

# Motivación y competitividad: Un estudio en el aula de japonés como lengua extranjera

KYOKO ITO-MORALES

JERÓNIMO MORALES-CABEZAS

*Universidad de Granada*

Recibido: 28 de julio de 2020 / Aceptado: 9 de noviembre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15724>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

**RESUMEN:** La motivación es indispensable para el aprendizaje de idiomas extranjeros (Williams & Burden, 1997/1999). Algunas estrategias son válidas para mejorar la motivación como son el uso de contenidos interesantes, el reto (Dörnyei, 2001), materiales audiovisuales y TIC especialmente para nuestro alumnado joven (Madrid, 2002). Para los jóvenes nativos digitales que ven el mundo como si fueran videojuegos (Watson, 2013, p.104), las aplicaciones educativas con un modo de competitividad son motivadoras, porque, aunque existe un lado oscuro de la hiper-competitividad, teóricamente la competitividad con una orientación de automejora es positiva (Fülöp, 2009) e incentiva la motivación necesaria para el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, algunos autores encuentran a alumnos que se desmotivan por actividades con un componente competitivo. Entonces, ¿qué significa la competitividad para nuestro alumnado? ¿Las aplicaciones educativas en el modo de competitividad motivan a los alumnos? Este trabajo examina el efecto de la competitividad sobre la motivación del aprendizaje del japonés como lengua extranjera en el ámbito universitario. Los resultados muestran una tendencia del alumnado con perfil de competitividad para desarrollo personal, antipatía a la competitividad causada por la ansiedad en un ambiente competitivo y apreciación hacia las actividades con competitividad en el nivel grupal.

**Palabras clave:** Motivación, competitividad, nativo digital, aplicaciones educacionales, japonés como lengua extranjera

## **Motivation and Competitiveness: A Study of Japanese as a Foreign Language Class**

**ABSTRACT:** Motivation is indispensable for foreign language learning (Williams & Burden, 1997/1999). Some strategies are useful for a better motivation such as the use of interesting contents, challenges (Dörnyei, 2001) and audio-visual and ICT materials especially among our young students (Madrid, 2002). For those digital natives who see the world as if it was a videogame (Watson, 2013, p.104) competitive educational applications are motivating, because although there is a dark side, theoretically speaking, self-development-oriented competitiveness is positive (Fülöp, 2009) and it encourages the necessary motivation for the learning of foreign languages. Still, the authors find out that there are some students demotivated by the activities with competitive elements. Then, what does competitiveness mean to our students? Do educational applications with competitive mode motivate them? This research examines the effect of competitiveness with regard to motivation to learn Japanese as a foreign language at the university level. The results show the student's orientation of competitiveness for self-development, the dislike towards competitiveness caused the stress in competitive environment and the appreciation for competitive activities at a group level.

**Keywords:** Motivation, competitiveness, digital native, educational applications, Japanese as a foreign language.

## 1. INTRODUCCIÓN

La motivación es un indicador crucial para una gran mayoría de actividades que hacemos día a día. Si nos situamos en el escenario de aprender una lengua extranjera, la motivación es uno de los factores indispensables para dar un paso en el mundo desconocido de esa lengua y continuar esforzándose para conseguir el nivel lingüístico que uno desea. Además, la motivación es una cuestión compleja que está influenciada por varios factores internos y externos en diferentes niveles. Por ejemplo, como un elemento del ámbito individual las preocupaciones personales pueden desanimar el proceso de aprendizaje. Por otro lado, como una variable externa, la labor de profesores, las actividades y los compañeros en las aulas de lenguas extranjeras pueden jugar un papel substancial en la motivación del alumnado. Por ello, existen estudios importantes sobre las estrategias utilizables en las aulas tales como, el uso de componentes divertidos y novedosos, el reto, el incremento de la participación de los alumnos (Dörnyei, 2001, pp. 71, 73) y el uso de materiales audiovisuales, así como nuevas tecnologías especialmente entre los estudiantes jóvenes para estimular sus motivaciones (Madrid, 2002, p.404). Efectivamente, a menudo, nos encontramos en las aulas de lenguas extranjeras con estudiantes de la generación denominada nativo digital. Para los alumnos nacidos en el mar de aparatos digitales que ven el mundo como si fueran videojuegos (Watson, 2013, 104; Prensky, 2001b), el empleo de aplicaciones digitales educativas es adecuado en la educación del siglo XXI. Gracias a algunas aplicaciones como *Plickers*, *Socrative* y *Quizlet*, se puede animar a los estudiantes para que participen, además, de este modo se provoca que las clases sean más amenas. Especialmente *Kahoot!* está llamando la atención por su alto nivel de jugabilidad y por su función de competitividad entre participantes. Ciertamente, la competitividad puede incentivar y motivar las ganas de aprender, puesto que la motivación del logro en relación con otros es el deseo de superar un obstáculo (Smither y Mouston, 1992, p.408). Sin embargo, la tendencia actual de la didáctica en general está dirigida más bien a la cooperación más que a la competitividad (Orozs et al., 2018, p.779; Fülöp, 2009, p.346; Fülöp y Orozs, 2015, p.2). Aun así, la motivación del logro no es únicamente superar a otras personas, sino también puede ser dominar un reto o mejorarse a sí mismo (Smither y Mouston, 1992, p.407). En este sentido, la competitividad puede producir una motivación adecuada para la mejora del aprendizaje. En definitiva, la motivación y la competitividad son cuestiones complejas que requieren una reflexión profunda y multidimensional en nuestra era digital.

