

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za španjolski jezik

Uloga motivacije u učenju španjolskog kao stranog jezika

Studentica: Vedrana Kauzlarić

Mentorica: prof. dr.sc. Mirjana Polić-Bobić

Komentorica: dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, lipanj 2014.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos
Cátedra de la Lengua Española

El papel de la motivación en el aprendizaje del español como lengua extranjera

Estudiante: Vedrana Kauzlarić

Mentora: Dra. Mirjana Polić-Bobić

Comentora: Dra. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, junio de 2014

Sažetak

Motivacija u učenju stranih jezika multidimenzionalna je tema. Mnogima je zanimljiva zbog važne uloge koju ima u procesu učenja i podučavanja jezika. U radu su predstavljene konceptualne osnove teorija motivacije iz opće i edukacijske psihologije, najvažnija znanja o motivaciji u učenju stranih jezika, kao i najrelevantnija empirijska istraživanja ovog područja. Proučavanje obilježja motivacije omogućuje produbljivanje razumijevanja čimbenika koji pokreću i podupiru učenje stranih jezika. Zbog navedenog razloga od iznimne je važnosti definirati i analizirati širok spektar čimbenika uključenih u taj proces: raznolikost motiva, vrste i stupnjeve motivacije, stavove učenika prema jeziku i pripadajućoj kulturi, te njihov utjecaj na razvoj motivacije. Provedeno istraživanje nastoji proučiti motivaciju za učenje španjolskog jezika u formalnom, izvanškolskom kontekstu učenja, s ciljem izrade motivacijskog profila učenika. Napravljeno je istraživanje na uzorku od 66 sudionika koje čine odrasli učenici španjolskog kao stranog jezika iz dva privatna instituta za podučavanje jezika u gradu Zagrebu. Rezultati istraživanja omogućuju uvid u izvore motivacije za učenje španjolskog jezika u spomenutom kontekstu. Analizom prikupljenih podataka nastoji se definirati percipiranje vrijednosti španjolskog jezika. Predmet analize podataka čine i općeniti stavovi učenika prema učenju stranih jezika te prema hispanском svijetu, što može rezultirati određenim didaktičkim implikacijama za profesore španjolskog jezika u drugim kontekstima podučavanja.

Ključne riječi: motivacija u učenju stranih jezika, intrinzična/ekstrinzična motivacija, instrumentalnost/integrativnost, stavovi

Resumen

La motivación en el aprendizaje de idiomas es un tema multidimensional que ha despertado mucho interés debido a su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Este trabajo presenta una base conceptual partiendo de las teorías de la motivación provenientes de la psicología general y educativa, expone los conocimientos más significativos relativos a la motivación en el aprendizaje de lenguas y menciona algunos estudios empíricos relevantes en este campo de investigación. El estudio de las características motivacionales nos posibilita conocer qué es lo que impulsa y sostiene el aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo cual se hace imprescindible definir y analizar una amplia gama de factores incluidos en el proceso: los orígenes de la motivación, distintos tipos y grados de motivación, tanto como las actitudes hacia la lengua que se aprende y las actitudes hacia la cultura subyacente. Se ha elaborado un estudio que pretende examinar la motivación hacia el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal extraescolar, con el fin de trazar un perfil motivador de los aprendices. Los participantes en este trabajo de investigación eran 66 estudiantes adultos de ELE en dos institutos privados de enseñanza de idiomas en Zagreb. Los resultados nos ofrecen una visión más pormenorizada de los orígenes de la motivación para el aprendizaje de ELE en el contexto examinado. Se analizan los datos obtenidos con el fin de definir el valor que tiene el español según nuestros informantes. También se observan los datos sobre las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras en general y hacia algunos aspectos del mundo hispano, que puede tener como consecuencia ciertas implicaciones didácticas útiles para el profesor de ELE en contextos diferentes.

Palabras clave: motivación en el aprendizaje de idiomas, motivación intrínseca/extrínseca, integratividad/instrumentalidad, actitudes

1. Introducción.....	1
2. Aproximación teórica al concepto de la motivación.....	2
2.1. Primeras reflexiones y teorías de la motivación humana.....	3
2.2. El conductismo.....	3
2.3. La corriente humanista.....	5
2.4. La revolución cognitiva.....	6
2.5. La teoría socio-cognitiva.....	9
2.6. La teoría del contenido de la meta.....	10
2.7. La teoría de la autodeterminación.....	11
2.8. El papel del contexto.....	14
2.9. Resumen.....	15
3. La motivación en el aprendizaje de idiomas.....	17
3.1. Introducción.....	17
3.2. El período socio-psicológico.....	18
3.3. El período cognitivo.....	24
3.3.1. Ideas-clave del período cognitivo.....	24
3.3.2. El modelo tridimensional de Dörnyei.....	26
3.3.3. La teoría de la autodeterminación en LM.....	28
3.4. El período de la orientación al proceso.....	30
3.5. El período socio-dinámico.....	32
3.6. Conclusión.....	40
4. Estudios relevantes de la motivación en el aprendizaje de LM.....	41
4.1. Dörnyei y su investigación en Hungría.....	41
4.2. Djigunović: la motivación en el aprendizaje del inglés en Croacia.....	43
4.3. Estudios sobre la motivación en ELE.....	46
4.3.1. Las motivaciones y representaciones en el aprendizaje de ELE en Quebec.....	46
4.3.2. El caso del español en Japón.....	48
4.3.3. MAALE en Alemania.....	50
5. Estudio de la motivación hacia el aprendizaje de español en Croacia.....	53
5.1. Objetivos e hipótesis.....	53
5.2. Metodología.....	54
5.2.1. Muestra y procedimiento.....	55
5.2.2. Instrumento.....	55

5.3. Resultados.....	59
5.3.1. Grupos de razones para estudiar español.....	59
5.3.2. Grado de motivación.....	62
5.3.3. Actitudes hacia las lenguas extranjeras.....	64
5.3.4. Actitudes hacia “lo hispano”.....	66
5.4. Discusión.....	69
5.5. Limitaciones.....	74
5.6. Consideraciones pedagógicas.....	76
6. Conclusión.....	79
7. Anexos.....	81
8. Referencias bibliográficas.....	85

1. INTRODUCCIÓN

Aprender una lengua extranjera es un proceso largo y complejo que implica no solo la adquisición de un nuevo código lingüístico, sino también el entendimiento de una cultura diferente. Cada persona que se ha enfrentado a este reto se ha dado cuenta de que es imprescindible invertir mucho tiempo y dedicación para obtener buenos resultados y poder utilizar este lenguaje nuevo para lograr el éxito en la comunicación. Se trata de un proceso extenso que requiere perseverancia y tenacidad, y como tal supone que las personas que lo aprendan tengan un alto nivel de motivación para hacerlo.

El propósito de este trabajo es buscar la(s) respuesta(s) a una de las preguntas más difíciles que se pueden plantear a los estudiantes de lenguas extranjeras, en este caso el español: ¿por qué lo estudian? El tema de la motivación en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de idiomas ha provocado mucho interés debido al papel que tiene para el éxito en este proceso, y que ha sido comprobado por estudios empíricos y también instintivamente por la experiencia directa de los profesores y alumnos. Al empezar a estudiar este concepto, en vez de encontrar una respuesta, han surgido más preguntas: ¿qué tipos de motivación existen?, ¿cuál de estos tipos es mejor para lograr objetivos académicos?, ¿qué factores influyen en el desarrollo de la motivación?, ¿será posible aumentarla? Y muchas más...

Justamente por la amplitud del tema, este trabajo se limitará a resumir el desarrollo de las teorías de motivación dentro de la psicología de educación, para luego explorar cómo estas teorías han influenciado el ámbito de lenguas extranjeras. También serán expuestos los resultados de la encuesta sobre la motivación de estudiantes croatas de español en un contexto formal extraescolar, y las implicaciones pedagógicas que se desprenden de este estudio. Para concluir, se expondrá una síntesis de varias recomendaciones y estrategias que visan ayudar a los profesores a entender e incluso alentar la motivación de los alumnos.

2. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL CONCEPTO DE LA MOTIVACIÓN

Uno de los factores con el que a menudo se explican el éxito y el fracaso del comportamiento humano es la motivación. Es sabido que para el logro de ciertos objetivos no es suficiente tener talento, ser competente o tener desarrolladas las destrezas necesarias, sino que también es imprescindible persistir en determinadas acciones, esforzarse, dedicar tiempo y energía, o en otras palabras – estar motivado para poder alcanzar las metas propuestas, sobre todo si se trata de metas a largo plazo, como es el dominio de un idioma. Con carácter general, la motivación se concibe como un concepto hipotético que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo (Lorenzo Bergillos, 2004). La mayoría de los modelos de la psicología general coinciden en definir la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. (Rheinberg, 2004 en Kabalin Borenić, 2013). Se trata de un concepto multidimensional que ha despertado mucho interés en la psicología moderna, de manera que hoy en día existe un gran número de teorías, enfoques y modelos que tratan de abordarlo desde distintas perspectivas, y que buscan explicar, entre otros, los conceptos de *voluntad*, de *instinto*, de *pulsión*, de *impulso*, de *incentivo*, de *auto-realización personal*, de *expectativas* o de *atribuciones causales* como algunos de los factores esenciales de la motivación.

La primera parte de este trabajo está dedicada a la presentación del desarrollo diacrónico del concepto psicológico de la motivación, partiendo de los primeros intentos de la investigación y definición de la conducta motivada, basados en varias necesidades humanas, hasta las teorías más recientes que toman en cuenta la cognición de las personas, sus creencias y el contexto social en el que el sujeto se encuentra; siendo el último factor de gran importancia para el estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas. Conviene resaltar aquí que, si bien existen numerosos modelos que pueden ser a la vez correctos y contradictorios, el estudio de la motivación puede ser metafóricamente descrito como una red grande poco apretada (Dörnyei y Ushioda, 2011) con varios nudos que representan distintos factores y componentes motivacionales; los investigadores y teóricos tratan de levantar esta red cogiéndola por nudos distintos llegando así a formas muy diferentes, sin embargo, no hay que olvidar que se trata de la misma red.

2.1. PRIMERAS REFLEXIONES Y TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN HUMANA

Weiner (1990 en Cabanach *et al.*, 1996) divide el estudio de la motivación en dos grandes períodos históricos. El primero empieza en los años veinte y abarca hasta el final de los años sesenta del siglo XX, se caracteriza por una mirada al fenómeno de la motivación como algo interno, guiado por fuerzas inconscientes (la perspectiva psicoanalítica), o por fuerzas externas e impulsos del medio (el enfoque conductista). El segundo período significativo ha sido iniciado a final de los años sesenta; se trata de la introducción de las perspectivas cognitivas en un nuevo enfoque que integra varios aspectos interrelacionados, tales como las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas, y sobre todo la incorporación del auto-concepto como principal elemento en el estudio del proceso motivacional.

Desde el inicio de la psicología como ciencia, la motivación tuvo un papel significativo en la explicación de la conducta, teniendo su origen en el pensamiento filosófico clásico, que resultó con la definición de tres factores de la mente: la cognición, la emoción y la conación/motivación (Dörnyei y Ushioda, 2011). A los principios del siglo XX la conducta humana motivada se explicaba desde la posición *instintivista* – siendo McDougall (1908, en Barberá, 1999) el exponente más característico de esta teoría. Según él, los instintos impulsan la actividad humana y también fijan las metas. McDougall definió tres componentes de la conducta instintiva: el componente cognitivo, que supone ser consciente de las maneras de satisfacer el instinto; el componente afectivo que se refiere a las emociones que el instinto causa; y el componente conativo, o sea, el esfuerzo hecho para satisfacer el instinto. Sin embargo, la gran diversidad de conductas humanas y su complejidad no se puede abordar con un número reducido de instintos. Además de satisfacer las necesidades primarias, el ser humano tiene una amplia gama de necesidades sociales que no se pueden reducir a puros instintos.

2.2. EL CONDUCTISMO

El conductismo (primera mitad del siglo XX) fue una corriente psicológica que ejerció gran influencia en el desarrollo de la psicología en general, y por ende, en la psicología de la motivación. Su centro de atención es la relación entre el estímulo y la reacción. Como parte del marco conductual de la psicología surgieron las teorías del condicionamiento.

Estas teorías relacionan el estímulo con la respuesta dentro del mecanismo de aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2002). Thorndike (1913 en Topalov, 2011) afirma que el aprendizaje ocurre con el proceso de ensayo y error. Entre distintas respuestas posibles, la persona elige una y observa las consecuencias. Respuestas exitosas se fijan, las erróneas no. Se trata de la *ley del efecto*: las consecuencias de la conducta son por tanto motivadoras y producen aprendizaje. Otro principio importante para la motivación es la *ley de la disposición*: si uno está preparado para la acción, ejercerla produce satisfacción y no hacerla, irritación. En el ámbito educativo, esto significa que si los estudiantes están dispuestos para aprender, se esforzarán para hacerlo y aprenderán más. Por otro lado, si no están dispuestos y se les obliga, el aprendizaje resulta fastidioso. Los estudiantes deberían tener los prerrequisitos para aprender y deben experimentar las consecuencias positivas del aprendizaje: nuevas destrezas, el reconocimiento del valor del aprendizaje, la retroalimentación positiva (Vizek *et al.*, 2003).

Pavlov (1927, 1928 en Pintrich y Schunk, 2002) desarrolló la teoría del condicionamiento clásico a través de uno de los experimentos más conocidos en la historia de la psicología. Su teoría puede ser aplicada a la motivación: en un lado está un estímulo incondicional relacionado con una respuesta incondicional, que es combinado con un estímulo neutral, después de varias repeticiones el resultado es que el estímulo neutral llega a producir una respuesta condicional, similar a la primera, incondicional. El refuerzo aumenta la posibilidad de la respuesta, y la penalización la disminuye (es el principio popularmente denominado de “el palo y la zanahoria”). Es importante señalar que todas las conductas condicionadas que dependen de las creencias de los estudiantes, no ocurren automáticamente (Topalov, 2011). Estudios han demostrado que muchos procesos cognitivos afectan a la motivación de los estudiantes, como objetivos, comparaciones sociales, atribuciones, expectativas del logro. Hoy en día la mayoría de los autores considera que el valor de las teorías del condicionamiento es puramente descriptivo en el sentido teórico, pero que no tienen mucho valor práctico porque, igual que las teorías de los instintos, ignoran los factores cognitivos y no logran entender mejor la conducta compleja dirigida hacia objetivos a largo plazo (Schunk, 1999 en Topalov, 2011).

2.3. LA CORRIENTE HUMANISTA

Como la tercera fuerza en psicología (después del psicoanálisis y el conductismo), la psicología humanista (a mediados del siglo XX) hace hincapié en el estudio holístico del ser humano – el estudio de sus conductas, pensamientos y sentimientos. Las elecciones que el ser humano hace, su creatividad y su autorrealización son las áreas de mayor importancia en este estudio. Uno de los teóricos más conocidos de la motivación humana es Maslow, el máximo representante de la psicología humanista. Para él, el concepto de las necesidades era muy importante para la motivación, y propuso una estructura piramidal de necesidades jerarquizadas (Maslow, 1954 en Pintrich y Schunk, 2002). En la base de la pirámide figuran las necesidades del primer orden (necesidades existenciales, fisiológicas) que deben ser superadas para que el ser humano pueda dedicarse a las necesidades psicológicas, por ejemplo, la necesidad de afiliación (amistad, relaciones familiares y románticas, religión), seguidas por la necesidad de reconocimiento y, al final, la autorrealización. Las personas que buscan la autorrealización no son incentivadas por la sensación de privación, sino que las mueve el deseo para el crecimiento y desarrollo continuo. Primero deben satisfacer las necesidades fisiológicas y psicológicas para llegar a realizar su pleno potencial, sus capacidades y talentos. Es una búsqueda constante para la cognición completa, para el reconocimiento y aceptación de su naturaleza, acompañada por una tendencia constante para conseguir la integridad personal.

Otro humanista que cabe aquí mencionar es Rogers, según él, la vida humana es un proceso de constante crecimiento personal dirigido hacia la obtención de plenitud. (Rogers, 1963 en Pintrich y Schunk, 2002). Rogers hace hincapié en el aprendizaje significativo, obtenido con experiencia, relevante para la persona entera, que incluye sus pensamientos y sentimientos, su personalidad y actitudes. Rogers consideraba que el ser humano tiene un potencial innato para aprender, una curiosidad para saber sobre el mundo – *la motivación intrínseca*. En el largo proceso de la educación, para conseguir que los estudiantes mantengan esta motivación, el profesor tiene el papel de facilitador que ayuda a clarificar los objetivos del aprendizaje, propone el material educativo y crea un ambiente orientado hacia el aprendizaje significativo. Rogers propone el uso de métodos de investigación, simulación, instrucción programada y auto-evaluación como maneras de dar la libertad a los estudiantes, que luego instiga su deseo de autorrealización.

2.4. LA REVOLUCIÓN COGNITIVA

Un significativo cambio de rumbo dentro de la psicología de la motivación representa el paradigma cognitivo, que a diferencia de los conceptos de estímulo y respuesta (“el palo y la zanahoria”) enfatiza el papel de la cognición humana – las creencias, las emociones y los valores que tienen un impacto en la obtención de objetivos (Pintrich y Schunk, 2002). Se disminuye la importancia de necesidades e impulsos, y la dirección, la duración y la cualidad del comportamiento entran en cuestión. Las teorías motivacionales cognitivas se interesan por los procesos de tomar decisiones sobre los objetivos y vías de su obtención, y sobre la dirección de la energía, curiosidad y actividad innatas.

En el sentido cronológico, las teorías de expectativa/valencia fueron las primeras a rechazar los postulados de la psicología conductista entrando en el marco cognitivo del estudio de la motivación, que sigue siendo dominante en la actualidad. Aunque existen varios planteamientos teóricos dentro del rótulo general de expectativa/valencia (Barberá Heredia, 2002) todos tienen en común la consideración de que el componente motivacional clave para lograr la meta es la intencionalidad, o sea el grado de compromiso personal con respecto al objetivo propuesto. La idea básica de estos modelos es que cuando hay una intención clara, concreta y definida para conseguir una meta, aumenta la probabilidad de lograr el objetivo. El logro de resultados es, según estos modelos, el resultado de la intencionalidad, cuyas determinantes subyacen en dos conceptos cognitivos, *expectativas*, por un lado, y *valencias* por otro. El concepto de expectativa se define como la probabilidad percibida que anticipa una persona acerca de una determinada acción que llevará a la consecución de un resultado. El concepto de valencia alude al valor que la persona anticipa al logro de dicho resultado (Mayor y Barberá, 1987 en Barberá Heredia, 2002). La investigación experimental ha estudiado los factores que intervienen en el desarrollo de expectativas y valencias. Algunos autores se refieren a los rasgos individuales de personalidad (el carácter optimista o pesimista), a la experiencia previa de los sujetos, a las características concretas de las actividades propuestas o a su nivel de dificultad (Atkinson, 1964 en Barberá, 1999). También se consideran factores sociales, como los procesos de comparación interpersonal (Festinger, 1954 en Barberá, 1999), de manera que es más probable esperar conseguir un resultado previamente logrado por personas próximas que otro que no lo ha sido.

El modelo más representativo entre las numerosas teorías de expectativa/valencia es el modelo de la motivación de logro propuesto por Atkinson (1957, 1964 en Dörnyei y Ushioda, 2011), que trata de combinar los conceptos de las necesidades, expectativas y valores en una teoría comprensible. Además de analizar los componentes de la conducta motivada como las expectativas y los valores incentivos, Atkinson añade dos más:

- La necesidad del logro: las personas con un alto grado de la necesidad para lograr tienden a iniciar las actividades que llevan al éxito y se empeñan más, están interesados en conseguir el logro por su propio valor y no por los premios extrínsecos que pueda conllevar; esta necesidad se incorpora en su personalidad e influye en todos los aspectos de la vida.
- El miedo al fracaso: opuesto a la necesidad del logro, es el impulso para esforzarse en cierta actividad por el deseo de evitar un resultado negativo.

La motivación del logro es, por tanto, el resultado de la suma de la necesidad del logro, la probabilidad del éxito y el valor incentivo de la tarea, menos la suma del miedo al fracaso, el incentivo para evitarlo y la probabilidad del fracaso. Atkinson (1957, 1964 en Topalov, 2011) afirma que los motivos representan diferencias individuales aprendidas, pero estables, que incluyen dos motivos hacia el logro: el motivo hacia el éxito y el motivo para evitar fracaso. Si el motivo hacia el éxito es alto, es más probable que las personas empiecen a hacer tareas dirigidas hacia el logro. En contraste, si el motivo para evitar fracaso es alto, las personas evitarán estas tareas.

El tercer concepto definido por Atkinson es el valor incentivo de la tarea. Las tareas demasiado fáciles no generan mucho sentimiento de orgullo ni parecen muy atractivas, por otro lado, tareas difíciles pero manejables atraen y generan más orgullo y autoestima. (Weiner, 1992; Pintrich y Schunk, 2002). Teniendo esto en cuenta, Atkinson (1964 en Topalov, 2011) desarrolló una fórmula para determinar cómo la dificultad de la tarea influye en el nivel de la motivación y ha llegado a la conclusión de que la motivación es más alta cuando las tareas son de una dificultad media.

Resumiendo, los primeros estudios de expectativa/valencia fueron importantes porque contrastaron la importancia de la cognición y las creencias con la conducta y los conceptos relacionados con ella, como necesidades, hábitos e impulsos. En particular, estos primeros modelos cognitivos desarrollaron la distinción entre las creencias sobre la probabilidad del

éxito (expectativa) y las creencias sobre la importancia, valor y deseo para hacer la tarea (motivos, valor incentivo), además postularon que la combinación de estos dos conceptos resulta en el comportamiento motivado. Estudios recientes y teorías actuales de los conceptos de expectativa/valencia continúan en esta tradición, pero también tratan de incluir las influencias contextuales en sus modelos.

Una versión más reciente del modelo de expectativa-valencia ha sido realizada por Wigfield y Eccles (1992 en Fernández González, 2007), y consta entre los pocos modelos de este enfoque que pone de relieve el valor de la tarea. Su teoría contiene más investigación empírica y teórica sobre el rendimiento académico en el aula. En ella se especifican una serie de variables que influyen sobre las elecciones realizadas por los alumnos y sobre los resultados obtenidos por ellos. Algunos de esos condicionantes son externos: el entorno sociocultural en el que viven, concretado en los estereotipos culturales o el estatus socioeconómico; y las expectativas y conductas de los socializadores (padres, profesores y compañeros). Otros factores tienen un componente más personal: las autoimágenes del alumno, las metas que se plantea, sus aptitudes y capacidades, las experiencias previas, la interpretación que hace de ellas y también la memoria afectiva de las mismas. Estas y otras variables influyen en la expectativa y en el valor de la tarea. La *expectativa* se concibe como el pensamiento del estudiante sobre su capacidad para realizar con éxito determinada actividad, tanto de forma inmediata como en un futuro a largo plazo. La variable más estudiada de su modelo es el *valor subjetivo* de la tarea, y suele definirse como el incentivo para implicarse en ella. Está configurado por cuatro componentes básicos: el valor del logro, la importancia que tiene para el alumno el éxito en esa tarea; el valor intrínseco, el disfrute experimentado cuando la realiza; el valor extrínseco, su utilidad para la consecución de metas u objetivos personales; y el coste, todos los aspectos negativos asociados a la realización de la tarea. Además, también influyen sobre el valor de ésta su dificultad, valorándose menos aquellas actividades en las que no se espera tener éxito, y su valor cultural para la sociedad que rodea al alumno. Muchas de las relaciones hipotéticas planteadas por Wigfield y Eccleshan sido verificadas en diferentes trabajos empíricos (Battle y Wigfield, 2003; DeBacker y Nelson, 1999 en Fernández González, 2007).

