Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 1151-1160

Influencia de las experiencias del aprendizaje de inglés en la motivación de alumnos de español dentro del contexto universitario japonés[1]

Yuri Yokoyama
Universidad Ritsumeikan

1. Introducción

El objetivo de este artículo es analizar la influencia de las experiencias de aprendizaje de inglés en el proceso de motivación de los aprendices japoneses en la clase de español.

Recientemente, la definición de bilingüe y multilingüe está cambiando. Anteriormente, se pensaba que aprender un idioma extranjero significaba una acumulación de conocimiento independiente que no estaba vinculado con el adquirido en las lenguas que se habían aprendido antes. Sin embargo, desde que Cook (2002) definiera la multicompetencia, la literatura sobre el tema empezó a hacer hincapié en la importancia de tener una visión compuesta sobre él. Se entendió que aprender una segunda lengua no significa necesariamente adquirir un conocimiento perfecto, tal como lo tienen nativos, sino llegar a un estado diferente. Así, en un mismo sujeto, coexisten las habilidades de la L1, L2 y L3, que se influyen las unas a las otras. Ortega (2007; 2013) ha bautizado este fenómeno como *bilingual turn* y ha recalcado la importancia tanto de tener una visión más compleja y amplia sobre el bilingüismo como de reconocer la naturaleza distintiva de las capacidades bilingües que emergen a través del uso de dos o más lenguas.

Sin embargo, la investigación sobre la diversidad de la adquisición bilingüe y multilingüe se limita a estudios de algunos elementos gramaticales aprendidos por los estudiantes, en la mayoría de los casos relacionados con las interferencias entre lenguas, sin que se haya abordado cómo se interrelacionan los ya de por sí complejos factores afectivos (intrapsicológicos) cuando se aprenden varios idiomas. Los

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1 Este trabajo ha sido financiado por JSPS KAKENHI Early-Career Scientists Grant Number JP 18K12475.

motivacionales, en particular, pueden estar muy influidos por las experiencias vividas en anteriores aprendizajes de lenguas.

En el caso de Japón, cuando llegan a clase los estudiantes japoneses llevan más de seis años estudiando inglés. Sin embargo, los docentes observamos preocupados curso tras curso a unos alumnos que están entusiasmados por aprender el nuevo idioma la primera semana o el primer mes, pero que poco a poco van perdiendo interés y terminan desmotivados. No es de extrañar entonces que según Ushioda (2013) los estudios sobre desmotivación sean uno de los centros de interés investigador en ese país[2].

A esto contribuye también el que la oportunidad de aprender y usar la lengua extranjera se limite en exclusiva a la universidad, puesto que este hecho acaba influyendo en la instrumentalidad de su aprendizaje, es decir incide en los factores de promoción y prevención[3] de manera inusual. Basándose en el sistema motivacional del yo (Dörnyei, 2005), Taguchi, Magid y Papi (2009) hallaron en Japón ciertas peculiaridades. Así, el peso de la cultura de la L2 o la posibilidad de entrar en contacto con la comunidad de esa L2 residente en el país incidía extraordinariamente en el ítem de «yo ideal», mientras que el impacto de la promoción (considerar el inglés como motor de trabajo y éxito futuro) era bajo. Es decir, la mayoría del alumnado no imaginaba que más adelante llegara a protagonizar una situación en que el dominio la lengua inglesa fuera necesario.

Por otra parte, en lo que respecta a la prevención, estrechamente relacionada con el ítem del yo necesario, su influencia es mayor que en otros países debido a que en Japón se valoran enormemente los logros de la universidad y, en concreto, el hecho de conseguir el crédito de la clase de lengua extranjera. Por consiguiente, en el contexto educativo japonés no querer perder el crédito de español funciona como una motivación de dirección positiva para aprender español.

