

LA MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE ELE: ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN PARA ESTUDIANTES JAPONESES

Javier FERNÁNDEZ SAAVEDRA (javisavedra67@yahoo.es)

María GÓMEZ BEDOYA (mariagomezic@gmail.com)

INTRODUCCIÓN

La motivación es uno de los factores individuales del aprendizaje de L2 que más atención han recibido en los últimos años. Esto no quiere decir que su estudio haya comenzado recientemente, ya que podemos encontrar trabajos de investigación sobre el tema que se remontan a los años 50, fundamentalmente de Robert Gardner y sus estudiantes.

El propio concepto de motivación ha ido evolucionando también a lo largo de los años. De hecho, es uno de esos conceptos que todos usamos y pensamos que sabemos qué significan, pero que son tremendamente difíciles de definir. Incluso a veces se convierte en una coartada tanto para el profesor como para el estudiante a la hora de tratar posibles fracasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Es que este alumno no está motivado”, “es que la clase no me motiva nada”, “el profesor no es motivador”, “el material no motiva a los estudiantes” son comentarios que todos hemos realizado en algún momento u otro.

Por ello, sería interesante definir aquí qué podemos entender por “motivación”.

¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN?

Para definir el concepto de motivación podemos tomar como punto de partida la definición que nos ofrece el diccionario del Centro Virtual Cervantes (CVC):

Uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Otros factores personales estudiados en las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas son, por ejemplo, la actitud, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo. La motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas y han sido agrupadas por la investigación en categorías diferentes.

En general, la motivación suele caracterizarse en dos binomios: intrínseca/extrínseca e instrumental/integradora. La motivación extrínseca es aquella en la que las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior, “nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo” (Arnold 1999: 31). En otras palabras, el objetivo está en algo situado más allá de la actividad de aprendizaje. En la motivación intrínseca, la acción de la persona viene derivada de

su interés personal en ella, en el caso del aprendizaje de segundas lenguas, en el mero hecho de aprender.

La motivación instrumental es el porqué se hace algo, el objetivo práctico, podría ser aprobar un examen como el DELE, obtener un título universitario o conseguir un trabajo en el extranjero. La motivación sería integradora si lo que se pretende es comunicarse con los hablantes de una lengua y/o integrarse en la comunidad donde se habla una lengua determinada.

Aunque tradicionalmente se solía diferenciar estos cuatro tipos de motivaciones en el aprendizaje de lenguas, como indica el CVC, “en la actualidad se investiga la interrelación entre los cuatro tipos de motivación caracterizados hasta el momento (extrínseca, intrínseca, instrumental e integradora), la influencia que sobre ellos ejercen la edad y el contexto escolar, o la relación entre la motivación y la aptitud.”

En la siguiente tabla¹ podemos comprobar cómo se relacionan los cuatro tipos de motivaciones estudiados:

TABLA 1

	Intrínseca	Extrínseca
Integradora	Los aprendices de L2 desean integrarse en la cultura de la L2 (p. ej.: para inmigrar o para casarse).	Alguien desea que la persona conozca la L2 por razones integradoras (p. ej. padres japoneses que viven en el extranjero y que envían a sus hijos a escuelas de lenguas japonesas).
Instrumental	El aprendiz desea alcanzar un objetivo determinado por medio de la L2 (p. ej. un empleo).	Fuerzas externas quieren que la persona aprenda la L2 (p. ej. una corporación envía a un hombre de negocios japonés a los Estados Unidos para que aprenda el idioma).

Willams y Burden (1997) nos recuerdan que la motivación de un individuo está sujeta a influencias por parte de factores sociales y contextuales. A veces la motivación puede activarse internamente (fruto de la curiosidad o el deseo de aprender algo) o externamente (un acontecimiento o mediante otra persona, por ejemplo).

¹ Bailey, 1986 *apud* Brown, 1994: 156, tomado y adaptado de Abio Vírsida (2004).

