

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Motivacija i akademski uspjeh u nastavi španjolskog kao stranog jezika

Studentica:

Nina Žeželić

Mentorica:

dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica:

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, siječanj 2019.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

La motivación y el rendimiento académico en la clase de ELE

Estudiante:

Nina Žeželić

Mentora:

dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Comentora:

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, enero de 2019

SAŽETAK

Motivacija i akademski uspjeh su vrlo važne teme u procesu poučavanja i učenja. Motivacija je pokretačka sila koja potiče na aktivnost, odnosno na djelovanje koje je usmjereno na određen cilj. U ovom kontekstu to djelovanje je usmjereno na učenje jezika. Motivacija je jedan od afektivnih faktora koji ima velik utjecaj na ponašanje (Gardner, 2006.). Akademski uspjeh se definira kao odraz postignuća ostvarenih u određenom vremenskom periodu. Cilj ovog istraživanja je provjeriti postoji li korelacija između pojedinih vrsta motivacije i akademskog uspjeha u nastavi španjolskog kao stranog jezika. Istraživanje je kvantitativno, deskriptivno i korelacijsko. Istraživanje se provelo na 88 studenata preddiplomskog i diplomskog studija španjolskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Kvantitativni podatci u sklopu istraživanja su dobiveni pomoću upitnika s Likertovom skalom od 5 stupnjeva. Rezultati ukazuju na blagu i neznatnu korelaciju između motivacije i akademskog uspjeha. Time se ne potvrđuje sa sigurnošću hipoteza koja proporcionalno povezuje motivaciju i uspjeh, samo ona koja povezuje intrinzičnu motivaciju i akademski uspjeh.

Ključne riječi: motivacija, akademski uspjeh, španjolski kao strani jezik

RESUMEN

La motivación y el rendimiento académico son temas inagotables en el proceso educativo. La primera, según Gardner (2006) es un esfuerzo que una persona tiene que emplear para alcanzar un objetivo. En este caso, el objetivo es aprender una lengua. El segundo está considerado como la evidencia de los logros alcanzados en un tiempo determinado. El objetivo de esta investigación es averiguar si existe una correlación entre varios tipos de motivación de los estudiantes y su rendimiento académico en la clase de ELE. La investigación es de naturaleza cuantitativa, de tipo descriptivo y correlacional. La investigación se lleva a cabo por medio de una encuesta rellena por 88 estudiantes de grado y de postgrado del Departamento de Estudios Románicos en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb. Los valores cuantitativos de este estudio se miden por medio de una escala de Likert de 5 puntos. Los datos muestran una correlación leve e insignificante entre el grado de la motivación de los estudiantes y los resultados de su aprendizaje. Por esto, no se puede confirmar sin duda la hipótesis que establece una relación proporcional entre el grado de motivación y el rendimiento académico. Sin embargo, se confirma que solo la motivación intrínseca correlaciona positiva y significativamente con el rendimiento académico.

Palabras claves: motivación, rendimiento académico, ELE

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. FACTORES AFECTIVOS.....	8
2. 1. AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA.....	10
2. 2. ACTITUDES Y CREENCIAS.....	11
2. 3. ANSIEDAD.....	13
2. 4. ATRIBUCIÓN.....	15
2. 5. ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	16
3. MOTIVACIÓN.....	18
3. 1. DEFINICIONES Y PERSPECTIVAS HISTÓRICAS.....	18
3. 2. MOTIVACIÓN Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA.....	20
3. 3. TIPOS DE MOTIVACIÓN.....	23
3. 3. 1. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA.....	23
3. 3. 2. MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA.....	25
3. 3. 3. MOTIVACIÓN INTEGRADORA.....	26
3. 3. 4. MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL.....	27
3. 4. PAPEL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO.....	29
3. 5. INVESTIGACIÓN DE LA MOTIVACIÓN.....	31
4. RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	34
5. INVESTIGACIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES CROATAS.....	36
5. 1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	36
5. 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
5. 2. 1. PARTICIPANTES.....	37
5. 2. 2. INSTRUMENTOS.....	39
5. 2. 3. PROCEDIMIENTO.....	39
5. 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	40
5. 3. 1. NIVEL DE LA MOTIVACIÓN.....	40
5. 3. 2. NIVEL DE LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEPENDIENDO DEL AÑO DE ESTUDIO.....	41
5. 3. 3. TIPOS DE LA MOTIVACIÓN.....	43
5. 3. 4. RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	53
5. 3. 5. CORRELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	55
5. 4. DISCUSIÓN.....	57
6. CONCLUSIÓN.....	60
7. ANEXOS.....	62
8. BIBLIOGRAFÍA.....	68

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras es bastante complejo. Hay factores innumerables que influyen en el éxito o fracaso en este proceso. Uno de estos factores es la motivación. Para claramente ver el efecto enorme que la motivación y sus diferentes tipos tienen en el proceso, hay que compararla con el rendimiento académico, que nos demuestra de forma empírica si el proceso de aprendizaje fue exitoso y si se alcanzaron los objetivos. Hay varios estudios que aportan datos para sostener la hipótesis de la relación entre motivación y rendimiento académico, pero no hay muchos que se centran en el aula de idiomas, especialmente de ELE. El objetivo de este trabajo es confirmar la hipótesis una vez más en los estudiantes de ELE en Croacia.

Los primeros cuatro capítulos forman el marco teórico. En el segundo capítulo presentamos y explicamos los factores afectivos y el impacto que tienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Creemos que es muy importante presentar los factores afectivos generalmente, antes de analizar con más detalle uno de los factores afectivos más importantes, la motivación, que es también el tema de este trabajo. Según la definición en Mihaljević Djigunović (1998), los factores afectivos están conectados con la parte emocional de un ser humano y se dirigen hacia los impulsos que tienen su origen en el entorno. Mihaljević Djigunović (1998) distingue entre cinco factores afectivos. Los dividimos en subcapítulos y definimos cada uno.

En el tercer capítulo se definen los términos claves para este trabajo. Presentamos la motivación como uno de los factores afectivos más importantes que puede tener un impacto tremendo en el proceso de aprendizaje. Muchas veces es el factor clave que determina el éxito del aprendizaje (Lorenzo, 2006). Primero damos un corto repaso de las perspectivas históricas. Por consiguiente, damos varias definiciones de la motivación y discutimos las características más importantes. Dentro de este capítulo también vamos a analizar detalladamente los varios tipos de la motivación. Según Gardner (2006) existen dos tipos de motivación, la integradora y la instrumental. También existe otra división de la motivación, en la intrínseca y en la extrínseca. En este capítulo también damos una visión general de investigaciones ya realizadas en el campo de la motivación. Presentamos los resultados obtenidos para poder compararlos después con los nuestros. Asimismo discutimos sobre los problemas a los que nos enfrentamos a la hora de medir la motivación de manera cuantitativa.

El cuarto capítulo se dedica al rendimiento académico. Lo definimos cortamente y explicamos cómo lo vamos a medir en la parte de la investigación. Después presentamos algunas investigaciones importantes que se realizaron en el campo de la motivación y del rendimiento académico.

La investigación consta de cuatro partes. La primera, titulada objetivos e hipótesis, detalla las hipótesis que postulamos. La segunda, metodología de investigación, describe la metodología utilizada en la investigación, la cual es de tipo cuantitativo y correlacional puesto que se ponen a prueba la relación de dos variables entre sí. La tercera parte, análisis e interpretación de los resultados, da a conocer los resultados encontrados en la aplicación del cuestionario y el análisis de los mismos. En la última parte, la discusión, resumimos los resultados y averiguamos las hipótesis.

En el último capítulo se detallan las conclusiones que formamos a partir de los resultados y las recomendaciones para futuras investigaciones. Finalmente se detalla el listado de referencias bibliográficas que sirvieron para el desarrollo de este trabajo.

2. FACTORES AFECTIVOS

Durante el aprendizaje de segundas lenguas, a diferencia de la adquisición de la lengua materna, pueden surgir diferentes problemas que resultan en una disparidad en los niveles de aprendizaje conseguidos. Casi todos los niños que no sufren enfermedades mentales muy serias, consiguen aprender su lengua materna sin muchos problemas u obstáculos. Incluso, dentro de una clase, a menudo se encuentran en el mismo nivel y no hay diferencias muy notables en las cuatro destrezas de los alumnos. Sin embargo, muchos profesores de lenguas extranjeras han notado que dentro de una clase se puede encontrar diferencias enormes entre los alumnos. Mientras que unos tienen mucho éxito en el proceso de aprendizaje y memorizan la materia más rápidamente que los demás, a los otros les cuesta mucho aprender las bases necesarias para desarrollar sus conocimientos (Klein, 1992).

Es obvio que cada alumno de una lengua extranjera es un mundo en sí y que hay tantas maneras de aprender una lengua como hay personas que la aprenden. De esto podemos concluir que no solo un factor, sino una combinación de factores influye en una persona que hace que esta persona aprenda en un orden determinado, que aprenda más o menos rápido y que aprenda hasta conseguir un nivel de dominio más o menos alto (Griffin, 2011). En su modelo socioeducativo, Gardner (2010) trata de caracterizar las causas de esa disparidad y las diferencias en el orden, la velocidad y la consecución de aprendizaje. Destaca las diferencias individuales como los factores principales para explicar el conocimiento adquirido o lo que se va a adquirir. Divide los diferentes factores individuales que influyen en el proceso del aprendizaje en dos grandes grupos: en los factores cognitivos y en los afectivos.

En el pasado, la lingüística aplicada se centraba más en los factores cognitivos, que se consideraban los factores centrales que tenían influencia en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, durante los años 60, las investigaciones de la lingüística aplicada relacionadas con la afectividad empezaron a despertar el interés de los científicos. De este punto en adelante, se prestaba más atención a los alumnos y se trataba de revolucionar la enseñanza de idiomas desde su punto de vista. Se empezó a contemplar a los alumnos de manera holística. Se tomaba en cuenta su personalidad, sus intereses y experiencias previas, que podían tener influencia en el proceso de aprendizaje. Se llegó a la

conclusión de que el alumno debía tener el papel central y activo en la enseñanza. Con el tiempo se realizó aún más estudios sobre los factores afectivos como elementos responsables del aprendizaje y se reconoció su importancia (Mihaljević Djigunović, 1998). Una de las razones para este cambio también fue el hecho de que la aptitud y la especialización hemisférica se presentaran como características inmutables e inmunes a un tratamiento en el aula, mientras que los factores afectivos se podían desarrollar bajo intervenciones pedagógicas concretas o planteamientos metodológicos consistentes (Lorenzo Bergillos, 2004).

Es muy importante destacar que, aunque forman dos grupos diferentes, la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Las dos se deben combinar, porque de esta manera el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra, porque ninguno de los dos puede separarse del otro (Arnold, 2000). Arnold (2000:256) considera la afectividad como «aspectos de la emoción del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta». Según la definición en Mihaljević Djigunović (1998), los factores afectivos están conectados con la parte emocional de un ser humano y se dirigen hacia los impulsos que tienen su origen en el entorno. Se trata de factores internos que influyen en nuestro comportamiento. Roncel Vega (2008) destaca el autoconcepto, la motivación y la ansiedad como los factores afectivos centrales. Arnold (2009) menciona cuatro factores: la ansiedad, la autoestima, las actitudes y creencias y los estilos de aprendizaje. Mihaljević Djigunović (1998) distingue entre cinco factores afectivos: las actitudes, la motivación, el autoconcepto, la ansiedad y la atribución.

Los factores cognitivos son, según Gardner (2006), la inteligencia, la aptitud y las estrategias. Lorenzo Bergillos (2004) destaca que este tipo de factores son aún más complejo. Por un lado, distingue los factores neurológicos y un alto nivel de permeabilidad a estímulos lingüísticos, y por el otro, factores cognitivos, como la aptitud, que se define como la «habilidad para asimilar material lingüístico descontextualizado y procesar la lengua con eficacia [...] ya sean estructuras morfosintácticas o rasgos fonológicos distintivos de la L2» (Carroll, 1991, en Lorenzo Bergillos, 2004:305).

En este capítulo, a continuación, presentamos brevemente los factores afectivos más importantes, sin incluir el factor clave, la motivación, porque la explicamos y analizamos detalladamente en el siguiente capítulo.

2. 1. AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA

El autoconcepto es la opinión que una persona tiene sobre sí misma. Massenzana (2017) explica que, aunque el autoconcepto no es lo mismo que la autoestima, se trata de dos factores profundamente ligados. Es decir, no es posible entender uno sin la presencia del otro. El autoconcepto se puede entender como la percepción que el sujeto tiene de sí mismo que se basa en la observación, mientras que la autoestima es la valoración conformada por nuestras autoconcepciones. Mihaljević Djigunović (1998) añade que la autoestima se relaciona con los sentimientos de amor y de aceptación. La necesidad de mantener una autoestima estable es una de las básicas necesidades de un ser humano. Este factor es muy variable e inestable y cambia significativamente con la edad. Wittrock (1986, en Mihaljević Djigunović, 1998) explica que los niños pequeños generalmente tienen una visión muy positiva y muchas veces irreal de sus competencias. Después de los primeros años de la educación su percepción se vuelve más realista y correlaciona con su rendimiento académico.

El autoconcepto es un factor muy importante y hay que prestar atención a la imagen que los alumnos tienen de sí mismos en la clase de idiomas. Oxford (2000) señala que es importante fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos en los alumnos y proporcionarles oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas. Es clave detener el desarrollo de la ansiedad, que puede tener una influencia negativa en el aprendizaje. La ansiedad y la autoestima son factores conectados que influyen uno al otro, ya que uno impide el aprendizaje y el otro lo sustenta. Arnold (2009) asimismo confirma que es importante que los profesores fomentan la autoestima de sus alumnos, porque, gracias a esto, el alumno se va a sentir relajado y dispuesto hacia el aprendizaje. El estado de ánimo de los alumnos tiene sin duda mucha influencia no solo en su comportamiento, sino también en su rendimiento. Arnold (2009) cree que los alumnos con una autoestima alta tienen un mejor rendimiento académico. Si la autoestima de los alumnos es baja, ellos creen que no pueden hacer sus deberes solos y, por esta razón, no hacen el esfuerzo necesario.

Hay varias maneras de realizar estos objetivos. Arnold (2009) destaca que lo más importante que un profesor puede hacer es comprender al alumno y sentir compasión hacia él. De esa manera, puede fomentar su autoestima y el autoconcepto positivo. El concepto de la confirmación del profesor es también muy importante porque, de esta manera, los profesores comunican a sus alumnos que son

individuos valerosos. Es muy importante reconocer el logro del alumno, respetar sus opiniones y creer en él. Mihaljević Djigunović (1998) explica la otra manera en la que los profesores pueden desarrollar la imagen interna de sus alumnos. Hace hincapié en la importancia de la retroalimentación. Tiene un efecto importante en la autoestima de los alumnos, porque les permite entender sus aptitudes y conocimientos y fijar objetivos realistas. Cuando un alumno comete un error o no alcanza los objetivos fijados, es necesario ser comprensivo y no criticarlo enseguida. Por esto, la corrección directa y agresiva, muchas veces acompañada de comentarios sarcásticos no es aconsejable, es que provoca miedo en los alumnos. El alumno debe entender que ha cometido un error e intentar corregirlo solo. El profesor sirve solo para ayudarlo o como apoyo. Así protegemos el ego del alumno y le damos la oportunidad de autocorrigerse y aprender algo (Alonso, 2011).

En resumen, el autoconcepto y la autoestima son factores afectivos que tienen mucha importancia en el aula de una lengua extranjera. Muchos autores están de acuerdo con la necesidad de fomentar la autoestima de los alumnos, porque los alumnos con un autoconcepto positivo rinden mejor y su proceso de aprendizaje es más productivo (Arnold, 2009). No obstante, alumnos con una autoestima baja corren el peligro de desarrollar miedo o ansiedad Oxford (2000). Arnold (2009) y Mihaljević Djigunović (1998) destacan la figura del profesor, que tiene un rol importante en promover el autoconcepto y la autoconfianza de los alumnos. Es importante sentir compasión hacia los alumnos y servir como su apoyo.

2. 2. ACTITUDES Y CREENCIAS

La actitud es una disposición psicológica que tienen todas las personas hacia algo o alguien. Las actitudes, sean positivas o negativas, determinan nuestro comportamiento. La actitud es uno de los factores personales que tiene mucha influencia en el aprendizaje de una lengua extranjera. En el aula de idiomas, hablamos de la disposición del alumno ante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de una categoría socio-psicológica y es muy difícil medirla, porque es variable y depende de otros factores, como del entorno social y familiar del alumno, de su origen étnico, de su propia comunidad de habla, de su lengua nativa, y del contexto de aprendizaje. Las actitudes y las creencias son la base en la que se forma la motivación hacia el aprendizaje (Mihaljević Djigunović, 1998). Lorenzo Bergillos (2004:309) vincula las actitudes, la autoconfianza y la motivación, que resultan en el aprendizaje de un individuo: «las actitudes hacia la lengua son

causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias, causan el aprendizaje».

