

LA DESMOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES ADULTOS DE ELE: UN ACERCAMIENTO DESDE LOS SISTEMAS DINÁMICOS COMPLEJOS

THE DEMOTIVATION OF ADULT STUDENTS OF SFL: AN APPROACH FROM THE COMPLEX DYNAMIC SYSTEMS THEORY

Dra. María del Carmen Méndez Santos

Universidad de Alicante, España

Abstract

Demotivation while learning a foreign language is a widely analysed phenomenon for English, but the same cannot be said for Spanish. For this reason, in this paper, first, we perform a brief theoretical review of the existing research about demotivation and also, we introduce the terminology in Spanish. Then, a preliminary and exploratory qualitative study is presented, whose sample is based on open questionnaires. The analysis of the responses was carried out through the classification of clusters and under the theoretical conception of Complex Dynamic Systems. Finally, these first results are evaluated to improve the questionnaire to carry out massive data collection work in the future, and recommendations based on these first indications are offered both at the structural level of the educational system and at the classroom level for improvement of the teaching of Spanish as a foreign language.

Keywords: *motivation, demotivation, demotivators, Complex dynamic systems theory, formal instruction of foreign languages.*

Resumen

La desmotivación en el aula de lenguas extranjeras es un fenómeno analizado ampliamente para el inglés, no tanto así para el español. Por ello, en este trabajo se realiza, en primer lugar, una revisión teórica breve de las investigaciones existentes al respecto y también se acota la terminología en castellano. Posteriormente, se presenta un estudio preliminar y exploratorio de carácter cualitativo cuya muestra se basa en cuestionarios de preguntas abiertas. El análisis de las respuestas se llevó a cabo a través de la clasificación de clústeres temáticos y bajo el amparo teórico de los sistemas dinámicos complejos. Finalmente se valoran estos primeros resultados

de cara a perfeccionar el cuestionario para hacer trabajos de recogida de datos más masivos en el futuro y se ofrecen unas recomendaciones basadas en estos primeros indicios tanto a nivel estructural del sistema educativo, como a nivel de aula para mejorar la enseñanza de español como lengua extranjera.

Palabras clave: *motivación, desmotivación, factores desmotivadores, sistemas dinámicos complejos, enseñanza formal de lenguas extranjeras.*

Introducción

La enseñanza formal de lenguas extranjeras (en adelante, LE) cuenta con una larga tradición, pero no fue hasta el siglo XX cuando la reflexión teórica sobre ella cuajó como disciplina y comenzaron a analizarse los procesos de aprendizaje y a desarrollarse hipótesis y modelos sobre cómo enseñarlas [Richards y Rodgers 2003: 11]. Conforme a los resultados que iban ofreciendo esos modelos teóricos, los métodos didácticos fueron evolucionando desde una perspectiva basada en la expresión escrita y de corte literario hasta el giro que se produjo a mediados del siglo XX hacia la competencia lingüística práctica que pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real. Este cambio tiene su origen en la utilidad social que se espera de las LE en la actualidad, ya que, por ejemplo, las políticas lingüísticas que se establecen buscan fomentar la comunicación intercultural, favorecer los intercambios económicos y la movilidad de trabajadores, promover la integración de las personas migrantes, etc. [Unión Europea 2008; Gottlieb 2011; Hu 2007].

Esta nueva concepción macroestructural de las ventajas que conlleva conocer una LE ha conducido a la incorporación de su enseñanza de manera general en los sistemas educativos en la mayor parte de los países. No obstante, conviene revisar los éxitos logrados y los reveses sufridos porque, a pesar de la voluntad institucional, hay un alto grado de fracaso a nivel mundial en el aprendizaje de idiomas, como señalan Dörnyei y Ryan [2015: 100].

En el caso del inglés, por ejemplo, Kaplan et al. [2011] hicieron un estudio sobre ocho planes de política lingüística educativa y las razones por las que no funcionaron como debieran. Entre los factores clave que las llevaron al fracaso destacan que el tiempo destinado era insuficiente; que la formación del profesorado local en general era exigua o inexistente; que los materiales no eran suficientes ni apropiados o que la metodología empleada no encajaba con los resultados del aprendizaje que se esperaban obtener ni con los recursos disponibles para implementarlo o que no se adaptaban a las necesidades reales del alumnado, entre otros.

Del análisis de estos factores se puede colegir por qué algunos sujetos se pueden sentir desmotivados para aprender una LE de manera formal y fracasan en su aprendizaje o directamente lo abandonan. De entre ellos es posible realizar una subclasificación

marcando aquellos que atañen el nivel de aula. Por ejemplo, el hecho de que haya una excesiva presión por alcanzar unos objetivos que son inviables teniendo en cuenta la poca carga horaria que se les dedica a las lenguas, así como que la metodología o los materiales empleados sean inadecuados tienen consecuencias directas en la motivación del estudiantado.

Un mejor entendimiento de las causas de la desmotivación es, pues, una cuestión crucial para el éxito de los programas y de los sistemas de enseñanza de LE, ya que tradicionalmente la motivación ha sido ampliamente aceptada, por profesores e investigadores, como uno de los elementos clave en el grado de desarrollo del aprendizaje de segundas lenguas (L2, en adelante) y LE [Dörnyei 1998: 117; Dörnyei y Ryan 2015: 72]. De hecho, se considera que una de las competencias del buen profesorado, en el caso del español como lengua extranjera (en adelante, ELE), por ejemplo, es saber planificar secuencias didácticas que motiven al alumnado [Instituto Cervantes 2012: 14].

