

Actitudes, motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de terceras lenguas

Attitudes, motivation and learning strategies in students of third languages

Lilia E. Briones-Jurado^a

Abstract:

This study focused on exploring the degree of motivation, types of attitudes and use of learning strategies by A1 and B1 young adult students of German, French, Italian, Japanese and Portuguese as third languages. The participants, whose first language is Spanish, and English is their second language, were 183 students at the Santo Tomas Centre of Foreign Languages (CENLEX-UST) of the National Polytechnic Institute (IPN), who answered a questionnaire based on the instruments MAALE (Minera, 2010) and SILL (Oxford, 1989). The results indicate that students have a high degree of motivation, especially intrinsic, and a very good attitude towards themselves as learners, and towards foreign languages. It was also found that they made ample use of cognitive, metacognitive, affective, and social learning strategies. The use of memorization and compensatory strategies was less frequent. The results show that the use of strategies is driven by the characteristics of the target language, previous language learning experiences, and learners' competence. These results have implications regarding the specific teaching needs of third language learners with the aim of developing plurilingual abilities in the long run.

Keywords:

attitudes, motivation, learning strategies, third language acquisition, plurilingualism

Resumen:

El presente estudio se centró en la motivación, las actitudes y uso de estrategias de aprendizaje por parte de adultos jóvenes estudiantes de los niveles A1 y B1 de alemán, francés, italiano, japonés y portugués como terceras lenguas, con conocimiento de español como primera lengua e inglés como segunda lengua. En el Centro de Lenguas Extranjeras Unidad Santo Tomás (CENLEX-UST) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) 183 estudiantes contestaron un cuestionario basado en los instrumentos MAALE (Minera, 2010) y SILL (Oxford, 1989). Los resultados indican que los estudiantes cuentan con un alto grado de motivación, especialmente intrínseca, y una muy buena actitud hacia sí mismos como aprendientes y hacia las lenguas extranjeras, independientemente de su nivel de competencia. También se encontró un alto uso de estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales, y un uso medio de las estrategias de memorización y compensatorias. Los resultados muestran que el uso de estrategias está motivado por las características de la lengua meta, las experiencias previas de aprendizaje de lenguas y el nivel de competencia de los alumnos. Estos resultados tienen implicaciones para considerar las necesidades de enseñanza específicas de los estudiantes de terceras lenguas con miras a desarrollar habilidades plurilingües a largo plazo.

Palabras Clave:

actitudes, motivación, estrategias de aprendizaje, adquisición de terceras lenguas, plurilingüismo

^a Lilia Estela Briones Jurado, Centro de Lenguas Extranjeras Santo Tomás, Instituto Politécnico Nacional, <https://orcid.org/0000-0003-1919-9446>, Email: lbrionesj@ipn.mx

Introducción

Los factores afectivos en el aula de segundas lenguas (L2), como la motivación y las actitudes, han sido ampliamente estudiados debido al relevante papel que juegan en el proceso y logro del aprendizaje. Esto se debe principalmente a que su presencia conlleva una cierta predisposición al aprendizaje, lo que implica el nivel de esfuerzo que un alumno realizará en diferentes etapas de estudio de la L2 (Saville-Troike, 2006), así como las acciones que llevará a cabo para asegurar el éxito.

Paralelamente, la atención a factores cognitivos, como las estrategias de aprendizaje en una segunda lengua, ha permitido conocer las diferentes formas de procesar, retener y activar el conocimiento por parte del estudiante, y de ahí, comprender las diferencias que existen en las habilidades y progreso que muestran los alumnos (Jhansi Rani et al., 2022). El uso de estrategias de aprendizaje, especialmente en adultos jóvenes que están aprendiendo una lengua meta (LM) en un contexto donde no hay suficiente input u oportunidades de uso comunicativo, puede coadyuvar a un aprendizaje óptimo. En contraparte, la falta de atención a los factores de los aprendices puede tener implicaciones negativas en el aprendizaje, tales como deserción, frustración y, en algunos casos, evitar el estudio de una lengua.

Hasta ahora, los estudios en estrategias de aprendizaje se han enfocado mayoritariamente en el contexto de adquisición y aprendizaje de L2, por lo que es relevante complementar y contrastar dichos resultados en otros contextos de adquisición, sobre todo al considerar que hablantes multilingües pueden mostrar una mayor motivación, actitud, confianza, intuición y conciencia metalingüística.

Motivación, actitudes lingüísticas y estrategias

Gardner (1985) define la motivación como la razón para realizar algo; un constructo que combina elementos de deseo y esfuerzo para alcanzar una meta. Tradicionalmente, se ha estudiado la motivación bajo las dicotomías integrativa-instrumental e intrínseca-extrínseca. Dörnyei (2009) hace referencia a estos conceptos en su sistema motivacional del Yo en L2 (*L2 Motivational Self System*), en el cual la integración con una comunidad de la LM está intrínsecamente vinculada con las actitudes hacia los miembros que la conforman, ya que dicha representación es relevante para la autoimagen deseada. Asimismo, la instrumentalidad del uso de la LM tiene efectos en la acción para alcanzar objetivos personales y regular la conducta, al tiempo que se busca prevenir acciones que no favorezcan estos objetivos.

Por otra parte, las actitudes se han definido como creencias o predisposiciones psicológicas para actuar o evaluar el comportamiento, en este caso, hacia el aprendizaje de una LM y hacia sus comunidades de habla, lo cual tiene efectos en el aprendizaje (Gardner, 1985, p. 50). Las actitudes están vinculadas particularmente con la motivación para determinar el grado en el que un individuo se involucra activamente en el aprendizaje de una lengua, puesto que estos factores orientan la búsqueda de oportunidades para adquirirla. Los estudios de motivación y actitudes son comunes debido a su interconexión y a que ambas son nociones complejas con estructuras dinámicas que sufren cambios vinculados con características propias de los aprendices, como la edad o el contexto social (Pavlenko, 2005; Lasagabaster et al., 2014). Asimismo, las actitudes pueden tener efectos importantes en la motivación, así como en las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos; de esta manera, una actitud general positiva hacia la lengua puede promover que los alumnos realicen asociaciones interlingüísticas (Tódor y Dégi, 2016).