Todos los aprendientes de una lengua extranjera tienen sus creencias o prejuicios, que puede afectar al proceso de aprendizaje de manera positiva o negativa. Gardner y Lambert (1972, en Mihaljević Djigunović, 1998) distinguen entre tres grupos de actitudes que están directamente relacionados con la motivación para aprender una lengua. El primer grupo son las actitudes sobre la comunidad del habla de la lengua meta. El segundo se refiere a las actitudes sobre la clase de idiomas, el profesor y el aprendizaje mismo. Este grupo se vincula con la ansiedad, de la que vamos a hablar después. Las actitudes del primer grupo se forman normalmente antes o al inicio del aprendizaje, mientras que las actitudes del segundo grupo se desarrollan y crecen durante el aprendizaje. El tercer grupo consta de actitudes que se refieren a un interés general sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y se vinculan con algunas características de la personalidad de los alumnos, como la autonomía o el autoritarismo.

Klein (1992) da un ejemplo de la influencia negativa que las características de la personalidad pueden tener. Destaca el problema de la permeabilidad del ego, que puede impedir el proceso de aprendizaje. La permeabilidad se refiere a la medida en la que el alumno es capaz y está dispuesto a renunciar parcialmente a su individualidad, de manera temporal, para integrarse en la nueva comunidad de habla. Unos piensan que hablando una lengua nueva, van a perder parte de su personalidad, que vinculan con la lengua materna y, por esta razón, rechazan la lengua extranjera y tienen una mala actitud hacia ella. Hernández y Váldez (2010) proponen una solución a este problema. Ellos dicen que el conocimiento de la cultura meta puede fomentar las actitudes positivas de los alumnos hacia la lengua meta. Los alumnos tienen que entender que, aprendiendo una lengua nueva, no pierden parte de su personalidad, la enriquecen. De esta manera se borran los prejuicios y los alumnos desarrollan una mentalidad más abierta. El rol del profesor de idiomas es fomentar actitudes positivas en los alumnos durante el aprendizaje a través de actividades significativas.

Para concluir, se puede decir que las actitudes y las creencias afectan directamente al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Su influencia puede ser positiva o negativa, dependiendo de qué creencias o prejuicios un alumno tiene sobre la lengua que aprende o sobre sus hablantes. Estos factores son responsables del desarrollo de la motivación en los alumnos o pueden causar que el

alumno rechace la materia completamente, porque tiene miedo de perder parte de su personalidad, como lo explica Klein (1992). Para evitar esto, el profesor tiene que ayudar a los alumnos que desarrollen una mentalidad abierta y motivarlos con su actitud positiva y su entusiasmo.

2.3. ANSIEDAD

Uno de los factores que tienen una influencia negativa en el proceso de aprendizaje es la ansiedad. Está relacionada con sentimientos como el miedo, la frustración, la tensión y la inseguridad. Aunque no se sabe exactamente por qué aparece con tanta frecuencia, lo seguro es que puede disminuir la posibilidad de aprender con éxito, o, en casos extremos, impedir completamente el proceso de aprendizaje (Arnold, 2009). La ansiedad se asocia con déficits en la comprensión oral, la adquisición del léxico, la expresión y la baja puntuación en los exámenes (Roncel Vega, 2008).

La teoría más conocida relacionada con la ansiedad proviene de los psicólogos Gardner y MacIntyre (1989, en: Mihaljević Djigunović, 2002). Según ellos, la ansiedad surge como un resultado de experiencias negativas que se repiten muchas veces. Se trata, entonces, de una reacción aprendida. Si el alumno repetidamente tiene malas experiencias con situaciones relacionadas con el estudio, va a empezar a conectar estos sentimientos negativos con el estudio mismo. Si la ansiedad crece, puede tener un efecto debilitante en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la ansiedad puede disminuirse con el paso de tiempo y con los éxitos durante el estudio (Mihaljević Djigunović, 1998).

Mihaljević Djigunović, (1998) distingue entre cuatro componentes de la ansiedad: el componente cognitivo, el componente emocional, el componente de comportamiento y el componente físico. El componente cognitivo de la ansiedad se refiere a la autovaloración negativa, es decir, a una opinión negativa sobre sí mismo. El segundo componente, el emocional, representa una sensación de incomodidad, nerviosismo y tensión que disminuye la habilidad de actuar normalmente. El componente de comportamiento se relaciona con el deseo de evitar situaciones sociales para no llegar en una situación incómoda. Muchas veces aparecen problemas como tartamudez o gesticulación excesiva o inapropiada. El último componente incluye reacciones como sudor en las manos y latidos acelerados.

Mihaljević Djigunović (1998) argumenta que la ansiedad a veces puede tener un efecto motivador, si no aparece con una intensidad grande. Se ha descubierto una correlación positiva entre la ansiedad y la complejidad de un trabajo. La ansiedad *facilitadora*, como la denomina Arnold (2009), ayuda al alumno, porque causa suficiente tensión para que el alumno pueda realizar bien una tarea. No obstante, si hablamos de la ansiedad *debilitadora*, es importante minimizarla, ya que es un obstáculo muy grande en el proceso de aprendizaje. Como la ansiedad puede ser un enemigo del aprendizaje, es imprescindible disminuirla en el aula. Arnold (2009) comenta que la ansiedad se puede reducir enormemente por medio de la actitud del profesor y de la atmósfera que este crea en el aula. Hay varias técnicas que pueden reducir la ansiedad, como observa Rubio (2004, en Arnold, 2009). Los profesores pueden hacer mucho para ayudar a sus alumnos. Por ejemplo, pueden enseñarles cómo relajarse, poniendo música suave y mostrando cómo respirar profundamente. Asimismo, los alumnos pueden usar técnicas cognitivas como la modificación del diálogo interno. Si el alumno siente pánico, puede pensar en lo positivo y así tratar de convertir los pensamientos negativos en los positivos.

Diferentes estudios demuestran que existe una correlación bastante alta entre los niveles de la ansiedad del alumno y del aprendizaje de lenguas extranjeras (Arnold, 2000). Las clases de lengua extranjera causan más ansiedad que otras porque la lengua se aprende usándola. Para alumnos, tener que expresarse en una lengua que no conocen bien delante toda la clase, provoca sentimientos de vulnerabilidad y miedo. Nježić (2017) realizó un estudio cuantitativo sobre las actitudes y la ansiedad. Los participantes fueron 61 estudiantes de ELE en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb. El objetivo de este trabajo fue averiguar la relación entre las actitudes y la ansiedad con el logro de los estudiantes. Los resultados mostraron que las actitudes de los estudiantes eran positivas y que los estudiantes experimentaban un nivel moderado de ansiedad. La autora de la investigación también llegó a la conclusión de que las actitudes positivas influían en la nota positivamente. En cuanto a la ansiedad, si los estudiantes experimentaban un nivel de ansiedad más bajo, tenían más éxito.

Para concluir, la ansiedad es un factor que hay que controlar, porque aunque un nivel bajo puede tener un efecto motivador, en la mayoría de los casos, disminuye la posibilidad de aprender con éxito o impide completamente el proceso de aprendizaje. Fomentado las actitudes positivas o enseñando varias técnicas de relajación podemos combatir los efectos negativos.

2. 4. ATRIBUCIÓN

Las atribuciones son las maneras en las que un alumno explica a sí mismo y a los demás las causas de su éxito o de su fracaso. Tienen una gran importancia en el campo de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. También tienen una influencia en la motivación de los individuos, porque ella depende del éxito del alumno y de su perspectiva acerca de la probabilidad del éxito.

Hay tres dimensiones de atribuciones. Las dimensiones son: lugar (la causa puede ser interna o externa), estabilidad (la causa cambia o no; es estable o inestable) y control (la causa está bajo nuestro control o no). Usando estas dimensiones podemos explicar las causas de éxito y fracaso: la capacidad, el esfuerzo, el nivel de dificultad de tarea, la suerte. La capacidad se considera una causa estable e interna; el esfuerzo es una causa interna e inestable; el nivel de dificultad de tarea lo describimos como una causa externa y estable, y la suerte es externa e inestable (Mihaljević Djigunović, 1998).

Pavičić Takač y Varga (2011) vinculan la atribución con la noción de responsabilidad. Explican que los alumnos que piensan que ellos mismos son responsables de su éxito o fracaso son generalmente más exitosos de los alumnos que opinan que sus fracasos dependen de circunstancias externas en las que no pueden influir.

Generalmente, existen dos tipos de alumnos: los que se centran en los éxitos y los que se centran en los fracasos (Mihaljević Djigunović, 1998). El primer tipo de alumnos prefiere tareas de nivel medio de dificultad. Celebra sus éxitos, porque cree en sus aptitudes y ve los fracasos como oportunidades para mejorar. El segundo tipo cree que sus éxitos son solo una cuestión de suerte y se culpe mucho si comete un error porque atribuye sus fracasos a causas internas, estables y las que no están bajo su control. Este tipo se centra en tareas demasiado fáciles o difíciles. La investigación de Sinclair (1987 en Mihaljević Djigunović, 1998) mostró que existen diferencias en las atribuciones dependiendo del sexo de los alumnos. Los resultados muestran que las chicas generalmente pertenecen al segundo tipo de los alumnos, ya que atribuyen sus éxitos a suerte (causa inestable) mientras que sus fracasos son, según ellas, un resultado de la falta de capacidades. Por lo contrario, los chicos atribuyen sus éxitos a sus capacidades.

Aunque las atribuciones tienen mucha influencia en el éxito y en la motivación de los alumnos, se realizaron pocas investigaciones sobre ellas y muchos autores (como Roncel Vega (2008)) o Arnold (2009)) no las consideran parte de los factores afectivos. Sin embargo, los alumnos deben tomar la responsabilidad de su éxito o fracaso, porque solo si entienden por qué y cómo ocurren, van a aprender de manera más eficaz.

2. 5. ESTILOS DE APRENDIZAJE

Los estilos de aprendizaje se refieren a las diferentes maneras en las que una persona procesa lo que está aprendiendo. Reconociendo sus estilos de aprendizaje, el profesor reconoce la individualidad de cada alumno, que tiene muchos beneficios para los alumnos, como al aumento del interés y de la motivación. Para ayudar a los alumnos que descubren su estilo de aprendizaje preferido y más eficaz, el profesor debe llevar al aula diferentes propuestas didácticas y actividades, cuya función es facilitar el aprendizaje según las preferencias de los alumnos. Aunque es cierto que muchas veces es imposible atender a las necesidades de todos los alumnos y guiar de manera individualizada su proceso de aprendizaje en un aula, si el profesor reconoce la diversidad de sus alumnos e intenta prestar atención a esto, los alumnos se van a sentir seguros y desarrollar su propio estilo (Arnold 2009). Lorenzo Bergillos (2004) ve los estilos de aprendizaje como un factor que pertenece al mismo tiempo a los factores afectivos y a los cognitivos.

Hay muchas categorías de estilos de aprendizaje. Los más analizados y discutidos son los estilos analítico/holístico. Como explica Reid (1987, en Lorenzo Bergillos 2004), alumnos con un estilo de aprendizaje analítico procesan la lengua de manera más práctica y atendiendo a los rasgos más directos. Los alumnos holísticos prefieren un aprendizaje más global y se centran en las propiedades significativas de los mensajes, a partir de los cuales inducen los mecanismos de funcionamiento de todos los niveles lingüísticos del nuevo código.

Hay otra categoría que se basa en los canales por los cuales las personas procesan los estímulos que reciben, que forman la base de todo aprendizaje (Revell y Norman, 1999, en Arnold, 2009). Hay tres canales: el visual, el auditivo y el cinético. Un alumno con preferencia visual necesita

ilustraciones y gráficos. Un alumno auditivo aprende más rápidamente escuchando las explicaciones del profesor o cintas, mientras el que el tipo cinético prefiere participar físicamente en las actividades de aprendizaje.

Como hemos visto, son numerosas las maneras diferentes en las que una persona procesa lo que está aprendiendo. Muchos alumnos no tienen un estilo único y pueden variar los estilos dependiendo de la materia. La rol del profesor como facilitador de aprendizaje es reconocer lo que los alumnos necesitan y cómo ayudarles en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es imprescindible percibir la singularidad de cada alumno como individuo y como estudiante y variar la manera de enseñar y llevar al aula varias actividades que sirven para facilitar el aprendizaje de todos los aprendientes dependiendo de sus preferencias.

En este capítulo hemos presentado los cinco factores afectivos más importantes. Hemos visto que existen varias clasificaciones de estos factores, pero intentamos agrupar los que consideramos los más significativos para el proceso de aprendizaje. Todos los factores están conectados y los profesores juegan un rol importante. Tienen que promover la autoestima y las creencias positivas de sus alumnos para minimizar la ansiedad, que puede impedir el proceso de aprendizaje. Asimismo, hay que guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos de forma individualizada, porque cada alumno tiene su estilo o manera de aprender. La motivación de los alumnos depende de la atribución y de la manera en que analizan sus éxitos. En el siguiente capítulo pasamos al factor afectivo más importante, a la motivación, porque la queremos explicar y analizar detalladamente.

3. MOTIVACIÓN

La motivación es sin duda el factor más importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. La motivación define las razones por las que un individuo empieza a aprender una lengua y sigue aprendiéndola. Ya al empiezo del estudio de una lengua extranjera, la motivación juega un papel muy importante. Si no conseguimos despertar la motivación de los alumnos, el proceso de aprendizaje no se puede desarrollar adecuadamente y a veces pasa que los alumnos hacen abandono del estudio. La motivación es un factor afectivo bastante complejo y, como va a ser evidente en los capítulos siguientes, no es fácil definirla. Para entender mejor este factor y los efectos que tiene, primero nos centramos en las varias definiciones, después damos un corto repaso de las perspectivas históricas y analizamos los tipos de la motivación, y al fin explicamos el rol del profesor y de los alumnos.

3. 1. DEFINICIONES Y PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Para Gardner (2006), la motivación es un fenómeno muy complejo que no tiene una definición simple. Según él, la motivación es un esfuerzo que una persona tiene que emplear para aprender una lengua debido al interés de hacerlo y la satisfacción que siente en esta actividad. Esta definición de Gardner consiste en tres componentes claves: el primer elemento es el esfuerzo que uno tiene que emplear para alcanzar un objetivo. En segundo es el deseo de aprender la lengua, porque si el alumno está dispuesto a esforzarse, significa que tiene algún tipo de interés. El tercero es la satisfacción con la tarea, es decir, cuando el aprendizaje le resulta satisfactorio y sus propias experiencias le estimulan a seguir. En resumen, no solo el esfuerzo define la motivación, sino también el deseo de aprender y la satisfacción que el alumno siente durante dicha actividad.

Lorenzo Bergillos (2004:307) define la motivación como un constructo que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo. Si el objetivo que uno quiere alcanzar es el aprendizaje de una L2, la motivación «explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico». Por lo tanto, el

estudio de la motivación se vincula con el estudio del comportamiento. Alcaraz Andreu (2007) también ve la motivación como un estado interno o mental del individuo que está influido por determinadas necesidades, que crea actitudes o intereses dirigidos hacia una meta. Es decir, se trata de un deseo que conduce a un individuo conseguir una meta determinada con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados.

Dörnyei (1998) explica que la motivación es un concepto abstracto e hipotético que nos ayuda a entender la manera de pensar y el comportamiento de las personas. La motivación explica por qué una persona se decide a hacer una actividad, cuánto esfuerzo va a dedicarla y durante cuánto tiempo quiere desarrollar dicha actividad. Entonces, la motivación es la responsable no solo de la elección de una acción y del esfuerzo gastado realizando la acción, sino también dicta la persistencia con la que se hace. Por esto, podemos decir que la motivación da la respuesta a tres preguntas: «por qué hacemos algo, cuánto esfuerzo queremos gastar en hacerlo y cuánto tiempo queremos hacer la actividad» (Dörnyei, 2001:7).

Hay diversas definiciones, pero lo que tienen en común es que ven la motivación como un impulso, un deseo que nos lleva a una acción específica. La motivación es un término bastante grande y general, pero la podemos explicar mejor analizando sus componentes que tienen una influencia evidente en el comportamiento de un ser humano. Es también importante notar que la motivación es un proceso que siempre acompaña al aprendizaje. Durante el estudio, es normal que el nivel de motivación cambia y que es más alto al inicio y que después se estanca (Klein, 1992). Lo seguro es que la motivación es un factor crucial en el éxito del aprendizaje y es la explicación por qué el aprendizaje de idiomas resulta a veces un proceso exitoso y otras inefablemente abocado al fracaso (Lorenzo. 2006).

Hay varios factores que pueden influir en la motivación de los alumnos, pero normalmente se habla de tres grandes grupos. Se trata de factores afectivos, como las emociones y los sentimientos; los factores cognitivos como inteligencia, habilidades, expectativas de éxito o fracaso; y los factores individuales que están relacionados con la personalidad de los estudiantes, como la autoestima, la inhibición, la extraversión y la introversión (Arnold, 2000).