Otro punto de las investigaciones de Williams y Burden que tiene gran interés es la división que realizan de la motivación en tres fases²:

- 1ª: motivos para realizar la actividad.
- 2ª: decisión de realizar esa actividad y emplear tiempo y esfuerzo en su consecución.
- 3ª: mantener ese esfuerzo para alcanzar la meta propuesta.

Es importante destacar que estas tres fases no siguen un proceso lineal sino circular, en el que las tres fases interactúan constantemente dentro del contexto y cultura en los que se encuentren. Además, ambos autores inciden en la importancia de presentar actividades que activen la motivación intrínseca en la primera y tercera fase, es decir, las fases de activación y mantenimiento de la motivación.

Todas estas consideraciones teóricas son de gran interés para este estudio de las motivaciones en el estudio del español en Japón, al tratarse de centros educativos muy diferentes, con metodologías y objetivos diversos y con grupos de estudiantes con motivaciones muy heterogéneas. Pero antes de nada es conveniente analizar la historia de los estudios sobre motivación y aprendizaje de lenguas.

PERIODOS FUNDAMENTALES EN EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Aunque se pueda pensar que el estudio de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas es algo “nuevo”, podemos comprobar que hace ya 50 años que se empezó a investigar sobre el concepto de motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

En una presentación³ realizada en la Universidad de Nottingham (Inglaterra) por Zoltán Dörnyei, uno de los autores con más repercusión en este campo, podemos observar que el propio Dörnyei habla de tres periodos fundamentales en el estudio de la motivación en el aprendizaje de L2:

- Periodo socio-psicológico (o socioeducativo)⁴: 1959-1990. Se caracteriza por las investigaciones de Robert Gardner y sus estudiantes y asociados en Canadá.
- Periodo de influencia cognitiva: años 90. Se fundamenta en trabajos basados en las teorías cognitivas de la psicología educativa, llevadas a cabo fundamentalmente fuera de Canadá.

² Alarcón, P. (2005)

³ <http://www.slideshare.net/cupidlucid/dornyei-presentation>

⁴ Traducción propia.

- Nuevos enfoques: última década. Estos estudios destacan por su interés en los cambios motivacionales y en las relaciones entre motivaciones y auto-identidad (self-research).

Dörnyei (1994): estrategias motivacionales en el aula

Los planteamientos teóricos de Dörnyei han tenido gran repercusión en los últimos años en el campo de la afectividad y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto se debe a que Dörnyei analiza profundamente las relaciones que se establecen entre profesor y estudiantes en el contexto real del aula y la influencia de los aspectos cognitivos en este contexto.

Dörnyei propone un modelo teórico sobre la motivación en tres niveles:

Componentes de la motivación del aprendizaje de idiomas (Dörnyei, 1994a:280)⁵

TABLA 2

NIVEL DEL LENGUAJE	Subsistema de la motivación integradora
	Subsistema de la motivación instrumental
NIVEL DEL ALUMNO	Necesidad de logro
	Autoconfianza <ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad en el uso del lenguaje • Competencia percibida en L2 • Atribuciones causales • Autoeficacia
NIVEL DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	
Componentes motivacionales específicos del curso	Interés Relevancia Expectativas Satisfacción
Componentes motivacionales específicos del profesor	Motivo de afiliación Tipo de autoridad Socialización directa de la motivación <ul style="list-style-type: none"> • Modelado • Presentación de la tarea

⁵ Alarcón, P. (2005).

• **Retroalimentación**

Componentes específicos del grupo	motivacionales	Orientación de metas Normas y sistema de recompensas Cohesión de grupo Estructura de las metas grupales
--	-----------------------	--

De todos estos componentes resultan especialmente interesantes los correspondientes al nivel de la situación de aprendizaje. Dentro de los específicos del curso podrían incluirse, por ejemplo, el currículo a estudiar, el método de enseñanza y los materiales de aprendizaje. Con respecto a los componentes específicos del profesor, Dörnyei (2001) destaca la motivación del profesor, en la que incluye interesantes variables como “valores, creencias, actitudes, y conductas, el nivel general de compromiso hacia los alumnos y su aprendizaje”⁶. El profesor se convierte así en elemento responsable de la motivación de sus alumnos, que la podrá modificar y manipular mediante estrategias adecuadas para conseguir que sus alumnos aprendan mejor.