El comienzo de esta investigación fue la experiencia propia de los autores en las clases universitarias de lenguas extranjeras, concretamente del japonés como lengua extranjera. Para motivar al alumnado y promocionar el hábito de repaso, *Kahoot!* y *Mentimeter*, *Plickers* y *Quizlet* han sido utilizados durante varios cursos académicos. Aparentemente las aplicaciones que involucran competitividad tuvieron éxito entre los estudiantes. No obstante, una minoría (pero nunca se debe olvidar) comentaba su inquietud por el uso de estas aplicaciones y la razón fue, como afirman, “porque no me gusta competir”.

Partiendo de esta respuesta valiosa, este trabajo pretende estudiar en el nivel empírico, la relación entre la motivación y la competitividad, identificar qué significa la competitividad para el alumnado universitario y ofrecer unas reflexiones acerca de la competitividad que contribuye a la motivación en el aula de lenguas extranjeras.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 2.1. Motivación

La motivación tiene un poder influyente que distingue si uno puede esforzarse para lograr una meta o no (Bipps y van Dam, 2014, p. 158; Atkinson y Reitman, 1956, p. 361). Existe una relación particular entre la motivación y el rendimiento (Atkinson y Reitman, 1956, p. 361). McClelland (1987) categoriza tres motivaciones: necesidad de logro, necesidad de afiliación y necesidad de poder. Nos llama la atención especialmente la necesidad de logro que refiere a la exigencia de hacer algo mejor o más rápido, completar una tarea difícil, superar los obstáculos o demostrar talento (Bipps y van Dam, 2014, p. 158), porque estos son caminos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Bipps y van Dam añaden que ese apetito por el logro está relacionado con la superación de sí mismo o la competición con otros (2014, p. 158). Por otro lado, la motivación del logro suele enfrentar un conflicto emocional entre ganas de tener éxito y evitar fracasos (Covington, 2000, p. 173). Weiner explica el mismo dilema como la búsqueda por maximizar el estímulo placentero y minimizar la experiencia dolorosa (1985, p. 275). Es por ello por lo que, la clave para lograr el objetivo y los comportamientos relacionados con la motivación como la intensidad, la calidad y la continuidad del esfuerzo, está en el equilibrio entre la postura de luchar y la abstinencia de hundimiento (Covington, 2000, p. 173).

Cuando aplicamos el concepto de motivación en el campo de los estudios de aprendizaje de lenguas extranjeras, el incentivo es uno de los factores más importantes, porque es el primer estímulo para iniciar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y luego se convierte en el impulso para seguir el proceso de aprendizaje/adquisición a menudo tedioso (Dörnyei, 2005, p.65). Ambas motivaciones, intrínseca y extrínseca pueden estar influenciadas por factores variados. No obstante, la relación entre la motivación y el rendimiento académico es estable (Baumann y Harvey, 2018, p. 187; Bipp y van Dam, 2014). Después del paso del periodo de estudios cognitivos sobre motivación, Dörnyei añade al estudio de la motivación la variable del tiempo y hace hincapié en que la motivación es de carácter dinámico, por ende, hay que tomar una aproximación orientada al proceso (Dörnyei, 2005, p.83). Él la divide en tres etapas llamadas la “etapa preaccional”, la “etapa accional” y la “etapa postaccional”. El papel que juega la motivación en la primera etapa es generar las ganas de aprender una lengua. En la segunda etapa, la motivación sirve para mantener y proteger el proceso de aprendizaje. Finalmente, la motivación en la última etapa ayuda a determinar las acciones que tomar después de estudiar una lengua (Dörnyei, 2005, p.84; Dörnyei, 2001, pp.21-22). Williams y Burden ofrecen un modelo parecido pero enfocado a la primera y segunda etapas de Dörnyei, con unas fases denominadas: primero, motivos para hacer algo, segundo, decisión de hacer algo y tercero, sostenimiento del esfuerzo (Williams y Burden, 1997/1999, pp.129-130; Ellis, 2008, p.688; Dörnyei, 2005, p. 83). Para los docentes, la etapa accional o la fase de sostenimiento del esfuerzo son periodos críticos, cuando los profesores pueden influenciar la motivación del alumnado mediante la calidad de la clase. A saber, si el contenido de la clase y la pasión del profesorado son suficientemente estimulantes para mantener a los estudiantes que estén motivados, juntos con los buenos compañeros que influyen positiva y mutuamente, la posibilidad de éxito en el aprendizaje de la lengua

extranjera puede aumentar. Efectivamente, el ambiente grupal generado en el aula se debe estudiar profundamente, puesto que puede resultar positivo a la hora de mantener la motivación y aportar un aprendizaje efectivo, o, por el contrario, puede causar estrés y presión entre estudiantes y, por consiguiente, la desmotivación del alumnado (Dörnyei, 2005, p. 90). Otra corriente avanzada en la investigación sobre la motivación es el *Motivational Self System* (Dörnyei, et al., 2014, p.20, Lorenzo, 2014, p. 141), cuyo objetivo principal se ha extendido a las identidades de los estudiantes (Coyle, 2014, p.55) y su visión de éxito en el futuro (Dörnyei, et al. 2014), porque se espera que la motivación se mantenga mejor si está sostenida mediante un motivo interiorizado (Ushioda, 2014, p. 35). Este acercamiento combina la motivación, cognición y efecto, identificando tres componentes importantes: *the 'ideal' L2 self* (la persona que uno quiere ser hablando la lengua extranjera que está aprendiendo), *the 'ought-to' L2 self* (los atributos que uno cree que hay que poseer para evitar posibles resultados negativos) y *the L2 learning experience* (situaciones y experiencias específicas relacionadas con el ambiente de aprendizaje) (Coyle, 2014, p.55; Dörney et al., 2014, p.20). Es decir, a donde un estudiante quiere llegar y realmente a donde llega de verdad será mediado por lo que él se siente capaz (Coyle, 2014, p.55). Dentro de ese flujo, existen 6 componentes para desarrollar la práctica de la enseñanza inspirada por una visión exitosa del futuro: 1- crear una visión, 2- fortalecer la visión, 3- confirmar la visión, 4- transformar la visión en acción, 5- mantener la visión viva y 6- contrapesar la visión (Dörnyei et al., 2014, p. 21).