Si, como se ha mencionado antes, existe una influencia recíproca entre las habilidades de la L1, L2 y L3, la motivación y/o la desmotivación en la L2 (inglés) repercutirán en el aprendizaje de la L3 (español). Por esta razón analizar sus causas servirá para saber cuáles son los resortes que condicionan la desmotivación en el aprendizaje del español. A esto deberá seguir, como es lógico, la implementación de medidas adecuadas para prevenirlo.

2 *Vid*. Carpenter *et al.* (2009), Falout (2012), Kikuchi (2013) para conocer otros estudios sobre la motivación y la desmotivación centrados en el contexto educativo japonés.

3 Los conceptos de *promoción* y *prevención* se basan en la teoría del foco de regulación (*regulatory focus theory* en Higgins, 1997 y 1998) la cual indica que las personas suelen tener dos intencionalidades en el aprendizaje: una de promoción y otra de prevención. La instrumentalidad de promoción lleva a las personas a buscar los beneficios de realizar una acción, mientras que la de prevención les conduce a intentar evitar los riesgos acarreados al realizar dicha acción.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Con este fin, realicé un estudio exploratorio en una universidad privada, cuya metodología y resultados se exponen a continuación.

2. Metodología

En el estudio participaron un total de 89 informantes pertenecientes a cuatro clases. Se trataba de aprendices de primer curso. Estudian español como segunda lengua con un profesor nativo y un profesor japonés dos veces a la semana como mínimo[4]. Para averiguar las tendencias generales de aprendizaje del alumnado, hemos sumado los datos de las cuatro clases y los hemos analizado a la vez.

En concreto, hemos reunido y analizado tres tipos de datos:

1) Cuantitativos, procedentes de un cuestionario (Taguchi, Magid y Papi, 2009)[5]. En él se abordó el proceso de aprendizaje del inglés y el español con el objetivo de determinar si existían diferencias en el modo en que los estudiantes encaraban su estudio. El primer día del semestre el alumnado cumplimentó el cuestionario sobre los métodos de estudio de inglés. Al inicio del segundo semestre hicieron lo mismo con el del español.
2) Cualitativos procedentes de autoevaluaciones semi-controladas. Al final de cada clase, los estudiantes respondían a preguntas sobre su motivación en esa sesión y se les invitaba a escribir algún comentario al respecto.
3) Cualitativos procedentes de reflexiones individuales. En el último día del segundo semestre, los aprendices releyeron dichas autoevaluaciones y redactaron un pequeño texto analizando los altibajos en motivación que habían padecido durante el curso. En especial, se les pidió que concretaran cuándo bajaba y/o subía su motivación y a qué creían que se debía.

3. Resultados y discusión

Los datos obtenidos de los dos cuestionarios fueron analizados con el programa estadístico informático SPSS; mientras que los comentarios lo fueron con un software de análisis mixto y cualitativo, MAXQDA.

4 La carga horaria depende de la facultad: tres días a la semana en dos grupos; dos días en los demás grupos.

5 El cuestionario contaba con dieciséis ítems que inquirían sobre: medidas de criterio, yo ideal en la L2, yo necesario en la L2, influencia familiar, instrumentalidad de promoción, instrumentalidad de prevención, autoconfianza lingüística, actitudes hacia el aprendizaje del inglés, orientación a los viajes, miedo a la asimilación, etnocentrismo, interés en la lengua inglesa, ansiedad aprendiendo inglés, integración, interés en la cultura, actitudes hacia la comunidad de la L2. Los valores de alfa de Cronbach, que muestran la fiabilidad de las preguntas, fueron de .871.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para detectar la diferencia del proceso del aprendizaje del inglés y español de los aprendices, se realizó una prueba t (t-test). Para los ítems que difirieron en la prueba t, consideramos los siguientes dos puntos: la posibilidad de que la diferencia fuera falsa debido al número de muestras; y que el proceso de la motivación cambiara en función de la escena, la situación, el nivel y los compañeros. Basándonos estos dos puntos, se estableció el criterio para resolver las diferencias detectadas. Así elegimos solo los elementos en los que se encontraran diferencias significativas en todas las situaciones; el análisis del valor total y de clase, y los que señalan la cantidad del efecto más del valor medio.