Por último, en el grupo de componentes motivacionales específicos del grupo se agruparían la orientación de metas, las normas y sistema de recompensas y la estructura de la clase (competitiva, cooperativa, o individual). Es en este conjunto donde el contexto puede jugar un papel crucial, como comenta Alarcón (2005): “Unas variables motivadoras en un determinado grupo, de una cultura y edad concreta, por ejemplo, no funcionarán igual en otro grupo de diferentes características y esto habrá de tenerse en cuenta a la hora de aplicar la estrategias concretas de motivación”.

Hacer el aprendizaje estimulante y divertido

Dentro de las estrategias para mantener y proteger la motivación descritas por Dörnyei (2001), consideramos que la de hacer el aprendizaje estimulante y divertido es, sin duda, una prioridad. Todos sabemos que este objetivo puede resultar en ocasiones muy difícil de alcanzar, e incluso imposible, y que muchos factores (currículo, tipo de institución, necesidades del alumnado, etc.) pueden mostrarse como obstáculos insalvables. Pero también es cierto que el docente debe plantearse como presentar ciertos temas de una manera que pueda despertar el interés de los estudiantes y facilitar su adquisición.

Un punto de partida importante de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas es el análisis del entorno y el de las necesidades de los que estudian la lengua. Es por ello que les hicimos una amplia encuesta a

⁶ Alarcón, P. (2005).

100 estudiantes del Instituto Cervantes de Tokio, de las que tres preguntas son relevantes para el tema que estamos tratando.

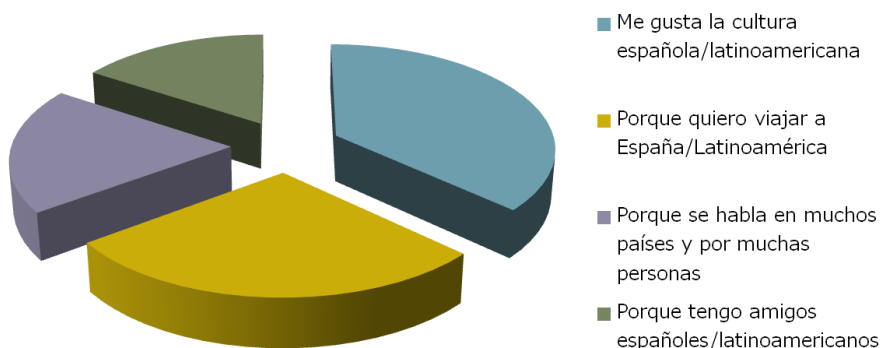
Los grupos de estudiantes dentro de esta institución destacan por su heterogeneidad, lo que implica que sus intereses, necesidades y razones para estudiar español son muy diferentes. Las tres preguntas que arriban mencionamos son las siguientes:

1. ¿Por qué empezaste a estudiar español?

Las respuestas a elegir eran:

- Porque me gusta la cultura española y latinoamericana
- Porque necesito el español para mi trabajo
- Porque la pronunciación es fácil
- Porque no me gusta el inglés
- Porque tengo amigos hispanohablantes
- Quería estudiar otro idioma pero el español era el único disponible en ese momento
- Porque se habla en muchos países y por muchas personas
- Para mantener mi cerebro despierto
- Porque me parece una lengua útil para el futuro
- No tengo ni idea

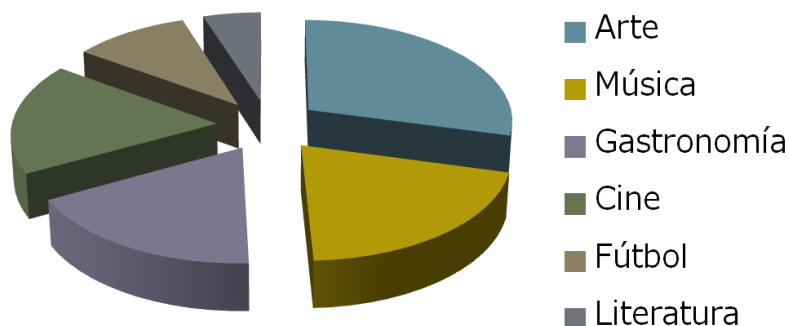
Los resultados fueron los siguientes:



Como podemos apreciar más de la mitad de los encuestados estudian español en el Instituto Cervantes con una finalidad que podríamos denominar de “acercamiento cultural”, es decir, porque les interesa la cultura hispanoamericana o por la posibilidad de viajar a estos países.

Por tanto, nos pareció relevante comprobar qué aspectos culturales eran los de mayor interés, y los resultados fueron como sigue:

2. ¿Qué aspectos de la cultura española te interesan y te impulsaron a estudiar español?

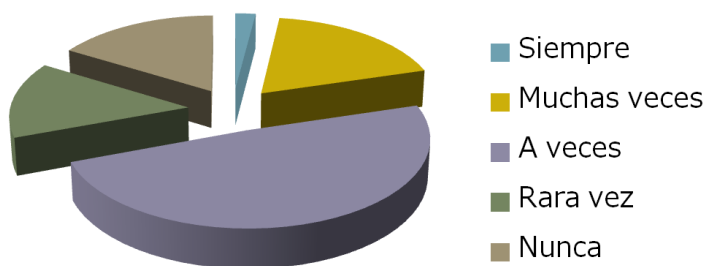


No debe suponer ninguna sorpresa que el arte aparezca como la opción más elegida, seguida de la música. Tampoco debe sorprender a los que conocen la realidad japonesa que la gastronomía sea un aspecto de gran interés entre nuestros estudiantes. Sí puede sorprender que el fútbol no aparezca entre las primera opciones, aunque probablemente el hecho de que alrededor del 80-90% de los estudiantes sean mujeres puede ser una de las razones.

Se podría criticar en este punto, y seguramente con algo de razón, que las opciones que se les daba a los encuestados son un tanto estereotipadas. Sin embargo, la razón de darles estas opciones es fundamentalmente la experiencia que ambos tenemos escuchando durante tres años en el centro los porqués del estudio del español por parte de nuestros alumnos.

Y por último, les preguntamos si estos temas de interés aparecen reflejados o considerados en los cursos:

3. Mis estudios de español tratan esos temas que me interesan...



Nos parece especialmente relevante el dato de que más del 25% de los estudiantes dice que sus temas de interés no son tratados nunca o casi nunca en sus estudios.

Teniendo en cuenta estos datos y los fundamentos teóricos de Dörnyei comentados anteriormente, nos gustaría presentar algunas humildes propuestas

de actividades motivadoras, muy sencillas y seguramente bien conocidas por todos, pero que pueden servir para lograr acercarnos a esa estrategia meta de *hacer el aprendizaje divertido e interesante*.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

A continuación describiremos algunos ejemplos de actividades motivadoras que hemos llevado al aula con éxito en grupos con adultos japoneses. Estos ejemplos son adaptaciones de actividades extraídas de materiales de ELE que incluimos en la bibliografía, que tratan de demostrar una sencilla forma de acercarnos a los intereses y necesidades de nuestros estudiantes.

En primer lugar comenzaremos por los rompehielos, pre-actividades que activan las estrategias de aprendizaje y son una manera de predisponer al estudiante para la tarea u otras actividades centrales que desarrollará posteriormente, y por otra parte, ayudan a la cohesión del grupo de clase al conseguir que los miembros se conozcan mejor y se descubran intereses comunes.

