

**Motivación y estrategias de aprendizaje de los  
estudiantes de español del Centro de Idiomas de la  
Universidad de Turku**

Tuuli Kávén

Trabajo de fin de máster

Programa de Enseñanza y Aprendizaje, Español

Instituto de Lenguas y Traducción

Facultad de Humanidades

Universidad de Turku

Abril de 2022

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

Trabajo de fin de máster

**Programa de Enseñanza y Aprendizaje, Español**

**Tuuli Kavén**

**Motivación y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de español del Centro de Idiomas de la Universidad de Turku**

**Páginas:** 55 páginas, 13 páginas de apéndices

El presente trabajo de fin de máster investiga la motivación y el uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de español del Centro de Idiomas de la Universidad de Turku. La motivación juega un papel fundamental al aprender lenguas extranjeras, ya que, por ejemplo, ayuda al estudiante a disfrutar más del aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje están relacionadas con la motivación porque pueden fomentarla, y así ayudar en el aprendizaje.

Para realizar este estudio se ha utilizado una encuesta electrónica a la que contestaron 57 informantes. La muestra consta de los estudiantes que estudian español como lengua optativa y de los que tienen que elegir obligatoriamente una lengua extranjera para formar parte de sus estudios. La encuesta realizada consta de 12 preguntas de las cuales la mayoría (7 sobre 12) son preguntas abiertas. En la parte de análisis del trabajo, se encuentra un análisis cuantitativo y cualitativo sobre las respuestas de los informantes.

En los resultados se puede ver que la motivación actual de todos los estudiantes es regular y la mayoría de sus motivos son extrínsecos. Luego, el cambio de la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia, por causa de la pandemia COVID-19, no ha afectado a la motivación de la mitad de los informantes, pero ha bajado la motivación de un 42% de los estudiantes. Por último, se ha notado que el nivel de la motivación y el uso de las estrategias de aprendizaje parecen tener relación entre ellos, es decir, los estudiantes más motivados utilizan más estrategias de aprendizaje. Este estudio sirve de ayuda para los profesores de lenguas extranjeras en entender la importancia y el carácter de la motivación y de las estrategias de aprendizaje.

**Palabras clave:** aprendizaje de lenguas extranjeras, español, motivación, estrategias de aprendizaje, enseñanza a distancia

# Índice

<b>1</b>	<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Aprendizaje de lenguas extranjeras</b>	<b>8</b>
2.1	Teorías más importantes	8
2.2	Entornos de aprendizaje	11
2.3	Variables individuales	12
<b>3</b>	<b>Motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras</b>	<b>15</b>
3.1	Modelo Socioeducativo de Gardner	15
3.2	Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan	17
3.3	Modelo de Proceso de la Motivación de Dörnyei y Otto	17
3.4	El rol del profesor en la motivación de sus alumnos	18
<b>4</b>	<b>Estrategias de aprendizaje</b>	<b>20</b>
4.1	Clasificación de Oxford	21
4.1.1	Estrategias directas	21
4.1.2	Estrategias indirectas	23
4.2	Clasificación de O'Malley y Chamot	25
4.2.1	Estrategias metacognitivas	25
4.2.2	Estrategias cognitivas	26
4.2.3	Estrategias socioafectivas	26
4.3	Recapitulación sobre las clasificaciones	26
<b>5</b>	<b>Metodología</b>	<b>28</b>
5.1	Encuesta	28
5.2	Procedimiento	29
5.3	Informantes	29
<b>6</b>	<b>Análisis de los resultados</b>	<b>31</b>
6.1	Motivación	31
6.1.1	Motivación inicial	31
6.1.2	Motivación actual	33
6.1.3	Motivación en la enseñanza a distancia	37
6.1.4	Impacto del profesor en la motivación	38

<b>6.2</b>	<b>Uso de las estrategias de aprendizaje</b>	<b>41</b>
6.2.1	Uso de las estrategias directas	42
6.2.2	Uso de las estrategias indirectas	44
6.2.3	Otras estrategias usadas por los informantes	46
<b>6.3</b>	<b>Relación entre la motivación y las estrategias de aprendizaje</b>	<b>46</b>
<b>7</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>50</b>
	<b>Bibliografía</b>	<b>53</b>
	<b>Apéndices</b>	<b>56</b>
	<b>Apéndice 1. La encuesta en finés</b>	<b>56</b>
	<b>Apéndice 2. Lista de las respuestas abiertas presentadas en el análisis</b>	<b>61</b>
	<b>Apéndice 3. Suomenkielinen lyhennelmä</b>	<b>63</b>

# 1 Introducción

Sin la motivación el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) resultaría más difícil, desagradable y aburrido. En otras palabras, los estudiantes motivados se concentran mejor, tienen más éxito en el aprendizaje y disfrutan más del aprendizaje, y, por ello, la motivación es un factor fundamental en el aprendizaje de una LE. En consecuencia, la motivación es un tema bastante investigado, también en el campo de la investigación de lenguas extranjeras. Asimismo, existen estudios de la motivación realizados en el Departamento de Español de la Universidad de Turku. Por ejemplo, Jorge Torres Macias (2020)<sup>1</sup> ha investigado la motivación de los estudiantes de ELE<sup>2</sup> en los centros de enseñanza cívicos en su trabajo de fin de máster. En su estudio, Torres Macias ha hecho un seguimiento de cómo la motivación de los estudiantes adultos de ELE cambia durante el curso. Además, Maarit Peltomäki (2017)<sup>3</sup> ha investigado la motivación y las actitudes, pero desde un punto de vista de los niños de primaria. El trabajo que más se acerca a mi tema es el de Jasmine Aljuboori-Pippola que se titula “La motivación como factor en el aprendizaje del español en el Centro de Idiomas de la Universidad de Turku” (2012). Mi objetivo es continuar investigando también a los estudiantes de ELE del Centro de Idiomas de la Universidad de Turku, pero voy a combinar diferentes puntos de vista con la motivación. Ya hace 10 años del estudio de Aljuboori-Pippola y me parece importante ver cómo es la motivación de los estudiantes de ELE en el Centro de Idiomas en el momento presente porque también la pandemia COVID-19<sup>4</sup> ha causado cambios en la enseñanza, y esto ha podido tener influencia en la motivación de los estudiantes. En primer lugar, investigo cómo es la motivación de los estudiantes de español del Centro de Idiomas de la Universidad de Turku y qué aspectos tienen efecto en ella. En segundo lugar, intento averiguar el rol del profesor y la enseñanza a distancia en la motivación.

Las estrategias de aprendizaje (de aquí en adelante EA) son herramientas que ayudan en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En la Universidad de Turku se ha investigado también el

---

<sup>1</sup> Torres Macias, Jorge. 2020. *La motivación inicial en el aprendizaje de E/LE: seguimiento de dos grupos de adultos en sendos centros de enseñanza cívicos en Finlandia*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de máster [inédito].

<sup>2</sup> Español como lengua extranjera

<sup>3</sup> Peltomäki, Maarit. 2017. *Motivación y actitud de los alumnos de primaria finlandesa hacia el aprendizaje del español*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de máster [inédito].

<sup>4</sup> Pandemia de coronavirus que empezó en diciembre de 2019.

uso de las EA en el aprendizaje de lenguas como, por ejemplo, Suvi Leppäkases (2018)<sup>5</sup> investigó el uso de las EA en los estudiantes finlandeses de la lengua inglesa. Sin embargo, no existe un estudio del uso de las EA realizado en el Departamento de Español o en el Centro de Idiomas de la Universidad de Turku. El uso de las EA puede fomentar la motivación, pero también un estudiante motivado usa más estrategias y mediante su uso, la motivación puede crecer aún más (De Andrade, 2010: 146). En otras palabras, la motivación y las EA son factores que tienen relación entre ellos. Por consiguiente, me parece una buena oportunidad de investigar la motivación junto con las EA. Quiero averiguar cómo los informantes usan las EA para facilitar su aprendizaje y motivarse más.

Mi muestra consta de diferentes grupos de estudiantes de ELE en el Centro de Idiomas de la Universidad de Turku. El Centro de Idiomas ofrece tanto cursos obligatorios que forman parte de los estudios de algunas carreras como cursos optativos para todos los estudiantes. En su trabajo de fin de máster Aljuboori-Pippola (2012) comparó el grupo de principiantes con el de avanzados en el Centro de Idiomas, mientras que en este trabajo voy a comparar los estudiantes que estudian cursos de español obligatorios para su carrera con los de que han escogido libremente los estudios de español. Pienso que es útil saber si el carácter obligatorio tiene efecto en la motivación de los estudiantes. Para conseguir datos, todos los informantes de este estudio contestaron a una encuesta electrónica realizada en la plataforma *Webropol*.

Mis preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Cómo es la motivación de los estudiantes en el aprendizaje del español?
2. ¿Qué tipo de estrategias de aprendizaje usan los estudiantes?
3. ¿Qué relación tienen las estrategias usadas con la motivación de los estudiantes?

Mi hipótesis principal es que los estudiantes están bastante motivados para estudiar español porque han podido elegir la lengua que quieren estudiar. No obstante, pienso que los estudiantes que tienen que estudiar las lenguas extranjeras de forma obligatoria no están tan motivados, ya que pueden tener motivos más extrínsecos, es decir, motivos que vienen de fuera y no de la actividad en sí. Pienso que la enseñanza a distancia ha bajado la motivación de los estudiantes porque, por ejemplo, la parte comunicativa en el aprendizaje de lenguas no

---

<sup>5</sup> Leppäkases, Suvi. 2018. *Language Learning Strategies of Elderly Finnish EFL Learners*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de máster [inédito].

funciona de la misma manera a distancia que en el aula. En cuanto a las EA, espero que los estudiantes utilicen varias estrategias simples que también pueden usar en otras asignaturas, como subrayar las partes importantes del texto. La hipótesis para la última pregunta de investigación es que haya algún tipo de relación entre el nivel de la motivación y el uso de las EA. Especialmente pienso que los estudiantes más motivados utilizan más estrategias que fomentan la comunicación en español, ya que puede que tengan más objetivos en el aprendizaje de ELE que solo lo de pasar el curso.

Este estudio consta de dos partes: la parte teórica y la parte empírica. La parte teórica empieza con el capítulo número dos donde presentaré las teorías más importantes del campo del aprendizaje de lenguas extranjeras. También me centraré en los entornos de aprendizaje y analizaré el efecto de las variables individuales en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Seguidamente, en el capítulo número tres trataré la motivación desde un punto de vista de diferentes teorías que son el Modelo Socioeducativo, la Teoría de la Autodeterminación y el Modelo de Proceso de la Motivación. Además, trataré el rol del profesor en la motivación de sus estudiantes. El cuarto capítulo será sobre las estrategias de aprendizaje; su clasificación, uso y utilidad en las clases de idiomas. A continuación, el quinto capítulo empieza la parte empírica y en este capítulo presentaré el proceso de recogida de los datos, la estructura de la encuesta y a los informantes. En el capítulo número seis presentaré y analizaré los datos obtenidos y luego daré mis conclusiones en el séptimo capítulo. Al final del trabajo se encuentran la bibliografía y los apéndices.

## 2 Aprendizaje de lenguas extranjeras

Para empezar, conviene aclarar las cuestiones terminológicas del campo del aprendizaje de lenguas, por ejemplo, la diferencia entre la lengua materna (LM) y la lengua extranjera (LE). La lengua que se adquiere primero y se domina mejor se llama la LM o la lengua primera (L1) (Pastor Cesteros, 2004: 65). Mientras que los términos la lengua extranjera (LE) o la segunda lengua (L2) refieren a todas las lenguas aprendidas después de la LM (Baralo, 2004: 22). Sin embargo, los términos LE o L2 difieren entre sí porque el contexto de aprendizaje define el cual hay que utilizar. Cuando una persona está en la comunidad donde la lengua extranjera en cuestión no está presente, se trata de la LE, mientras que la lengua que se aprende en un contexto donde se habla esa lengua, se llama la L2 (Pastor Cesteros, 2004: 66). En otras palabras, la L2 es la lengua que se aprende en un contexto natural, por ejemplo, un niño catalán que aprende el castellano al hablarlo con sus compañeros en el colegio, tiene el castellano como su L2 (Baralo, 2004: 22). Entonces se trata de aprender la lengua a través de las situaciones comunicativas diarias en que se encuentran (Ellis, 2015: 6). Si ese niño catalán mencionado también estudia inglés, pero solo en el contexto del aula, el inglés sería su LE (Baralo, 2004: 23). Esto significa que la LE normalmente se aprende en la enseñanza en el aula cuando no hay la posibilidad de usar la lengua diariamente (Ellis, 2015: 6). Aunque se puede usar el concepto de segundas lenguas para referir a todas las lenguas no nativas, opto por el término LE para utilizarlo en este trabajo para que quede claro que me centro principalmente en el aprendizaje en el contexto del aula.

### 2.1 Teorías más importantes

Para entender mejor el proceso complejo del aprendizaje de lenguas extranjeras, hace falta familiarizarse con las teorías más importantes de este campo de investigación. Es posible dividir las teorías en dos grupos según su enfoque: las teorías psicolingüísticas y las teorías sociolingüísticas (Järvinen, 2014: 68). Las teorías psicolingüísticas explican el aprendizaje de una lengua como un proceso interno del aprendiz, mientras que las teorías sociolingüísticas recalcan la interacción social al aprender lenguas (ibíd.) Aquí me centro principalmente en las teorías psicolingüísticas, ya que explican mejor el aprendizaje en el contexto del aula.

Las teorías psicolingüísticas se dividen además, en las teorías innatistas y cognitivas (op. cit.: 69). Según las primeras, el aprendizaje de lenguas es una característica biológica (ibíd.). La gramática universal (GU) de Chomsky es un buen ejemplo de las teorías innatistas. Se trata de



una teoría de aprendizaje de lenguas según la que los humanos tienen, de forma innata, información universal sobre las lenguas (Larsen-Freeman y Long, 1991: 228). En otras palabras, las personas saben principios que se pueden utilizar en todas las lenguas y parámetros que son los elementos que cambian de una lengua a otra (Cook, 1988: 1-2). Esto significa que las propiedades comunes se aprende con más facilidad porque los principios de GU ayudan, pero las peculiaridades de la lengua que se estudia son más difíciles de aprender (Baralo, 2004: 56).

Otra teoría innatista es la Teoría del Monitor de Krashen que ha ejercido una gran influencia en los años 70-80 en el campo de adquisición de las lenguas extranjeras (Pastor Cesteros, 2004: 112). Según la teoría, al aprender lenguas no se trata de solo desarrollar hábitos lingüísticos sino seguir un proceso de construcción creativa que tiene principios innatos. La teoría consta de cinco hipótesis que son las siguientes (Saville-Troike, 2012: 47):

- 1) Adquisición vs. Aprendizaje
- 2) El Monitor
- 3) El Orden Natural
- 4) El *Input*
- 5) El Filtro Afectivo

En la hipótesis Adquisición vs. Aprendizaje, Krashen (1981: 1) expone que existen dos sistemas independientes en cuanto a aprender las lenguas: la adquisición subconsciente de lenguas y el aprendizaje consciente de lenguas. La primera significa comunicación natural donde lo más importante es llegar a ser entendido. La adquisición es subconsciente porque al adquirir una lengua no se piensa en las reglas conscientemente, sino que las personas se corrigen a sí mismo cuando “sienten” que no han dicho algo correctamente (op. cit.: 2). El aprendizaje consciente de lenguas ocurre a través de un Monitor, es decir, que según la hipótesis del Monitor, utilizamos los conocimientos lingüísticos adquiridos y el conocimiento formal para modificar nuestra producción con el propósito de mejorar nuestra expresión (ibíd.). No obstante, para sacar ventajas del Monitor, hay que tener suficiente tiempo de pensar y normalmente esto es difícil en una conversación cuando hace falta escuchar y hablar de forma continua (Krashen, 1981: 3). Otra condición para el uso del Monitor es poner atención a la forma para mejorar la producción. Por último, Krashen afirma que lo más difícil

es conocer las reglas de la lengua para poder aplicarlas correctamente. Según la hipótesis del Orden Natural, se adquiere ciertas estructuras gramaticales más temprano que otras y esto pasa también en el aprendizaje de una LE, aunque no exactamente de la misma manera que en el proceso de adquisición de una LM (Krashen y Terrell, 1983: 28-29). En el aprendizaje de una LE, el orden natural se ha detectado al menos al aprender los morfemas gramaticales y al comunicar en la LE (ibíd.). La hipótesis del *Input* explica que se adquiere la lengua a través del *input* que está en nivel actual o más allá del nivel actual de la competencia (op. cit.: 32). Es decir, para pasar al siguiente nivel en la lengua, hace falta entender el *input* que tiene al menos algunas estructuras típicas del nivel más alto. También, según la hipótesis del *Input*, la comprensión auditiva y la lectura son la base fundamental en el aprendizaje de lenguas y las competencias de hablar o escribir con fluidez vienen más tarde a su tiempo. Por último, la hipótesis del Filtro Afectivo explica que las variables afectivas están relacionadas con el rendimiento en la adquisición de las lenguas extranjeras (op.cit.: 38). Dulay y Burt (1977<sup>6</sup> citado por Krashen y Terrell, 1983: 38) afirman que las personas con actitudes óptimas tienen un filtro afecto de nivel más bajo, es decir, que en ese caso el estudiante está más abierto al *input*.

Las teorías cognitivas ven el aprendizaje de lengua como parte de los procesos cognitivos generales y especialmente están interesadas en cómo la memoria funciona en el aprendizaje (Järvinen, 2014: 75). En la Teoría de ACT (*adaptive control of thought*) de Anderson para aprender se necesita pasar por tres fases que empiezan por conocimientos particulares y van hacia los conjuntos extensos (ibíd.). En la primera fase se repite la palabra que se aprende en la memoria de trabajo. Luego, en la segunda fase se conecta la nueva información con la ya aprendida. Por último, en la tercera fase lo aprendido se automatiza y así libera la capacidad de la memoria de trabajo.

Para tener una visión general de las teorías sociolingüísticas, cabe mencionar el conductismo y el Modelo de Aculturación de Schumann. Según el conductismo, se aprende cuando un estímulo produce una reacción permanente (Järvinen, 2014: 78). En otras palabras, el refuerzo repetido hace que el estímulo produzca la misma reacción más tarde y así cambia a ser un hábito (Mitchell y Myles, 1998: 23). En la práctica un ejemplo del conductismo es la manera de aprender palabras y frases después de repetir las hasta que se automaticen (Järvinen, 2014:

---

<sup>6</sup> Dulay, Heidi y Marina Burt. 1977. Remarks on creativity in language acquisition. En M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (eds.). *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents. 95-126.

79). El conductismo no es suficiente para describir el aprendizaje creativo y, por ello, las teorías cognitivas y la teoría mencionada de Chomsky han sustituido el conductismo en explicar el aprendizaje de lenguas (ibíd.). El Modelo de Aculturación de Schumann (1978) se centra en los factores sociales, económicos y culturales de aprendizaje (Baralo, 2004: 67). Esta teoría describe el aprendizaje en su contexto natural y presenta más bien cómo los inmigrantes aprenden las lenguas extranjeras (ibíd.). No voy a entrar más en detalle en las teorías sociolingüísticas, ya que, como he mencionado, en este trabajo me centro principalmente en el aprendizaje en el contexto del aula.