Como docentes, nos interesa reflexionar sobre el papel de los profesores de lenguas extranjeras en relación con la motivación del alumnado en la etapa accional, el periodo 5 de mantener la visión viva o la formación de *learning experience*, cuando podemos intervenir para que los estudiantes estén animados sin perder la ilusión por aprender. Existen varios estudios que mencionan las estrategias en el aula. Por ejemplo, Dörnyei menciona tres puntos esenciales para una clase animada: 1) evitar la monotonía, 2) elaborar tareas interesantes y 3) promocionar la participación de los estudiantes (2001, p. 73). Concretamente sus sugerencias útiles y detalladas son la utilización de tareas de reto, la inclusión de elementos novedosos, intrigantes, exóticos, etc. (Dörnyei, 2001, p.76). Silvia destaca la curiosidad como un elemento de motivación, ya que reduce la incertidumbre y la falta de información, además de fortalecer el hábito de aprendizaje autónomo (2012, pp. 2, 4). Por el contrario, estrategias de motivación controlada como la memorización por repetición y los ensayos básicos resultan menos prácticos, poco persistentes, provocan más ansiedad y a menudo acaban en fracaso y/o abandono escolar (Vantieghem y Van Houtte, 2018, p.381).

## 2.2. Nativos digitales

Según Crookes y Schmidt, la clave para motivar a los alumnos exitosamente está en considerar bien su edad y su cultura (1991, p.492). Ciertamente, aunque queramos preparar bien las clases para que sean animadas, novedosas, atractivas o incluso curiosas, sin conocer la cultura y el contexto de los estudiantes, no podemos identificar cuáles son sus intereses y deseos. Entonces, ¿quiénes son nuestros estudiantes y en qué cultura se desenvuelven?

Normalmente, los alumnos universitarios de nuestra era pertenecen a la generación llamada "nativos digitales". El término y el concepto que Prensky (2001a) hizo famoso es útil para categorizar todas aquellas personas que han nacido a partir de los años ochenta.

Aunque se llamen de otras formas como “*born digital*”, “*homo-zappiens*”, “*net savvy*”, “*Millenials*” o “*Net Generation*”, el supuesto general de esta generación es su familiaridad con los aparatos electrónicos digitales, ya que desde su nacimiento están sumergidos en una cultura rica en tecnología (Bennett et al., 2008, p. 776). Sus preferencias son accesos aleatorios con velocidad rápida, mejor gráficos que textos, socialización mediante conexiones virtuales, procesos paralelos y multifuncionalidad, etc. (Prensky, 2001a; Prensky, 2001b). Es por ello por lo que dicen que ellos desarrollan capacidades cognitivas de manera radical y aprenden de forma diferente a las generaciones anteriores (Prensky, 2001b). Efectivamente, algunos datos aportan votos favorables al uso de materiales TIC entre los estudiantes jóvenes para estimular sus motivaciones (Madrid, 2002, p.404).

Sin embargo, esta teoría es criticada por dos motivos: la generalización o la exageración de la capacidad TIC de los jóvenes y la falta de más datos empíricos (Bennett et al., 2008; Margaryan et al., 2011; Selwyn, 2009; Watson, 2013). El año de nacimiento de los jóvenes no es un factor determinante para medir la capacidad y acceso a las herramientas TIC, sino que hay más variables potentes como la clase social, la educación, la cultura (Margaryan et al., 2011), la educación de los padres (Gui y Argentin, 2011), el género (Gui y Argentin, 2011), las circunstancias institucionales (Selwyn, 2009), las nacionalidades y los sistemas educativos (Watson, 2013), la limitación de uso para objetivos concretos (Margaryan et al., 2011), o simplemente que los jóvenes no están tan entusiasmados con las TIC como creemos (Bennett et al., 2008). A saber, el gusto por las nuevas tecnologías no es unidimensional, sino que puede estar influenciado por numerosos factores a nivel micro, medio y macro. Es probable que la introducción de las TIC en el aula de lenguas extranjeras esté motivando a los estudiantes nativos digitales, o, al contrario, es posible que esté desanimándolos.

### 2.2.1. Aplicaciones educativas

Los videojuegos están llamando la atención de las instituciones educativas por sus potenciales educadores y motivacionales (Borja Manero et al., 2017, p. 236). Del mismo modo, los videojuegos educativos influyen positivamente el proceso cognitivo del aprendizaje gracias a incentivar la motivación de los alumnos (Borja Manero, et al., 2017, p. 236). Además, no solo el videojuego es educativo, sino también el aprendizaje basado en juegos y el uso de aplicaciones educativas muestran su potencia para atraer y motivar a los estudiantes (Marvel, 2017, p. 215; Tsai, 2017, p. 3210).

Hoy en día, existen varias aplicaciones desarrolladas con fines educativos. Las aplicaciones convencionales como *YouTube*, *TikTok*, *Twitter*, *Facebook*, etc., pueden ser de gran utilidad para las aulas si elaboramos bien los materiales con objetivos acordes con la docencia. Asimismo, otras aplicaciones más orientadas a la educación como *Socrative*, *Plickers* y *Kahoot!* ayudan a los profesores en la creación y gamificación de las tareas, además de motivar a la participación de los estudiantes.

## 2.3. Competitividad

El estudio acerca de la conexión entre la competitividad y la motivación del aprendizaje en el ámbito educativo está en desarrollo (Baumann y Harvey, 2018, p.187), aunque

existen varias investigaciones que afirman la contribución de la competitividad (Moke et al., 2018, p.279).