Las estrategias de aprendizaje han sido definidas como conductas observables que involucran operaciones mentales (Tseng et al., 2006, p. 80). De acuerdo con Oxford (2017, p. 48), existe un traslape en el uso de estos elementos para describir las estrategias, por lo que actualmente se les define como acciones y pensamientos complejos seleccionados, con cierto grado de consciencia, por los estudiantes en situaciones específicas para regular aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Una de las clasificaciones de estrategias más conocidas es la propuesta por Oxford (1990), quien las divide en dos clases: directas, orientadas al manejo de la nueva información lingüística en la LM, e indirectas, centradas en la gestión del aprendizaje. Cada una de ellas está subdividida en tres categorías internas respectivamente.

En la primera categoría se encuentran las estrategias de memorización, que ayudan a la organización y asociación del material lingüístico; las estrategias cognitivas, que tienen como objetivo que el estudiante manipule la lengua meta; y, las estrategias compensatorias, que ayudan al estudiante a usar la lengua meta a pesar de que tenga limitaciones de conocimiento gramatical o léxico. Por otra parte, en la segunda clase se agrupan las estrategias metacognitivas, que están enfocadas en coordinar y planear el aprendizaje; las estrategias afectivas, que permiten manejar y controlar las emociones; y las estrategias sociales, que se enfocan en mejorar la interacción para el intercambio de significados (Oxford, 1990, p. 30-147).

Es importante notar que el uso de estrategias es una forma en que los estudiantes se involucran activamente en su aprendizaje para controlarlo en mayor medida

(O'Malley y Chamot, 1990). Su uso consciente se inscribe dentro de una situación o con una meta específica (Macaro, 2006, p. 327). Además, su empleo varía de acuerdo con las experiencias previas, la tarea, la etapa de aprendizaje, la edad del alumno, el estilo de aprendizaje y las características culturales (Rubin, 1975). El uso de estrategias de aprendizaje, sobre todo en secuencia con otras estrategias, apoya el aprendizaje de una LM haciéndolo más fácil, rápido y disfrutable (Cohen, 2011). Además, se ha propuesto que las estrategias son transferibles a otras situaciones, contextos, tareas y lenguas (Kemp, 2007). Por los atributos señalados, las estrategias se consideran un elemento relevante en el aprendizaje de lenguas con el fin de aprovechar los recursos cognitivos y lingüísticos disponibles y afrontar de manera más efectiva los retos de la adquisición de una tercera u otra lengua adicional.

Adquisición de terceras lenguas y plurilingüismo

El estudio de la adquisición de terceras lenguas ha permitido identificar aspectos específicos que diferencian este proceso del aprendizaje de una L2 (Cenoz y Hoffmann, 2003). Por una parte, existen fenómenos de influencia interlingüística, ya que el aprendizaje de una L3 es afectado por el conocimiento de dos idiomas previos que puede causar confusiones debido a la semejanza o por su uso más reciente; adicionalmente, este proceso puede ser más lento que el de una L2 debido a condiciones de tiempo o de edad. Sin embargo, el conocimiento de al menos dos lenguas previas también tiene un impacto positivo para facilitar el aprendizaje de una L3, dado que los alumnos pueden llevar un proceso más metódico y organizado y en el cual pueden sentir más confianza porque ya conocen el camino a seguir (Salas, 2016).

De igual manera, la adquisición de una tercera lengua también aumenta el interés por otras lenguas y culturas, además de ser un proceso en muchas ocasiones más disfrutable que el de la L2. Aunque es un área en la que no se han realizado numerosas investigaciones, existen indicios acerca de la importancia que tiene la experiencia previa o simultánea de la adquisición de una L2 en la motivación por el comienzo y mantenimiento del aprendizaje de una L3 (Bui y Teng, 2021).

Asimismo, el conocimiento de lenguas previas tiene efectos en el uso de estrategias. Se ha reportado un mayor uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de una L3, por cuanto los alumnos bilingües cuentan con ventajas, tales como una mayor capacidad de discriminación auditiva y fonética. Otras ventajas residen en su capacidad metalingüística, como resultado de la experiencia previa de aprendizaje y el conocimiento de

dos sistemas lingüísticos previos (Cenoz y Hauffman, 2003). Asimismo, los estudiantes multilingües muestran ser más eficientes y flexibles en la adquisición de una nueva lengua (Tseng et al., 2006). Haukås (2015) reporta que la población que estudia una L3 utiliza un mayor número de estrategias de aprendizaje que los alumnos de una L2. También se ha documentado que los alumnos que tuvieron una experiencia previa de aprendizaje valiosa en una lengua adicional están en mayores posibilidades de utilizar estrategias de aprendizaje más frecuentemente. En particular, los estudiantes trilingües y multilingües utilizan más estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas (Psaltu-Joyce y Kantaridou, 2009), pueden estar más motivados al conocer los beneficios que trae consigo el aprendizaje de una lengua, y, por ello, tener más expectativas de éxito en el proceso. En los últimos años, con el auge del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), se ha preferido el término plurilingüismo para designar el desarrollo de una "competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan" (Consejo de Europa, 2001, p. 4). El concepto de plurilingüismo coloca al individuo en un lugar central y enfatiza su capacidad para utilizar diferentes lenguas, las cuales coexisten y forman una competencia compuesta. La competencia plurilingüe busca fomentar el desarrollo de la conciencia lingüística y de estrategias de aprendizaje, con el fin de mejorar las competencias sociolingüísticas y pragmáticas en el alumno, la capacidad de aprendizaje de una lengua adicional y la comunicación. De esta manera, es posible que el alumno y el docente capitalicen los conocimientos y habilidades de diferentes experiencias de aprendizaje de lenguas y de repertorios lingüísticos. Así, se puede promover la reflexión acerca de las motivaciones en torno a las lenguas y culturas, y la comunicación e interacción con otros; la organización y actualización del repertorio comunicativo; la dirección de los procesos de adquisición de diferentes lenguas y el análisis de los procesos interactivos que caracterizan las situaciones de contacto entre las lenguas (Oliveira y Ançã, 2009).