## **2.2 Entornos de aprendizaje**

Las variables individuales no son los únicos factores que causan diferencias a la hora de aprender una LE, porque también los entornos en los que aprendemos la lengua juegan un papel importante, es decir, los factores sociales tienen efecto en el éxito de los aprendices (Sajavaara, 1999: 89). En el aprendizaje en un contexto institucional se trata del conocimiento explícito y descriptivo con el foco más en la forma que en el contenido, mientras que el contexto informal permite tener conocimiento intuitivo al interpretar contenido del mensaje (Baralo, 2004: 29-30). Aunque el foco es diferente según el contexto, se ha investigado que no hay diferencias en el orden de adquisición entre el aprendizaje formal e informal (Pastor Cesteros, 2004: 127). Una de las ventajas del aprendizaje formal es que el profesor puede intervenir mientras los estudiantes practican y así puede fomentar el aprendizaje (Sajavaara, 1999: 96). De todas maneras, siempre no es fácil hacer una distinción estricta entre el aprendizaje formal e informal porque, además de aprender en clase, se puede adquirir lenguas a la vez de manera implícita, por ejemplo, ver películas o escuchar música en la LE (Pietilä y Lintunen, 2014: 12). Aun así, es más difícil desarrollar las habilidades comunicativas en un entorno formal, pero si se aprende las reglas gramaticales correctamente es posible expresarse con más exactitud (Dulay *et al.*, 1982: 19).

Por causa de la pandemia COVID-19, los estudiantes y profesores han tenido que acostumbrarse a las nuevas plataformas de aprendizaje, es decir, al entorno virtual de aprendizaje. El uso de las plataformas para clases virtuales como *Zoom* o *Microsoft Teams* ha posibilitado la enseñanza cuando no ha sido posible organizarla en el aula. Aunque la educación a distancia es un fenómeno conocido ya antes de la pandemia, normalmente se da la enseñanza en los aulas. Por dicha razón, este cambio inesperado por la pandemia, de la enseñanza en el aula a la enseñanza a distancia, ha causado dificultades de aprendizaje o

problemas de motivación a los estudiantes. Sin embargo, según la encuesta de la organización sindical de los profesores de Finlandia (OAJ, 2020), por ejemplo, los estudiantes que tienen dificultades para concentrarse o que se sienten angustiados han podido beneficiarse de la enseñanza a distancia.

### 2.3 Variables individuales

El aprendizaje de una lengua debe ser visto como un proceso en el que influyen muchos factores diferentes (Sajavaara, 1999: 98). Las variables individuales juegan un rol significativo al aprender una LE. Es cierto que algunos aprenden las lenguas más fácilmente que otros y se notan las diferencias del aprendizaje más en la rapidez y en los conocimientos lingüísticos finales (Pietilä, 2014: 45). Frecuentemente, es posible encontrar la idea de que los niños aprenden una LE con gran facilidad comparado con los adultos (Baralo, 2004: 24). Aunque tenga algo de sentido, la influencia de la edad al aprendizaje de la LE no es tan sencilla (Ellis, 2015: 25). Como prueba de lo dicho, los niños tienden a adoptar mejor la pronunciación de la LE, pero los adultos superan a los niños en el aprendizaje de la gramática y el vocabulario (op. cit.: 33). La hipótesis del período crítico apoya que los niños aprendan la LE de manera más fácil hasta la pubertad y puedan llegar a tener el nivel de un nativo, mientras que después de este período es más difícil aprender una LE (op. cit.: 26-27). Según Lenneberg (1967<sup>7</sup> citado por Saviile-Troike, 2012: 89), la existencia del período crítico explica “el acento extranjero” de los estudiantes de LE que empiezan los estudios más tarde. Aun así, existe discrepancia sobre el período crítico y, por ello, en vez de hablar del período crítico, sería mejor usar el término “período sensitivo” para describir que después de este período es más difícil, pero no imposible, adquirir ciertas destrezas lingüísticas, como es el caso de la pronunciación, por ejemplo (Pietilä, 2014: 59- 60). También los adultos tienen algunas ventajas en el proceso del aprendizaje, por ejemplo, pueden utilizar estrategias útiles que han adquirido durante su vida y así pueden aprender más rápido (Sajavaara, 1999: 89).

Al hablar de la capacidad natural para aprender idiomas, se refiere a la aptitud del aprendiz (Pastor Cesteros, 2004: 122). Sin embargo, la aptitud lingüística no es un sinónimo a la inteligencia, sino que más bien debe ser vista como un conjunto de distintas habilidades (Ellis, 2015: 39). El aprendiz que tiene diferentes habilidades y está motivado a estudiar la LE probablemente llega a tener un nivel alto en dicha lengua (op. cit.: 39). Además, la buena

---

<sup>7</sup> Lenneberg, Eric. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.

motivación puede compensar la aptitud baja (Pietilä, 2014: 49). La motivación, al lado de la aptitud, está considerada como uno de los factores más importantes en cuanto a tener éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Gardner, 1991: 46). También, en general la motivación alta y la actitud positiva están relacionadas, pero tampoco siempre tiene que ser así (Pastor Cesteros, 2004: 122). De todas maneras, las actitudes hacia la lengua, sus hablantes y la cultura meta pueden afectar al aprendizaje de una nueva lengua, tanto en el contexto formal como informal (Sajavaara, 1999: 92). Me centraré en la motivación en más detalle en el siguiente capítulo (véase § 3).

No se ha estudiado mucho la influencia de la personalidad en el rendimiento en los estudios de una LE, pero es posible que, por ejemplo, la creatividad, el carácter empático y la capacidad de aguantar la ambigüedad puedan causar diferencias en el aprendizaje (Saville-Troike, 2012: 97). Además, las personas que buscan nuevas experiencias y suelen adivinar antes de estar seguros, son las que acaban más fácilmente estar en las situaciones comunicativas en la LE (Dulay *et al.*, 1982: 75). Es decir, que las personas extrovertidas y con bajo nivel de ansiedad suelen comunicar más en la LE. Sin embargo, eso no significa que los extrovertidos aprendan mejor las lenguas extranjeras, porque, a menudo, los introvertidos son mejores en los ejercicios lingüísticos por ser estudiantes más perseverantes (Pietilä, 2014: 55).

El estilo cognitivo refiere a la manera cómo los estudiantes prefieren procesar la información y acercarse a las actividades (Larsen-Freeman y Long, 1991: 192). No obstante, en la práctica es difícil dividir los estudiantes en grupos por los estilos cognitivos de cada uno (Pastor Cesteros, 2004: 123). Aun así, al variar los ejercicios y la enseñanza, el profesor puede posibilitar que los estudiantes encuentren la mejor forma de aprender (*ibíd.*). Para ilustrar mejor, un estudiante visual aprende mejor al ver fotos o leer textos, mientras que al estudiante auditivo le gustan más las conversaciones (Pietilä, 2014: 61).

Debido a la naturaleza social del lenguaje, el estudiante puede sentir ansiedad al aprender lenguas extranjeras, por ejemplo, puede estar preocupado por sus conocimientos lingüísticos (Gardner, 2010: 24). Elina Ylitalo (2018) investigó en su trabajo de fin de máster la ansiedad en el aula de ELE y según sus resultados, especialmente las situaciones de comunicación oral causaron la ansiedad para sus estudiantes. La ansiedad puede dificultar el aprendizaje y aparecer tanto al usar la lengua en contextos fuera del aula como en el aula (Gardner, 2010: 24). El rendimiento bajo puede causar ansiedad, pero también la ansiedad puede ser la razón detrás de las notas bajas (Ellis, 2015: 56). Las personas con niveles altos de ansiedad suelen

tener miedo del rechazo, mientras que las personas que confían más en sí mismo suelen entrar más fácilmente en las situaciones de aprendizaje (Dulay *et al.*, 1982: 75). No obstante, un nivel bajo de la ansiedad no es imprescindible para el buen rendimiento porque la ansiedad puede también hacer que los estudiantes se esfuercen (Ellis, 2015: 57). Cabe recordar que también es posible bajar su nivel de ansiedad con la ayuda de diferentes actividades, por ejemplo, en el estudio de Ylitalo (2018: 68) los informantes comentaron que los ejercicios de calentamiento, las conversaciones sobre la vida cotidiana y las actividades en parejas reducen más su ansiedad, entre otros.

Además, las estrategias de aprendizaje, que son herramientas para facilitar el aprendizaje, pueden explicar diferencias en el aprendizaje. Voy a tratar las EA y su clasificación más detalladamente en el apartado 4. Cabe recordar que el aprendizaje de una LE es un proceso complejo donde diferentes variables se interactúan, y por ello, es imposible saber la influencia de cada variante por separado (Pastor Cesteros, 2004: 125). Conviene añadir que existen muchas otras variables que pueden causar diferencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras, entre ellas están, por ejemplo, la memoria, la voluntad, el sexo y la experiencia lingüística anterior (op. cit.: 124-125).

### 3 Motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En todo tipo de aprendizaje la motivación es el factor que determina si se aprende efectivamente (Baralo, 2004: 31). Una persona motivada tiene algún objetivo en mente y para conseguirlo se necesita mucha voluntad, persistencia y esfuerzo (Gardner, 2010: 8). La motivación tiene muchas ventajas para el aprendizaje, por ejemplo, predice mejor participación en la clase, interés en el material usado y rendimiento en la clase (Gardner, 1991: 51). Sin la motivación, lo aprendido no se quedará en la memoria mucho tiempo (Baralo, 2004: 31). Sin embargo, la motivación no juega un papel significativo en el aprendizaje de la LM, ya que la LM se aprende casi instintivamente (Baralo, 2004: 31).

En los apartados siguientes (véase § 3.1-3.3) presentaré los modelos importantes de la motivación. Por último (véase § 3.4) trataré el rol del profesor en provocar y mantener la motivación de los estudiantes.

#### 3.1 Modelo Socioeducativo de Gardner

Según el Modelo Socioeducativo, al aprender una lengua extranjera la cultura está presente en el proceso (Gardner, 2010: 2). Además, la aptitud y la motivación son factores que juegan un papel importante en el rendimiento de aprendizaje de lenguas extranjeras (Gardner, 2006: 240). Las diferencias individuales en los niveles de la motivación pueden ser causadas por razones culturales, personales, sociales o educacionales, entre otros (ibíd.). En la siguiente imagen 1 se puede observar cómo es el Modelo Socioeducativo de Gardner.

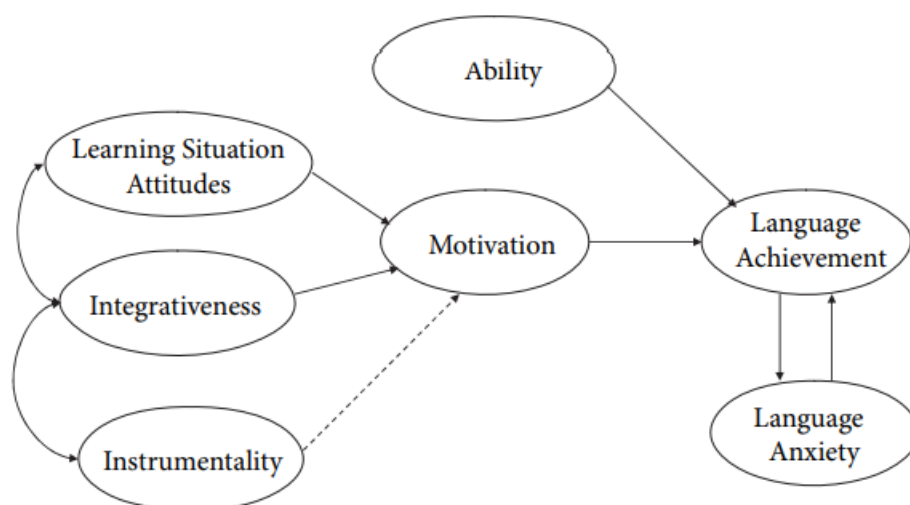


Imagen 1. El Modelo Socioeducativo de Gardner. Fuente: Traducido de Gardner (2006: 244).

En la imagen 1 se puede observar en qué factores consiste el Modelo Socioeducativo de Gardner. Los factores que influyen en la motivación en el aprendizaje de lenguas son la actitud hacia la situación de aprendizaje, la integratividad y la instrumentalidad. En primer lugar, la actitud hacia la situación de aprendizaje significa diferentes actitudes al aprender lenguas, por ejemplo, la actitud hacia el profesor, el curso o los compañeros de clase, entre otros (Gardner, 2010: 89). En segundo lugar, la integratividad refiere al tener interés en aprender la LE para comunicar con la gente de la otra comunidad (op. cit.: 88). En la motivación de tipo integrativa los factores emocionales y afectivos están muy presentes porque se trata del deseo de integrarse de alguna manera a la comunidad de la LE (Saville-Troike, 2012: 91-92). En tercer lugar, la instrumentalidad, significa situaciones donde el estudiante estudia una LE para tener utilidad práctica del aprender la lengua (Gardner, 2006: 249). En otras palabras, la persona que tiene motivación instrumental en el aprendizaje de lenguas puede estar interesada en pasar el examen o ampliar sus posibilidades en el campo de negocios, por ejemplo (Saville-Troike, 2012: 92). Como se puede observar en la imagen 1, los tres factores mencionados llevan flechas bidireccionales entre ellos. Esto significa que se espera una relación entre ellos, por ejemplo, la alta integratividad del estudiante supone que el estudiante tenga actitudes positivas hacia la situación del aprendizaje (Gardner, 2006: 245).

Se puede ver en la imagen 1 que hay flechas de la actitud y de la integratividad hacia la motivación. Esto significa que son factores que mantienen la motivación (Gardner, 2006: 245). Las diferencias individuales en la integratividad pueden tener efecto en la motivación de aprender lenguas y en las actitudes hacia las situaciones de aprendizaje (Gardner, 2010: 9-10.). También, la integratividad puede hacer que los estudiantes estén más abiertos acerca de las otras comunidades (op. cit.: 88). La línea de trazos entre la instrumentalidad y la motivación describe que la instrumentalidad también es un factor que a veces puede tener efecto en la motivación (Gardner, 2006: 245). El Modelo Socioeducativo considera el carácter de la motivación mediante tres factores: el deseo de aprender la LE, la actitud hacia el aprendizaje de LE y la intensidad de la motivación en el aprendizaje de LE (Gardner, 2010: 9). Estos elementos no son suficientes para describir la motivación por separado sino que se necesita tener todos lo que muestra el carácter complejo de la motivación (ibíd.).



### 3.2 Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan

La Teoría de la Autodeterminación (*Self-Determination Theory, SDT*), que es una teoría de motivación de Deci y Ryan, afirma que la motivación humana requiere necesidades psicológicas que son la competencia, la autonomía y la relación (Deci y Ryan, 2000: 227). Estas necesidades mencionadas son imprescindibles para el desarrollo mental, la integridad y el bienestar (ibíd.). Se puede dividir la motivación en dos grupos: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. Cuando el aprendiz está motivado en hacer algo porque la actividad es satisfactoria y agradable en sí, se trata de la motivación intrínseca (Noels *et al.*, 2000: 61). En otras palabras, no se espera una recompensa aparente de la actividad intrínseca porque la idea es que se hace la actividad solo por su propio interés (Deci, 1975: 23). La necesidad de sentirse competente y tener autodeterminación son los factores que están presentes en la motivación intrínseca (op. cit.: 100).

En cambio, la motivación extrínseca se refiere al tipo de motivación en la que se actúa según fines instrumentales, es decir, para conseguir o evitar algo (Noels *et al.*, 2000: 61). Como ejemplo, un estudiante puede estudiar español para sacar buenas notas o para que sus padres estén contentos. Es comprensible que la motivación extrínseca no produce tan buenos resultados de aprendizaje como la intrínseca porque en la extrínseca la motivación no viene de la voluntad propia de la persona (Pietilä, 2014: 51). Deci (1971: 114) ha investigado cómo las recompensas externas tienen efecto en la motivación intrínseca. Según sus estudios, el uso de dinero como recompensa externa disminuye la motivación intrínseca, pero cuando se usa refuerzo verbal y retroalimentación positivos como recompensas externas, la motivación interna puede crecer comparando con un grupo que no recibe estas recompensas.

### 3.3 Modelo de Proceso de la Motivación de Dörnyei y Otto

A partir del siglo XXI se ha empezado a ver la motivación más bien como un fenómeno que cambia a lo largo del tiempo, es decir, que incluso durante una clase la motivación puede variar bastante (Pietilä, 2014: 52). El Modelo de Proceso analiza la motivación desde un punto de vista dinámico, ya que la variación en la motivación es habitual y existen diferentes variables que pueden causarla como, por ejemplo, las actividades en la clase o la fase del año escolar (Dörnyei, 2001: 19).

Según el Modelo de Proceso, la motivación consta de varias fases desde el nacimiento de la motivación hasta la retrospectiva de las experiencias. En la primera fase el aprendiz tiene que

elegir la meta o la actividad que quiere llevar a cabo, entonces se trata de la situación antes a la acción que se llama la motivación de elección. La segunda fase es la motivación ejecutiva, o sea, el aprendiz tiene que mantener su motivación durante una acción. Esto es fundamental justamente en el aula, ya que los estudiantes pueden distraerse allí por los compañeros de clase, la ansiedad hacia las actividades o las condiciones físicas, entre otros. La última fase, la retrospcción motivacional, describe la situación posterior a la acción donde el estudiante analiza las experiencias. Es una fase importante, puesto que tiene influencia en el tipo de actividades en las que el estudiante está motivado en el futuro (Dörnyei, 2001: 21-22).

### **3.4 El rol del profesor en la motivación de sus alumnos**

Es importante estar motivado y entusiasmado en su trabajo para poder motivarse a otros también. En otras palabras, la pasión del profesor hacia lo que enseña puede despertar un gran entusiasmo en el estudiante para que aprenda más (Dörnyei, 2001: 32). Además, el profesor que muestra su compromiso hacia el progreso de los estudiantes probablemente consigue que los estudiantes hagan lo mismo (op.cit.: 34). Según cómo actúan y qué métodos utilizan en su enseñanza, los profesores pueden ejercer una influencia en la motivación del aprendiz, pero también en el ambiente de la clase (Lerikkanen y Pakarinen, 2018: 192). Conviene recordar que casi todo lo que el profesor hace puede tener efecto en la motivación de los estudiantes (Dörnyei, 2001: 32). La tarea del profesor no es fácil, ya que cada grupo de estudiantes es diferente y tiene individuos con distintos niveles de motivación (Pastor Cesteros, 2004: 285).

En las clases de LE los aprendices tienen que tomar riesgos al producir la lengua porque al expresarse hay que prestar atención en la pronunciación, entonación, gramática y el contenido a la vez (Dörnyei, 2001: 40). Por dicha razón, no cabe olvidar la importancia del apoyo en el aula. Es imprescindible que el aprendiz se sienta comfortable en tomar riesgos porque sabe que nadie va a criticar sus errores (op. cit.: 41). Además, los estudiantes deben tener claro que los errores son una parte normal del proceso de aprendizaje de una LE y no hay razón para sentir avergonzado por ellos (ibíd.)

También la retroalimentación es importante en las clases de LE para que los alumnos sigan motivados y vean su desarrollo en el aprendizaje. No obstante, cada tipo de retroalimentación no es motivadora, y si el profesor no presta atención al tipo de comentarios que da, la retroalimentación puede tener influencia negativa en el aprendiz (Dörnyei, 2001: 122). Según Dörnyei (op. cit.: 123), la retroalimentación eficaz tiene tres características importantes: ser gratificante, promover la autoestima y criticar de manera constructiva.

