

La libertad de elección en el aprendizaje de un idioma¹

Dra. Alicia Pousada

Depto. de Inglés, Facultad de Humanidades
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

ABSTRACTO

Varios investigadores sugieren que la enseñanza del inglés se ha dificultado en Puerto Rico debido a la imposición del idioma en el sistema educativo y que habría menos resistencia al aprendizaje del inglés si los padres puertorriqueños tuvieran la libertad de elegir los idiomas que aprenden sus hijos en las escuelas (cf. Resnick, 1993; Pousada, 1996). La presente investigación explora la evidencia relacionada con el efecto de la libertad de elección sobre el aprendizaje de un segundo idioma. Se consideran los factores de la motivación (integradora, instrumental, intrínseca e extrínseca), la coerción, el mandato y la obligación (más la resistencia que provocan), la auto-determinación, el locus de control, la toma de decisiones y la psicología de la elección. Basado en la revisión de la literatura internacional que trata a estos temas, se formulan cinco generalizaciones respecto a la manera en que tales asuntos impactan al tipo de multilingüismo logrado en distintas sociedades (entre ellas, Canadá, China, Polonia, Uzbekistán, Macao, Líbano, la Unión Europea, Gran Bretaña, Pakistán, Suiza, Nigeria, Nueva Zelandia, etc.). Concluye ofreciendo unas recomendaciones concretas para los maestros de inglés y para la política lingüística del sistema escolar de Puerto Rico.

Introducción

La política lingüística de la educación en Puerto Rico no deja de ser tema de controversia y especulación. Entre muchas observaciones, se sugiere que la enseñanza del inglés se ha dificultado en Puerto Rico debido a su imposición dentro del sistema educativo (Resnick, 1993) y que habría menos resistencia si los padres tuvieran la opción de elegir los idiomas que aprenden sus hijos en las escuelas (Pousada, 1996).

¹ Ponencia presentada en el X Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación (Tema: Investigación y política educativa en la sociedad del conocimiento), celebrado el 11, 12 y 13 de marzo de 2009 en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

La presente investigación explora la evidencia relacionada con el efecto de la libertad de elección sobre el aprendizaje de un segundo idioma. Se consideran los factores de la motivación, la coerción, el mandato y la obligación la auto-determinación, el locus de control, la toma de decisiones y la psicología de la elección. Basado en una revisión de la literatura internacional, se formulan unas generalizaciones respecto a la manera en que tales asuntos impactan al tipo de multilingüismo logrado en distintas sociedades y se ofrecen recomendaciones concretas para los maestros de inglés y para la política lingüística del sistema escolar de Puerto Rico.

La motivación: Diferentes tipos y sus implicaciones

La *motivación* es uno de los aspectos más estudiados del aprendizaje.² Robert Gardner and Wallace Lambert (1972), psicólogos sociales trabajando en programas bilingües canadienses, consideraron que la motivación era primaria en la facilitación o la obstrucción de la comunicación intercultural. En 1985, Gardner se enfocó en el aspecto *integrador* del aprendizaje del idioma, i.e., la identificación emocional y psicológica con los hablantes del segundo idioma y el deseo de socializar con y parecerse a ellos. Por muchos años, la motivación integradora se consideraba como el tipo más deseable para los aprendices de idiomas extranjeros.

Desde la década del 1980, el concepto de la integración se ha extendido a incluir la identificación con los valores culturales e intelectuales asociados con

² Para investigaciones sobre el papel de la motivación en el aprendizaje general, vea Dweck & Leggett (1988) y Brehm & Self (1989). Para una crítica de la investigación acerca de este tema dentro de la lingüística aplicada, vea Crookes & Schmidt (1991).

los hablantes del otro idioma, explicando de esta forma la atracción de ciertos idiomas en países donde residen pocos hablantes nativos y donde la interacción directa es casi imposible (e.g., el inglés en la China).

Para algunos estudiantes puertorriqueños, el ser como los estadounidenses les es importante—asisten a escuelas donde el inglés es el único medio de enseñanza, escuchan a la música en inglés, viajan a EEUU regularmente, tienen parientes nacidos o criados ahí, y piensan vivir o estudiar en EEUU en el futuro. Para otros, el inglés se ve solamente como una herramienta para obtener un buen empleo. Su motivación es *instrumental* en vez de integradora, ya que no desean emular a los estadounidenses, aun cuando la imitación o el sincretismo cultural puedan ocurrir inconscientemente. Para otros más, el inglés y los estadounidenses son totalmente extranjeros, alarmantes y quizás repugnantes, ya que representan una pérdida percibida de valores puertorriqueños y una forma de homogenización cultural.