La interpretación de la competitividad cambia según el contexto en que nos encontremos. Por ejemplo, en el nivel macro, la competitividad de una nación es la fuerza de supervivencia en la economía mundial. Nuestra atención está en el nivel micro de los individuos, concretamente en los estudiantes universitarios. Si tomamos algunas definiciones de varios autores (Baumann y Harvey, 2018, p.189; Moke, 2018, p.280; Smither y Houston, 1992, p.408), nuestro uso de este término es “el deseo de un individuo por la superación” y no vamos a especificar en relación con las situaciones interpersonales de ganar o hacer algo mejor que otros seres humanos, puesto que como veremos a continuación, la competitividad tiene otra dimensión que es la de “superarse a sí mismo”. Hay investigaciones que argumentan que la competitividad es una de las cualidades inherentes a los individuos (Smither y Houston, 1992, p.407), así por tanto no sería una habilidad. Otros argumentan que la competitividad se forma basándose en la personalidad y el ambiente, entonces, cambia según las diversas circunstancias (Moke, 2018, p. 280). La visión hacia la competitividad puede modificarse por influencia cultural (Baumann y Harvey, pp.185, 187; Houston et al., 2005; Fülöp, 2009, p.350). Además, la competitividad está rodeada de numerosos factores como las relaciones interpersonales, el manejo de las emociones (por ejemplo, el sentido de dominio y sus conexiones, sensibilidad y resiliencia) (Moke, et al., 2018, p.279), las personalidades individuales (Houston et al., 2005), el género (Houston et al., 2005), la intensidad, el número de los competidores y la magnitud del premio (Fülöp, 2015, p.5).

El debate sobre el bien y el mal de la competitividad es un tema clásico; ya Adam Smith aplaudió la competitividad por su papel de motivación para la mejora del rendimiento. Por otro lado, Thomas Hobbes desaconsejaba la competición por destruir la motivación (Murayama y Elliot, 2012, p.1035). Sin embargo, hasta los años noventa del siglo XX, la corriente dominante concebía unidimensionalmente el tema de la competitividad como opuesto al de la cooperación (Fülöp, 2015, p.1; Orosz et al., 2018, p.779). Sobre todo, en el ámbito educativo y de la psicología, la competitividad se relaciona con la imagen de una fuerza destructiva de relaciones personales amistosas, por lo que se debe eliminar desde el mundo de los niños y adolescentes (Fülöp, 2009, p.346). En palabras de Fülöp, la cooperación y la competición se han estado estudiando dentro del paradigma de “Bella y Bestia” (*Beauty and Beast paradigm*) (2015, p.2; 2009, p.346).

Sin embargo, la competitividad no ocurre únicamente en escenarios interpersonales, sino también en experiencias personales. Tampoco son conceptos excluyentes mutuamente, sino que se deben considerar como un conjunto que favorece la mejora (Fülöp, 2015, p.3; Fülöp, 2009, p.347). Murayama y Elliot conceptualizan en tres escenarios; *trait competitiveness* (carácter personal): *perceived environmental competitiveness* (caracterizado por la situación percibida) y *structural competition* (caracterizado por la situación actual) (2012, p. 1035). El foco en los tres escenarios está en dos niveles: relaciones interpersonales y relaciones intrapersonales (Murayama y Elliot, 2012, p.1036). Además, independientemente de los escenarios y los enfoques, existen intentos de agrupamiento por la finalidad, la función o la orientación de la competitividad. La primera es la competitividad interpersonal cuyo objetivo principal es vencer a sus rivales: *superiority competitiveness* (Moke et al., 2018, p.280); *constructive competitiveness* (Fülöp, 2015, p.4); *enjoyment of competition* (Houston

et al., 2005, p.208). Por otro lado, la segunda es más bien la competitividad intrapersonal motivada por la superación de sí mismo o en caso de estar acompañado con otras personas, competir con ellos y no contra ellos (Thornton et al., 2011, p.412): *mastery competitiveness* (Moke et al., 2018, p.280); *personal development competitiveness* (Thornton et al., 2011, p.412; Fülöp, 2015, p.7; Orosz et al., 2018, p.779). Menos apreciada es la competitividad extrema, excesiva, hostil y agresiva que se transforma en las ganas de ganar a toda costa; *hyper-competitiveness* (Thornton et al., 2011, p.411; Orosz et al., 2018, p.779); *destructive competitiveness* (Fülöp, 2015, p.4). En cambio, se observa una orientación pasiva hacia la competitividad: *competition avoidance* (Fülöp, 2015, p. 7; Orosz et al., 2018, p.779); *contentiousness* (Houston et al., 2005, p.208). Por último, hay personas a las que no les interesa en absoluto competir con nadie ni consigo mismo: *lack of interest in competition* (Orosz et al., 2018, pp.778-779).

Actualmente, hay investigaciones empíricas sobre competitividad cruzando los diversos factores, situaciones, niveles y orientaciones que acabamos de ver. Por ejemplo, en su estudio, Houston et al. (2005) muestran que los varones universitarios son más competitivos que las mujeres en el ámbito general. Las chicas de edad adolescente se caracterizan típicamente por su preferencia a la cooperación más que a la competición, aunque no deben despreciarse las diferencias dentro del mismo sexo (Vantieghe y Van Houtte, 2018, pp.379 y 382). Si ampliamos la mirada hacia la competitividad y el videojuego, otros estudios confirman que los varones prefieren juegos con retos, complejidad, interacciones interpersonales y competitividad, mientras que, a las mujeres, les gustan más los tipos de juegos narrativos y a ellas no les atraen la competitividad, la violencia o los juegos digitales 3D (Borja Manero et al., 2017, p. 238; Tsai, 2017). Tsai revela que ambos géneros de estudiantes se motivan más cuando están compitiendo con otros jugadores reales (2017, p.3222). Borja Manero et al. descubren que, entre los jóvenes de la generación de los nativos digitales, la diferencia de edad no es notable como una variable de influencia (2017, p. 242).