El profesor no solo tiene efecto en la motivación de los estudiantes sino que también afecta a otros factores que están relacionados con la motivación. Por ejemplo, la relación entre el profesor y el estudiante puede afectar a las actitudes que el aprendiz forma (Lerikkanen y Pakarinen, 2018: 136). Las actitudes de los profesores hacia los aprendices también pueden ser reflejadas en lo que aprenden los estudiantes (Larsen-Freeman, 1991: 179).

## 4 Estrategias de aprendizaje

A lo largo del tiempo, la atención en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha pasado del profesor al aprendiz, es decir, que se ha dado más responsabilidad al estudiante sobre su propio aprendizaje y el uso de las EA (Pinilla-Herrera y Cohen, 2019: 38). Según Oxford (1990: 1), las EA son herramientas que los estudiantes pueden usar para hacer su aprendizaje más eficaz. Andrew D. Cohen, el lingüista estadounidense, define las EA en la manera siguiente:

Thoughts and actions, consciously chosen and operationalized by language learners, to assist them in carrying out a multiplicity of tasks from the very onset of learning to the most advanced levels of target-language performance (Cohen, 2014: 7).

Cohen explica que los términos *choice* y *conscious* son importantes en su definición porque el primero da un carácter especial a las estrategias y el último, aunque es una cuestión polémica en este contexto, separa las estrategias de los procesos no estratégicos. Aunque la selección de las estrategias es muchas veces consciente, hay factores que tienen influencia en ella como, por ejemplo, el carácter de la motivación, el estilo cognitivo, la personalidad, la edad, la aptitud, etc. (Saville-Troike, 2012: 97). La definición de Cohen muestra que se puede aplicar las EA en diferentes niveles de los estudios, o sea, tanto los principiantes como los avanzados pueden sacar provecho de las EA. Es sabido que se ha usado algunas EA durante más de mil años, aunque formalmente han sido encontradas y clasificadas más tarde (Oxford, 1990: 1). El uso de las estrategias adecuadas tiene ventajas al estudiante, por ejemplo, la posibilidad de obtener mejor competencia, mayor confianza en sí mismo y mayor autonomía de su propio aprendizaje (op. cit.: 1, 10). Los estudiantes pueden utilizar las EA para resolver problemas o tareas específicas, hacer que su aprendizaje sea más fácil, rápido y divertido o compensar la falta en su competencia lingüística, entre otros (Cohen, 2014: 29-31). De todos modos, la competencia comunicativa es el objetivo principal en el uso de las EA (Oxford, 1990: 8). Hay que añadir que es posible que una persona utilice diferentes EA que están disponibles, pero no desarrolla en la lengua por falta de la motivación en el aprendizaje (Cohen, 2014: 41).

Se puede clasificar las EA en distintas maneras, por ejemplo, dividir las estrategias en las de aprendizaje o en las de uso del idioma, o presentar las estrategias según las destrezas lingüísticas o según su función (Cohen, 2014: 8). No existe una clasificación aprobada sobre las EA sino que aparecen diferentes tipologías, como la de Cohen y Chi (2001) o la de O'Malley y Chamot (1990) (Ellis, 2015: 57). En este trabajo me centro en las clasificaciones

según la función y, por ello, presento las dos clasificaciones conocidas del campo que son la clasificación de Oxford (1990) y la clasificación de O'Malley y Chamot (1990).

#### 4.1 Clasificación de Oxford

Este apartado se basa principalmente en la clasificación de Oxford en su obra del 1990 que es la primera versión de su taxonomía. En la imagen 2 se observa cómo las EA se dividen en la clasificación de Oxford.

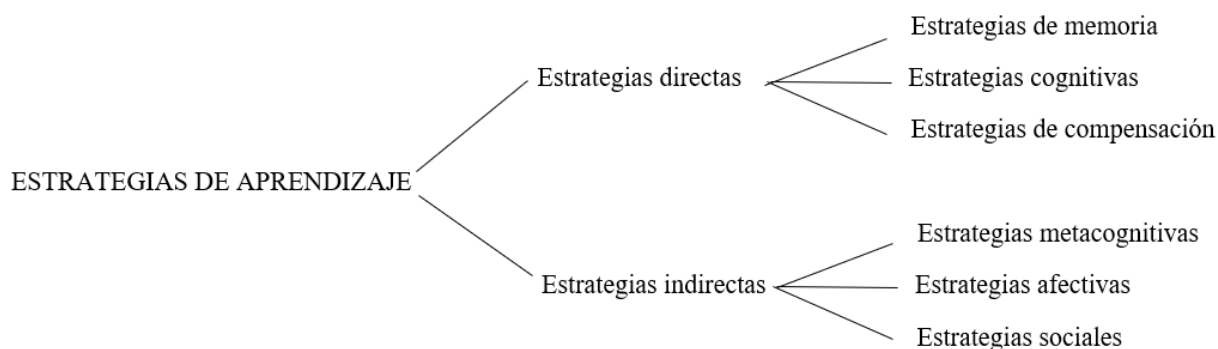


Imagen 2. Clasificación de las estrategias de aprendizaje de Oxford (1990). Fuente: Adaptado y traducido de Oxford (1990:16).

Como se observa en la imagen 2, Oxford divide las EA primero en dos grupos grandes: estrategias directas e indirectas. Luego, las estrategias de memoria, estrategias cognitivas y estrategias de compensación forman parte del grupo de directas, mientras que las estrategias indirectas constan de las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Primero, presento las estrategias directas en el apartado 4.1.1 y luego me centro en las estrategias indirectas en el 4.1.2.

##### 4.1.1 Estrategias directas

Las estrategias directas se refieren al procesamiento directo de la lengua meta (Oxford, 1990: 37). Las estrategias que forman este grupo son: estrategias de memoria, estrategias cognitivas y estrategias de compensación.

Los estudiantes de LE tienen frecuentemente dificultades al aprender el vocabulario de la LE, ya que es difícil recordar la gran cantidad de nuevas palabras para poder expresarse con fluidez (Oxford, 1990: 39). Sin embargo, las estrategias de memoria ayudan al estudiante a

guardar material verbal y recuperarlo cuando es necesario para la comunicación. Oxford (1990: 38) clasifica las estrategias de memoria en cuatro grupos: crear conexiones mentales, aplicar imágenes y sonidos, revisar bien y emplear acción. En primer lugar, es posible crear conexiones mentales mediante agrupar las palabras, crear asociaciones o colocar las palabras nuevas al contexto (op. cit.: 40). Al clasificar las palabras nuevas, escribiendo o mentalmente, en las unidades significativas, es posible librarse de los elementos sueltos y así recordar mejor el material. Las asociaciones que el estudiante crea para recordar las unidades mejor pueden ser simples o complejas, pero lo importante es que sean significativos para él (op. cit.: 41). Por ejemplo, pueden ser dos cosas que tienen algo que ver una con la otra, como el pan y la mantequilla. En segundo lugar, también el uso de las imágenes, sonidos, palabras claves o mapas conceptuales puede facilitar a recuperar la información de la memoria. En tercer lugar, el repaso estructurado, es decir, revisar lo estudiado, por ejemplo, una hora después, luego un día después, etc., es importante en la memorización de los contenidos (op. cit.: 42). Por último, el aprendiz puede recordar los contenidos mejor si practica mediante la acción, es decir, que puede poner en práctica la expresión que está practicando (op. cit.: 43). Cada uno puede beneficiar de diferentes estrategias de memoria según sus preferencias. Los estudiantes probablemente no se dan siempre cuenta de que usan las estrategias de memoria porque su uso es tan común. Las estrategias de memoria funcionan mejor si el aprendiz usa a la vez otras estrategias también, como presta atención (estrategia metacognitiva) o respira profundamente para reducir la ansiedad (estrategia afectiva) (op. cit.: 38).

La palabra “cognición” se refiere a “... los procesos por los que se llega al conocimiento de las cosas, que son fundamentalmente: la percepción, la memoria, la imaginación, el pensamiento y, frecuentemente, el lenguaje”.<sup>8</sup> Las estrategias cognitivas ayudan al estudiante a entender y usar la lengua de diferentes maneras (Oxford, 1990: 37). Las estrategias cognitivas han sido regularmente los tipos de estrategias que se usan más (op. cit.: 43). Existen diferentes tipos de estrategias cognitivas, pero lo que tienen en común es que tratan de manipular o transformar la lengua del aprendiz. Oxford clasifica las estrategias cognitivas en cuatro grupos: practicar, recibir y enviar mensajes, analizar y razonar, y crear estructuras para comprender y producir en la nueva lengua. El primer grupo, practicar, juega un rol fundamental dentro de las estrategias cognitivas y contiene estrategias, como repetición, práctica de los sonidos y sistema de escritura y uso de la lengua de la manera natural, entre otros. El grupo número dos,

---

<sup>8</sup> Diccionario Médico. Clínica Universidad de Navarra. 2021. s.v. *cognición*. <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/cognicion>, consultado el 22 de septiembre de 2021.

recibir y enviar mensajes, tiene dos estrategias, primero, buscar la idea principal en el texto o encontrar detalles si es lo que hace falta, segundo, usar recursos para entender mensajes o producirlos. El grupo número tres consta de las estrategias de analizar y razonar que son, por ejemplo, la comparación de elementos de otra lengua con los de la nueva lengua, uso de las reglas generales en las situaciones de la lengua meta o deducción del significado de una expresión dividiéndola en partes. Por último, el grupo número cuatro de las estrategias cognitivas trata las estrategias que tienen la meta de crear estructuras para ayudar la comprensión y producción en la lengua meta. Para ilustrar mejor, el hecho de tomar notas al estudiar, hacer resúmenes o subrayar las partes importantes del texto pueden ayudar a aprender mejor.

Las estrategias de compensación hacen posible que el estudiante pueda usar la LE en el caso de que tenga conocimiento deficiente de esta lengua (Oxford, 1990: 47). Oxford divide las estrategias de compensación en dos grupos: adivinar inteligentemente al escuchar y leer, y superar las limitaciones al hablar y escribir. El primero consiste en usar distintas pistas, tanto lingüísticas como no lingüísticas, para adivinar el significado cuando uno no conoce todas las palabras de un texto. Las pistas lingüísticas pueden ser aspectos de la lengua meta, de la lengua nativa del aprendiz o de otras lenguas que ayudan a adivinar el significado, mientras que las pistas no lingüísticas pueden venir del contexto, relaciones personales, tema o conocimiento general, entre otros (op. cit.: 49-50). El segundo grupo de las estrategias de compensación trata de las estrategias que ayudan a superar las limitaciones al hablar y escribir, por ejemplo, pedir ayuda, cambiar a la lengua nativa, usar gestos, evitar la comunicación en la lengua extranjera, seleccionar el tema de la conversación, inventarse palabras o usar circunloquios, etc. (op. cit.: 50-51). Para ilustrar mejor, si uno no recuerda la palabra en la LE, la puede decir en la LM u otra lengua, como Hoy hace buen *weather*. También el aprendiz puede decidir de no hablar en la LE si piensa que tendrá dificultades. El aprendiz puede evitar la comunicación totalmente o parcialmente si evita solo ciertos temas o expresiones.

#### 4.1.2 Estrategias indirectas

Las estrategias indirectas fomentan el proceso de aprender una nueva lengua (Oxford, 1990: 135). Este grupo consta de las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Estas estrategias se llaman indirectas porque todas apoyan el aprendizaje de idiomas de manera que no implica directamente a la lengua meta.

La metacognición significa “la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden”.<sup>9</sup> En otras palabras, el uso de las estrategias metacognitivas ayuda al estudiante a controlar su proceso de aprendizaje, por ejemplo, a través de planificar y evaluar el proceso (Oxford, 1990: 136). Al aprender las lenguas extranjeras se puede enfrentar vocabulario extraño, reglas confusas o diferentes sistemas de escritura, y para mantener concentrado hace falta usar las estrategias metacognitivas conscientemente como, por ejemplo, prestar atención o conectar lo nuevo con lo familiar. Oxford clasifica las estrategias metacognitivas en tres grupos: centrar, planificar y evaluar el aprendizaje. El primer grupo contiene las siguientes estrategias: combinar la nueva información con lo aprendido, prestar atención y no hablar tanto en la LE antes de que la competencia auditiva haya desarrollado lo suficiente. El segundo grupo, planificar el aprendizaje, refiere al fijar objetivos y buscar oportunidades de practicar la lengua, entre otros. Para evaluar el aprendizaje existen dos maneras: el autocontrol y la autoevaluación. El primero significa que el aprendiz identifica errores en la producción y la comprensión y nota cuáles son significantes y cuáles no. Después de entender las razones detrás de los errores, el aprendiz puede intentar a eliminar los errores significativos. La autoevaluación es la evaluación del progreso en la nueva lengua, por ejemplo, el aprendiz puede comparar si lee más rápido y entiende mejor la lengua meta ahora que hace 6 meses.

Al regular emociones, motivación y actitudes para mejorar el proceso de aprendizaje de una LE, se refiere a las estrategias afectivas (Oxford, 1990: 135). Los factores afectivos tienen una gran influencia en el éxito o fracaso en los estudios de lengua y, a menudo, los estudiantes buenos saben mejor como controlar sus emociones y actitudes hacia el aprendizaje (op. cit.: 140). Existen tres grupos de estrategias afectivas: bajar el nivel de ansiedad, animarse a sí mismo y medir la temperatura emocional. Un cierto nivel de ansiedad puede mejorar el rendimiento del estudiante, pero la ansiedad excesiva puede causar preocupación, inseguridad, frustración y síntomas físicos y así dificultar el proceso de aprendizaje (op. cit.: 142). Para bajar el nivel de ansiedad se puede respirar profundamente, meditar, escuchar la música o usar el humor para relajarse (op. cit.: 143). También es importante animarse a sí mismo, por ejemplo, se puede decir o escribir afirmaciones positivas de sí mismo para conseguir a tener más confianza. Otras maneras de animarse es arriesgarse y recompensar a sí mismo cuando

---

<sup>9</sup> Diccionario de términos clave de ELE. CVC. 2021. s.v. *metacognición*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metacognicion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metacognicion.htm), consultado el 22 de septiembre de 2021.



tiene éxito en los estudios de lengua (Oxford, 1990: 144). El último grupo de las estrategias afectivas, medir la temperatura emocional, significa que el aprendiz evalúa sus emociones, motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas. Para ilustrar mejor, el aprendiz puede observar las señales de su cuerpo, como el estrés o el miedo o también puede hablar de sus emociones con alguien o escribir el diario de su aprendizaje. Las estrategias afectivas sirven, sobre todo, para aprender a confiar mejor en sí mismo y ser más persistente en el aprendizaje (op. cit.: 8). Además, los profesores pueden promover el ambiente emocional de la clase, por ejemplo, enseñando cómo usar las estrategias afectivas, ofreciendo comunicación natural en clase y dando más responsabilidad a los estudiantes (op. cit.: 140-141).

La lengua requiere comunicación y conducta social entre personas y, por ello, las estrategias sociales son importantes al aprender una LE (Oxford, 1990: 144). Oxford (op. cit.:145) divide las estrategias sociales en tres subgrupos: hacer preguntas, cooperar con los demás e identificarse con otros. Si el estudiante hace preguntas al profesor o al compañero de clase, puede que entienda mejor o reciba aclaración a sus dudas. También una persona puede corregir, por ejemplo, el habla de otra y así mejorar la expresión de un compañero. Además, la cooperación con los compañeros de clase puede mejorar las habilidades lingüísticas y controlar la rivalidad (op. cit.: 147). Otra manera de desarrollarse en la lengua, particularmente en las habilidades comunicativas, es cooperar con los hablantes nativos. La cooperación tiene muchas ventajas como, por ejemplo, mejor autoestima y rendimiento (op. cit.:146). La empatía se refiere a la capacidad de entender mejor los puntos de vista de otras personas. Para comunicar en una lengua, hace falta tener empatía y las estrategias sociales pueden ayudar a entender mejor otras culturas y los pensamientos y las emociones de los demás.

## **4.2 Clasificación de O'Malley y Chamot**

Este apartado se basa principalmente en la clasificación de O'Malley y Chamot en su obra del 1990. Estos autores clasifican las EA en tres categorías: estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Estas estrategias son especialmente diseñadas para mejorar la comprensión en la LE (O'Malley y Chamot, 1990: 44).

### **4.2.1 Estrategias metacognitivas**

O'Malley y Chamot (1990: 46) presentan cuatro estrategias que forman parte de este grupo: la atención selectiva, la planificación, el control y la evaluación. El primero, la atención

selectiva, refiere al hecho de prestar atención en las partes específicas del ejercicio, mientras que el segundo, la planificación, significa planificar la producción oral o escrito ya de antemano. Luego, el tercero, el control, significa controlar la atención, comprensión de la información importante y la producción. Por último, la evaluación, se centra en evaluar comprensión o producción después de la actividad.

#### 4.2.2 Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas procesan la información que se recibe con el fin de mejorar el aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990: 44). Estos autores presentan las siguientes estrategias cognitivas que pueden ayudar en la comprensión lectura y auditiva: ensayar, organizar, deducir, resumir, usar imágenes, transferir y elaborar. Ensayar significa lo de repetir las palabras aprendidas para que queden en la memoria. Después, organizar es el hecho de clasificar las palabras según los atributos sintácticos o semánticos. Luego, se puede deducir el significado con la ayuda del contexto. Para hacer el aprendizaje más eficaz está bien resumir la información. También se puede utilizar las imágenes visuales para ayudar a recordar mejor lo aprendido o usar la información lingüística ya obtenida como ayuda. Por último, es posible integrar las nuevas ideas con la información ya obtenida.

#### 4.2.3 Estrategias socioafectivas

El grupo de las estrategias socioafectivas incluye la interacción con los demás y el control de la parte afectiva (O'Malley y Chamot, 1990: 45). Las estrategias socioafectivas que pueden ayudar en la comprensión auditiva son: cooperar con los demás, pedir ayuda al profesor o al compañero de clase y hablar consigo mismo. Primero, la cooperación con los compañeros de clase ayuda a resolver problemas, compartir información o conseguir retroalimentación, entre otros. Segundo, en el caso de que el aprendiz tenga dudas, puede pedir ayuda al profesor o al compañero de clase. Por último, se puede bajar los niveles de ansiedad o mejorar el rendimiento con la ayuda de una conversación interna consigo mismo.

### 4.3 Recapitulación sobre las clasificaciones

Este apartado sirve para comparar las clasificaciones mencionadas (véase 4.1 y 4.2) y para justificar la elección de la clasificación de Oxford (1990) como base de la parte empírica. He utilizado la taxonomía de Oxford en la planificación de la pregunta 11 en la encuesta (véase Apéndice 1) y la utilizaré también en el análisis de la pregunta en cuestión (véase § 6.2).

Cuando se compara la clasificación de Oxford con la de O'Malley y Chamot, se puede ver que tienen mucho en común, por ejemplo, las dos tienen la categoría de estrategias metacognitivas y la de cognitivas. Asimismo, se puede encontrar las estrategias sociales y afectivas en las dos taxonomías: O'Malley y Chamot ha juntado estas estrategias en un grupo y Oxford tiene estas estrategias como grupos separados.