Dos otros tipos de motivación se han explorado. *La motivación intrínseca* se refiere al hecho de aprender algo puramente por el placer de hacerlo en contraste a *la motivación extrínseca* que se refiere al aprendizaje para lograr premios o evitar castigos. Tradicionalmente, las escuelas de Puerto Rico han dependido de los motivadores extrínsecos tales como los requisitos de graduación, las buenas notas, o los empleos para impulsar a los estudiantes.³ Desafortunadamente, muchos estudiosos ahora creen que el uso exclusivo de

³La premiación de estudiantes es parte integral de las prácticas pedagógicas de la Isla. Las escuelas y a veces las empresas privadas otorgan certificados, medallas, cupones, etc. cuando los estudiantes leen cierta cantidad de libros, mejoran sus notas, aprueban exámenes. etc.

motivadores externos no produce un compromiso duradero con el aprendizaje. (Lepper, Greene & Nisbett, 1973). Los aprendices más exitosos son los que combinan la motivación intrínseca y extrínseca.

Alfie Kohn, autor de *Punished by Rewards* (1995), considera que tantos los premios como los castigos son formas de manipular y controlar a la conducta y destruyen el potencial para el aprendizaje verdadero. Según Kohn, unos de los hallazgos más comprobados en la psicología social es que cuanto más se apremie una persona por hacer algo, menos interés tendrá en esa actividad. Muchas personas han tenido la experiencia de hacer algo por puro placer y luego perder el interés después de recibir un salario por hacerlo.⁴ Kohn considera que los motivadores extrínsecos (como las notas, la alabanza, las economías de tokens, el dinero) son contraproducentes y hasta inmorales, ya que socavan el deseo de aprender, reducen el compromiso con los valores buenos, y disminuyen la calidad del trabajo producido. Se refiere a ellos, utilizando la frase acuñada por Deci and Ryan (1985:7), como “el control a través de la seducción en vez de la fuerza” (“control through seduction, rather than force”). Según Kohn, lo que se necesita es un currículo atractivo y un ambiente cariñoso para que los niños puedan actuar de su propia motivación intrínseca para explorar el mundo y aprender.

⁴Esta posición es confirmada por Deci (1971) quien descubrió que cuando se utilizaba el dinero como premio, la motivación intrínseca tendía a disminuir, mientras cuando se utilizaban las alabanzas verbales y la retroalimentación positiva, la motivación intrínseca tendía a aumentar. Esto es cierto porque la persona ve el locus de control dentro de un agente externo en vez de dentro de sí mismo.

Strong, Silver, & Robinson (1995) descubrieron que la participación de los estudiantes se podría medir basado en el grado de atracción al trabajo, la persistencia frente a los retos y obstáculos, y el placer visible derivado del cumplimiento de las tareas. Su modelo de participación estudiantil se fundamenta en el éxito, la curiosidad, la originalidad, las relaciones, y la energía (conocido por las siglas en inglés SCORE: (Success, Curiosity, Originality, Relationships, and Energy). Sus investigaciones indican que muchas veces los estudiantes fracasan porque las destrezas son asignadas rutinariamente en vez de ser modeladas sistemáticamente por los instructores. Éste es el caso de muchos maestros de inglés en Puerto Rico quienes distribuyen hojas de trabajo sin explicar los principios fundamentales o que utilizan español en vez de inglés en el salón de clase. No nos deben extrañar los pobres resultados. El éxito ocurre cuando los estudiantes tienen una idea clara del trabajo esperado y un currículo que despierta la curiosidad al presentarles contradicciones, misterios, vacíos y conexiones personales. Cuando los estudiantes sienten que lo que están estudiando es relevante, valioso y de alta calidad, luego se impulsan a aprender más.

Chance (1993) destaca los *premios informacionales* (que reflejan esfuerzo o calidad y son muy motivadores) de los *premios contractuales* (que dependen del cumplimiento y pueden reducir la motivación). Recomienda ofrecer los premios a intervalos intermitentes, una práctica que produce un *efecto de refuerzo parcial* que fortalece los comportamientos deseables y los mantiene cuando se acaban los premios.

La coerción, el mandato y la obligación

Muchas veces los premios no son relevantes ya que la conducta deseada es obligatoria. *La coerción* se refiere a la sumisión forzada a los deseos de otro por medios verbales o emocionales. *El mandato* añade un requisito legal y un castigo subsiguiente si uno no cumple. *La obligación* trae con ella un elemento moral. Los tres tienen que ver con el rechazo de la elección libre, la voluntad y la autodeterminación, y todos han operado en la historia de la enseñanza del inglés en Puerto Rico.