Metodología

Se aplicó una encuesta a estudiantes del Centro de Lenguas Extranjeras Unidad Santo Tomás (CENLEX-UST) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) al finalizar el primer bimestre académico de 2022. El CENLEX fundamenta la enseñanza de lenguas en el Modelo Educativo Institucional, el Modelo de Integración Social y el MCER con el fin de ofrecer una formación integral para que los estudiantes puedan adquirir “un desarrollo integral de conocimientos, actitudes y valores en una perspectiva multicultural que les permite valorar su cultura y las de aquellas lenguas que aprenden” (Gobierno de México, 2019). Asimismo, se busca desarrollar un aprendizaje autónomo con ayuda de estrategias y métodos de enseñanza apropiados. En la actualidad, en el CENLEX-UST se imparten los idiomas alemán, francés, inglés, italiano, japonés y portugués en bimestres de 40 horas de clase en modalidad presencial y virtual, en las cuales se desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas. El idioma de mayor demanda es el inglés, seguido por el francés y el alemán.

Los participantes del estudio se encontraban estudiando en la modalidad virtual los niveles básicos y avanzados (clasificados como A1 y B1 de acuerdo con el programa de estudios del centro) de alemán, francés, italiano, japonés y portugués. Los estudiantes contestaron un formulario en línea por medio de la plataforma *Google-Forms*, el cual incluyó una sección para recabar datos demográficos y cuatro secciones referentes a la motivación, actitudes y estrategias de aprendizaje en la LM.

Preguntas de investigación

El estudio tuvo como objetivo responder las siguientes preguntas acerca de los estudiantes de alemán, francés, italiano, japonés y portugués como tercera lengua:

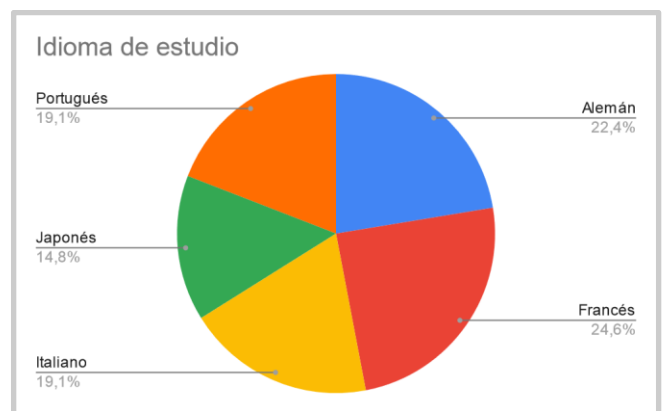
1. ¿Qué tipos de motivaciones están presentes en los alumnos por idioma y nivel de competencia en la lengua?
2. ¿Cuál es el grado de motivación de los alumnos por idioma y nivel de competencia en la lengua?
3. ¿Qué tipos de actitudes lingüísticas están presentes en los alumnos por idioma y nivel de competencia en la lengua?
4. ¿Cuáles son las estrategias de mayor uso por parte de los alumnos por idioma y nivel de competencia en la lengua?

Participantes

La muestra estuvo conformada por 183 estudiantes (N=183) que se encontraban estudiando en el bimestre 2022-1 en la modalidad virtual. La técnica de muestreo fue aleatoria, ya que se invitó a los estudiantes a

participar de manera voluntaria. La edad promedio de los participantes fue de 25.7 años, por lo que se trató en su mayoría de adultos jóvenes, de los cuales más de la mitad fueron estudiantes mujeres (62.3%) y. Aproximadamente la mitad de los participantes son estudiantes de licenciatura (45.9%) y profesionistas (34.4%), a excepción de los estudiantes del idioma portugués, de los cuales un 57.1% son profesionistas. Dentro de la muestra respondieron estudiantes de cinco lenguas extranjeras con porcentajes cercanos a 20% por cada idioma, aunque el porcentaje de menor participación fue de alumnos de japonés (14.8%), quienes conforman la población más pequeña en el centro (figura 1).

Figura 1
Idioma de estudio de los participantes



La mayoría de los participantes reportaron haber tenido contacto nulo o esporádico con hablantes nativos del idioma (71.6%), por lo que su principal práctica de la LM sucede en el aula. La muestra total se dividió en dos grupos: alumnos de curso básico correspondiente al nivel A1 (Grupo 1) y alumnos de curso avanzado correspondiente al nivel B1 (Grupo 2). La mayoría de los participantes (N=126) se ubica en el grupo 1 (68.9%), estudiando un curso básico.

Instrumento

Para recolectar los datos se utilizó como base el cuestionario Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera (MAALE) (Minera, 2010), fundamentado en el trabajo de Gardner (1985). El cuestionario busca identificar los tipos de motivación presentes en los estudiantes, el grado en que están presentes y los tipos de actitudes. También se incluyó una sección de estrategias de aprendizaje basada en el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas (*Strategy Inventory for Language Learning* o SILL, por sus siglas en inglés) creado por Oxford (1990), el cual ha sido reportado con un alto grado de validez y confiabilidad, por

lo que ha sido traducido a 17 idiomas (Chamot, 2001). El cuestionario fue adaptado en cuanto a aspectos lingüísticos y socioculturales, como se ha hecho en otros estudios (Gavriilidou y Mitits, 2016), considerando que se aplicaría a estudiantes de una tercera lengua.