Los grupos que faltan de la clasificación de O'Malley y Chamot son las estrategias de compensación y las de memoria. Aun así, O'Malley y Chamot tienen un par de estrategias de compensación y memoria dentro de su grupo de las estrategias cognitivas. Por ejemplo, una estrategia de compensación en su grupo de cognitivas es usar la información del texto para deducir significados. Oxford (1990: 47) define las estrategias de compensación como "... estrategias que permiten a los aprendices usar la lengua nueva tanto para comprensión como para producción a pesar de las limitaciones en los conocimientos"<sup>10</sup>. En consecuencia, las estrategias de compensación de Oxford apoyan bien al objetivo principal de Oxford en el uso de las EA que es la competencia comunicativa (Oxford, 1990: 8). Esta es una de las razones por las que he optado por la clasificación de Oxford porque considero que la comunicación es un objetivo fundamental en el aprendizaje de una LE y la clasificación de Oxford da más énfasis a ella. Como he mencionado antes (véase § 4.2), las estrategias de O'Malley y Chamot se centran más en la comprensión al aprender una LE.

En resumen, las dos clasificaciones tienen mucho en común y son muy conocidas. Sin embargo, he optado por la taxonomía de Oxford porque es más amplia, ya que incluye estrategias de memoria y de compensación como propios grupos y tiene también más estrategias dentro de sus grupos. También, su clasificación es más clara porque primero hay la división en las estrategias directas e indirectas y luego la subdivisión dentro de estos grupos.

---

<sup>10</sup> La traducción es mía.

## 5 Metodología

En este capítulo presentaré cómo he planificado la investigación y cuáles son las fases de la recogida de los datos. Primero, en el epígrafe 5.1 presentaré la elección del método de investigación y también en qué consiste la encuesta realizada. Segundo, en el 5.2 trataré las fases de esta investigación. Por último, en el 5.3 presentaré a los informantes que forman parte de este estudio y trataré las cuestiones de ética que he tomado en consideración durante el proceso.

### 5.1 Encuesta

Después de elegir el tema de este estudio, empecé a reflexionar acerca de qué método sería adecuado para recoger datos. Quería tener una visión amplia de la motivación y de las EA y, por ello, al final era una decisión fácil realizar este estudio mediante una encuesta, ya que es una forma eficaz para recoger respuestas de mucha gente. Los datos fueron recogidos a través de un cuestionario electrónico en la plataforma *Webropol* durante los meses de octubre-diciembre en 2021. Se trata de una encuesta anónima donde, sobre los datos personales, solo se preguntaron el grupo donde el estudiante estaba estudiando español.

Al principio de la encuesta se encuentra información sobre la investigación y sobre la protección de datos. Por consiguiente, los informantes sabían que al contestar a la encuesta aprobaron el hecho de que utilizo sus respuestas en mi investigación. La encuesta consta de 12 preguntas de las cuales 3 son preguntas de la escala de Likert, 2 son preguntas de tipo test y 7 son preguntas abiertas (véase el Apéndice 1). La escala Likert, desarrollada por Rensis Likert en los años 30, es una escala de 5 niveles que se usa para medir las actitudes de la gente hacia diferentes afirmaciones (Alanen, 2011: 150). La mayoría de las preguntas de esta investigación son abiertas porque me interesa saber qué es lo que los estudiantes piensan realmente en vez de dirigirles demasiado en una u otra dirección con opciones dadas. La ventaja de preguntas abiertas es precisamente eso que en ellas aparece mejor la voz propia del informante (op. cit.: 151). Sin embargo, las preguntas abiertas piden más tiempo de responder y, por ello, todos no tienen tanto interés para escribir todo lo que piensan sino que contestan de manera muy corta. Además, al incluir tantas preguntas abiertas tenía que aceptar que no es tan fácil analizar o clasificarlas como es en el caso de las preguntas cerradas.

## 5.2 Procedimiento

Al inicio de este proceso de investigación me puse en contacto con tres profesoras del Centro de Idiomas de la Universidad de Turku para preguntar qué grupos de español tienen y si es posible realizar la encuesta en sus grupos. Algunos grupos estudiaban las asignaturas totalmente independientemente, pero otros grupos tenían la enseñanza a distancia. También había grupos que tenían clase en el aula cada dos semanas y clase a distancia cada dos semanas. Les pedí a las profesoras que los estudiantes en los grupos de enseñanza a distancia contestaran a las encuestas durante su clase de español, ya que quería obtener la mayor cantidad de respuestas posibles. Asistí a algunas clases en la plataforma *Zoom* para contar sobre mi investigación y estar presente para las posibles preguntas. También, las profesoras pusieron el enlace de mi investigación en la plataforma *Moodle* para los estudiantes que no estaban en clase. En cuanto a los grupos independientes, las profesoras les enviaron mi breve descripción y el enlace de la encuesta a los estudiantes para que pudieran contestar de manera independiente. Después de obtener todas las respuestas, hice el análisis de las preguntas cuantitativas y clasifiqué las preguntas abiertas. En la parte de análisis de este trabajo (véase § 6) presentaré los resultados más importantes de este estudio.

## 5.3 Informantes

En este estudio participaron 57 estudiantes de español del Centro de Idiomas de la Universidad de Turku. Al principio de la encuesta, en la pregunta número 1, se preguntó en qué curso el informante estaba estudiando español. Esta primera pregunta era para saber si el estudiante estaba estudiando las asignaturas optativas en el Centro de Idiomas o las asignaturas obligatorias como parte de su carrera. Para los estudiantes de la Escuela Superior de Ciencias Económicas y Empresariales de Turku es obligatorio estudiar lenguas en el Centro de Idiomas aparte del finés y sueco, pero pueden elegir la LE que quieren estudiar. Sobre los 57 estudiantes 17 estudiaron español voluntariamente en el Centro de Idiomas (de aquí en adelante es el grupo 1) y los 40 estudiaron español como parte de su carrera en la Escuela Superior de Ciencias Económicas y Empresariales (de aquí en adelante grupo 2). No se preguntaron datos personales, como la edad o el sexo de los informantes, ya que todos los estudiantes son adultos y tampoco mi intención ha sido comparar las diferencias entre sexos aquí. Conviene añadir que los informantes contestaron a la encuesta por su propia voluntad y tenían la posibilidad de dejar de contestar en cualquier momento. Mi intención era conseguir más o menos la misma cantidad de informantes de estos dos grupos mencionados, pero para el

grupo 1 solo era posible realizar la encuesta a finales de noviembre y a principios de diciembre y, por ello, tuve menos respuestas del grupo 1 porque para las últimas clases del año no participaron tantos estudiantes. La razón detrás de esto puede ser los exámenes que los estudiantes tienen al final del semestre y así puede que dejen de participar en las clases de asignaturas optativas más fácilmente durante ese período.

## 6 Análisis de los resultados

Este capítulo tiene como objetivo presentar y analizar los principales resultados de este estudio. Como ya he mencionado (véase § 5.1), la mayoría de las preguntas de la encuesta realizada son abiertas (7 sobre 12) y para analizarlas voy a clasificarlas en grupos y presentar algunas respuestas como ejemplo. Sobre las preguntas cerradas voy a hacer un análisis cuantitativo. Además, si hay variación importante entre el grupo 1 y el grupo 2, voy a presentar cómo sus respuestas difieren. En primer lugar, el epígrafe 6.1 se centra en las respuestas de los informantes a las preguntas 2-10 que tratan la motivación. En segundo lugar, en el apartado 6.2 se presenta las respuestas de los informantes a las preguntas sobre el uso de las EA (preguntas 11 y 12). Por último, en el epígrafe 6.3 se analiza qué relación tienen las estrategias usadas con la motivación de los estudiantes.

### 6.1 Motivación

Este apartado presenta las respuestas de los informantes a las preguntas de la motivación en los subepígrafes que tratan la motivación inicial (pregunta 2), motivación actual (preguntas 3-6), motivación en la enseñanza a distancia (preguntas 7 y 8) y, por último, el impacto del profesor en la motivación (preguntas 9 y 10). En las preguntas 3 y 4 se muestra también la variación entre las respuestas del grupo 1 y 2.

#### 6.1.1 Motivación inicial

Al principio de la encuesta (véase el Apéndice 1) los informantes contestaron a las preguntas sobre su motivación hacia el aprendizaje del español. La pregunta número 2 tenía como objetivo averiguar por qué los estudiantes escogieron los estudios de español inicialmente. Algunos ya habían empezado los estudios de español antes de tomar cursos en el Centro de Idiomas de la Universidad de Turku y, por ello, los motivos pueden ser muy diferentes y no es posible comparar los resultados entre los grupos. En el análisis de esta pregunta, clasifiqué todas las respuestas en tres categorías: la motivación extrínseca, intrínseca y el grupo que tiene rasgos tanto de la extrínseca como de la intrínseca (véase § 3.2 para saber más de la motivación extrínseca e intrínseca). El 30% de los estudiantes tenían motivos totalmente intrínsecos al elegir a estudiar español, mientras que el 28% tenían motivos extrínsecos. Entonces el restante 42% de las respuestas constaron de los motivos intrínsecos y extrínsecos. En cuanto a los motivos intrínsecos, en las respuestas se repetía el interés hacia la lengua y la cultura hispanohablante. También un par de estudiantes consideraron inicialmente el español

como una lengua interesante y fácil de aprender. Los estudiantes con motivos extrínsecos comentaron, por ejemplo, que el español puede ser útil en el mundo o tienen que escoger algún curso de lengua en sus estudios. Además, tres estudiantes empezaron a estudiar español porque en el futuro quieren hacer su intercambio en un país hispanohablante. Como dije al principio, la mayoría de las respuestas tenían motivos extrínsecos e intrínsecos al mismo tiempo, es decir, que a la mayoría de los informantes les gusta la lengua en sí, pero también la estudian para conseguir algo. Abajo se encuentran dos ejemplos de este tipo de respuestas.

- (1) Supe que tengo familiares en América del Sur, y por eso quería aprender más sobre las culturas hispanohablantes y sobre la lengua española. Aparte de eso, pienso que el español es una lengua bonita y una de las más habladas.<sup>11</sup>  
(G2, I 1<sup>12</sup>)
- (2) He vivido en dos países hispanohablantes. Me gusta la lengua y la cultura. Pienso que la lengua es como una llave a la sociedad. Quiero aprender más español para poder formar parte de la comunidad española en el futuro.  
(G2, I 2)

Lo que es común en las respuestas presentadas, es que las dos son bastante largas y también por eso contienen más motivos. En el primer ejemplo el informante cuenta sobre sus familiares en América del Sur (motivo extrínseco), de la utilidad del español porque es una de las lenguas más habladas (motivo extrínseco) y de que piensa que el español es una lengua bonita (motivo intrínseco). El segundo ejemplo contiene primero el motivo intrínseco: “me gusta la lengua y la cultura” y luego, el extrínseco: “quiero aprender más español para poder formar parte de la comunidad española en el futuro”. Tanto el primer informante como el segundo presentan características de la motivación integrativa, ya que tienen interés en comunicar con la gente de la cultura hispana y así ser parte de esta otra comunidad. Hay que añadir que los dos informantes pueden estar más motivados porque tienen factores personales que los juntan con el español (familiares en América del Sur y el hecho de haber vivido en dos países hispanohablantes). Después de ver estas listas de motivos que estos dos estudiantes dieron, se puede suponer que su motivación haya estado o esté alta. Al ver sus respuestas a la pregunta 3 de la encuesta (nivel de la motivación en el momento preguntado), noté que los dos estimaron que su motivación es alta (número 4 de la escala Likert). Aunque la motivación

---

<sup>11</sup> Todas las traducciones de las respuestas abiertas al español son mías. (Véase Apéndice 2 para ver todos los ejemplos en una tabla.)

<sup>12</sup> Se codifican todos los ejemplos según el grupo (G1 o G2) y el número del informante, p.ej. I 1 (informante 1).



puede cambiar del tiempo a otro (véase § 3.3), el nivel alto de la motivación corresponde muy bien con los motivos iniciales de estos dos estudiantes.

### 6.1.2 Motivación actual

En la pregunta 3 de la encuesta los informantes estimaron en la escala Likert de 1 a 5 su motivación hacia el aprendizaje del español en el dicho momento. Los niveles de escala Likert para evaluar la motivación eran los siguientes: 1= muy baja, 2= baja, 3= regular, 4= alta, 5= muy alta. La opción más optada por todos los estudiantes era la opción 3, es decir, que la mayoría (el 46%) optaron por la motivación regular en el momento de contestar. En el siguiente gráfico 1, se puede ver cómo las respuestas se han dividido entre la escala. Aparte de todas las respuestas, el gráfico 1 muestra también por separado cómo el grupo 1 y 2 contestaron a esta pregunta.

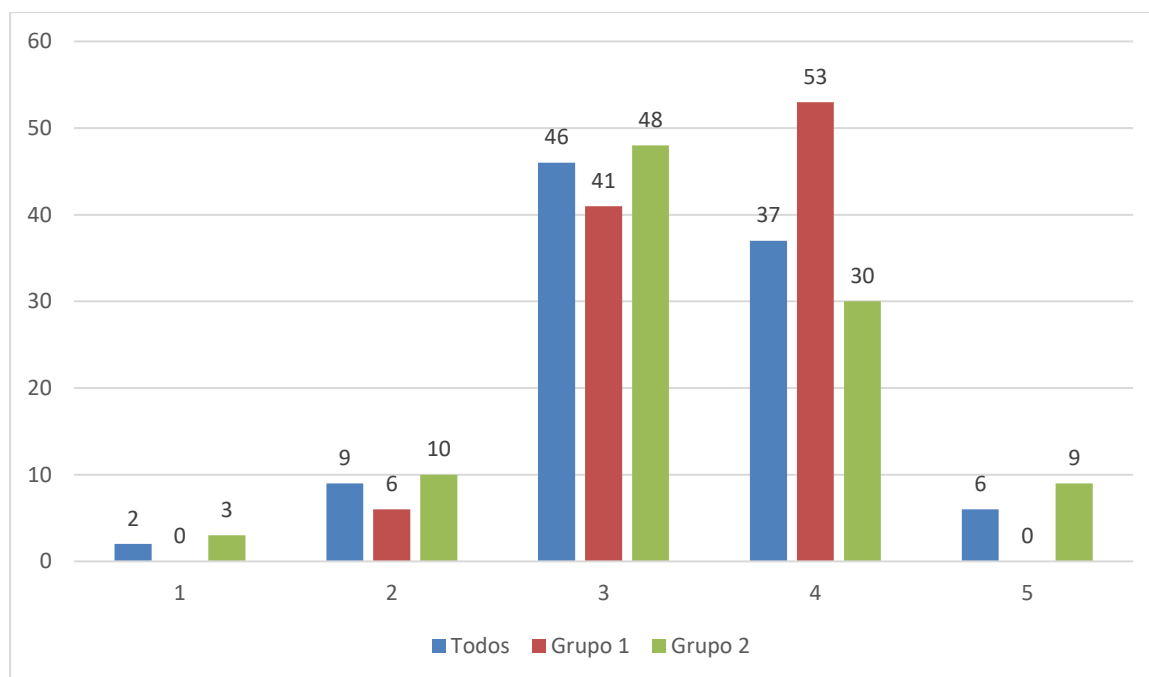


Gráfico 1. Las respuestas de todos los estudiantes y las del grupo 1 y 2 a la pregunta 3.

Como se puede ver en el gráfico 1, las opciones más populares son el número 3 y 4, es decir, la motivación de la mayoría de estos informantes es regular o alta según la propia estimación de los estudiantes. Más diferencias entre los grupos se nota en la opción 4 porque el 53% de los estudiantes del grupo 1 se sienten que su motivación es alta, mientras que los por cientos en el grupo 2 y en el caso de todos los estudiantes son más bajos (el 30% y el 37% respectivamente). La mediana para el grupo 2 y para todos los estudiantes es 3, mientras que

en el grupo 1 la mediana es 4. Según esto, entre los estudiantes que estudian español como asignatura optativa hay más estudiantes con la motivación alta en proporción con los otros grupos. El carácter optativo de estudiar la ELE puede ser una de las razones detrás del resultado. Cabe mencionar también que en el grupo 1 las respuestas solo varían dentro de las opciones 2-4, ya que nadie optó por las opciones 1 y 5. Conviene recordar que la motivación es una experiencia subjetiva, o sea, los resultados dependen de cómo cada uno se siente y define su motivación. También estos resultados solo cuentan sobre la situación justo en el momento de contestar a la encuesta.

A continuación, la pregunta número 4 era la siguiente: ¿Qué le motiva más a estudiar español en este momento? Con esta pregunta quería averiguar el motivo o los motivos principales de los estudiantes para estudiar español este momento. Clasifico las respuestas en los motivos intrínsecos, extrínsecos y en un grupo que contiene rasgos de los dos. El gráfico 2 muestra la distribución de los motivos en el caso de todos los grupos.

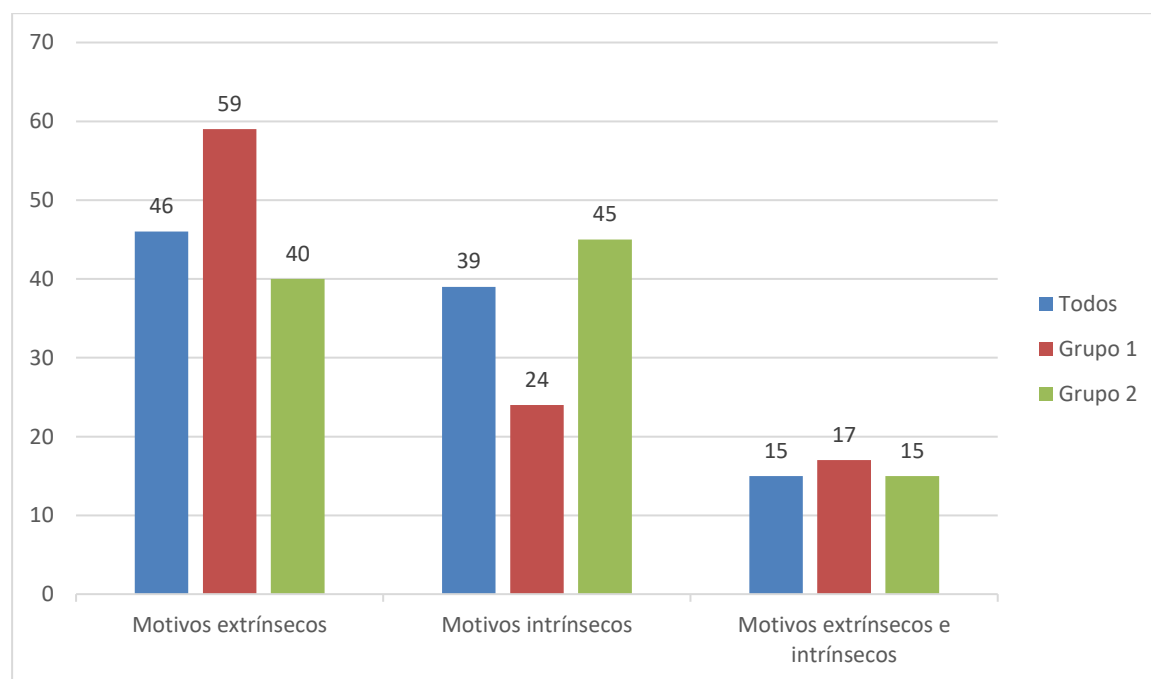


Gráfico 2. Las respuestas de todos los estudiantes y las del grupo 1 y 2 a la pregunta 4.