La instrucción por medio del inglés fue mandatorio después de la conquista militar de la Isla por tropas estadounidenses en 1898. Todos maestros fueron obligados a aprender el inglés y se favorecieron a los maestros anglo-parlantes (Cebollero, 1945). En 1902, la Ley de Idiomas Oficiales declaró que el inglés y el español eran idiomas co-oficiales en Puerto Rico. Se contrataron muchos maestros norteamericanos, se comenzó la celebración de días feriados estadounidenses, las escuelas fueron nombradas en homenaje a patriotas de EEUU, y el saludo de la bandera de Estados Unidos y el canto del “Star Spangled Banner” en las escuelas se convirtieron en obligaciones (Negrón de Montilla, 1990 [1976]).

Los mandatos provocaron protestas entre la población puertorriqueña; sin embargo, la aprobación de la Ley Jones en 1917, la cual otorgó la ciudadanía estadounidense a los puertorriqueños, socavó la protesta e hizo que los esfuerzos de americanización y el uso mandatorio del inglés se vieran como más aceptables.

El primer Comisionado de Educación puertorriqueño, Juan B. Huyke, impuso muchas medidas fuertes a favor del inglés.⁵ A pesar de objeciones populares en la Isla, el gobierno federal en Washington siguió con la idea que los jóvenes puertorriqueños se criaran con una facilidad completa en inglés (Osuna, 1975: 376-7). Se desarrolló una larga cadena de políticas lingüísticas contradictorias y no exitosas, corriendo la gama desde la enseñanza completamente en inglés hasta la enseñanza del español y el inglés juntos con distribuciones variadas. No fue hasta 1948 que el español se convirtió en el único medio de instrucción en todos los niveles, con el inglés como curso requisito desde el kínder hasta la universidad.

Dada esta historia de coerción, mandato y obligación, no nos deben sorprender las actitudes negativas ni las pobres destrezas de los estudiantes puertorriqueños. Medina (1994) señala que la imposición de un idioma causa a menudo el desarrollo de un imperativo no consciente y universal en contra del aprendizaje del idioma. Así que los puertorriqueños tal vez hayan resistido el aprendizaje del inglés como una forma de retener su vernáculo y su cultura. Comparando a Puerto Rico con países como Singapur y la India donde el inglés fue implantado exitosamente, Medina aclara que esos países son lingüísticamente heterogéneos y han adquirido el inglés para funciones diplomáticas, comerciales y tecnológicas, tanto internas como externas. Para

⁵Estos incluyeron reglamentos que requerían el uso del inglés en todos los documentos oficiales, en actividades extracurriculares y durante las visitas de los supervisores, una prueba oral de inglés para todos los candidatos para graduación del cuarto año de escuela superior, la evaluación de las escuelas basada en las notas en inglés de los estudiantes, la organización de clubes de inglés y un programa de cartearse con estudiantes en inglés, la prohibición de materiales escritos exclusivamente en español, y un examen mandatorio en inglés para los maestros con la renuncia forzada de los que fracasaron (Negrón de Montilla, 1990 [1976]).

ellos, el inglés es étnicamente neutral y no amenaza la nacionalidad. En contraste, en Puerto Rico, la planificación del bilingüismo siempre se ha visto como un intento para usurpar el vernáculo.

Al nivel global se ha observado el mismo patrón de resistencia. Durante la dominación soviética de Polonia, el ruso era asignatura mandataria. A pesar de las similitudes lingüísticas entre el polaco y el ruso, muchos estudiantes polacos resistieron por razones políticas y no lograron aprender bien el ruso. Ahora en la era post-soviética, el ruso se trata como cualquier idioma extranjero, elegido por algunos estudiantes y no por otros (Hroch, 1999), y el inglés se favorece más y más por su utilidad en integrar a Polonia dentro del capitalismo global.⁶

De modo similar, en Uzbekistán, la Ley de Idiomas Oficiales del 1995 hizo que el uzbeko fuera compulsorio en la administración estatal, el sistema judicial y los medios de información. El ruso fue relegado al rango de “otros idiomas minoritarios nacionales,” y los textos y rótulos en ruso se están eliminando paulatinamente (Kuzio 2002).⁷

En Macao, una pequeña isla en la costa de la China que estaba bajo el control de Portugal por más de 400 años, el portugués fue designado como el único idioma oficial y el medio de educación a pesar de que la mayoría de la gente hablaba cantonés. Solamente los administradores portugueses, los

⁶Phillipson (1992, 1999) considera que el reemplazo del ruso por el inglés en las antiguas naciones “satélites” ha sido orquestado y promovido por los gobiernos estadounidense y británico y por las corporaciones que proveen las secuencias curriculares en inglés.