### 3. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta las teorías y resultados de investigaciones anteriores, este trabajo tiene por objeto principal en concreto estudiar la relación entre la motivación y la competitividad de los jóvenes universitarios nativos digitales, a través de las siguientes preguntas de la investigación.

- ¿Qué significa la competitividad para los estudiantes universitarios?
- ¿Las aplicaciones educativas en el modo de competitividad motivan a los estudiantes nativos digitales a la hora de estudiar una lengua extranjera?
- ¿Las aplicaciones educativas sin modo de competitividad igualmente motivan a los estudiantes nativos digitales a la hora de estudiar una lengua extranjera?

Finalmente, pretendemos ofrecer unas reflexiones acerca de la competitividad positiva y los posibles materiales que apoyan la motivación del alumnado de lengua extranjera.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. Participantes

45 estudiantes universitarios voluntarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada (España) de las asignaturas de Japonés Inicial y Japonés Avanzado (12 hombres y 33 mujeres; 36 de Japonés Inicial y 9 de Japonés Avanzado) han participado en una encuesta. La lengua japonesa en dicha universidad es asignatura obligatoria u optativa de segundo o tercer idioma en varios Grados universitarios (25 estudiantes del Grado de Lenguas Modernas, 6 del Grado de Literaturas Comparadas, 4 de Filología Hispánica, 8 de Estudios Ingleses, 1 de Estudios Árabes e Islámicos y 1 del programa europeo de intercambio Erasmus); es decir, todos los alumnos tienen sus lenguas o estudios principales con más peso en sus carreras universitarias, por lo que el papel que la motivación juega es muy importante para mantener a los alumnos interesados, animados y satisfechos. Además, el hecho de que la lengua japonesa sea uno de los idiomas más difíciles de dominar para el alumnado occidental (U.S. Department of State, s.f.), promueve que una gran mayoría de estudiantes se enfrenten a un desafío complejo y, que, al mismo tiempo, puede desanimar. No obstante, los estudiantes suelen venir con una motivación alta de preacción (Dörnyei, 2005, p.84; Dörnyei, 2001, pp.21-22) por sus intereses en manga, cultura popular japonesa, literatura y gastronomía japonesas, etc. Es por ello por lo que la motivación accional (Dörnyei, 2005, p.84; Dörnyei, 2001, pp.21-22) es significativa para que se mantenga el interés inicial. La edad de los participantes es de 18 a 29 años y la media es 20,36 años (DT=2,55).

### 4.2. Procedimiento

Con el objetivo de facilitar el repaso de las clases al mismo tiempo que los estudiantes se mantengan animados y motivados, en el primero y el segundo cuatrimestre del año académico 2019-2020 (desde septiembre 2019 hasta mayo de 2020), hemos realizado unos ejercicios mediante cinco aplicaciones educativas; *Kahoot!*, *Plickers*, *Mentimeter*, *Quizlet* y *Prado*. Las primeras cuatro aplicaciones son de uso frecuente en el ámbito educativo en general. *Prado* es la plataforma institucional de docencia de la Universidad de Granada, por lo que el acceso está limitado a la comunidad universitaria de dicha universidad. Las cinco aplicaciones permiten a los profesores crear materiales didácticos interactivos, y cada uno tiene una particularidad favorable para su utilización en las aulas. Por ejemplo, el modo de competición que ofrecen *Kahoot!* y *Mentimeter* pueden animar a la participación del alumnado si a ellos les gusta competir. *Mentimeter* puede combinar las preguntas de repaso con unas encuestas. *Quizlet* facilita el aprendizaje individualizado a través de la modalidad de juegos variados, aunque también se puede competir con otros de manera asíncrona. *Plickers* permite conocer el resultado de ejercicios al nivel grupal instantáneamente, ocultando las identidades de los participantes salvo al docente. Del mismo modo, ejercicios mediante *Prado* posibilitan de forma autodidáctica a los estudiantes con opción de retroalimentación inmediata, pese a que su entorno es más bien clásico y tiene menos margen de jugabilidad. La adaptación de varias aplicaciones ha facilitado experimentar las situaciones tanto competitivas con otros alumnos como el aprendizaje autónomo sin competitividad.

A continuación, todos los participantes voluntarios han completado el cuestionario preparado partiendo del de Orosz et al. (2018), generado mediante la aplicación *Google Forms*. Se han seleccionado dos ítems para cada una de las tres orientaciones de competitividad (falta de interés en competir, abstinencia de competir causada por la ansiedad y competitividad para autodesarrollo) con la finalidad específica de identificar las funciones de la competitividad de los alumnos. Además, se han añadido unas preguntas más para examinar el grado de satisfacción de la clase, y la preferencia por materiales competitivos/no competitivos y el uso de recursos online/offline. Los ítems fueron seleccionados cuidadosamente para que fueran breves, claros y pocos, puesto que como señala Baumann y Harvey, hoy en día, los estudiantes universitarios están en un ambiente de cansancio por demasiados cuestionarios, lo que causa una baja tasa de respuestas (2018, p.191). Todas las preguntas han sido medidas por tipo *Likert* con la escala de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo). Los datos recogidos se han analizado mediante el paquete estadístico SPSS 24.0.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Tendencias de la competitividad para los estudiantes universitarios

En primer lugar, para identificar la disposición de la competitividad entre los alumnos, hemos analizado descriptivamente tres de las tendencias de competitividad basadas en estudios previos: falta de interés en la competitividad (FIC), competitividad para el desarrollo personal (CDP) y abstinencia de competitividad causada por la ansiedad (ACA). Para ello, se han seleccionado algunos ítems de Orosz et al. (2018).