En primer lugar, como se puede observar en el gráfico 2, la mayoría de todos los informantes (el 46%) tenían un motivo principal extrínseco, es decir, que más les motivan los factores externos como sacar buenas notas o estudiar la lengua para hacer un intercambio. En cuanto a las diferencias entre los grupos, en el grupo 1 el 59% de las respuestas eran extrínsecas y en el grupo 2 la cifra era el 40%. En segundo lugar, los motivos intrínsecos tomaron un 39% de

todas las respuestas y el 24% de los motivos del grupo 1 eran intrínsecos, mientras que el grupo 2 los tenía el 45%. En tercer lugar, el 15% de todos los informantes tenían motivos mixtos y en los grupos, el grupo 1 los tenía el 17% y el grupo 2 el 15%. La respuesta más común de los motivos extrínsecos era aprender español para poder usarla en un país hispanohablante, por ejemplo, al viajar allí. En las respuestas se podía ver que para los estudiantes del grupo 2 es obligatorio estudiar las lenguas extranjeras, ya que 8 estudiantes de este grupo contestaron que más les motiva pasar el curso o tener buenas notas, mientras en el caso del grupo 1 solo un informante contestó lo mismo. Además, un 11% de todos los estudiantes comentaron que estudian español para poder hacer el intercambio o la práctica en un país hispanohablante. En algunas respuestas se podía notar el carácter bidireccional de la motivación, es decir, que la motivación no solo ayuda a aprender sino también el desarrollo en el aprendizaje puede fomentar la motivación (Pietilä, 2014: 49). Ilustro lo dicho con los ejemplos 3 y 4 que se encuentran abajo.

(3) El hecho de que ya lo sé bastante, me ayuda a tener más motivación. Quiero aprender hablar mejor español. (G1, I 3)

(4) Me motiva el desarrollo y especialmente los momentos cuando puedo ver que entiendo más que antes al ver series o escuchar la música. (G2, I 4)

En los ejemplos 3 y 4 se nota que los estudiantes se motivan cuando ven que pueden desarrollarse en la lengua. En otras palabras, aunque la motivación no esté en un nivel muy alto al principio, pueden motivarse más al ver el desarrollo en su propio aprendizaje. También puede ser importante tener momentos concretos para ver el desarrollo en la lengua como es el caso del informante 4. Por último, cabe mencionar que es interesante que la distribución de los motivos es bastante diferente si se compara la distribución de los motivos iniciales (véase § 6.1.1) con los actuales. En los motivos iniciales, los motivos mixtos eran más dominantes (el 42%) y los extrínsecos menos dominantes (el 28%), mientras que en los motivos actuales hay más motivos extrínsecos (46%) y menos los mixtos (15%). Este resultado puede tener varias razones, pero uno puede ser el carácter obligatorio de los estudios de ELE para algunos, que es lo que puede aumentar el número de los motivos extrínsecos. También en general los adultos pueden tener más razones prácticas para que estudien la lengua, mientras que los estudiantes que han empezado los estudios más temprano probablemente han estudiado más la lengua porque les gusta la lengua en sí.

En la pregunta número 5 los estudiantes contaron cómo motivar a sí mismo en el caso de que no tengan motivación a estudiar español. La mayoría (el 42%) de todos los estudiantes

comentaron que al enfrentar el momento de no tener motivación, intentan pensar para que estudien español y en que situaciones puede ser útil saber español. Luego, el 16% mira series españolas para tener motivación y el otro 16% estudia más ligeramente en ese caso. En total, cuatro estudiantes del grupo 2 comentaron que si no están motivados lo único que les motiva es pensar en el hecho de que hace falta pasar el curso o hay que estudiar porque los exámenes están a punto de empezar, mientras que nadie del grupo 1 mencionó estos factores. Un estudiante comentó que la motivación no es importante en sus estudios de español:

(5) En mi opinión nada depende de la motivación sino de la rutina, y por eso el hecho de crear rutinas me ayuda en el aprendizaje. (G2, I 5)

Probablemente el estudiante piensa que las rutinas que ha creado apoyan tanto su motivación que no hace falta buscarla. Puede ser que las rutinas son tan fuertes que cuando se pone a estudiar español ni piensa si tiene motivación o no.

En la pregunta 6 los informantes podían contar en sus propias palabras cómo están en contacto con español fuera de la clase. El 22% de todos los estudiantes comentaron que no están en ningún tipo de contacto con el español fuera del aula. Casi la mitad (el 46%) de los informantes ven películas o series para poder escuchar y aprender español. También la música española (el 28%) y los viajes a los países hispanohablantes (12%) fueron mencionados en las respuestas. Además, el 16% de los estudiantes leen libros o noticias en español. Solo el 11% mencionaron que hablan español en su tiempo libre. Para resumir, los informantes del presente estudio escuchan español más en su tiempo libre en vez de leer o hablarlo fuera de la clase. Es verdad que las series y películas son el camino más fácil para estar en contacto con la LE, ya que es más difícil llegar a tener oportunidades de hablar español fuera del aula, al menos sin contactos previos con los hispanohablantes. En mi estudio las series y la música española han repetido en las respuestas de las preguntas 5 y 6. Es interesante que en el estudio de Aljuboori-Pippola (2012) la conclusión fue que muchos estudiantes no ven tantas series españolas, sobre todo, solo el 24% de los principiantes de su estudio miraban series a menudo. Aljuboori-Pippola llegó a la conclusión de que puede ser que los estudiantes no pasan tiempo mirando la televisión o no la tienen. Mi estudio está realizado 10 años después y pienso que en ese tiempo la situación ha cambiado bastante porque hoy en día es muy común y más fácil mirar las series extranjeras. En primer lugar, actualmente hay varios servicios de transmisión que ofrecen una gran cantidad de series españolas también. En segundo lugar, a día de hoy es habitual ver series fácilmente en cualquier pantalla y a cualquier hora, y esto significa que no

hace falta tener televisión o estar dependiente de la hora cuando se ponen las series en la televisión.

### 6.1.3 Motivación en la enseñanza a distancia

Las preguntas 7 y 8 trataron la relación de la enseñanza a distancia con la motivación. En la pregunta 7 los estudiantes contestaron si alguna vez habían estudiado español en la enseñanza a distancia o no. La mayoría, 55 informantes, habían estudiado español en la enseñanza a distancia y solo dos estudiantes no tenían experiencia sobre la enseñanza a distancia. Estos resultados fueron de esperarse porque tienen su origen en la pandemia de COVID-19 que ha obligado a organizar las clases virtuales. Por consiguiente, los estudiantes en los grupos de principiantes solo tienen experiencia de las clases de español en línea. Los dos estudiantes sin experiencia de la enseñanza a distancia son probablemente estudiantes que cursan los estudios independientes, o sea, se trata del aprendizaje autónomo en ese caso.

En la pregunta 8 pregunté si la enseñanza a distancia ha cambiado la motivación de los estudiantes y, cómo la ha cambiado. El 42% sobre los estudiantes con experiencia tanto de la enseñanza presencial como de la enseñanza a distancia opinaron que la enseñanza a distancia ha bajado su motivación. Solo el 8% comentaron que la enseñanza a distancia ha mejorado su motivación. Entonces, según la mitad (el 50%) de los informantes, la enseñanza a distancia no ha tenido efecto en su motivación. Como ejemplo, un par de estudiantes comentaron que es fácil participar en las clases de enseñanza a distancia, y por eso este tipo de enseñanza no ha cambiado su motivación. También, para algunos la enseñanza a distancia puede funcionar por su carácter independiente. El ejemplo 6, que se encuentra abajo, es un buen ejemplo de esto.

- (6) Mi motivación no cambió porque, de todos modos, estudio tanto de manera independiente y, por ello, me da igual si estamos en el aula o a distancia.  
(G1, I 6)

Como se puede ver en el ejemplo 6, la enseñanza a distancia puede funcionar a un estudiante que está acostumbrado a estudiar solo y así no echa de menos tanto la interacción real con los compañeros de clase y con el profesor. Luego, en los ejemplos 7 y 8 se encuentran un par de razones detrás del crecimiento de la motivación de los informantes.

- (7) Mi motivación ha crecido por la enseñanza a distancia porque a través de ella encontré las mejores herramientas para el aprendizaje de lenguas (p.ej. *Quizlet*).  
(G2, I 1)

(8) En el año 2020 cuando empezamos la enseñanza a distancia de repente deje el curso porque no conseguí a motivar a mí mismo para estudiar de manera independiente. En primavera 2021 ya estaba acostumbrado a estudiar a distancia y pienso que justo la enseñanza a distancia me motivó y ayudó más para pasar el curso. Me gustaba que podía participar en clase desde casa y, por ello, participé más en clase que en el caso de la enseñanza presencial. (G2, I 7)

Para el informante 1 la enseñanza a distancia ha ampliado las formas de estudiar lenguas y así ha encontrado las formas que más le motivan, mientras que el informante 7 ha tenido dificultades en acostumbrarse al nuevo entorno de aprendizaje. El cambio de la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia pasó en muy poco tiempo y sin previo aviso, y por eso es normal que toma tiempo acostumbrarse en ella.

Mi hipótesis antes de realizar el estudio era que la enseñanza a distancia haya bajado la motivación de los estudiantes (véase Introducción). Esperaba en concreto que la motivación de la mayoría de los estudiantes hubiera bajado. Sin embargo, como se ha visto, la mayoría (el 50%) comentaron que no ha bajado. De todos modos, como he mencionado, el porcentaje de la bajada de la motivación es el 42% y es bastante alto. A modo de conclusión, mi hipótesis ha cumplido parcialmente. Aun así, se ha podido ver en los comentarios que no se ha tratado solo de una bajada pequeña en la motivación sino significativa, como se nota en el ejemplo 9:

(9) Mi motivación bajó notablemente. Las clases de idiomas no funcionan en Zoom. Hay demasiados ejercicios en parejas y es muy tonto estar con alguien en la sala para grupos pequeños. (G2, I 8)

En el ejemplo 9 se ve claramente que el estudiante piensa que no es posible organizar las clases de idiomas de la misma manera a distancia que en el aula. Teniendo en cuenta que en las clases de idiomas la comunicación es muy importante, se entiende muy bien que el entorno virtual la complica, ya que no es lo mismo comunicar a través de las pantallas que hablar cara a cara con alguien. Esto corresponde con mi hipótesis porque pensaba que las clases de idiomas, especialmente por su carácter comunicativo, no funcionan de la misma manera en la enseñanza a distancia que en el aula.

#### 6.1.4 Impacto del profesor en la motivación

En las preguntas 9 y 10 quería averiguar el impacto del profesor en la motivación de los informantes. Primero, en la pregunta 9 los informantes evaluaron en la escala Likert cuánto el profesor (p.ej. personalidad, manera de enseñar y apoyo, etc.) tiene efecto en su motivación. Luego, en la pregunta 10 los estudiantes contaron en sus propias palabras cómo el profesor

afecta a su motivación. El siguiente gráfico 3 muestra las respuestas de los estudiantes para la pregunta 9.

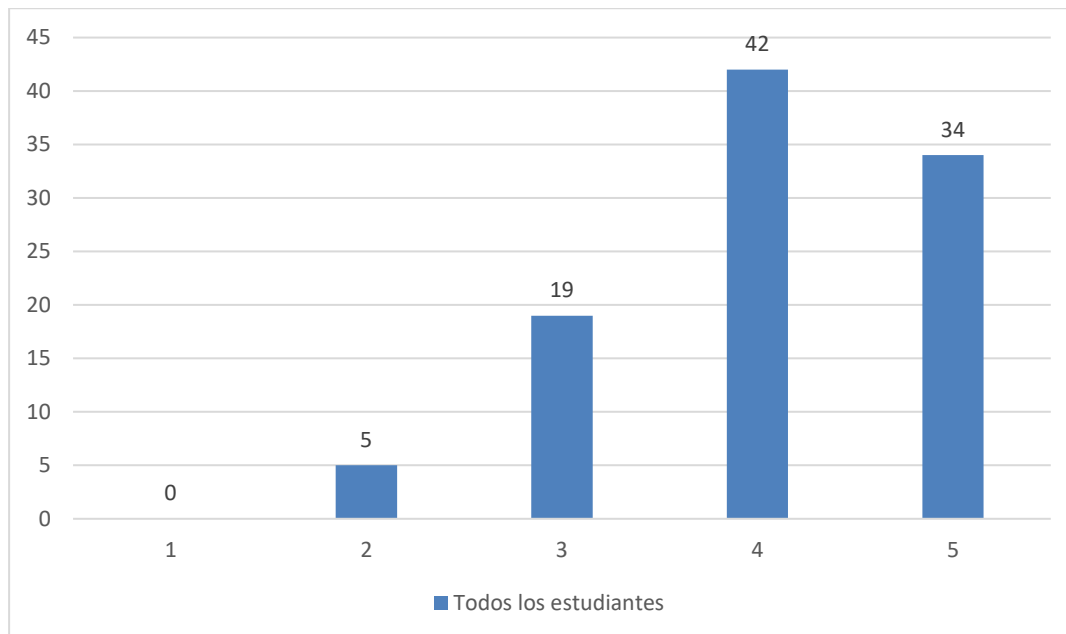


Gráfico 3. Las respuestas a la pregunta número 9.

Como se puede ver en el gráfico 3, la respuesta media para esta pregunta es el número 4 y el 42% optaron por esta opción. Luego, la opción más elegida después del 4 es el número 5. Nadie contestó el número 1 y solo un 5% escogió el número 2. Según estos resultados, se puede deducir que la influencia del profesor juega un papel importante en la motivación de estos informantes.

En cuanto a la pregunta 10, se puede ver en el siguiente gráfico 4 qué factores en relación con el profesor afectan a la motivación de los informantes de este estudio.

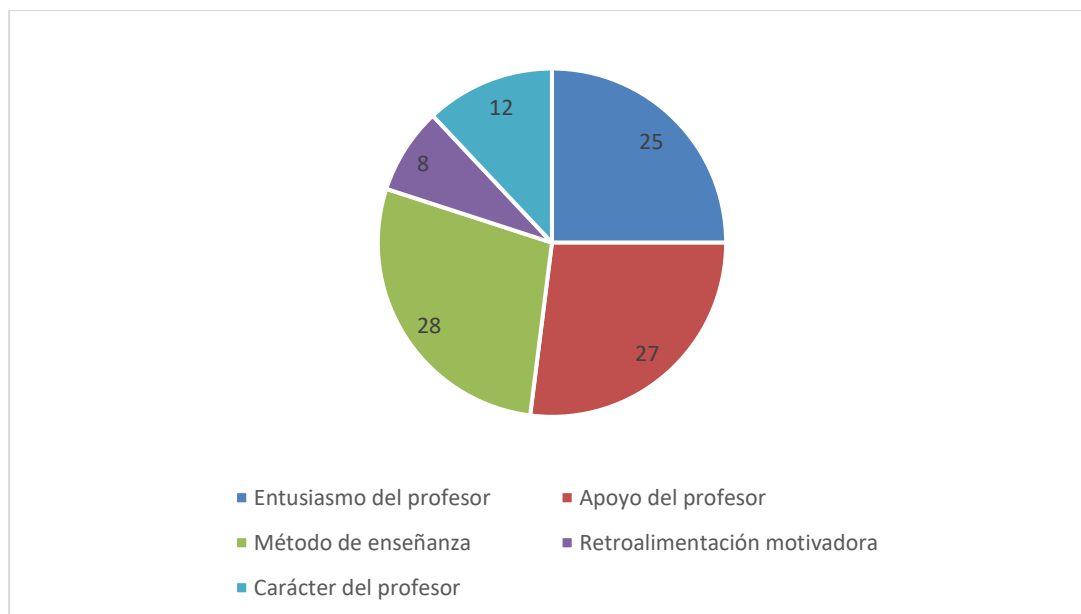


Gráfico 4. Las respuestas a la pregunta 10.

En el gráfico 4 he clasificado las respuestas de todos los informantes en 5 grupos según los temas que los estudiantes han planteado en sus respuestas y con la ayuda de la obra de Dörnyei<sup>13</sup> (véase también § 3.4) que trata el rol del profesor en la motivación de los alumnos. Se puede ver en el gráfico 4 que los tres grupos, método de enseñanza (el 28%), apoyo del profesor (el 27%) y entusiasmo del profesor (el 25%) son los que juegan un papel más importante según estos informantes. Cabe mencionar que las diferencias entre estos tres grupos son pequeñas, pero hay bastante diferencia a los grupos siguientes. Los informantes pensaron que el método de enseñanza es más importante y especialmente la enseñanza diversificada es lo que juega un papel importante en motivarse más. Abajo se encuentra el ejemplo 10 sobre el método de enseñanza y la importancia del tipo de comportamiento de profesor.

(10) El método del profesor, por ejemplo, si se habla o escribe más en las clases, juega un papel importante. También, la reacción del profesor hacia los errores tiene importancia porque hace que el estudiante o intente más o empiece a tener miedo de contestar. (G1, I 9)

Además de comentar el método de enseñanza, el informante 9 presenta la importancia de la actitud que el profesor tiene hacia los errores. Como ya he mencionado en el apartado 3.4, el

<sup>13</sup> Dörnyei, Zoltán. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.



estudiante debería sentirse cómodo en la clase sin tener miedo de ser criticado o avergonzado (Dörnyei, 2001: 41).

En las respuestas de los informantes un factor muy común era que el profesor tiene efecto en las ganas que el estudiante tenga para participar en las clases. Abajo se encuentra el ejemplo 11 sobre este tema.

(11) Si el profesor está interesado en lo que enseña y sabe crear un ambiente que da ánimo, me siento más a gusto a ir a las clases y estudiar la lengua. (G2, I 10)

Como se puede ver en el ejemplo 11, el entusiasmo del profesor y el ambiente del apoyo son factores importantes para mantener la motivación. Cada profesor debe recordar lo que ha dicho Dörnyei (2001: 32) que la pasión hacia la materia que se enseña puede ser el factor que despierta el entusiasmo en el estudiante también. Aljuboori-Pippola (2012) preguntó en su trabajo de fin de máster cómo es el profesor motivador. Según sus informantes, lo importante es que el profesor sea entusiasmado, anime a los estudiantes, tenga buen carácter, enseñe bien y presente también contenidos culturales en sus clases. Se puede ver que son temas similares que en este presente estudio. Sin embargo, nadie de mis informantes mencionó los contenidos culturales aunque un estudiante comentó que le gusta si el profesor presenta ejemplos interesantes en las clases.

Según las respuestas a las preguntas 9 y 10, se puede concluir que el rol del profesor es significativo en la motivación de los estudiantes. Sin embargo, un estudiante comentó que solo el profesor no basta en formar la motivación:

(12) Por supuesto el profesor tiene influencia en la motivación, pero tengo que admitir que ni siquiera un buen profesor es capaz de despertar mi motivación intrínseca si la he perdido. (G2, I 11)

Esto muestra que es importante encontrar diferentes motivos y la motivación intrínseca para los estudios porque tampoco el profesor puede mantener la motivación de cada uno si el estudiante no tiene otras razones para motivarse.