La Tabla 1 muestra los resultados de la comparación entre lenguas. Se advierte que dichos procesos difieren en cuanto a las nociones de «instrumentalidad de promoción» ($t = 3.848$, $df = 88$, $p<0.001$) e «instrumentalidad de prevención» ($t = 3.372$, $df = 88$, $p<0.01$) (*promoción* y *prevención* de ahora en adelante).

Con respecto al aprendizaje de inglés, los aprendices obtuvieron una puntuación más alta en la noción de promoción y prevención comparado con los de español. Los resultados del cuestionario sugieren que, los alumnos aprenden inglés más concienzudamente, o sea, que le dan más importancia que al español.

Tabla 1

Resultados de la comparación en el proceso de aprendizaje entre español e inglés

	M(SD)	*t*	*p*	*r*
Promoción(inglés)	22.05 (3.92)	*t* (88) =3.848	*p*=0.000***	*r*=.38 (medio)
Promoción(español)	19.49 (4.87)			
Prevención(inglés)	20.70 (4.13)	*t* (88) =3.372	*p*=0.001**	*r*=.34(medio)
Prevención(español)	19.15 (3.32)			

**p <.01, ***p <.001

Después, para conocer cuáles eran las tendencias dentro de los estudiantes, se dividieron en dos grupos a partir de los valores obtenidos en los ítems de promoción y prevención del inglés mediante un Análisis de Clúster en el SPSS.

La Tabla 2 muestra los resultados de las características de dos grupos. Los estudiantes del grupo 1, que llamaremos *grupo inferior*, obtuvieron una puntuación inferior a 2.71 puntos en promoción y 3.22 puntos en prevención. Eso significa que ellos consideran el aprendizaje del inglés poco importante (o menos importante que otros compañeros).

Por el contrario, los del 2 (*grupo superior*) obtuvieron puntuaciones superiores. Es decir, para ese grupo aprender inglés resulta muy importante ya sea para su futuro, ya sea para conseguir alguna meta. Al mismo tiempo, creen que aprender inglés es muy importante para evitar una situación no deseada.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 2
Resultados del Análisis Clúster (inglés)

	Grupo 1: inferior (n=41)	Grupo 2: superior (n=48)
	M	*M*
Promoción (*M*=22.05)	19.34	24.37
Prevención (*M*=20.70)	17.48	23.45

En cuanto al análisis de los datos cualitativos, los comentarios de los estudiantes fueron codificados y clasificados de acuerdo con los criterios establecidos en Sasaki y Kikuchi (2009)[6]. En caso de duda, se consultaba a otra investigadora, manteniendo así la fiabilidad interevaluadora (*inter-rater reliability*). En lo que sigue me ceñiré al análisis de los datos obtenidos acerca de las causas de los descensos motivacionales (resultados en la tabla 3), por ser más útil para la labor docente. Para el grupo 1, es decir, el grupo inferior, la razón principal por la que bajó su motivación fue la «falta de interés» y «otros[7]». En cambio, los aprendices del grupo 2 esgrimieron otras razones para justificar su descenso (características de clase o experiencia de fracaso). En suma, el grupo 1 (inferior) tiene tendencia a desmotivarse por motivos emocionales mientras que el grupo 2 (superior) lo hará por el influjo negativo que ejercen ciertos factores académicos.

Tabla 3
Resultados de las causas de los descensos en la motivación del grupo de inglés[8]

	Grupo 1: inferior	Grupo 2: superior
Otros	29.4 %	27 %
Falta de interés	29.4 %	17.5 %
Materiales de clase	N/A	N/A
Ambiente de clase	N/A	N/A
Experiencia de fracaso	17.6 %	22.2 %
Características de clase	23.5 %	33.3 %
Profesores	N/A	N/A

6 Estos autores establecieron la siguiente clasificación de causas para la desmotivación en la clase de idiomas: falta de interés, materiales de clase, ambiente de clase, experiencia de fracaso, características de clase, profesores, otros.