⁷ Un efecto de la nueva política ha sido una reversa de las relaciones entre los rusos que viven en Uzbekistán y los uzbekos locales. Durante la era soviética, todos los uzbekos tuvieron que aprender el ruso, pero los rusos no tenían que aprender el uzbeko. Esta relación no-recíproca causó fricción, and ahora que la situación ha cambiado, está por verse cómo reaccionarán los rusos étnicos a los nuevos mandatos.

trabajadores civiles y los macaenses (individuos de herencia sino-portugués) empleaban el portugués. Actualmente la mayoría abrumadora de los ciudadanos utiliza el cantonés o el inglés en sus interacciones cotidianas y su educación. Aún cuando el inglés nunca fue lengua oficial, es un curso requisito en casi todas las escuelas, el medio principal de instrucción en la Universidad de Macao y la lengua de la ciencia y la tecnología. También se utiliza mucho en el turismo, la banca, el comercio, la música popular y el cine y sirve de *lingua franca* para los distintos grupos étnicos en la Isla.

Cuando Macao volvió a ser parte de la China en 1999, el putongua (chino mandarino moderno) se convirtió en el idioma oficial. En el momento de reunificación, había algunas escuelas que enseñaban por medio del cantonés, otras por medio del inglés, otras más por medio del portugués y finalmente existían escuelas bilingües que utilizaban el portugués y el cantonés juntos (Mann & Wong, 1999). La Ley Básica de la Región Administrativa Especial de Macao de la República Popular de la China, le cedió autonomía a Macao en la determinación del idioma de instrucción. La preferencia popular hoy en día es por la instrucción bilingüe cantonés-inglés o la instrucción trilingüe cantonés-putongua-inglés, con fuerte oposición al portugués en cualquier función oficial.⁸ Esta solución es exitosa porque descansa en la elección libre.

La auto-determinación y el locus de control

La otra cara de la moneda del mandato es *la auto-determinación*. *La teoría de la auto-determinación* se ha convertido en una de prominencia en la

⁸Lo más probable es que el portugués muera en Macao o continúe en forma creolizada.

ciencia neurocognoscitiva (cf. Deci and Ryan, 1985, 2002), especialmente cuando se aplica al aprendizaje de un segundo idioma (Noels, 2001a & b). Se vincula con las nociones de la *motivación intrínseca y extrínseca*, la *autonomía estudiantil* (Benson, 2001; Spratt, Humphreys & Chan, 2002) y *el locus de control* (Dweck & Leggett, 1988). En todos estos casos, los individuos pueden visualizar resultados positivos solamente si perciben a ellos mismos como competentes, a los demás como honestos y cooperadores y a las instituciones y las leyes como justas. Si se consideran incompetentes y ven a las demás personas e instituciones como ineptas o corruptas, luego todos los intentos de aprender se juzgan como en vano o controlados por la suerte.

Muchos estudiantes en Puerto Rico creen que son incapaces de aprender el inglés debido a limitaciones personales, maestros incompetentes o un sistema que no comprende sus necesidades especiales (Pousada 1991); por ende podemos concluir que ven el locus de control como propiedad de otras personas y no de ellos mismos. La conquista de esta actitud puede ser el secreto para liberar sus habilidades lingüísticas.

La auto-determinación también se refiere a un proceso político democrático a través del cual los ciudadanos pueden crear una identidad autónoma. Durante la descolonización, frecuentemente existe un período caracterizado por unos esfuerzos para eliminar la hegemonía de la “madre patria” y su idioma.

En el caso del Líbano, por ejemplo, la cultura y la lengua francesas dominaron después que Turquía fue derrotada durante la Primera Guerra

Mundial. Los franceses crearon un sistema educativo estilo francés y una constitución que estableció el francés como lengua co-oficial con el árabe. El francés fue el medio de instrucción en matemáticas, ciencia y estudios sociales y un requisito para el empleo gubernamental. Como resultado, se convirtió en la propiedad de la élite del país.

Después de la independencia en 1943, el gobierno libanés trató de extraerse de la hegemonía francesa convirtiendo el árabe en el único idioma oficial y obligando que se enseñaran todas las asignaturas de escuela elemental en árabe. Se introdujo el inglés como alternativa al francés, particularmente en las matemáticas y las ciencias, y se establecieron universidades anglo parlantes. Después de la guerra civil que azotó al país entre 1975 y 1989, el Líbano se reorganizó como estado trilingüe con el árabe como el único idioma oficial y el inglés y el francés como lenguas extranjeras obligatorias.