El concepto de la motivación tiene orígenes filosóficos y se discute ya desde la Antigüedad. Hasta el Renacimiento, la motivación se comprendió como algo entre lo racional y lo impulsivo o, mejor dicho, entre la voluntad y el instinto. Ninguna de las teorías pudo explicar la motivación adecuadamente y realmente originaron más preguntas de las que respondieron (Reeve, 2010). El concepto motivacional que surgió para reemplazar las teorías anteriores fue la pulsión. La pulsión surgió a partir de la biología funcional y fue introducida por Worodworth en 1918. Como explica Reeve (2010), las pulsiones se definían como fuerzas internas que pretendían mantener el equilibrio homeostático corporal. Si un organismo entró en un desequilibrio biológico, se despertó un impulso que lo hizo responder y que no paró antes de conseguir el elemento necesitado. Como esta teoría se basaba en experimentos con animales, resultó ser bastante limitada cuando se trataba de explicar la conducta humana. Después de la teoría de la pulsión, cesó la era de las teorías grandes. La revolución introducida por el enfoque cognitivo resultó con el desarrollo de un gran número de miniteorías. Esta dispersión causó que la motivación se viera desde perspectivas diferentes. Se presentaron definiciones de motivación desde el punto de vista biológico, psicológico y cognitivo. Por lo tanto, la motivación no se veía más como una parte de la naturaleza humana pasiva; asumió un papel más activo en las investigaciones. También, se volvió cognitiva y humanista. El estudio motivacional contemporáneo se centra no sólo en la energía de la conducta, sino también en su dirección.

3. 2. MOTIVACIÓN Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

La búsqueda de un método que sea ideal para la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido una constante durante la mayor parte de la historia de la metodología. Por esto hay un gran número de métodos que tienen perspectivas muy diferentes acerca de la naturaleza de la lengua y a la de su aprendizaje. Para mostrar claramente como el rol de la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera ha cambiado, en este capítulo presentamos los métodos de enseñanza más populares. Todos los métodos que vamos a presentar se han asentado más o menos explícitamente sobre una teoría de la motivación. También mostramos que en los métodos más actuales, la motivación juega un papel crucial y se piensa que es imprescindible para asegurar el aprendizaje exitoso.

El método de gramática y traducción proviene de la enseñanza del latín y otras lenguas clásicas. Como estaba desarrollada para el aprendizaje de lenguas “muertas”, la gramática y conocimiento de reglas supone la base para la enseñanza. Casi no hay intercambios comunicativos entre los alumnos, porque se practica la lengua escrita; la lengua oral cae al segundo plano. El aprendizaje es un proceso deductivo: se presenta la regla, se aprende y después practica. La traducción de textos clásicos tiene un rol muy importante y la lengua cotidiana no se aprende (Richards y Rodgers, 2001). Como no hay interacción ninguna y las estructuras se presentan fuera del contexto, este método no despierta el interés de los alumnos. Tienen un rol bastante pasivo y aprenden todo de memoria (Melero Abadía, 2000).

El método directo es un producto de la pedagogía reformista, que intenta orientar la enseñanza hacia la lengua oral coloquial. La fonética juega un rol muy importante, que no es el caso en el método anterior. El aprendizaje de una lengua extranjera se considera un proceso idéntico a la adquisición de la lengua materna. Se aprende a través de la imitación del modelo lingüístico (por esto el profesor debe ser hablante nativo de la lengua meta), no hay una clara sistematización de las reglas (Melero Abadía, 2000). El método directo tiene un valor grande, porque trajo consigo cambios enormes que terminaron el dominio del método tradicional. Presta más atención a la lengua oral, a la gradación de los contenidos y da a los alumnos un papel un poco más activo. Sin embargo, es verdad que se trata de un método muy desordenado que causa frustración de los alumnos. Asimismo, el uso exclusivo de la lengua meta dificulta la comprensión (Melero Abadía, 2000).

El método audiolingual ve el aprendizaje de la lengua como la formación de hábitos lingüísticos a través de la repetición. Se basa en el conductismo (o behaviorismo) de Skinner. La expresión lingüística se produce como respuesta a un estímulo que, combinado con un refuerzo, garantiza el aprendizaje. La lengua está formada por un conjunto de estructuras (se ve la influencia de la lingüística estructural de Bloomfield) que se memorizan y practican en grupo por medio de *drills* (ejercicios de repetición). El alumno tiene meramente un papel reactivo en todo esto; no puede tomar decisiones acerca del proceso de aprendizaje y ni siquiera entiende el significado de lo que debe repetir (Melero Abadía, 2000). Aunque el método audiolingual ofrece a los alumnos estrategias motivadoras como la dinámica interactiva y el trabajo en grupos, la constante repetición y la posición desfavorable del alumno no son buenas bases para el desarrollo de la motivación. Se trata de un método despersonalizado y se vincula con actitudes predominantemente negativas hacia el aprendizaje y un aumento de la ansiedad, que llevan a un descenso significativo del interés y de

la motivación (Lorenzo, 2006).

Al método comunicativo le caracteriza una concepción más abierta de la lengua y, por lo tanto, la evolución de nuevas tendencias pedagógicas del aprendizaje que se centra en el alumno (Lorenzo, 2006). Se empieza a prestar más atención al significado que a la estructura y la lengua se presenta siempre en un contexto determinado. Aprender la lengua significa aprender a comunicarse y por esto se estimulan los intentos de comunicación desde el principio. El profesor no es el protagonista del aprendizaje, tiene el rol de ayudar a los alumnos en cualquier forma que les motive para trabajar con la lengua (Richards y Rodgers, 2001). Estos elementos, como la fijación en la comunicación efectiva, la ubicación del alumno en el centro del proceso de aprendizaje y la autenticidad de los materiales se relacionan con un aumento de motivación. El método comunicativo incrementa las actitudes positivas hacia la lengua meta y la comunidad de origen (Lorenzo, 2006).

El enfoque natural es un ejemplo de los enfoques comunicativos que se desarrollaron en aquel tiempo. Se basa en las ideas de Krashen sobre la adquisición de la lengua, a menudo denominadas la Teoría Monitor. Esta teoría consta de cinco hipótesis: la hipótesis de adquisición/aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis de la información de entrada y la hipótesis del filtro afectivo. El significado enorme del enfoque en cuanto a la evolución del rol de la motivación se ve en última hipótesis, que supone la presencia de un filtro ajustable que permite, impide o bloquea el paso de la información de entrada necesaria para iniciar el proceso del aprendizaje. Por ejemplo, alumnos con un filtro afectivo bajo aprenden más rápido. Richards y Rodgers (2001) explican que existen tres tipos de variables afectivas:

1. La motivación (Si la motivación es alta, el alumno obtiene mejores resultados.)
2. Confianza en uno mismo (Los alumnos que tienen una buena imagen de sí mismos tienen más éxito.)
3. Ansiedad (El nivel de ansiedad bajo facilita el aprendizaje.)

El enfoque por tareas nace de la búsqueda de la comunicación real en el aula. A través de la escenificación de situaciones ficticias en el aula, se quiere dar al alumno la oportunidad de usar la lengua de manera más auténtica. Cada unidad en el enfoque por tareas está organizada en torno a una tarea. Primero se trabajan diferentes tipos de tareas previas para obtener los elementos

necesarios para poder llevar a cabo la tarea final. Las tareas deben ser cooperativas, interesantes, motivadoras y próximas a la realidad. El alumno tiene otra vez el rol central, no aprende de memoria, sino que forma hipótesis sobre la naturaleza de la lengua, que se afirman o rechazan a partir de las situaciones comunicativas en las que se encuentra. El profesor es el motivador y suscitador, promueve la autonomía de sus alumnos (Cantero García, 2011).

3. 3. TIPOS DE MOTIVACIÓN

Como ya hemos mencionado, muchos autores se han ocupado de este tema y han desarrollado sus propias definiciones y perspectivas de la motivación. También han sugerido sus modelos o, mejor dicho, sus divisiones del concepto de motivación. Según Gardner (2010), existen dos tipos de motivación, la integrativa y la instrumental. También existe otra división de la motivación, intrínseca y extrínseca.

3. 3. 1. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

La motivación intrínseca se relaciona con los sentimientos de interés y placer que surgen de una experiencia de hacer algo. El motivo para realizar una actividad reside dentro de ella misma. Reeve (2010) explica que este tipo de motivación surge espontáneamente de las necesidades psicológicas y de los esfuerzos innatos de crecimiento que motivan la conducta sin la presencia de recompensas extrínsecas. Cuando las personas actúan por curiosidad, competencia, autodeterminación y logran un dominio sobre su entorno, sienten emociones positivas, como el interés y el placer.

Dentro del aula, hablamos de la motivación intrínseca cuando el estudiante aprende algo por el interés en esa materia, cuando la curiosidad y el interés naturales de los alumnos potencian el aprendizaje. La experiencia de aprendizaje es su propia recompensa, no un objetivo externo (Arnold, 2000). La motivación intrínseca tiene muchas ventajas y es muy importante para fomentar el desarrollo del aprendizaje. Promueve la persistencia, la creatividad, la comprensión conceptual y

el bienestar subjetivo (Reeve, 2010). Los alumnos motivados de forma intrínseca suelen hacer la tarea por iniciativa propia y abarcar las dificultades más fácilmente. Aprenden la materia de forma significativa, la intentan entender y no simplemente empollar. Por todo esto, los alumnos intrínsecamente motivados suelen tener un mayor rendimiento académico. Durante mucho tiempo, la motivación intrínseca se vio como algo muy positivo y más deseable que la motivación extrínseca, que dominaba en el aula. Este tipo lo explicamos detalladamente en el siguiente subcapítulo. Según Brown (1994b: 43-44, en Arnold, 2000:269), una de las maneras de evitar el dominio de la motivación extrínseca y al mismo tiempo promover la motivación intrínseca en el aula de idiomas es la siguiente:

(1) ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje; (2) más que abrumarles con recompensas, animar a los alumnos a que encuentren su propia satisfacción en la tarea bien hecha; (3) facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles las oportunidades para realizar un aprendizaje en cooperación; (4) implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido que se relacionan con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención, más que en verbos y preposiciones, y (5) diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que estos consideren válidas; ofrecer comentarios así como una evaluación numérica.

Como podemos ver, aunque este tipo de la motivación surge por dentro y depende de la curiosidad del alumno, el profesor también puede tener mucha influencia en el desarrollo de la motivación intrínseca y es posible animar a los alumnos a que encuentren satisfacción en la materia con el desarrollo de la autonomía, facilitando la cooperación y proporcionando actividades significativas.

Según Vallerand (1997) existen tres subtipos de la motivación intrínseca:

1. Motivación de conocimiento es la motivación para aprender y así satisfacer la curiosidad. La caracteriza el deseo de explorar y el placer de aprender nuevas informaciones.
2. Motivación de cumplimiento se vincula con el deseo de obtener logros. La podemos relacionar con un tipo de reto personal y con la necesidad de superar a sí mismo.
3. Motivación de estimulación supone el objetivo de disfrutar o sentir placer u otras sensaciones agradables.

Estos tres subtipos de Vallerand (1997) realmente se pueden entender como elementos que están presentes en una persona intrínsecamente motivada. Siente satisfacción a la hora de aprender cosas

nuevas y desarrollar su conocimiento. Asimismo, participa en este tipo de actividades que promueven su conocimiento con el objetivo de sentir placer y no le molesta trabajar duro, porque quiere superar a sí misma.

3.3.2. MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

Según Arnold (2000), la motivación extrínseca nace del deseo de evitar un castigo o recibir algún premio o recompensa. Entonces, está relacionada con un objetivo externo, no nace del deseo interior de la persona. Como la define Reeve (2010), «en lugar de participar en una actividad para experimentar las satisfacciones inherentes que ésta puede dar (como en el caso de la motivación intrínseca), la motivación extrínseca surge de algunas consecuencias independientes de la actividad en sí».

La motivación extrínseca está vinculada con la corriente conductista (que pretende modificar el comportamiento para hacerlo deseable por medio de premios y castigos) y, por lo tanto, se ha usado tradicionalmente en el aula. Se considera que el reforzador, o mejor dicho, un factor extrínseco que aumente la conducta, es clave para regular la motivación de los alumnos. Hay dos tipos de reforzadores. El reforzador positivo aumenta la probabilidad futura de la conducta deseada cuando se presenta, mientras que el negativo hace lo mismo cuando se elimina (Reeve, 2010).

Arnold (2000) critica el mismo sistema escolar tradicional, porque fomenta solamente la motivación extrínseca. Se pone todo el énfasis en la enseñanza dirigida por el profesor, en las notas, las pruebas y la competitividad. Todo esto resulta en alumnos que aprenden solo para satisfacer a los profesores o a las autoridades. Este tipo de sistema impide el desarrollo del amor por el conocimiento en las mentes de los niños. Aunque tradicionalmente la motivación extrínseca se veía como algo que puede disminuir la motivación intrínseca, en algunos casos, la motivación extrínseca es también necesaria. Al inicio del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, es normal que los alumnos se sienten inseguros y que no hacen ejercicios predominantemente automáticos por placer. Si al inicio se encuentran formas de estimular suficientemente a los alumnos con una buena nota o alabanzas por sus esfuerzos, puede suceder que su motivación intrínseca crece. Con el tiempo, los alumnos pueden superar la motivación extrínseca (Dörnyei, 1998).

En resumen, los dos tipos de motivación presentados hasta ahora no son polos opuestos. Cada tipo de motivación tiene su importancia y su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. La motivación intrínseca se centra en el proceso y no en el resultado final, y se relaciona con el placer que se siente realizando una actividad de aprendizaje, con la curiosidad y con la exploración. La motivación extrínseca está relacionada con un reforzador, un objetivo externo que no nace del deseo interior de la persona. Sin embargo, este reforzador no es un elemento negativo, porque los alumnos al inicio del aprendizaje necesitan otros impulsos para sentirse seguros y desarrollar el deseo y el interés. Por esto no es aconsejable ver estos dos tipos como extremos donde uno se tiene que fomentar y el otro evitar. «Un tipo de motivación no es necesariamente siempre más eficaz que el otro; lo que importa es el grado de vigorización y la firmeza de la dirección que ofrece, y eso también depende de otras variables internas del alumno» (Arnold, 2000:267). El profesor juega aquí un rol muy importante, porque tiene que conocer a sus alumnos y entender sus necesidades y, después, encontrar un equilibrio que va a tener un efecto positivo en el desarrollado de sus alumnos. Vamos a hablar más sobre el papel del profesor en los siguientes capítulos.

3. 3. 3. MOTIVACIÓN INTEGRADORA

Mientras que muchos autores afirman que la integradora y la instrumental son tipos de motivación, otros utilizan el término orientación, que llega de los autores Gardner y Lambert. Según Gardner (2010), la orientación no es lo mismo que la motivación. El papel de las orientaciones es ayudar a aumentar la motivación y dirigirla hacia los objetivos; representan antecedentes de la motivación y no tienen una influencia directa, sino más bien mediadora, para el éxito del aprendizaje. Gardner (2010) distingue dos tipos de orientaciones: la orientación integradora y la orientación instrumental. En este trabajo, vamos a hablar sobre la motivación tanto integradora como instrumental, porque este término se usa a menudo en la literatura que hemos consultado.

La motivación integradora se define como una disposición positiva hacia la comunidad de la lengua meta que refleja el deseo para acercarse psicológicamente a esta comunidad. Este tipo de motivación se basa, entonces, en un deseo del alumno por conocer una lengua para relacionarse con la cultura y la gente a la que está ligada. El alumno quiere formar parte de ella e integrarse en la cultura. Por esto, esta motivación se llama integradora. La motivación integradora tiene tres niveles: la orientación integradora (el objetivo del aprendizaje de la lengua), la integrabilidad (el interés de

aprender lenguas para integrarse en la comunidad que habla la lengua meta) y el motivo integrador (motivación y actitudes hacia la clase de lenguas) (Gardner, 2006). Arnold (2000) afirma que la motivación integradora consta de tres componentes importantes, el deseo de aprender la lengua, la intensidad motivacional en términos de esfuerzo cognitivo y comportamental para realizar tal fin, y el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua.

Este tipo de motivación está más relacionada con el aprendizaje de segundas lenguas, mientras que la motivación instrumental está relacionada con el aprendizaje de lenguas extranjeras (Gardner, 2010). Para mantener la motivación integradora, un contacto con los hablantes nativos de la lengua meta es imprescindible. Sin embargo, los alumnos de una lengua extranjera muchas veces no tienen la oportunidad de conversar directamente con los hablantes nativos, pero eso no excluye la posibilidad de desarrollar la motivación integradora. En vez de solo transmitir informaciones sobre la lengua extranjera, es importante estimular la observación y el análisis de los aspectos culturales relacionados con la lengua y trabajar con materiales auténticos en el aula. Se puede también establecer redes de colaboración con instituciones extranjeras donde se habla la lengua meta. De esta manera, los alumnos se sentirán como parte de la cultura meta (Hernández y Váldez, 2010).