2.5. LA TEORÍA SOCIO-COGNITIVA

La base del comportamiento humano está compuesta de las creencias que las personas tienen sobre su propia eficacia, o sea, sobre las capacidades que tienen para llevar a cabo ciertas tareas. Esta percepción de *autoeficacia* determina la elección, la persistencia y el esfuerzo relativos a la actividad. Individuos con un nivel bajo de la autoeficacia perciben las tareas difíciles como una amenaza personal, desisten fácilmente. Por otro lado, un alto grado de autoeficacia ayuda al enfrentamiento con situaciones difíciles con autoconfianza. La autoeficacia es el producto de un proceso complejo de auto-persuasión basada en el procesamiento cognitivo de varias fuentes (opinión de otros, retroalimentación, evaluación, experiencia, comparación con los compañeros, conocimiento de estrategias etc.). Esta teoría se basa en el estudio de la adquisición de conocimientos, reglas, destrezas, estrategias, creencias y emociones a través de relaciones interpersonales y la observación de los demás.

El modelo socio-cognitivo es un modelo contextual que propone que la conducta representa la interacción del individuo con el medioambiente (Pintrich y Schunk, 2002). La teoría socio-cognitiva de Bandura (1986 en Vizek *et al.*, 2003) asume la reciprocidad y la interacción de factores personales, conductuales y contextuales. Uno de los presupuestos básicos de la teoría es la distinción del aprendizaje y de la representación porque las personas aprenden un gran número de conductas que no demuestran durante el aprendizaje. Aunque el aprendizaje ocurre de manera activa (haciendo), los seres humanos también tienen la capacidad de aprender observando, influenciados y expuestos a ciertos modelos (el aprendizaje según un modelo). A través de la comparación con los modelos semejantes, el individuo hace conclusiones y expectativas sobre su futuro rendimiento. Además de la semejanza de los modelos, un efecto positivo a la motivación del logro en el ámbito educativo tiene la competencia de los modelos, su credibilidad y también el grado de afectividad y entusiasmo al demostrar cierta actividad. El concepto de autoeficacia es definido como la percepción de la capacidad para aprender y representar una tarea propuesta, como el proceso motivacional clave que afecta a la toma de decisiones, al esfuerzo, a la persistencia y finalmente, al rendimiento de los alumnos (Pintrich y Schunk, 2002). La conducta dirigida hacia el objetivo depende, por tanto, de las expectativas, de la autoeficacia, y de los factores personales, las experiencias previas y el apoyo social.

Autoevaluaciones del progreso aumentan la autoeficacia y sirven de apoyo al aprendizaje continuo.

2.6. LA TEORÍA DEL CONTENIDO DE LA META

En la historia del estudio psicológico de la motivación existen varias teorías que tratan de explicar la conducta dirigida hacia una meta. Las teorías de la meta más recientes tienen su origen en las teorías de las necesidades propuestas por Murray o Maslow, que ofrecieron una mirada más amplia y global a la motivación humana Pintrich y Schunk (2002: 198) hacen referencia a la teoría del contenido de la meta propuesta por Ford (1992), también llamada la teoría de los sistemas motivacionales (“*Motivational Systems Theory*” - MST). Ford ha tratado de sintetizar varias teorías motivacionales en un sistema comprensivo, de manera que incluye objetivos, creencias personales (eficacia y control) y emociones como tres conceptos básicos que definen la motivación. Ford ha propuesto que hay 24 objetivos generales hacia los que se dirigen las personas. La taxonomía de estos 24 objetivos proviene del trabajo empírico con individuos no solamente en el ámbito educativo, sino también en contextos laborales y clínicos, y tiene como resultado la idea de que un sujeto puede dirigirse hacia objetivos múltiples.

A diferencia de lo que propone Maslow, la taxonomía de Ford (1992 en Pintrich y Schunk, 2002) no ofrece un sistema jerarquizado de los objetivos, sino que la conducta es dirigida hacia objetivos múltiples simultáneamente. Estos 24 objetivos pueden ser clasificados en unidades mayores o “temas”. Ford distingue los objetivos *intrapersonales* y los objetivos más bien *interactivos*. Entre los objetivos intrapersonales define *las metas afectivas* (diversión, tranquilidad, felicidad, sensaciones corporales, bienestar físico); *las metas cognitivas* (exploración, entendimiento, creatividad intelectual, autoevaluación positiva) y *las metas de organización subjetiva* (unidad y transcendencia). Entre los objetivos interactivos existen *los objetivos de relaciones sociales auto-assertivas* (individualidad, autodeterminación, superioridad, adquisición de apoyo); *los objetivos de las relaciones sociales integradoras* (el sentido de amistad e intimidad, responsabilidad social, equidad, la provisión de apoyo) y finalmente *los objetivos de la tarea* (maestría, creatividad, gerencia, recursos materiales, seguridad).

Además de explicar la motivación humana en varios contextos, la teoría de Ford es también relevante para el contexto de la educación, puesto que propone 17 principios generales para aumentar la motivación en varios contextos. Estos principios pueden usarse para motivar individuos tanto en los contextos laborales, como para promover responsabilidad social, empatía, en general un estilo de vida saludable y emocionalmente satisfactorio, además, los principios son directamente aplicables a la situación del aula (Pintrich y Schunk, 2002). Un presupuesto básico detrás de todos estos principios es que la facilitación, y no el control, debe ser la idea-guía para motivar a las personas. Esta facilitación debe dirigirse hacia los objetivos individuales y emociones, y no al control directo de la conducta. Estrategias que se fijan en el control, como amenazas, penalizaciones, premios y competiciones forzadas pueden tener efectos positivos inmediatos y a corto plazo, pero usados repetitivamente durante un período más largo, tendrán consecuencias negativas. Ford (1992, en Pintrich y Schunk, 2002) propone que estrategias motivacionales pueden facilitar el logro de objetivos, aumentar la auto-eficacia y engendrar emociones positivas que tendrán como consecuencia efectos positivos a largo plazo.

Wentzel (2000, 2007 en Dörnyei y Ushioda, 2011) continúa el trabajo de Ford y estudia las representaciones cognitivas que los alumnos tienen sobre el contenido de sus metas (aprender, hacer amigos, agradar al profesor, evitar penalizaciones...), siguiendo la línea de las metas múltiples, tanto sociales como académicas, que llevó al interés hacia el papel importante del bienestar social y emocional para la motivación hacia el aprendizaje. Esto refleja los intentos de integrar la afectividad en los modelos de la motivación y también el contexto social en una perspectiva dinámica, socialmente situada, puesto que todas las metas son conceptos que derivan del entorno social y no se pueden estudiar aisladas del contexto y del entorno cultural.

2.7. LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

El potencial innato para conocer el mundo que según Rogers el ser humano tiene ha influenciado una de las teorías de motivación más conocidas: Ryan y Deci (2000) desarrollan la idea de que los individuos necesitan hacer decisiones autónomas sobre su propio comportamiento, y que en este proceso la motivación intrínseca les guía hacia algunos desafíos (es la teoría de la autodeterminación). Los seres humanos tienen la

necesidad de ser autónomos y de realizar actividades según su propia voluntad. El proceso de utilizar la voluntad es definido como la autodeterminación. Este proceso requiere que las personas acepten sus limitaciones y determinan las maneras de satisfacer necesidades. Para ser autodeterminado, uno debe decidir cómo actuar sobre su entorno. Si todas las necesidades humanas estuvieran satisfechas automáticamente, sin que el individuo tuviera que hacer elecciones o decidir cómo conseguirlos, no estaría contento. El control es, después de la autonomía, el segundo factor imprescindible de la autodeterminación.

La *desmotivación o amotivación* es, según Deci y Ryan (1985 en Fernández, 2007) un estado de ausencia de motivación. Entre sus desencadenantes están los pensamientos sobre la falta de capacidad o sobre la inutilidad de una estrategia, los sentimientos de indefensión y la falta de valoración de la actividad. Observamos esta actitud en las clases de lenguas obligatorias, por ejemplo (Pato y Dobao, 2007). Por otro lado, la *motivación extrínseca* se observa en cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella. En otras palabras, si la única razón por que el individuo hace algo es para obtener algún premio (dinero, aprobación o retroalimentación positiva, por ejemplo), su motivación se puede definir como extrínseca. Por último, la *motivación intrínseca* es aquella para la que no existe un premio evidente. Gran parte de la actividad humana se realiza por el placer que supone o por el interés que su ejecución conlleva. El individuo se empeña en cierta actividad por el interés que en él despierta, y no para obtener algún premio externo. El objetivo de la conducta motivada intrínsecamente es la creación del premio interno, o sea, la consciencia sobre su competencia y la autodeterminación (Deci, 1975 en Topalov, 2011). Vallerand (1997 en Dörnyei y Ushida, 2011) expone una jerarquía de estos conceptos: el nivel global se caracteriza por la orientación general para interactuar con el entorno de manera intrínseca, extrínseca o amotivada. El nivel contextual se refiere al comportamiento motivado en ámbitos particulares: educación, tiempo libre, relaciones interpersonales; y el nivel situacional abarca el comportamiento en actividades específicas en un momento dado. También menciona tres subtipos de la motivación intrínseca:

1. de conocimiento: la motivación para aprender, satisfacer la curiosidad y por el placer de entender algo nuevo
2. de cumplimiento: la motivación de superarse, para lograr, enfrentar retos o crear algo
3. de estimulación: para experimentar estimulación, sentir sensaciones agradables

Ryan y Deci (2000) han ampliado su teoría con el concepto de la internalización, que es el proceso de convertir el comportamiento motivado extrínsecamente en comportamiento auto-determinado. Las actividades motivadas extrínsecamente y los valores del entorno social se reformulan de acuerdo con normas personales. Se distinguen cuatro tipos de la motivación extrínseca de acuerdo con el nivel de internalización que Deci denomina de regulaciones:

- a) la regulación extrínseca – los alumnos demuestran dependencia de los motivos externos, como premios o penalizaciones
- b) introyección – el origen de la motivación es interno pero no autodeterminado, por ejemplo el miedo al fracaso, el sentimiento de culpa, de obligación, etc.
- c) la regulación identificada – el sujeto se identifica con los valores de la conducta deseada, el objetivo tiene un valor utilitario, por ejemplo aprender una lengua necesaria para seguir aficiones o intereses que uno tiene
- d) la regulación integrada – es la motivación extrínseca con el máximo grado de independencia; los valores de la conducta se aceptan como las características más fundamentales de la personalidad, ej. aprender inglés porque el dominio de esta lengua es necesario para hacer parte de la cultura cosmopolita que uno ha adoptado

La teoría de la autodeterminación es actualmente una de las perspectivas más completas, con más evidencias empíricas dentro de las teorías de la motivación, que constantemente mejoran el entendimiento de las posibilidades de su aplicación práctica en el contexto del aula. Algunos de estos estudios han comprobado los efectos positivos en los alumnos, tanto de la motivación intrínseca, como de la regulación integrada e identificada. Entre estos efectos destacan las consecuencias cognitivas: la activación de determinados procesos, como el aprendizaje profundo, la creatividad o la flexibilidad cognitiva; la utilización de adecuadas estrategias de aprendizaje; y la puesta en marcha de actividades exploratorias. Como efectos emocionales, Deci y Ryan (2000) señalan la aparición de menos sentimientos negativos, como la vergüenza, y de más afectos positivos, como el orgullo.

2.8. EL PAPEL DEL CONTEXTO

Topalov (2011) afirma que en los últimos diez años el contexto social ha sido examinado por los investigadores de la motivación; de ahí que otros conceptos psicológicos (como la identidad, la autoestima y la autoeficacia) hayan tomado en cuenta los factores contextuales (la situación del aula, las diferencias cros-culturales) como variables independientes en los paradigmas del estudio. También, últimamente ha crecido el número de investigadores que observan el contexto social y la motivación en un conjunto, de manera dinámica y holística.

Dos áreas que han suscitado más atención son el contexto instrumental (ej. las tareas y el material, la evaluación, estructuras grupales...) y las influencias socioculturales (ej. profesores, el grupo de compañeros, la escuela, la familia, la cultura y la sociedad). El contexto sociocultural ha sido observado desde una perspectiva cros-cultural que analiza los valores y creencias de los miembros de cierta comunidad que influyen en distintos factores de la motivación. La dirección del pensamiento contemporáneo sobre la influencia sociocultural trata de integrar el individuo en su entorno sociocultural y considerar su relación dinámica e integradora. Järvelä (2001 en Dörnyei y Ushioda, 2011) afirma que el estudio de la motivación ha tardado en adoptar paradigmas contextuales – las primeras perspectivas han considerado el contexto como variable y como un factor externo, sin embargo, las perspectivas más actuales tratan de integrar las nociones de la identidad y el contexto de una manera holística y dinámica. Ha surgido la necesidad de abandonar el marco cognitivo (como el E/V) ya que el contexto no es simplemente una variable del fondo, separada del individuo. En otras palabras, el contexto se empieza a observar como un sistema orgánico, dinámico y complejo que cambia constantemente, lo que dificulta considerablemente la investigación empírica.

Este enfoque ha sido desarrollado a partir de la teoría sociocultural de Vygotsky – el principio central es que funciones cognitivas más altas están internalizadas con la interacción social con individuos más competentes (Vygotsky, 1978 en Dörnyei y Ushioda, 2011). El aprendizaje es el resultado de la participación en actividades socioculturales, y el conocimiento en sí es visto como una entidad cultural distribuida a lo largo del entorno donde está desarrollado y empleado. Por lo que se refiere a la motivación, recientemente se está entendiendo como un factor socialmente distribuido,

que depende de las relaciones sociales y la mediación de los demás. Lo que destaca en estos enfoques es la idea de que el individuo participa activamente en la creación de metas motivacionales compartidas, en los estándares y valores que se internalizan subsecuentemente (Hickey y Granade, 2004 en Dörnyei y Ushioda, 2011) – en otras palabras las personas no son solamente el producto de su entorno social y cultural, sino también productores activos de este entorno.

2.9. RESUMEN

Observando esta multitud de perspectivas sobre el concepto psicológico de la motivación, se nota que no existe un único modelo motivacional, ni siquiera uno que tenga clara supremacía sobre los demás. Es también evidente que en el inicio del estudio de la motivación surgieron grandes teorías que visaban dar una explicación amplia del comportamiento humano (como por ejemplo las teorías de los instintos, luego los postulados del conductismo, seguidos por la corriente humanista de la psicología), y que la revolución introducida por el enfoque cognitivo resultó con un gran número de mini-teorías y modelos que comparten la elección de un *marco cognitivo de referencia* que prioriza los componentes racionales de la motivación humana y los comportamientos voluntarios dirigidos a la consecución de metas. Últimamente se trata de investigar las relaciones interactivas entre las personas y el universo subjetivo que se construye socialmente, o sea, la importancia de las emociones humanas dentro del contexto sociocultural, en relaciones no-lineares que representan sistemas complejos y dinámicos, en constante cambio.

Muchos investigadores de la motivación usan términos similares para referirse a conceptos distintos y hablan del mismo concepto usando términos diferentes. Entre algunos de los modelos enumerados existen semejanzas, sin embargo, cada teoría y su respectivo estudio empírico ofrecen definiciones y explicaciones que, en conjunto con otros modelos, estudios y teorías, representan una amplia gama de conceptos matizados y correlaciones entre ellos que ofrecen una aproximación al concepto tan complejo como es la motivación humana; y que se refleja también en el estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas. Dentro del recorrido diacrónico de las teorías y modelos de motivación hay una distinción entre los modelos que examinan la motivación *para* el aprendizaje y la motivación *durante* el aprendizaje; ya que el interés subyacente a este estudio es relativo a

la motivación para el aprendizaje de español, el énfasis yace en los modelos que parten de la primera perspectiva, subrayando los modelos de la motivación que tratan de explicar los aspectos como el valor de las metas (teorías de expectativa/valencia, teoría de la autodeterminación), la formación de objetivos, la autoeficacia y el papel del contexto social.

El mayor relieve para el presente trabajo tiene la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), que explica conceptos como la motivación intrínseca y extrínseca y su papel para el éxito del aprendizaje. Además, teniendo en cuenta que el aprendizaje de idiomas es un proceso íntimamente ligado con los conceptos como la identidad y el contexto sociocultural, algunas ideas básicas de la teoría socio-cultural también tienen una influencia en la elaboración del estudio pertinente a este trabajo. A continuación será elaborado el desarrollo de las teorías de la motivación en el aprendizaje de idiomas, destacando los modelos más importantes para la investigación de la motivación de estudiantes de ELE en Croacia.

3. LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

3.1. Introducción

Después de haber descrito las teorías de la motivación más importantes en la psicología general y en la psicología de educación, cabe elaborar su aplicación al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Se trata de un campo de educación específico puesto que implica un gran número de factores afectivos, sin embargo, la afectividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas estuvo durante muchos años en un segundo plano ya que la atención de los investigadores estaba fija en distintas características de los procesos cognitivos. Bernaus (2001:80 en Manga, 2008) divide los factores individuales de los estudiantes de idiomas en tres categorías:

- a) factores biológicos y psicológicos: edad y personalidad
- b) factores cognitivos: inteligencia, aptitudes lingüísticas, estilos y estrategias de aprendizaje
- c) factores afectivos: actitudes y motivación

A partir de los años 50 del siglo pasado, los factores afectivos entran en el campo de investigación del aprendizaje de idiomas y desde entonces su importancia ha sido reflejada en varios estudios que han tratado de explicar la naturaleza de su influencia en el desarrollo de la competencia lingüística. Dörnyei (1998: 118) explica que la motivación en el aprendizaje de L2/LE debe su complejidad a la naturaleza del lenguaje en sí, que es al mismo tiempo “(a) un sistema de comunicación que se puede enseñar como materia escolar; (b) parte integral de la identidad del individuo incluida en casi todas las actividades mentales; y también (c) el canal más importante de la organización social incorporado en la cultura de la comunidad que lo usa”.¹ En otras palabras, además de abarcar factores cognitivos y afectivos relacionados con el aprendizaje en general, la motivación para aprender una lengua meta (sea una L2 o LE)² entra en las dimensiones de la personalidad y sociedad. La investigación de la motivación en el aprendizaje de idiomas

¹Traducción propia.

²El diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes señala que en “didáctica de las lenguas se emplea el término lengua meta (LM, traducción del inglés *target language*) para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2)”. Lengua segunda (L2) se explica como aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende, y la lengua extranjera (LE) se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional (Santos Gargallo, 1999 en Manga, 2008)

ha pasado por varias fases y niveles de integración con los postulados de la psicología motivacional, siempre teniendo en cuenta los aspectos de la motivación únicos para el aprendizaje de lenguas. Dörnyei y Ushioda (2011) han identificado cuatro períodos de desarrollo:

1. el período socio-psicológico (1959-1990): Gardner y sus socios
2. el período cognitivo (los años 90): influencia de las teorías cognitivas provenientes de la psicología de la educación
3. el período de la orientación al proceso (inicio del siglo XXI): el problema central son los cambios de motivación
4. el período socio-dinámico (actualidad): la motivación se percibe como un sistema dinámico que depende de varias interacciones contextuales

3.2. El período socio-psicológico

El origen del estudio de la motivación hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras proviene de la psicología social, que no extraña dado que el aprendizaje de idiomas es un proceso complejo que implica no sólo la adquisición de un nuevo código lingüístico, sino también la exploración de componentes sociales, culturales y conductuales de la comunidad de la lengua meta (Gardner, 2010; Dörnyei 1998; Dörnyei y Ushioda, 2011), que intuitivamente nota cualquier persona que emprende esta labor. A mediados del siglo XX (Gardner y Lambert, 1959, 1972 en Gardner, 2010) dos psicólogos sociales de Canadá, Gardner y Lambert, hicieron una investigación de las actitudes y de la motivación de estudiantes de idiomas que llegó a definir el rumbo de esta área de investigación, y el modelo de la motivación en el aprendizaje de LM que resultó de esta investigación fue la perspectiva dominante por más de cuatro décadas.

Gardner y Lambert partieron de una hipótesis básica: “las actitudes de los alumnos hacia cierta comunidad lingüística influyen en el éxito del aprendizaje de esta lengua.” (Gardner, 1985:6 en Kabalin Borenić, 2013)³. Es decir, el aprendizaje de una lengua no es una materia socialmente neutral. La lengua es una parte esencial de la identidad, y aprender una lengua extranjera también significa la alteración de la auto-imagen, la adopción de

³Traducción propia

nuevos comportamientos socioculturales y nuevas maneras de ser, de ahí que haya surgido el factor-clave del modelo socioeducativo: la motivación integradora.

El modelo socio-educativo de la adquisición de LM fue originalmente construido en 1975 por Gardner y Smythe (1975 en Kabalin Borenić, 2013): dividía las características motivacionales de los informantes en cuatro categorías: las actitudes específicas hacia la comunidad L2, las características del currículo y del programa, los índices de la motivación y las actitudes generalizadas. El modelo ha pasado por distintas fases de desarrollo, de las que destaca el modelo presentado por Gardner y MacIntyre en 1993 (en Gardner, 2010). Este modelo reelaborado se compone de cuatro grupos de variables básicas: los factores preliminares, las diferencias individuales, el contexto de aprendizaje (formal/informal) y los resultados (lingüísticos o no-lingüísticos) del aprendizaje. Todos estos elementos funcionan dentro del contexto sociocultural del alumno, y las creencias culturalmente formadas determinan el grado de influencia de factores afectivos y cognitivos en el aprendizaje de idiomas. Además, el contacto con la lengua objeto y su estatus, tanto como la percepción que el alumno tiene de la importancia del conocimiento de esta lengua, están influenciados por el contexto sociocultural. Entre los factores preliminares constan la edad, el sexo y la experiencia previa del aprendizaje. En cuanto a las diferencias individuales, Gardner destaca que la inteligencia, la aptitud lingüística y las estrategias de aprendizaje forman el grupo de factores cognitivos. Las actitudes, la motivación y la ansiedad lingüística representan factores afectivos que en conjunto con los factores cognitivos y sociales tienen un papel importante en el rendimiento del aprendizaje. Esta teoría fue basada en un estudio empírico elaborado en Canadá y confirmada por tres estudios hechos en los EE.UU. (Gardner y Lambert, 1972 en Gardner, 2010): los resultados resaltaron el papel de la motivación en el aprendizaje de L2 y también corroboraron la importancia de las actitudes hacia los hablantes de la LM.

Para Gardner (2010), la motivación para aprender una lengua extranjera es la combinación del deseo para conseguir el objetivo, de las actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua y del esfuerzo demostrado. Un estudiante realmente motivado exhibe los tres elementos. La motivación tiene dos fundamentos: uno que parte del contexto educativo (las actitudes hacia el aprendizaje) y otro del contexto cultural (el entorno sociocultural en el que ocurre el aprendizaje). Uno de los aspectos más conocidos e incluso más polémicos, frecuentemente malinterpretados por los investigadores de la motivación en LM, es la

relación entre motivación y orientación (Gardner y MacIntyre, 1993^a en Dörnyei, 1998; Dörnyei y Ushioda, 2011). Algunos han relacionado este concepto con razones para aprender una lengua, sin embargo Gardner (2010) desmiente que no se trata de razones, ni siquiera de grupos de razones, sino de *metas u objetivos generales, direcciones y propósitos del aprendizaje*. 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 distingue dos tipos de orientaciones: la orientación integradora y la orientación instrumental. La orientación instrumental supone el interés para aprender la lengua extranjera asociado con beneficios pragmáticos o utilitarios. La teoría de Gardner durante mucho tiempo no prestaba mucha atención a esta dimensión, hasta que en 2006 (Gardner, 2010:90) fue incorporada al modelo como la instrumentalidad/motivación instrumental, y vista como un apoyo potencial a la motivación.