Por todo ello, en este trabajo queremos reflexionar de manera preliminar y exploratoria sobre aquellos factores percibidos por el alumnado como desmotivadores y que están presentes en el nivel del aula en la instrucción formal de ELE para adultos. Consideramos que, como dice Dörnyei [2001: 146], el fracaso en el aprendizaje de LE no es algo infrecuente y, por ello, la reflexión sobre estos factores *desmotivadores* es necesaria para (1) determinar las características de la desmotivación y (2) listar los factores implicados en ella, así como (3) dar recomendaciones prácticas que incidan en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

1. Marco teórico

La motivación ha sido tradicionalmente aceptada como uno de los predictores del éxito durante el aprendizaje de una LE y, por lo tanto, se le ha otorgado un rol crucial. Los primeros estudios sobre motivación surgieron en Canadá con Gardner y Lambert [1959] en los años 50 [Kikuchi 2015: 20]. La situación sociolingüística tan especial de este país con una gran comunidad anglófona, pero con una fuerte presencia de hablantes de francés, determinó su forma de entender la motivación para aprender una LE. En sus teorías se describieron dos fuerzas motivadoras: el deseo de integración en la cultura porque se tienen sentimientos positivos hacia ella (motivación integradora) y un deseo práctico y utilitario (motivación instrumental). Esta teoría fue denominada *Socio-educational Model of Second Language Acquisition* y se convirtió en el marco teórico de una etapa larga y muy fructífera de investigaciones que tuvieron en cuenta este marco teórico hasta los años 90, e incluso más allá. No obstante, el tiempo ha dado paso a críticas, dado que, como señala Kim [2015: 30], este modelo teórico no es adecuado en contextos donde la L2 no se estudia porque haya una comunidad lingüística de hablantes nativos a la que acceder. De hecho, para

lenguas internacionales como el inglés –podemos pensar que también para el español– es posible que el interés por aprenderlo, como señala McClelland [2000: 102], sea más por relacionarse con extranjeros en general que con hablantes nativos en particular.

Esta fase sociopsicológica se vio superada, como señala Kikuchi [2015: 21], por la etapa cognitivo-situacional. Así, en los años 90, se comprendió que era necesario explicar la relación entre la motivación por aprender lenguas y las teorías psicológicas y educativas. Asimismo, se produjo un cambio de perspectiva al dar más importancia a los contextos específicos de cada situación de aprendizaje que a las actitudes que se pudieran tener hacia las comunidades de la L2 en general. Es durante este tiempo cuando surgen teorías como la de la atribución de Weiner [1992], que sostiene que las razones subjetivas a las que atribuimos el fracaso o éxito de nuestras acciones condicionan la motivación para iniciar otras posteriormente; la de Atkinson y Raynor [1974], que determinaron que la aparición de la motivación está relacionada con el hecho de que un aprendiente busque el éxito; la teoría de la autodeterminación de Decy y Ryan [1985], que se centra en cómo los individuos actúan respecto a la meta que quieren lograr (motivación intrínseca o extrínseca); la de Bandura [1997], que describe la valoración que tienen las personas sobre su propia eficacia personal y cómo ello determina su motivación, perseverancia y esfuerzo dedicado al aprendizaje, o la de Covington [1998: 36, 70], que establece un modelo cuadripolar que además de considerar la esperanza de éxito añade el factor de la evitación del fracaso que se relaciona con la desmoralización.

Todas estas teorías –y otras de la época– entendían la motivación como un estado (vs. proceso) cuyo origen se situaba solo en un factor (o un par de ellos, pero no necesariamente interrelacionados) y no se prestaba atención a los cambios que esta puede experimentar en su intensidad a lo largo del tiempo. A pesar de que se iban apuntando factores fundamentales que condicionan de hecho la motivación y su mantenimiento, no dejaban de ser parciales y de atribuir todo el peso sobre solo uno de ellos, con lo que se perdía una visión de conjunto sobre más elementos que estaban en juego.

Los inicios del siglo XXI dieron paso a concepciones teóricas más complejas que dejaban atrás visiones simplistas que tomaban en consideración más hechos entre las causas de la motivación [Williams y Burden 1997; Ushioda 2001]. Este cambio de perspectiva dio paso al período actual denominado sociodinámico. Como apunta Ryan [2013: 494] esta fase tiene influencias de la teoría sociocultural por la que el contexto ya no se concibe como algo externo, sino como algo que interactúa con el individuo. La motivación, y también su fenómeno opuesto la desmotivación¹

¹ Para una revisión más profunda sobre la definición y el estado de los estudios sobre desmotivación, véase Méndez Santos [2019].

[Dörnyei 2001; Kikuchi 2015], son pues consideradas como fuerzas procesuales que cambian por la influencia de factores internos, externos y contextuales que interactúan con ellas en una situación dada de modo que en esa relación de interdependencia todos los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se afectan mutuamente. Al tener en cuenta que tanto la motivación como la desmotivación no surgen como consecuencia de la presencia o ausencia de manera aislada de una causa, sino que lo hacen de una forma interdependiente y que cambian a lo largo del tiempo es necesario tomar como referencia otro marco teórico cuyo potencial explicativo sea más potente.

De este modo, la teoría de los sistemas dinámicos complejos ha encontrado su espacio porque, como señalan Dörnyei, MacIntyre y Alastair [2015: 1], parece que describe adecuadamente el complejo y desconcertante fenómeno del aprendizaje de lenguas. Como explica Larsen-Freeman [2015: 14], esta teoría es una perspectiva de análisis científico que deja atrás el reduccionismo newtoniano o la predictibilidad, ya que se basa en analizar el objeto de estudio considerando dos aspectos fundamentales: el dinamismo y la emergencia. Dicho en otras palabras, de cada contexto de clase emerge un sistema que se autoorganiza por la interacción de esos elementos en particular y de la que surgen patrones de comportamiento. Así pues, cualquier estudio o análisis que no cuente con las particularidades y las interacciones de los elementos en cada contexto es necesariamente parcial. Además, como estos son sistemas abiertos y dinámicos pueden incorporar nuevos elementos o eliminarlos de modo que el resultado sea completamente diferente. Esto nos lleva a que si se detectan episodios de insatisfacción [Larsen-Freeman 2015: 15], cualquier cambio en los factores implicados puede producir un resultado más positivo. Esta idea nos lleva a afirmar que los episodios de desmotivación, al igual que los de motivación, pueden ser examinados, tratados y superados.