Los ejemplos de rompehielos elegidos son dos sencillas actividades tituladas *fuga de vocales* y *la foto del día*, fácilmente adaptable a cualquier nivel y con una dinámica que puede presentarse tanto de forma individual como en parejas. En la primera, se trata de una serie de palabras en las que se han eliminado las vocales y que los estudiantes deberán escribir de forma correcta. Estas palabras se corresponden con famosos monumentos españoles, que deben relacionarse con el nombre de las ciudades donde están ubicados, con lo que es también una forma de practicar contenidos relacionados con el arte, uno de los temas que hemos descubierto que interesa a nuestros estudiantes. En la segunda se presentan tres obras de arte españolas, para ejemplificar el tipo de foto que los estudiantes podrían traer al aula para presentársela al resto de la clase, explicando algún rasgo de la foto y el por qué de su elección, lo que se podría hacer con fotografías relacionadas con cualquier otro tema que interesase al grupo.

Los ejemplos de ficha serían como siguen:

Fuga de vocales	
Arte: Monumentos de España. ¿Dónde están?	
<input type="checkbox"/> L_ _lh_ _mbr_	<input type="checkbox"/> B_ rc_ l_ n_
<input type="checkbox"/> L_ S_ gr_ d_ F_ m_ l_ _	<input type="checkbox"/> S_ g_ v_ _
<input type="checkbox"/> _ l_ _c_ _d_ ct_	<input type="checkbox"/> S_ v_ ll_
<input type="checkbox"/> M_ s_ _ _ G_ gg_ nh_ _ m	<input type="checkbox"/> B_ lb_ _
<input type="checkbox"/> L_ M_ zq_ _ t_	<input type="checkbox"/> C_ rd_ b_
<input type="checkbox"/> L_ G_ r_ ld_	<input type="checkbox"/> Gr_ n_ d_

La foto del día



Asimismo, se puede trabajar con actividades de cierre, que tendrían la misma función didáctica. Dentro de este grupo, destacamos los cuestionarios de evaluación o los diarios de aprendizaje, una *técnica mediante la cual el aprendiente escribe sobre las experiencias, vividas tanto dentro como fuera del aula, relativas a su proceso de aprendizaje*⁷. Los diarios de aprendizaje ayudan principalmente a desarrollar la faceta de los estudiantes como aprendientes autónomos y a que reflexionen sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza - aprendizaje, como los materiales, los aspectos socioculturales, la motivación, factores personales, etc., que posteriormente el docente puede utilizar como fuente de información y retroalimentación del trabajo realizado. Los siguientes serían algunos ejemplos:

¿QUÉ HE APRENDIDO...?	
De gramática.	
De vocabulario.	
Otros.	
¿QUÉ NECESITO REPASAR O MEJORAR?	

⁷ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/diario.htm

Para reflexionar sobre las expresiones aprendidas pueden rellenar la siguiente tabla:

¿QUÉ NUEVAS EXPRESIONES HE APRENDIDO PARA...?	LAS VOY A USAR...		
	MUCHO	POCO	NADA
Saludar:			
Despedirse:			
Invitar:			
Aceptar una invitación:			

¿QUÉ HE APRENDIDO CON ESTA ACTIVIDAD?	
Ropa y complementos.	Palabras que he repasado:
	Palabras nuevas:
Verbos que se usan para la ropa.	¿Cuáles tienen participios irregulares?
¿Qué necesito repasar?	

Hemos seleccionado además algunas actividades que se incluirían dentro

Yo periodista

Eres un periodista deportivo, y ayer hubo muchísimas declaraciones... pero te olvidaste tu libreta en el hotel. Tu compañero la ha encontrado. ¡Pídele que te ayude para poder hacer el programa de hoy!

- Ibrahimovic: “Me quedo en el Barça”
- Raúl: “Lucharemos hasta el final”
- Figo: “Mourinho encajaría en el Madrid”
- Benítez: “Yo he sufrido lo de Pellegrini y se pasa mal”
- Messi: “La derrota fue un accidente”

Ejemplo 2: Los sentimientos del corazón.