La orientación integradora, por otro lado, ha sido definida como una disposición positiva hacia la comunidad de la LM que refleja el deseo, la habilidad o inclinación para acercarse psicológicamente a esta comunidad (Gardner, 2010:17). Este concepto está íntimamente ligado a *la integratividad*, que representa el segundo nivel de la dimensión integradora y se compone de la orientación integradora junto con el interés en lenguas extranjeras y las actitudes favorables hacia la comunidad de la LM. En un principio, Gardner se refería al interés del alumno para comunicarse con los miembros de la comunidad de la lengua en cuestión o para aprender más sobre esta comunidad, pero en estudios posteriores se ha demostrado que esta variable puede también incluir un interés hacia otras comunidades culturales en general (ausencia del etnocentrismo y la presencia de actitudes xenófilas). Gardner (2007) afirma que últimamente en vez de utilizar el concepto de *la integratividad*, él se refiere a la actitud receptiva a la identificación cultural. Implica el respeto hacia otros grupos culturales y diferentes estilos de vida. El tercer nivel de la dimensión integradora es la motivación integradora, que incluye la integratividad, la motivación y las actitudes hacia el contexto del aprendizaje, como será elaborado a continuación.

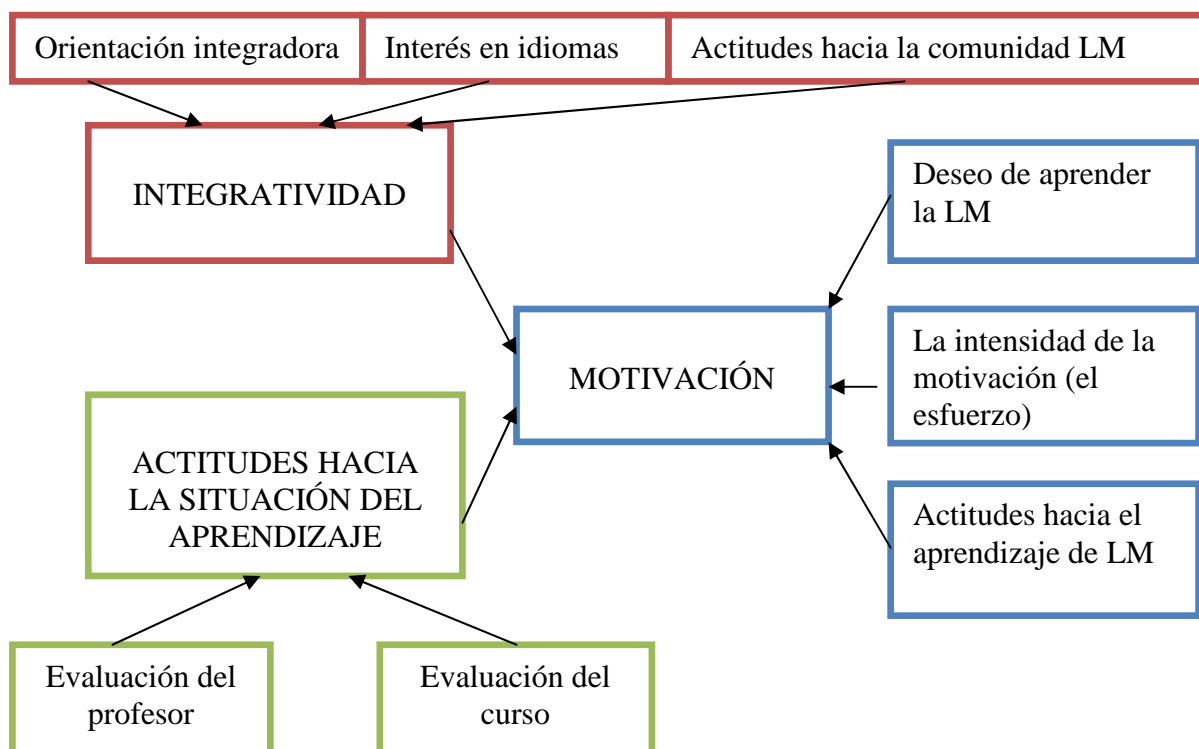
El modelo socio-educativo de la adquisición de lenguas distingue la motivación para el aprendizaje de la lengua y la motivación en el aula y se enfoca principalmente en el primer tipo, como explica Gardner (2010). El lenguaje es la parte central de la visión del mundo y de la identidad de las personas, por eso el aprendizaje de un lenguaje nuevo tendrá

implicaciones dependiendo de la importancia de su propia identidad cultural y sus actitudes hacia otros grupos culturales. De esta manera las diferencias individuales en la integratividad se reflejan en las diferencias de la motivación para aprender la lengua. Estas diferencias individuales (DI) están relacionadas con las DI en la situación del aprendizaje (el aula). En otras palabras, las actitudes de los estudiantes hacia la situación de aprendizaje serán parcialmente definidas por su nivel de integratividad, y también por las actividades y experiencias del aula. La motivación en el aula se ve afectada por la naturaleza del curso, el currículo, el ambiente del aula, el profesor y las características individuales del alumno. Es la parte educativa del modelo de Gardner. Lo que Gardner enfatiza es la distinción entre la razón para estudiar y la motivación. Uno puede tener varias razones para emprender el estudio de una lengua, pero si no persiste, no hace las tareas, no demuestra un deseo para lograr el objetivo, no disfruta de las actividades – no está motivado.

El aspecto más estudiado y elaborado de la teoría de Gardner es el motivo integrador, o sea, la motivación para aprender una LM que parte de las actitudes positivas hacia la comunidad pertinente a esta lengua (Gardner, 1985 en Dörnyei y Ushioda, 2011). Este concepto está compuesto de tres componentes:

1. la integratividad = compuesta de la orientación integradora, del interés en lenguas extranjeras y de las actitudes hacia la comunidad de la LM
2. las actitudes hacia la situación del aprendizaje = formadas por la evaluación del profesor y del curso (el ambiente del aula, el grupo de compañeros, el programa, etc.)
3. la motivación = la combinación del esfuerzo, deseo y actitud positiva hacia el aprendizaje

Imagen 1: Representación esquemática del modelo integrador de Gardner (1985, adaptado de Kabalin Borenić, 2013)



Un estudiante que demuestra toda una serie de características afectivas puede ser caracterizado como motivado de manera integradora. Este tipo de motivación facilita la adquisición de L2/LE porque sirve de apoyo a la persistencia que es un factor imprescindible en el aprendizaje de idiomas, además, la motivación integradora da como resultado una búsqueda activa de oportunidades para utilizar y mejorar las competencias lingüísticas y representa un “telón de fondo afectivo⁴” (Gardner, 2010: 202) para hacer los contactos con la L2/LE agradables y satisfactorios. En otras palabras, el motivo integrador no es imprescindible para aprender una LM, pero implica que el individuo está motivado para aprenderla, también que tiene un interés sincero por comunicarse con los miembros de la comunidad de esta lengua (sea por un interés general hacia otros, sea por emociones positivas hacia la comunidad de la LM) y que tiene una actitud favorable hacia la situación del aprendizaje.

⁴Traducción propia

Gardner (2010: 9) afirma que es imposible dar una definición exacta de la motivación por su gran complejidad, aunque se pueden enumerar varias características de un estudiante motivado; por ejemplo, su fijación hacia la meta, el esfuerzo demostrado, es persistente, atento, demuestra afecto positivo, tiene expectativas, auto-eficacia y motivos. Se trata tanto de características cognitivas como de afectivas y conductuales. Por tanto, la motivación para aprender una lengua no se puede medir con una sola escala, tal vez ni siquiera por tres o cuatro, y sobre todo, no se puede solamente preguntar cuáles son las razones por los que alguien aprende una lengua extranjera.

Un concepto tan multidimensional como la motivación es difícil medir de manera objetiva. No es directamente observable, de modo que los estudios en general se han basado en auto-reportajes. Para minimizar la subjetividad se ha prestado mucha atención a la elaboración de instrumentos con excelentes propiedades psicométricas: el *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) creado por Gardner y sus socios (1985 en Gardner, 2010) es el primer instrumento desarrollado para medir la motivación en el aprendizaje de idiomas. En su forma original, el AMTB incluye tanto los factores de la actitud/motivación, como el grado de ansiedad en cuanto a la lengua. En un inicio, se componía de varios ítems de tipo Likert, elección múltiple y escalas de diferenciales semánticos, pero en versiones más recientes los autores optaron por el formato estándar tipo Likert (Gardner, 2010). El resultado son índices del interés por las lenguas extranjeras y la orientación integradora/instrumental, que luego entran en un análisis estadístico en relación con otras variables (la aptitud lingüística o el rendimiento). El propósito del AMTB era la creación de una medida para las variables afectivas de las diferencias individuales identificadas por el modelo socio-educativo de la adquisición de L2. Muchas de estas variables son actitudinales, por lo cual Gardner basó el enfoque de su investigación en las actitudes. Gardner (2010) define que desde un punto de vista operacional, la actitud es una reacción evaluadora de un objeto o actitud referente, basada en las creencias del individuo sobre el referente. Enfatiza el aspecto afectivo asociado con las creencias, pero destaca que no se trata ni de creencias ni de conducta. Otras variables investigadas son las orientaciones, vistas como distintas clases de razones que los individuos tienen para la importancia del aprendizaje de la lengua (integradoras o instrumentales). Características motivacionales reflejadas en el AMTB son la intensidad, el deseo y el afecto. La ansiedad lingüística ha sido medida con ítems que se refieren a las reacciones al uso de la lengua. El AMTB fue empleado a varios contextos de LM y sus

principios psicométricos han sido aplicados al desarrollo de instrumentos de medida de otros factores motivacionales como las orientaciones intrínseca y extrínseca, también influenciaron la elaboración de escalas de auto-reporte para medir conceptos como el “*ideal self*” y “*ought-to-self*”, además el cuestionario utilizado para el presente estudio (MAALE – Motivación y actitudes en el aprendizaje de lenguas extranjeras) fue basado en el AMTB.

En todos los estudios que Gardner ha hecho, se enfoca la atención en seis variables individuales: la integratividad y las actitudes hacia la situación del aprendizaje, la motivación, la ansiedad, la orientación instrumental y el apoyo familiar (cuando se trata de un grupo de alumnos menores de edad). Los primeros estudios fueron llevados a cabo en Canadá, pero luego Gardner decidió aplicar el mismo modelo en otros países para responder a las críticas que le reprochaban la limitación de su teoría a contextos bilingües. Hasta ahora ha recogido datos sobre el aprendizaje del inglés en 6 países: España, Croacia, Polonia, Rumania, Brasil y Japón, que han demostrado un alto grado de consistencia con los datos obtenidos en Canadá. El estudio en España (Gardner, 2007) ha demostrado que la motivación es el factor que influye en mayor medida al éxito del aprendizaje, seguido por la ansiedad (correlación negativa), integratividad y orientación instrumental. El modelo socio-educativo de Gardner tiene una base fuerte en datos empíricos que confirman su validez (Gardner, 2010). Su teoría ha influenciado, entre muchas más, la investigación de Mihaljević Djigunović (1998) sobre la motivación de alumnos croatas de inglés, que será elaborada en el capítulo dedicado a los estudios relevantes.

3.3. El período cognitivo

3.3.1. Ideas-clave del período cognitivo

A los finales de los años 80, investigadores empezaron a buscar otras perspectivas para complementar los postulados existentes y para ampliar el horizonte de la motivación en el aprendizaje de lenguas. Las discusiones publicadas en la revista *The Modern Language Journal* (Oxford y Shearin, 1994; Dörnyei, 1994b; Gardner y Tremblay, 1994^a; Oxford, 1994; Dörnyei, 1994^a; Gardner y Tremblay, 1994b) han marcado el rumbo hacia el período cognitivo de la investigación de LM. Este período fue caracterizado por dos necesidades interrelacionadas:

- a) la necesidad de incorporar los conocimientos de las teorías cognitivas dentro de la psicología general
- b) el deseo de abandonar la macro-perspectiva de las comunidades etnolingüísticas y las disposiciones generales de los alumnos para aprender la LM, y entrar en un análisis de la motivación en contextos de aprendizaje específicos (por ejemplo, en el aula). En este período los conceptos cognitivos de la psicología de motivación han entrado en el campo: la motivación intrínseca, la autoeficacia, las atribuciones), y se desarrollaron enfoques teóricos más amplios sin abandonar completamente las perspectivas socio-psicológicas.

Por ejemplo, Oxford y Shearin (1994) reafirman que la motivación directamente influye en la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje, también en la interacción con hablantes nativos y en la cantidad del *input* recibido, además la motivación se refleja en el rendimiento académico, en el nivel general de competencia en la L2 y en la perseverancia en el aprendizaje. Las autoras explican que la primera teoría de la motivación en L2 (Gardner, 1985) aunque hubiera ofrecido una base sólida para la investigación de este campo, no ha cubierto todos los tipos de motivación para L2 posibles. Destacan que es necesario ampliar los conocimientos con teorías de motivación provenientes de la psicología general, industrial, educacional y cognitiva. Además, las autoras subrayan la importancia que tiene el conocimiento del origen de la motivación para su implementación práctica en el aula, especialmente en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, pero que raramente los profesores prestan mucha atención a este aspecto. Además de conocer la motivación de los alumnos para el estudio de la lengua en cuestión, es recomendable investigar la motivación de los alumnos periódicamente en distintas fases del aprendizaje. Por lo tanto, los profesores pueden modelar las creencias de sus alumnos sobre el éxito o el logro en el aprendizaje con retroalimentación adecuada, ayudando a formular metas alcanzables, pero que representan un reto y fijando metas próximas que fomenten la sensación de progreso. Otra estrategia que los docentes pueden emplear para instigar la motivación de sus alumnos es demostrar que el aprendizaje de L2 puede ser un reto mental, que les puede ayudar con la carrera, que puede resultar en amistades interculturales, etc. Para conseguir eso, pueden enseñar pruebas de que el aprendizaje de L2 merece la pena, pueden invitar a hablantes nativos para proporcionar información cultural y para que los alumnos practiquen el uso comunicativo de la lengua (por ejemplo, invitar a hablantes nativos a participar en debates o discusiones). Por último, es imprescindible establecer un ambiente agradable en el aula para disminuir la ansiedad lingüística, ofreciendo

instrucción apropiada (variedad, actividades claras e importantes, retroalimentación adecuada, satisfacción de necesidades particulares...) e instigando la autoevaluación con el fin de aumentar la motivación intrínseca y la autoeficacia.

Con el artículo en cuestión (Oxford y Shearin, 1994), las autoras cedieron el paso a una discusión que marcó el área del estudio de la motivación en L2 durante los años 1990. A continuación serán expuestos los modelos más significativos para nuestro trabajo, como es el caso del modelo tridimensional de Dörnyei (1994^a), y de la aplicación de la teoría de autodeterminación al campo de la motivación en L2 (Noels et al, 2000 en Kabalin Borenić, 2013).

3.3.2. El modelo tridimensional de Dörnyei (1994^a)

Para sintetizar varias líneas de investigación de la época, Dörnyei (1994^a) ofrece una lista de componentes motivacionales categorizados en tres dimensiones generales: el nivel lingüístico, el nivel del alumno y el nivel de la situación del aprendizaje (Tabla 1.) El nivel lingüístico compagina varios componentes relativos a aspectos de la LM, como la cultura y la comunidad, tanto como los valores y beneficios pragmáticos e intelectuales que conlleva. El nivel del alumno incluye características individuales que el alumno aporta al proceso de aprendizaje. El nivel de la situación del aprendizaje está compuesto por motivos intrínsecos y extrínsecos relacionados con el contexto educativo: componentes motivacionales relativos al curso, al profesor y al grupo de compañeros.

Tabla 1: Componentes de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Dörnyei, 1998: 125)⁵

El nivel lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> - subsistema de la motivación integradora - subsistema de la motivación instrumental
El nivel del alumno	<ul style="list-style-type: none"> - necesidad del logro - autoconfianza - ansiedad lingüística - competencia lingüística percibida - atribuciones causales

⁵Traducción propia

	- autoeficacia
El nivel de la situación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - componentes motivacionales relativos al curso: interés, relevancia del curso, expectativa del éxito, satisfacción por el rendimiento - componentes motivacionales relativos al profesor: el motivo afectivo, el tipo de autoridad, la socialización directa de la motivación: la presentación de la tarea, retroalimentación - componentes motivacionales relativos al grupo: la orientación de la meta, el sistema de normas y premios, la cohesión del grupo, la estructura de los objetivos del aula

Dado que el interés subyacente a nuestro trabajo está dirigido principalmente hacia la dimensión social del aprendizaje de L2/LE, representado en este modelo por el nivel lingüístico, cabe elaborarlo con más detalle. Dörnyei (1994^a) subraya que el nivel lingüístico de su modelo busca explicar motivos generales que determinan objetivos del aprendizaje y que explican por qué las personas optan por cierto idioma. Este nivel se compone de dos subsistemas motivacionales: el subsistema de motivación instrumental y el subsistema de la motivación integradora. El primer subsistema abarca los motivos puramente extrínsecos, pero internalizados (regulación identificada e integrada) relativos a la adquisición de ciertas competencias y está relacionado con los motivos organizados en torno a la carrera profesional. Por el otro lado, el subsistema de la motivación integradora supone las actitudes, las orientaciones y los motivos centrados en torno a las predisposiciones afectivas del individuo relativas a la L2. En contextos de LE, particularmente si se trata de una lengua internacional, este subsistema está definido por una disposición general hacia el aprendizaje de lenguas y los valores que la lengua meta contiene (en vez de las actitudes hacia la comunidad de la LM), abarcando componentes sociales, culturales y etnolingüísticos. El subsistema de la motivación integradora se compone de cuatro dimensiones:

1. Un interés general en las lenguas, culturas y personas extranjeras, acompañado por la satisfacción que uno siente al aprender la lengua meta y disfrutar de sus

productos socioculturales. Esta dimensión es la “orientación sociocultural” que definen Clément y Kruidenier (1983 en Dörnyei, 1998)

2. Un deseo para ampliar los horizontes (*cosmopolitismo*), evitar provincialismo y aislamiento. Esta dimensión tiene una connotación más intelectual que la primera, es relacionada con un respeto para la cultura que supone la lengua extranjera, y en muchos casos implica la insatisfacción con la propia cultura
3. Un deseo para nuevos estímulos y retos, relacionado con la motivación intrínseca inherente a los seres humanos. En el aprendizaje de LE el proceso mismo del aprendizaje ofrece estos estímulos, y el uso de la lengua al viajar o conocer extranjeros también representa un reto.
4. El deseo de integrarse realmente (por lo menos temporalmente) en otra comunidad con la ayuda de la lengua objeto.

El subsistema de la motivación instrumental está relacionado con la necesidad o con el deseo de llegar a una competencia lingüística de un nivel intermedio, mientras que el subsistema de la motivación integradora supone un deseo de llegar a *realmente* dominar la LM. Para instigar la motivación del alumnado al nivel lingüístico, el autor de este modelo propone cuatro estrategias: la inclusión de componentes socioculturales en el programa (compartir experiencias positivas relacionadas con la lengua-meta, enseñar películas y trabajar con música relevante, invitar hablantes nativos), desarrollar consciencia cross-cultural (enfaticando las similitudes culturales y utilizando analogías), promover el contacto de los alumnos con los hablantes de la L2, desarrollar la motivación instrumental discutiendo el papel de la L2 en el mundo y su posible utilidad tanto para el alumno como para su comunidad. Para incentivar la motivación intrínseca al nivel de la situación del aprendizaje, se propone el uso de materiales auténticos (pero adecuados), exóticos y dinámicos (audio-visuales) y la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado, incluyéndolos en el planeamiento. La curiosidad y la atención puede instigarse con la introducción de actividades nuevas y diferentes, inusuales, que ofrecen desafíos y provocan una reacción afectiva por parte de los alumnos.

3.3.3. La teoría de la autodeterminación en el estudio de LM

La gran influencia de la teoría de Ryan y Deci (2000) sobre la motivación intrínseca y extrínseca, y la autodeterminación en la psicología convencional, se ha reflejado en el

estudio del aprendizaje de LM. Un aspecto relevante de la teoría de Deci y Ryan aplicado al ámbito de lenguas extranjeras es el énfasis en fomentar la autonomía de los estudiantes para aumentar su motivación. La autonomía está relacionada con la atribución de logro y fracaso a los esfuerzos y estrategias individuales, en vez de atribuirlos a factores externos.

Kim Noels y sus socios (McIntosh y Noels, 2004; Noels, 2001^a, 2001b; Noels, Clément y Pelletier, 1999, 2001; Noels, Clément, Pelletier y Vallerand, 2000 en Kabalin Borenić, 2013 y en Dörnyei y Ushioda, 2011) han tratado de relacionar el modelo socio-psicológico de la motivación en LM con los conocimientos de la teoría de la autodeterminación, y han conducido una serie de estudios empíricos utilizando un cuestionario desarrollado específicamente para determinar las orientaciones intrínsecas y extrínsecas en el aprendizaje de LM (*Language Learning Orientations Scale*, Noels et ál. 2000 en Kabalin Borenić, 2013), en el que incluyeron también escalas provenientes de la psicología de la educación que miden las percepciones de competencia, libertad de elección, ansiedad y la intención de continuar el estudio de LM. Los investigadores concluyeron que factores de la motivación intrínseca (por ejemplo – interés y placer) no son suficientes para un aprendizaje sostenible, y que valor personal e importancia del aprendizaje pueden tener un papel más significativo a este respecto. Noels y sus colegas argumentan que la teoría de autodeterminación ofrece varias ventajas sobre otros paradigmas de la motivación en el aprendizaje de LM. En primer lugar, ofrece un marco comprensivo que sistemáticamente organiza un gran número de orientaciones para el aprendizaje de LM. En segundo lugar, la teoría sugiere que existe el contínuum de autodeterminación y que las orientaciones motivacionales pueden cambiar dentro de este contínuum.

Noels et ál. (2000 en Dörnyei y Ushioda, 2011) han confirmado empíricamente que la complejidad motivacional de los estudiantes de LM puede ser descrita con variables de motivación intrínseca/extrínseca. Además, han investigado la relación entre las orientaciones integradora e instrumental con el contínuum de la autodeterminación de Deci y Ryan: la orientación integradora exhibe una correlación mayor con el grado más alto de la autodeterminación (la regulación identificada, la regulación integrada y la motivación intrínseca); al mismo tiempo la orientación instrumental ha demostrado una relación fuerte con la regulación externa, que a su vez está relacionada con la ansiedad lingüística y la falta de perseverancia en el aprendizaje de LM. Noels propone un modelo de la motivación que abarca las razones intrínsecas, extrínsecas e integradoras para el

aprendizaje de LM. Las razones intrínsecas parten de una experiencia de aprendizaje agradable que ofrece al alumno el sentimiento de satisfacción consigo mismo, mientras que las razones extrínsecas son el resultado de presiones externas, incluyendo la orientación instrumental de Gardner. El tercer grupo de razones (las integradoras) se refieren a la relación positiva con la comunidad de la LM y la posible identificación con sus miembros.

Para resumir, en la década de los años 90, en distintas partes del mundo varios investigadores elaboraron ideas similares. Tres temas comunes surgen de estos estudios:

- a) hay un esfuerzo consciente para complementar el enfoque socio-psicológico con un número de conceptos de la psicología general que aún no han sido empleados al estudio de la LM, sin embargo, nadie disminuye la importancia de la dimensión social dentro de la motivación en el aprendizaje de LM.
- b) investigadores han tratado de conceptualizar la motivación en torno a las tareas específicas del aprendizaje de LM (Dörnyei, 1994^a). Se busca el origen de la motivación.
- c) los estudios reformadores procuran un enfoque más pragmático, centrado en la educación, que tenga aplicabilidad relevante en el aula: el centro de interés deja de ser la actitud social, y se traslada a la realidad del aula: la identificación y el análisis de los motivos específicos para el aula.