En consecuencia, al realizar el análisis de un entorno de aprendizaje como un sistema dinámico complejo podemos determinar cómo esos elementos que conforman el sistema se convierten en estados atractores, como les denomina Hiver [2015: 20], que pueden cambiar el mismo sistema y a los que todos deben adaptarse. En nuestro caso, al analizar la enseñanza de LE, un posible estado atractor podría ser el número de estudiantes por aula y sus consecuencias didácticas. Si un estado atractor negativo es muy fuerte puede crear una situación negativa que persista en el tiempo y cree una inercia negativa a largo plazo. Este tipo de estados atractores negativos pueden ser relacionados con los factores desmotivadores. Así, la capacidad de estos últimos de dinamitar el sistema estará relacionada con su intensidad y permanencia en el tiempo porque cuanto mayores sean estas, más dificultad habrá para revertir la situación. La implicación didáctica para la enseñanza de LE de esta concepción de la fuerza y duración de los posibles estados atractores es que la reducción a la

mínima expresión de estados atractores negativos es un objetivo legítimo. De hecho, Christophel y Gorham [1995: 302] encontraron en su estudio que la fuerza más intensa en la motivación era precisamente la ausencia de factores desmotivadores. En función de en qué momento, cómo y respecto a qué elementos se produzca la desmotivación se podrán tomar un tipo de medidas u otras en el aula.

De hecho, la desmotivación como proceso influye negativamente en el aprendizaje del alumnado [Kikuchi 2015] porque debilita la voluntad del aprendiz [Falout y Falout 2005: 280]. Además, como la motivación, esta fluctúa en el tiempo [Falout 2012: 2], depende de múltiples factores y es maleable [Kaivanpanah y Ghasemi 2011: 91]. Los factores desmotivadores hacen que el aprendizaje sea menos placentero y en consecuencia que los resultados esperados del aprendizaje sean más difíciles de alcanzar [Kaivanpanah y Ghasemi 2011: 90]. Por lo tanto, lo lógico, como señalan Arefinezhad y Golaghaei [2014: 179], sería reducir la presencia de los factores desmotivadores y remotivar a los aprendientes que estén experimentando episodios de desmotivación.

Como se ha podido deducir hay una serie de factores desmotivadores constantes que han sido constatados y que emanan de la propia naturaleza del aprendizaje formal (la actitud del profesorado, la metodología centrada en la gramática, la falta de recursos, la falta de sentido del aprendizaje, etc.) y otros son más contextuales. La mayoría de los estudios se han realizado sobre el inglés como lengua extranjera y de ahí la necesidad de realizar más sobre los contextos de ELE. Además, el único que hemos constatado para el español no conceptualiza el fenómeno en forma de sistema dinámico complejo, sino que lista los factores desmotivadores sin explicitar ni visualizar cómo estos pueden interactuar o cambiar con el tiempo. Este trabajo es el de Bunyamethi [2018] en el que analiza los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses de ELE. En ese trabajo se constató que el 61.53% de los aprendices se han sentido desmotivados alguna vez y que el factor desmotivador más destacado era la falta de interés (34.8%) por el aprendizaje.

Por todo ello, en este trabajo se pretende buscar una descripción del fenómeno de la desmotivación como resultado de la emergencia de un sistema dinámico complejo de una manera preliminar y abstracta. El objetivo es constatar, como se planteaba al principio del artículo, un listado de factores desmotivadores para la enseñanza de ELE para comprobar si siguen los parámetros de los ya constatados para otras lenguas y listarlos. Por último, se pretende brindar algunas recomendaciones prácticas para el aula basadas en esas primeras reflexiones que ofrezcan estos primeros testimonios. En el futuro esto facilitará el diseño de investigaciones más completas y la evitación de sesgos de la persona investigadora a la hora de incidir e incluir el análisis sobre los factores desmotivadores.

Si seguimos el patrón de Dörnyei [2001], numerosos trabajos han sido realizados principalmente con el inglés como LE como foco. No obstante, solo ha sido posible encontrar un estudio únicamente centrado en ella que verse sobre ELE y desde una perspectiva descriptiva y con un análisis preliminar.

Así pues, este estudio exploratorio de carácter cualitativo tiene como fin comprender qué factores motivadores y desmotivadores concurren la enseñanza de ELE de manera holística para ver si las tendencias constatadas para otras lenguas sirven también para marcar los factores desmotivadores para el español. Además, como innovación de este trabajo, la disposición de los datos tendrá en cuenta el marco teórico de los sistemas dinámicos complejos. Se pretende, así, que sirva como primer acercamiento para poder realizar posteriores estudios más precisos y adaptados a la realidad del ELE.

2. Metodología

2.1. Contexto y participantes

A continuación, se ofrecen datos sociodemográficos generales de la población que forma parte de la muestra. En esta ocasión, no se tendrán en cuenta como variables porque solo se pretende tener una primera impresión general sobre los factores desmotivadores citados, no es una investigación explicativa, sino descriptiva. En ella participaron 82 personas, de las que 68 eran mujeres y 14, hombres. Se contactó con los participantes a través de diferentes redes sociales, siguiendo un sistema de muestreo aleatorio con la técnica bola de nieve. El 48.75% tenía menos de 20 años; el 28.75% entre 21 y 30 años y un 12.50% más de 31 años. En concreto respondieron personas provenientes de 19 países (Argelia, Armenia, Bélgica, Brasil, Canadá, Chequia, Eslovenia, Indonesia, Inglaterra, Israel, Italia, Hungría, Madagascar, Marruecos, Nepal, Polonia y Rusia) entre los que destacan China con 31 informantes y Tailandia con 28. La explicación reside en que el profesorado facilitó el enlace en el aula y dio un tiempo explícito para hacer la encuesta y, por ello, se obtuvieron más informantes de esas nacionalidades.