Hoy en día el francés se considera como el idioma de la “alta cultura,” y el inglés se ve como el idioma del comercio, la tecnología y el contacto con el mundo no-árabe. En 1994, el gobierno decidió dejar la política lingüística de los niveles pre-escolares y elementales en las manos de las escuelas individuales (tanto públicas como privadas). Según Shaaban and Ghaith (1999), parte de la razón por esta actitud permisiva fue el cultivo de una imagen nacional del Líbano como una sociedad culturalmente flexible y abierta.

Esto nos lleva a la toma de decisiones y la psicología de la elección.

La toma de decisiones y la psicología de la elección

Cuando las personas deciden hacer algo, se activa *la psicología de la elección*. Para elegir una acción, necesitan estar listos o dispuestos para llevar a cabo esa acción. En el aprendizaje de un segundo idioma, el hablante tiene que tener una *disposición hacia la comunicación* o “willingness to communicate,” conocida como WTC por sus siglas en inglés (MacIntyre, Clément, Dornyei, & Noels, 1998). En el primer idioma, la WTC se desarrolla durante el proceso de maduración y es bastante estable. Se pueden describir a los hablantes como buenos o malos comunicadores, y mientras que la aprensión y la disfunción comunicativa puedan ser vencidas, la mayoría de los hablantes o aprenden a vivir con ellas o practican técnicas de evitación. En el segundo idioma, la situación se complica según la competencia lingüística del hablante.

Es importante señalar que la WTC no es igual a la competencia lingüística. Hay hablantes proficientes que evitan situaciones que exigen el segundo idioma, y hay hablantes que carecen de competencia lingüística en el segundo idioma pero sin embargo buscan oportunidades para comunicarse en ese idioma. Esta contradicción se debe a la confianza propia, el deseo de afiliarse con otras personas, las actitudes interpersonales e intergrupales, el clima emocional, la competencia y la experiencia comunicativas, y los rasgos de personalidad, entre otros factores. Una consideración cuidadosa de estos factores sería apropiada para mejorar el aprendizaje de idiomas en Puerto Rico.

El desarrollo bilingüe desde una perspectiva global

Aún cuando no pretendo haber revisado exhaustivamente la literatura acerca del papel de la elección libre en el aprendizaje de idiomas al nivel internacional, hasta la fecha mis investigaciones han revelado cinco patrones generales:

1. Entre los niños, la elección libre no es muy relevante, dado que son los padres quienes eligen el segundo idioma que van a estudiar.

En cada país que investigué, la selección del idioma fue hecho por los padres. En ninguna constitución nacional que consulté había mención del derecho de los niños a la elección libre. Los padres toman las decisiones, y los niños viven las consecuencias. Sin embargo, de la misma forma en que los adolescentes están experimentando una creciente autonomía con miras a su salud sexual en términos de la obtención de anticonceptivos y abortos, en el futuro, esta autonomía se podría extender a la educación. Por lo tanto, no debemos rechazar por completo el concepto de la libertad de elección entre los estudiantes.

Dentro de la Unión Europea, desde el 1998, todos estudiantes han sido obligados a estudiar por lo menos un idioma extranjero, mayormente en la escuela elemental. Muchos países europeos requieren además otro idioma extranjero. Once imponen un idioma específico, y en ocho de estos, el idioma es el inglés. En cuatro, un idioma extranjero adicional específico también es requisito. Irónicamente cuando a los estudiantes se les da la libertad de elegir los idiomas extranjeros, tienden a seleccionar los idiomas que eran obligatorios.

Los idiomas que más se escogen son el inglés, el francés y el alemán, en esa orden. Sin embargo, hay 40 idiomas regionales enseñados actualmente en las escuelas de la UE, así que algunos estudiantes están seguramente escogiendo otras alternativas (Tiscali Europe, 2003).

Un área que se debe examinar más a fondo es la opción entre los estudiantes de escuela superior de no coger clases de idiomas extranjeros. En septiembre del 2004, el gobierno británico hizo que las clases de idiomas extranjeras fueran opcionales después de la edad de 14 años (Ward, 2003). Como resultado, más de la mitad del los estudiantes decidió discontinuar sus estudios de idiomas. Las clases más afectadas fueron las de alemán y francés. Las clases de español, al contrario, experimentaron un aumento en la matrícula. El Comité Selecto de Educación de la Cámara de los Comunes y la Confederación de la Industria Británica han expresado una preocupación y ambos cuerpos están exhortando a los adolescentes a considerar la utilidad de las destrezas lingüísticas para el empleo.⁹

2. Las actitudes, motivaciones y expectativas de los padres son extremadamente importantes en la evaluación del progreso del aprendizaje de segundo idiomas entre los niños.