3.3.4. MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL

La motivación instrumental, también llamada pragmática, supone el interés para aprender la lengua extranjera asociado con beneficios pragmáticos o utilitarios. Tiene lugar cuando se trata de los motivos prácticos por los que alguien decide aprender una lengua, por ejemplo, para conseguir una titulación, mejorar sus oportunidades laborales, o simplemente para conseguir un estatus social más alto (Arnold, 2000). Este tipo de motivación se refiere a alumnos que ven la lengua como instrumento de lograr sus éxitos profesionales (Gardner, 2010). Estudios han mostrado que la motivación instrumental tiene un efecto más fuerte en adolescentes y adultos, no tanto en niños, y que los efectos y resultados de la motivación instrumental tienden a mantenerse durante un período de tiempo más corto (Gardner, 2010).

Gardner (2006) aclara que, como en el caso de las motivaciones intrínseca y extrínseca, la motivación instrumental está relacionada con la integradora. No se trata de polos opuestos, la

diferencia es que la motivación instrumental está influida por el entorno social y por la vitalidad de la comunidad del idioma meta. El “milieu” puede motivar a una persona porque si aprende la lengua, de hace semejante a su comunidad y así consigue un estatus social más alto o más oportunidades para ganar dinero.

Las motivaciones integradora e instrumental coinciden más o menos con la distinción presentada entre motivación intrínseca y motivación extrínseca. Por ejemplo, la motivación integradora se vincula muchas veces con la motivación intrínseca, porque ocurre cuando el alumno estudia un idioma por el deseo interno de identificarse con la cultura meta. La motivación instrumental, por otro lado, está conectada con a la motivación extrínseca, debido a que proviene de metas externas. Gardner y Lambert (1972, en Griffin, 2011) proponen que todos estos tipos de motivación que hemos presentado están vinculados y que resumen todas las necesidades humanas que sirven para que la gente se comporta de una manera u otra. La siguiente tabla demuestra esta relación:

Tabla 1: Diferentes tipos de motivación en el aprendizaje de las segundas lenguas (Griffin, 2011:150)

Motivación	Intrínseca	Extrínseca
Integradora	Aprendiz quiere integrarse en la cultura.	Alguien quiere que el aprendiz se integre.
Instrumental	Aprendiz quiere alcanzar metas concretas.	Alguien quiere que el aprendiz alcance metas.

A veces es difícil distinguir tanto entre la motivación integradora y la motivación intrínseca como entre la motivación instrumental y la motivación extrínseca por sus puntos en común. Esta tabla de Griffin (2011) sugiere que las motivaciones intrínseca y extrínseca son más generales y dependen de la persona que quiere hacer algo, si lo hace por placer y para obtener su meta o porque una persona o elemento externo les obliga hacer algo.

3. 4. PAPEL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO

Se han hecho numerosos estudios en el campo de lenguas extranjeras que demuestran una alta correlación entre la figura del profesor y el nivel de motivación de los alumnos. El profesor tiene muchos roles diferentes en el proceso de enseñanza. No sirve solo para preparar y organizar clases o explicar la materia. Claro, poseer conocimientos acerca de la materia que uno enseña es muy importante, pero para ser un profesor exitoso, también tiene que hacer un uso adecuado de los métodos y enfoques de enseñanza, y crear una atmósfera psicológica favorable (Arnold, 2000).

Núñez París (2010) comenta que el rol de profesor ha cambiado mucho. Ahora no se encuentra en el centro del proceso de la enseñanza y aprendizaje. Los enfoques nuevos colocan el alumno en el centro de este proceso, mientras que el profesor se convierte en un facilitador o mediador, que es capaz de motivar y fomentar la autoestima positiva de los alumnos.

Hay una serie de factores que influyen en la motivación del alumno y el profesor puede modificar muchos. Es importante desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos y mostrarles el uso de la lengua en la vida real. Si los alumnos ven que la lengua no es algo abstracto lleno de reglas complejas que no sirven para nada, sino que se trata de un sistema que permite a los alumnos conseguir objetivos concretos, crecerá su motivación. Para conseguir esto, el profesor debe adaptar la clase y la materia a las necesidades del alumno y tener en cuenta sus intereses personales. La elección del tema y de las actividades debe potenciar la participación y el interés. Las tareas significativas, por ejemplo, ayudan al alumno “descubrir” nuevas reglas y relacionarlas con lo ya conocido. Este proceso puede ser divertido, porque no se parte de reglas aburridas, sino que el alumno mismo encuentra nuevas formas en un contexto conocido. Entonces, no solo el profesor motivador, sino también las actividades motivadoras son imprescindibles en el proceso de aprendizaje, como lo explica Arco (2008).

Introducir juegos es asimismo un buen método para motivar a los alumnos. Los juegos crean un ambiente positivo y así captan el interés de los alumnos. Incluso el aprendizaje se vuelve mucho más efectivo. El juego en sí mismo genera placer, desarrolla la creatividad y la imaginación. Al mismo tiempo fomenta la comunicación y la integración. Todos estos elementos son claves para

fomentar y mantener la motivación intrínseca de los alumnos (Nevado Fuentes, 2008).

El concepto de autonomía que menciona Núñez París (2010) es muy importante cuando hablamos de la motivación de los alumnos. Cuando comentamos que los alumnos tienen que desarrollar la autonomía, esto no quiere decir que el alumno se debe encargar completamente de su aprendizaje y que el profesor no tiene que hacer nada. El profesor siempre está aquí para guiar al alumno y darle las herramientas necesarias para profundizar sus conocimientos de la materia. Si el profesor anima a los alumnos a que tomen la responsabilidad de su aprendizaje, dejarán de ser dependientes de los impulsos externos y su motivación intrínseca crecerá (Erdocia Iñiguez, 2014).

Según Moreno Murcia y Martínez Camacho (2006), el *feedback positivo* o la retroalimentación positiva también puede servir para aumentar la motivación de los alumnos. Reconocer los logros del alumno promueve las sensaciones de competencia y autoconfianza. Aunque la alabanza es generalmente un motivador extrínseco, es muy importante, especialmente al inicio del estudio de una lengua. Si el alumno se siente a gusto y reconoce sus competencias, comenzará a interesarse por la materia misma.

Un problema al que se enfrentan muchos profesores es el desinterés de los alumnos. El desinterés puede surgir cuando el alumno no ve la relación entre la actividad que se está realizando y su propio objetivo de aprendizaje. Este problema aparece mucho en las orientaciones metodológicas más tradicionales, donde un tema gramatical se plantea de forma teórica, a través de ejercicios estructurales. Por otro lado, incluso las actividades innovadoras o creativas pueden causar desinterés, ya que corren el peligro de ser interpretadas como un mero pasatiempo. Por eso es importante que cada actividad en la clase tiene un objetivo claro y que el profesor puede explicar claramente por qué ha elegido exactamente esta actividad y qué relación tiene con lo aprendido (Arco, 2008).

El profesor no es el único que tiene el papel de promover la motivación. Dörnyei (2005) destaca que asimismo el alumno puede tener un papel muy importante en su propio proceso motivacional. Menciona la auto-regulación, que significa que el alumno puede controlar varios aspectos de su proceso de aprendizaje. Si el alumno se centra en los éxitos, cree en sus aptitudes y ve los fracasos

como oportunidades para mejorar (como lo explica Mihaljević Djigunović, 1998), puede motivar a sí mismo. Los alumnos que pueden mantener un alto nivel de su motivación tienen más éxito que los demás que pierden la esperanza si se enfrentan con dificultades. La motivación de los alumnos debe surgir por adentro y tienen que estar conscientes de su rol en la regulación de su propia motivación y del camino de aprendizaje.

3. 5. INVESTIGACIÓN DE LA MOTIVACIÓN

Como explica Dörnyei (2001), la investigación de la motivación en general presenta un gran desafío. Particularmente, tres características de la motivación causan demasiados problemas para cada investigador. El primer problema es la abstracción de la motivación. Se trata de un término que abarca muchos procesos y estados mentales. No se puede observar ni medir directamente, sino que requiere un indicador indirecto, como por ejemplo descripciones del individuo sobre su estado mental. Por lo tanto, todos los estudios sobre la motivación contienen un mayor grado de la subjetividad. El segundo problema, la multidimensionalidad, significa que solo un segmento de la motivación se puede investigar a la vez, no todo el constructo. La inconsistencia es el tercer problema. La motivación no es un proceso estable, sino dinámico, como hemos destacado antes. Por consiguiente, solo un cuestionario en un tiempo determinado no puede dar una imagen precisa.

Además, la motivación y el rendimiento académico no tienen una relación sencilla. Ya hemos mencionado que la relación no es unilateral. Otro problema es que la motivación es el antecedente de un proceso y no del rendimiento. Dörnyei (2001) comenta que esta relación es indirecta, porque el rendimiento depende de muchos otros factores, especialmente de la habilidad de los alumnos y de las oportunidades de aprender.

Como ya hemos mencionado, la motivación provoca mucho interés y es un tema muy frecuente de investigaciones llevadas a cabo desde los años 80 hasta hoy. Hay varias investigaciones que intentan fijar el tipo de la motivación que es más frecuente en los alumnos que deciden aprender el español como lengua extranjera.

Minera Reyna (2010) lleva a cabo la investigación cuya finalidad es abordar las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto universitario alemán. La investigación es cualitativa y cuantitativa. Se ha utilizado un cuestionario para recoger los datos sobre el grado y el tipo de motivación así como sobre las actitudes. La muestra consta de 96 estudiantes (66 mujeres y 30 hombres) de diferentes carreras, excepto de Filología Hispánica llamados no hispanistas (NH), de la Universidad Ludwig Maximilian de Múnich (LMU). En los resultados obtenidos en el estudio, se puede ver que el grado de la motivación de los estudiantes al aprender una segunda lengua es entre alto (50%) y muy alto (48,96%). La motivación es en mayor parte intrínseca y posteriormente instrumental. Eso es normal porque los participantes son adultos jóvenes y universitarios que aprenden el ELE fuera del contexto escolar.

Una de las más recientes es la investigación de **Calderón Miguel (2015)**. Estudia la motivación de los estudiantes adultos en una escuela en Komvux (Suecia) y su percepción de la lengua española. El objetivo es descubrir la motivación para aprender el español y analizar la percepción de los estudiantes en los distintos niveles de estudio. Elige un método cualitativo, puesto que esto permite, como comenta, respuestas más detalladas y un contacto más directo con los estudiantes entrevistados. Hace una entrevista de tipo semiestructurado con estudiantes que tenían que dar su respuesta a siete preguntas. Los participantes son en total doce estudiantes de Komvux (de 19 a 68 años) divididos en cuatro grupos según su nivel de español: tres alumnos de nivel 1, tres alumnos de nivel 2, tres alumnos de nivel 3 y tres alumnos de nivel 4. El nivel 4 equivale al nivel B1 en el MCER. Los resultados muestran que en más de la mitad de los participantes, o un 58,33 % de los estudiantes prevalece la motivación intrínseca o integradora. Solo un 16,66 % de los estudiantes tiene la motivación extrínseca o instrumental y un 25 % de los estudiantes encuentra que ambos factores influyen en su motivación.

Investigaciones así asimismo se han llevado a cabo en Croacia. Por ejemplo, **Bilić (2016)** estudia y analiza la motivación de los estudiantes de español en Croacia. El objetivo principal del trabajo es investigar qué tipo de motivación predomina en los alumnos croatas de ELE. Pone énfasis en la motivación instrumental en comparación con la integradora, ya que, en su opinión, más o menos coinciden con la extrínseca y la intrínseca. Como en el estudio de Minera Reyna (2015), utiliza el método tanto cualitativo como cuantitativo y un cuestionario. Los participantes son 15 estudiantes de escuela secundaria y 15 estudiantes de las escuelas de idiomas que tienen el nivel de

conocimiento de A1 a A2. Tienen edades entre 14 y 60 años. Los resultados muestran que entre los estudiantes de lengua española en Croacia la motivación más desarrollada es la integradora; entre los estudiantes de la escuela de lenguas extranjeras resulta más presente la motivación integradora, mientras que en la escuela secundaria prevalece la motivación instrumental.

En su trabajo, **Balenović (2017)** estudia la motivación de los estudiantes en la inscripción del estudio del español y sus expectativas sobre su futuro empleo. Los participantes son 54 estudiantes del estudio de español en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad de Zagreb. El objetivo principal del estudio es analizar las razones por las que los estudiantes eligen el español como su futura profesión. Los resultados muestran que, para la mayoría de los estudiantes, el estudio del español fue su primera elección en la inscripción del estudio, que su motivación era alta y que sigue siendo alta a lo largo del estudio. Sin embargo, en esta motivación no domina ninguna de las orientaciones motivacionales y los estudiantes están descontentos con el estudio del español.

4. RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico, también llamado aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar es, según Jiménez (2000), el nivel de conocimientos que un alumno demuestra en un área o una materia comparado con la norma de edad y el nivel académico. Rodríguez (1992) resume que el rendimiento académico se expresa por una nota numérica que obtiene un alumno como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso de la enseñanza y aprendizaje en el que participa. En el sistema escolar, el rendimiento está considerado como un buen indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno. Por lo tanto, es una de las dimensiones importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El rendimiento académico es bastante complejo para analizar, porque hay muchas variables tanto externas como internas que influyen en él, como por ejemplo la inteligencia, habilidades del alumno, la autoestima y un ambiente favorecedor (González Torres, 1999). Para nuestra investigación, nos vamos a centrar en la influencia de la motivación y sus cuatro tipos. Muchas investigaciones demuestran una alta correlación entre la motivación y el rendimiento académico. Destacan que la motivación es uno de los factores que es necesario optimizar para favorecer el rendimiento. Aquí es muy importante tener en cuenta que la relación entre la motivación y el rendimiento no es siempre unilateral. Un bajo rendimiento puede ser la causa de la falta de motivación, pero, al mismo tiempo, muchos alumnos pierden la motivación porque no consiguen los objetivos necesarios y no obtienen buenas notas.

En nuestra investigación, tomamos en cuenta las calificaciones de los estudiantes en estudio de español durante un año, para ello se suman los promedios de las notas de cada asignatura y se divide entre el número de asignaturas y así se obtiene el promedio final.

Pese a que haya muchas investigaciones y estudios relacionados con la motivación y sus tipos, no se han realizado tantos que investigan su correlación con el rendimiento académico. Hay unos ejemplos, pero no se han basado en el aula de ELE.

Madrid et al. (1994) investigan la relación entre la motivación, el rendimiento y la personalidad en el aula de inglés. La investigación es cuantitativa y correlacional. Los datos se obtienen mediante la aplicación del cuestionario de 16 ítems. La muestra consta de 93 alumnos de varios centros, como "S. Cristobal", "Alba longa" y "Fuengirola". Los resultados indican una correlación alta entre el grado de motivación de los estudiantes y los resultados de su aprendizaje. Los de mayor rendimiento muestran un mayor grado de motivación.

El objetivo de **Rivera Mendoza (2014)** es analizar cómo la motivación incide en el rendimiento académico de los estudiantes de Bachillerato Técnico. Asimismo, se intenta determinar la relación entre nivel de motivación intrínseca y extrínseca con el rendimiento académico. Este estudio es de tipo cuantitativo no experimental, que tiene un componente cualitativo con la escala tipo Lickert, para evaluar la motivación. Se utiliza otra vez la técnica del cuestionario. La población son todos los alumnos (en total 107) que cursan la carrera de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria en el Instituto República Federal de México de la Colonia Iberia de Comayagüela, Municipio del Distrito Central durante el primer semestre del año 2013. Oscilan entre los 15 y 30 años de edad y un 85% es femenino. En los resultados se puede ver que la variable que mayor influye en el rendimiento académico es la motivación extrínseca con un coeficiente de correlación de 0.364, que indica una intensidad moderada.

Como no podíamos encontrar estudios que tematizan los tipos de la motivación y su correlación con el rendimiento académico en la clase de ELE, hemos decidido llevar a cabo un estudio así en Croacia. Pretendemos encontrar cuáles son los verdaderos factores que se involucran en el rendimiento académico de los estudiantes del Departamento de Estudios Románicos y que impacto tiene realmente la motivación en todo esto.

Con este capítulo concluimos la parte teórica del trabajo y pasamos a la investigación, es decir, a la segunda parte, en la que vamos a poner en marcha todo lo que hemos aprendido acerca de la motivación y el rendimiento académico hasta ahora. Las investigaciones asociadas al tema de nuestro trabajo nos van a servir como punto de referencia y después vamos a comparar los resultados.

5. INVESTIGACIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES CROATAS

5. 1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo de esta investigación es averiguar si existe una correlación entre varios tipos de la motivación de los estudiantes y su rendimiento académico en la clase de ELE. Para alcanzar este objetivo, primero hay que medir el nivel de la motivación de los estudiantes en general. Además de eso, ya que la motivación cambia a lo largo del tiempo, nos interesa saber si su nivel depende del año de estudio. Después analizamos qué tipo de motivación predomina. Observada y analizada la motivación, pasamos a la correlación con el rendimiento académico, que hemos dividido en el promedio de las asignaturas hispánicas y en la nota de los ejercicios de lengua. Teniendo en cuenta los propósitos mencionados, hemos formado siete hipótesis:

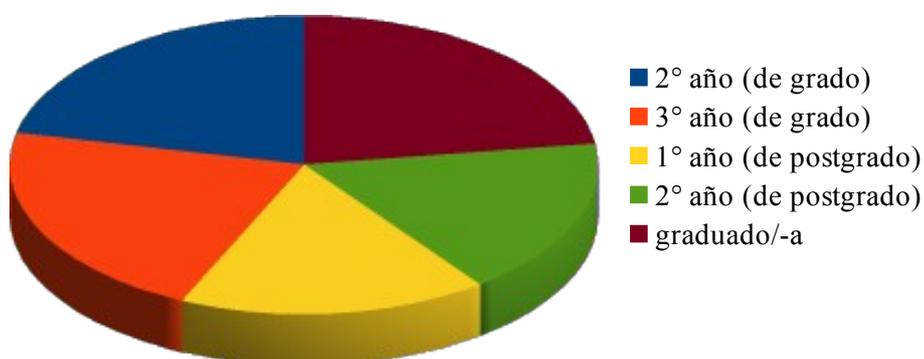
1. Los estudiantes tienen un nivel de motivación alto.
2. El nivel de motivación cambia a lo largo de tiempo y depende del año del estudio.
3. El tipo de motivación que predomina es la intrínseca, mientras que la extrínseca es la menos presente.
4. Hay una correlación positiva entre la motivación de los estudiantes y su rendimiento académico.
5. Hay una correlación positiva entre la motivación y el promedio de notas de las asignaturas hispánicas.
6. Hay una correlación positiva entre la motivación y la nota de los ejercicios de lengua.
7. La motivación intrínseca tiene el mayor nivel de correlación con el rendimiento académico, mientras que la motivación extrínseca y el rendimiento académico no están relacionados de manera significativa.

5. 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5. 2. 1. PARTICIPANTES

La muestra consta de 88 estudiantes croatas de ELE matriculados en el segundo año de grado (3° semestre), el tercer año de grado (5° semestre), el primer año de postgrado (7° semestre), el segundo año de postgrado (9° semestre) y los estudiantes casi graduados (11° semestre) en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. Los gráficos que siguen presentan los datos sobre la muestra.

Gráfico 1: Año del estudio

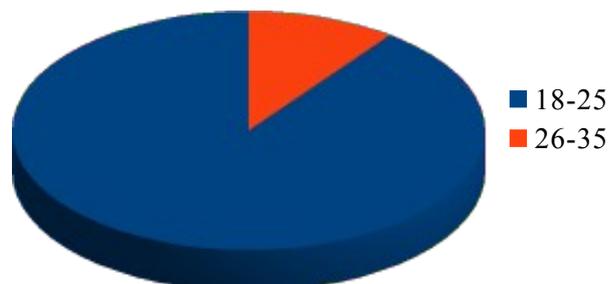


Dicho con precisión, participaron 19 estudiantes del segundo año de grado, 19 estudiantes del tercer año de grado, 15 estudiantes del primer año de postgrado, 15 estudiantes del segundo año de postgrado y 20 estudiantes casi graduados. Intentamos encuestar un número similar de estudiantes de cada año para poder comparar el nivel de motivación dependiendo del año de estudio.

Gráfico 2: Sexo

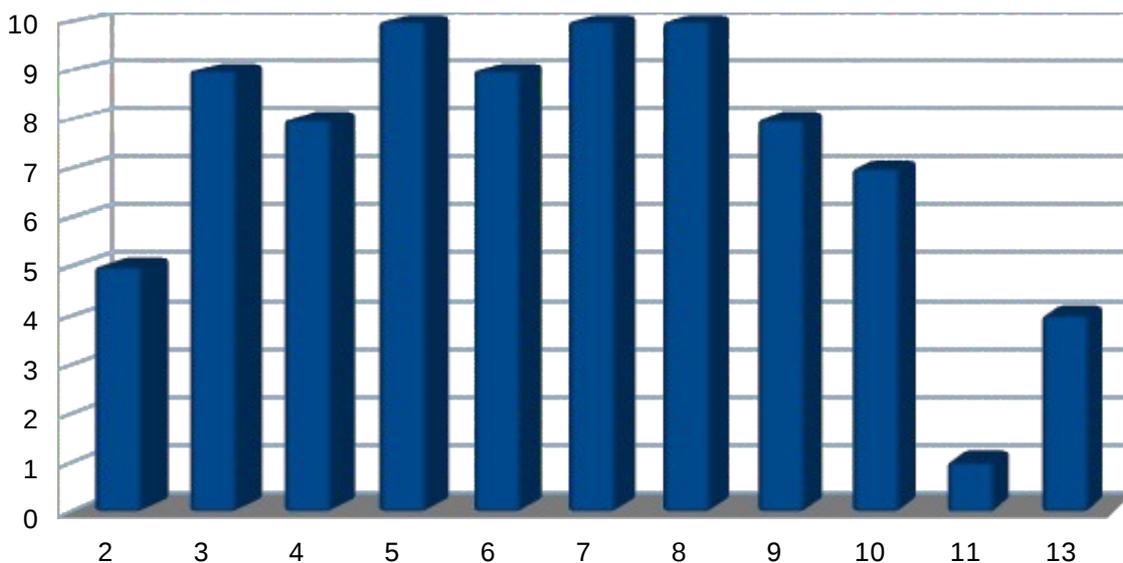


Gráfico 3: Edad



De los gráficos 2 y 3 se puede ver la distribución por género. Un 90% de participantes es de género femenino y un 10% de participantes es de género masculino. La mayoría de los estudiantes (90%) tiene entre 18 y 25 años.

Gráfico 4: Años de aprendizaje



En cuanto a los años de aprendizaje, varían mucho, pero generalmente es posible concluir que la mayoría ha aprendido español antes de matricularse en la universidad y aprende el español más de 5 años.

5. 2. 2. INSTRUMENTOS

El estudio fue hecho a través de un cuestionario anónimo que constaba de tres partes. En la primera parte, se les pidió a los participantes que proporcionaran sus datos personales (sexo, edad, año de estudio, años de aprendizaje del español). En la segunda parte se midió el rendimiento académico, dividido en el promedio de las asignaturas hispánicas y en la nota de los ejercicios de lengua. La tercera parte es un cuestionario que se centra en la motivación para el estudio del español. Algunos ítems fueron tomados del cuestionario diseñado por Balenović (2017). La escala contenía 20 ítems en un formato de cinco puntos de tipo Likert desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo). El cuestionario fue escrito en la lengua materna de la muestra, es decir, en croata.

5. 2. 3. PROCEDIMIENTO

Con tal de obtener los datos para nuestro estudio, repartimos el cuestionario entre los estudiantes de ELE en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. Los cuestionarios se proporcionaron en formato papel durante una de las asignaturas en la facultad. Solo los estudiantes casi graduados rellenaron el cuestionario de forma electrónica, ya que no acudieron a ninguna clase obligatoria. Los participantes fueron informados sobre el tema del estudio y la manera de cómo rellenar el cuestionario al principio del mismo. La participación y sus respuestas eran anónimas y se les dio la información que los resultados serían utilizados únicamente para este estudio. El tiempo aproximado que los estudiantes tardaron en responder el cuestionario fue de 5 minutos.

Una vez rellenados los cuestionarios, pasamos los datos al programa informático Microsoft Excel. Luego introdujimos los datos en el programa de IBM, SPSS versión 23, a partir del cual hemos realizado el análisis de datos y hemos podido obtener resultados y llegar a las conclusiones en este trabajo. Estos resultados los presentamos en el subcapítulo siguiente.

5. 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado presentamos los resultados obtenidos mediante el procedimiento descrito anteriormente en este trabajo. Los presentamos a través de tablas y gráficos, después de las cuales sigue la interpretación y la aclaración.

5. 3. 1. NIVEL DE LA MOTIVACIÓN

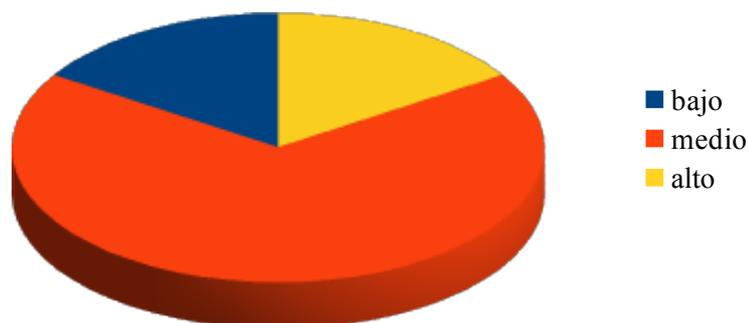
Tabla 2: Datos sobre la motivación

<i>VARIABLE</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Prueba K-S</i>
<i>Escala de motivación total</i>	88	59.08	9.823	0.191

En la tabla se ve el nivel de la motivación de todos los estudiantes que rellenaron el cuestionario. Sumamos todos los ítems de la motivación intrínseca, extrínseca, integradora e instrumental, en total 20 ítems. Para averiguar la distribución de la escala llevamos a cabo la prueba de Kolmogórov-Smirnov (también prueba K-S), una prueba no paramétrica que determina la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí. La prueba es muy exacta y demuestra una distribución normal. La fiabilidad de la escala es en total $\alpha=0.801$ y podemos decir que los resultados obtenidos son muy fiables.

Para ver el nivel de la motivación de manera más clara, lo presentamos en el siguiente gráfico. Distinguimos tres categorías: el nivel bajo (que tiene la media menos de 49.257), medio (desde 49.257 hasta 68.903) y alto (más de 68.903). Llegamos a los límites 49.257 y 68.903 sustrayendo y añadiendo la desviación estándar a la media.

Gráfico 5: Nivel de motivación en porcentajes



De los resultados podemos concluir que los estudiantes demuestran un nivel de motivación medio. Un 68.18% de los estudiantes muestra un nivel medio, mientras que un nivel alto o bajo tiene un 15.91%. Es decir, los estudiantes son generalmente medio motivados para el estudio. En los siguientes apartados presentamos en detalle qué tipo de la motivación predomina y si hay una diferencia estadística significativa de la motivación según los años del estudio.

5. 3. 2. NIVEL DE LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEPENDIENDO DEL AÑO DE ESTUDIO

Nuestra segunda hipótesis está relacionada con el nivel de la motivación que cambia durante el estudio. En la siguiente tabla presentamos los datos obtenidos según el año de estudio en el que los estudiantes estaban inscritos en el momento de rellenar el cuestionario.

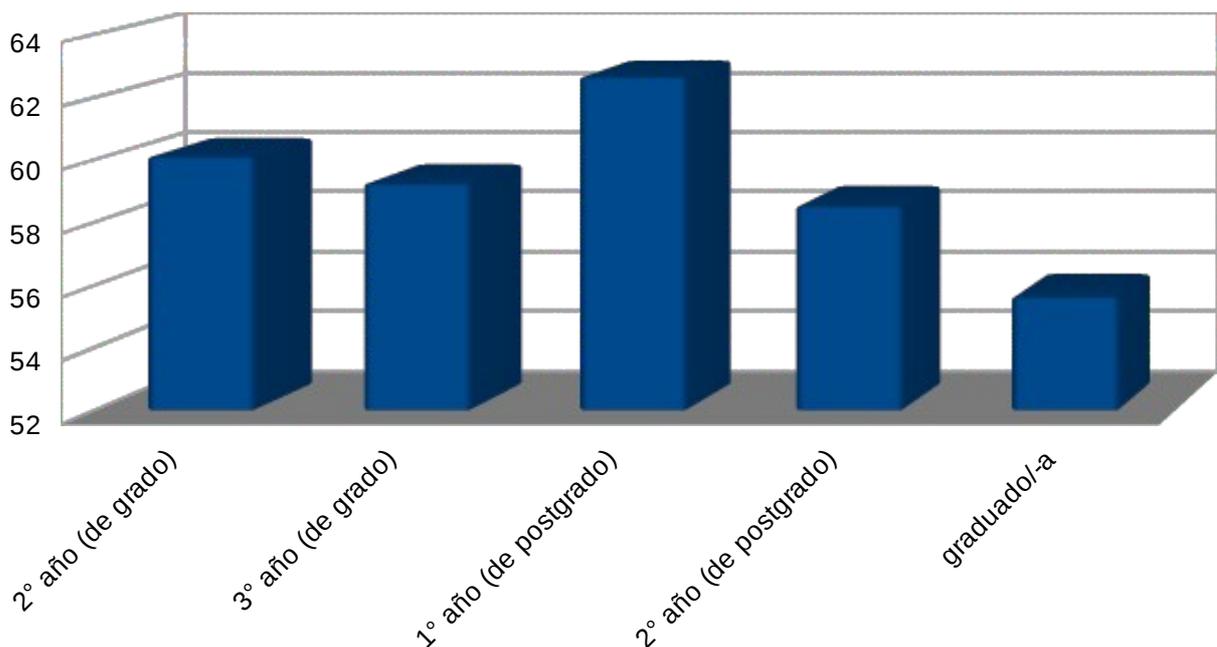
Tabla 3: Resultados estadísticos del nivel de motivación dependiendo del año de estudio

<i>Variables</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
2° año (de grado)	19	60.11	6.641
3° año (de grado)	19	59.26	10.289

<i>1° año (de postgrado)</i>	15	62.67	6.925
<i>2° año (de postgrado)</i>	15	58.53	13.958
<i>Graduado/-a</i>	20	55.65	9.848

Para poder observar las diferencias en la motivación, llevamos a cabo el análisis de la varianza (ANOVA, según terminología inglesa), que es una colección de modelos estadísticos, en el cual la varianza está particionada en ciertos componentes debidos a diferentes variables explicativas. En este caso, la variable dependiente es el resultado total en la escala de la motivación, mientras que la variable independiente es el año del estudio. El análisis demuestra que el resultado en la escala de la motivación total no difiere mucho dependiendo del año del estudio ($F=1.185$; $p>.05$). La distribución F no es estadísticamente significativa. Para poder interpretar los datos y los resultados de manera más clara, los enseñamos en forma de un gráfico.

Gráfico 6: Nivel de motivación de los estudiantes dependiendo del año de estudio



Como se puede concluir de los datos y del gráfico, aunque existen diferencias, la motivación no cambia significativamente con el tiempo. Se ve una caída en cuanto a los estudiantes casi graduados, pero esto es normal, ya que están prácticamente terminados con el estudio, solo escriben la tesis o tienen aún pocos exámenes de aprobar y ya están pensando en el futuro empleo. Por todo lo dicho, no podemos confirmar nuestra segunda hipótesis.

5. 3. 3. TIPOS DE LA MOTIVACIÓN

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Este tipo de la motivación se midió a través de los ítems siguientes:

Estudio español...

1. porque me gusta la lengua.

7. porque me gusta aprender lenguas extranjeras.

11. porque quiero saber más sobre el desarrollo del idioma y sobre su historia.

12. porque me da placer descubrir cosas nuevas sobre el español y su cultura.

15. porque me da placer estudiar el español.

Tabla 4: Motivación intrínseca

<i>VARIABLE</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Prueba K-S</i>
<i>Escala de la motivación intrínseca</i>	88	20.97	3.087	0.001**
<i>Escala de motivación total</i>	88	59.08	9.823	0.191

** $p < .01$

Según la prueba de Kolmogórov-Smirnov, la fiabilidad de la escala de la motivación intrínseca es en total $\alpha=0.667$. Esto quiere decir que el resultado obtenido es muy fiable, pero la fiabilidad no es tan grande como en el caso de la escala de la motivación total, que no es sorprendente, porque esta escala cuenta con 20 ítems, mientras que cada tipo de motivación se mide mediante de 5 ítems.

De la tabla es evidente que el nivel de esta motivación es alto. Para poder llegar a conclusiones más concretas y detalladas, analizamos cada afirmación con un gráfico que nos muestra el porcentaje de los participantes que están de acuerdo y los que no están de acuerdo con las afirmaciones del cuestionario relacionadas con la motivación intrínseca.