3.4. El período de la orientación al proceso

Uno de los grandes retos propuestos al estudio de la motivación ha sido la descripción de sus cambios a lo largo del tiempo. El aspecto temporal es especialmente relevante cuando se trata de un aprendizaje prolongado, como el de lenguas extranjeras. Dentro de esta línea de investigación hay que distinguir la motivación al nivel de la tarea y a un nivel más amplio, como un curso entero; además se separa la motivación para el estudio (toma de decisiones, razones, deseos, intenciones) y la motivación durante el estudio (persistencia, estados de ánimo, conducta durante el aprendizaje). Los estudios de la motivación hacia el aprendizaje de LM desde sus inicios, hasta el final de los años 90 dirigieron su atención a estudios cuantitativos que desembocaban en conclusiones generalizadas; con la introducción del factor temporal, se empieza a considerar la importancia de los factores cualitativos de la motivación a lo largo de cierto período temporal. El modelo de Dörnyei

y Ottó (1998 en Dörnyei y Ushioda, 2011) representa mejor el modelo del proceso que trata de delinear la estructura temporal de la motivación en el aprendizaje de la LM. Este modelo organiza la influencia de la motivación al aprendizaje de LM en una secuencia de eventos que instigan y activan la conducta motivada. En su tentativa de desarrollar un modelo orientado al proceso de la motivación LM, los autores querían sintetizar varias líneas de investigación en un marco comprensivo. Dividieron el proceso de la conducta motivada en tres fases generales (y sus comportamientos respectivos):

- a) la fase pre-accional (la formación de objetivos): la formación de las intenciones que llevan a la acción; los objetivos y sus características (proximidad, relevancia) ejercen un papel importante en esta fase, tanto como valores relativos al aprendizaje, sus resultados y consecuencias, actitudes hacia la LM y sus hablantes, expectativa del éxito, estrategias y creencias del alumno, influencia del grupo, integratividad etc.
- b) la fase accional (ejecución): representa el compromiso del alumno con la acción. Se generan tareas menores y objetivos a corto plazo, se evalúa la multitud de estímulos provenientes del entorno de aprendizaje y se monitoriza el progreso hacia la meta; se aplican varias estrategias auto-regulatorias; destaca el papel de la autonomía y de las influencias sociales (profesores, compañeros).
- c) la fase post-accional (evaluación): la retrospección crítica después de la ejecución de la acción; es posible que se crean atribuciones causales que influyan en el comportamiento futuro; se desarrollan estándares internos y estrategias de la acción futura, nuevos objetivos e intenciones; la retroalimentación tiene un papel significativo, tanto como la autoconfianza

Hay varios estudios empíricos recientes que examinan la motivación desde la perspectiva orientada al proceso: tras elaborar un estudio longitudinal de estudiantes irlandeses de francés, Ushioda (2001 en Dörnyei i Ushioda, 2011) identifica dos variaciones en el marco temporal que sirven de referencia para el desarrollo de la motivación: la variación inter-individual y la intra-individual: 16 de 20 participantes definieron su motivación como el resultado del impacto positivo de experiencias pasadas, mientras que los objetivos futuros desempeñan un papel minoritario. Sin embargo, esto puede deberse al hecho de que objetivos tardan más en definirse; Ushioda concluye que en el desarrollo temporal de la motivación en el aprendizaje de LM, en un principio las experiencias pasadas desempeñan un papel significativo, pero a lo largo del tiempo, mientras se vayan cristalizando objetivos personales y lingüísticos, éstos empiezan a tener más relevancia. Lo comprueba el hecho

de que los informantes de este estudio formaron claramente sus objetivos después de 16 meses del aprendizaje de la lengua (Ushioda, 2001 en Kabalin Borenić, 2013). Otro estudio relevante dentro de este paradigma lo condujeron Shoaib y Dörnyei (2005 en Kabalin Borenić, 2013): el objetivo era examinar los cambios motivacionales y sus causas en 25 estudiantes de LE durante veinte años. Los resultados informan que existen seis episodios salientes en los que ocurrieron cambios en la motivación: a) madurez y aumento gradual del interés, b) período de inactividad, c) entrada en una nueva fase de la vida, d) internalización de objetivos externos y visiones importadas, e) relación con una persona significativa y f) tiempo pasado en la comunidad de la LO.

Teniendo en cuenta la multitud de factores que influyen en la motivación del alumnado, puede resultar difícil decidir qué estrategias aplicar en el aula; por eso se ha propuesto una base estratégica para los docentes con el fin de ofrecerles un buen inicio para poner en práctica un programa sensible a la motivación de los alumnos. Para crear un clima motivador en el aula, Dörnyei y Csizér (1998 en Dörnyei y Ushioda, 2011) proponen una serie de estrategias motivacionales que los profesores puedan usar („los diez mandamientos para motivar estudiantes de lenguas“):

1. Crea un ejemplo personal con tu propio comportamiento.
2. Crea un ambiente agradable y relajado en el aula.
3. Presenta las tareas apropiadamente.
4. Desarrolla una relación buena con los alumnos.
5. Aumenta la auto-confianza lingüística de los alumnos.
6. Haz que las clases de lengua sean interesantes.
7. Promociona la autonomía de los alumnos.
8. Personaliza el proceso de aprendizaje.
9. Aumenta la orientación a la meta de los alumnos.
10. Familiariza a los alumnos con la cultura de la lengua objeto.

3.5. El período socio-dinámico

Después de analizar críticamente su propio modelo de orientación al proceso, Dörnyei (2005 en Kabalin Borenić, 2013) admite que tiene varios fallos. En primer lugar, se asume que el proceso en cuestión puede ser delimitado; sin embargo, en realidad del aula esto es imposible debido a la complejidad de los procesos que tienen lugar simultáneamente. En

segundo lugar, el modelo representa un sistema de relaciones lineares de causa-efecto, que no puede ser aplicado a un proceso tan dinámico como es el aprendizaje de lenguas extranjeras dado que este proceso está en constante interferencia con varios procesos académicos y sociales. Aunque el modelo de orientación al proceso representa un buen punto de partida para el entendimiento de la evolución de motivación en LM, los autores (Dörnyei y Ushioda, 2011) concluyen que es necesaria una reformulación drástica del sistema motivacional. En los últimos quince años, en la perspectiva mayor de la psicología motivacional, se ha vuelto hacia paradigmas contextuales más dinámicos para analizar la motivación (Järvelä, 2001 en Dörnyei y Ushioda, 2011): la relación entre los individuos y el contexto se concibe en términos de sistemas orgánicos complejos y dinámicos. Esta perspectiva ha empezado a entrar en el campo de la investigación de la motivación en el aprendizaje de lenguas, dando lugar a la perspectiva socio-dinámica, caracterizada por el interés hacia la complejidad del proceso y su desarrollo en la interacción con una multiplicidad de factores internos, sociales y contextuales, haciendo eco de la teoría de sistemas dinámicos (Larsen-Freeman y Cameron, 2008 en Kabalin Borenić, 2013). Se trata de explicar la motivación en el aprendizaje de idiomas tomando en cuenta complejidades mayores del aprendizaje de lenguas y el uso de la lengua en el mundo globalizado. En otras palabras, las diferencias individuales de los alumnos no se pueden observar como factores estables, sino que hay que tomar en cuenta las características de cierto contexto temporal y situacional. Según Dörnyei y Ushioda (2011), dentro de la perspectiva socio-dinámica hay tres enfoques:

1. Enfoque relacional de persona-en-contexto
2. El sistema propio de motivación en L2 (*L2 Motivational Self System*)⁶
3. Motivación desde la perspectiva de sistemas dinámicos complejos

El primero de los tres enfoques del período socio-dinámico fue desarrollado por Ushioda (2009 en Dörnyei y Ushioda, 2011; Kabalin Borenić, 2013). La autora propone que en vez de considerar la motivación de los alumnos de manera linear, hay que observar a los alumnos como personas reales y no como abstracciones teóricas, fijar la atención hacia su identidad y personalidad, verlos como personas con objetivos, motivos e intenciones que funcionan dentro de un sistema fluido y complejo de relaciones sociales, actividades,

⁶ Dörnyei utiliza la abreviatura „L2“ para referirse tanto al concepto de la lengua segunda como a la lengua extranjera. Cuando considera importante destacar que se trata de una u otra variedad, lo menciona explícitamente.

experiencias y múltiples macro y micro contextos. La autora argumenta que es necesario tener en cuenta la relación entre todos estos factores como parte de un proceso complejo. Puesto que se trata de un gran número de variables interrelacionadas, investigar la motivación empíricamente es un reto a superar, para el cual Ushioda propone el micro-análisis del discurso en el aula (por ejemplo, profesor-alumno, alumno-alumno) como el método más apropiado.

El segundo enfoque de la perspectiva socio-dinámica representa una verdadera revolución en el estudio de la motivación en el aprendizaje de idiomas. El sistema propio de motivación en L2 fue propuesto por Dörnyei (2005) como un enfoque comprensivo que parte de las teorías psicológicas del “*self*” y de la identidad, sin abandonar los postulados inherentes a la motivación para el aprendizaje de lenguas. Dörnyei fue inspirado sobre todo por la teoría de los “posibles auto-conceptos” (*possible selves*) de Markus y Nurius (1986 en Hernández, 2012), pero los conceptos gardnerianos de integratividad/instrumentalidad también han ejercido un papel significativo. Según Markus y Nurius (1986 en Dörnyei, 2005), los posibles auto-conceptos son representaciones de las ideas que los individuos tienen sobre lo que pueden ser, lo que quieren ser y lo que recelan ser. La noción de los posibles auto-conceptos se refiere a la conceptualización del potencial que uno todavía no ha realizado. Los autores no ofrecen una taxonomía final de los posibles auto-conceptos, más bien proponen que existe toda una serie de estas imágenes orientadas al futuro, que influyen en el comportamiento del individuo de distintas maneras. Según Higgins (1998 en Dörnyei y Ushioda, 2011), un tipo de posible auto-concepto que tiene gran relevancia en el ámbito educativo es el *ideal (ideal self)*, concebido como las características ideales que uno quiere poseer (sus deseos, aspiraciones y esperanzas personales). Un concepto complementario, el “que debería ser” (*ought-to self*), se explica con las características que la persona considera que debería poseer (la representación de la sensación de obligación, responsabilidad o deber). Estas representaciones sirven como guías hacia el auto-concepto futuro (*future self-guides*) porque los individuos tienden a reducir la discrepancia entre su auto-concepto y la imagen que tienen sobre sí en el futuro. Higgins añade que este tipo de guías incentiva, dirige y da el ímpetu a la acción, iniciando a la vez estrategias regulatorias para reducir dicha discrepancia.

Aunque los guías hacia el auto-concepto futuro tengan la capacidad de motivar la acción, esto no ocurre siempre de manera automática, sino que depende de una serie de condiciones:

- ✓ El alumno tiene una autoimagen de si en el futuro (no todos generan sus “*ideal selves*” o “*ought-to selves*” con facilidad)
- ✓ El auto-concepto futuro es suficientemente distinto del yo actual (si no hay una distancia observable, no habrá esfuerzo para disminuirla)
- ✓ La autoimagen del yo futuro es suficientemente elaborada y vívida
- ✓ La autoimagen es percibida como verosímil: el individuo cree que puede alcanzarla
- ✓ La autoimagen futura no se percibe como algo demasiado fácil de alcanzar
- ✓ la autoimagen está en armonía o por lo menos no está en conflicto con las expectativas de los familiares, compañeros y otras personas del entorno social
- ✓ es importante estimular con frecuencia estas autoimágenes para que sigan siendo relevantes para el comportamiento
- ✓ las autoimágenes están acompañadas de estrategias adecuadas que sirven como mapas del camino hacia el objetivo
- ✓ la imagen del auto-concepto futuro está confrontada a “*feared possible self*” en el mismo ámbito – el nivel máximo de la motivación se logra si también existe una imagen vívida de las consecuencias negativas del fracaso

Dörnyei (2005) explica que la mayor fuente de inspiración para llegar a este modelo de la motivación fue la creciente insatisfacción con el concepto de integratividad/motivación integradora. Puesto que originalmente este concepto fue concebido en relación al contacto e identificación con los miembros de un grupo específico de L2, varios estudios han comprobado que no se puede aplicar a los procesos motivacionales más generalizados (sobre todo los procesos relativos al aprendizaje de lenguas globales), sino solo a contextos socioculturales específicos. Al examinar los resultados de un estudio de gran escala en Hungría (Dörnyei y Csizér, 2002; Csizér y Dörnyei, 2005; Dörnyei et ál., 2006 en Dörnyei y Ushioda, 2011 y en Kabalin Borenić, 2013), en los que se examinaba la estructura interna de la motivación L2 en más de 13 000 alumnos de 13-14 años, la variable originalmente identificada como la integratividad tuvo el papel principal en determinar la disposición motivacional del alumno, o sea, fue la única variable que ejercía una influencia directa en la conducta motivada; que está de acuerdo con la importancia

que Gardner otorga a este concepto. Sin embargo, en el modelo de la estructura interna de la motivación (Csizér y Dörnyei, 2005 en Kabalin Borenić, 2013) la integratividad dirige el efecto de otras variables en la conducta motivada, y tiene como antecedentes directos la instrumentalidad y las actitudes hacia los hablantes de la L2/LE. Además, los datos no demuestran una relación directa entre el interés hacia la cultura y la integratividad por lo que Dörnyei concluyó que es necesario reinterpretar el concepto de la integratividad y pronto desarrolló el sistema propio de motivación en L2 (Dörnyei, 2005), compuesto de tres partes:

- a) *El L2 auto-concepto ideal (“Ideal L2 Self”)* – la parte del auto-concepto ideal relacionada con el dominio de la LM; el deseo del alumno de acercarse a su ideal y de disminuir la discrepancia entre el yo actual y el yo ideal actúa como un motivador muy fuerte; este concepto incluye los motivos tradicionalmente denominados como integradores e instrumentales internalizados
- b) *El L2 auto-concepto que debería ser (“Ought-to L2 Self”)* – las características que uno cree que debería poseer para satisfacer las expectativas o para evitar consecuencias negativas, incluye motivos instrumentales más extrínsecos (menos internalizados)
- c) *Experiencia del aprendizaje de LM* – el tercer componente crucial de este modelo comprende las motivaciones derivadas del contexto y de la experiencia de aprendizaje, como por ejemplo la influencia del docente, del currículo, del grupo y la experiencia del éxito

Las primeras dos partes del modelo derivan directamente de la teoría de Marcus y Nurius sobre posibles auto-conceptos, pero la tercera parte representa la influencia del entorno educativo del alumno, que sintetiza los conocimientos de las teorías de los años 90, por ejemplo, Dörnyei (2005) explica que para algunos estudiantes, la motivación inicial para aprender una lengua no proviene de autoimágenes sino más bien de una experiencia exitosa del proceso de aprendizaje. En total, el sistema propio de motivación en L2 propone que hay tres fuentes principales de la motivación para aprender una lengua extranjera: la visión que el alumno tiene de sí mismo como hablante efectivo de la lengua, la presión social del entorno y la experiencia positiva del aprendizaje. La idea principal de este nuevo enfoque es que si el dominio de la lengua meta hace parte del auto-concepto ideal o auto-concepto que debería ser, esto sirve como un motivador fuerte para aprender la lengua. Este concepto puede estar relacionado con la integratividad: si el dominio de una lengua hace parte del auto-concepto ideal, en la terminología de Gardner, esto

significa que existe una *disposición integradora* (Dörnyei y Ushioda, 2011). Por lo que se refiere a los conceptos de las actitudes hacia los hablantes de la L2, Dörnyei explica que el auto-concepto ideal del aprendiz está estrechamente relacionado con la disposición que tiene hacia los hablantes nativos de la LM ya que estos hablantes son la representación más próxima a la imagen del auto-concepto ideal. De la misma manera, el concepto de la instrumentalidad encaja en el auto-concepto ideal puesto que se trata de una representación cognitiva de todos los incentivos relacionados con la maestría de la LM y es lógico que dentro de estos incentivos esté también la competencia profesional u otra imagen que puede estar relacionada con premios externos y por ende la instrumentalidad.

El sistema propio de motivación en L2 ha sido empíricamente comprobado en varios estudios que han confirmado su validez, tanto como su correlación con respecto a los conceptos de integratividad/instrumentalidad: Al-Shehri, 2009; Csizér y Kormos, 2009; Ryan, 2009; Taguchi et ál. 2009 en Kabalin Borenić, 2013) confirman la relevancia del sistema de auto-imágenes. La correlación entre la integratividad y el L2 auto-concepto ideal fue $r = ,54^{**}$ (Taguchi et ál., Ryan, 2009 en Dörnyei y Ushioda, 2011), además estos estudios también han confirmado que la motivación instrumental puede dividirse en dos subtipos: la instrumentalidad-promoción (relacionada con el “ideal L2 self”) y la instrumentalidad-prevención (relativa al “ought-to L2 self”). Los problemas centrales de este modelo que aún habrá que analizar son la manera en la que se desarrollan estos auto-conceptos y su interacción con los procesos internos contextuales que forman el tercer componente del sistema propio de motivación en L2. MacIntyre et ál. (2009^a en Kabalin Borenić, 2013) destacan el valor de este paradigma para el estudio de la motivación en LM argumentando que el hecho de poner las autoimágenes en el centro de atención significa la alteración del enfoque desde la comunidad-objeto hacia las características individuales de los alumnos, que están en constante cambio. Sin embargo, los mismos autores advierten que no es aconsejable ignorar la importancia de los factores socio-psicológicos y políticos; además un cambio de paradigma tan radical puede llevar a problemas de interpretación debidos al empleo de métodos y terminología inconsistentes. Otros problemas salientes son el aspecto temporal de la formación de identidad y su relación con las auto-imágenes que todavía no han sido teóricamente elaborados, por lo cual siguen empleando y promueven el método cuantitativo en el estudio de la motivación hacia el aprendizaje de idiomas.

En la fase socio-dinámica del estudio de la motivación L2 las teorías de la complejidad y de los sistemas dinámicos han sido desarrolladas específicamente para describir la interacción de varios componentes en su trayectoria no-lineal, que produce cambios en el comportamiento del sistema entero. Dörnyei y Ushioda (2011) afirman que es posible distinguir tres subsistemas dinámicos dentro de las características individuales de los alumnos: la cognición, el afecto (las emociones) y la motivación; que interactúan entre sí y no existen aislados. Esta distinción ha sido tradicionalmente denominada como “la trilogía de la mente”, fue explorada ya en la Antigüedad por filósofos clásicos como Platón, también sigue siendo popular hasta en la actualidad. En vez de observar diferentes motivos aisladamente, los autores proponen un enfoque sistémico que identifica “conglomerados de motivación” de orden superior que también van a incluir factores cognitivos y afectivos. Estos conglomerados son el interés, el flujo motivacional, el procesamiento motivacional de la tarea y los guías hacia el auto-concepto futuro.

a) El interés: es un conglomerado motivacional que por un lado abarca un aspecto cognitivo saliente – la curiosidad y el compromiso con cierta actividad; tanto como una dimensión afectiva: las emociones positivas asociadas con este compromiso. Por otro lado, el interés ha sido estudiado dentro de varias teorías de la motivación, como por ejemplo las teorías de expectativa/valencia donde se refiere al valor intrínseco que la actividad tiene para el alumno; y también es la parte central de la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan (interés intrínseco). Es una variable que cambia a lo largo del tiempo y depende de la interacción entre la persona y el contenido. El potencial para el interés está en el individuo, pero el contenido y el entorno definen su dirección y su desarrollo, por eso otros individuos, la organización del entorno y los esfuerzos propios del individuo (como la auto-regulación) pueden servir de apoyo al desarrollo de interés.

b) El flujo motivacional: es un concepto desarrollado por Csikszentmihalyi (en Dörnyei y Ushioda, 2011 y en Elliot y Dweck, 2005) que representa el estado de participación intensa y concentración fijada en la tarea que las personas frecuentemente comparan con algo “fuera de la realidad cotidiana”. El flujo se logra cuando uno está más activo y creativo, envuelto en una tarea atrapante; es un nivel intensificado de la participación motivada en la tarea, la experiencia óptima de la tarea. Ocurre cuando la persona es completamente consciente de lo que debe hacer y cómo hacerlo, en el mismo tiempo confiada en su competencia. En el estado de flujo la persona pierde la noción del tiempo.

Egbert (2003 en Dörnyei y Ushioda, 2011) elaboró un estudio del papel del flujo en el aprendizaje de L2, para llegar a una serie de condiciones que rigen el desarrollo de este fenómeno:

- ✓ si existe un equilibrio entre el reto que la tarea representa y las competencias del alumno
- ✓ la tarea ofrece oportunidades para una concentración intensificada y la atención del alumno está enfocada en la búsqueda de objetivos claros
- ✓ los alumnos consideran que la tarea es intrínsecamente interesante o auténtica
- ✓ los alumnos perciben un sentido de control sobre los procesos y resultados de la tarea

Estas condiciones demuestran una combinación equilibrada de componentes motivacionales, cognitivos y afectivos (el interés intrínseco, el placer en la tarea y la evaluación de su valor y las propias competencias, la atención etc.).

c) El procesamiento motivacional de la tarea: este es el enfoque más situado dentro de la perspectiva de sistemas complejos dinámicos. Observa cómo los alumnos procesan varios estímulos motivacionales y cómo activan relevantes estrategias motivacionales. Dörnyei y Ushioda (2011) proponen un modelo simple para describir la dinámica de esta evaluación continua: los alumnos deben monitorizar continuamente y evaluar su progreso en cierta tarea para después, si es necesario, elaborar estrategias para superar obstáculos. El sistema del procesamiento de la tarea consiste en tres mecanismos interrelacionados: la ejecución de la tarea, la evaluación y el control de la acción. La evaluación se refiere al procesamiento continuo de la multitud de estímulos, a la comparación de los resultados actuales con los resultados esperados/anticipados. El control de la acción se refiere a los mecanismos auto-regulatorios que el alumno utiliza si necesita mejorar ciertas actitudes.

d) Guías hacia el auto-concepto futuro

Este concepto ya descrito anteriormente es un conglomerado que también abarca las tres partes de la trilogía de la mente – el ámbito motivacional, el cognitivo y el afectivo, y puede tener un potencial motivacional muy fuerte.

3.6. Conclusión

El repaso de los marcos teóricos de la motivación en el aprendizaje de LM nos revela que este ámbito de investigación ha sido muy elaborado y que ha provocado mucho interés gracias a la importancia que la motivación tiene para el éxito del aprendizaje de idiomas. Es interesante notar que la primera teoría de la motivación en L2 (Gardner y Lambert, 1971 en Gardner, 2010) fue el modelo predominante en el campo durante más de tres décadas (Dörnyei, 2005), y que todavía tiene un papel destacado aunque ha sido objeto de numerosas críticas y debates. Hay que destacar la distinción entre dos perspectivas importantes para el estudio de aspectos afectivos del aprendizaje de L2: una se preocupa por el alumno como participante de una situación sociocultural y otra que se centra en el alumno de idiomas como individuo. Nuestro estudio ha centrado su interés en la primera perspectiva, lo que se refleja en cierta medida en la presentación de los modelos teóricos, sin embargo, no hemos ignorado la importancia de la segunda perspectiva. Entre las teorías y los modelos expuestos, además de la perspectiva socio-psicológica, sobresale el modelo tridimensional de Dörnyei, especialmente el nivel lingüístico con el que se trata de explicar por qué las personas optan por cierto idioma. Cabe también resaltar la aplicación de la teoría de la autodeterminación en el ámbito del aprendizaje de LM, sobre todo la organización de distintos tipos de razones para estudiar una lengua en razones intrínsecas, integradoras e instrumentales (siguiendo la línea del enfoque socio-psicológico).