## **6.2 Uso de las estrategias de aprendizaje**

La pregunta número 11 de la encuesta era sobre las estrategias de aprendizaje. Los estudiantes evaluaron cómo las 20 afirmaciones presentadas coinciden con su manera de estudiar o usar la lengua española. Para la evaluación se utilizó la escala Likert con valores de 1 a 5, es decir, 1 = muy poco, 2 = poco, 3 = moderadamente, 4 = mucho, 5 = muchísimo. Las afirmaciones

contenían diferentes EA en un orden ocasional, es decir, los estudiantes no sabían de qué tipo de estrategia se trataba. Las EA en la encuesta constaban de todo tipo de estrategias según la clasificación de Oxford (1990) (véase § 4.1): estrategias de memoria, estrategias cognitivas, estrategias de compensación, estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales. A continuación, voy a tratar las EA según los grupos mencionados, o sea, en un orden que no sea el mismo que en la encuesta. El apartado 6.2.1 trata el uso de las estrategias directas (de memoria, cognitivas y de compensación), mientras que el apartado 6.2.2 analiza cómo los informantes usan las estrategias indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales) en su aprendizaje. Luego, el subepígrafe 6.2.3 presenta las respuestas a la última pregunta del cuestionario (número 12) donde pregunté si los estudiantes utilizan algunas otras estrategias en su aprendizaje.

### 6.2.1 Uso de las estrategias directas

Empiezo el análisis con las estrategias de memoria. En el cuestionario (véase el Apéndice 1) la afirmación número 3 era la siguiente estrategia de memoria: Invento activamente mnemotecnias, por ejemplo, para aprender palabras en español. He incluido solo una estrategia de memoria en esta encuesta, ya que la afirmación contiene la posibilidad de usar diferentes mnemotecnias y el uso de estas estrategias es bastante común. Las respuestas más optadas fueron 3 y 4, las dos con el 30% de todos los votos. Entonces la mayoría de los estudiantes está moderadamente o mucho de acuerdo con la afirmación. Sin embargo, según Oxford (1990: 38), los estudiantes no siempre se dan cuenta de la cantidad de estrategias de memoria que usan y, por ello, estiman que no las usan tanto. Entonces, en realidad puede ser que las usan más, pero su uso es bastante automatizado.

A continuación, presento las afirmaciones 2, 5, 8, 11, 18 y 19 que son relativas a las estrategias cognitivas. He incluido hasta 6 afirmaciones sobre las estrategias cognitivas, ya que esta categoría juega un papel significativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras y, además, existe una gran variedad de ellas. La afirmación número 2 era la siguiente: Reviso las palabras aprendidas pronunciándolas a solas en voz alta. Casi la mitad (el 47%) de todos los estudiantes escogieron la opción 3. Se puede notar que esto no es lo que los estudiantes utilizan mucho porque las opciones 4 y 5 obtuvieron solo pocas respuestas (el 16% y el 2% respectivamente). Según mi propia experiencia, el hecho de leer en voz alta las palabras divide las opiniones de los estudiantes: unos piensan que ayuda y otros lo ven muy inútil. No obstante, el hecho de leer en voz alta realmente hace que se recuerde mejor lo aprendido y el

efecto es más fuerte cuando la persona misma lee las palabras comparando con escuchar otra persona leyéndolas (MacLeod, 2011: 1200). En cuanto a la afirmación número 5, era la siguiente: Hago apuntes para promover mi aprendizaje. El 30% hacen apuntes moderadamente para promover su aprendizaje y el 25% los hacen mucho. Los apuntes pueden ayudar que el estudiante entienda mejor el contenido, ya que son una forma de estructurar la información (Oxford, 1990: 45). Luego, el número 8: Cuando leo un texto en español, intento verlo en conjunto y no quedarme en palabras particulares que no entiendo. El 47% optaron por la opción 4 y el 27% escogieron el número 5, es decir, que la mayoría entiende que no hace falta saber todas las palabras del texto en la LE para poder entenderlo. Cabe mencionar que la dicha estrategia es la afirmación con el promedio segundo más alto de todas las estrategias (promedio 3,9). En la afirmación número 11 los informantes estimaron cuánto utilizan otras lenguas en el aprendizaje del español, en otras palabras, si utilizan sus conocimientos de semejanzas y diferencias de otras lenguas para facilitar su aprendizaje del español. La mayoría de los informantes (el 37%) utilizan mucho y el 28% utilizan muchísimo los conocimientos de otras lenguas para fomentar el aprendizaje del español. Esta afirmación está en el tercer puesto (promedio 3,8) si se compara los promedios de todas las afirmaciones. Cuando uno estudia español está bien tener en mente que al saber otras lenguas románicas es posible utilizar estos conocimientos y así posiblemente facilitar sus estudios de español. Después, la afirmación 18 era la siguiente: Subrayo los puntos importantes del texto español para que pueda aprenderlo mejor. La mayoría (el 39%) contestaron que subrayan poco los textos en español para aprender el contenido mejor. Es un poco sorprendente que los informantes utilizan poco lo de subrayar, ya que es una estrategia simple, pero cabe recordar que esto depende mucho de las preferencias del individuo. La última afirmación sobre las estrategias cognitivas era el número 19: Practico español hablándolo solo. La opción número 3 era la más popular con el 32% de todas las respuestas. Esta afirmación es parecida a la afirmación número 2, y aquí se puede esperar que si el estudiante revisa las palabras en voz alta es más probable que también practique español en voz alta.

La tercera categoría de las estrategias directas se llama las estrategias de compensación. Se encuentran las estrategias de compensación en las afirmaciones 9, 15 y 17. La afirmación número 9 era la siguiente: Cuando hablo español, uso circunloquios si olvido alguna palabra que necesito en la conversación. En total, el 37% de los estudiantes afirmaron que usan los circunloquios moderadamente y el 26% los usan mucho. Luego, el número 15 era sobre el hecho de evitar la comunicación: Evito hablar español en las situaciones donde pienso que no

puedo expresarme sin faltas. El 37% de los informantes evitan mucho la comunicación si piensan que tienen dificultades al hablar y el 9% lo hacen muchísimo. La última afirmación de las estrategias de compensación era el 17: Puedo mezclar las lenguas si no encuentro una palabra en español, p.ej. Hoy hace buen *weather*. El 33% de los estudiantes optaron por la opción 3, es decir, moderadamente mezclan las lenguas al hablar español y el 21% lo hacen mucho.

En conclusión, los informantes no utilizan las estrategias de memoria tanto, pero en realidad puede que las usen más, ya que a menudo su uso es bastante automatizado. Luego, la estrategia cognitiva que se utiliza más es el número 8: Cuando leo un texto en español, intento verlo en conjunto y no quedarme en palabras particulares que no entiendo. Conviene mencionar que las estrategias cognitivas 8 y 11 están en el segundo y tercer puesto cuando se compara los promedios del uso de todas las estrategias (3,9 y 3,8 respectivamente). Sin embargo, la mayoría de los promedios de todas las estrategias varían entre el 2,8 y 3,3 y, por ello, no están muy lejos de los promedios más altos. En cuanto a las estrategias de compensación, la más usada es el número 15: Evito hablar español en las situaciones donde pienso que no puedo expresarme sin faltas. Esto puede significar que los estudiantes todavía no tienen un nivel suficiente para comunicar en español y, por ello, utilizan la evitación como una estrategia de compensar las faltas en el conocimiento de la gramática o el vocabulario.

### 6.2.2 Uso de las estrategias indirectas

Las estrategias metacognitivas en las afirmaciones eran los números 1, 4, 10 y 12. El número 1 era el siguiente: Busco activamente situaciones en las que puedo usar el español, p.ej. Me encuentro con los estudiantes de intercambio que hablan español. El 44% de todos los informantes contestaron que buscan poco las situaciones en que pueden practicar español y el 35% las buscan muy poco. Esta estrategia es la menos usada de todas las estrategias de la encuesta, ya que también el promedio para su uso es solo 2,0. La razón detrás de esto puede ser que no es tan fácil conseguir a tener contactos hispanohablantes, ya que hace falta estar activo. Luego, si el nivel de español es bajo todavía, probablemente primero el estudiante no está buscando contactos hispanohablantes. Sin embargo, según Oxford (1990: 136-137) los estudiantes que realmente quieren aprender la lengua deben buscar las situaciones para practicar español tanto como sea posible. A continuación, la afirmación 4 trataba las metas de aprendizaje: Establezco metas claras para el aprendizaje del español. El 35% de los informantes establecen moderadamente metas para su aprendizaje y el 25% lo hacen mucho.

Después viene el número 10 que es la estrategia siguiente: Evalúo mi propio aprendizaje. Casi la mitad (el 47%) de los informantes evalúan su aprendizaje moderadamente y el 26% lo evalúan mucho. La última afirmación metacognitiva era el número 12 sobre la búsqueda de las oportunidades de practicar español: Practico español conscientemente fuera del curso, p.ej. veo películas o series españolas. El 35% practican español moderadamente fuera de clase y el 25% lo practican mucho.

La afirmación número 16 trataba las estrategias afectivas y era la siguiente: Me arriesgo al hablar español aunque tuviera la posibilidad de hacer errores por eso. Tanto la opción 2 como 3 consiguieron un 32 % de las respuestas, es decir, que los estudiantes se arriesgan poco o moderadamente en las situaciones de comunicación. Este resultado no es sorprendente, ya que, a menudo, la parte comunicativa es difícil para los estudiantes y, sobre todo, si no se ha hablado mucho en la LE y el nivel de conocimientos es bajo. No cabe olvidar que la capacidad de aguantar la ambigüedad (véase también § 2.3) puede estar relacionada con la voluntad de tomar riesgos (Oxford, 1990: 142).

Por último, las estrategias sociales en la encuesta eran 6, 7, 14 y 20. Primero, la afirmación número 6 era la siguiente: Pido ayuda al profesor si no entiendo algo. El 37% escogieron la opción 3, es decir, moderadamente piden ayuda al profesor y el 33% la piden mucho. Segundo, la afirmación 7 era la siguiente: Pido otros (p.ej. un nativo o un compañero de clase) a corregirme cuando hablo en español si hace falta. El 33% contestaron el número 3 de la escala y el 16% la opción 4. Tercero, la afirmación 14 trataba de la cooperación: Aprendo mejor en grupo con los demás. El 37% de los estudiantes opinaron que es muy cierto que aprenden mejor en grupo (la opción 4) y el 30% escogieron la opción 3. Para ver lo contrario de la afirmación 14, la afirmación 13 era la siguiente: Aprendo mejor cuando estudio solo. El 35% escogieron la opción tres a esta afirmación y el 25% la opción 4. Según estas respuestas parece que a los estudiantes más les gusta estudiar en grupo. Por último, la afirmación 20 era sobre la comprensión de las culturas: Pienso que es importante aprender sobre la cultura de los países hispanohablantes aparte de los conocimientos lingüísticos. Casi la mitad (el 46%) de los informantes optaron por la opción 4 y el 33% escogieron la opción 5. Esto es que los estudiantes entienden la importancia de la cultura al aprender la lengua española. Esta estrategia era la que tiene el promedio más alto (4,0) si se compara con los promedios del uso de todas las estrategias. Como ya he mencionado (véase § 4.1.2) al comunicar en una lengua, hace falta tener empatía que se puede adquirir, por ejemplo, a través del deseo de entender mejor otras culturas (Oxford, 1990: 146).

A modo de conclusión, la estrategia más utilizada del grupo de las metacognitivas es el número 10, es decir, evaluar su propio aprendizaje. La estrategia menos usada de todas las estrategias de la encuesta es la estrategia metacognitiva número 1, es decir, buscar situaciones para practicar español (promedio 2,0). En cuanto a la única estrategia afectiva de la encuesta el resultado es que la mayoría de los informantes se arriesgan poco o moderadamente en las situaciones de comunicación. Por último, la estrategia social más utilizada, y con el promedio más alto de todas las estrategias, es el hecho de valorar la información cultural de los países hispanohablantes aparte de los conocimientos lingüísticos. Además, los informantes de este estudio prefieren más estudiar en grupo que a solas. Hace falta tener en cuenta de que las diferencias en el uso de las EA no son muy grandes y, por ello, es difícil sacar muchas conclusiones sobre qué tipo de estrategias se utilizan más.

### 6.2.3 Otras estrategias usadas por los informantes

Al final de la encuesta en la pregunta número 12 los estudiantes tenían la posibilidad de contar si tienen algunas maneras que usan para mejorar su aprendizaje o fomentar su motivación. En total, 16 informantes contestaron a esta pregunta opcional, pero 8 informantes de ellos comentaron que no usan más estrategias. Los estudiantes mencionaron diferentes plataformas electrónicas con las que practican español, por ejemplo, *Quizlet*, *Kahoot*, *Word Dive* o *Duolingo*. También, un estudiante mencionó que sigue diferentes cuentas en las redes sociales para leer y escuchar español. Además, la música española y las series españolas fueron mencionadas en las respuestas. Como se puede ver, los estudiantes mencionaron más bien diferentes aplicaciones para practicar la lengua en vez de mencionar las estrategias parecidas a la pregunta anterior. Sin embargo, con esta pregunta quería saber en general que tipo de medios los estudiantes usan para fomentar su aprendizaje, y, por ello, todo tipo de respuestas eran permitidas. Las respuestas de los informantes muestran la importancia y la disponibilidad amplia de las plataformas electrónicas para practicar lenguas. Hoy en día, el aprendizaje de lenguas no tiene que ser aburrido, ya que se puede encontrar diferentes plataformas divertidas y diversificadas para fomentar el aprendizaje de lenguas.

## 6.3 Relación entre la motivación y las estrategias de aprendizaje

Este epígrafe contiene reflexión sobre la posible relación entre la motivación y el uso de las EA en este estudio. Conviene recordar que no se puede saber cuál es la causa y cuál es la consecuencia en este caso, es decir, que si la motivación ha causado más uso de las estrategias

o si el uso de las estrategias ha afectado a la motivación de los estudiantes. Según Oxford (1990: 13) los estudiantes más motivados utilizan más las EA que los menos motivados. Además, existen diferencias en el uso de las EA según el objetivo que el estudiante tenga, por ejemplo, los estudiantes que estudian la LE para poder comunicar en ella usan diferentes estrategias que los que solo quieren pasar el curso (ibíd.).

En este análisis he contado los promedios de las respuestas de los estudiantes a la pregunta número 11 donde el deber del estudiante era estimar en la escala Likert si las afirmaciones coinciden con su manera de estudiar o usar la lengua española. Cuanto más alto es el valor que el estudiante ha dado, más el estudiante utiliza esta estrategia. He incluido el valor de las 17 afirmaciones sobre 20 en el promedio, ya que las afirmaciones 13, 14 y 15 son afirmaciones en las que el valor alto no promueve el desarrollo en la lengua o en la competencia comunicativa como es el caso de otras afirmaciones (véase Apéndice 1). Después de haber contado los promedios, los he comparado con el nivel de la motivación que cada estudiante ha evaluado en la pregunta número 3. En el siguiente gráfico 5, se encuentran los promedios del uso de las EA agrupados según los niveles de motivación (1-5).

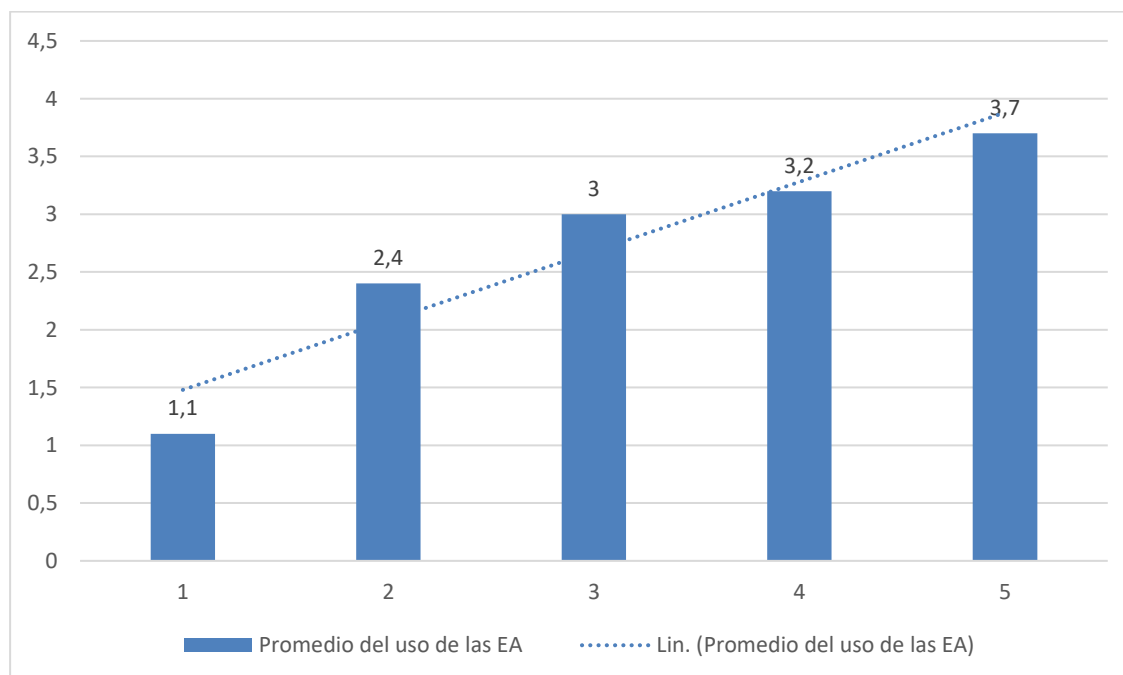


Gráfico 5. La relación entre el nivel de la motivación (1-5) y el uso de las EA.

En el gráfico 5, se puede observar que los promedios del uso de las EA son más altos si el nivel de la motivación es más alto. En otras palabras, los estudiantes más motivados usan más las EA, aunque se puede notar que las diferencias entre los promedios no son muy grandes.

Sin embargo, el promedio más alto es 3,7 en el nivel 5, mientras que el promedio más bajo es 1,1 en el nivel 1. También el mejor promedio es de un estudiante individual con la motivación del nivel 5 y lo peor viene del nivel 1. El nivel 2 tiene promedio 2,4, en el nivel 3 es 3 y el nivel 4 lo tiene 3,2. Más diferencia entre los niveles hay del nivel 1 al nivel 2, ya que desde el nivel 1 el promedio sube 1,3 hasta el nivel 2. En cambio, menos diferencia entre los niveles hay entre el nivel 3 y 4, puesto que en el nivel 4 el promedio es solo 0,2 más. Abajo se encuentra la tabla 1 donde hay, además de los promedios, las medianas y las desviaciones estándares para el uso de las EA según el nivel de la motivación.

Tabla 1. Los promedios, las medianas y la desviación estándar en el uso de las EA según el nivel de la motivación.

<b>Nivel de la motivación</b>	<b>Promedio</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desviación estándar</b>
Nivel 1 (muy bajo)	1,1	1,1	0
Nivel 2 (bajo)	2,4	2,4	0,23
Nivel 3 (regular)	3	2,9	0,56
Nivel 4 (alto)	3,2	3,2	0,31
Nivel 5 (muy alto)	3,7	3,7	0,46

En la tabla 1 se puede ver que los promedios y las medianas corresponden casi totalmente entre sí porque solo la mediana difiere un 0,1 del promedio en el caso del nivel 3 de la motivación. Esto significa que las distribuciones dentro de los niveles son simétricas, es decir, que aunque haya variación dentro de los niveles, la mayoría de los promedios están cerca el uno al otro. Más variación en el uso de las EA hay entre los promedios de los estudiantes dentro de los niveles 3 y 5 de la motivación. La desviación estándar del nivel 3 es 0,56, o sea, el más grande comprando con otros niveles de la motivación, porque el promedio del nivel 3 varía entre el 1,6 y el 4,1. La explicación para la variación grande puede ser que este nivel tiene la mayor cantidad de informantes (25 sobre 57). Después, en el nivel 5 de la motivación la desviación estándar es 0,46 (con la variación del 3,1 al 4,2). En cuanto al nivel 4, los promedios de los estudiantes varían desde 2,4 hasta 3,8 y la desviación estándar es 0,31. A continuación, la desviación del nivel 2 es 0,23 con la variación del 2,2 al 2,8. Por último, en el nivel 1 no hay variación porque solo hay un informante en este nivel.