2.2. Instrumento y procedimiento

Para la recogida de datos se empleó un cuestionario en línea y distribuido en abierto. Resulta una forma sencilla de recoger todos los datos posibles, aprovechando el anonimato que ofrece esta modalidad, ya que el tema puede sentirse como espinoso tanto por parte del profesorado como del alumnado.

En su diseño se contó con la revisión de profesorado e investigadores de ELE que asesoraron en el formato y la redacción de las preguntas para obtener unos datos detallados. Los comentarios se refirieron precisamente al estilo de redacción para distender el tema y emplear fórmulas cercanas y claras. También se requirió asesoramiento lingüístico para la versión inglesa de las preguntas, ya que se presentó

el cuestionario de modo bilingüe. Se escogieron estas dos lenguas por ser el español el objeto de estudio y la otra, un idioma de comunicación internacional.

Este cuestionario estaba compuesto de 10 preguntas de las que las tres primeras giraban en torno a datos personales como edad, sexo y nacionalidad. Las preguntas siguientes se formularon de manera abierta para recoger datos experienciales y se buscaba obtener la información expresada de la forma más libre posible.

La cuarta pregunta era de exclusión y (“*¿Te sientes o te has sentido motivado en las clases de español como lengua extranjera?*”) se formuló de modo general para descartar la amotivación (o falta absoluta de motivación). De las preguntas cinco a la diez las cuestiones versan sobre la motivación y la desmotivación en el aula de ELE de una manera muy general, sin usar tecnicismos y con un estilo cercano al alumnado para garantizar su máxima comprensión.

En particular son relevantes para este trabajo la cuestión número 5 (“*¿Qué cosas te gusta hacer en clase de español y te motivan?*”) y la número 10 (“*¿Qué cosas que pasan en las clases de español como lengua extranjera te desmotivan?*”). Las demás procuraban contextualizar las anteriores y obtener una perspectiva más global sobre las valoraciones del alumnado acerca de cuáles son las condiciones en las que se desarrolla un buen proceso de aprendizaje (n.º 6: “*¿Qué tipo de actividades te gustan más?*”; n.º 7: “*¿Qué cosas hace tu profesor que te gustan?*”; n.º 8: “*¿Qué cosas haces para aprender más o mejor?*”; n.º 9: “*¿Qué cosas crees que pasan en una buena clase de español?*”).

Siguiendo las normas de buenas prácticas de investigación [Japan Society for the Promotion of Science 2014], en los cuestionarios es necesario informar al inicio del nombre de la persona responsable y los datos de contacto de la misma, como así se hizo en este trabajo. Asimismo, se daban instrucciones sobre los objetivos, sobre cómo rellenarlo, tiempo aproximado de realización y se garantizaba el tratamiento anónimo de los datos. En el mensaje que acompañaba al enlace publicado en redes sociales en páginas destinadas a alumnado de ELE y a profesorado donde se pedía su colaboración también se ofrecía esta explicación. También se especificaba que el cuestionario podía ser contestado en español, inglés, francés, portugués e italiano con el fin de dotar en la medida de lo posible de las máximas opciones a los informantes, aunque no fueran en la mayoría de los casos su L1, hecho que hubiera sido deseable. El cuestionario fue contestado entre el 22/6/2017 y el 22/8/2017.

3. Presentación y discusión de los resultados

La totalidad de los informantes (82) contestaron a la pregunta 4 (“*¿Te sientes o te has sentido motivado en las clases de español como lengua extranjera?*”) y solamente dos de ellos contestaron negativamente. Como esta era una pregunta excluyente para descartar la amotivación, estas respuestas no se tuvieron en cuenta para el análisis.

De las otras 80 personas restantes se han descartado otras ocho porque no contestaron a la pregunta diez directamente u ofrecieron informaciones inconexas o incoherentes. En total, pues, para el análisis que se ofrece a continuación se han tomado como referencia 72 respuestas.

En esta ocasión para estudiar los factores desmotivadores presentes en la enseñanza de ELE se toman como muestra las respuestas a la pregunta número 10: “¿Qué cosas que pasan en las clases de español como lengua extranjera te desmotivan?” El análisis se llevó a cabo mediante la codificación de clústeres temáticos que se realizó en sucesivas rondas hasta lograr una serie de categorías que englobaban todas las respuestas.

Este esquema de matrices – siguiendo el que hizo en su día de Kikuchi [2015] – pretende recoger de una forma detallada las categorías:

Tabla 1. Tabla de categorías emergentes del análisis de los factores desmotivadores.

Lengua meta (F1)	Metodología (F2)	Alumnado (F3)	Compañeros (F4)
<ul style="list-style-type: none"> – Es una lengua extranjera, se usa poco – Demasiada lengua meta en las clases 	<ul style="list-style-type: none"> – Demasiado contenido 	<ul style="list-style-type: none"> – Motivaciones para aprender – Factores afectivos (confianza en uno mismo, falta de competencia percibida...) 	<ul style="list-style-type: none"> – Falta de interés – Falta de participación – Diferencias de nivel
Profesorado (F5)	Actividades (F6)	Contenidos (F7)	Materiales (F8)
<ul style="list-style-type: none"> – Habilidades (da explicaciones no claras, habla muy rápido) – Actitudes (no ayuda, ignora las preguntas, no prepara las clases...) 	<ul style="list-style-type: none"> – Demasiado difíciles – Demasiado texto – Falta de opciones 	<ul style="list-style-type: none"> – Temas aburridos o no interesantes – Falta de elección – Temas difíciles de entender 	<ul style="list-style-type: none"> – Manuales aburridos
Niveles de la lengua (F9)	Periodización (F10)	Destrezas (F11)	Deberes (F12)
<ul style="list-style-type: none"> – Gramática (solo se enseña gramática, es difícil, mucho que memorizar...) – Vocabulario (mucho vocabulario nuevo- niveles iniciales, poco vocabulario nuevo- niveles avanzados, vocabulario sin contexto...) 	<ul style="list-style-type: none"> – Demasiado tiempo un solo tema – Demasiados contenidos en poco tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> – Falta de compensación de práctica entre destrezas (poca práctica oral, demasiadas audiciones, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> – Demasiados ejercicios – Solo centrados en gramática
Contexto (F13)	Nivel (F14)	Errores (F15)	
<ul style="list-style-type: none"> – Localización de la escuela – Muebles del aula – Horarios 	<ul style="list-style-type: none"> – Sentimiento de estancamiento en el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> – Falta percibida de dominio y evitación de errores 	