*Tabla 1. Análisis descriptivos sobre tendencias de la competitividad*

Ítems	M	DT
No me gustó <i>Kahoot!</i> y <i>Mentimeter</i> porque competir con alguien no me motiva. (FIC-1)	2,16	1,33
No me gustó <i>Kahoot!</i> y <i>Mentimeter</i> porque no me interesa competir. (FIC-2)	2,27	1,35
Me gustó <i>Kahoot!</i> y <i>Mentimeter</i> porque las situaciones competitivas me ayudan a sacar lo mejor de mí. (CDP-1)	3,07	1,27
Me gustó <i>Kahoot!</i> y <i>Mentimeter</i> porque disfruto al ponerme en las situaciones competitivas. (CDP-2)	3,16	1,24
Sentí estrés al utilizar <i>Kahoot!</i> y <i>Mentimeter</i> por su ambiente competitivo. (ACA-1)	2,29	1,27
Me sentí presionado/a al utilizar <i>Kahoot!</i> y <i>Mentimeter</i> por su ambiente competitivo. (ACA-2)	2,02	1,20

Nota. N=45

Desde la Tabla 1, se puede observar una leve tendencia de la orientación de la competitividad hacia el desarrollo personal entre los participantes (CDP-1,  $M=3,07$ ; CDP-2,  $M=3,16$ ). Además, aunque no en los niveles decisivos, se observa un ligero interés en la competitividad (FIC-1,  $M=2,16$ ; FIC-2,  $M=2,27$ ) y un rechazo a la competitividad por ansiedad (ACA-1,  $M=2,29$ ; ACA-2,  $M=2,20$ ); si bien, dado que las desviaciones típicas de los ítems de ausencia de interés en la competitividad son mayores (FIC-1,  $DT=1,33$ ; FIC-2,  $DT=1,35$ ), se puede deducir la existencia de posiciones extremas.

Ahora bien, es posible que la falta de interés en la competencia esté causada por la angustia en el ambiente competitivo. Para comprobar esta conjetura, se ha realizado un análisis de correlación coeficiente de Pearson ( $r$  de Pearson) entre las variables FIC y ACA, y los resultados se muestran en la siguiente tabla 2.

*Tabla 2. Correlaciones entre falta de interés en la competitividad y ansiedad hacia la competitividad*

	ACA-1	ACA-2
FIC-1	,644**	,540**
FIC-2	,561**	,473**

*Nota.*  $N=45$ , \*\* la correlación es significativa en el nivel  $p<,01$

Efectivamente, se observa una correlación fuerte y significativa entre la escasez del interés en la competitividad y la evitación de competitividad causada por la intranquilidad. Además, como afirman los fuertes coeficientes de ACA-1 ( $r=,644$ ) y ACA-2 ( $r=,561$ ), esta tendencia es aún más notable en situaciones interpersonales. Es decir, una gran mayoría de los participantes que expresan apatía en la competitividad actúan así no por desinterés total hacia la competitividad, sino porque no se sienten cómodos en el ambiente competitivo contra compañeros por el estrés y la ansiedad a los que se enfrentan. Si esto es así, el planteamiento de unas tareas evitando una situación competitiva interpersonal puede resultar beneficioso.

## **5.2. Motivación estimulada por las aplicaciones educativas en el modo de competitividad y sin modo de competitividad**

En segundo lugar, vamos a analizar si las aplicaciones educativas en el modo de competitividad motivan a los estudiantes o no. Para ello, primero, en la tabla 3, observamos descriptivamente si existe un grado de satisfacción hacia las aplicaciones educativas competitivas utilizadas en las clases (*Kahoot!* y *Mentimeter*); si se aburren al utilizar las aplicaciones educativas sin modo competitivo (*Plickers* y *Quizlet*) y si muestran gusto hacia la aplicación educativa no competitiva (*Prado*).

Tabla 3. Satisfacción hacia las aplicaciones educativas competitivas

Ítems	M	DT
Gusto hacia las aplicaciones educativas competitivas (GustoC)	4,09	0,97
Aburrimiento hacia las aplicaciones educativas sin modo competitivo (AburrimientoSC)	2,27	1,16
Gusto hacia la aplicación educativa no competitiva (GustoNC)	4,31	0,82

Nota. N=45

Como se puede observar, aparentemente los participantes están satisfechos con las aplicaciones educativas competitivas ( $M= 4,09$ ). Sin embargo, el gusto no apunta únicamente a las aplicaciones competitivas, sino también, o incluso más a la no competitiva ( $M=4,31$ ). Una explicación posible es que los alumnos con orientación de competitividad para el desarrollo personal, aprovechan cualquier material sea del modo competitivo o no. Las siguientes operaciones nos permiten comprobar esta hipótesis.

Tabla 4. Correlaciones entre Gustos hacia las aplicaciones educativas competitivas y la competitividad para el desarrollo personal

	CDP-1	CDP-2
GustoC	,548**	,628**
AburrimientoSC	,344*	,398**
GustoNC	,067	,152

Nota. N=45, \*\* la correlación es significativa en el nivel  $p<,01$ , \* la correlaciones significativa en el nivel  $p<,05$

Así como muestra la tabla 4, hay una correlación notable entre la complacencia con las aplicaciones educativas con el modo de competitividad y la orientación de la competitividad para el autodesarrollo (CDP-1,  $r=,548$ ; CDP-2,  $r=,628$ ); asimismo, se observa sutilmente el aburrimiento sin el elemento competitivo para los alumnos de orientación de la competitividad para autosuperación (CDP-1,  $r=,344$ ; CDP-2,  $r=,398$ ). Por otro lado, la satisfacción con las aplicaciones no competitivas no resulta significativa en ambos ítems CDP-1 y CDP-2. Por lo tanto, se confirma que, a los estudiantes con un perfil de competitividad para el desarrollo personal, les gusta y les motiva el uso de aplicaciones educativas competitivas. No obstante, hay que reconocer que hay una tendencia de la complacencia con los materiales sin modo de competitividad, aunque no se ha obtenido un resultado significativo en el nivel estadístico.