Introducción del subjuntivo para expresar sentimientos en un nivel B1/B2. Se trata de una actividad de Concha Moreno⁸, en la que se les explica a los estudiantes que nuestro corazón, nuestros sentimientos, son un filtro por los que pasa la realidad para convertirse en subjuntivo, y por eso cada vez que expresamos un sentimiento, el tiempo verbal cambia al modo subjuntivo. La expresión de sentimientos se podría adaptar a los temas que son de interés para nuestros estudiantes, como en el ejemplo.

⁸ Extraído de <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/default.htm>

El subjuntivo



La realidad

- € *Me encanta que en Tokio se celebren muchos conciertos de música clásica*
- € *Me entristece que los jóvenes no visiten los museos de arte*
- € *Me da pena que Lorca muriera tan joven*
- € *Me entusiasma que García Márquez haya publicado su última novela*

Ejemplo 3: Vamos a contar mentiras

Esta actividad tiene como objetivo mostrar desacuerdo y podría ser adaptada a cualquier nivel. En este caso, se han elegido frases en presente de indicativo para un nivel A1, en las que aparecen definiciones de algunos platos o comidas típicas españolas que contienen información falsa. El estudiante deberá corregir esa información utilizando exponentes de negación⁹.

¿Qué sabes de comida española?

- La tortilla de patatas lleva ajo y cebolla.
- El gazpacho lleva tomate, pepino, aceite de oliva y azúcar.
- El pan con tomate es típico de Madrid.
- La paella más famosa es la de Andalucía.
- El plato típico de Galicia es el cochinillo asado.

Exponentes:

¡¿Ajo?! La tortilla de patatas no lleva ajo...

¡Qué va!

¡Qué dices!

¡Para nada!

⁹ Este ejemplo concretamente se utiliza para complementar la unidad 10 del manual de E/LE *Prisma* (editorial Edinumen), donde se estudian varios exponentes de negación para mostrar desacuerdo.



CONCLUSIÓN

Las actividades arriba mencionadas están pensadas para ser trabajadas desde un enfoque por tareas, en el que la tarea final se definiría como *la actividad de uso en que consiste la globalidad de la tarea*¹⁰. Estas tareas deben incluir una pre-tarea y una post-tarea, además de las tareas posibilitadoras; el objetivo principal de la pre-tarea es poner en funcionamiento todas las estrategias de aprendizaje del estudiante y al mismo tiempo motivarlo para realizar la tarea; el objetivo principal de la post-tarea sería hacerlo reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y al docente sobre la eficacia y el desarrollo de la tarea.

Sin embargo, independientemente de que este tipo de actividades se incluyan dentro de un enfoque por tareas o de otro tipo de enfoque, debemos considerar siempre que el estudiante es el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje, y por tanto tenemos que adaptarnos a sus necesidades e intereses.

BIBLIOGRAFÍA

Abio Vírsida, G. (2004): *Motivación y aprendizaje de español como lengua extranjera*. Universidad Federal de Alagoas, Alagoas. [Presentación disponible en <http://www.slideshare.net/tabano/motivacion-1547818>]

10

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

- Alarcón, P. (2005): *La motivación en los métodos de ELE*. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. [Memoria de máster disponible en Internet en <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml>]
- Dörnyei, Z. (1994): *Motivation and motivating in the foreign language classroom*, *Modern Language Journal*, 78,iii, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2006): *Researching L2 Motivation: Towards Combined Quantitative-Qualitative Paradigms*. Universidad de Nottingham, Nottingham. 62 [Presentación en Internet disponible en <http://www.slideshare.net/cupidlucid/dornyei-presenattion-presentation>]
- Gardner, R.C. (2001): *Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher*. (Artículo en Internet enlazado a http://en.wikipedia.org/wiki/Motivation_in_second_language_learning)
- Fernández Saavedra, J. (2009): *La motivación en el aprendizaje de segundas lenguas: el caso del español en Japón* [Memoria de máster disponible en Internet en <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml>]
- Williams, M. y R.L. Burden (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press (trad. esp., 1999, *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press).
- Tornero, Y. (2009): *Actividades lúdicas en la clase de ELE, las ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*. Madrid, Edinumen.
- Centro virtual Cervantes <www.cvc.cervantes.es>