7 Esta categoría, una especie de cajón de sastre, contenía razones como «la salud (estoy enfermo, cansado, necesito dormir, quiero dormir)» o «el tiempo (demasiado calor, llueve mucho)».

8 Dado que se redondea a dos cifras decimales, el porcentaje total de la proporción algunas veces no puede llegar al 100 %.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Otro de los objetivos de investigación era averiguar si los descensos motivacionales en español tenían relación con el aprendizaje del inglés. Es decir, qué papel jugaba la experiencia previa con el inglés en la manera de afrontar el estudio del español y en su motivación. Para saber si efectivamente se producía tal influjo, realizamos un análisis Clúster con SPSS con los datos del español, del cual resultaron cinco grupos (*vid*. Tabla 4). En el grupo A, los valores de promoción y prevención son más altos en español que en inglés. Por lo tanto, los estudiantes de este grupo ponen más énfasis en aprender el primero que el segundo. El grupo B presenta, por una parte, un valor de promoción es superior al promedio en los dos idiomas, pero por otra registra un valor de prevención menor. De ahí se deduce que es un grupo que trabaja únicamente por propia iniciativa para su futuro en el aprendizaje de idiomas. El grupo C obtiene en todos los valores resultados por encima del promedio. Se puede decir que este grupo aprende idiomas por propia iniciativa para su futuro e igualmente está comprometido con conseguir un óptimo rendimiento académico en la universidad. Es decir, se esfuerzan para obtener el crédito y conseguir buena nota. En el grupo D todos los valores son más bajos que el valor promedio, lo que se corresponde con un perfil de aprendiz que no estudia mucho ni en inglés ni en español. Finalmente, en el grupo E, los valores referentes al español son menores que en los de inglés. Es, por tanto, un alumnado que antepone el aprendizaje del inglés al del español. En general, nosotros los profesores de español esperamos que los estudiantes pertenezcan al grupo C, que aprenden por propia iniciativa y trabajan con tesón para conseguir su crédito.

Tabla 4
Resultados del análisis del grupo (español)

	Grupo A (n=12)	Grupo B (n=10)	Grupo C (n=22)	Grupo D (n=31)	Grupo E (n=14)
	M	*M*	*M*	*M*	*M*
Promoción (inglés) *M*=22.05	18.58	24.30	24.83	18.18	23.35
Prevención (inglés) *M*=20.70	19.33	15.10	23.12	18.13	24.57
Promoción (español) *M*=19.49	25.41	23.60	20.64	17.31	12.35
Prevención (español) *M*=19.15	21.91	15.90	20.48	18.09	17.85

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En cuanto a las causas que los desmotivan, los resultados (Tabla 5) evidencian que en el grupo A destaca la falta de interés y en el grupo B las causas se reparten entre *otros*, *falta de interés* y *características de clase*. Esta última categoría es la que domina también en el grupo C y E mientras que en el grupo D vuelve a ser *otros*. La tabla de resultados hace patente también la polarización que existe en las causas de los descensos motivacionales: a un lado se encuentran los factores emocionales y al otro, las características de la clase (o sea, los factores académico-curriculares).