## 6. DISCUSIÓN

Desde las preguntas de investigación, los resultados revelan que, primero, los participantes universitarios de las clases de japonés como lengua extranjera analizados, se inclinan hacia el perfil de competitividad para desarrollo personal. Se observa un cierto nivel de interés –aunque el grado puede variar de un alumno a otro– en la competitividad, pero prefieren una competitividad provechosa para mejorar sus habilidades. La postura de rechazo a las situaciones competitivas no viene de la simple falta de interés en ella, sino a causa de los nervios generados por situarse en un ambiente competitivo contra otros compañeros. Segundo, a nuestros participantes nativos digitales les interesan las actividades realizadas mediante aplicaciones educativas competitivas. Considerando que el primer análisis presenta una orientación del alumnado hacia la competitividad para la automejora, el gusto a los ejercicios motivados por el uso de la competitividad es un resultado esperado y debe tenerse en cuenta a la hora de elaborar materiales, pero siempre que sea para desafiarse a sí mismo y no para crear un ambiente negativo de competitividad entre rivales. Dicho eso, el proceso de estudio de autodesarrollo es realizable con tareas sin modo de competitividad. Además, nuestro resultado descriptivo muestra un índice de apreciación considerable de los estudiantes por la aplicación no competitiva. En resumen y tras el análisis realizado, las actividades y los materiales deseables y motivadores para nuestro alumnado universitario, son los que estimulan la competitividad con una finalidad de desarrollo y superación de sí mismo.

Como base en este hallazgo, podemos mencionar algunas propuestas para la mejora de elaboración de materiales atractivos para el alumnado. Por ejemplo, la creación de unos ejercicios que registren y midan el desarrollo de cada individuo puede servir para incentivar el proceso de autodesarrollo. Aplicaciones como *Quizlet*, *Socrative* y *Prado* permiten a los profesores la supervisión de las mejoras de cada alumno. En este caso, los oponentes en la competición no son los compañeros de clase, sino el mismo alumno durante cierto tiempo pasado y futuro. Debería evaluarse cada paso de mejora y no solo el producto final. De esa manera, se mantiene la motivación del alumnado activada por el enfoque positivo de la competitividad. Otra idea realista es el uso del modo competitivo asíncrono y el anonimato que permiten ciertas aplicaciones educativas como *Kahoot!* y *Mentimeter*. Poder elegir el momento de participación en las actividades con el elemento competitivo, baja el estrés que causa un ambiente competidor. Además, la ocultación de la identidad sustituyendo los nombres por apodos elimina la rivalidad aparente, por tanto, se puede aprovechar el incentivo despertado por la jugabilidad y la competitividad de manera indirecta al no competir contra otras personas. En definitiva, la esencia está en el equilibrio entre el máximo provecho de la competitividad y el máximo alivio del estrés y la presión de la acometividad.

## 7. CONCLUSIONES

Desde la experiencia propia de los autores, este trabajo ha examinado la relación compleja de la motivación y la competitividad entre una muestra de los alumnos de japonés como lengua extranjera. Revelamos empíricamente que el alumnado universitario que participó en este estudio manifiesta un cierto gusto por la competitividad, pero con la finalidad de mejorarse a sí mismo y desarrollarse. Además, los que expresan menos interés en la

competitividad tienen esta inclinación por el disgusto a la ansiedad causada por el ambiente competitivo con otras personas. También, afirmamos que los estudiantes tienen opiniones favorables a las aplicaciones educativas competitivas. El análisis del coeficiente de correlación muestra que los estudiantes de la orientación por la competitividad para el desarrollo personal, disfrutaban las tareas con el modo de competitividad. Es decir, estos alumnos con voto a favor de la competitividad para la automejora gozan y maximizan su motivación incitada por la competitividad positiva. No obstante, no hay que inclinarse a las actividades competitivas únicamente, puesto que el análisis descriptivo manifiesta que los mismos estudiantes también aprecian los ejercicios no competitivos. Al fin y al cabo, los alumnos con el perfil de autodesarrollo percibirán las actividades –con o sin competitividad– para mejorar su aprendizaje. Es por ello por lo que es importante seguir buscando herramientas tanto tradicionales como novedosas con la ayuda de aplicaciones educativas y TIC en las aulas de lenguas extranjeras. Finalmente, es necesario variar y combinar estos materiales teniendo en cuenta la dimensión de competitividad, que puede resultar de gran ayuda si identificamos bien qué orientación de competitividad posee. La correcta selección de los instrumentos y el modo de competitividad tienen una potencia considerable para despertar, mantener y crecer en la motivación del alumnado.

A pesar de las contribuciones concretas que este estudio aporta, quedan varias mejoras posibles para futuras investigaciones. Primero, dada la dificultad de la recogida de datos de los participantes de manera voluntaria, la muestra del presente estudio ha sido limitada. Sería interesante ampliar esta investigación acerca de la motivación y la competitividad a un mayor rango de edad y a perfiles educativos para la creación de actividades favorables a las diversas demandas. Segundo, la búsqueda de aplicaciones educativas con y sin modo de competitividad sigue en desarrollo para poder elegir, cambiar y combinar, con la finalidad de maximizar la motivación estimulada por una competitividad provechosa. Por último, el establecimiento de una relación entre la motivación favorecida por la competitividad con los rendimientos o resultados sería el siguiente paso para una profundización de esta investigación.

