages*. Apple River Press.
- Fillmore, W. 1979. Individual differences in second language acquisition. En Fillmore, C., Kempler, D., y Wang, W., (eds.). *Individual differences in language ability and language behaviour*. New York: Academic Press.
- Gardner, R. C. 1968. Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 2: 141-150
- Hamayan. E., Genesee, F., y Tucker, R. 1975. Affective factors and language exposure in second language learning. *Language Learning* 27: 225-241
- Gardner, R. C.
- 1968. Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 2: 141-150
 - 1980. On the validity of affective variables in second language acquisition: Conceptual, contextual, and statistical considerations. *Language Learning* 30: 255-270.
 - 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
 - 1988. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning* 38: 101-126
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E.
- 1959. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13: 266-272.
 - 1972. Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, Mass.: Newbury house.
- Hatch, E.
- 1978. Discourse analysis and second language acquisition. En Hatch, E., (ed.) *Second Language Acquisition*, 401-435. Rowley, Mass.: Newbury House.
 - 1983. Simplified input and second language acquisition. En Anderson, R., (ed.) *Pignization and creolization in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hasan, R. 1978. Text in the systemic-functional model. En Dressler, W., (ed.). *Current trends in textlinguistics*, 228-246. Berlin- New York: Walter de Gruyter.

- Keller, J. M. 1983. Motivational design of instruction. En Reigeluth, C. M., (ed.) *Instructional design theories and models*, 386-433. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Long, M. H.
- 1981. Input, interaction and second language acquisition. En Winitz, H., (ed.), *Native language and foreign language acquisition*. Annals of the New York Academy of Sciences, 379.
 - 1983. Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensive input. *Applied Linguistics* 4: 126-141.
 - 1985. Input and second language acquisition theory. En Gass, S., y Madden, C. (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Llobera, M. 1990. Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 91-97.
- McHoul, A. 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* 7: 183-213.
- Moskowitz, G. 1978. *Caring and sharing in the foreign language class: A sourcebook on humanistic techniques*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., y Todesco, A. 1978. *The good language learner*. Research in Educational Series: 7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Schumann, J. H. 1986. Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7: 379-392.
- Slimani, A. 1987. *The teaching-learning relationship: Learning opportunities and learning outcomes, an Algerian case study*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Lancaster.
- Schimdt, R. W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass, S. M., y Madden, C. G., (eds.). *Input in second language acquisition*, 235-253. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Strong, M. 1983. Social styles and second language acquisition of Spanish-speaking kindergarten. *TESOL Quarterly* 17: 241-258.
- Tucker, R., Hamayan, E., Genesee, F. H. 1976. Affective, cognitive and social factors in second language acquisition. *The Canadian Modern Language Review* 32: 214-226.
- Van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.