El cuestionario estuvo compuesto por un total de 82 preguntas en forma de afirmaciones a responder mediante una escala tipo Likert (con cinco opciones del 5 al 1) y 5 preguntas abiertas, una al final de cada una de las secciones:

- La sección A, tipos de motivación, incluyó 12 preguntas sobre los tipos de motivación instrumental e intrínseca para aprender la LM.
- La sección B, grado de motivación, comprendió 16 preguntas acerca de factores como el deseo, el interés y el esfuerzo presente en el aprendizaje de la LM.
- La sección C, actitudes hacia sí mismo, consistió en 4 aseveraciones.
- La sección D, estrategias de aprendizaje, se conformó por 50 preguntas. Los ítems 1-9 están dirigidos a estrategias de memorización. El ítem 7 original '*I physically act out new. English words*' se cambió debido al bajo índice de su uso reportado en el pilotaje. En su lugar, se incluyó el ítem 'Aprendo vocabulario con ayuda de la traducción en mi lengua materna', para conocer la relevancia de esta estrategia para estudiantes multilingües. Los ítems 10-23 corresponden a estrategias cognitivas. Los ítems 24-29 se enfocan en las estrategias compensatorias. Las preguntas 30-38 se refieren a estrategias metacognitivas. Los ítems 39-44 están basados en estrategias afectivas. Se cambió el reactivo 'Escribo mis sentimientos en un diario de aprendizaje de lenguas', debido al bajo índice de su uso reportado en el pilotaje, por 'Cuido de no usar mucho lo que conozco en otras lenguas para que no interfiera con el idioma que estoy aprendiendo', por su relevancia para hablantes multilingües. Los ítems 45-49 se enfocan en las estrategias sociales. En cada sección se promediaron los valores reportados, siendo 5 el puntaje máximo (uso alto) y 0 el menor (uso bajo).
- La sección E, actitudes hacia el aprendizaje de lenguas, abarcó 10 preguntas, siendo 5 (excelente actitud) el máximo puntaje para determinar la actitud y el mínimo 0 (mala actitud).

El cuestionario fue piloteado con ayuda de 10 estudiantes de inglés del mismo centro a los cuales se les hicieron preguntas acerca del formato, complejidad de las preguntas y tiempo para responder. Los alumnos

sugirieron en su mayoría incluir más preguntas abiertas, por lo que se incorporó al menos una al final de cada sección.

Resultados

Se utilizaron baremos con índices máximos y mínimos para determinar los valores de cada sección de acuerdo con las versiones originales de los cuestionarios (Minera, 2010,; Oxford, 1990). También se realizó análisis estadístico descriptivo consistente en el porcentaje de uso de cada estrategia. Finalmente, se analizaron las respuestas abiertas para complementar los resultados encontrados.

Tipos de motivación

Se calcularon los índices obtenidos en cada ítem agrupado por tipo de motivación (instrumental, integradora e intrínseca) de acuerdo con los intervalos del baremo correspondiente: 17-20 muy alto, 13-16 alto, 9-12 medio, 5-8 bajo y 0-4 muy bajo.

Los estudiantes manifestaron tener una motivación alta hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, aunque la motivación intrínseca tuvo un mayor porcentaje de respuesta, por lo que se clasificó como muy alta (cuadro 1).

Cuadro 1
Índices por tipos de motivación

Tipo de motivación	Promedio	Índice
Motivación instrumental	15.8	Alta
Motivación integradora	16.5	Alta
Motivación intrínseca	18.5	Muy alta

En el análisis por idioma de estudio, se obtuvieron resultados semejantes, con índices muy altos de motivación intrínseca y altos en la motivación integradora e instrumental. Sólo en el idioma portugués se encontró el mismo índice en la motivación integradora (muy alta). En la pregunta abierta de esta sección, '¿Cuál es o son las razones más importantes por las que estás estudiando este idioma?', los estudiantes mencionaron requisitos de titulación, planes para trabajar, estudiar o residir en un país extranjero. También comentaron razones de índole social como conversar con familiares y conocidos hablantes del idioma o que lo están estudiando. Asimismo, los alumnos expresaron un interés inherente por el idioma o su cultura.

Grado de motivación

Los puntajes en esta sección se calcularon para encontrar los grados de motivación de acuerdo con los índices del baremo correspondiente: 49-60 muy alto, 37-48 alto, 25-36 medio, 13-24 bajo y 0-12 muy bajo.

Se registraron niveles altos de motivación sin diferencia por idioma o nivel. En los comentarios de los estudiantes, se identificó que el curso que están tomando cumple sus expectativas. También manifestaron su deseo por mejorar en el idioma por medio de más actividades de expresión oral (especialmente en la modalidad en línea), aumentar las horas del curso y la apertura de cursos adicionales. Los profesores son otro elemento que incide positivamente en la motivación de los alumnos; algunos alumnos verían como una ventaja contar con profesores nativos.

Actitud de los aprendientes hacia sí mismos

De acuerdo con el baremo de esta sección, la actitud se clasificó de acuerdo con los siguientes puntajes: 17-20 excelente, 13-16 muy buena, 9-12 buena, 5-8 mala y 0-4 muy mala.

Los valores encontrados corresponden a una muy buena actitud; no se identificaron variaciones por idioma o nivel. Los alumnos mencionaron que poseen cualidades como una buena memoria o una cierta facilidad para el aprendizaje de lenguas, hábitos de estudio adecuados y disposición para la práctica interactiva con otros compañeros o hablantes nativos. Sobresale un aspecto mencionado por varios alumnos: la confianza propia para usar el idioma. En este aspecto, los alumnos mencionaron al profesor como un factor importante para desarrollar esta confianza. Finalmente, otro factor que incide en su confianza fue el conocer otra lengua previamente y reconocer aspectos similares entre ellas.