No es posible decir que los estudiantes con la motivación más alta utilicen más estrategias que tienen algo que ver con la competencia comunicativa, ya que también en los niveles 3 y 4 hay estudiantes que, por ejemplo, se arriesgan mucho o muchísimo en las situaciones comunicativas (pregunta 16 de la encuesta). Sin embargo, todos los estudiantes con el nivel 5 de la motivación contestaron número 4 o 5 a esta pregunta, mientras que en el nivel 3 y 4 había más variación. Cabe recordar que como ya he mencionado antes (véase § 4) también hay otras razones que afectan a la selección de las estrategias como, por ejemplo, el estilo cognitivo, la personalidad, las metas en el aprendizaje, la edad o la aptitud. Esto significa que la motivación no es el único factor que determina cuánto y cuáles estrategias usamos. Para ilustrar mejor, como he mencionado antes (véase § 2.3), las personas que buscan nuevas experiencias y suelen adivinar antes de estar seguros, son las que acaban más fácilmente estar en las situaciones comunicativas en la LE (Dulay *et al.*, 1982: 75). Entonces, aunque la motivación de un estudiante fuera alta, el estudiante puede ser introvertido y, por ello, suele evitar las situaciones de comunicación en esa lengua.

## 7 Conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido investigar la motivación y el uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de ELE en el Centro de Idiomas de la Universidad de Turku.

Los objetivos en el aprendizaje, el profesor y la enseñanza a distancia son factores, entre otros, que pueden influir a la motivación de los estudiantes de las lenguas extranjeras. En este epígrafe presento las principales conclusiones de esta investigación y contesto a las preguntas de investigación.

En primer lugar, la primera pregunta de investigación era la siguiente: ¿Cómo es la motivación de los estudiantes en el aprendizaje del español? Abajo se encuentran los resultados más destacados.

- La motivación de la mayoría (el 46%) de todos los estudiantes es regular.
- Los motivos extrínsecos son las más comunes (el 46%) en todos los estudiantes.
- La enseñanza a distancia no ha cambiado la motivación de la mitad de los estudiantes, pero el 42% de los estudiantes piensan que ha bajado su motivación.
- El 42% de los estudiantes consideran que el profesor tiene mucho efecto en su motivación y el 33% opinan que tiene muchísimo efecto en ella. El método de la enseñanza, el apoyo del profesor y el entusiasmo del profesor son las tres razones que tienen más que ver con su motivación.

Mi primera hipótesis era que los estudiantes están bastante motivados porque han podido elegir la lengua que quieren estudiar. Sin embargo, pensaba que los estudiantes que estudian de forma obligatoria la LE que han elegido (grupo 2) no están tan motivados, ya que pueden tener motivos más extrínsecos. Esta hipótesis ha cumplido parcialmente porque la mayoría (el 53%) de los estudiantes del grupo 1 consideran su motivación como alta y en el caso del grupo 2 la mayoría la consideran regular (el 48%). Aun así, la mayoría de los estudiantes del grupo 2 (el 40%) están menos extrínsecamente motivados que los estudiantes del grupo 1 (el 59%). Entonces el carácter obligatorio de estudiar la LE no directamente significa solo tener motivos extrínsecos. A continuación, mi hipótesis sobre la enseñanza a distancia ha cumplido parcialmente, ya que la motivación del 42% de los estudiantes ha bajado, pero el cambio a la enseñanza a distancia no ha afectado a la motivación de la mitad de los estudiantes. Esperaba que la enseñanza a distancia hubiera bajado claramente la motivación de la mayoría de los

estudiantes. Se puede deducir que a muchos este nuevo entorno de aprendizaje funciona bastante bien.

En segundo lugar, la siguiente pregunta de investigación era: ¿Qué tipo de estrategias de aprendizaje usan los estudiantes?

- Entre las estrategias más usadas hay una estrategia social (estrategia 20) y dos estrategias cognitivas (estrategias 8 y 11).
- La mayoría de los promedios detrás de las tres estrategias más usadas varían entre el 2,8 y el 3,3.
- La estrategia menos utilizada es el número 1, es decir, que los estudiantes no buscan mucho las situaciones donde pueden practicar español.

Mi hipótesis sobre las estrategias de aprendizaje era la siguiente: Espero que los estudiantes utilicen varias estrategias simples que también pueden usar en otras asignaturas, como subrayar las partes importantes del texto. La hipótesis no ha cumplido completamente porque justo el hecho de subrayar las partes importantes del texto no ha sido muy utilizado entre estos estudiantes. Sin embargo, por ejemplo, los estudiantes utilizan más otro tipo de estrategias simples, como tomar apuntes, o sea, depende mucho de las preferencias y costumbres del individuo que tipo de estrategias utiliza. De todas maneras, entre las estrategias más utilizadas hay dos estrategias cognitivas. Esto puede ser porque las estrategias cognitivas son muy comunes y aplicables a todo tipo de aprendizaje.

Por último, la tercera pregunta de investigación era: ¿Qué relación tienen las estrategias usadas con la motivación de los estudiantes?

- El promedio del uso de las EA es más alto si la persona tiene motivación más alta.
- Dentro del nivel 3 de la motivación hay más variación en el uso de las EA.

Entonces, mi última hipótesis se cumple, ya que se puede encontrar alguna relación entre el uso de las EA y el nivel de la motivación. Cabe mencionar que los estudiantes más motivados utilizan mucho las estrategias que tratan la comunicación, pero también dentro de los niveles 3 y 4 se encuentran estudiantes que las usan y, por ello, no se puede sacar muchas conclusiones de esto. Es importante tener en cuenta que también otros factores como la personalidad, las metas y la aptitud pueden afectar al uso de las EA.

Conviene recalcar que la muestra de esta investigación es bastante pequeña y, por ello, no se puede generalizar los resultados. Además, existe diferencia entre el número de los informantes en el grupo 1 (17) y el grupo 2 (40) y, por consiguiente, la comparación entre los grupos no es la más fiable. También, las diferencias entre el uso de las diferentes EA no son muy grandes y, por ello, no se puede generalizar los resultados. Conviene subrayar que la motivación y las EA son temas difíciles de investigar, ya que la motivación es una experiencia subjetiva y muchos factores pueden afectar en los dos temas. Sin embargo, espero que este estudio sirva de ayuda para los profesores de lenguas extranjeras en entender la importancia y el carácter de la motivación y las EA. Así los profesores pueden tener mejor en cuenta estos factores en su enseñanza y apoyar a sus estudiantes.

En el futuro me gustaría investigar la motivación durante un período más largo, es decir, hacer un estudio longitudinal para medir la motivación varias veces y ver los posibles cambios en ella. También, en los futuros estudios sería importante poner más atención al rol del profesor en la motivación, ya que, como se ha visto en este estudio, los estudiantes lo consideran muy significativo.

## Bibliografía

- Alanen, Riikka. 2011. Kysely tutkijan työkaluna. En Paula Kalaja, Riikka Alanen y Hannele Dufva (eds.). *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Aljuboori-Pippola, Jasmine. 2012. *La motivación como factor en el aprendizaje del español en el Centro de Idiomas de la Universidad de Turku*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de máster [inédito].
- Baralo, Marta. 2004 [1999]. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Cohen, Andrew D. 2014 [2011]. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Routledge.
- Cook, Vivian J. 1988. *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- De Andrade, Paulo R. 2010. *Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: Un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños*. *Porta Linguarum* 14, 141-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3253072> , consultado el 13 de diciembre de 2021.
- Deci, Edward. 1971. *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18 (1). 105-115., [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1971\\_Deci.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1971_Deci.pdf) , consultado el 10 de enero de 2022.
- Deci, Edward. 1975. *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward y Richard M. Ryan. 2000. *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01) , consultado el 5 de enero de 2022.
- Dulay, Heidi., Burt, Marina y Krashen, Stephen. 1982. *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zóltan. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod. 2015 [1985]. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Gardner, Robert. 1991. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. En A. Reynolds (eds.). *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert. New York: Psychology Press. 43-64. <https://www.routledge.com/Bilingualism-Multiculturalism-and-Second->


- [Language-Learning-The-McGill/Reynolds/p/book/9781138964686](https://doi.org/10.1017/S0022268918000000) , consultado el 15 de enero de 2022.
- Gardner, Robert. 2006. The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition: A Research Paradigm. En S. H. Foster-Cohen, M. Medved Krajnovic y J. Mihaljevic Djigunovic (eds.). *EUROSLA Yearbook: Annual Conference of the European Second Language Association*. Volume 6. 237–260. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://web-p-ebSCOhost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=1c3fd292-cdeb-4bce-ada3-8c2a824f2464%40redis> , consultado el 3 de enero de 2022.
- Gardner, Robert. 2010. *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- Järvinen, Heini-Marja. 2014. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. En Päivi Pietilä y Pekka Lintunen (eds.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. 68-88.
- Krashen, Stephen. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. y Tracy D. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, Diane y Michael Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Lerikkanen, Marja-Kristiina y Eija Pakarinen. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. En Katariina Salmela-Aro (eds.). *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- MacLeod, Colin. 2011. *I said, you said: The production effect gets personal*. *Psychon Bull Rev* 18. 1197-1202. <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/s13423-011-0168-8.pdf>, consultado el 21 de febrero de 2022.
- Mitchell, Rosamund y Florence Myles. 1998. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Noels, Kimberly A., Pelletier, Luc G., Clément, Richard y Vallerand, Robert J. 2000. *Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory*. *Language Learning* 50 (1). 57-85. <https://web-p-ebSCOhost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=d43cf00d-dceb-4faf-a1a2-27958b5b5c51%40redis> , consultado el 7 de diciembre de 2021.

- OAJ. 2020. OAJ: n kysely: Yksittäisillä oppijoilla vaikeuksia, opetus sujuu etänä pääosin hyvin. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely/> , consultado el 23 de febrero de 2022.
- O'Malley, Michael y Anna Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebekka. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury house publishers.
- Pastor Cesteros, Susana. 2004. *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pietilä, Päivi. 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. En Päivi Pietilä y Pekka Lintunen (eds.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. 45–67.
- Pietilä, Päivi y Pekka Lintunen. 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. En Päivi Pietilä y Pekka Lintunen (eds.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. 11–25.
- Pinilla-Herrera, Ángela y Andrew D. Cohen. 2019. Estilos y estrategias de aprendizaje. En Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Oxford: Routledge. 38–50.
- Sajavaara, Kari. 1999. Toisen kielen oppiminen. En Kari Sajavaara y Arja Piirainen-Marsh (eds.). *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 73–102.
- Saville-Troike, Muriel. 2012 [2006]. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ylitalo, Elina. 2018. *La ansiedad en situaciones de comunicación oral en el aula de ELE: actitudes de los estudiantes de la Universidad de Turku hacia ella y actividades que la aumentan y la reducen*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de máster [inédito].

## Apéndices

### Apéndice 1. La encuesta en finés

#### Tutkimus motivaatiosta ja oppimisstrategioiden käytöstä espanjan kielen opiskelussa

 Pakolliset kentät merkitään asteriskilla (\*) ja ne tulee täyttää lomakkeen viimeistelemiseksi.

Hola:

Opiskelen espanjan kieltä pääaineena Turun yliopistossa. Teen tällä hetkellä pro gradu -tutkielmaa, joka käsittelee motivaatiota ja oppimisstrategioiden käyttöä espanjan kielen opiskelussa. Tutkimustani varten toteutan oheisen kyselyn espanjan kielen opiskelijoille. Kysely sisältää sekä avoimia kysymyksiä että monivalintaa ja sen vastaamiseen menee noin 10-15 minuuttia. Vastaukset käsitellään täysin anonymisti ja luottamuksellisesti ja niitä säilytetään vain tutkimuksen valmistumiseen saakka. Henkilötietoja ei kerätä Webropolin kautta ja yksittäistä henkilöä ei voi tunnistaa hänen vastauksistaan. Kyselyyn vastaaminen on täysin vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää milloin vain. Vastaamalla kyselyyn hyväksyt, että tulen hyödyntämään vastauksia tutkimuksessani.

Mikäli sinulle tulee mitä tahansa kysyttävää kyselyyn liittyen, tarvittaessa voit olla yhteydessä minuun sähköpostin kautta: [tukakav@utu.fi](mailto:tukakav@utu.fi)

Kiitos osallistumisestasi tutkimukseeni! Jokainen vastaus on todella tärkeä!

Saludos,

Tuuli Kaven  
[tukakav@utu.fi](mailto:tukakav@utu.fi)  
Humanistinen tiedekunta, Turun yliopisto



**1. Millä espanjan kurssilla olet? \***

- Espanjan alkeiskurssi I (Kielikeskus)
- Espanjan jatkokurssi I (Kielikeskus)
- Espanjan jatkokurssi III (Kielikeskus)
- ES0a Espanjan alkeiskurssi I (Turun kauppakorkeakoulu)
- ES1a Jatkokurssi (Turun kauppakorkeakoulu)
- ESe6a Liikekielen rakenteet I (Turun kauppakorkeakoulu)
- ESe6b Liikekielen rakenteet II (Turun kauppakorkeakoulu)
- ES4b Suullinen viestintä II (Turun kauppakorkeakoulu)
- Jokin muu, mikä?

**2. Miksi aloitit juuri espanjan kielen opiskelun alun perin? \***

**3. Kuinka korkeaksi koet motivaatiosi espanjan kielen opiskeluun tällä hetkellä? Arvioi asteikolla 1-5. 1= erittäin alhainen, 5 = erittäin korkea. \***

1 = erittäin alhainen    2= alhainen    3 = kohtalainen    4= korkea    5= erittäin korkea

\*

**4. Mikä motivoi sinua tällä hetkellä eniten espanjan kielen opiskelussa? \***

**5. Miten motivoit itseäsi opiskelemaan espanjan kieltä, jos motivaatiosi on hukassa? \***

6. Oletko kosketuksissa espanjan kieleen jollain tavalla kurssin ulkopuolella vapaa-ajallasi? Miten? \*

7. Oletko opiskellut espanjaa myös etäopetuksessa? \*

Kyllä

Ei

8. Jos olet opiskellut espanjaa etäopetuksessa, muuttuiko motivaatiosi etäopiskelun takia? Miten? \*

9. Kuinka paljon koet opettajan (esim. persoona, opetustyyli, kannustus, jne.) vaikuttavan opiskelumotivaatioosi? Arvioi asteikolla 1-5. 1 = erittäin vähän, 5 = erittäin paljon. \*

1= erittäin vähän    2= vähän    3= kohtalaisesti    4= paljon    5= erittäin paljon

\*

10. Perustele, miten opettaja vaikuttaa motivaatioosi. \*

**11. Arvioi asteikolla 1-5, kuinka paljon seuraavat väittämät vastaavat sinun oppimistasi ja espanjan kielenkäyttöäsi. 1= erittäin vähän, 5= erittäin paljon.**

\*

	1= erittäin vähän	2= vähän	3= kohtalaisesti	4= paljon	5= erittäin paljon
1. Etsin aktiivisesti tilanteita, joissa voin käyttää espanjaa, esim. tapaan espanjankielisiä vaihto-opiskelijoita. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Kertaan oppimiani sanoja itsekseni ääneen toistamalla. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Keksin aktiivisesti muistisääntöjä esimerkiksi espanjankielisten sanojen oppimiseen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Asetan itselleni selkeitä tavoitteita espanjan oppimiseen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Kirjoitan omia muistiinpanoja oppimista tehostaakseni. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Pyydän opettajalta apua, jos en ymmärrä jotain. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Pyydän muita (esim. natiivivia tai luokkakaveria) korjaamaan espanjankielistä puhuttani, jos se on tarpeen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Espanjankielistä tekstiä lukiessani yritän hahmottaa sen kokonaisuutena enkä juutu yksittäisiin sanoihin, joita en ymmärrä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Puhuessani espanjaa käytän kiertoilmaisuja, mikäli unohdan jonkun keskustelussa tarvitsemäni sanan. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Arvioin omaa espanjan oppimistani. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Yritän etsiä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia muista oppimistani kielistä espanjan kielen oppimisen tueksi. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Harjoittelen espanjaa tietoisesti kurssin ulkopuolella, esimerkiksi katselemalla espanjankielisiä elokuvia tai sarjoja. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Opin parhaiten opiskellessani kieltä itsenäisesti. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Oppimiseni on tehokkainta ryhmässä muiden kanssa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Vältän puhumasta espanjaa tilanteissa, joissa uskon, etten pysty ilmaisemaan itseäni täysin virheettömästi. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Otan riskejä espanjaa puhuessani, vaikka olisi mahdollisuus, että tekisin virheitä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Saatan puhua sekaisin eri kieliä, jos en keksi jotain sanaa espanjaksi, esim. Hoy hace buen weather. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Alleviivaan espanjankielisestä tekstistä tärkeimpiä kohtia, jotta opin ne paremmin. \*

19. Harjoittelen espanjaa puhumalla kieltä itseseni. \*

20. Mielestäni espanjankielisten maiden kulttuurista oppiminen on tärkeää kielitaidon oppimisen ohella. \*

**12. Käytätkö jotain muita kuin edellä mainittuja keinoja tehostaaksesi espanjan opiskeluasi ja motivoituaksesi?**

## Apéndice 2. Lista de las respuestas abiertas presentadas en el análisis

1	<p>Supe que tengo familiares en América del Sur, y por eso quería aprender más sobre las culturas hispanohablantes y sobre la lengua española. Aparte de eso, pienso que el español es una lengua bonita y una de las más habladas. (G2, I 1)</p>
2	<p>He vivido en dos países hispanohablantes. Me gusta la lengua y la cultura. Pienso que la lengua es como una llave a la sociedad. Quiero aprender más español para poder formar parte de la comunidad española en el futuro. (G2, I 2)</p>
3	<p>El hecho de que ya lo sé bastante, me ayuda a tener más motivación. Quiero aprender hablar mejor español. (G1, I 3)</p>
4	<p>Me motiva el desarrollo y especialmente los momentos cuando puedo ver que entiendo más que antes al ver series o escuchar la música. (G2, I 4)</p>
5	<p>En mi opinión nada depende de la motivación sino de la rutina, y por eso el hecho de crear rutinas me ayuda en el aprendizaje. (G2, I 5)</p>
6	<p>Mi motivación no cambió porque, de todos modos, estudio tanto de manera independiente y, por ello, me da igual si estamos en el aula o a distancia. (G1, I 6)</p>
7	<p>Mi motivación ha crecido por la enseñanza a distancia porque a través de ella encontré las mejores herramientas para el aprendizaje de lenguas (p.ej. <i>Quizlet</i>). (G2, I 1)</p>
8	<p>En el año 2020 cuando empezamos la enseñanza a distancia de repente deje el curso porque no conseguí a motivar a mí mismo para estudiar de manera independiente. En primavera 2021 ya estaba acostumbrado a estudiar a distancia y pienso que justo la enseñanza a distancia me motivó y ayudó más para pasar el curso. Me gustaba que podía participar en clase desde casa y, por ello, participé más en clase que en el caso de la enseñanza presencial. (G2, I 7)</p>
9	<p>Mi motivación bajó notablemente. Las clases de idiomas no funcionan en Zoom. Hay demasiados ejercicios en parejas y es muy tonto estar con alguien en la sala para grupos pequeños. (G2, I 8)</p>
10	<p>El método del profesor, por ejemplo, si se habla o escribe más en las clases, juega un papel importante. También, la reacción del profesor hacia los errores tiene importancia porque hace que el estudiante o intente más o empiece a tener miedo de contestar. (G1, I 9)</p>
11	<p>Si el profesor está interesado en lo que enseña y sabe crear un ambiente que da ánimo, me siento más a gusto a ir a las clases y estudiar la lengua. (G2, I 10)</p>

12 Por supuesto el profesor tiene influencia en la motivación, pero tengo que admitir que ni siquiera un buen profesor es capaz de despertar mi motivación intrínseca si la he perdido. (G2, I 11)

## Apéndice 3. Suomenkielinen lyhennelmä

### JOHDANTO

Tämä pro gradu -tutkielma tutkii Turun yliopiston kieli- ja viestintäopintojen keskuksen espanjan opiskelijoiden motivaatiota ja oppimisstrategioiden käyttöä kielen oppimisessa. Tavoitteenani on selvittää opiskelijoiden motivaation luonnetta ja siihen vaikuttavia tekijöitä, kuten opettajan ja etäopetuksen vaikutusta. Tutkin myös, mitä oppimisstrategioita opiskelijat käyttävät motivoituakseen ja helpottaakseen opiskeluaan. Lisäksi minua kiinnostaa selvittää, kuinka vieraan kielen opiskelun pakollinen/valinnainen luonne vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon, ja tämän vuoksi vertailen kahden eri ryhmän vastauksia toisiinsa.