Es importante tener en cuenta que la motivación en el aprendizaje de LM es un concepto complejo, multifacético y dinámico, y que su estudio es un gran desafío abordado por investigadores desde distintos ángulos. El concepto de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LM está pasando por un período de cambios drásticos en el entendimiento de la complejidad del fenómeno con las teorías provenientes de la psicología de los sistemas dinámicos complejos. Dörnyei (2014) explica que este nuevo enfoque todavía no ha sido empíricamente comprobado por culpa de la falta de métodos de investigación adecuados, y aunque propone algunas maneras de abordar el tema dentro de esta nueva perspectiva, aún hay que confirmar su validez y aplicabilidad. Será interesante ver en qué rumbo seguirá la investigación de este concepto tan importante para el éxito del aprendizaje.

4. ESTUDIOS RELEVANTES

En este apartado serán expuestos los estudios de la motivación en el aprendizaje de LM que han tenido un papel sobresaliente en este campo de investigación (Dörnyei, 1990), los estudios elaborados en Croacia por Mihaljević Djigunović (1998) y por último los estudios más importantes para nuestro estudio de la motivación en el aprendizaje de ELE (Pato y Dobao, 2007, Fernández Saavedra, 2010, Minera Reyna, 2009^a y 2009^b).

4.1. Dörnyei y su investigación en Hungría (1990)

Este estudio investiga los componentes de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, o sea – el aprendizaje de una lengua-meta en el contexto institucional/académico, sin una interacción regular con la comunidad de la lengua meta. El objetivo era investigar si los conocimientos obtenidos en los estudios de aprendizaje de L2 podían aplicarse a las situaciones de LE, por eso fue desarrollado un cuestionario y administrado a 134 estudiantes de inglés en Hungría (en un instituto de lenguas que hace parte del “*International House*” británico), con el objetivo de definir la importancia de la integratividad e instrumentalidad, tanto como encontrar otros componentes motivacionales. El instrumento de medida fue desarrollado a partir de algunas escalas existentes de motivación y actitud (Pierson et. al, 1980; Roger, Bull y Fletcher, 1981; Clément y Kruidenier, 1983; Gardner, 1985 en Dörnyei, 1990), sin embargo por lo menos la mitad de los ítems fue nueva. El cuestionario estaba compuesto por dos secciones: (1) ítems relativos al campo del uso de la lengua y (2) escalas de tipo Likert sobre intenciones, creencias, valores, intereses y actitudes. Además de estas dos secciones, el cuestionario contenía algunos ítems relativos a los datos personales sobre los estudiantes (por ejemplo – sexo, nivel de conocimiento de la lengua). Una de las variables era la “competencia deseada” – los estudiantes tenían que indicar el nivel de conocimiento del inglés que les resultaría satisfactorio. Usando el procedimiento del análisis factorial, se han formado algunos “*clusters*” que se refieren a mismos componentes del uso de la lengua (instrumentalidad, deseo de pasar un tiempo en el extranjero etc.) De esta manera se llegó a la formación de dos subsistemas motivacionales – el subsistema de la motivación instrumental y el subsistema de la motivación integradora, descritos anteriormente en la elaboración del modelo tridimensional de Dörnyei (1994a).

La necesidad del logro representa un papel significativo en la motivación. Es un factor que diferencia considerablemente la motivación L2 y LE, porque el aprendizaje de LE acontece principalmente en contextos académicos/institucionales, y puede caracterizarse con una serie de situaciones de logro académico – por lo que la disposición del estudiante para iniciar actividades de logro, para esforzarse en las tareas, y su interés para obtener éxito por el éxito mismo tendrá un impacto importante en el aprendizaje. Por el otro lado, en los contextos de L2, aunque estén acompañados por alguna instrucción institucionalizada, ofrecen vías alternativas de la adquisición de la lengua, como por ejemplo la comunicación con los hablantes de la lengua. De ahí que la necesidad del logro pueda ser compensada con fuertes motivos integradores.

Los resultados de este estudio han demostrado que los motivos instrumentales contribuyen significativamente a la motivación en los contextos de LE. Esta dimensión de la motivación ha sido definida como el subsistema de la motivación instrumental, e implica un cierto número de motivos extrínsecos y uno que es parcialmente integrador de naturaleza. Se ha argumentado que estos motivos son organizados en torno a los objetivos de carrera profesional a largo plazo, dando como resultado un subsistema relativamente homogéneo. Los factores afectivos que tradicionalmente hacían parte de la “orientación integradora” han demostrado ser importantes para la motivación en el aprendizaje de LE también, con las especificaciones siguientes: los estudiantes de LE a menudo no han tenido suficientes contactos con la comunidad de la lengua meta para formar actitudes hacia ella. Por eso, el subsistema de la motivación integradora es determinado más bien por actitudes generales y creencias que incluyen el interés en lenguas y culturas extranjeras, valores culturales e intelectuales que la lengua meta expresa, tanto como nuevos estímulos que uno recibe al aprender/usar la lengua meta. Los datos obtenidos en este estudio demuestran que los estudiantes con un alto nivel de la motivación instrumental y una alta necesidad de logro tienen más probabilidad de llegar a un nivel intermedio del dominio de la lengua. Por otro lado, para superar este nivel, o sea – para “realmente aprender” la lengua meta, uno debe ser motivado de manera integradora, que es lo mismo que concluye Gardner (2007).

4.2. Djigunović (1998): la motivación en el aprendizaje de inglés en Croacia

Un lugar destacado entre los estudios de motivación aquí representados ocupa la investigación de Djigunović (1998). Su estudio pretendió observar la relación entre el contexto educativo y la motivación, incluyendo varias variables: la motivación para el aprendizaje de inglés como LE, la competencia lingüística, el deseo de aprender inglés, el profesor, las clases de inglés, el esfuerzo, los resultados del aprendizaje, la edad y el sexo de los participantes. Se partió de la hipótesis de que existía una relación entre las variables enumeradas, y que en esta relación el alumno entra en el proceso de aprendizaje con cierta competencia lingüística, motivación y deseo de aprender la lengua, variables que supuestamente influyen en su percepción de la situación del aula, que en un conjunto influye en el esfuerzo demostrado y por ende en los resultados del aprendizaje. Djigunović (1998) destaca que la relación entre las variables no es solamente lineal a causa de su gran complejidad, y que es posible suponer que, por ejemplo, los resultados del aprendizaje podrán influenciar el esfuerzo y la motivación. Para la autora, es obvio que se trata de relaciones muy complejas entre variables, que también están bajo la influencia de otros elementos complejos que hacen parte del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Puesto que los métodos de investigación propuestos por Gardner y Lambert (1972 en Mihaljevic Djigunović, 1998: 82) fueron desarrollados para la aplicación en el contexto de aprendizaje de una L2, para el estudio de la motivación en el aprendizaje de inglés como LE en Croacia se ha elaborado un cuestionario propio. A partir de las descripciones escritas obtenidas de 578 estudiantes de inglés (en escuelas primarias y secundarias, facultades e institutos privados dedicados a la enseñanza de idiomas), la multitud de motivos para aprender inglés fue agrupada en 9 categorías: el inglés como lengua mundial, cultura general, contactos sociales, utilidad-futuro; utilidad-presente, obligación, motivos afectivos, motivos integradores y motivos relativos a la situación del aula. La encuesta también proporcionó datos sobre algunos factores desmotivadores, categorizados en 4 grupos: la falta de utilidad, las características individuales de los alumnos, el aspecto afectivo y la situación del aula. Los datos obtenidos permitieron la elaboración de un cuestionario compuesto de 99 aseveraciones junto con una escala del tipo Likert (desde 1 – estoy completamente en desacuerdo, hasta 5 – estoy completamente de acuerdo). El análisis factorial demostró que existían dos grupos de factores en el cuestionario que pueden ser clasificadas como las características lingüísticas y el contexto educativo.

El primer grupo de factores abarca tres tipos de motivación:

- 1) la motivación del tipo *utilidad-comunicación*: motivos instrumentales relativos tanto al presente como al pasado, y también motivos del tipo integrador – pero no se trata de una integración en el sentido propuesto por Gardner y Lambert, sino de una integración más global, mundial
- 2) la motivación afectiva: el valor estético de la lengua y las emociones que provoca
- 3) la motivación integradora en el sentido tradicional

El contexto educativo se divide en la evaluación de la situación del aula y en las dificultades, o factores desmotivadores.

La muestra de participantes estaba compuesta por 340 alumnos, tanto del sexo masculino como del femenino, de los tres grupos etarios (escuela primaria - 111 alumnos; escuela secundaria – 113 alumnos, adultos del 1^{er} curso de la facultad – 116 alumnos). El aprendizaje de inglés era obligatorio para todos. Se examinó la relación de la motivación con otros factores relevantes en el proceso de aprendizaje de inglés como LE. Los resultados que llaman la atención se refieren a la interacción de los tres tipos de motivación (*utilidad-comunicación*, motivación afectiva, motivación integradora) con otras variables estudiadas. Aquí serán expuestos solamente los resultados más significativos, tomando en cuenta también las características de nuestro estudio.

1. Los informantes con un grado mayor de la motivación del tipo *utilidad-comunicación* demuestran una actitud más positiva hacia el aprendizaje de inglés y se esfuerzan más que los informantes con un grado menor de este tipo de motivación. Además, obtienen una nota mejor y consideran que las clases del inglés son más fáciles, útiles e interesantes, a diferencia de los informantes con menor grado de la motivación del tipo *utilidad-comunicación*
2. Un alto grado de motivación afectiva produce más esfuerzo y mejores actitudes hacia el aprendizaje de inglés, tanto como notas mejores. Los alumnos con altos índices de la motivación afectiva consideran que las clases de inglés son más interesantes y útiles, pero no son más fáciles para ellos que para los alumnos con un menor grado de este tipo de motivación.
3. Los datos demostraron que no existe una distinción significativa entre el grupo de alumnos con un alto grado de motivación integradora y el grupo con un grado

menor en cuanto a la nota de inglés, la evaluación de la dificultad de las clases y su evaluación del profesor.

Djigunović (1998: 120) afirma que, considerando la relación de un gran número de variables estudiadas con la motivación del tipo utilidad-comunicación, es posible concluir que este tipo de motivación es más grato. Por otro lado, la motivación integradora no está relacionada con el éxito en el aprendizaje del inglés, resultado contradictorio a los estudios de Lambert y Gardner (1972), que se puede explicar con distintos contextos de aprendizaje y el hecho de que inglés es una lengua internacional. De eso desprende la conclusión que los aspectos culturales elaborados en las clases deberían referirse a la cultura occidental general. A su vez, un alto grado de la motivación afectiva puede, según Djigunović (1998: 121), implicar que estos alumnos serán más exigentes en cuanto al entusiasmo e imaginación del profesor. El análisis correlativo de las variables estudiadas hizo evidente que los informantes encuestados tienen al mismo tiempo distintos tipos de motivación, de los cuales el tipo utilidad-comunicación correlaciona de manera significativa tanto con la motivación afectiva como con la integradora. Se puede suponer (Djigunović, 1998: 125) que el alumno motivado por la utilidad del inglés invierte más esfuerzo que junto con mayor competencia lingüística lleva a una relación afectiva con la lengua.

Con la toma de consciencia sobre los orígenes y las consecuencias de la motivación, el profesor podría influenciar directamente en la motivación de sus alumnos. Los alumnos también podrían beneficiarse del conocimiento de su propia motivación y tener como resultado mayor autonomía. Djigunović (1998: 125) propone que estudios futuros enfoquen su atención hacia los factores desmotivadores en el proceso de aprendizaje; también piensa que es necesario investigar el tipo de cultura que habría que enseñar en el aula del inglés como lengua internacional. La autora concluye que sería muy útil investigar la motivación en el aprendizaje de otros idiomas en nuestro país.

4.3. Estudios sobre la motivación en el aprendizaje de ELE

4.3.1. Las motivaciones y representaciones en el aprendizaje de ELE en Quebec

Este estudio fue elaborado como un proyecto de maestría, que pretende identificar los principales motivos de elección del español como objeto de estudio en el nivel universitario en Quebec. Se parte del concepto de la motivación como “la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico” (Lorenzo Bergillos, 2004: 307 en Pato y Dobao, 2007) y como el grado de compromiso del alumno hacia el aprendizaje de la LM, su deseo de aprender y esfuerzo que despliega, además de la perseverancia y disfrute ante la experiencia del aprendizaje (Madrid Fernández, 1999 en Pato y Dobao, 2007). Otro concepto importante es la orientación – la clase de razones o motivos para aprender una lengua. La autora de esta investigación parte del paradigma de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), descrita en la primera parte de este trabajo. Además de la motivación y las orientaciones, Pato y Dobao (2007) han tomado en cuenta el concepto de *la representación*, que es un equivalente a las actitudes, y según la autora, se consideran como un componente de la motivación que juega un papel fundamental en el proceso de adquisición de idiomas. La representación se define como un proceso mediante el cual los objetos llegan a ser sistemas de interpretación y de valoración y afectan nuestras conductas e interacciones sociales, transformándose en categorías simbólicas (valores, creencias, ideologías) (Pato y Dobao, 2007). Los autores consideran que las representaciones pueden constituir pistas para descubrir las razones que llevan a alguien a aprender un idioma.

Dabène (1997: 21-22 en Pato y Dobao, 2007) elabora una serie de criterios de apreciación de una LM, que pueden motivar la decisión de aprender una lengua:

1. el criterio económico
2. el valor del nivel social de los hablantes nativos y las posibilidades de ascensión social para quien aprenda la LM
3. el criterio cultural (el prestigio de la lengua que resulta de la riqueza cultural o del valor estético de la lengua)
4. el criterio epistémico relacionado con las exigencias cognitivas asociadas con el aprendizaje de la LM (por ejemplo, si es “fácil”)

5. una apreciación afectiva (prejuicios que surgen de los acontecimientos históricos e internacionales mediatizados y de las relaciones políticas entre las comunidades donde se habla la lengua y donde se aprende)

La investigación elaborada en Quebec primero considera dos preguntas: ¿cuáles son las características motivacionales de los aprendices en la universidad quebequense? y ¿cuáles son las representaciones que tienen estos estudiantes de la lengua española; del proceso de aprendizaje del español; de los hablantes de la LM en general y de los países donde se habla? La autora elaboró un cuestionario cuantitativo y lo distribuyó a 74 alumnos de la Universidad de Montreal; 39 alumnos de nivel inicial y 36 de nivel avanzado. Los datos preliminares sobre los criterios de apreciación permiten concluir que destacan la apertura al viaje, la cultura y el valor estético de la lengua, así como el sentimiento de proximidad con la lengua y simpatía hacia los hablantes del español. Comparando los datos de los alumnos del nivel avanzado con los del nivel inicial, la autora concluye que la cultura hispana es un factor más importante para los más avanzados que para los demás (los resultados de los estudios de Gardner, 2007 y Dörnyei, 1990 indican lo mismo: la integratividad es un factor importante para llegar a niveles altos del dominio de la LM). Otro factor significativo es el sentimiento de proximidad con la lengua y simpatía hacia los locutores, y demuestra también un mayor peso en niveles altos que en niveles bajos, concluyendo que este criterio potencia la perseverancia en el aprendizaje tanto como el valor de la cultura hispana.

Se ha observado que los motivos extrínsecos (por ejemplo, el valor económico o social) no tienen mucho peso en la motivación para aprender el español, al contrario, los motivos de índole intrínseca (el valor estético, las posibilidades de viaje, la simpatía hacia los locutores y el interés por la cultura) tienen mayor frecuencia en los niveles altos, por lo cual la autora propone que estos sean aspectos en los que debería insistir en el aprendizaje de ELE.

4.3.2. El caso del español en Japón

Fernández Saavedra (2010) ha realizado un estudio empírico de la motivación en el aprendizaje del español en Japón. Su investigación ha sido elaborada en un contexto de enseñanza no reglada. El autor explica que en los años 90 surgieron cientos pequeños institutos de enseñanza del inglés (concepto llamado “eikawa” – literalmente significa “conversación” en japonés) ubicados cerca de las estaciones de tren de las grandes ciudades japonesas, teniendo como resultado una revolución en el aprendizaje tanto del inglés como de otras lenguas extranjeras en Japón. Las características más sobresalientes de este tipo de enseñanza son grupos pequeños (entre tres y cinco alumnos) que no son fijos (cada estudiante puede acceder a las clases de su nivel cuando quiera); el currículo se fundamenta en objetivos funcionales breves e independientes, el nivel del profesorado en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras es muy limitado o inexistente, la evaluación de la competencia lingüística del alumno es cuestionable. El concepto de “eikawa” ha influido e influye en gran medida en las expectativas y motivaciones de los estudiantes japoneses de lenguas extranjeras.

Las dicotomías de motivación intrínseca-extrínseca e integradora-instrumental han servido como base para la investigación de Fernández Saavedra (2010). El estudio fue realizado en dos centros de enseñanza de ELE en Tokio: el Instituto Cervantes y una academia de idiomas llamada Liberarte, dedicada exclusivamente a la enseñanza del español. La encuesta utilizada consta de 17 preguntas cuyo fin es entender mejor las razones que impulsan a los estudiantes japoneses para aprender el español, qué elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje son importantes para la motivación, así como el grado de motivación que se puede apreciar en estos estudiantes. En total 130 alumnos, 100 del Instituto Cervantes y 30 de Liberarte. Fernández Saavedra (2010) observa que la principal razón para empezar a estudiar español es el interés por la cultura española y/o latinoamericana. En segundo lugar consta el deseo de viajar a España y/o Latinoamérica, y en tercer lugar el hecho de que español se habla en muchos países y por muchas personas. El autor de este trabajo denomina la primera razón como la “motivación de acercamiento cultural” que es en su esencia un tipo de motivación intrínseca. La segunda razón tiene, según el autor, una fuerte relación con la primera, la de acercamiento cultural, ya que muchos estudiantes desean viajar al país para satisfacer su curiosidad cultural.

Se analizan también los aspectos de la cultura hispanoamericana que más les interesan a los encuestados. La opción más elegida como la respuesta a la pregunta “¿Qué aspectos de la cultura española te interesan y te impulsaron a estudiar español?” ha sido el arte (arquitectura y pintura): destaca especialmente la arquitectura de Gaudí, “una auténtica obsesión en Japón” (Fernández Saavedra, 2010: 34), así como la Alhambra y el Camino de Santiago. Otros aspectos culturales de interés son la música (flamenco aparte como una categoría independiente), el cine (películas de Almodóvar sobre todo) y la gastronomía (especialmente entre los jubilados y las mujeres encuestadas). Un alto porcentaje de hombres eligen el fútbol como uno de los aspectos interesantes.

La pregunta “¿Qué aspectos de la cultura latinoamericana te impulsaron a estudiar español?” ha resultado en respuestas bastante diferentes a los aspectos culturales que les interesan de España. El autor concluye que los estudiantes japoneses tienen un conocimiento mucho más reducido de Latinoamérica, limitado a la música y el baile (salsa, merengue, tango, etc.) o a algunos aspectos artísticos muy determinados (la arquitectura precolombina o la pintura de Frida Kahlo). También vale la pena mencionar el cine latinoamericano como aspecto interesante para los japoneses, que el autor justifica con el hecho de que cada año se celebra el festival de cine latino en Tokio y Osaka. La encuesta ha examinado otros factores que influyen en la motivación de los alumnos, como las características del curso (el sistema de estudio empleado), el profesor, el manual, los compañeros de clase, etc. Sin embargo, para nuestro estudio es de mayor interés la pregunta “Además de ir a clase, ¿qué haces para mejorar tu español?”. La mayoría de los alumnos encuestados ha respondido que ve películas o series de TV en español, también realizan actividades extras del manual de clase y se comunican con amigos hispanoamericanos.

El autor de este estudio concluye que es muy importante saber qué les motiva a personas de lugares tan distantes a aprender español, y cómo se puede aumentar su motivación. Destaca que es necesario profundizar en este campo de investigación ya que el aprendizaje de español es “un fenómeno mundial, que se extiende a gran velocidad por países muy lejanos geográfica y culturalmente” y que por eso “necesitamos más y más investigación en todos los contextos y entornos donde se enseñe español” (Fernández Saavedra, 2010: 60).

4.3.3. MAALE en Alemania

Una investigación particularmente importante para este trabajo fue presentada en la Revista Nebrija de Lingüística Aplicada bajo el título *El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes* (Minera Reyna, 2009^a). Esta investigación tuvo como finalidad abordar el papel de la motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE) en un contexto formal extraescolar. La autora quiso averiguar el tipo o tipos dominantes y el grado de motivación de los informantes para aprender el E/LE, y también detectar las actitudes hacia diferentes factores del proceso de enseñanza-aprendizaje y la posible correlación de las mismas, de los resultados lingüísticos y la perseverancia en el aprendizaje. Minera Reyna (2009^a: 62) partió de la hipótesis de que “la motivación y las actitudes son variables afectivas que no solamente favorecen el aprendizaje de los elementos lingüísticos de la lengua objeto, sino de que influyen en la perseverancia del aprendizaje y en el deseo de interactuar con la comunidad lingüística objeto, así como también de comunicarse en dicha lengua. Asimismo, pueden determinar las diferencias en los resultados del aprendizaje de una LE/L2.” El instrumento de medida usado era el cuestionario *MAALE – Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera* que proporcionaba una cantidad considerable de datos para trazar el perfil motivador y actitudinal, así como el perfil general de grupos de informantes. Además, los datos pueden averiguar las posibles correlaciones entre las variables afectivas estudiadas y otras, tales como el rendimiento académico, la perseverancia, la edad, el sexo, el contacto con la comunidad lingüística, la cultura objeto etc.

La muestra de los informantes está compuesta por 10 personas adultas de nacionalidad alemana, su edad media es de 34 años, y los participantes son tanto de sexo femenino (70%) como masculino (30%). La mayoría tiene estudios universitarios y está activa laboralmente. En el momento de recogida de datos todos eran alumnos de E/LE del mismo curso del nivel A2, en 2004 en el Instituto Cervantes de Múnich. Para comprobar si existía una correlación entre los conocimientos lingüísticos y un tipo de motivación dominante, se tomaron los resultados de la prueba lingüística que los alumnos del nivel A2 tienen que aprobar para poder pasar al siguiente nivel. Para verificar la correlación entre la motivación y la perseverancia se revisaron las matrículas de los cursos en el mismo centro

que pueden hacerse después de terminar el nivel A. En cuanto al análisis de los resultados, en primer lugar, se realizó un análisis cualitativo, y luego un análisis estadístico. Los resultados demostraron que la motivación dominante de los aprendientes era la intrínseca y que el grado de motivación de la mayoría del grupo era alto. Además, se observaron orientaciones motivacionales principalmente socioculturales e interactivas.

Por lo que se refiere a las actitudes hacia los diferentes aspectos del aprendizaje, resulta interesante que no se encontraran actitudes negativas en el grupo de informantes. Sobresalen actitudes excelentes hacia el profesorado, la gente y la cultura hispanos así como hacia las lenguas extranjeras en general, tanto como actitudes muy favorables hacia sí mismo, el entorno educativo, el ELE y el mundo hispano. Todos los informantes han aprobado la prueba lingüística, con la nota media de 87 puntos (la nota máxima posible es de 100). De los informantes que participaron en la investigación, el 70% ha continuado estudiando el ELE en el mismo centro de estudios.