Estrategias de aprendizaje

En cada sección se promediaron los valores reportados de cada tipo de estrategia de acuerdo con los siguientes índices: el puntaje máximo de 3.5-5.0 corresponde a un uso alto, 2.5-3.4 a un uso medio y 1.0 a 2.4 a un uso bajo. De acuerdo con los valores encontrados (cuadro 2), el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales se ubica en un índice alto, mientras que el uso de estrategias de memorización y compensatorias corresponde a un índice medio. No se encontraron diferencias en el uso de estrategias por nivel.

Cuadro 2

Índices de uso de estrategias de aprendizaje

Tipo de estrategia	Promedio	Índice
--------------------	----------	--------

Estrategias de memorización	3.3	Medio
Estrategias cognitivas	3.6	Alto
Estrategias compensatorias	3.3	Medio
Estrategias metacognitivas	4.0	Alto
Estrategias afectivas	3.7	Alto
Estrategias sociales	3.6	Alto

En cuanto al uso de estrategias por idioma (cuadro 3), se encontraron diferencias de un mayor uso de estrategias de memorización por parte de estudiantes de portugués y de estrategias compensatorias por estudiantes de francés. Ambos grupos de estudiantes también reportaron utilizar en mayor medida las estrategias cognitivas, a comparación de los estudiantes de otros idiomas. También sobresale el valor de uso medio de estrategias sociales por parte de los estudiantes de japonés, a comparación de índices altos del resto de la muestra.

Cuadro 3

Uso de estrategias de aprendizaje por idioma

Tipo de estrategia	Promedio e índice por idioma				
	A	F	I	J	P
Estrategias de memorización	3.2 Medio	3.4 Medio	3.2 Medio	3.4 Medio	3.5 Alto
Estrategias cognitivas	3.4 Medio	3.7 Alto	3.4 Medio	3.4 Medio	4.0 Alto
Estrategias compensatorias	3.2 Medio	3.5 Alto	3.3 Medio	3.1 Medio	3.4 Medio
Estrategias metacognitivas	3.9 Alto	4.1 Alto	3.9 Alto	3.8 Alto	4.3 Alto
Estrategias afectivas	3.7 Alto	4.0 Alto	3.6 Alto	3.8 Alto	4.1 Alto
Estrategias sociales	3.5 Alto	3.6 Alto	3.6 Alto	3.2 Medio	4.0 Alto

Nota. Los idiomas se identifican por su inicial: alemán (A), francés (F), italiano (I), japonés (J) y portugués (P).

A) Estrategias de memorización

Las estrategias de memorización ayudan a la organización o asociación del material lingüístico de acuerdo con diferentes criterios relevantes para el alumno, tales como imágenes, sonidos o significados, de manera que pueda recuperarlo con mayor facilidad (Oxford, 1990, p. 38-43).

El uso de estas estrategias corresponde a un uso medio en toda la muestra, por nivel y por idioma, a excepción de los alumnos de portugués con un índice alto.

Al revisar el porcentaje de respuesta de las opciones Siempre o Casi siempre y Bastante de cada estrategia de esta categoría, se encontró que los alumnos las utilizan frecuentemente en un porcentaje arriba del 50%, siendo las estrategias de más uso: 1. Relaciono la nueva información que estoy aprendiendo con las lenguas que conozco (84%), y 2. Utilizo palabras nuevas en una oración para poder recordarlas (78%). El uso de estas estrategias fue similar por nivel, aunque se pudo observar que las siguientes estrategias tuvieron un mayor uso por parte de los estudiantes de nivel básico: 4. Recuerdo una nueva palabra haciendo una imagen mental de una situación en la que puedo usarla, 7. Aprendo vocabulario con ayuda de la traducción en mi lengua materna, 8. Reviso mis notas de clase con frecuencia y 9. Recuerdo las palabras o frases nuevas por su ubicación en mis apuntes.

B) Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas tienen como objetivo que el alumno manipule la lengua meta, para practicarla, estructurarla, comunicarse con ella, y analizar y razonar sus expresiones (Oxford, 1990, p. 43-47).

Se encontró que el uso de estas estrategias en la muestra fue alto en los idiomas francés y portugués, mientras que se reportó un uso medio en los idiomas alemán, italiano y japonés, sin diferencia observable por nivel.

Al revisar los índices de mayor uso de cada estrategia, se observó un uso arriba del 50% de la mayoría de las estrategias, siendo la de mayor uso frecuente 12. Practico los sonidos de la lengua extranjera (71%), especialmente en los alumnos de francés. Las estrategias de menor uso fueron: 23. Hago resúmenes de la información que escucho o leo en la lengua extranjera (30%) y 11. Trato de hablar como los hablantes nativos lo hacen (33%).

C) Estrategias compensatorias

El uso de estas estrategias permite al estudiante comunicarse en la lengua meta a pesar de limitaciones de conocimiento, por ejemplo, por medio de suposiciones

razonadas, el uso de la L1 o de elementos paralingüísticos, entre otros (Oxford, 1990, p. 47-51).

Se encontró que el uso de estas estrategias fue similar en toda la muestra (índice medio) sin diferencia observable por nivel. En cuanto al análisis por idioma, los estudiantes de francés reportaron un uso alto a comparación del resto de la muestra.

La estrategia de mayor uso general fue 29. Si no puedo recordar una palabra, utilizo una palabra o frase con el mismo significado (61%), especialmente en los alumnos de portugués e italiano; y la de menor uso habitual fue 26. Invento nuevas palabras si no conozco las correctas (28%), a excepción del idioma italiano avanzado donde tuvo un porcentaje de 66% de uso frecuente.