Para hacer más visuales los datos y para reflejar de una forma gráfica la teoría de la interacción de los elementos dentro de los sistemas dinámicos complejos se han dispuesto los factores desmotivadores en un grafo (Figura 1). Así se presentan los quince factores desmotivadores constatado organizados no de una forma lineal, como puede ser la tabla, sino dentro de la red de elementos interactuando que conforma un sistema de enseñanza. En el grafo todos los factores desmotivadores constatados están codificados bajo las etiquetas V_x en las que V significa vector y el número indica cuál es el número que lo identifica en el grafo. Se usa el término vector (y no factor) para elaborar esta figura porque es el que se emplea en los diseños de grafos.

En el grafo (figura 1) las relaciones entre los elementos están marcadas a través de las líneas que conectan los vectores. El número que cada vector tiene dentro de su círculo representa el número de otros factores con los que aparece relacionado en las respuestas de los aprendices que han sido analizadas. Esto se ha establecido porque se constatan respuestas como, por ejemplo, “*la profesora prepara actividades muy interesantes que me hacen hablar con mis compañeros y así nos conocemos más.*” En este caso se han codificado las respuestas analizando todos los factores presentes (profesorado, actividades, grupo), pero también dejando constar su interdependencia. Como cabría esperar el v_6 (actividades) es el vector más relacionado con todos los otros factores, seguido de cerca del v_2 , porque a través de las actividades y de la metodología se irradian la filosofía de enseñanza del sistema y del profesorado.

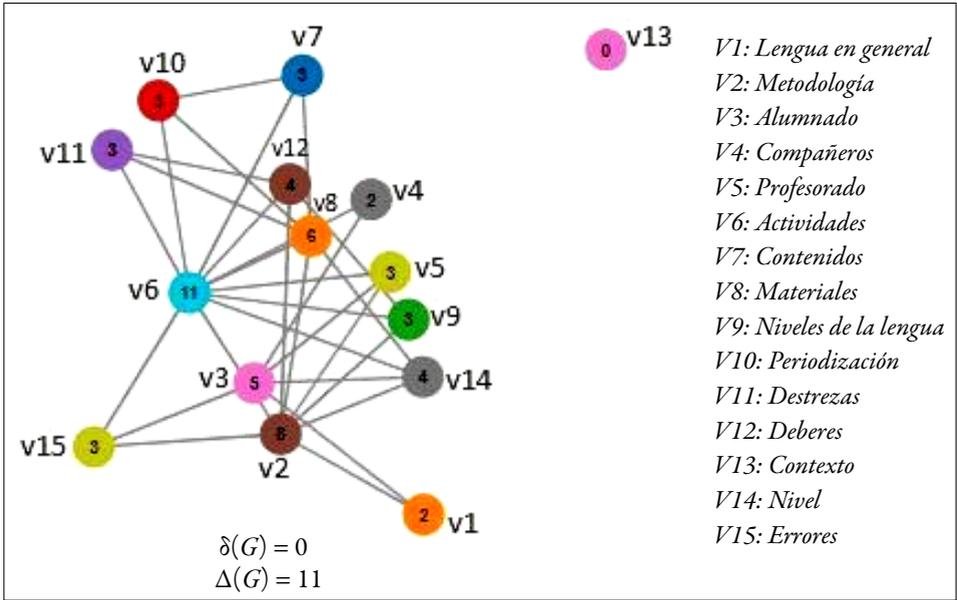


Figura 1. Red de influencias y de contacto entre los diferentes factores desmotivadores en el aula de ELE atestiguados en esta muestra.

Por ello un fuerte factor predictor de la motivación y de la desmotivación será el tipo de actividades que se realicen en el aula y su intervención sobre ellas puede provocar cambios sobre el sistema.

Es posible comenzar el análisis de este grafo por el único nodo aislado, que es el contexto. Claramente es posible entender que la localización de la escuela, por ejemplo, muy alejada del domicilio pueda resultar desmotivadora y desmoralizadora. Este factor desmotivador no solo se relaciona con la clase de español, sino con la educación en general, por eso es lógico explicar que aparece como un factor aislado, dado su carácter “externo” al aula y de nivel estructural. Este clúster de informaciones recogidas en este nodo no aparece en muchos estudios sobre la desmotivación (en algunos aparece recogido en el epígrafe “condiciones inadecuadas”), pero es necesario tenerlo en cuenta por las posibles implicaciones didácticas que de ello se derivan como la evitación de clases a primera hora de la mañana donde el alumnado tiene un rol pasivo.