En cuanto a las correlaciones estadísticamente significativas, destacan las relacionadas con la perseverancia y las actitudes hacia las lenguas extranjeras en general, hacia la cultura hispana, hacia el entorno didáctico y hacia el curso de la lengua – o sea, las actitudes positivas hacia estos factores influyen positivamente en la perseverancia del aprendizaje formal del ELE. También se ha demostrado que los resultados de la prueba lingüística de nivel afectan a la perseverancia de este grupo de aprendientes. En otro lugar, los resultados del análisis estadístico que demuestran un alto nivel educativo de los informantes y actitudes favorables hacia sí mismos, que correlacionan positivamente con los resultados de la prueba lingüística – que refleja la relación positiva entre la autoestima alta y el logro académico - hecho confirmado en un gran número de estudios (por ejemplo, Williams y Burden, 1999 en Minera Reyna, 2009^a). Existen correlaciones positivas entre las actitudes favorables hacia el profesorado y las actitudes hacia el grupo de compañeros, el curso de lengua y la gente hispana. La actitud hacia el curso de ELE se ve afectada por las actitudes muy favorables hacia las lenguas extranjeras en general, pero también por las actitudes hacia el entorno didáctico, el mundo hispano y el español como lengua extranjera. No se ha encontrado ninguna correlación significativa entre la competencia lingüística y la motivación dominante como tampoco un grado de motivación específico. La autora concluye que este resultado se debe a diferencias individuales que quedaron fuera de su estudio, como la aptitud lingüística, la inteligencia u otros factores individuales o

socioculturales; sin embargo, se ha comprobado la influencia positiva de las actitudes hacia diferentes factores didácticos y socioculturales, tanto a la perseverancia en el aprendizaje, como en el rendimiento.

La autora concluye que la motivación es un factor clave en el contexto extraescolar de aprendizaje de lenguas, en el que las personas adultas aprenden una LE sin ser requisito escolar, puesto que tiene gran influencia no sólo en los resultados, sino también en la perseverancia. El cuestionario desarrollado para su estudio (Minera Reyna, 2009b) ha servido como base para nuestra investigación, que será descrita a continuación.

5. INVESTIGACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE ELE EN CROACIA

Como ya se ha explicado, la motivación para aprender una lengua extranjera tiene características distintas dependiendo tanto de la lengua-objeto como del contexto en el que se aprende. Después de haber expuesto algunas teorías que buscan explicar la motivación como un concepto multidimensional, y también algunos estudios empíricos de gran interés para nuestro tema, se representará nuestra investigación de la motivación en el aprendizaje de ELE en un contexto formal extraescolar en Croacia. El motivo principal para la elaboración del presente estudio ha sido investigar por qué se aprende el español en Croacia, o sea, qué tipo de motivación es más frecuente en el contexto examinado, cuáles son los motivos más recurrentes y más importantes para el grado de la motivación, cuáles son las actitudes de los estudiantes del español hacia el aprendizaje de idiomas y hacia “lo hispano”, para luego analizar las posibles correlaciones entre las variables estudiadas. Finalmente serán expuestas algunas consideraciones pedagógicas que se desprenden de nuestro estudio.

5.1. Objetivos e hipótesis

A continuación veremos cuáles son los objetivos de la presente investigación, las preguntas que han guiado su desarrollo y las hipótesis básicas que buscamos comprobar.

a) el objetivo principal es examinar la motivación en el aprendizaje de ELE en contextos de enseñanza formal (extraescolar) para adultos croatas. Se pretende trazar un perfil motivacional de los estudiantes: investigar su nivel de motivación, sus actitudes hacia el aprendizaje, hacia los hispanohablantes y su cultura y hacia las lenguas extranjeras en general

b) se pretende obtener datos importantes sobre los motivos que tienen más impacto en el deseo de los estudiantes encuestados para emprender el estudio de la lengua española. Estos datos podrán servir como punto de partida para la elaboración de estrategias motivacionales en casos de bajos niveles de motivación en otros contextos.

c) el tercer objetivo es identificar las posibles correlaciones entre los factores estudiados (tipos de motivación, grado de motivación, actitudes)

Por tanto, el propósito del presente estudio es responder a las preguntas siguientes:

- ¿Por qué los alumnos croatas estudian español en su tiempo libre?
- ¿Cuál es su grado de motivación?
- ¿Qué tipo de orientación/motivación está más relacionado con el grado de motivación?
- ¿Cuáles son las actitudes de los alumnos hacia las lenguas extranjeras en general?
- ¿Cuáles son sus actitudes hacia “lo hispano”?
- ¿Cuáles son los aspectos de la cultura hispana que les interesan más?

Después de considerar las bases teóricas del concepto de la motivación junto con algunos estudios elaborados en este campo, y también tomando en cuenta el contexto de enseñanza que ha servido como objeto de nuestra investigación, exponemos aquí nuestras hipótesis:

1. Las personas que estudian español en su tiempo libre en un contexto de enseñanza formal (pero sin ser requisito escolar) lo hacen principalmente porque les gustan la lengua y la cultura españolas: su motivación predominante por eso podría ser intrínseca, con características integradoras.
2. El nivel de la motivación de alumnos que estudian el español en este contexto es alto, porque se supone que se trata de su decisión auto-determinada.
3. Las personas que emprenden el estudio del español de manera auto-determinada tienen un nivel alto de motivación intrínseca para hacerlo; su objetivo es claro y concreto y su interés por la lengua española es considerable, por lo cual suponemos que este tipo de motivación tiene más relación con el grado de la motivación.
4. Es de suponer que los alumnos tengan actitudes positivas hacia las lenguas extranjeras, hacia los hispanohablantes y hacia la cultura hispana en general, y que estas actitudes ejercen una influencia importante sobre su motivación para el aprendizaje.

5.2. Metodología

Cid et ál. (2002 en Minera Reyna, 2009b) afirman que en los estudios de la motivación para aprender lenguas, la herramienta más usada para recoger datos son cuestionarios. Las ventajas de este método son evidentes: posibilitan la aplicación simultánea a un gran número de informantes, se pueden recoger datos de diferentes variables (como en este caso la motivación y las actitudes) y datos informativos (edad, sexo, nivel de estudios,

etc.) en una única sesión – o sea, el uso de cuestionarios es un método económico que produce una variedad de datos con exactitud.

5.2.1. Muestra y procedimiento

Para el presente estudio se ha encuestado a 66 estudiantes, 75,4% del sexo femenino y 24,6% del sexo masculino. En el momento de recogida de datos (noviembre, 2013) los informantes tenían entre 15 y 64 años ($M = 26,29$; $DS = 9,826$) y estaban estudiando español en dos institutos privados de enseñanza de LE: *Centar za strane jezike (Filozofski fakultet, Zagreb)* – 33 participantes y *Centar za strane jezike - Vodnikova®*, también 33 participantes, en los niveles A1, A2, A2/B1, B2 y C1. Antes de todo, los profesores preguntaron a sus alumnos si querían participar en el estudio, y después de obtener su consentimiento, vinimos a sus clases, les explicamos que la encuesta era anónima y que serviría para la elaboración del trabajo final del Máster de enseñanza de ELE. Los participantes rellenaron el cuestionario o durante la clase o durante el descanso y tardaron en promedio unos 15 minutos. La primera parte del cuestionario nos ha proporcionado algunos datos personales de los cuales destaca la información sobre el contacto de los estudiantes con los hablantes nativos de español y con su cultura. La mitad de los participantes (33 informantes) ha visitado o ha residido en España o algún país de Latinoamérica, 71% de ellos por vacaciones y 12,8% para aprender español. 20% de los estudiantes no tiene o no ha tenido ninguna relación con hispanohablantes fuera de clase, 32.3% tiene o ha tenido contactos con hispanohablantes fuera de clase de manera esporádica y otros 33.8% ocasionalmente; solo un 9.2% utiliza el español fuera de clase muy frecuentemente, y 4.6% frecuentemente.

5.2.2. Instrumento

El cuestionario MAALE (Motivación y Actitudes en el aprendizaje de una LE) fue basado parcialmente en el AMTB de Gardner (1985b en Minera Reyna, 2009b); también se tomaron en cuenta los principios de la perspectiva cognitiva de la motivación (Dörnyei, 1994b: 280 en Minera Reyna, 2009b), y las características específicas del contexto donde se realizaron las investigaciones (Múnich, Alemania). Puesto que MAALE es un cuestionario adaptado al contexto de aprendizaje donde el uso de la lengua queda limitado al aula, o sea, el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, que es una situación

muy similar a la nuestra, consideramos que representa una herramienta adecuada para el estudio de la motivación en el aprendizaje del español en contextos extraescolares en Croacia. El cuestionario original era en español, pero fue traducido al croata con el fin de recoger la información necesaria para la investigación sin limitaciones lingüísticas (Anexo 1).

El cuestionario se compone de una parte relativa a los datos personales y de seis apartados que contienen escalas con las que se pretende averiguar las clases de motivos relevantes, el nivel de motivación para aprender español, actitudes de los alumnos hacia sí mismos, actitudes hacia la situación del aprendizaje, hacia las lenguas extranjeras en general y hacia “lo hispano”: la lengua española, los hispanohablantes, el mundo hispano en general y algunos aspectos culturales. Considerando las necesidades del presente estudio, no se han tomado en cuenta datos sobre las actitudes de los alumnos hacia sí mismos y hacia la situación del aprendizaje, ya que no son relevantes para nuestros objetivos y se ajustan más bien a la perspectiva con la que se examina la motivación de los alumnos *durante* el aprendizaje.

El tipo de preguntas predominante es la pregunta cerrada, porque facilita el tratamiento estadístico y proporciona datos cuantitativos; sin embargo en la primera y en la última parte del cuestionario constan preguntas abiertas que visan proporcionar datos cualitativos de gran valor para el presente estudio. Los diseñadores del cuestionario (Minera Reyna, 2009b) elaboraron diferentes tipos de preguntas, como las escalas de intensidad y escalas de diferencial semántico. Este último tipo de escala está construido en torno a adjetivos polares (por ejemplo: agradable – desagradable, cortés – descortés, etc.) dejando 7 posibilidades de elección para que el informante pueda expresar su opinión con diferentes matices. Minera Reyna (2009b) ha elaborado un baremo para cada uno de los apartados del cuestionario con el fin de medir con más facilidad las respuestas. Para analizar los datos obtenidos con la encuesta hemos utilizado el programa estadístico informático *IBM SPSS Statistics 20*.

I. Grupos de razones para estudiar español

En el primer apartado del cuestionario, los informantes tenían que señalar en qué grado influyen en su deseo de aprender el español 12 motivos ofrecidos: 4 de índole instrumental,

4 de motivación integradora y 4 motivos puramente intrínsecos (los autores del cuestionario consideran que los motivos instrumentales e integradores son en su esencia motivos extrínsecos). En cada una de las afirmaciones se dan 5 opciones graduales: *mucho/bastante/regular/poco/nada*, con valores numéricos de 5 (*mucho*) a 1 (*nada*) por lo cual el máximo grado posible para cada tipo de motivación era 20 y el mínimo 4. El primer apartado del cuestionario MAALE procura definir grupos de razones que motivan a los alumnos para el aprendizaje del español. Además de los 12 motivos ofrecidos para los que tenían que señalar en qué grado influyen en su deseo de aprender la lengua española, los informantes tenían que responder a una pregunta abierta que requiere la razón más importante. Para codificar las respuestas del primer apartado y poder identificar el tipo o tipos de motivación dominante se utiliza el siguiente baremo (Minera Reyna, 2009b: 9):

Baremo 1. Tipo de motivación dominante

Intervalos	Interpretación
17 – 20	muy alto
13 – 16	alto
9 – 12	medio
5 – 8	bajo
1 - 4	muy bajo

II. Grado de motivación

El segundo apartado del cuestionario está diseñado con el fin de medir el grado de la motivación de los informantes. Independientemente del tipo de motivación que sea, se suman los tres siguientes factores motivacionales (considerados como componentes de la motivación por Gardner, 1985): el deseo para aprender la lengua, el interés y el esfuerzo. El objetivo de los ítems es obtener datos de los 3 factores motivacionales en su totalidad. Los informantes tenían que indicar si están de acuerdo o en desacuerdo con los 12 enunciados ofrecidos (A. *Estoy totalmente de acuerdo*/ B. *Estoy de acuerdo*/ C. *Estoy indeciso*/ D. *Estoy en desacuerdo*/ E. *Estoy totalmente en desacuerdo*) que tienen un valor numérico mínimo de 1 punto y un máximo de 5 puntos ($5 \times 12 = 60$). Para averiguar el grado de motivación de los informantes se utiliza el baremo propuesto por Minera Reyna (2009b: 9):

Baremo 2. El grado de motivación

Intervalos	Grado de motivación
49 - 60	Muy alto
37 - 48	Alto
25 - 36	Medio
13 - 24	Bajo
1 - 12	Muy bajo

III. Actitudes hacia las lenguas extranjeras

Este apartado está compuesto de 10 aseveraciones sobre las lenguas extranjeras y los informantes han podido seleccionar de las 5 alternativas la que más se acerque a su opinión para cada uno de los ítems (desde “Estoy totalmente de acuerdo” hasta “Estoy totalmente en desacuerdo”, con el valor numérico de 5 a 1). Se han combinado las aseveraciones formuladas positiva e negativamente de forma aleatoria. Para interpretar el resultado de la suma total de las 10 aseveraciones se ha aplicado el Baremo 3 (Minera Reyna, 2009b: 12)

Baremo 3. Intervalos para las actitudes hacia las lenguas extranjeras

Intervalos	Actitud
41 - 50	Excelente
31 - 40	Muy buena
21 - 30	Buena
11 - 20	Regular
1 - 10	Mala

IV. Actitudes hacia “lo hispano”

Este apartado del cuestionario se compone de 3 escalas de diferencial semántico con 4 pares de adjetivos polares. Las 3 escalas utilizadas dan 7 posibilidades para expresar la opinión sobre cada aspecto. Los valores numéricos son de un mínimo de 1 para los adjetivos negativos y un máximo de 7 para los positivos respectivamente. El valor máximo que se puede alcanzar en cada uno de los aspectos es de 28. Para detectar la actitud de los encuestados hacia la cultura hispana se ha aplicado una tabla compuesta de 10 elementos

culturales (costumbres, tradiciones, religión, arte, música, entre otros). Los informantes pueden seleccionar de las 5 alternativas (de muy interesante a nada interesante) la que más se acerque a su opinión. Para interpretar los resultados de la suma de valores numéricos para cada escala se aplica el Baremo 4 (Minera Reyna, 2008b: 13).

Baremo 4. Intervalos para las actitudes hacia “lo hispano”

Intervalos	Actitud
23 – 28	Excelente
18 – 22	Muy buena
12 – 17	Buena
6 – 11	Regular
1 - 5	Mala

5.3. Resultados

5.3.1. Grupos de razones para estudiar español

El primer apartado del cuestionario nos ha revelado en qué grado están presentes tres tipos diferentes de la motivación (intrínseca, integradora e instrumental) en nuestros informantes. En las tablas siguientes constan los porcentajes respectivos.

Tabla 2. Motivos de índole intrínseca

Estudio español...	Mucho	Bastante	Regular	Poco	nada
porque me gusta la lengua española	70,8 %	26,2 %	3,1 %	-	-
porque me gusta aprender cosas nuevas	34,4 %	34,4 %	25%	3,1 %	3,1 %
porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras	53 %	27,3 %	13,6 %	4,5 %	1,5 %
porque en general es gratificante aprender	23,1 %	29,2 %	26,2 %	13,8 %	7,7 %

Como puede verse en la Tabla 2, considerando los motivos de índole intrínseca, la mayoría de los estudiantes encuestados aprende español porque les gusta y también porque

consideran que es interesante aprender lenguas extranjeras. Un porcentaje alto de nuestros informantes estudia español porque les gusta aprender cosas nuevas.

Tabla 3. Motivos integradores

Estudio español...	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
porque me facilitará relacionarme con personas hispanohablantes	25 %	37,5 %	23,4 %	10,9 %	3,1%
porque me gustaría vivir en un país hispano	25 %	28,1 %	21,9 %	18,8 %	6,3 %
porque me permite participar mejor en actividades de otras culturas	14,1 %	20,3 %	34,4 %	25 %	6,2 %
porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte hispanos	20 %	23,1%	30,8 %	21,5 %	4,6 %

De los motivos integradores entre nuestros informantes destacan la comunicación con personas hispanohablantes y el deseo de vivir en un país hispano. La comprensión y la apreciación de los productos culturales hispanos se encuentran en el tercer lugar entre los motivos integradores presentes en nuestros informantes.

Tabla 4. Motivos instrumentales

Estudio español...	Mucho	Bastante	Regular	Poco	nada
porque lo necesito/necesitaré en mi carrera profesional	12,5 %	18,8 %	31,3 %	18,8 %	18,8 %
porque lo necesito para mis estudios	7,9 %	6,3 %	15,9 %	9,5 %	60,3 %
porque me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada	42,2 %	40,6 %	12,5 %	3,1 %	1,6 %
Porque me sirve para viajar al extranjero	41,3 %	30,2 %	22,2 %	3,2 %	3,2 %

Tabla 4 demuestra los motivos instrumentales que influyen en el deseo de los encuestados para emprender el estudio del español. Como puede verse, muchos informantes piensan

que estudian español porque les permitirá ser una persona más educada y también porque les sirve para viajar al extranjero. Muy pocos encuestados estudian el español porque lo necesitan para sus estudios, y pocos lo necesitan en su carrera profesional.

Tabla 5: Tipos de motivación

	Motivación integradora	Motivación intrínseca	Motivación instrumental
Valor medio	9.5781	12.4516	9,0000
DS	3,12595	2,61570	2,90280

En la Tabla 5 constan los valores medios relativos al grado de cada uno de los tipos de motivación presentes entre nuestros encuestados. Cabe aquí recordar que para la interpretación de los resultados será utilizado el Baremo 1 (Minera Reyna, 2009b: 9). Si comparamos los valores medios de los tres tipos de motivación, sobresale la motivación intrínseca con el valor de 12.4516, seguida por la integradora con 9.5781. Según el Baremo 1, el grado de la motivación intrínseca sería entre medio y alto, y los grados de la motivación integradora e instrumental sería medio.

Los datos obtenidos por la pregunta abierta sobre la razón más influyente en el deseo de los encuestados para emprender el estudio del español están divididos según los tres tipos de motivación (intrínseca, integradora e instrumental) como consta en la Tabla 6.

Tabla 6: Las razones más importantes que motivan a los estudiantes encuestados⁷

Motivación intrínseca	<p>“Me gusta el español.”</p> <p>“Me gusta la lengua, ¡suena maravilloso! Siempre quería hablarla con fluidez.”</p> <p>“Me gusta aprender cosas nuevas.”</p> <p>“Me gusta aprender lenguas, y pienso que el español es muy bonito.”</p> <p>“Estudio español simplemente porque me gusta, es una parte</p>
-----------------------	---

⁷Originales en croata.

	<p>de mí.”</p> <p>“Porque me gusta y porque tenemos una profesora excelente y un grupo muy bueno.”</p> <p>“Es una lengua muy interesante, fácil para aprender y muy divulgada.”</p> <p>“El grupo es muy bueno y me gusta conocer gente nueva.”</p>
Motivación integradora	<p>“Estudio español para entender las canciones y las películas.”</p> <p>“Estudio español para conocer mejor la cultura hispana (sobre todo la latinoamericana).”</p> <p>“Me gustaría vivir un tiempo en España.”</p> <p>“Tengo familiares en países hispanos.”</p> <p>“Me gusta la lengua, y aprecio mucho la cultura española (sobre todo el cine).”</p> <p>“Estudio español por la cultura hispana, sobre todo la latinoamericana (la literatura).”</p>
Motivación instrumental	<p>“Mi CV tendrá una lengua más.”</p> <p>“Lo necesito/necesitaré para el trabajo.”</p> <p>“Estudio español para mejorar mi conocimiento/educación.”</p> <p>“Cuantas lenguas hablas, tanto vales.”</p> <p>“Estudio español para viajar.”</p> <p>“Para saber una lengua más.”</p>

Los motivos expuestos en la Tabla 6 constan como los motivos más importantes para los informantes de nuestro estudio. Cabe explicitar que no todos los encuestados han respondido a esta pregunta. De los 54 que sí lo han hecho, 28 estudiantes han definido que el motivo más influyente en su decisión para aprender español es simplemente porque les gusta la lengua.

5.3.2. Grado de motivación

Al analizar los resultados de cada uno de los enunciados pertinentes al segundo apartado del cuestionario, hemos optado por exponer los porcentajes para las opciones “Estoy totalmente de acuerdo” y “Estoy de acuerdo” en un conjunto, tanto como para las opciones

“Estoy en desacuerdo” y “Estoy totalmente en desacuerdo”, con el fin de facilitar su interpretación (el mismo procedimiento está presente en Djigunović, 1998).

Tabla 7. Enunciados relativos al grado de la motivación

	Estoy de acuerdo	Estoy indeciso/a	No estoy de acuerdo
En la clase me gusta que hablemos tanto en español como sea posible.	77 %	15,4 %	7,7%
Si considero cómo aprendo español, puedo decir honestamente que confío en mi suerte o inteligencia, porque no hago mucho esfuerzo para aprenderlo.	40 %	23 %	37 %
Si ya no tuviera la posibilidad de hacer un curso de español, trataría de seguir en contacto con el español en situaciones cotidianas (p.ej. leer libros y periódicos, usarlo en todas las situaciones posibles, etc.).	81,6 %	13,8 %	4,6 %
Si estuviera de vacaciones en un país hispano, preferiría hablar en inglés o croata, si fuera posible.	6 %	6,1 %	87,9 %
Cuando oigo una canción en español en la radio, la escucho cuidadosamente y trato de entender las palabras.	73,9 %	16,9 %	9,2 %
En realidad, me interesaría más aprender otro idioma que español, si tuviera la oportunidad.	-	1,5 %	98,5 %
En realidad, prefiero que el profesor/la profesora nos hable en croata.	6 %	6,1 %	87,9 %
Pienso activamente sobre lo que he aprendido en la clase de español.	44,6 %	44,6 %	10,8 %
Si tengo la oportunidad, trato de usar el español fuera de clase, ya sea con hispanos o leyendo libros o viendo películas en versión original.	63,6 %	24,2 %	12,1%
En la clase de español participo activamente muy poco	7,6 %	16,7 %	75,8 %
Me interesa llegar a hablar español muy bien.	97 %	3 %	-

En nuestro grupo de encuestados, a la mayoría (77%) les gusta hablar español en la clase tanto como sea posible, y también un porcentaje muy elevado trataría de seguir en

contacto con el español si ya no tuviera la posibilidad de continuar el curso (82,6% está de acuerdo). También destaca el número de estudiantes que escucha con cuidado canciones en español y que trata de entender las palabras. 63,5% de los informantes trata de usar el español fuera de clase utilizando métodos distintos. A casi todos (97%) les interesa mucho llegar a hablar español muy bien.

El valor medio del grado de la motivación de nuestros informantes es de 37.0492, que según el Baremo 2 significa que su grado de motivación es alto. Para averiguar si existe una relación entre el tipo y el grado de motivación, se ha elaborado un análisis correlativo, cuyos resultados se exponen en la tabla 8.

Tabla 8: Correlaciones entre los tipos y el grado de la motivación

	1 Motivación integradora	2 Motivación intrínseca	3 Motivación instrumental	4 Grado de motivación
1 Motivación integradora	-	,292*	,433**	,326**
2 Motivación intrínseca		-	,215	,426**
3 Motivación instrumental			-	,022
4 Grado de motivación				-

*. Correlación es significativa en el nivel 0.05

** . Correlación es significativa en el nivel 0.01

Entre las correlaciones examinadas, merece destaque la relación entre la motivación integradora e instrumental ($r = ,433$), entre el grado de la motivación y la motivación integradora ($r = ,326$), y entre el grado de motivación y la motivación intrínseca ($r = ,426$). Existe una correlación significativa entre la motivación intrínseca e integradora ($r = ,292$) y entre la instrumental e intrínseca ($r = 0,215$), pero no existe correlación significativa entre la motivación instrumental y el grado de motivación ($r = ,022$).