Tabla 5

Resultados de los descensos en la motivación según el grupo de español[9]

	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E
Otros	23.1 %	30 %	26.8 %	36.7 %	20 %
Falta de interés	46.2 %	30 %	14.6 %	26.7 %	15 %
Materiales de clase	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Ambiente de clase	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Experiencia de fracaso	15.4 %	10 %	26.4 %	16.7 %	25 %
Características de clase	15.4 %	30 %	34.1 %	20 %	40 %
Profesores	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

La Figura 1, que ilustra la correspondencia entre los grupos de inglés (grupo inferior y superior) y español (A-D), refleja cómo la motivación en el aprendizaje del primero repercute en la del segundo: a la mayoría de estudiantes del grupo 1 (inferior) les correspondió el grupo D (valores por debajo de la media en prevención y promoción en español). Por el contrario, muchos de los del grupo 2, es decir, grupo superior, pertenecían al grupo C, el ideal, con valores altos en ambos conceptos (prevención y promoción) para el español.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

9 Dado que se redondea a dos cifras decimales, el porcentaje total de la proporción algunas veces no puede llegar al 100 %.

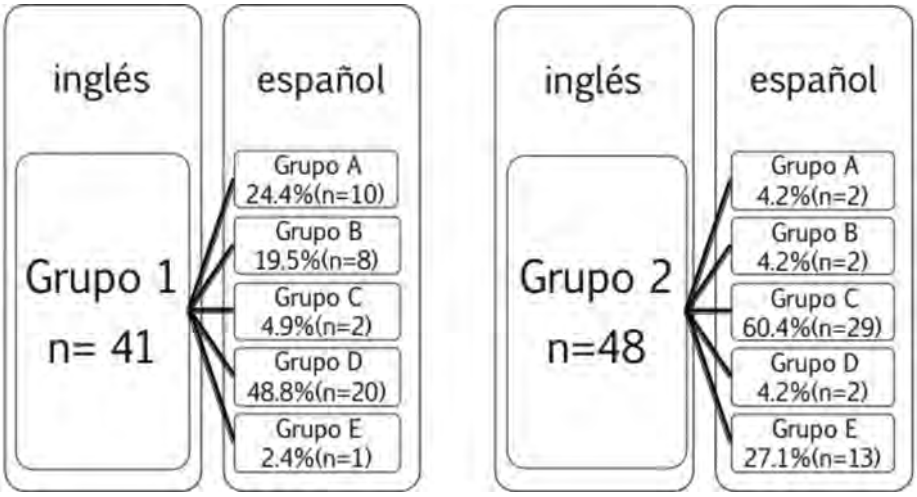

Figura1. *Correspondencias de motivación entre lenguas*

De los datos que hemos analizado confirman que el estado, las emociones y las formas de aprendizaje de inglés se mantienen en el aprendizaje del español. En otras palabras, quien está desmotivado en un idioma también lo estará en el otro. Por lo tanto, de no reaccionar, el proceso de aprendizaje y los factores motivacionales en el español correrán la misma suerte que en el inglés. Por fortuna, en los comentarios los alumnos nos dan algunas pistas para frenar este proceso, en especial los de aquellos que pertenecían al grupo inferior del inglés, pero, en cambio, se situaban en el grupo superior de español. En el análisis de los momentos en que subió su motivación trasluce la diferente experiencia en el aprendizaje del español frente a la del inglés. Por ejemplo, manifiestan que gradualmente son capaces de entender la gramática y el significado de las palabras, que tienen la sensación real de usar español o que tienen mucho interés por aprender español y le gusta mucho. Gracias a estas experiencias positivas, mejora su forma de aprender.

4. Conclusión

El objetivo de esta investigación fue considerar la influencia de las experiencias previas aprendiendo inglés en la motivación del alumnado de ELE universitario japonés porque, como su estudio casi siempre precede al del español, es previsible que lo contagie. Además, se analizó qué proceso de motivación sigue el aprendizaje del español.