También se observó que sólo los alumnos de portugués reportaron un uso mayor al 50% en la estrategia 27. Leo sin buscar en el diccionario/traductor cada palabra nueva.

D) Estrategias metacognitivas

Estas estrategias están enfocadas en proveer al estudiante con alternativas para coordinar su propio aprendizaje, por ejemplo, para concentrarse, planear y evaluar lo aprendido (Oxford, 1990, p. 136-140).

En la muestra se encontró que el uso de estas estrategias fue similar (índice alto) sin diferencia por nivel o idioma.

A nivel general, el uso frecuente de estas estrategias tuvo un porcentaje mayor al 50%, a excepción de la número 35. Busco personas con las que puedo hablar en la lengua extranjera, ésta última especialmente para los alumnos de japonés (29%). Las estrategias de mayor uso fueron 32. Pongo atención cuando alguien habla en la lengua extranjera, 38. Reflexiono acerca de mi progreso en el aprendizaje de la lengua extranjera, con un porcentaje de uso más frecuente en niveles avanzados, y 31. Tomo en cuenta mis errores y uso esa información para ayudarme a mejorar.

También se observaron contrastes en algunas estrategias específicas. Por ejemplo, las estrategias 34. Planeo mi horario para tener suficiente tiempo para estudiar la lengua extranjera y 36. Busco oportunidades para leer tanto como sea posible en la lengua extranjera, tuvieron un porcentaje menor de uso en los niveles avanzados, a excepción de los alumnos de portugués, quienes marcaron un alto uso de ambas estrategias. Por otra parte, los estudiantes de japonés reportaron en menor medida buscar maneras de usar la lengua extranjera y oportunidades de práctica.

E) Estrategias afectivas

Estas estrategias enfatizan la importancia de manejar y controlar las emociones, actitudes, motivaciones y valores en el aprendizaje, por ejemplo, para reducir la

ansiedad, motivarse y evaluar los sentimientos propios (Oxford, 1990, p. 140-144).

El uso de estas estrategias fue similar en toda la muestra (índice alto) sin diferencia observable por nivel de estudio de la lengua. La estrategia de mayor porcentaje de uso fue 39. Trato de relajarme cada vez que siento miedo al usar la lengua extranjera (72%), especialmente en estudiantes de francés y de portugués de nivel básico; y la estrategia de menor porcentaje de uso fue 43. Cuido de no usar mucho lo que conozco en otras lenguas para que no interfiera con el idioma que estoy aprendiendo (46%).

Al comparar el uso frecuente de estrategias por idioma se observaron porcentajes similares, aunque sobresale que los alumnos de portugués y francés reportaron mayor uso de tres estrategias en comparación con los demás estudiantes: 39. Trato de relajarme cada vez que siento miedo al usar la lengua extranjera, 40. Me animo a hablar en la lengua extranjera incluso cuando tengo miedo de cometer un error y 41. Me recompensó a mí mismo/a cuando hago algo bien el idioma, mientras que los alumnos de japonés reportaron mayor uso de 42. Me doy cuenta si estoy tenso o nervioso cuando estoy estudiando la lengua extranjera.

La estrategia 44. Comento con otros acerca de cómo me siento cuando estoy aprendiendo idiomas, tuvo un uso frecuente más alto en estudiantes avanzados a comparación de estudiantes de nivel básico.

F) Estrategias sociales

Estas estrategias buscan mejorar la interacción para el intercambio de significados y la comprensión, por ejemplo, a través de cooperar con otros, desarrollar empatía y comprensión con el interlocutor (Oxford, 1990, p. 144-147).

El uso de estrategias sociales fue similar en toda la muestra (índice alto) sin diferencia observable por nivel de estudio de la lengua. Las estrategias de mayor uso frecuente fueron: 45. Si no entiendo, le pido a la otra persona que hable despacio o que lo repita, y 50. Trato de aprender acerca de la cultura de los hablantes nativos, esta última especialmente de alto uso en los alumnos de japonés (100%).

Sobresale que en cuatro de estas estrategias que involucran la práctica de la lengua en diferentes contextos, los alumnos de portugués marcaron un uso más alto a la par que los estudiantes de japonés reportaron los porcentajes más bajos.

Uso general de estrategias

De manera global, los alumnos realizaron comentarios acerca de las dificultades que enfrentan para utilizar estrategias de aprendizaje. Una de ellas es su desconocimiento, por ejemplo:

- “Muchas veces me quedo sólo con lo que dice el libro o el profesor.”
- “No, no sé como desarrollar técnicas.”
- “No, no me ha sido posible encontrar alguna estrategia.”
- “No, porque me cuesta un poco desarrollar técnicas más allá de revisar los apuntes tanto como pueda.”

Otras razones expresadas para no usar estrategias de aprendizaje residen en la falta de tiempo o de necesidad. Los alumnos que manifestaron utilizar estrategias de aprendizaje del idioma, explicaron que lo hacen porque les permite estudiar más rápido o con mayor facilidad. Algunas veces lo hacen con ayuda de su conocimiento previo:

- “Sí, trato de relacionar en mi cerebro con mi lengua materna y con otros idiomas para que cuando lo utilice a futuro me sea más fácil usarlo.”
- “Sí, por mi experiencia previa de aprendizaje”.
- “Sí, porque las usé anteriormente y me dieron resultado”.

Asimismo, algunos conciben este proceso como único para cada persona, por lo que consideran que se deben desarrollar estrategias personales:

- “...es más fácil para mí si creo mi propio método de pronunciación y significado para aprender.”
- “Sí, porque es necesario desarrollar técnicas personales de acuerdo con los intereses de cada persona.”