La revisión de la literatura indica que los padres son probablemente el factor clave en la enseñanza de segundo idiomas. Los padres tratan de proveer a sus hijos las oportunidades sociales máximas y toman decisiones para los

⁹ En el 2008, en la UPR de Río Piedras, los requisitos de graduación en inglés se redujeron a 6 créditos. Queda por verse cuantos estudiantes toman cursos adicionales en inglés como electivas.

hijos basadas en posibles beneficios en términos de la educación continuada, el empleo, los viajes, la movilidad social y el prestigio.¹⁰ Los padres en sociedades post-coloniales ven a la educación por medio del vernáculo como una educación “barata” y abogan por el uso del idioma colonial para asegurar el futuro de sus hijos. Esta tendencia se nota en Pakistán donde los padres insisten en la educación trilingüe para sus hijos, con el idioma provincial (el sindhi o el punjabi), el idioma nacional (el urdu), y el idioma oficial no-autóctona (el inglés). Difícilmente se convencen a los padres que la educación de K-3 exclusivamente en el idioma provincial podría beneficiar más a los niños (YesPakistan, 2003). Los padres insisten que sus hijos aprendan el inglés a todos costos.

En la Suiza,¹¹ según Swissinfo (2004), las autoridades de los cantones introdujeron la instrucción en inglés durante el segundo año de estudios, comenzando en el 2006. Algunos padres y maestros están preocupados que esta nueva práctica pueda afectar el aprendizaje del alemán “alto”. Otros expresan una preocupación respecto al mantenimiento del francés en el currículo del quinto grado porque creen que el inglés debe ser el único idioma extranjero en las escuelas elementales.

En Nigeria, donde el inglés sirve de lengua oficial gubernamental y de *lingua franca* para los más de 250 grupos étnicos, los padres perciben el inglés como un pasaporte al éxito y lo utilizan en el hogar en vez de sus idiomas

¹⁰ Algunos padres han ido al extremo de alterar a sus hijos quirúrgicamente (vea los casos de las frenectomías en Corea para mejorar la pronunciación en inglés documentado en Choe, 2004).

¹¹ La Suiza es oficialmente trilingüe con el alemán suizo (*Schweizerdeutsch*), el italiano y el romansch, divididos regionalmente por cantones; sin embargo, el inglés es extremadamente popular como *lingua franca*.

natales o el pidgin nigeriano (Nigerian Pidgin English) para ayudar a sus hijos a ser exitosos (Ali, 2003). También están acudiendo en masa a las escuelas privadas muy cotizadas con la esperanza de ayudar a sus hijos a escapar las calificaciones bajas en inglés que caracterizan las escuelas públicas. En un intento de revitalizar las escuelas estatales y atraer de nuevo a esos padres, el gobierno nigeriano ha implantado un programa de tres años de entrenamiento de maestros por vía de la radio titulado "Access to English."¹²

La misma situación prevalece en el Pacífico del Sur. Simanu-Klutz (1999) informa que el propósito de la educación formal en muchas comunidades del Pacífico es de enseñar inglés, y los padres apoyan este acercamiento, a pesar de que muchos de los niños sigan analfabetos en sus vernáculos. Desafortunadamente, la mayoría de estos niños terminan con destrezas no-óptimas en inglés y no obtienen los trabajos y las universidades que esperaban sus padres. Notable excepciones se pueden ver en Nueva Zelandia donde la educación bilingüe es la norma para los indígenas maoríes, y el éxito educativo es más probable.

La educación de los padres es imprescindible para asegurar mejores resultados educativos para los niños, ya que los padres no-informados o desinformados no pueden tomar decisiones adecuadas.

¹²Hace unos cuantos años, la política de la ONU de educar a los niños en su vernáculo se seguía en casi todo el continente africano. Hoy en día, según David (2003), dondequiera que uno vaya en África, los padres quieren saber por qué deben seguir mandando a sus hijos a la escuela si la única educación que reciben es en el idioma del analfabeto. En casi todos los casos el idioma oficial es europeo, y el inglés tiene prominencia.

3. La línea entre la elección libre y el mandato se oculta a menudo debido a presiones económicas y sociales

Los adultos hacen muchas cosas que justifican como “elecciones” pero que son mandatos virtuales debido a presiones económicas y sociales. El aprendizaje del inglés está tan fuertemente ligado al progreso económico alrededor del planeta que la noción de la “elección libre” es casi absurda. En las comunidades del habla donde conviven varios idiomas, cada uno con su función, las “elecciones” que enfrentan a los hablantes son hasta más problemáticas. La “decisión” de no aprender un idioma le puede condenar a uno a una existencia sub-estándar, igual que sucede con la “decisión” de desertar a la escuela. Si los estudiantes están obligados a abandonar la escuela para ganarse la vida, luego en esencia están obligados a abandonar el aprendizaje del idioma de prestigio.