Gráfico 7: ítem 1

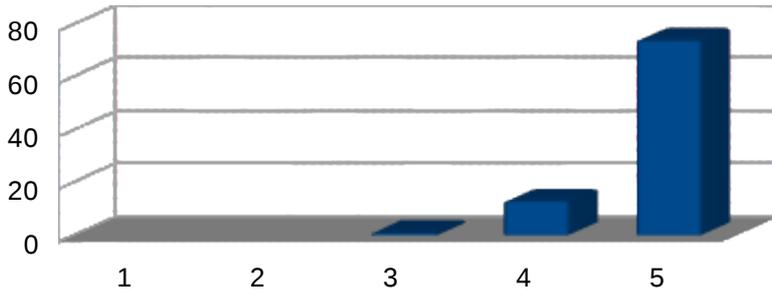


Gráfico 8: ítem 7

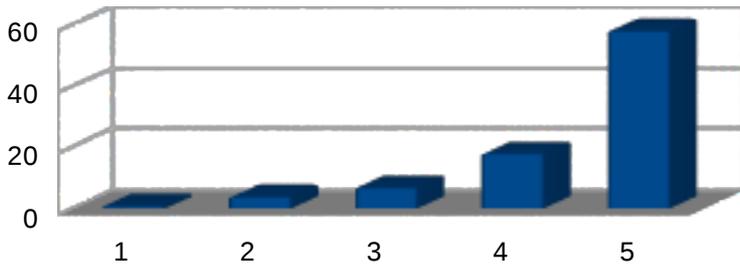


Gráfico 9: ítem 11

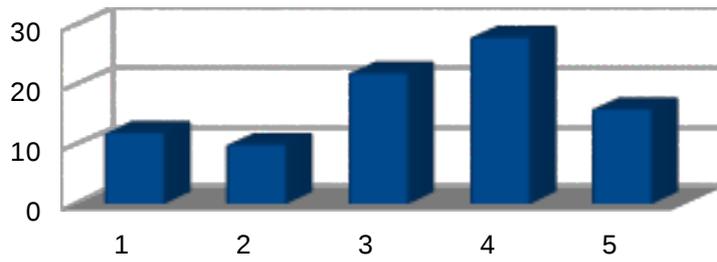


Gráfico 10: ítem 12

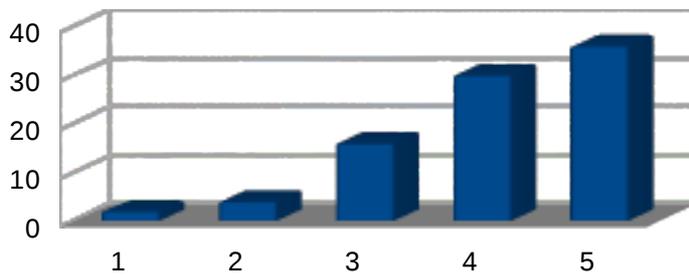
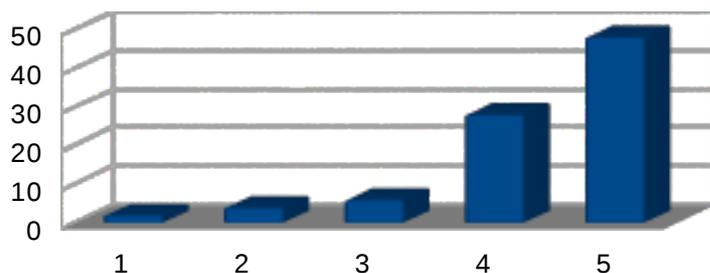


Gráfico 11: ítem 15



En los gráficos podemos ver que más de la mitad de los estudiantes está totalmente de acuerdo con las afirmaciones 1 y 7. Esto significa que estudian español porque les gusta la lengua y porque les gusta aprender lenguas extranjeras. La mitad de los encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que estudian español porque quieren saber más sobre el desarrollo del idioma y sobre su historia. Un 75% eligió el deseo de descubrir cosas nuevas sobre el español y su cultura como una de las razones por las que estudian español. Un 86% de los participantes considera que les da placer estudiarlo.

MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

Este tipo de la motivación se midió a través de los ítems siguientes:

Estudio español...

8. porque quiero demostrar a mis amigos que puedo terminar el estudio de idiomas.

13. porque no es un estudio difícil y creo que lo terminará fácilmente.

16. porque mis padres querían que lo inscribiera.

18. porque me gustan los profesores.

19. porque mis padres quieren que obtenga un diploma.

Tabla 5: Motivación extrínseca

<i>VARIABLE</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Prueba K-S</i>
<i>Escala de la motivación extrínseca</i>	88	9.17	3.547	0.0**

<i>Escala de motivación total</i>	88	59.08	9.823	0.191

****p<.01**

Según la prueba de Kolmogórov-Smirnov, la fiabilidad de la escala de la motivación extrínseca es en total $\alpha=0.644$.

La motivación extrínseca no tiene un nivel muy alto y generalmente es menos presente como impulso de aprender la lengua española que los demás tipos de la motivación. Podemos concluir que los estudiantes no se centran mucho en un objetivo externo y que el deseo de aprender español proviene de sí mismos, no de la necesidad de complacer a sus padres o a sus profesores. Los ítems que corresponden a la motivación extrínseca los presentamos en los siguientes gráficos.

Gráfico 12: ítem 8

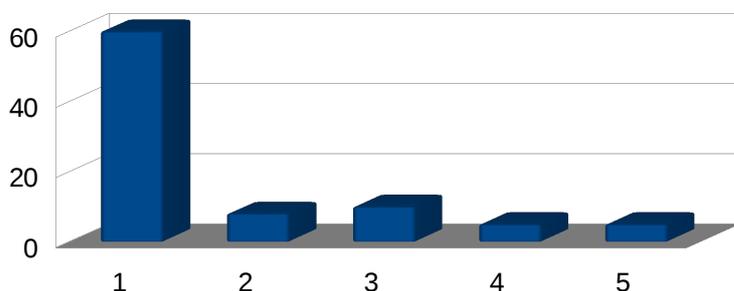


Gráfico 13: ítem 13

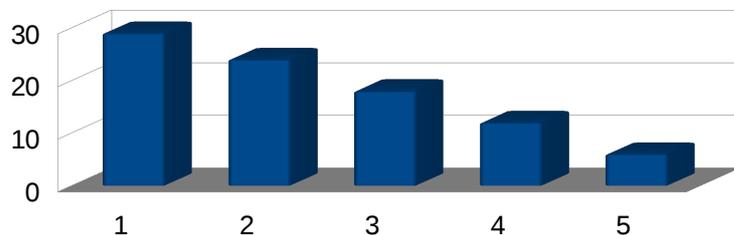


Gráfico 14: ítem 16

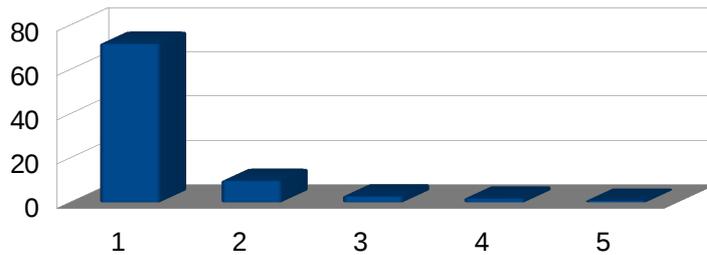


Gráfico 15: ítem 18

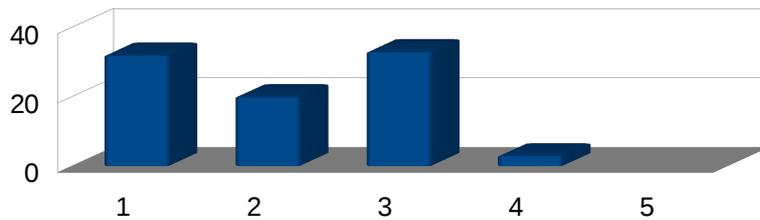
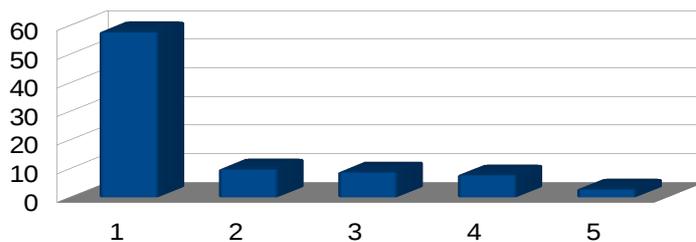


Gráfico 16: ítem 19



Podemos ver que más de 70% de los participantes confirma que la razón por la que estudia español no es el deseo de sus padres. Un 60% no está de acuerdo con la afirmación de que estudia español porque no es un estudio difícil y porque cree que lo terminará fácilmente. Un 59% no estudia español porque le gustan los profesores.

MOTIVACIÓN INTEGRADORA

Este tipo de la motivación se midió a través de los ítems siguientes:

Estudio español...

2. porque quiero parecerme a los hablantes nativos de español.
5. para saber más sobre la vida y cultura de sus hablantes nativos.
6. porque me gustan sus hablantes nativos.

10. porque quiero vivir en uno de los países con el español como lengua materna.

20. quiero estar en contacto con personas que hablan español.

Tabla 6: Motivación integradora

<i>VARIABLE</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Prueba K-S</i>
<i>Escala de la motivación integradora</i>	88	17.05	3.924	0.004**
<i>Escala de motivación total</i>	88	59.08	9.823	0.191

****p<.01**

Según la prueba de Kolmogórov-Smirnov, la fiabilidad de la escala de la motivación integradora es en total $\alpha=0.722$.

La motivación integradora, asimismo como la intrínseca, tiene un nivel alto, que no es tan inesperado, dado que estos dos tipos están muy vinculados y más o menos coinciden. Sin embargo, el nivel de la motivación intrínseca que los estudiantes mostraron es más alto y, aunque la integración y la conexión con los hablantes nativos es un factor importante, el amor por la lengua misma y el deseo de aprenderla predomina. Los gráficos siguientes proporcionan más datos sobre la motivación integradora y su influencia.

Gráfico 17: ítem 2

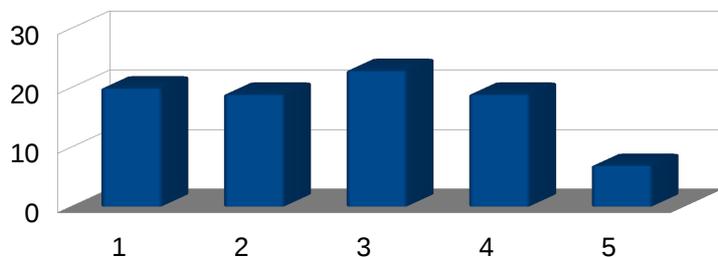


Gráfico 18: ítem 5

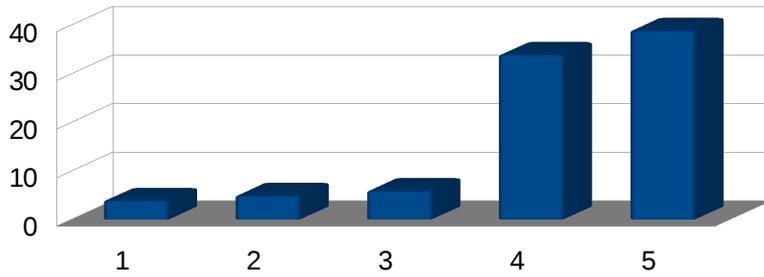


Gráfico 19: ítem 6

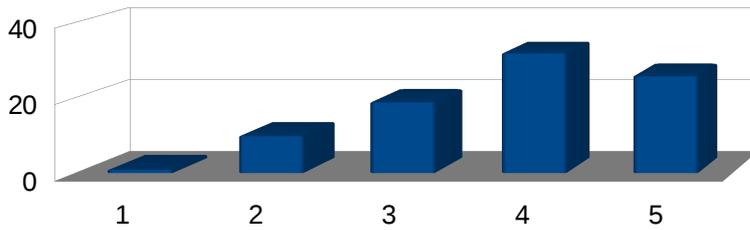


Gráfico 20: ítem 10

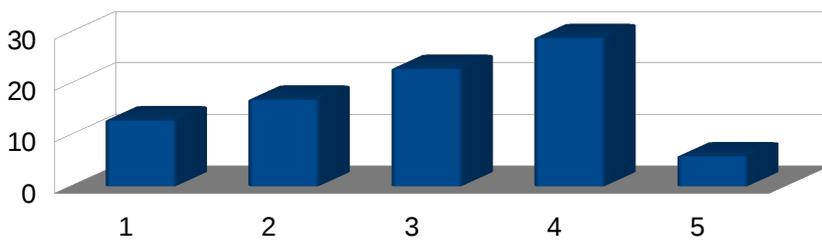
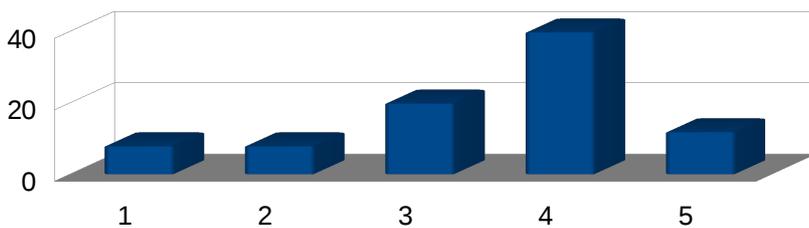


Gráfico 21: ítem 20



Solo un 30% de los estudiantes está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que estudia español porque quiere parecerse a los hablantes nativos de español. Un 83% quiere saber más sobre la vida y cultura de sus hablantes nativos, mientras que más de 60% confirma que estudia español porque le gustan los hablantes nativos y porque quiere estar en contacto con personas que hablan español. Sin embargo, solo un 40% quiere vivir en uno de los países con el español como lengua materna.

MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL

Este tipo de la motivación se midió a través de los ítems siguientes:

Estudio español...

3. porque creo que me garantizaré un buen empleo.

4. porque creo que me posibilitaré la continuación del estudio en uno de los países con el español como lengua materna.

9. porque me posibilitará un estatus social más alto.

14. podré encontrar un empleo con el sueldo alto.

17. porque los países en el que el español es la lengua materna tienen una economía altamente desarrollada.

Tabla 7: Motivación instrumental

<i>VARIABLE</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Prueba K-S</i>
<i>Escala de la motivación instrumental</i>	88	11.90	3.595	0.045*
<i>Escala de motivación total</i>	88	59.08	9.823	0.191

* $p < .05$

Según la prueba de Kolmogórov-Smirnov, la fiabilidad de la escala de la motivación instrumental es en total $\alpha = 0.670$. en total $\alpha = 0.670$.

Para poder percibir si los estudiantes generalmente están o no están de acuerdo con los ítems que corresponden a la motivación instrumental, presentamos los resultados en los gráficos que siguen.

Gráfico 22: ítem 3

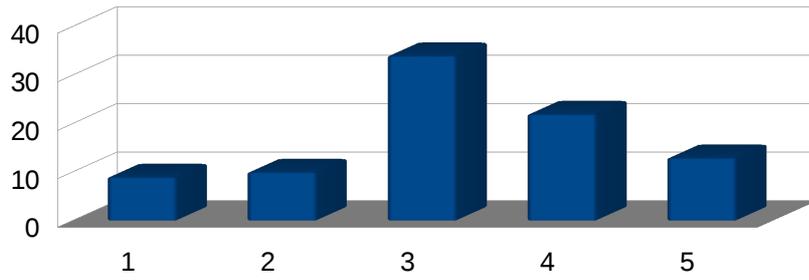


Gráfico 23: ítem 4

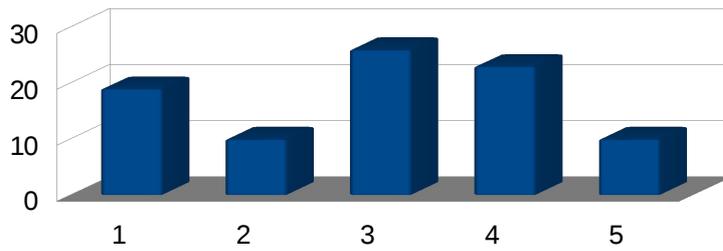


Gráfico 24: ítem 9

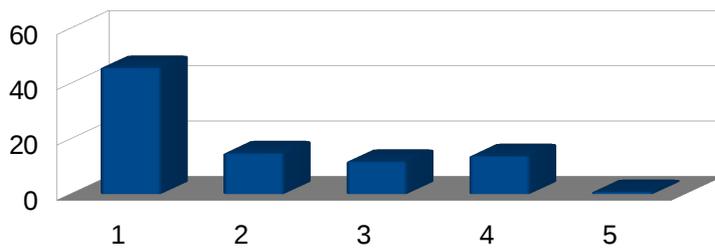


Gráfico 25: ítem 14

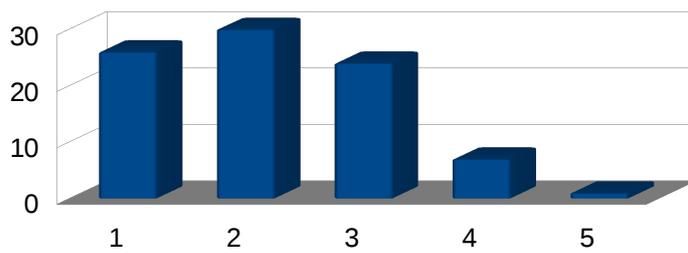
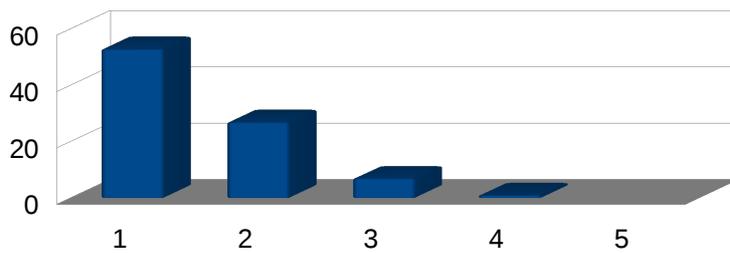


Gráfico 26: ítem 17

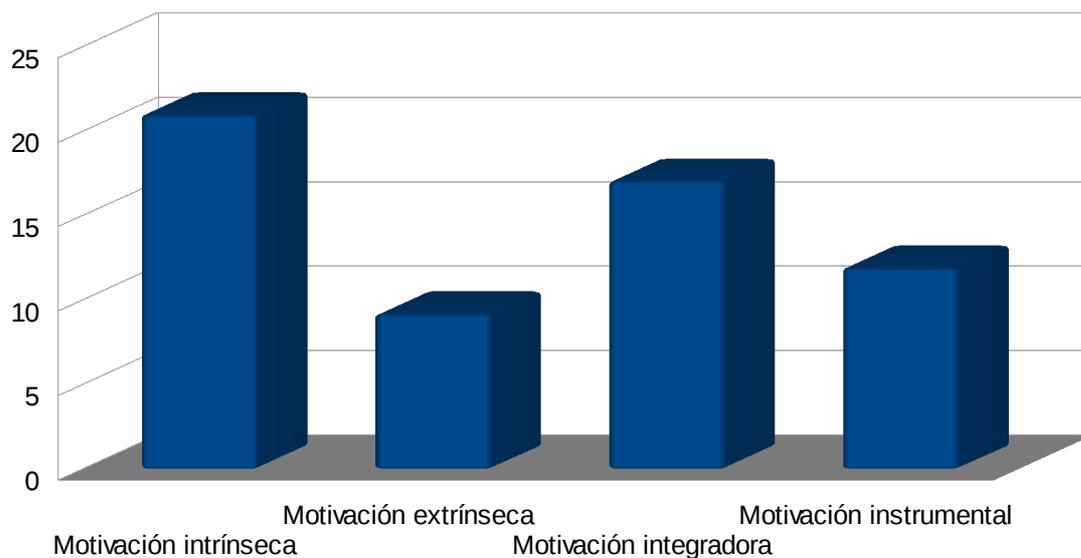


Según los resultados presentados, 40% de los estudiantes opina que el conocimiento del español le puede garantizar un buen empleo ni lo estudia porque les puede posibilitar la continuación del estudio en uno de los países con el español como lengua materna. Un 60% rechaza la afirmación relacionada con el español y el estatus social alto. Es evidente que esos no son razones dominantes que tienen influencia en el deseo de aprender la lengua española. En la parte de la conclusión aclaramos nuestra opinión y el razonamiento posible detrás de estos resultados.