EXEMPLAR AUTORA USC

El estudio ha permitido aclarar que la diferencia entre aprender español y aprender inglés se manifiesta con más claridad en los ítems de promoción y prevención. Ambos valores fueron más bajos en el aprendizaje del español que en el de inglés. Por lo tanto, esta investigación ha permitido arrojar luz sobre qué idioma centra el interés de los estudiantes japoneses en el ámbito universitario. Al comparar el aprendizaje del español y el inglés, se ha hallado que es a este último al que los estudiantes favorecen más durante sus estudios. Probablemente es porque lo ven más útil para su futuro, para conseguir trabajo o porque el inglés se considera un idioma que se usa mundialmente. Un argumento para motivar al alumnado nipón a esforzarse con el español sería entonces mencionar que se trata de un idioma hablado en todo el mundo, influyente en la economía y que puede brindarles oportunidades laborales.

El estudio también ha permitido averiguar que lo que desmotiva a los estudiantes con motivación alta son las características académico-curriculares, por ejemplo, el contenido de una lección, dificultad de los contenidos, la memorización excesiva de vocabulario y/o conjugación verbal, etc. Por el contrario, una persona con baja motivación estará a merced su propio estado de ánimo para rendir durante y después de la clase. En un ambiente de clase tan volátil, las actividades iniciales cobran especial importancia, pues marcarán el humor del grupo durante toda la sesión. Optar por introducciones simples, accesibles para aquellos a priori menos motivados puede ser lo idóneo.

Por último, en línea con las ideas del *bilingual turn*, la motivación muestra una apariencia complicada al aprender español porque es resultado del influjo mutuo entre el aprendizaje del inglés y del español. De ahí que, sin intervención educativa alguna, el signo de la motivación del inglés tienda a permear la del español. Para sortear este peligro, es necesario que el estudiante experimente que entiende español o que lo está usando realmente.

Este no es un trabajo acabado, no obstante. Quedan por analizar más detalladamente los comentarios de los alumnos y construir un modelo del proceso motivacional en el aprendizaje del español basado en las experiencias previas del inglés.

Referencias bibliográficas

CARPENTER, C., FALOUT, J., FUKUDA, T., TROVELA, M., & MURPHRY, T. (2009). Helping students repack for remotivation and agency. En: A. M. Stoke (ed.). *JALT 2008 conference proceedings*. Tokio. Disponible en: http://jalt-publications.org/recentpdf/proceedings/2008/E140.pdf [consulta: 3,11,2018].

COOK, V. (2002). Background of the L2 user. En: COOK, V. (ed.). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1-28.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Erlbaum.

FALOUT, J. (2012). Coping with demotivation: EFL learners' remotivation processes, *TESL-EJ*, 16(3), pp. 403-417.

HIGGINS, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain, *American Psychologist*, 52, pp. 1280-1300.

HIGGINS, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle, *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, pp. 1-46.

KIKUCHI, K. (2013). *Eigo gakushu douki no gentai youin no tankyu -Nihonjin gakushuusha no chousa wo chuushin ni.* [*Demotivators in English Language Learning: Perspectives from Japan*], Tokio: Hitsuji Shobou.

ORTEGA, L. (2007). Conocimiento y Multicompetencia: Dos Retos Contemporáneos para el Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas. (Knowledge and Multicompetence: Two Contemporary Challenges for the Study of Second Language Acquisition). En: *Conferencia plenaria en el 25 Congreso de AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada)*, Murcia, abril 19-21. Disponible en: http://www2.hawaii.edu/~lortega/OrtegaAESLA2007.pdf [consulta: 3, 11, 2018].

ORTEGA, L. (2013). SLA for the 21st Century: Disciplinary Progress, Transdisciplinary Relevance, and the Bi/multilingual Turn, *Language Learning*, 64(1), pp. 1-24.

SAKAI, H. y KIKUCHI, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom, *System*, 37, pp. 57-69.

TAGUCHI, T., MAGID, M. y PAPI, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. En: DÖRNYEI, Z. y USHIODA, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 66-97.

USHIODA, E. (2013). Foreign Language Motivation Research in Japan: An «Insider» Perspective from Outside in Japan. En: M. Apple, D. Silva & T. Fellner (eds.). *Language Learning Motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 1-14.

EXEMPLAR AUTORVA USC