4. Al nivel de política, la elección es un asunto más complicado que el mandato.

Los gobiernos no favorecen las políticas que garantizan la libertad de elección. La elección libre significa la provisión de currículos, libros y maestros diseñados para cada comunidad o grupo, y esto es caro. También está el dilema de cómo evaluar el progreso cuando los criterios varían de una escuela a otra. La situación en Macao se destaca porque las escuelas tienen la libertad de crear su propia política lingüística, y los padres pueden elegir las escuelas donde mandan a sus hijos (Mann and Wong 1999). Sin embargo, hay costos significativos relacionados con esta política.

Ya que mucha gente tiene un interés patente (o económico o político) en mantener a las clases de Inglés Como Segundo Idioma en Puerto Rico, la idea de permitir que los estudiantes escojan si quieren o no quieren tomar cursos de inglés puede aparecer amenazante. No obstante, también existe un fuerte consenso que el sistema actual no es óptimo y que hace falta algún cambio. Si los estudiantes tuvieran la libertad de elección, el resultado más probable sería una atrición inicial en las clases de inglés, mientras que los estudiantes exploraran otras posibilidades. Sin embargo, me parece que la mayoría de los padres de Puerto Rico (como tantos alrededor del mundo) insistieran que los hijos tomaran el inglés por razones pragmáticas. Los requisitos nuevos para el inglés en la UPR de Rio Piedras que mencioné antes, serán la prueba del grado de influencia de los padres sobre sus hijos universitarios y del grado de internalización de las presiones sociales por los estudiantes.

5. A nivel personal, la elección libre puede ser más satisfactoria que el mandato.

Las personas criadas en sociedades occidentales valorizan la elección libre y están dispuestas a sacrificar mucho para obtener esa libertad. Tienden a no funcionar bien cuando se les obliga a aprender o hacer algo.¹³ La libertad de elegir la expresión cultural de uno es clave en el desarrollo del auto-concepto en las sociedades que promueven el bienestar del individuo por encima del bienestar del grupo.

¹³ Los inmigrantes en las sociedades occidentales aprenden esta lección muy pronto y resisten la coerción o retienen su conducta nativa en la cara de mandatos al contrario, como se puede observar en el caso de los hispanos y los indígenas en Estados Unidos.

Sin embargo, en las sociedades donde la conformidad a las normas del grupo o de la religión se valorizan más que los deseos egoístas del individuo (e.g. Japón, China, Irán), la elección se puede ver como divisivo y amenazante. Además, las sociedades como el Líbano pueden encontrarse entre los polos occidentales y orientales y servir de agentes corredores entre las sociedades que favorecen la libertad individual y las que favorecen la cohesión comunal (Shaaban and Ghaith, 1999).

Hace falta más investigación en esta área para analizar las percepciones culturales y las reacciones a la elección y al mandato.

Conclusiones y recomendaciones

¿Cómo se pueden beneficiar los maestros de inglés en Puerto Rico de los puntos que he traído a colación hoy? Para comenzar, pueden:

1. trabajar con la motivación negativa de los estudiantes mientras que respetan sus sentimientos de ambivalencia.
2. discutir con los estudiantes cómo el aprendizaje del inglés puede expandir sus opciones sin amenazar de ninguna manera su español nativo.
3. explorar las motivaciones individuales de sus estudiantes y sus puntos de resistencia
4. crear estrategias de enseñanza que pongan la elección y el locus de control en manos de los estudiantes y
5. apoyar los esfuerzos para incorporar otros idiomas al currículo escolar en Puerto Rico.

En breve, los asuntos que he discutido hoy tienen que formar parte del discurso público en Puerto Rico si pensamos ir más allá de los pronunciamientos usuales para crear soluciones innovadoras. Un conocimiento de los modelos y precedentes internacionales nos puede ayudar en el proceso.

Gracias.

Fuentes citadas

Ali, M. D. (2003) Nigeria counts cost of saving English. *The Guardian*, May 15, 2003. Conseguido en línea el 9 de marzo del 2009 en: <http://education.guardian.co.uk/print/0,3858,4668838-108281,00.html> .

Benson, P. (2001). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Harlow, England: Longman.

Brehm, J. W. & Self, E. A. (1989). The intensity of motivation. *American Review of Psychology* 40, 109-131.

Cebollero, P. A. (1945). *A school language policy for Puerto Rico*. San Juan: Imprenta Baldrich.

Chance, P. (1992). The rewards of learning. *Phi Delta Kappan*, 73, 200-207.

Choe, S. (2004). Koreans accent surgery in bid for flawless English: A government movie shows tongue snipping in an effort to halt the practice on children. *Los Angeles Times*, 18 de enero de 2004, p. A.12.