MOTIVACIONES PREDOMINANTES

En el gráfico siguiente presentamos los promedios de todos los tipos de la motivación, que ya tratamos separadamente en las tablas anteriores, para mostrar el tipo de motivación dominante.

Gráfico 27: Promedio de los tipos de la motivación

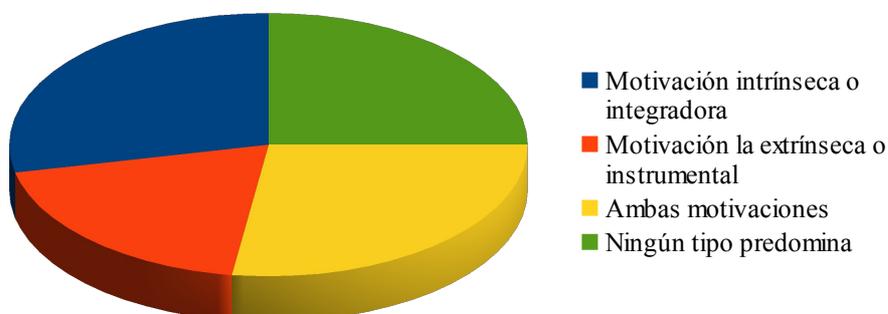


Se ve de manera muy clara que la motivación intrínseca predomina (con una media de 20.97), mientras que el nivel de la motivación extrínseca es el más bajo (la media es 9.17). Este resultado confirma nuestra tercera hipótesis.

Según Griffin (2011), las motivaciones integradora e instrumental coinciden más o menos con la distinción presentada entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. Por esto, agrupamos

las motivaciones según las para algunos psicólogos más o menos deseables (Arnold, 2000) y las resumimos en este gráfico.

Gráfico 28: Factores de motivación en los estudiantes

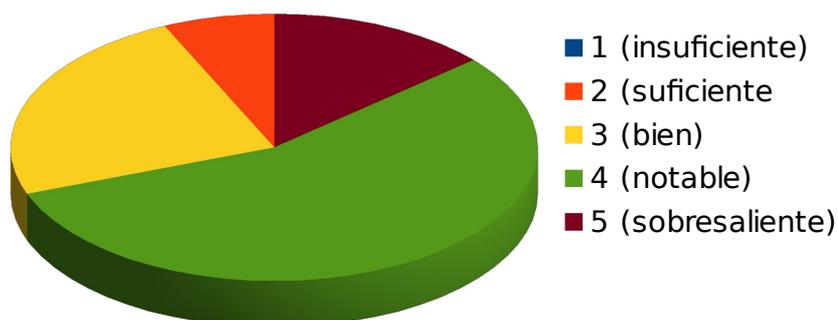


Vemos que la motivación principal para aprender una lengua para gran parte de los estudiantes encuestados es una motivación intrínseca o integradora. Un mayoritario 28.41% de los estudiantes encontró que su motivación correspondía a este nivel. Un 19.32% encontró como única motivación la extrínseca o instrumental. Hay también muchos casos donde la motivación puede ser de ambos tipos. Un 27.27% encontró que ambos factores influían igualmente en su motivación. Un 25% de estudiantes encuestados no tiene una motivación que predomina.

5. 3. 4. RENDIMIENTO ACADÉMICO

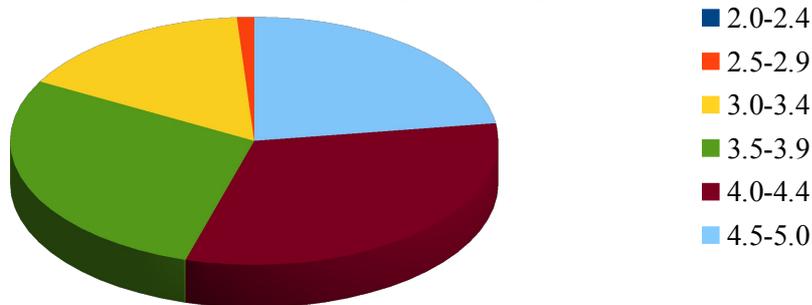
A continuación presentamos el rendimiento académico de los estudiantes encuestados. Lo calculamos sumando la nota de los ejercicios de lengua y el promedio de las asignaturas hispánicas. Presentamos los resultados en forma de gráficos.

Gráfico 29: Nota de los ejercicios de lengua



Los estudiantes tienen según el gráfico buenas notas de los ejercicios de la lengua. No hay fallos, un 7% de los estudiantes tiene la nota suficiente, un 23% tiene la nota bien, mientras que la mayoría tiene un notable (56%). Un 14% tiene la nota más alta, un 5. En cuanto al promedio de las notas de las asignaturas hispánicas, los resultados se ven en el gráfico que sigue:

Gráfico 30: Promedio de las asignaturas hispánicas



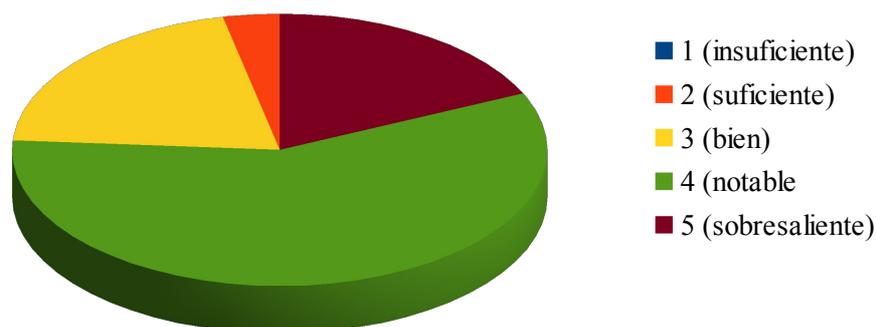
Solo 1% tiene el promedio de las notas de las asignaturas hispánicas entre 2.5 y 2.9. Un 16% tiene el promedio entre 3.0 y 3.4, entre 3.5 y 3.9 tiene un 28% de los estudiantes y un 32% tiene el promedio entre 4.0 y 4.4. El promedio alto, entre 4.5 y 5.0 tiene un 23% de los estudiantes.

Cuando calculamos el rendimiento académico, convertimos el promedio de las asignaturas hispánicas en notas, según este modelo:

- 2.0-2.4 = 2
- 2.5-2.9 = 3
- 3.0-3.4 = 3
- 3.5-3.9 = 4
- 4.0-4.4 = 4
- 4.5-5.0 = 5

Aunque era más exacto tomar el promedio a la hora de calcular la correlación entre la motivación y las asignaturas hispánicas, era más práctico sumarlo como número entero con la nota de los ejercicios de lengua. El rendimiento académico de los estudiantes se ve en el gráfico siguiente:

Gráfico 31: Rendimiento académico



Generalmente podemos decir que los estudiantes tienen un rendimiento académico notable (58%). Un 19% tiene el rendimiento sobresaliente, mientras que un 21% tiene un buen rendimiento. Solo un 2% tiene menos.

5. 3. 5. CORRELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Como ya hemos explicado, como el rendimiento académico de los estudiantes tomamos la suma de la nota de los ejercicios de lengua y el promedio de las asignaturas hispánicas. Primero separamos estas dos variables para ver si hay una diferencia, por un lado, entre la correlación entre los tipos de la motivación y la nota de los ejercicios de lengua y, por otro lado, entre la correlación entre los tipos de la motivación y del promedio de las asignaturas hispánicas. Nuestra hipótesis era que ambas variables tenían una correlación positiva y que no había una diferencia grande.

Tabla 8: Correlación entre la motivación y del rendimiento académico

VARIABLES	<i>V1</i>	<i>V2</i>	<i>V3</i>	<i>V4</i>	<i>V5</i>	<i>V6</i>	<i>V7</i>	<i>V8</i>
<i>Motivación total (V1)</i>	-	0.71**	0.536* *	0.741**	0.785* *	0.038	0.130	0.103
<i>Motivación intrínseca (V2)</i>		-	0.32	0.604**	0.390* *	0.161	0.293* *	0.272*
<i>Motivación extrínseca (V3)</i>			-	0.042	0.405* *	0.014	-0,074	-0.040

<i>Motivación integradora (V4)</i>	-	0.375*	-0.006	0.108	0.066
<i>Motivación instrumental (v5)</i>		-	-0.042	0.058	0.15
<i>Promedio de las asignaturas hispánicas (V6)</i>			-	0.481*	0.826**
<i>Nota de los ejercicios de lengua (V7)</i>				-	0.891**
<i>Renacimiento académico (V8)</i>					-

****p<.01; *p<.05**

Una correlación es el grado de relación que existe entre las 2 variables y que indica en qué medida estas dos se relacionan. El coeficiente de variación varía entre los límites +1 y -1. Su magnitud indica el grado de asociación entre las variables. Es decir, el valor $r = 0$ indica que las variables están incorrelacionadas, que no existe relación entre las variables. Si $r > 0$, decimos que hay una correlación positiva; las dos variables se correlacionan en sentido directo, mientras que el coeficiente $r < 0$ indica una correlación negativa y las dos variables se correlacionan en sentido inverso (Petz, Kolesarić y Ivanec, 2012).

En nuestro caso, como se puede ver en la tabla, la correlación entre las variables motivación y el rendimiento académico es positiva, pero, según Petz, Kolesarić y Ivanec (2012), muy baja ($r=0.103$, $p>0.05$). Así se trata de una relación estadísticamente insignificante. Nuestra cuarta hipótesis no es claramente confirmada.

Asimismo, el coeficiente de variación entre la motivación y el promedio de las asignaturas hispánicas es $r=0.038$, que es una corrección positiva, pero estadísticamente insignificante. La correlación entre la motivación y la nota de los ejercicios de lengua es un poco más alta, pero tampoco es significativa ($r=0.130$). Según estos resultados, podemos decir que las hipótesis 5 y 6 tampoco son claramente confirmadas.

De la tabla es evidente que solo la motivación intrínseca tiene una correlación tanto positiva como estadísticamente significativa con la nota de los ejercicios de la lengua ($r=0.293$; $p<0.01$) y con el rendimiento académico ($r=0.272$; $p<0.05$), mientras que no hay una correlación significativa entre

otros tipos de la motivación y la nota o el rendimiento general.

La motivación integradora tiene una correlación positiva de $r=0.108$ con la nota de los ejercicios de lengua, pero la correlación con el rendimiento académico es muy baja ($r=0.066$). La motivación instrumental tiene una correlación aún más baja tanto con la nota de los ejercicios de lengua ($r=0.058$) como con el rendimiento académico ($r=0.15$). En cuanto a la motivación extrínseca, allí podemos ver la correlación más baja y negativa ($r=-0.040$).

En resumen, según la tabla presentada, no pudimos encontrar una correlación significativa entre la motivación y el rendimiento académico. Solo la motivación intrínseca correlaciona positivamente con el rendimiento académico ($r=0.272$; $p<0.05$). La correlación es tanto positiva como estadísticamente significativa y se puede concluir que entre estas dos variables hay una relación leve (Petz, Kolesarić y Ivanec, 2012). Entre la motivación extrínseca y el rendimiento académico no hay una correlación significativa y así se confirma nuestra última hipótesis.

5. 4. DISCUSIÓN

Cuando empezamos la investigación, suponíamos que íbamos a confirmar las hipótesis postuladas al inicio y replicar los resultados obtenidos en las investigaciones previas. Sin embargo, los datos que obtuvimos durante la investigación eran un poco diferentes de los que esperábamos y a veces sorprendentes. A continuación, presentamos otra vez las hipótesis y aclaramos si las confirmamos o no y si esto coincide con las investigaciones anteriores.

En los resultados obtenidos en el estudio, se puede ver que el grado de la motivación de los estudiantes al aprender el español es medio. Los resultados de Minera Reyna (2010) son diferentes, porque ella encoró un nivel entre alto y muy alto de la motivación de los estudiantes, pero la situación y la muestra son diferentes, por lo que no es posible comparar los dos resultados. El resultado en la escala de la motivación total no difiere mucho dependiente del año del estudio, y, por esto, la segunda hipótesis no ha sido confirmada. Esto corresponde a los resultados de Balenović (2017), quien también constató que la motivación no cambia significativamente con el tiempo.

Los promedios de todos los tipos de la motivación muestran que la motivación intrínseca predomina, mientras que el nivel de la motivación extrínseca es el más bajo. Este resultado confirma nuestra tercera hipótesis. Como en la investigación de Minera Reyna (2010), la motivación de los estudiantes es en mayor parte intrínseca. Asimismo, como en el estudio de Calderón Miguel (2016), los resultados muestran que en la mayoría de los estudiantes prevalece la motivación intrínseca o integradora.

La correlación que encontramos entre las variables motivación y el rendimiento académico es positiva, pero muy baja, con el coeficiente de variación $r=0.103$ ($p>0.05$). Es una relación estadísticamente insignificante y esta hipótesis no es claramente confirmada. Esto no coincide con los resultados del estudio de Madrid *et al.* (1994), que indican una correlación alta entre el grado de motivación de los estudiantes y los resultados de su aprendizaje. La correlación entre la motivación y el promedio de las asignaturas hispánicas tampoco es significativa ($r=0.038$) y no se puede confirmar esta hipótesis. El coeficiente de variación entre la motivación y la nota de los ejercicios de lengua es $r=0.130$, que señala una corrección positiva, pero estadísticamente insignificante. La hipótesis no es confirmada.

En el análisis correlacional se encontró que la variable que mayor influye en el rendimiento académico es la motivación intrínseca con un coeficiente de correlación de $r=0.272$, que indica una intensidad leve, pero positiva. Nuestra última hipótesis es completamente confirmada. No obstante, este resultado contradice los datos de Rivera Mendoza (2014), quien encontró una corrección moderada entre la motivación extrínseca y el rendimiento académico. En nuestro caso, la influencia de la motivación extrínseca es la más baja.

Como ya hemos mencionado al inicio, los resultados que recopilamos en este capítulo mostraron una visión diferente de la que anticipamos. Lo más sorprendente fue que no pudiéramos confirmar sin duda una correlación positiva entre la motivación y el rendimiento académico, que no fue el caso en los estudios anteriores. La razón puede ser que nuestros participantes fueron del Departamento de Estudios Románicos en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb. Este estudio normalmente se inscribe por motivos internos, como por el amor por la lengua, y no por objetivos instrumentales, porque un estudio así no garantiza muchas perspectivas laborales lucrativas, por lo menos en Croacia, donde las lenguas como el alemán o el inglés tienen un mayor

estatus social. Esto se puede ver en los resultados, porque en cuanto a los tipos de la motivación, la intrínseca e integradora predominan, mientras que la extrínseca e instrumental tienen un promedio más bajo.