Tutkielma etsii vastausta kolmeen tutkimuskysymykseen, jotka ovat seuraavanlaiset:

1. Millainen opiskelijoiden motivaatio on espanjan kielen oppimisessa?
2. Minkälaisia oppimisstrategioita opiskelijat käyttävät?
3. Minkälainen yhteys oppimisstrategioiden käytöllä on opiskelijoiden motivaatioon?

Työni päähypoteesi on, että opiskelijat ovat melko motivoituneita espanjan kielen opiskeluun, koska he ovat voineet itse valita opiskelemaansa kielen. Uskon kuitenkin, että opiskelijat, joille vieraan kielen opiskelu on pakollista, eivät ole yhtä motivoituneita, koska heidän motivaationsa saattaa koostua pääosin ulkoisista motiiveista. Koen, että etäopiskelu on laskenut opiskelijoiden motivaatiota, koska suullisten harjoitusten toteutus ei toimi etänä samalla tavalla kuin luokassa. Uskon, että opiskelijat käyttävät useita yksinkertaisia oppimisstrategioita oppimisessaan, joita he saattavat myös hyödyntää muissa oppiaineissa. Lisäksi koen, että motivoituneemmat opiskelijat käyttävät enemmän oppimisstrategioita, koska heillä voi olla espanjan opiskelussa enemmän tavoitteita kuin pelkkä kurssin läpäiseminen.

### VIERAAN KIELEN OPPIMINEN

Kielen oppimisteoriat voidaan jakaa psykolingvistisiin ja sosiolingvistisiin teorioihin. Psykolingvistiset teoriat kuvaavat oppimista oppijan sisäisenä prosessina, kun taas sosiolingvistiset teoriat painottavat sosiaalisen vuorovaikutuksen roolia kielen oppimisessa. (Järvinen, 2014: 68.) Psykolingvistiset teoriat kuvaavat enemmän oppimista luokkahuonekontekstissa, joten ne ovat tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena.

Chomskyn universaalikielioppi ja Krashenin Monitoriteoria ovat tunnettuja esimerkkejä psykolingvivistisista teorioista.

Sosiaalisilla tekijöillä on vaikutusta opiskelijoiden menestykseen, minkä vuoksi erilaiset oppimisympäristöt ovat merkittäviä tekijöitä kielen oppimisessa (Sajavaara, 1999: 89). Luokkahuoneessa tapahtuva oppiminen keskittyy enemmän kielen muotoon kuin sen sisältöön, kun taas luonnollinen ympäristö mahdollistaa intuitiivisen käsityksen muodostumisen viestien sisältöä tulkittaessa (Baralo, 2004: 29–30). Koronaviruspandemian vuoksi opettajien ja opiskelijoiden on täytynyt sopeutua myös virtuaalisiin oppimisympäristöihin. Äkillinen siirtyminen etäopetukseen on saattanut aiheuttaa opiskelijoille oppimisvaikeuksia ja motivaation laskemista.

Oppimisympäristön lisäksi opiskelijoiden yksilölliset erot, kuten ikä, luontainen lahjakkuus, asenteet, motivaatio ja oppimisstrategiat voivat vaikuttaa eroihin oppimistuloksissa. On kuitenkin syytä muistaa, että vieraan kielen oppiminen on monimutkainen prosessi, jossa erilaiset muuttujat vaikuttavat toisiinsa, minkä vuoksi on mahdotonta saada selville jokaisen muuttujan vaikutusta erikseen (Pastor Cesteros, 2004: 125).

#### MOTIVAATIO VIERAAN KIELEN OPPIMISESSÄ

Gardnerin Sosio-kasvatuksellisessa mallissa motivaatioon vaikuttavat tekijät ovat asenteet sekä integratiivisuus ja instrumentaalisuus. Integratiivisuus tarkoittaa kiinnostusta oppia vierasta kieltä pystyäkseen kommunikoimaan toisen yhteisön jäsenten kanssa. (Gardner, 2010: 88–89.) Instrumentaalisuudella puolestaan tarkoitetaan, että vierasta kieltä halutaan oppia, koska siitä voi olla jotain hyötyä (Gardner, 2006: 249). Hyvä asenne ja integratiivinen motivaatio ovat tekijöitä, jotka erityisesti ylläpitävät motivaatiota (Gardner 2006:245).

Decin ja Ryanin itsemääräämisteoriassa motivaatio jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisesti motivoitunut opiskelija ei odota palkkiota tehtävästä, koska hänen motivaationsa kumpuaa aidosta kiinnostuksesta tehtävää kohtaan (Deci, 1975: 23). Puolestaan ulkoisella motivaatiolla viitataan siihen, että henkilö motivoituu, koska hän voi tehtävän avulla esimerkiksi saavuttaa tai välttää jotain (Noels ym., 2000: 61). On ymmärrettävää, että ulkoinen motivaatio ei tuota yhtä hyviä oppimistuloksia kuin sisäinen, koska ulkoisessa motivaatiossa halukkuus ei lähde henkilöstä itsestään (Pietilä, 2014: 51).

Puolestaan Dörnyein ja Otton motivaation prosessimalli analysoi motivaatiota dynaamisena ilmiönä, koska vaihtelu motivaatiossa on tavallista (Dörnyei, 2001: 19). Prosessimallissa



motivaatiota tarkastellaan sen syntymisestä kokemusten analysoimiseen saakka. Kokemusten analysoiminen on tärkeä vaihe, koska sillä on vaikutusta siihen, millaisista asioista opiskelija myöhemmin motivoituu. (Dörnyei, 2001: 21–22.)

Opettajan rooli oppilaiden motivaation kannalta on merkittävä, koska melkein kaikki, mitä opettaja tekee voi vaikuttaa hänen opiskelijoidensa motivaatioon (Dörnyei, 2001: 32).

Opettajan rooli ei kuitenkaan ole helppo, koska kaikki opiskelijaryhmät ovat erilaisia ja opiskelijoiden motivaation taso voi vaihdella (Pastor Cesteros, 2004: 285). Kannustus, motivoiva palaute ja opettajan vaikutus opiskelijoiden asenteisiin ovat muun muassa tärkeitä tekijöitä opiskelijoiden motivaation kannalta.

## OPPIMISSTRATEGIAT

Oppimisstrategiat ovat työkaluja, joita opiskelijat voivat käyttää tehostakseen opiskeluaan (Oxford, 1990:1). Oxfordin mallissa suorat strategiat koostuvat kognitiivisista strategioista ja muisti- sekä kompensatiostrategioista, kun taas epäsuoriin strategioihin kuuluu metakognitiiviset, affektiiviset sekä sosiaaliset strategiat. Suoria strategioita käytettäessä keskitytään kohdekielen tarkasteluun, mutta epäsuorat strategiat keskittyvät yleisesti kielen oppimisprosessin edistämiseen. (Oxford, 1990: 37, 135.) Toinen tunnettu taksonomia oppimisstrategioiden luokitteluun on O'Malley'n ja Chamotin malli. He jakavat oppimisstrategiat kolmeen ryhmään: metakognitiivisiin, kognitiivisiin ja sosioaffektiivisiin. (O'Malley y Chamot, 1990: 44.) Valitsin Oxfordin luokittelun (1990) tutkimuksen empiirisen osion pohjaksi, koska se on laajempi ja monipuolisempi luokittelu kuin O'Malley'n ja Chamotin luokittelu. Lisäksi Oxfordin strategioissa keskitytään enemmän kommunikatiivisen kompetenssin kehittämiseen (Oxford, 1990: 8), joka on tärkeä osa-alue kielenoppimisessa. Käytin kyseistä luokittelua kyselyn kysymyksen 11 suunnittelussa (ks. liite 1) ja hyödynsin sitä myös kyseisen kysymyksen analyysissä (ks. § 6.2).

## METODOLOGIA

Tutkimukseen osallistui 57 Turun yliopiston kieli- ja viestintäopintojen keskuksen opiskelijaa, jotka vastasivat sähköiseen *Webropol* -kyselyyn loka-joulukuun aikana 2021. Heistä 17 opiskeli espanjaa vapaaehtoisesti (ryhmä 1) ja 40 opiskelijaa on Turun kauppakorkeakoulun opiskelijoita, joille on pakollista valita jonkin vieraan kielen opintoja osaksi tutkintoaan (ryhmä 2). Tavoitteenani oli saada mahdollisimman samankokoiset ryhmät, jotta pystyisin vertailemaan niiden tuloksia luotettavasti. Kuitenkin ryhmä 1 jäi odotettua pienemmäksi,

koska ryhmän 1 opiskelijoille kysely oli mahdollista toteuttaa vasta lähellä lukukauden loppua. Silloin tunneille osallistui vähemmän opiskelijoita, mikä saattoi johtua esimerkiksi tenttien kertymisestä lukukauden loppuun, jolloin valinnaisilta kursseilta helposti ollaan pois. Vastausten keräämisen jälkeen analysoin kvantitatiiviset kysymykset ja luokittelin avoimet kysymykset ryhmiin.

## TULOSTEN ANALYYSI

Tutkimuksen analyysi koostuu kolmesta osiosta, jotka ovat seuraavanlaiset: motivaatio, oppimisstrategiat sekä niiden suhde toisiinsa. Kun opiskelijat arvioivat motivaatiotaan espanjan kielen oppimiseen kyselyyn vastaamisen hetkellä, suurin osa kaikista opiskelijoista (46 %) koki motivaationsa kohtalaiseksi. Suosituin vastaus ryhmän 1 keskuudessa oli korkea motivaatio (53 %), kun taas ryhmän 2 kohdalla enemmistön motivaatio oli kohtalainen (48 %). On tärkeää muistaa, että motivaation mittaaminen on haasteellista, koska se on jokaisen subjektiivinen kokemus. Ulkoiset motiivit olivat hallitsevia motiiveja ryhmän 1 kohdalla (59 %) sekä kaikkien vastaajien keskiarvon kohdalla (46 %). Puolestaan ryhmän 2 opiskelijat kokivat eniten sisäisiä motiiveja (45 %).

COVID-19 pandemian takia 55 opiskelijalla 57 vastaajasta on kokemusta etäopetuksesta espanjan opiskelussa. Yhteensä 42 % opiskelijoista oli sitä mieltä, että etäopetukseen siirtyminen on laskenut heidän motivaatiotaan. Puolestaan 8 % opiskelijoista koki, että etäopetus on parantanut heidän motivaatiotaan ja loput 50 % opiskelijoista ajatteli, että etäopiskelulla ei ole ollut vaikutusta heidän motivaatioonsa. Etäopetuksen hyötyinä nähtiin muun muassa tunneille osallistumisen helppous kotoa käsin ja opetuksen itsenäisempi luonne. Puolestaan haasteiksi koettiin esimerkiksi uuteen oppimisympäristöön tottuminen ja paritehtävien toimimattomuus etänä.

Enemmistö opiskelijoista (42 %) oli sitä mieltä, että opettajalla on paljon vaikutusta espanjan oppimismotivaatioon ja 33 % koki, että opettajalla on erittäin paljon vaikutusta siihen. Eniten opiskelijoiden motivaatioon vaikuttivat kolme tekijää, jotka erottuivat selkeästi muista: opetusmenetelmät (28 %), opettajan tuki (27 %) ja opettajan innostuneisuus (25 %).

Kyselyn kysymyksessä 11 opiskelijat arvioivat asteikolla 1–5, kuinka mainitut oppimisstrategiat vastaavat heidän opiskeluaan. Suurin osa strategioiden käytön keskiarvoista vaihtelee välillä 2,8–3,3, mutta joukosta erottuu yksi sosiaalinen strategia ja kaksi kognitiivista strategiaa paremmalla keskiarvolla. Kyselyn suosituin strategia on sosiaalinen

strategia numero 20 (keskiarvo 4,0) eli kulttuurista oppimisen pitäminen tärkeänä kielitaidon oppimisen ohella. Kognitiivisista strategioista numero 8 eli keskittyminen tekstiin kokonaisuutena juuttumatta yksittäisiin sanoihin, sai keskiarvokseen 3,9. Kolmanneksi käytetyin strategia oli kognitiivinen strategia 11 (keskiarvo 3,8) eli yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien vertaaminen espanjan ja muiden opittujen kielten välillä. Kyselyyn vastanneet käyttävät vähiten kyselyn ensimmäistä strategiaa, joka on seuraavanlainen metakognitiivinen strategia (keskiarvo 2,0): Etsin aktiivisesti tilanteita, joissa voin käyttää espanjaa, esimerkiksi tapaan espanjankielisiä vaihto-opiskelijoita. Tulos ei ole yllättävä, koska tällaisten tilanteiden löytäminen voi olla hankalaa, eikä se välttämättä ole ensimmäisenä mielessä opintojen alkuvaiheessa.

Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää motivaation tason ja oppimisstrategioiden käytön välistä yhteyttä. On syytä muistaa, että motivaatio ei ole ainut tekijä, joka vaikuttaa oppimisstrategioiden käyttöön, vaan esimerkiksi kognitiivinen tyyli tai persoonallisuus voivat vaikuttaa siihen. Lisäksi ei voida tehdä johtopäätöksiä syy-seuraussuhteista eli siitä, onko motivaation nouseminen lisännyt oppimisstrategioiden käyttöä vai onko oppimisstrategioiden käyttö lisännyt motivaatiota. Taulukossa 1 on koottuna keskiarvot, mediaanit ja keskihajonnat oppimisstrategioiden käytöstä motivaation tasojen mukaan.

Taulukko 2. Keskiarvot, mediaanit ja keskihajonnat oppimisstrategioiden käytössä motivaation tason mukaan.

<b>Motivaation taso</b>	<b>Keskiarvo</b>	<b>Mediaani</b>	<b>Keskihajonta</b>
Taso 1 (erittäin alhainen)	1,1	1,1	0
Taso 2 (alhainen)	2,4	2,4	0,23
Taso 3 (kohtalainen)	3	2,9	0,56
Taso 4 (korkea)	3,2	3,2	0,31
Taso 5 (erittäin korkea)	3,7	3,7	0,46

Taulukko 1 osoittaa, että keskiarvot ja mediaanit vastaavat toisiaan täysin lukuun ottamatta 0,1 eroa tasolla 3. Tästä voi päätellä, että vaikka vastauksissa on vaihtelua motivaatiotasojen sisällä, suurin osa vastauksista on lähellä toisiaan. Taulukosta 1 voi huomata, että keskiarvot oppimisstrategioiden käytössä ovat suurempia, mikäli motivaation taso on korkeampi. Korkein keskiarvo on 3,7 motivaatiotasolla 5 ja alhaisin keskiarvo on 1,1 tasolla 1. Eniten vaihtelua ryhmien sisällä on motivaatiotasossa 3 ja 5. Ei ole mahdollista tehdä johtopäätöstä siitä, että käyttävätkö korkeasti motivoituneet opiskelijat enemmän strategioita, jotka liittyvät

kommunikointiin vieraalla kielellä, koska myös tasoilla 3 ja 4 on opiskelijoita, jotka esimerkiksi ottavat paljon tai todella paljon riskejä kommunikatiivisissa tilanteissa.

## JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen ensimmäinen hypoteesi oli, että opiskelijat ovat melko motivoituneita, koska ovat saaneet valita kielen, jota opiskelevat. Ajattelin kuitenkin, että opiskelijat, joiden täytyy tehdä pakollisia vieraan kielen opintoja osaksi tutkintoaan (ryhmä 2) saattavat olla vähemmän motivoituneita, koska he ovat todennäköisesti enemmän ulkoisesti motivoituneita. Tämä hypoteesi toteutui osittain, koska suurin osa (53 %) ryhmän 1 opiskelijoista koki motivaationsa korkeaksi, mutta ryhmässä 2 enemmistö (48 %) koki motivaationsa kohtalaiseksi. Kuitenkin ryhmän 2 opiskelijat olivat vähemmän ulkoisesti motivoituneita kuin ryhmän 1 opiskelijat (40 % vs. 59 %).

Ennen kyselyn toteuttamista ajattelin, että etäopetukseen siirtyminen on laskenut opiskelijoiden motivaatiota. Odotin kuitenkin, että suurin osa olisi sitä mieltä, joten hypoteesini täyttyy vain osittain, sillä 42 % opiskelijoista koki, että motivaatio on laskenut etäopetuksen seurauksena, mutta 50 % opiskelijoista oli sitä mieltä, että etäopetus ei ole vaikuttanut motivaatioon lainkaan. Voidaan siis todeta, että etäopiskelu on sopinut kyselyyn vastanneille melko hyvin.

Vastaajien eniten käyttämistä oppimisstrategioista yksi oli sosiaalinen ja kaksi oli kognitiivisia strategioita. Kognitiivisten strategioiden suosio saattaa johtua siitä, että ne sopivat hyvin kaikenlaiseen oppimiseen. Tutkimuksen viimeinen hypoteesi täyttyy, koska motivaation ollessa korkeampi myös oppimisstrategioita käytettiin enemmän. Se tarkoittaa, että näiden tekijöiden väliltä löytyi yhteys. Motivoituneemmat opiskelijat käyttivät paljon strategioita, jotka liittyivät kommunikoimiseen vieraalla kielellä, mutta myös muilla motivaatiotasolla niitä käytettiin vaihtelevasti.

Tutkimuksen edustavuutta tarkasteltaessa on syytä huomioida, että otos on melko pieni, jonka vuoksi tuloksia ei voida yleistää. Lisäksi ryhmät 1 ja 2 ovat melko erikokoiset, mikä vähentää ryhmien vertailun luotettavuutta. Uskon kuitenkin, että tämä tutkielma auttaa vieraiden kielten opettajia motivaation ja oppimisstrategioiden tärkeyden ja luonteen ymmärtämisessä. Tulevaisuudessa olisi tärkeää tutkia enemmän opettajan roolia opiskelijoiden motivaatiossa, koska, kuten tästä tutkimuksesta voi huomata, opettajan merkitystä motivaatioon pidetään suurena.