Crookes, G & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.

Dacey, J. (2009). Make English an official language, study urges. Swissinfo.ch. Obtenido en línea el 3 de marzo de 2009 en: <http://www.swissinfo.org/eng/swissinfo.html?siteSect=43&sid=10345145&ty=st>

David, R. (2003). Politics of language. Obtenido en línea el 7 de marzo de 2009 en: http://www.inq7.net/opi/2003/jul/13/opi-rs david_1.htm.

Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.

Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.

Deci, E. & Ryan, R. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.

Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres: Arnold.

Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Hroch, M. (1999). The Slavic world. In J.A. Fishman (Ed.) (1999). *Handbook of language and ethnic identity* (pp. 319-333). Oxford: Oxford University Press.

Kohn, A. (1995). *Punished by rewards*. Nueva York: Houghton Mifflin.

Kohn, A. (1993). Rewards versus learning: A response to Paul Chance. *Phi Delta Kappan*, 74, 783-787.

Kuzio, T. (2002). Soviet-era Uzbek elites erase Russia from national identity: A EurasiaNet commentary. Obtenido en línea el 3 de marzo de 2009 en: <http://www.eurasianet.org/departments/culture/articles/eav042002.shtml>.

Lepper, M., Greene, D., & Nisbett, R. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.

MacIntyre, P. D., Clément, R, Dörnyei, Z. & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.

Mann, C. & Wong, G. (1999). Issues in language planning and language education: A survey from Macao on its return to Chinese sovereignty. *Language Problems and Language Planning*, 23(1), 17-36.

Medina, L. (1994). The teaching of English in Puerto Rico: A cultural and political issue. En A. L. Carrasquillo & R. E. Baecher (Eds.). *Educación en Puerto Rico/ Bilingual Education in Puerto Rico* (pp. 43-50). San Juan: Puerto Rican Association for Bilingual Education.

Negrón de Montilla, A. (1990). *La americanización en Puerto Rico y el sistema de instrucción pública, 1900-1930*. Río Piedras, PR: University of Puerto Rico Press. [Originalmente publicado en inglés en 1976.]

Noels, K. A. (2001a). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation, En Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.). *Motivation and second language learning* (pp. 69-90). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.

Noels, K. A. (2001b). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51, 107-144.

Osuna, J. J. (1949). *A history of education in Puerto Rico*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Phillipson, R. (1999). Political science. In J. A. Fishman (Ed.) *Handbook of language and ethnic identity* (pp. 94-108). Oxford: Oxford University Press,.

Pousada, A. (1991). Relación de amor y odio: El inglés entre los estudiantes de la UPR. Ponencia presentada en conferencia titulada: En busca del perfil lingüístico del estudiantado universitario: Un enfoque teórico-práctico, Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, el 26 de septiembre del 1991. Disponible en línea en: <http://home.earthlink.net/~apousada/id18.html>.

Pousada, A. (1996). Puerto Rico: On the horns of a language planning dilemma. *TESOL Quarterly*, 30 (3), 499-510.

Resnick, M. (1993). ESL and language planning in Puerto Rican education. *TESOL Quarterly*, 27(2), 259-275.

Shaaban, K. & Ghaith, G. (1999). Lebanon's language-in-education policies: From bilingualism to trilingualism. *Language Problems & Language Planning*, 23 (1), 1-16.

Simanu-Klutz, F. (1999). Language of instruction: Choices and consequences. *PREL Policy Brief*. Honolulu, HA: Pacific Resources for Education and Learning.

Spratt, M., Humphreys, G. & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: Which come first? *Language Teaching Research*, 6, 245-266.

Strong, R., Silver, H. & Robinson, A. (1995). What do students want (and what really motivates them)? *Educational Leadership*, 53, 8-12.

SwissInfo. (2004). Zurich wants primary pupils to learn English. March 16, 2004. Obtenido en línea el 1 de marzo del 2009 : <http://www.swissinfo.org/sen/swissinfo.html?siteSect=105&sid=4794084>.

Tiscali Europe. (2003). Languages in the EU: Foreign language teaching in EU schools. Accessed on-line on 8/16/03 at: <http://europe.tiscali.no/lifestyle/report/200302/language-learning.html>.

Ward, L. (2003). Language learning in steep decline. *The Guardian*, November 17, 2003. Obtenido en línea el 2 de marzo de 2009 en: <http://www.guardian.co.uk/print/0,3858,4798815-103690,00.html>.

YesPakistan. (2003). What should be the language of instruction in Pakistan's primary schools? November 22, 2003. Obtenido en línea el 28 de febrero de 2009 en: http://www.yespakistan.co/education/loi_primary.asp.