Algunos alumnos comentaron que aprovechan las técnicas que les han compartido sus profesores, por lo que este es otro factor que incide en su uso. Finalmente, los alumnos también incluyeron un aspecto lúdico en el aprendizaje tanto en la forma en que se acercan al estudio del idioma, como en los recursos que utilizan, principalmente juegos y aplicaciones digitales:

- “...tomo el aprendizaje de forma divertida para grabarme mayor información.”
- “Sí, con prueba y error, porque quiero disfrutarlo, no tengo prisa”.

Actitud hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras

De acuerdo con el baremo correspondiente, este tipo de actitud se clasificó de acuerdo con los siguientes puntajes: 41-50 excelente, 31-40 muy buena, 21-30 buena, 11-20 mala y 0-10 muy mala.

En este rubro, los resultados fueron uniformes por nivel y por idioma, alcanzando un valor de muy buena actitud (cuadro 4).

Cuadro 4
Tipo de actitud por nivel

Nivel	Promedio	Índice
Básico	36.3	Muy buena
Avanzado	36.3	Muy buena

Entre los ítems que obtuvieron mayores puntajes en esta sección (índice excelente) se encuentran: 2. Estudiar una lengua extranjera es una experiencia que disfruto. Es agradable, 4. Me gustaría aprender varias lenguas extranjeras, 7. Me gustan las lenguas extranjeras, 9. Si planeara vivir un tiempo en otro país, haría un gran esfuerzo por aprender la lengua nativa y 10. Me gustaría hablar otra lengua extranjera perfectamente.

Discusión

Los resultados de este estudio muestran que los participantes, estudiantes adultos jóvenes de una tercera lengua, muestran una buena motivación y deseo por su aprendizaje, manifestado en una alta motivación intrínseca, la cual parece estar fomentada por un genuino deseo de conocer otra cultura y lengua por el valor que en sí mismas les aportan. Sólo en el idioma portugués se encontró mayor motivación integradora, lo cual puede estar vinculado con las experiencias culturales fomentadas por la academia de este idioma en el CENLEX-UST. Asimismo, en el grado de motivación incide la valoración positiva de los alumnos con respecto a las experiencias de aprendizaje en el aula, de manera que expresaron deseos de aumento de horas de clase y una mayor oferta de cursos.

Acorde con los resultados anteriores, también se encontraron índices de una buena actitud de los estudiantes hacia sí mismos al valorar positivamente sus cualidades y aptitudes para aprender una lengua adicional. Dos aspectos sobresalen como factores en el desarrollo de esta autoconfianza: el profesor del curso y la experiencia de haber aprendido otra lengua extranjera anteriormente. En particular, esta experiencia previa parece motivar un mayor uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje en comparación con los demás tipos de estrategias, especialmente por, al menos, estudiantes de dos idiomas, portugués y francés. El uso frecuente, en general, de las estrategias afectivas podría indicar que los alumnos son conscientes de la complejidad y características de aprendizaje de la LM, lo cual los puede llevar a tomar ciertas acciones para aminorar efectos negativos. Resalta que los alumnos de japonés reportaron ser conscientes de sentimientos de nerviosismo al usar la lengua, aunque no indicaron usar frecuentemente estrategias para manejar estos

sentimientos con el fin de aumentar o mejorar la práctica del idioma. En este caso, se podría requerir intervención docente para orientar a los alumnos al respecto o impulsar la convivencia de alumnos entre los diferentes niveles para compartir experiencias de aprendizaje. Lo anterior, podría ayudar a evitar la deserción, la cual afecta principalmente a los estudiantes de este idioma en el CENLEX-UST.

También se encontraron variaciones en el uso de estrategias por idioma, por ejemplo, en el desarrollo específico de habilidades de lectura y escritura. Sobresale que una estrategia que podría ser común en varios idiomas, como leer sin buscar el significado de una palabra en el diccionario o traductor, tuvo un uso frecuente bajo, lo cual podría indicar necesidad de aplicar o mejorar técnicas de enseñanza relativas a la comprensión lectora.

Las estrategias compensatorias fueron las de menor uso en toda la muestra, a pesar de su importancia estratégica para resolver problemas de comunicación. Asimismo, hubo variaciones en su uso por idioma, las cuales podrían estar vinculadas con características lingüísticas y culturales propias de la LM (por ejemplo, utilizar más ayudas gestuales), así como con oportunidades de práctica libre.

La única diferencia encontrada por nivel fue en el uso de estrategias sociales, siendo el grupo más avanzado (nivel B1) quien las utiliza con mayor frecuencia. Empero, destaca el interés de los alumnos por conocer más acerca de la cultura de la LM, lo cual se alinea con los resultados generales de grado de motivación y tipo de actitud de los estudiantes. Resalta también que la práctica de la LM con otros estudiantes no sea una estrategia de uso frecuente por los alumnos. Tal vez esto se haya visto afectado por la modalidad de enseñanza virtual implementada en este periodo.

Al revisar el uso de estas estrategias por idioma, se encontró que los estudiantes de portugués reportaron un uso más frecuente de estrategias relacionadas con la interacción con hablantes nativos y el reconocimiento y control de emociones al usar la LM. Lo anterior puede estar relacionado con las actividades culturales implementadas recientemente como parte del programa de enseñanza de este idioma.

El uso de estrategias también puede corresponder a diferentes etapas de aprendizaje. Por ejemplo, las estrategias de memorización tuvieron mayores índices de uso especialmente por alumnos de nivel A1, mientras que los estudiantes avanzados son capaces de socializar más su experiencia de aprendizaje de la LM, a diferencia de los estudiantes de nivel básico.