5.3.3. Actitudes hacia las lenguas extranjeras

El valor medio de las respuestas relativas a este apartado del cuestionario es de 33.918 (DS = 3,51328). Según el Baremo 3 (Minera Reyna, 2009b: 12) la actitud de nuestros informantes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras es muy buena. El análisis

correlativo entre la actitud hacia las lenguas extranjeras en general y el grado de la motivación revela que existe una correlación estadísticamente significativa: $r = ,308$ ($p < ,05$). Al analizar los resultados de cada uno de los enunciados, hemos optado por exponer los porcentajes para las opciones “Estoy totalmente de acuerdo” y “Estoy de acuerdo” en un conjunto, tanto como para las opciones “Estoy en desacuerdo” y “Estoy totalmente en desacuerdo”, con el fin de facilitar su interpretación.

Tabla 9. Actitudes hacia las lenguas extranjeras

	Estoy de acuerdo	Estoy indeciso/a	No estoy de acuerdo
Para mí no es tan importante saber otra lengua aparte de mi lengua materna	6,4%	-	93,5%
Estudiar una lengua extranjera es una experiencia que disfruto/ agradable.	96,8 %	1,6 %	1,6
Si sólo visito un país extranjero por corto tiempo, no es realmente necesario hablar la lengua de la gente nativa.	19,1 %	12,7 %	68,3 %
Me gustaría aprender varias lenguas extranjeras.	98,4 %	1,6 %	-
Prefiero leer la literatura extranjera en croata que en la versión original.	28,6 %	23,8 %	47,7 %
No creo que sea necesario aprender lenguas extranjeras en el colegio. Debería ser optativo.	6,6 %	6,3 %	87,3 %
Me gustan las lenguas extranjeras.	96,8 %	1,6 %	1,6 %
Prefiero hablar con extranjeros que viven en mi país en croata, aunque hable sus lenguas.	9,5 %	22,2 %	68,3 %
Si planificara vivir un tiempo en otro país, haría un gran esfuerzo por aprender la lengua nativa.	98.4 %	1.6 %	-
Me gustaría hablar otra lengua extranjera perfectamente.	100%	-	-

Para la mayoría de los encuestados, saber una lengua extranjera es muy importante (93,5 %), consideran que aprender una lengua extranjera es una experiencia agradable (96,8 %); les gustaría aprender varias lenguas extranjeras (98,4 %), y a todos les gustaría

hablar otra lengua extranjera perfectamente. También es alto el porcentaje de los encuestados que valoran mucho el aprendizaje de lenguas extranjeras en el colegio (47,7 % cree que es necesario). Muchos (68,3 %) consideran que aunque visiten un país extranjero por corto tiempo, deberían hablar la lengua de la gente nativa. En cuanto a la literatura extranjera, 47 % prefiere leerla en versión original, y 28,6% de los encuestados prefiere leerla en croata.

5.3.4. Actitudes hacia “lo hispano”

Por lo que se refiere al mundo hispano, el valor medio obtenido es de 18.4918. La media para la lengua española es de 19.5738, y la actitud hacia los hispanohablantes tiene el valor medio de 21.3871. Según el Baremo 4 (Minera Reyna, 2008b: 13) todos estos valores implican que las actitudes son muy buenas. A continuación se representan los porcentajes respectivos a cada aspecto.

Tabla 10. El mundo hispano me parece:

Conservador	3,3 %	11,5 %	21,3%	19,7%	9,8 %	21,3%	13,1 %	progresista
Interesante	71,4 %	28,6 %	-	-	-	-	-	aburrido
Avanzado	13,3 %	11,5 %	39,3%	27,9 %	6,6 %	1,6 %	-	atrasado
Hostil			1,6 %	1,6 %	4,8 %	29 %	62,9 %	acogedor

Tabla 11. El español me parece una lengua:

Útil	56,5 %	24,2 %	11,3 %	6,5 %	1,6 %	-	-	inútil
Difícil	4,8 %	4,8 %	12,9 %	17,7 %	17,7 %	29 %	12,9 %	fácil
Importante	38,7 %	27,4 %	22,6 %	6,5 %	4,8 %	-	-	irrelevante
Agradable	74,6 %	23,8 %	1,6 %	-	-	-	-	desagradable

Tabla 12. Los hispanohablantes me parecen:

Intolerantes	-	-	1,6 %	6,3 %	14,3 %	27 %	50,8 %	tolerantes
Simpáticos	63,5 %	31,7 %	4,8 %	-	-	-	-	antipáticos
Apasionados	53,2 %	35,5 %	6,5 %	3,2 %	1,6 %	-	-	fríos
Descorteses	-	-	-	3,2 %	11,3 %	38,7 %	46,8 %	corteses

Observando la Tabla 10, se puede notar que nuestros informantes ven el mundo hispano como muy interesante y acogedor, pero no lo consideran ni muy progresista ni muy conservador, tampoco lo ven muy avanzado ni muy atrasado. El español, a su vez, les parece muy útil y muy agradable, bastante importante pero no muy fácil; como consta en la Tabla 11. Por último, en la Tabla 12 vemos que los hispanohablantes les parecen muy tolerantes a la mayoría de los encuestados (50,8 %), muy simpáticos (63,5 %), muy apasionados (53,2 %) y corteses (46,8 %).

En el último apartado del cuestionario, los informantes deberían indicar el grado en el que les gustan o interesan algunos aspectos de la cultura hispana. Los datos están expuestos en porcentajes:

Tabla 13. El interés por los aspectos de la cultura hispana

ME GUSTA(N)/ ME INTERESA(N)	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	POCO	NADA
LAS COSTUMBRES (formas de vida: comida, vestimenta, horarios, etc.)	50,8	34,9	14,3	-	-
LA TRADICIÓN (fiestas, ritos, celebraciones, etc.)	50,8	31,7	17,5	-	-
LA RELIGIÓN Y LAS CREENCIAS	12,7	27	33,3	27	
LA MORAL (valores, normas, leyes, etc.)	11,1	28,6	52,4	7,9	-
EL ARTE (pintura, escultura, arquitectura, etc.)	36,5	34,9	23,8	4,8	-
LA LITERATURA	28,6	33,3	38,6	9,5	-
LA MÚSICA	42,9	36,5	14,3	6,3	-
EL CINE	41,3	39,7	12,7	3,2	3,2
EL DESARROLLO ECONÓMICO/INDUSTRIAL	4,8	11,1	38,1	34,9	11,1
LA CIENCIA	4,8	12,0	59,7	17,7	4,8

Un alto porcentaje de nuestros informantes, según los datos de la Tabla 13, ha señalado que les interesan mucho las costumbres y la tradición hispana (50.8 % para cada aspecto respectivamente). El cine les interesa mucho a los 41,3 % de los encuestados y bastante a los 39,7 %. La música les interesa mucho a 42,9 % de estudiantes encuestados, y bastante a 36,5 %. También destaca el arte hispano (al 36,5 % les interesa mucho y al 34,9 % bastante) y la literatura (al 28,9 % - les interesa mucho; 33,3 % - les interesa bastante). La moral, el desarrollo económico/industrial y la ciencia demuestran porcentajes bastante más bajos que otros aspectos culturales mencionados.

5.4. Discusión

La investigación de las características motivacionales nos posibilita conocer qué es lo que impulsa y sostiene el aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo cual se hace imprescindible definir y analizar una amplia gama de factores incluidos en el proceso: los orígenes de la motivación, distintos tipos y grados de motivación, tanto como las actitudes hacia la lengua que se aprende y las actitudes hacia la cultura subyacente a esta lengua. Después de analizar los datos obtenidos por la encuesta, se han logrado los objetivos de este estudio, respondiendo a las preguntas-clave expuestas en la primera parte de este capítulo.

- ¿Por qué los alumnos croatas estudian español en su tiempo libre?

Los resultados permiten concluir que el tipo de motivación saliente en nuestro grupo de informantes es la motivación intrínseca, seguida por la integradora. Estos datos están compaginados con los resultados del estudio de la motivación en ELE elaborado en Alemania (Minera Reyna, 2009^a), y confirman las hipótesis del presente estudio, lo que puede atribuirse al hecho de que los participantes son estudiantes de ELE en un contexto extraescolar y que el estudio del español representa para ellos una actividad autodeterminada, el resultado de su libre elección y autonomía, que según la teoría de Ryan y Deci (2000) lleva a un aprendizaje profundo, la utilización de adecuadas estrategias de aprendizaje y la puesta en marcha de actividades exploratorias (destacando en el proceso la creatividad y la flexibilidad cognitiva).

Considerando los motivos particulares, destacan una fuerte relación afectiva con la lengua española, el interés por las lenguas extranjeras en general y el deseo de aumentar los conocimientos sobre el mundo. La utilidad del español para viajar al extranjero también sirve como un motivador fuerte a los informantes encuestados, tanto como el valor estético de la lengua española. Existe la percepción del español como una lengua bonita, motivo que puede entrar en la categoría de la motivación intrínseca (de estimulación) ya que el aprendizaje del español resulta en sensaciones agradables. Estos dos últimos motivos han sido observados también por Pato y Dobao (2007). Un porcentaje saliente de 70,8% de alumnos ha señalado que les gusta la lengua española, o sea que este es un motivo muy importante en sus estudios. El 53% de participantes piensa

que su interés por las lenguas extranjeras es muy influyente en su deseo de estudiar español.

La motivación integradora representa el segundo grupo de motivos más recurrentes, y en conjunto con el interés saliente hacia las lenguas extranjeras y las actitudes favorables hacia los hispanohablantes y su cultura significa que el grupo de alumnos encuestados exhibe un alto grado de integratividad, o sea que es presente una actitud receptiva a la identificación cultural (Gardner, 2007). Sin embargo, por lo visto en los datos demográficos obtenidos, el contacto de los alumnos con hablantes nativos del español es muy escaso, lo que podría ser compensado con el contacto con sus productos culturales, como la literatura, el cine, la música y el arte hispanos.

Las respuestas a la pregunta abierta sobre las razones más importantes que les motivan a los estudiantes encuestados nos ofrecen una visión más pormenorizada de los orígenes de su motivación. De los motivos del tipo intrínseco destaca el valor estético del español y el interés hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, un motivador fuerte según nuestros informantes es el grupo de compañeros y la profesora. Entre los motivos integradores cabe mencionar el papel motivador de la cultura hispana (los informantes destacaron el cine, la música y la literatura). Por lo que se refiere a la motivación instrumental, aparece el deseo del mejor conocimiento/educación y la utilidad para los viajes. Este último motivo, aunque tradicionalmente clasificado como instrumental, en el caso del español puede tener también características integradoras e intrínsecas. Puede ser que este motivo tenga valores distintos dependiendo de la lengua que se estudia – por ejemplo, el inglés como una *lingua franca* tiene un valor utilitario que se extiende más allá de los países en los que se habla como lengua oficial. Teniendo esto en cuenta, tal vez el motivo de los viajes en el caso de inglés sea en su esencia más instrumental que integrador/intrínseco, pero por otro lado, en el caso del español, este motivo puede ser asociado con un interés para conocer la cultura de los países hispanos.

Es interesante notar que, al contrario de los estudios de la motivación para el aprendizaje del inglés en Croacia (Djigunović, 1998; Kabalin Borenić, 2013), el aprendizaje del español en nuestro país está más relacionado con motivos intrínsecos e integradores que con los motivos instrumentales. Como ya queda claro, la motivación para aprender una lengua extranjera difiere según la lengua y el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, el

valor que tiene el aprendizaje del inglés, tanto en Croacia, como en el mundo entero, es distinto en comparación con el valor de otras lenguas, puesto que se trata de la primera lengua de comunicación internacional. El informe anual del Instituto Cervantes⁸ de 2012 relata que más de 495 millones de personas en el mundo hablan español como lengua nativa, segunda y extranjera; se trata de la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos y del segundo idioma de comunicación internacional. El inglés, el francés, el español y el alemán, en este orden, son los idiomas más estudiados como lengua extranjera según el *Primer informe Bertlitz sobre el estudio del español en el mundo*, elaborado en el año 2005 (CVC Cervantes, Anuario 2012). Se estima que al menos 18 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. Según el informe mencionado, la imagen de la lengua española está asociada a la difusión de una cultura internacional de calidad. Aunque el documento en cuestión no ofrece ningunos datos sobre el número de estudiantes del español en nuestro país, tal vez sea posible estimar que en Croacia los idiomas más estudiados son el inglés, el alemán y el italiano, seguidos por el francés y el español. En nuestro país, además del inglés, es muy común estudiar alemán (sobre todo en el interior) o el italiano (principalmente en la costa), lo que puede deberse a los procesos históricos que tuvieron lugar en distintas regiones de Croacia y que dieron como resultado la necesidad del estudio de estos idiomas; por otro lado el turismo puede ser también un factor importante, que determina el contacto con hablantes nativos de estas lenguas, y en consecuencia, su popularidad. Por lo que se refiere al español, nuestro país no ha tenido muchas relaciones históricas significativas con países hispanos que tendrían como consecuencia la popularización del aprendizaje de esta lengua. También notamos el escaso contacto de nuestros estudiantes con hablantes nativos del español. Tal vez por eso la motivación instrumental observada en nuestros informantes sea menos presente que otros tipos de motivación.

El español ha llegado a Croacia a través de la música, del cine y sobre todo de las series de televisión, lo que supone una cantidad significativa del contacto indirecto con la lengua y con la cultura hispana. Considerando los resultados del presente estudio, es posible decir que los estudiantes croatas han optado por el español porque les gusta la lengua: su sonoridad, melodía y tal vez incluso cierta familiaridad, resultado del *input* recibido a través de las artes y medios de comunicación anteriormente mencionados.

⁸Informe anual del Instituto Cervantes disponible en:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm

Además de este motivo, caracterizado como intrínseco, merece destaque el deseo de nuestros estudiantes de ampliar sus horizontes y de viajar al extranjero; que puede ser relacionado con la presencia del español en el mundo (como ya hemos mencionado, según los datos del Anuario 2012 del Instituto Cervantes, el número de hablantes del español excede 490 millones).

Además de las razones que impulsaron a nuestros alumnos a estudiar el español, para lograr otros objetivos del presente estudio hemos procurado responder a las preguntas siguientes:

- ¿Cuál es el grado de motivación de los estudiantes?
- ¿Qué tipo de motivación está más relacionado con el grado de motivación?

El grado de la motivación de nuestros informantes es alto, según el Baremo 2, y el análisis correlativo con los tipos de motivación demuestra que se aprecia una correlación significativa entre la motivación intrínseca y el grado de motivación ($r = ,426$; $p < 0,01$), tanto como entre la motivación integradora y el grado de motivación ($r = ,326$; $p < 0,05$), pero no entre la motivación instrumental y el grado de motivación ($r = ,022$). Por todo eso es posible que los motivos intrínsecos e integradores jueguen un papel más importante en el desarrollo de la motivación para el aprendizaje del español, lo que es interesante ya que Dörnyei (1990) y Djigunović (1998) llegaron a resultados diferentes en sus estudios de la motivación en el aprendizaje del inglés, en los que un papel destacado tuvieron motivos de índole más bien instrumental. Esto puede explicarse con el estatus que tiene el inglés como una lengua global. Como ya se ha explicado anteriormente, el valor del español en nuestro país es distinto del valor que tiene el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, que puede ser resultado de algunos procesos históricos y de las relaciones internacionales, tanto como del contacto con hablantes nativos y con sus productos culturales. Por lo tanto, los valores instrumentales del español en Croacia tienen menos peso en el grado de la motivación que los motivos de índole intrínseca o integradora. El valor del español percibido por nuestros estudiantes es más bien estético y sociocultural, y el aprendizaje de la lengua española está asociado al placer que este proceso supone y no tanto a consecuencias utilitarias que podría tener.

- ¿Cuáles son las actitudes de los alumnos hacia las lenguas extranjeras en general?

Los participantes han demostrado una actitud muy buena hacia las lenguas extranjeras en general, y se aprecia una correlación positiva entre estas actitudes y el grado de la motivación ($r = ,308$; $p < .005$) lo que confirma una de las hipótesis del presente estudio. La observación de aseveraciones particulares demuestra que para la mayoría de los informantes (96,8%) estudiar una lengua extranjera es una experiencia agradable y a los 98,4% les gustaría aprender varias lenguas extranjeras. Se puede concluir que este grupo de participantes en general valora mucho el aprendizaje de lenguas, y que esta actitud está relacionada con su alto grado de motivación. Actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas pueden estar relacionadas con la motivación integradora, especialmente con su la apertura a la identificación cultural, la ausencia del etnocentrismo y un deseo de conocer el mundo (que es al mismo tiempo una característica de la motivación intrínseca). Por eso no extraña que las actitudes hacia las lenguas extranjeras en general correlacionen con el grado de la motivación, que correlaciona, a su vez, con los motivos intrínsecos e integradores.

- ¿Cuáles son las actitudes de los encuestados hacia “lo hispano”?

Las actitudes de los encuestados hacia el mundo hispano están entre buenas y muy buenas (18,4918) según el Baremo 4. Las actitudes hacia la lengua española son muy buenas, pero destacan las actitudes hacia los hispanohablantes con el valor medio de 21.3871, lo que puede indicar que los participantes tengan una imagen bastante idealizada, considerando la falta de contactos con los hablantes nativos. Por ejemplo, un gran número de encuestados considera que los hispanohablantes les parecen muy tolerantes, simpáticos, apasionados y corteses. Puede que estas actitudes estén relacionadas con algunos estereotipos frecuentes sobre el mundo hispano en general.

- ¿Cuáles son los aspectos de la cultura hispana que les interesan más a los encuestados?

Por lo que se refiere a los aspectos de la cultura hispana que provocan más interés (Tabla 13), destacan las costumbres (formas de vida: comida, vestimenta, horarios, etc.), la tradición (fiestas, ritos, celebraciones), el arte (pintura, escultura, arquitectura, etc.), el cine, la música y la literatura. Estos resultados reflejan un interés para conocer mejor la

cultura de los países hispanos y puede que de estos datos desprendan importantes implicaciones didácticas, sobre todo en el diseño de técnicas de intervención en casos de desmotivación. Por ejemplo, un alto porcentaje de nuestros informantes ha señalado que les interesan *mucho* las costumbres y la tradición hispana (50.8 % para cada aspecto respectivamente). Sin embargo, 34,9 % de los encuestados piensa que las costumbres les interesan *bastante*, y 31,7 % piensa lo mismo para la tradición, por lo cual es posible que las formas de vida hispanas sean un poco más interesantes para nuestros estudiantes que la tradición, aunque las dos categorías son muy atractivas para los encuestados. El cine les interesa mucho a los 41,3 % de los encuestados y bastante a los 39,7 %. La música les interesa mucho a 42,9 % de estudiantes encuestados, y bastante a 36,5 %. También merece destaque el arte hispano (al 36,5 % les interesa mucho y al 34,9 % bastante) y la literatura (al 28,9 % - les interesa mucho; 33,3 % - les interesa bastante).

Los resultados obtenidos nos han posibilitado alcanzar los objetivos propuestos. Primero hemos trazado el perfil motivacional de nuestros informantes y sus actitudes hacia el aprendizaje del español, hacia los hispanohablantes y su cultura y hacia las lenguas extranjeras en general. Aunque cada uno de los encuestados exhibe los tres tipos de motivación medidos (intrínseca, integradora e instrumental), la motivación intrínseca está puesta de relieve, seguida por la integradora, lo que se interpreta como un interés sincero para llegar a conocer tanto la lengua española como la cultura que sobreentiende. Las actitudes hacia lo hispano y hacia las lenguas extranjeras en general son muy positivas. Segundo, hemos obtenido datos importantes sobre los motivos que tienen más importancia en la decisión de los alumnos encuestados para aprender español. El tercer objetivo de nuestro estudio era identificar posibles correlaciones entre los factores estudiados: hemos comprobado que se aprecia una correlación significativa entre la motivación intrínseca y la motivación integradora con el grado de la motivación, también se nota una correlación significativa entre las actitudes hacia las lenguas extranjeras y el grado de la motivación.

5.5. Limitaciones

El cuestionario elaborado por Minera Reyna (2009) y utilizado en nuestro estudio se ha mostrado como un instrumento con el que se puede obtener una amplia gama de datos relevantes para la investigación de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras,

no obstante, tiene sus desventajas y limitaciones. Lo que puede complicar el procedimiento tanto para los encuestados como para el investigador es la complejidad del instrumento; sobre todo distintos tipos de escalas presentes (escalas de diferencial semántico y escalas del tipo Likert); además las aseveraciones negativas fueron para algunos informantes un verdadero rompecabezas, y dificultaron en cierta medida el análisis estadístico de los datos. No obstante, la autora del cuestionario ha destacado que su encuesta ha sido diseñada de manera que distintos apartados pueden utilizarse separadamente, lo que representa una ventaja para los profesores o investigadores que se interesan por cierto aspecto de la motivación/actitudes en particular. Además, los baremos ofrecidos pueden servir como un orientador útil para los profesores que tal vez quieran examinar la motivación de sus alumnos, tanto como sus actitudes hacia distintos aspectos del contexto educativo, sin tener que utilizar programas estadísticos.

Relativo a las limitaciones de nuestro estudio, dado que se trata de uno de los primeros estudios de la motivación para aprender español en Croacia, y como la motivación es un concepto tan complejo, multidimensional y dinámico, es imposible abordarlo por completo. Puesto que nuestro estudio ha examinado solamente la motivación de estudiantes adultos de ELE en un contexto de enseñanza no-reglada, se recomienda que investigaciones futuras sean elaboradas en contextos distintos, por ejemplo en escuelas secundarias donde se aprende español, para poder comparar los resultados y ver qué tipo de motivación está más presente en este contexto, y cómo influye en el grado de motivación. Además, nuestro estudio no ha analizado las diferencias de los factores motivacionales relativos a distintos niveles de competencia, por tanto se recomienda que estudios futuros partan de la perspectiva orientada al proceso, examinando los cambios de la motivación a lo largo del tiempo.

Dado que la muestra de estudiantes abordada por nuestro estudio no ha ofrecido datos suficientes para poder comparar la motivación de los alumnos con la motivación de las alumnas, sería tal vez interesante investigar si hay diferencias en la motivación según el sexo de los estudiantes. Se puede también profundizar el conocimiento de los aspectos culturales más interesantes para los estudiantes de español. Estudios futuros podrían investigar este tema con más detalle, relacionando también las actitudes hacia “lo hispano” con los estereotipos existentes. Además, hemos limitado la investigación a los motivos del nivel lingüístico (Dörnyei, 1994^a), por lo cual los factores pertinentes a la

situación íntimamente ligada al aula quedaron fuera de nuestro estudio. Investigaciones futuras podrían fijar su atención hacia los aspectos que influyen en la motivación, tales como el programa, el docente, los materiales utilizados en la clase, el grupo de compañeros, la autoconfianza, la ansiedad lingüística, etc.

El área de investigación de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras está pasando por un cambio radical de perspectiva: las variables que interactúan en el proceso ya no se observan en relaciones lineares, sino dentro del paradigma de sistemas dinámicos complejos. Puesto que se trata de un cambio drástico en el entendimiento del fenómeno motivacional, los métodos de investigación empírica todavía no han sido suficientemente elaborados (Dörnyei, 2014), además MacIntyre et al. (2009^a en Kabalin Borenic, 2013) advierten que no es aconsejable ignorar la importancia de los factores socio-psicológicos y bruscamente cambiar los métodos de investigación y la terminología empleada, por lo cual esta investigación siguió la tradición del paradigma socio-psicológico. Sin embargo, será interesante en el futuro elaborar estudios de la motivación en ELE considerando por ejemplo la teoría de los auto-conceptos futuros y las teorías más recientes de los sistemas dinámicos complejos.