También hay que destacar que la investigación que abarca elementos como la motivación y el rendimiento académico obviamente presenta un gran desafío, porque, como hemos mencionado al inicio, su relación no es unilateral. La motivación es el antecedente de un proceso y no del rendimiento. Asimismo, no se puede negar que el rendimiento depende de muchos otros factores, como por ejemplo de la habilidad de los alumnos y de las oportunidades de aprender. Nuestra investigación no midió estos otros elementos, pero era imposible reducir o hacer invisible su influencia. La investigación se limitó solo a la influencia de la motivación en el rendimiento. Sin embargo, no se sabe si otros elementos influyeron en los resultados.

6. CONCLUSIÓN

En la parte teórica de este trabajo nos ocupamos con los temas de la motivación y el rendimiento académico, que son elementos importantes en el proceso de aprendizaje. La motivación es un factor bastante complejo y no se fácil definir ni medirla. Se trata de un esfuerzo que una persona tiene que emplear para alcanzar un objetivo. Este factor es el responsable de no solo de la elección de una acción y del esfuerzo gastado realizando la acción, sino también dicta la persistencia con la que se hace. El rendimiento académico está considerado como la evidencia de los logros alcanzados en un tiempo determinado y se expresa numéricamente. A pesar de que se llevaron a cabo varios estudios que confirman la hipótesis de la relación entre motivación y rendimiento académico, no hay muchos que se centraron el aula de idiomas, especialmente de ELE. Por esta razón, el objetivo de este trabajo fue confirmar la hipótesis una vez más en los estudiantes de ELE en Croacia.

Los datos mostraron una correlación leve e insignificante entre el grado de la motivación de los estudiantes y los resultados de su aprendizaje. Por esta razón, no se pudo confirmar sin duda la hipótesis que establecía una relación proporcional entre el grado de motivación y el rendimiento académico. Sin embargo, se confirmó que solo la motivación intrínseca correlaciona positivamente y significativamente con el rendimiento académico. Como la motivación intrínseca fue la más importante para mantener un buen rendimiento académico, y fue el único tipo de la motivación que tiene una correlación relevante con él, se propone seguir desarrollando este tipo de la motivación en los estudiantes con el progreso de la autonomía, facilitando la cooperación y proporcionando actividades significativas. Es importante que el estudiante mantenga o aumente sus niveles de motivación para su mejor desenvolvimiento académico dentro y fuera del instituto.

En cuanto a las investigaciones siguientes, recomendamos seguir estudiando la influencia de la motivación sobre el rendimiento académico en otros niveles y en otras carreras para ver si hay una diferencia significativa dependiendo del tipo de la escuela, lo que no fue posible abarcar en esta investigación. Sería especialmente interesante ver la correlación entre estas dos variables en el estudio de alemán o inglés, porque se trata de lenguas más requeridas en Croacia y el promedio de los tipos de la motivación seguramente será diferente. Asimismo, un estudio cualitativo enriquecería los resultados obtenidos en este y otros estudios así, porque traía a la luz las razones que se

esconden detrás de esta relación.

7. ANEXOS

Upitnik o motivaciji i akademskom uspjehu u nastavi španjolskog kao stranog jezika

Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za španjolski jezik

Poštovane studentice i poštovani studenti,
provodim upitnik o korelaciji motivacije i akademskog uspjeha nastavi španjolskog kao stranog jezika. Upitnik je napravljen za potrebe diplomskog rada na Katedri za španjolski jezik Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Namijenjen je studentima španjolskog jezika, a ispunjavanje upitnika trebalo bi trajati oko 5 minuta. Sudjelovanje je anonimno i dobrovoljno te imate pravo odustati u bilo kojem trenu. Svi podaci će se iskoristiti isključivo za potrebe istraživanja, a rezultati će biti analizirani na grupnoj razini. Razina stresa ili neugode u ovom istraživanju neće biti veća od one koje doživljavate u svakodnevnim situacijama. Ako imate dodatna pitanja ili Vas zanimaju rezultati istraživanja, obratite mi se na nzezelic@ffzg.hr
HVALA NA SURADNJI!

1. SPOL: M / Ž

2. DOB: a) od 18 do 25
 b) od 26 do 35
 c) 36 i više

3. Odaberite godinu studija u koju ste trenutno upisani:

- a) 2. godina (prediplomski)
- b) 3. godina (prediplomski)
- c) 1. godina (diplomski)
- d) 2. godina (diplomski)
- e) apsolvent/-ica

4. Koliko godina učite španjolski jezik?

5. Moja ocjena iz jezičnih vježbi španjolskog jezika u prošlom semestru je:

- a) nedovoljan
- b) dovoljan
- c) dobar
- d) vrlo dobar
- e) odličan

6. Moj prosjek ocjena iz hispanističkih predmeta u prošlom semestru je:

- a) 2.0-2.4
- b) 2.5-2.9
- c) 3.0-3.4
- d) 3.5-3.9
- e) 4.0-4.4
- f) 4.5-5.0

7. Molim procijenite u kojoj se mjeri slažete sa svakom od navedenih tvrdnji. Zaokružite odgovarajući broj prema predloženoj skali: 1 = uopće se ne slažem 2 = djelomično se ne slažem 3 = ne znam 4 = djelomično se slažem 5 = potpuno se slažem					
Studiram španjolski...					
1. jer mi se sviđa španjolski jezik	1	2	3	4	5
2. jer želim postati sličan/slična ljudima iz zemalja španjolskog govornog područja.	1	2	3	4	5
3. jer smatram da će mi olakšati pronalazak posla.	1	2	3	4	5
4. jer smatram da će mi omogućiti nastavak studija u nekoj od zemalja španjolskog govornog područja.	1	2	3	4	5
5. jer želim saznati više o o životu i kulturi njegovih izvornih govornika.	1	2	3	4	5
6. jer mi se sviđaju ljudi iz zemalja španjolskog govornog područja.	1	2	3	4	5
7. jer općenito volim učiti strane jezike.	1	2	3	4	5
8. jer želim dokazati prijateljima da mogu završiti studij jezika.	1	2	3	4	5
9. jer smatram da će mi omogućiti viši društveni položaj.	1	2	3	4	5
10. jer želim živjeti u jednoj od zemalja španjolskog govornog područja.	1	2	3	4	5
11. jer želim saznati više o razvoju jezika i njegovoj povijesti.	1	2	3	4	5

12. jer mi otkrivanje novih stvari o španjolskom jeziku i kulturi predstavlja zadovoljstvo.	1	2	3	4	5
13. jer nije težak studij i smatram da ću lako diplomirati.	1	2	3	4	5
14. jer ću sa završenim studijem španjolskog jezikom moći naći visoko plaćeni posao.	1	2	3	4	5
15. jer mi učenje španjolskog jezika predstavlja zadovoljstvo.	1	2	3	4	5
16. jer su me roditelji uvjerali da ga upišem.	1	2	3	4	5
17. jer zemlje u kojima je španjolski materinski jezik stanovništva imaju visoko razvijenu ekonomiju.	1	2	3	4	5
18. jer mi se sviđaju profesori.	1	2	3	4	5
19. jer moji roditelji žele da dobijem diplomu.	1	2	3	4	5
20. jer će mi omogućiti povezivanje s osobama iz zemalja španjolskog govornog područja.	1	2	3	4	5

Cuestionario sobre la motivación y el rendimiento académico en la clase de ELE

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

¡Estimados estudiantes!

Estoy realizando un cuestionario acerca de la motivación y el rendimiento académico en la clase de ELE. El cuestionario es un requisito para escribir el trabajo final de carrera en el Departamento de Lengua Española de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. Está diseñado para los estudiantes de español, y el cuestionario durará como máximo 5 minutos. La participación es anónima y toda la información será utilizada únicamente para fines de investigación. Si desea realizar alguna pregunta sobre la encuesta, envíeme un correo electrónico a: nzezelic@ffzg.hr.

GRACIAS POR SU COOPERACIÓN

1. SEXO: M / F

2. EDAD: a) 18-25
b) 26-35
c) 36 y más

3. Por favor, marque el año de estudio en el que está inscrito:

a) segundo año (de grado)
b) tercer año (de grado)
c) primer año (de postgrado)
d) segundo año (de postgrado)
e) graduado/-a

4. ¿Cuántos años aprende español?

5. Mi nota de los ejercicios de lengua en el semestre pasado es:

a) insuficiente
b) suficiente
c) bien
d) notable
e) sobresaliente

6. Mi promedio en las asignaturas hispánicas en el semestre pasado es:

- a) 2.0-2.4
- b) 2.5-2.9
- c) 3.0-3.4
- d) 3.5-3.9
- e) 4.0-4.4
- f) 4.5-5.0

7. Por favor, evalúe las siguientes afirmaciones. Marque el número según la clave: 1 = totalmente en desacuerdo 2 = en desacuerdo 3 = indeciso 4 = de acuerdo 5 = totalmente de acuerdo					
Estudio español...					
1. porque me gusta la lengua.	1	2	3	4	5
2. porque quiero parecerme a los hablantes nativos de español.	1	2	3	4	5
3. porque creo que me garantizaré un buen empleo.	1	2	3	4	5
4. porque creo que me posibilitaré la continuación del estudio en uno de los países con el español como lengua materna.	1	2	3	4	5
5. para saber más sobre la vida y cultura de sus hablantes nativos.	1	2	3	4	5
6. porque me gustan sus hablantes nativos.	1	2	3	4	5
7. porque me gusta aprender lenguas extranjeras.	1	2	3	4	5
8. porque quiero demostrar a mis amigos que puedo terminar el estudio de idiomas.	1	2	3	4	5
9. porque me posibilitará un estatus social más alto.	1	2	3	4	5
10. porque quiero vivir en uno de los países con el español como lengua materna.	1	2	3	4	5
11. porque quiero saber más sobre el desarrollo del idioma y sobre su historia.	1	2	3	4	5
12. porque me da placer descubrir cosas nuevas sobre el español y su cultura.	1	2	3	4	5
13. porque no es un estudio difícil y creo que lo terminará fácilmente.	1	2	3	4	5
14. podré encontrar un empleo con el sueldo alto.	1	2	3	4	5
15. porque me da placer estudiar el español.	1	2	3	4	5
16. porque mis padres querían que lo inscribiera.	1	2	3	4	5
17. porque los países en el que el español es la lengua materna tienen una economía altamente desarrollada.	1	2	3	4	5

18. porque me gustan los profesores.	1	2	3	4	5
19. porque mis padres quieren que obtenga un diploma.	1	2	3	4	5
20. quiero estar en contacto con personas que hablan español.	1	2	3	4	5

8. BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Andreu, C. (2007). «Motivación y edad: dos factores claves en el aprendizaje de expresión oral», en Enrique Balmaseda Maestu (coord.) Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), vol.1, 205-216. [en línea]. [fecha de consulta 15 de diciembre de 2018]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2430328>
- Alonso, E. (2011). Soy profesor/a: Aprender a enseñar 2. Madrid: Edelsa.
- Arco, J. V. (2008), «La motivación en el aula de E/LE», Centro Virtual Cervantes [en línea]. [fecha de consulta 2 de septiembre de 2018]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_45.pdf
- Arnold, J. (2000), «El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo». Centro Virtual Cervantes [en línea]. [fecha de consulta 2 de septiembre de 2018]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf
- Arnold Morgan, J. (2009). «Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera». Centro Virtual Cervantes [en línea]. [fecha de consulta 2 de septiembre de 2018]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm.
- Balenović, L. (2017). «Estructura de la motivación en la inscripción y expectativas sobre la futura profesión de los estudiantes de español». [en línea]. [fecha de consulta 3 de diciembre de 2018]. Disponible en: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/9571/1/BALENOV%C4%86%20-%20DIPLOMSKI%20RAD.pdf>
- Bilić, L. (2016). «El papel de la motivación instrumental en el aprendizaje del español como lengua extranjera en los alumnos croatas». [en línea]. [fecha de consulta 1 de octubre de 2018]. Disponible en: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/8177/1/ZAVR%C5%A0NA-%20DIPLOMSKI%20Lea%20Bilic.pdf>
- Calderón M. (2015). «Percepción y motivación de la lengua española: Percepción y motivación en alumnos estudiantes de español como lengua extranjera en el ámbito de la educación para adultos en Suecia.» [en línea]. [fecha de consulta 1 de octubre de 2018].

Disponible en: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/39359/1/gupea_2077_39359_1.pdf

Cantero García, V. (2011). «La enseñanza de segundas lenguas a través de tareas: una propuesta didáctica para 1º de ESO bilingüe». *Dialnet* 17, 133-156

Dörnyei Z. (1998). «Motivation in second and foreign language learning». *Language Teaching*, 31(117-135)

Dörnyei Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, Pearson Education

Dörnyei Z. (2005). *The psychology of the language learner : individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates

Erdocia Iñiguez, I. (2014). «Autonomía y aprendizaje de lenguas», *Marco ELE, revista de didáctica ELE, núm. 19* [en línea]. [fecha de consulta 2 de septiembre de 2018]. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/19/erdocia-autonomia.pdf>

Gardner, R.C. (2006), «Motivation and Second Language Acquisition». University of Western Ontario [en línea]. [fecha de consulta 2 de septiembre de 2018]. Disponible en: http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf.

Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition*. New York: Peter Lang Publishing

González Torres, M.C. (1999). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: Eunsa.

Griffin, K. (2011). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2-L*. Madrid: Arco/Libros

Hernández, E. y Váldez, S. (2010). «El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas». *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros* 14: 91–115. [en línea]. [fecha de consulta 2 de febrero de 2017]. Disponible en: <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art14-6.pdf>

Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y Sociedad*.

Klein, W. (1992): *Zweitspracherwerb*, Frankfurt/M: Athenäum

Lorenzo Bergillos, F. J. (2004), «La motivación y el aprendizaje de una L2/LE». En: *Vademécum*. (2004): *Para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería

- Lorenzo, Francisco (2006), *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros
- Madrid, D., Gallego, J. A., Rodríguez, J., Urbano, B., Fernández, J., Manrique, I., Hidalgo, E. y Leyva, C. (1994): «Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma». En: *Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la enseñanza de inglés*, Granada: GRETA, Octubre de 1993, pp. 198-214. [en línea]. [fecha de consulta 2 de septiembre de 2018]. Disponible en: https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Motivacion_%20Rendimiento_y_Personalidad.pdf
- Massenzana, FB (2017). «Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios?». PSSOCIAL. Revista de investigación en psicología social [en línea]. [fecha de consulta 2 de septiembre de 2018]. Disponible en: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/2336/1984>
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa
- Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*, Zagreb: ffzg.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranog jezika: Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*, Zagreb: Naklada Ljevak
- Minera Reyna, L. E. (2010). «La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* [en línea]. [fecha de consulta 1 de octubre de 2018]. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5b3b23628.pdf
- Moreno Murcia, J. A. y Martínez Camacho, A. (2006). «Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal». *Cuadernos de Psicología del Deporte*. [en línea]. [fecha de consulta 2 de septiembre de 2018]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227017635004>
- Nevado Fuentes, Ch. (2008). «El componente lúdico en las clases de ELE». *Revista de Didáctica ELE. núm. 7* [en línea]. [fecha de consulta 2 de septiembre de 2018]. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf
- Nježić, D. (2017). «Los aspectos afectivos en la producción oral de los estudiantes de lengua española». [en línea]. [fecha de consulta 1 de octubre de 2018]. Disponible en: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/9591/1/DORJA%20NJE%C5%BDI>

%C4%86,%20AFEKTIVNI%20VIDOVI%20USMENOG%20IZRA%C5%BDAPANJA
%20KOD%20STUDENATA%20%C5%A0PANJOLSKOG%20JEZIKA%20(DIPLOMSKI
%20RAD).pdf

- Oxford, R. L. (2000). «La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas». En: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Ed. J. Arnold. Madrid: Cambridge University Press, pp.77-86.
- París Núñez, F. (2010). «El papel del profesor como agente de mediación cognitiva. Aplicación práctica de la investigación- acción y de la reflexión, en el aula de francés como lengua extranjera». CiDd: II Congreso Internacional de Didàctiques. [en línea]. [fecha de consulta 2 de septiembre de 2018]. Disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2898/380.pdf?sequence=1>
- Pavičić Takač, V. y Varga, R. (2011). «Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi engleskog jezika», *Život i škola*, 57: 39 – 49.
- Petz, B., Kolesarić, V. y Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Reeve, M.J. (2010). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial McGraw-Hill
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Madrid: Edinumen
- Rivera Mendoza, G. (2014), «La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013». Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, [en línea]. [fecha de consulta 2 de septiembre de 2018]. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-motivacion-del-alumno-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico-en-los-estudiantes-de-bachillerato-tecnico-en-salud-comunitaria-del-instituto-republica-federal-de-mexico-de-comayagua-mdc-durante-el-ano-lectivo-2013/>
- Rodríguez, D. y Gallego, S. (1992). *Lenguaje y rendimiento académico*. España: Kadmos.
- Roncel Vega, V. M. (2008), «Autoconcepto, la motivación y la ansiedad en el aula de idiomas», *Marco ELE, revista de didáctica ELE*, núm. 7 [en línea]. [fecha de consulta 2 de septiembre de 2018]. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf
- Vallerand, R. J. (1997) «Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation»,

San Diego: Academic Press. [en línea]. [fecha de consulta 2 de septiembre de 2018]

Disponible en: www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0065260108600192