En cuanto al factor del profesorado, en consonancia con estudios previos sobre el inglés como LE como los de Hasegawa [2004], Arai [2004], Falout y Falout, [2005: 282]; este es uno de los factores más fuertes provocadores de desmotivación sobre el que el alumnado realiza muchos comentarios (9.46% de los comentarios). De entre ellos destacan dos aspectos principales: sus habilidades profesionales y sus actitudes. Este fuerte rol de influencia del profesorado es intrínseco a la naturaleza del aprendizaje, ya que, aunque el docente tome un papel de facilitador, siempre es un fuerte atractor y modelo en el aula. De hecho, estos comentarios coinciden claramente con los vertidos por el alumnado en el trabajo del Instituto Cervantes [2011], en el que el 45.5% considera importantes los aspectos profesionales centrados en la docencia y un 39.9% valora como importantes las características personales del docente. En nuestro caso se ve reflejada la otra cara de esos aspectos positivos, esto es, la parte negativa de la falta de desarrollo de esas competencias que serían, por un lado, las características centradas en la docencia: no prepara las clases, no ayuda a los estudiantes, descuida a los estudiantes con malas notas, ignora las preguntas, no se preocupa por comprobar que todos los estudiantes están comprendiendo y tiene una actitud distraída; y, por otro lado, las características personales: descortés, inflexible, descuidado, poco profesional, descentrado, poco comprensivo.

En cuanto a la metodología no se han encontrado quejas concretas sobre un método u otro, pero sí se vislumbra que hay una falta de correlación entre la cantidad de contenidos, el tiempo disponible y el método empleado. Consideramos que posiblemente ese desfase se debe al énfasis que se le dan a unas destrezas por encima de otras, con lo que la sensación es que hay falta de tiempo para alcanzar todos los objetivos de aprendizaje.

Como ya se ha comentado hay un 9.46% de las respuestas que aluden al hecho de que hay mucha focalización en solo un contenido o destreza. Obviamente en función de cada clase y contexto esa descompensación puede darse hacia un contenido o destreza u otra, pero la conclusión relevante es que no se puede centralizar toda la docencia en una de ellas, ya sea la gramática¹ o las comprensiones auditivas que son las quejas más extendidas en esta muestra. Por ejemplo, el 12.9% de los comentarios versan sobre el exceso de interés en la gramática y hay 6.88% que se queja de las comprensiones auditivas que son, además, muy difíciles. Esto último nos lleva a reflexionar sobre si realmente este tipo de actividades se pautan adecuadamente, se preparan, se enseñan estrategias para su realización y se ofrece una reflexión didáctica sobre la corrección del error. Estos comentarios también aparecen referidos en cuanto a las tareas que se deben hacer en casa que se centran solo “en gramática”.

También sobre la metodología se atestiguan quejas sobre las actividades muy difíciles, muy largas o sobre la falta de opciones. Es imposible que algo le guste a todo el alumnado, por eso dar opciones de temas o de modalidad de desarrollo de las actividades es una forma muy práctica de ayudar a la motivación. Esto se implementa abriendo los temas en diferentes vertientes y preguntas de trabajo, así, aunque se trabaje el contenido que indica el currículo este no constriñe la individualidad de cada estudiante y se corrige también así el hecho de que se sienta como desmotivador el hecho de trabajar dos semanas con un mismo tema. Esto tiene una clara relación con la queja sobre los manuales “aburridos” que no responden a sus intereses, así como con los contenidos de los que se dice que no son “interesantes” y con “temas difíciles de entender”. Es fundamental en el análisis de necesidades que realiza el docente al comienzo detectar los focos de interés de los aprendices para poder adaptar las clases y los contenidos en la medida de lo posible a la realidad única de cada aula. En muchas ocasiones el propio docente no puede elegir el manual, pero sí puede adaptarlo y también las actividades.

La solicitud más requerida como motivadora por los alumnos es la mayor necesidad de practicar la expresión oral, que parece lógicamente relacionada con las limitaciones de un contexto de no inmersión y pocas horas de contacto a la semana con la lengua meta. Como remedio para esta necesidad e incrementar la exposición al input en LE hay propuestas docentes que incluyen las videoconferencias, los podcast, el uso de blogs, redes sociales, entre otras [Méndez Santos 2011; Martín Bosque y Munday 2014; Ríos 2017; Concheiro 2017; Méndez y Concheiro 2018].

Parecería que se ha avanzado mucho en aspectos didácticos y metodológicos, pero de la muestra se desprende que sigue habiendo una clara predominancia de

¹ Falout [2012: 2] ya constató que centrarse solo en gramática era muy desmotivador: “*For the prime demotivator much evidence points to grammar-translation, which bores students and frustrates them when they do not understand or feel that it is beyond their level.*”

la gramática por encima de otros contenidos o al menos así es percibido por el estudiantado. En el caso del vocabulario se puede apreciar una tendencia diferente entre niveles: en los iniciales sofoca la gran cantidad y en niveles altos el hecho de que ya no se siente el progreso. En consecuencia, es necesario desarrollar técnicas de pautado claro de qué vocabulario es necesario conocer en niveles iniciales – como también recomienda Thornbury [2002] –, así como la necesidad de ofrecer muchas exposiciones al vocabulario meta y muchas posibilidades para su reutilización. En niveles B y C (si tomamos como referencia los niveles europeos) es necesaria una mayor visibilización de los logros del aprendizaje, así como del uso de estrategias para el aprendizaje autónomo por parte del alumnado.

En cuanto a los factores relacionados con la lengua en general destaca el hecho de que el español es una lengua extranjera con la que tienen poca relación fuera del aula. Esto no es un fenómeno exclusivo de la enseñanza de ELE, ya que Baldauf et al. [2011: 317], así como Jahedizadeh et al. [2016: 11] constatan esta misma tendencia para la enseñanza del inglés. A esto hay que sumarle el que el número de horas impartidas suele reducirse a un par de horas a la semana [Moreno García 2015; De Santiago y Fernández 2017: 792]. El hecho de poder ofrecer un mayor número de actividades culturales y extraescolares pueden atajar este posible punto débil del aprendizaje: clubes de lectura, asociaciones de estudiantes amigos del español, eventos culturales o ciclos de cine, entre otros.