5.6. Consideraciones pedagógicas

Con respecto a la motivación como uno de los factores afectivos, el Marco común europeo de referencia para las lenguas la menciona dentro del contexto de la competencia existencial (saber ser):

“La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, *las motivaciones*, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad...” (p.103)

Una de las preguntas que los profesores de idiomas deben plantearse es ¿qué les motiva a los alumnos para querer aprender? Antes de presentar las implicaciones prácticas del presente estudio, es importante resaltar que estas recomendaciones no se pueden generalizar a todas las situaciones del aula, sino que cada docente debería adaptarlas, tanto como otros aspectos de la metodología, a la realidad de su propio contexto educativo. Al principio de cada curso sería útil obtener datos importantes relativos al origen de la motivación de los alumnos, por ejemplo, el profesor podría dedicar una parte

de la primera clase a la formación de objetivos comunes, preguntando a los alumnos qué les interesaría más y qué metas querían alcanzar con el curso. Además, para tener una visión más clara y detallada de la motivación de los alumnos, se les podría preguntar que escribieran un pequeño trabajo sobre las razones que les impulsaron a estudiar español. También podrían describir sus creencias sobre el mundo hispano y adjuntar los aspectos de la cultura hispana que les interesan más.

Muchos teóricos e investigadores de la motivación en el aprendizaje de lenguas comentan que en casos del aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto donde los alumnos carecen de la experiencia suficiente en relación con la comunidad de la LE, el profesor y el material de enseñanza pueden ejercer un impacto más significativo sobre el alumno. Aunque el potencial para el interés esté en el individuo, el contenido y el entorno definen su dirección y desarrollo. Las tareas y las actividades en el aula de idiomas deberían promover el interés, ofrecer retos a la inteligencia y a la imaginación, compensar el esfuerzo y derivar sus objetivos a partir de las necesidades comunicativas de los alumnos. Por lo visto en los resultados de nuestro estudio, la motivación intrínseca tiene un papel destacado y hay que insistir en su promoción. Los enfoques de enseñanza más recientes hacen eco de esta necesidad: los enfoques centrados en el alumno promueven una colaboración entre profesores y alumnos con el fin de especificar objetivos, contenidos relevantes e intrínsecamente significativos para el alumnado. El papel del profesor en el desarrollo de la motivación es facilitar, ayudar a clarificar los objetivos del aprendizaje, proponer el material educativo y crear un ambiente orientado hacia el aprendizaje significativo, relevante para la persona entera. Puesto que nuestro grupo de informantes ha resaltado que el aprendizaje del español les permitirá ser una persona mejor instruida y que tienen un deseo general para aprender, el profesor debería considerar métodos y materiales que instiguen esta curiosidad intrínseca para conocer el mundo: los métodos de investigación, simulación, instrucción programada y auto-evaluación pueden dar la libertad a los estudiantes y en consecuencia llevar a niveles mayores de autodeterminación. Además, es importante utilizar materiales auténticos adecuados, exóticos y dinámicos, a menudo introducir actividades nuevas e inusuales que ofrecen desafíos y provocan una reacción afectiva por parte de los alumnos.

Por lo visto en los resultados de nuestro estudio, las actitudes hacia las lenguas extranjeras están relacionadas con el grado de la motivación, de modo que el desarrollo

de actitudes positivas puede resultar en mayor motivación y vale la pena demostrar a los alumnos qué ventajas tiene el conocimiento de varias lenguas extranjeras. De esta manera se cultiva la consciencia intercultural. Es también importante que los alumnos se familiaricen con los componentes socioculturales de la lengua que aprenden: el profesor podría compartir sus experiencias positivas relacionadas con lo hispano, enseñar películas, trabajar con música y literatura, promover contactos con hablantes nativos, etc. Para aumentar el contacto del alumnado con los hablantes nativos se propone incentivar el uso de tecnologías modernas (el Internet, por ejemplo) o la participación de los alumnos en actividades culturales organizadas por la comunidad hispana en Croacia (conferencias, festivales de cine, conciertos, etc.). Una estrategia que puede tener varias ventajas relativas a la motivación del alumnado es invitar a hablantes nativos a participar en debates y discusiones en la clase de español. También sería útil discutir sobre los estereotipos más comunes que los alumnos tienen sobre lo hispano, tanto como las similitudes y diferencias de nuestra cultura y la hispana.

6. CONCLUSIÓN

El objetivo de este trabajo ha sido examinar el papel de la motivación en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Hemos elaborado uno de los primeros estudios de la motivación en el aprendizaje de ELE en Croacia, con el fin de trazar un perfil motivacional de los estudiantes de ELE en un contexto de enseñanza formal extraescolar, ya que este contexto supone un nivel alto de motivación y su investigación podrá ofrecer datos útiles para la implementación en contextos de niveles motivacionales diferentes. Los resultados del estudio de la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de ELE indican que la motivación intrínseca tiene un papel destacado para los estudiantes encuestados, seguida por la motivación integradora, con un apoyo de la instrumental. La conclusión más significativa que puede desprender de los datos obtenidos es que la motivación del tipo intrínseco está más relacionada con el grado de la motivación, en otras palabras, es posible que los alumnos con más motivos intrínsecos que les impulsan a estudiar demuestren grados más altos de la motivación, y puede que se esfuercen más para lograr su objetivo. De los motivos particulares que pertenecen a este grupo destacan el valor estético y las emociones positivas relacionadas con la lengua española, teniendo como resultado un interés sincero para aprenderla. Además de la motivación intrínseca, la integradora también correlaciona significativamente con el grado de la motivación; por lo cual podemos concluir que también ejerce un papel significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en el contexto examinado. Los motivos significativos del tipo integrador están estrechamente relacionados con la cultura hispana, lo que puede atribuirse al valor que tiene esta cultura al nivel mundial.

Por lo visto, la motivación instrumental no tiene una correlación significativa con el grado de la motivación; esto puede indicar que los motivos de este grupo tengan un papel menor para el éxito del aprendizaje – lo que se refleja en el nivel muy bajo de importancia atribuido a la utilidad del español para los estudios o para la carrera de los encuestados. Sin embargo, entre los motivos particulares pertinentes a este tipo de motivación destaca la utilidad del español para viajar. Hemos caracterizado este motivo como ambiguo porque tiene características tanto instrumentales como integradoras e intrínsecas, ya que refleja una curiosidad para conocer el mundo, sobre todo los países del habla hispana. Es uno de los motivos más destacados entre el grupo de estudiantes incluido en nuestro estudio. Su importancia refleja la percepción del valor que tiene el

español en el contexto examinado: por lo visto se aprecia más su valor estético y sociocultural que el valor utilitario, lo que tal vez sea posible explicar con el contacto que nuestros estudiantes tienen con los hablantes nativos del español y con los productos culturales de sus comunidades.

Finalmente, cabe resaltar que por causa de la naturaleza del lenguaje, destaca su relación estrecha con la cultura, la identidad y el contexto de enseñanza, por lo cual es evidente que cada situación del aprendizaje es especial y un primer paso para la elaboración de los métodos de enseñanza debería ser conocer a las personas implicadas: cada profesor tiene que partir de los intereses de los alumnos para que los resultados de su metodología sean satisfactorios. Nuestro estudio ha comprobado que las actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas en general y hacia “lo hispano” influyen en la motivación de los estudiantes y por tanto, en su deseo de persistir en el aprendizaje, por lo cual hay que insistir en la inclusión de elementos socio-culturales en el aprendizaje del español. Teniendo en cuenta los resultados del presente estudio, el profesor de ELE en Croacia podría enfatizar el valor que tiene el aprendizaje de español y de otras lenguas extranjeras en general, promoviendo la motivación intrínseca e integradora. Esto tal vez pudiera conseguirse con la ayuda de métodos interactivos, utilizando materiales auténticos e informando objetivamente a los alumnos sobre las culturas de las comunidades hispanohablantes, poniendo un énfasis especial en sus costumbres y tradición. Con la aplicación de las recomendaciones metodológicas propuestas tal vez sea posible fomentar la motivación en contextos educativos diferentes del contexto examinado en nuestro estudio, por ejemplo en escuelas regladas o en grupos de estudiantes que tengan grados menores de la motivación.

Para concluir, es importante resaltar que se ha hecho un paso adelante en el estudio de la motivación hacia el aprendizaje de ELE en Croacia, pero considerando la complejidad de la motivación humana y la naturaleza del lenguaje en sí, convendría elaborar más investigaciones empíricas con el fin de proporcionar una visión más completa de este tema.

7. ANEXOS

Anexo 1: Motivacija i stavovi prema učenju stranih jezika (MAALE - Motivación y actitudes en el aprendizaje de lenguas extranjeras)

Poštovani ispitanici,

cilj ove ankete je ispitati određene aspekte povezane s Vašim iskustvom učenja stranih jezika, pogotovo španjolskog. Anketa je anonimna i dobiveni podaci bit će korišteni isključivo za akademske potrebe kako bi razjasnili ulogu motivacije i stavova učenika u procesu učenja španjolskog kao stranog jezika.

Molim Vas da odgovarate iskreno i otvoreno. Ne postoje točni ili netočni odgovori – važno je Vaše mišljenje.

Puno Vam hvala na suradnji!

OSOBNİ PODACI (potrebni za statističku analizu)

Mjesec i godina rođenja: _____

Spol: ženski muški

državljanstvo: _____ Materinski jezik: _____

Zanimanje: _____ Škola u kojoj učite španjolski: _____ Stupanj: _____

Studij:

- Srednja škola Preddiplomski studij
 Diplomski studij Doktorski studij
 drugi: (koji) _____

Kojim stranim jezicima se služite? Označite križićem (X) koliko dobro vladate njima.

	Vrlo dobro	Dobro	Prosječno	Slabo
Španjolski				
Engleski				
Francuski				
Talijanski				
Njemački				
Drugi: _____				

Označite križićem (X) ako ste posjetili Španjolsku ili neku latinoameričku zemlju ili živjeli u njoj, i napišite koliko dugo:

Ne _____			
Da _____	_____ dana	_____ mjesec(i)	_____ godina

Označite svrhu Vašeg posjeta

_____ odmor	_____ rad	_____ studij	_____ učenje španjolskog	_____ drugo: _____
-------------	-----------	--------------	-----------------------------	-----------------------

Jeste li imali ili još uvijek imate kontakt s govornicima španjolskog jezika izvan učionice? Označite križićem odgovarajuću opciju.

Nikada _____	Rijetko _____	Povremeno _____	Često _____	Jako često _____
--------------	---------------	-----------------	-------------	---------------------

U nastavku slijedi niz pitanja koja se odnose na određene aspekte hispanске kulture i naroda, kao i na učenje španjolskog i drugih jezika. Nemojte previše oklijevati pri odgovaranju, već označite prvu opciju koja Vam se učini istinitom. Imajte na umu da nema netočnih odgovora. Molim Vas da odgovorite na sva pitanja.

I. ZAŠTO UČITE ŠPANJOLSKI JEZIK?

Označite križićem (X) u kojoj mjeri sljedeći motivi utječu na Vašu želju za učenjem španjolskog jezika.

Učim španjolski,

	Jako	poprilično	prosječno	malo	nimalo
jer će mi omogućiti stvaranje veza s govornicima španjolskog.					
jer mi se sviđa španjolski jezik.					
jer bih volio/voljela živjeti u nekoj zemlji gdje se govori španjolski.					
jer mi treba/jer će mi trebati za posao.					
jer mi se sviđa učiti nove stvari.					
jer mi treba zbog studija.					
jer mi omogućuje bolje sudjelovanje u aktivnostima drugih kultura.					
jer mi je zanimljivo učiti strane jezike.					
jer ću tako postati obrazovanija osoba.					
jer takoboljerazumijemcijenimhispanškunjiževnost, kinematografiju, glazbuimjetnost.					
jer je općenito zahvalno učiti.					
jer mi služi za putovanja u inozemstvo.					
Ako imate nek drugerazloge za učenje španjolskog, napišite ih ovdje i naznačite u kojoj mjeri utječu na Vašu odluku za učenje jezika:					

Unastavku napišite najvažniji razlog koji Vas potiče na učenje španjolskog jezika:

.....

II. U nastavku nas zanima slažete li se ili ne sa sljedećim izjavama. Označite križićem (X) u kojoj mjeri se određena tvrdnja odnosi na Vas.

- A. U potpunosti se slažem.
- B. Slažem se.
- C. Ne mogu se odlučiti.
- D. Ne slažem se.
- E. Apsolutno se ne slažem.

	A	B	C	D	E
Volio bih/voljela bih da na satu što više govorimo španjolski.					
Ako razmislim o tome kako učim španjolski, mogu iskreno reći da se oslanjam na sreću ili na inteligenciju, jer ne ulažem puno napora da ga naučim.					
Kada višenebihimao/imalamogućnostpohadatečaj španjolskog, pokušao/pokušalabihodržatikontaktsa španjolskimusvakodnevnimsituacijama (npr. čitajući knjige i novine)					
Daprovodimpraznikeunekojhispanskojzemlji, radijebihpričao/pričalaengleskiilihrvatskikadabitobilomoguće.					
Kadanaradiju čujem nekupjesmuna španjolskom, pažljivoje slušamipokušavamrazumjetiriječi.					
U stvari, daimampriliku, radijebihučio/učilanekidrugijeziknego španjolski.					
Zapravo mi je draže da profesor/profesorica govori na hrvatskom.					
Aktivno razmišljam o tome što sam naučio/naučila na satu španjolskog.					
Kada ova tečaj završi, neću nastaviti s učenjem španjolskog.					
Kada imam priliku, pokušavam koristiti španjolski izvan nastave, ili s govornicima španjolskog, ili čitajući knjige i gledajući filmove u originalu.					
Jako mi je teško aktivno sudjelovati na satu španjolskog.					
Želim jednog dana jako dobrovladati španjolskim jezikom.					

V. STRANIJEZICI

Označite križicom (X) poljeko najviše odgovara Vašem mišljenju.

- | |
|----------------------------|
| 1. U potpunosti se slažem. |
| 2. Slažem se. |
| 3. Ne mogu se odlučiti. |
| 4. Ne slažem se. |
| 5. Apsolutno se ne slažem. |

Strani jezici

1	2	3	4	5
Nijemijakovažnoznanineki jezikosimmogmaterinskog.				
Učitistranijezikjeugodnoiskustvoukojemuzivam.				
Kadaprovodimsamokratkovrijemeuinozemstvu, zapravominije bitnopo znatijezikojiseondjegovori.				
Voljeobih/voljelabih naučite nekolicostranih jezika.				
Mislidani jepotrebno učiti strane jezike u školi. Mislim da bi to trebao biti izborni predmet.				
Književnost stranih autora radije čitam na hrvatskom nego u originalu.				
Svidaju mi se strani jezici.				
Sastrancimakoji žive u mojoj zemlji radijegovorim hrvatski, iako znam njihov jezik.				
Kadabih planirao/planirala živjetinekovrijemeuinozemstvu, jakobihse potrudio/potrudila naučiti jezik kojise ondjegovori.				
Volio/voljelabihsavršenogovoritinekidrugistranijezik.				

VI. Španjolski jezik i hispanska kultura

U nastavku ćete naći niz riječi suprotnoga značenja između kojih trebate odabrati onu koja najviše odgovara Vašem mišljenju. Ako niste sigurni možete odabrati neku srednju točku. Označite križicom svoju odluku.

Općenito, hispanski svijet mi djeluje kao...

konzervativan								Progresivan
zanimljiv								Dosadan
napredan								Zaostao
neprijateljski								Prijateljski

Španjolskimisekao jezik općenito činikao...

koristan								Beskoristan
težak								Lagan
važan								Nevažan
privlačan								Neprivlačan

Govornici španjolskog jezika su mi uglavnom...

netolerantni								tolerantni
simpatični								antipatični
strastveni								hladni
neuljudni								uljudni

Hispaniska kultura

Označite križićem u kojoj mjeri Vam se sviđaju sljedeći aspekti hispaniske kulture. Ako želite naglasiti neki od aspekata u zagradi, potcrtajte ga.

	JAKO	POPRILIČNO	PROSJEČNO	MALO	NIMALO
SVIĐAJU MI SE/ZANIMAJU ME					
OBIČAJI (stilovi života: hrana, odjeća, radno vrijeme itd.)					
TRADICIJA (zabave, rituali, proslave, itd.)					
RELIGIJA I VJEROVANJA					
MORAL (vrijednosti, norme, zakoni, itd.)					
UMJETNOST(slikarstvo, kiparstvo, arhitektura, itd.)					
KNJIŽEVNOST					
GLAZBA					
KINEMATOGRAFIJA					
EKONOMSKI/INDUSTRIJSKI RAZVOJ					
ZNANOST					
POSTOJE LI NEKI DRUGI ASPEKTI HISPANSKE KULTURE KOJE ŽELITE SPOMENUTI?					

Puno Vam hvala na suradnji!

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, P. R. (2010): “Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños”. *Porta Linguarum* 14 (7). Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/9%20Estrategias%20de%20aprendizaje%20y%20desarrollo%20de%20la%20motivacion_P%20R%20M%20Andrade.pdf (Fecha de consulta: 15/01/2014)

Anuario 2012 del Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes: *El español en el mundo*: Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm (Fecha de consulta: 03/05/2014)

Arnold, J. (2000): “El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo”. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf. (Fecha de consulta: 20/03/2014)

Barberá Heredia, E. (1999): “Marco conceptual e investigación de la motivación humana” *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 2(1) Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1025490> (Fecha de consulta: 11/10/2013)

Barberá Heredia, E. (2002): “Modelos explicativos en psicología de la motivación”. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 5 (10) Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/abarbe7630705102/texto.html> (Fecha de consulta: 20/10/2013)

Brown, D. (1980): *Principles of Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Cabanach et al. (1996): “Aproximación teórica al concepto de la motivación académica”. *Psicothema*, 8 (1): 45-61. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/4.pdf> (Fecha de consulta: 15/10/2013.)

Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Dörnyei, Z. (1990): “Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning”. *Language Learning* 40:1, pp.45-78

Dörnyei, Z. (1994a): “Understanding L2 motivation: On with the challenge”. *Modern Language Journal*, 78 (4), 515-523. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/328590> (Fecha de consulta: 02/04/2014)

Dörnyei, Z. (1994b): “Motivation and motivating in the foreign language classroom”. *Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284. Disponible en: <http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/doku.php?id=people:zoltan> (Fecha de consulta: 05/11/2013)

- Dörnyei, Z. (1998): "Motivation in second and foreign language learning". *Language Teaching*, 31: 117-135
- Dörnyei, Z. (2003a): *Questionnaires in Second Language Research: Construction, administration, and processing*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2003b): "Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications". *Language Learning*, 53 (1), 3-32. Disponible en: <http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/doku.php?id=people:zoltan> (Fecha de consulta: 01.11.2013)
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011): *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2014): "Researching complex dynamic systems: „Retrodictive qualitative modelling“ in the language classroom". *Language Teaching*. 47.1: 80-91. Disponible en: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2014-dornyei-lt.pdf> (Fecha de consulta: 30/03/2014)
- Elliot, A.J. y Dweck, C.S.; (2005): *Handbook of competence and motivation*. The Guilford Press, New York
- Espí Guzmán, M.J. y Azurmendi, M.J. (1996): „Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera". *Revista española de lingüística aplicada* (11), 63-76. Disponible en :<http://www.aesla.uji.es/resla?q=reslahojadeestilo>(Fecha de consulta: 01/11/2013).
- Espinosa, E. B. (1997): "Motivación en el Aula de Lengua Extranjera". Encuentro. *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9, 18-30.
- Fernández Gonzáles (2007): "Modelos de motivación académica: una visión panorámica". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. 10., núm. 25. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/texto.html>
- Fernández Saavedra, J. (2010): "La motivación en el aprendizaje de segundas lenguas: El caso del español en Japón." *Portal RedELE (Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera), Biblioteca 2010, Número 11*. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_trimestre/2010_BV_11_07Fernandez_Saavedra.pdf?documentId=0901e72b80e19e61(Fecha de consulta: 10/04/2014)
- Gardner, R. C. y Tremblay, P. F. (1994a): "On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks". *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3, pp. 359-368. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/330113> (Fecha de consulta: 05/03/2014)

- Gardner, R. C. y Tremblay, P.F. (1994b): "On Motivation: Measurement and Conceptual Considerations". *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 4, pp. 524-537, disponible en: <http://www.jstor.org/stable/328591> (Fecha de consulta: 05/03/2014)
- Gardner, R.C. (2007): "Motivation and Second Language Acquisition". *Porta Linguarum* 8, junio 2007. pp. 9-20; Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero8/1-R%20C%20%20GADNER.pdf (Fecha de consulta: 15/01/2014)
- Gardner, R. C. (2010): *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model*. Peter Lang Publishing, Inc., New York
- Hadfield, J. y Dörnyei, Z. (2013): *Motivating learning*. Harlow: Longman.
- Hernández, C. P. (2012): "Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de E/LE por parte de adolescentes italianos sicilianos. Estudio etnográfico-descriptivo." *MarcoELE*, 16; disponible en: http://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias_adolescentes_sicilianos.pdf (Fecha de consulta: 22/11/2013)
- Lorenzo Bergillos, F. (2004): *La motivación y el aprendizaje de una L2/LE*. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gallardo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL
- KabalinBorenić, V. (2013): *Motivacija i učenje engleskoga u studiju nefilološke struke (doktorski rad)*. Sveučilište u Zadru, Europski studiji: jezici i kulture u dodiru
- Manga, A. M. (2008): "Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje". *Tonos digital. Revista de estudios filológicos* 16. Disponible en: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/249/19>
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Mihaljević-Djigunović (1998): *Uloga afektivnih faktora u učenju stranih jezika*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Minera Reyna, L. E. (2009a): „El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de E/LE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_6/investigacion_1.html (Fecha de consulta: 31/03/2014)
- Minera Reyna, L.E. (2009b): "El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera." *RedELE* 19. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redeLE_19_03Minera.pdf?documentId=0901e72b80dd2779 (Fecha de consulta: 01/04/2014)

- Oxford, R. L. (1994): "Where Are We regarding Language Learning Motivation?" *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 4, pp. 512-514. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/328589> (Fecha de consulta: 10/03/2014)
- Oxford y Shearin (1994): "Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework". *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 1, pp. 12-28. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/329249> (Fecha de consulta: 15/03/2014)
- Pato, E. y Dobao, A. F. (eds.) (2007): "La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec". *Actas del DEDELEQ II*, 10-13 de mayo de 2007. Disponible en: <http://www.cre.umontreal.ca/cedeleq/documents/3CH.pdf> (Fecha de consulta: 10/03/2014)
- Pereira, S. y Cassart, Y. (2009): "Motivación de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de L2 en dos escenarios: formal e informal". *Revista Entre Lenguas*, vol. 14. 63-76. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/29561> (Fecha de consulta: 19/03/2013)
- Pintrich y Schunk (2002): *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall
- Rinaudo et ál. (2006): Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. 9, núm. 22. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2123886>
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000): "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67
- Vizek V. et al. (2003): *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: VERN
- Topalov, J. (2011): *Motivacija u nastavi stranog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet
- Tremblay, P. y Gardner, R. (1995): "Expanding the Motivation Construct in Language Learning." *The Modern Language Journal*, Vol. 79, No. 4, pp. 505-518. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/330002> (Fecha de consulta: 15/03/2014)