## 8. REFERENCIAS

- Atkinson, J.W. & Reitman, W.R. (1956). Performance as a function of motive strength and expectancy of goal-attainment. *Journal of Abnormal Psychology*, 53, 361-366. <http://doi.org/10.1037/h0043477>
- Baumann, C. & Harvey, M. (2018). Competitiveness vis-à-vis motivation and personality as drivers of academic performance: Introducing the MCP model. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 185-202. <http://doi.org/10.1108/IJEM-10-2017-0263>
- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L., (2008). The ‘digital natives’ debates: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bipp, T. & van Dam, K. (2014). Extending hierarchical achievement motivation models: The role of motivational needs for achievement goals and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 64, 157-162. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.039>
- Borja Manero, J.T., Fernández-Vara, C. & Fernández-Manjón, B. (2017). Investigating the impact of gaming habits, gender, and age on the effectiveness of an educational video game: An

- exploratory study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 10(2), 236-246. <http://doi.org/10.1109/TLT.2016.2572702>
- Covington, M.C. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- Coyle, D. (2014). Motivating teachers and learners as researchers. En Lasagabaster, D., Doiz, A. & Sierra, J.M. (Eds.), *Motivation and foreign language learning* (pp. 50-70). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.40.03coy>
- Crookes, G. y Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>
- Creighton, T.B. (2018). Digital natives, digital immigrants, digital learners: An international empirical integrative review of the literature. *Education Leadership Review*, 19(1), 132-140.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Dörnyei, Z., Muir, C. & Ibrahim, Z. (2014). Directed motivational currents: Energising language learning by creating intense motivational pathways. En Lasagabaster, D., Doiz, A. & Sierra, J.M. (Eds.), *Motivation and foreign language learning* (pp. 9-30). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.40.01dor>
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition (second edition)*. Oxford University Press.
- Fülöp, M. (2009). Happy and unhappy competitors: What makes the difference? *Psychological Topics*, 18, 345-367.
- Fülöp, M. & Orosz, G. (2015). State of the art in competition research. En Scott, E. & Kosslyn, S. (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences* (pp. 1-16). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0317>
- Gui, M. & Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New Media & Society*, 13(6), 963-980. <http://doi.org/10.1177/1461444810389751>
- Houston, J.M., Harris, P.B., Moore, R., Brummett, R. & Kamatani, H. (2005). Competitiveness among Japanese, Chinese, and American undergraduate students. *Psychological Reports*, 97, 205-212. <https://doi.org/10.2466/pr0.97.1.205-212>
- Lorenzo, F. (2014). Motivation meets bilingual models: Goal-oriented behavior in the CLIL classroom. En Lasagabaster, D., Doiz, A. & Sierra, J.M. (Eds.), *Motivation and foreign language learning* (pp. 139-156). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.40.07lor>
- Madrid, D. (2002). The power of the FL teacher's motivational strategies. *Cauce*, 25, 369-422.
- Margaryan, A., Littlejohn, A. & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56, 429-440. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
- Marvel, M.D. (2017). Player characteristics and games: Findings and implications for distance learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(2), 215-238. <https://doi.org/10.1177/0047239517723138>
- McClelland, D.C. (1988). *Human motivation*. Cambridge University Press.
- Moke, K.K.F., Chang, C.K.W., Prihadi, K. & Goh, C.L. (2018). Mediation effect of resilience on the relationship between self-efficacy and competitiveness among university students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(4), 279-284. <http://doi.org/10.11591/ijere.v7.i4.pp279-284>

- Murayama, K. & Elliot, A.J. (2012). The competition-performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1035-1070. <http://doi.org/10.1037/a0028324>
- Orosz, G., Tóth-Király, I., Büki, N., Ivaskevics, K., Bóthe, B. & Fülöp, M. (2018). The four faces of competition: The development of the multidimensional competitive orientation inventory. *Frontiers in Psychology*, 9(779), 1-16. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00779>
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants part 2: do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Silvia, P.J. (2012). Curiosity and motivation. En Ryan, R.M. (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation (1st edn)* (pp. 1-19). Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0010>
- Smither, R.D. & Houston, J.M. (1992). The nature of competitiveness: The development and validation of the competitiveness index. *Educational and Psychological Measurement*, 52(2), 407-418. <http://doi.org/10.1177/0013164492052002016>
- Thornton, B., Rychman, R.M. & Gold, J.A. (2011). Competitive orientations and the type A behavior pattern. *Psychology*, 2(5), 411-415. <http://doi.org/10.4236/psych.2011.25064>
- Tsai, F. (2017). An investigation of gender differences in a game-based learning environment with different game modes. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7), 3209-3226. <http://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00713a>
- U.S. Department of State. (s.f.). *Foreign language training*. <https://www.state.gov/foreign-language-training/>
- Ushioda, E. (2014). Motivation, autonomy and metacognition: Exploring their interactions. En Lasagabaster, D., Doiz, A. & Sierra, J.M. (Eds.), *Motivation and foreign language learning* (pp. 31-50). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.40.02ush>
- Vantieghem, W. & Van Houtte, M. (2018). Differences in study motivation within and between genders: An examination by gender typicality among early adolescents. *Youth & Society*, 50(3), 377-404. <http://doi.org/10.1177/0044118X15602268>
- Watson, I.R. (2013). Digital natives or digital Tribes? *Universal Journal of Educational Research* 1(2), 104-112. <http://doi.org/10.13189/ujer.2013.010210>
- Weiner, B. (1985). *Human motivation*. Springer-Verlag.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social* (A. Valero, Trans.). Cambridge University Press (Trabajo original publicado en 1997).