Por último, es necesario analizar la presencia de los factores desmotivadores relacionados con el grupo y el alumnado. Como se señala en Méndez Santos [2018] la dinámica del grupo es un gran condicionante de los buenos resultados del aprendizaje. En este caso se constatan los siguientes aspectos negativos: estudiantes que no participan, que no están interesados en aprender, diferencias de nivel y que alguien acapare los turnos de palabra. Como se recomienda en el artículo mencionado es fundamental planificar una buena dinámica de trabajo que incluya muchas actividades por pares en diferentes modalidades en torno a temas de interés y compartidos para evitar los silencios, la poca participación o que alguien acapare turnos.

Las diferencias de nivel presentes dentro de un mismo grupo en muchas ocasiones vienen impuestas por el centro y las dificultades de, por ejemplo, abrir grupos de diferentes niveles o porque las destrezas se presentan descompensadas. Para combatir esta situación es necesario desarrollar estrategias como, por ejemplo, el uso de artefactos varios para controlar el tiempo de intervención y que una parte del alumnado acapare la clase -cosa que aparece atestiguada como desmotivadora- y, por otra parte, la oferta de diferentes tipos de actividades graduadas en su dificultad en las que se logre un equilibrio entre quienes tienen mayor competencia lingüística y los que menos.

4. Conclusiones

La desmotivación es un fenómeno ampliamente documentado en general en los sistemas educativos y también en la enseñanza-aprendizaje de LE. Como se ha explicado, dentro del marco teórico actual, es necesario hacer los estudios de la forma más contextualizada posible para dar soluciones que realmente se ciñan a lo que ocurre en esa aula. No obstante, en este estudio se pretendía ofrecer un panorama preliminar sobre la desmotivación en la enseñanza de ELE como primer paso para ver si los rasgos atestiguados para otros idiomas se repetían para el español. Una vez realizado este análisis preliminar cabe ya plantearse, con esta información más precisa, la elaboración de otros trabajos de investigación.

Así pues, el primer resultado de este trabajo es una lista de aspectos desmotivadores frecuentes. En sus consecuencias didácticas cabría defender que estos deben ser evitados, ya que provocan un desajuste en el proceso de aprendizaje que puede desembocar en la aparición de episodios prolongados de desmotivación.

Por otra parte, este primer estudio exploratorio confirma que a nivel de política institucional es necesario recordar a las instituciones educativas que es necesario llevar a cabo programas con objetivos realistas teniendo en cuenta la carga horaria que se les conceden a las LE y que estos se completen con múltiples estrategias paralelas de implementación, como planes de gestión cultural. Es necesario asimismo realizar campañas de concienciación social de la necesidad para la que se pretende que una comunidad determinada aprenda LE para que se perciba su relevancia para la vida. Es recomendable también poder ofrecer variedad de opciones de lenguas para estudiar, aunque con frecuencia de facto, dadas las limitaciones económicas y de personal que en muchas ocasiones se constatan [Méndez Santos y Galindo Merino 2017], se acaba ofertando solamente una LE que no siempre es la más demandada por su interés popular.

Otra conclusión clara de los estudios de motivación y de desmotivación es que el profesorado es una pieza clave y su selección debe ser cuidadosa para contar con personal cualificado y que posee las habilidades y competencias necesarias para impartir una buena docencia. Así pues, se debe apostar por una educación de LE de calidad y con una financiación suficiente que permita contar con un profesorado formado y con los recursos necesarios a su disposición.

En suma, es posible concluir que la desmotivación no es un fenómeno esporádico y aislado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, sino que, como se ha podido constatar más bien ocurre la situación contraria: los episodios de desmotivación son frecuentes y dependen de la interacción de múltiples factores. La cuestión crucial es determinar si esos episodios se repiten con tanta frecuencia y fuerza que pueden dar al traste con la motivación para seguir el curso, si no hay una intervención. Por ello, es necesario que los docentes reflexionen sobre su entorno de

enseñanza y su aula para ver si hay alguna discordancia atajable que redunde en una mejora del proceso y de los resultados de la enseñanza-aprendizaje. En este trabajo se ha ofrecido una descripción del estado de la cuestión y del fenómeno, así como una lista preliminar de factores que tener en cuenta para que el profesorado lleve a cabo esa reflexión crítica ya de una manera concreta y aplicable a su contexto.

5. Limitaciones del estudio

Las limitaciones de este estudio giran en torno a dos aspectos: la muestra y el diseño de las preguntas. En primer lugar, el tamaño de la muestra es adecuado para los fines propuestos, pero es insuficiente para poder establecer generalizaciones. En consecuencia, los objetivos de este trabajo no son ofrecer conclusiones sobre la desmotivación y ELE, sino como se planteaba al inicio, listar los factores desmotivadores que se aplican a este ámbito y comprobar si son diferentes de los constatados para otros idiomas. Asimismo, se buscaba pilotar el diseño del cuestionario para comprobar si era comprensible o no para poder diseñar mejores futuras investigaciones. Otro aspecto relativo a la muestra es que, a pesar de ser muy heterogénea, debido al método de distribución empleado, el hecho de que algunos docentes hayan difundido el cuestionario entre sus estudiantes de manera más directa esto ha provocado que la muestra tenga mayor representatividad de ciertas áreas geográficas frente a otras. En el futuro, el estudio deberá completarse con un mayor número de informantes y con otros instrumentos de carácter cualitativo como entrevistas semiestructuradas que permitan recoger más datos sobre aspectos que se han emergido en este trabajo, pero sobre los que es preciso profundizar.