Finalmente, a pesar de los índices positivos y altos de motivación y actitud, algunos alumnos expresaron no emplear estrategias de aprendizaje debido a su

desconocimiento, la falta de tiempo y una valoración negativa de su efectividad de acuerdo con la complejidad o características de la LM. Tampoco se observó un mayor uso de estrategias por parte de estudiantes avanzados en comparación con los niveles básicos, lo cual podría indicar que los estudiantes ya desarrollaron estrategias con anterioridad, en la L2, y las aplican en el aprendizaje de la L3. En este sentido, se distingue el papel del profesor para compartir y enseñar estrategias, en particular que sean acordes a las características de la L3, ya que en muchas ocasiones los alumnos no cuentan con recursos o tiempo para buscar otras formas de mejorar su aprendizaje. Igualmente, destaca la concepción individual de los alumnos con respecto a que las estrategias son únicas y que su uso se consolida en la experiencia propia al lograr un aprendizaje más efectivo y rápido.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo identificar los tipos y grados de motivación, actitudes y uso de estrategias por parte de adultos jóvenes estudiantes de terceras lenguas diferentes al inglés, al considerar que esta población cuenta con experiencias y disposiciones particulares. El alto grado de motivación, especialmente intrínseca, y una actitud positiva hacia la lengua y su aprendizaje son elementos importantes que pueden favorecer el aprendizaje de la L3 en los alumnos. Sin embargo, también es importante considerar las variaciones encontradas en el uso de estrategias con el fin de tomar decisiones en el aula que mejoren el proceso de enseñanza de cada idioma y sus resultados.

El reconocimiento de los factores afectivos y cognitivos en la enseñanza de terceras lenguas podría incidir en cuidar aspectos del trayecto de aprendizaje de los alumnos para evitar la deserción, sobre todo en las lenguas en las que hay menor matriculación. A este respecto, el desarrollo de un aprendizaje estratégico puede resultar un aspecto facilitador para que los alumnos puedan planear y gestionar su aprendizaje para alcanzar una competencia comunicativa adecuada a sus motivaciones al estudiar la LM.

De manera general, se podrían fomentar ideas positivas hacia el plurilingüismo como elemento valioso en la sociedad y también como herramienta para mejorar el aprendizaje de lenguas adicionales. De esta manera, sería posible que los alumnos aprovechen de mejor manera las experiencias previas de aprendizaje y utilicen su bagaje lingüístico para interrelacionar los significados y expresiones de la LM. Lo anterior implica desestigmatizar las relaciones con otras lenguas como interferencias que obstaculizan el aprendizaje de otra lengua. Esto podría tener implicaciones en la planeación de enseñanza para estudiantes de terceras lenguas y el

desarrollo del plurilingüismo, lo cual implica otorgar un papel más activo a los estudiantes para mejorar sus competencias de manera integral.

Finalmente, entre las limitaciones del estudio se puede señalar la necesidad de complementar los resultados con información cualitativa procedente de entrevistas con profesores de lenguas involucradas en el estudio para conocer otros aspectos en torno a los factores afectivos y cognitivos a la luz de las experiencias propias del aula. Asimismo, se podría vincular estos factores con el logro alcanzado por los estudiantes, los efectos de la motivación de la L2 en la L3 y las variaciones en la motivación y la autorregulación de los alumnos, considerando que las lenguas adquiridas, en lugar de considerarse entidades separadas, son parte de un sistema interrelacionado, único y dinámico.

Referencias

- [1] Bui, G. y Teng, F. (2021). Exploring complexity in L2 and L3 motivational systems: a dynamic systems theory perspective. *The Language Learning Journal*, 49 (3), 302-317. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1610032>.
- [2] Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. En M.P. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New Directions in Research*. Harlow: Longman.
- [3] Cenoz, J. y Hoffmann, C. (2003). Acquiring a third language: what role does bilingualism play? *The International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 1-5. <https://doi.org/10.1177/136700690300700101>.
- [4] Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.
- [5] Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- [6] Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En: Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- [7] Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning – the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- [8] Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 13 (4), 266-272. <https://eric.ed.gov/?id=ED031968>.
- [9] Gavriilidou, Z. y Mitits, L. (2016). Adaptation of the strategy inventory for language learning (SILL) for students aged 12-15 into Greek: Developing an adaptation protocol. *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*, 588-601. <https://doi.org/10.26262/istal.v21i0.5256>.
- [10] Gobierno de México. (2019). *Modelo de aprendizaje*. Centro de Lenguas Extranjeras Unidad Santo Tomás. <https://www.ipn.mx/stomas.cenlex/aprendizaje/>.
- [11] Haukås, Å. (2015). A comparison of L2 and L3 learners' strategy use in school settings. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 71 (4), 383-405. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2701>.

- [12] Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4 (4), 241-261. <https://doi.org/10.2167/ijm099.0>.
- [13] Lasagabaster, D., Doiz, A. y Sierra, J. M. (Eds.). (2014). *Motivation and foreign language learning. From theory to practice*. John Benjamins.
- [14] Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. Londres: Continuum.
- [15] Minera R., L. E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7 (19). https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_03Minera.pdf?documentId=0901e72b80dd2779.
- [16] Oliveira, A. L. y Ançã, M. H. (2009). I speak five languages?: fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18 (3-4), 403-421. <https://doi.org/10.1080/09658410903197355>.
- [17] O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- [18] Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- [19] Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*. Routledge.
- [20] Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press.
- [21] Psaltu-Joycey, A. y Kantaridou, Z. (2009). Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences. *International Journal of Multilingualism*, 6 (4), 460-474. <https://doi.org/10.1080/14790710903254620>.
- [22] Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51. <https://www.jstor.org/stable/pdf/3586011.pdf>.
- [23] Salas A., J. (2016). La influencia del bilingüismo en el aprendizaje de terceras lenguas. *Revista de Lenguas Modernas*, 24, 177-193. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/24608>.
- [24] Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- [25] Tódor, E. y Dégi, Z. (2016). Language attitudes, language learning experiences and individual strategies what does school offer and what does it lack? *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 8 (2), 123–137. <https://doi.org/10.1515/ausp-2016-0022>.
- [26] Tseng, W., Dörnyei, Z. y Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27 (1), pp. 78-102. <https://doi.org/10.1093/applin/ami046>.