Referencias bibliográficas

- Arai, K. (2004). What 'demotivates' language learners? Qualitative study on demotivational factors and learners' reactions. *Toyo Gakuen Daigaku Kiyo*, nº 12, pp. 39–47.
- Arefinezhad, H. y Golaghaei, N. (2014). Investigating EFL Learners' attitudes towards demotivating factors in vocabulary learning: a mixed method study. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, nº 7 (1), pp. 179–197.
- Atkinson, J. y Raynor, J. (1974). *Motivation and achievement*. Washington: Winston & Sons.
- Baldauf, R., Kaplan, R.B., Kamwangamalu, N. y Bryant, P. (2011). Success or failure of primary/second foreign language programmes in Asia: what do the data tell us? *Current issues in Language Planning*, nº 12 (2), pp. 309–323.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Bunyamethi, J. (2018). Los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses para el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Monográfico de SinoELE*, nº 17, pp. 188–202.

- Concheiro, P. (2017). Interacción y colaboración en el aula de ELE a través de la red social. *Revista Foro de profesores de E/LE*, nº 13, pp. 47–59. _
- Consejo de la Unión Europea (2008). Resolución del Consejo de 21 de noviembre de 2008 relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo. Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:32008G1216\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:32008G1216(01)) (consultado 01.02.2020).
- Covington, M.V. (1998). *The will to learn. A guide for motivating Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christophel, D. y Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, nº 44, pp. 292–306.
- Decy, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- De Santiago Guervós, J. y Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, nº 31 (3), pp. 117–135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Edimburgo: Pearson.
- Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). *The Psychology of the language learner revisited*. Nueva York: Routledge.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. y Alastair, H. (2015). Applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation. En: Z. Dörnyei, P. MacIntyre y H. Alastair (eds.). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 1–10.
- Falout, J. (2012). Coping with demotivation: EFL learners' remotivation processes. *The electronic Journal for Teaching English as a Foreign Language*, nº 13 (3), pp. 1–29.
- Falout, J. y Falout, M. (2005). The other side of motivation: Learner demotivation. *JALT 2004 Conference Proceedings*, pp. 280–289.
- Gottlieb, N. (2011). Japan: Language Policy and Planning in Transition. *Current Issues in Language Planning*, nº 9 (1), pp. 1–68.
- Hasegawa, A. (2004). Student demotivation in foreign language classrooms. *Takushoku Language Studies*, nº 107, pp. 119–136.
- Hiver, P. (2015). Attractor states. En: Z. Dörnyei, P. MacIntyre y H. Alastair (eds.). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 20–28.
- Hu, Y. (2007). China's foreign language policy on primary English education: What's behind it? *Language Policy*, nº 6 (3–4), pp. 359–376.
- Instituto Cervantes (2011). *Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE. Informe de investigación. Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y*

- personal técnico y directivo de la institución*. Disponible en: https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf (consultado 01.02.2020).
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm (consultado 01.02.2020).
- Jahedizadeh, S., Ghanizadeh, A. y Ghonsooly, B. (2016). The role of EFL learners' demotivation, perceptions of classroom activities, and mastery goal in predicting their language achievement and burnout. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language education*, nº 1 (16), pp. 1–17.
- Japan Foundation for the Promotion of Science (2014). *For the Sound Development of Science – The Attitude of a Conscientious Scientist*. Disponible en: https://www.jsps.go.jp/j-kousei/data/rinri_e.pdf (consultado 10.02.2020).
- Kaivanpanah, S. y Ghasemi, Z. (2011). An investigation into Sources of demotivation in second language learning. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, nº 14 (2), pp. 89–110.
- Kaplan, R. B., Baldauf, R. B. Jr. y Kamwangamalu, N. (2011). Why educational language plans sometimes fail. *Current issues in Language planning*, nº 12 (2), pp. 105–124.
- Kikuchi, K. (2015). *Demotivation in Second Language Acquisition. Insights from Japan*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kim, S. (2015). Demotivation and L2 motivational self of Korean college students. *English teaching*, nº 70 (1), p. 29–55.
- Larsen Freeman, D. (2015). Ten Lessons from Complex Dynamic Systems Theory: What is on offer. En: Z. Dörnyei, P. MacIntyre y H. Alastair (eds.). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 11–19.
- Martín Bosque, A. y Munday, P. (2014). Conexión, colaboración y aprendizaje más allá del aula: #InstagramELE. *Nebrija Procedia 3: Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo*. Madrid: Universidad Nebrija.
- McClelland, N. (2000). Goal Orientations in Japanese College Students Learning EFL. En: S. Cornwell y P. Robinson (eds.). *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence and motivation*. Tokio: Aoyama Gakuin University Press, pp. 99–115.
- Méndez Santos, M. C. (2011). El blog como herramienta docente en la enseñanza-aprendizaje de ELE: de la teoría a la práctica. *RedELE*, nº 23, pp. 1–27.
- Méndez Santos, M. C. y Galindo Merino, M. M. (eds.) (2017). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*. Madrid: EnClaveELE.

- Méndez Santos, M. C. (2018). Gestión de dinámicas de grupos en la enseñanza de ELE a adultos en contextos de instrucción formal: una pieza más del complejo fenómeno del aprendizaje. *Foro de Profesores de ELE*, n° 14, pp. 175–183.
- Méndez Santos, M. C. y Concheiro, P. (2018). Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet. *MarcoELE, Revista de didáctica español lengua extranjera*, n° 27, pp. 1–17.
- Méndez Santos, M. C. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *Etudes Romanes de Brno*, n° 40, pp. 99–122.
- Moreno García, C. (2015). Necesidades en la enseñanza del español en universidades japonesas. Reflexiones y sugerencias. En *Actas del II Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/tokio_2015/09_moreno.pdf (consultado 10.02.2020).
- Richards, J. y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ríos, H. (2017). De consumidores pasivos a prosumidores de contenido en la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de lenguas: no solo podcast. *Boletín de ASELE*, n° 56, pp. 31–44.
- Ryan, S. (2013). Motivation. En: M. Byram y A. Hu (eds.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres: Routledge.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Essex: Pearson Education.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: exploring the role of motivational thinking. En: Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.). *Motivation, Language identity and the L2 self*. Hawaii: University of Hawaii, pp. 93–126.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park: Sage.
- Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for Language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.