

La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich

Luz Emilia Minera Reyna

Instituto Cervantes de Múnich.

Minera Reyna, L. E. (2010). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 8.

RESUMEN

En este artículo se dan a conocer los resultados del estudio cuya principal finalidad es abordar las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE) en un contexto universitario alemán.

Se ha utilizado un cuestionario para recoger los datos sobre el grado y el tipo de motivación así como sobre las actitudes. Los resultados lingüísticos se han controlado a través de la prueba lingüística realizada por el equipo docente del centro. Finalmente, se ha comprobado la perseverancia por medio de las matrículas de los dos semestres siguientes.

Según los resultados, el grado de motivación para aprender el E/LE del grupo de informantes es alto, su motivación dominante es la intrínseca, seguida de la instrumental. En general, se observan actitudes favorables hacia los diferentes factores estudiados entre los estudiantes. El informante medio ha aprobado la prueba lingüística de nivel, pero no ha continuado con el aprendizaje formal de la LO en la misma universidad.

Palabras clave: motivación, actitudes, aprendizaje de lenguas extranjeras, rendimiento lingüístico, perseverancia, contexto universitario alemán.

ABSTRACT

This article discloses the results of the study whose main purpose is to address the attitudes, motivation and affective variables in learning Spanish as a Foreign Language (E / LE) in a German university.

We used a questionnaire to collect data on the extent and type of motivation as well as attitudes. The results were controlled language through language test conducted by the teaching staff of the center. Finally, persistence has been found through the enrollment of two semesters.

According to the results, the motivation to learn the E / LE group of respondents is high, their intrinsic motivation is dominant, followed by the instrumental. In general, there are positive attitudes towards the different factors among students. The informant half has passed the language test level, but has not continued with formal learning of the LO at the same university.

Keywords: motivation, attitudes, language learning, linguistic performance, perseverance, German university context

1. INTRODUCCIÓN

Gracias a las investigaciones realizadas en los últimos años, se sabe que la adquisición o el aprendizaje de una lengua LE/L2 depende de diferentes variables intervinientes. Por una parte, se encuentran los factores pedagógicos tales como la metodología, el material, el profesorado y el contexto didáctico. Por otra, están los factores relacionados más directamente con el aprendiente, Ezpí y Azurmendi (1996) apuntan que tradicionalmente se distinguen en los siguientes grupos: En primer lugar, las variables socio-demográficas que se relacionan con características dentro de un marco más general como la edad, el sexo, el nivel educativo, el nivel sociocultural y socioeconómico de la persona. En segundo lugar, las variables individuales entre las que se incluyen, por un lado, los aspectos referidos a la capacidad de aprendizaje como la inteligencia, la aptitud lingüística y las estrategias de aprendizaje y, por otro, la personalidad de los aprendientes y las variables afectivas, tales como la motivación hacia el aprendizaje de la LO y las actitudes hacia la LE, la comunidad lingüística/cultural así como también hacia los factores de aprendizaje.

Este estudio se centra en estas últimas, específicamente en las variables afectivas *motivación* y *actitudes*, con el fin de analizar el papel que desempeñan en el aprendizaje del español como lengua extranjera dentro de un contexto universitario alemán por diferentes razones. Entre otras porque, si bien para adquirir una LE es importante que el individuo tenga la capacidad intelectual necesaria y la posibilidad de aprenderla, es fundamental que también desee hacerlo y realice el esfuerzo requerido para alcanzar su objetivo, de lo contrario, el aprendizaje de la LE no se realizará satisfactoriamente. Al respecto, Núñez (2004) apunta que se ha demostrado que en el periodo adulto la madurez cognitiva y la claridad de la motivación favorecen el aprendizaje de los elementos lingüísticos de la LO. Esto se podría explicar por el hecho de que la motivación se entienda como el motor que genera la actividad y sostiene el esfuerzo para conseguir una meta. Según nuestra opinión, la definición a continuación resume las características de este concepto en un contexto educativo.

“La motivación es un estado interno del individuo influenciado por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado, porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados” Madrid (1999: 69).

Por su parte, Gardner (1985) sostiene que la motivación en el campo de segundas lenguas o extranjeras (L2/LE) se entiende como la combinación del deseo de aprender la LO y el esfuerzo que se realiza para conseguirlo. Cabe recordar que dentro de este concepto sobresalen dos aspectos: el grado o intensidad de la motivación (que consiste en el esfuerzo y deseo para aprender la LE) y la *orientación motivacional* (que explica el tipo de razón para aprenderla). Tal y como ya hemos mencionado en un estudio anterior (Minera Reyna, 2009a), en el campo de lenguas se suele distinguir principalmente 4 tipos de motivación ordenados en dos dicotomías (Tragant y Muñoz, 2000). Por un lado, la *motivación extrínseca* (cuando se estudia la LO para conseguir algo externo, como aprobar un examen, satisfacer a los padres, por la simpatía que se siente por el profesor, etc.) y la *motivación intrínseca* (cuando se aprende la LE, porque se siente placer hacerlo). Por el otro lado, la *motivación instrumental* (cuando se estudia la LO con un propósito utilitario, como conseguir un empleo o mejorar el estatus social) y la *motivación integradora* (cuando se estudia la LE generalmente para vivir en la comunidad objeto). Sin embargo, en el contexto donde realizamos el estudio, en el que el español es una LE, conviene más hablar de una *motivación sociocultural*, que se observa cuando se aprende la LO gracias al interés por la cultura, la gente, el país, entre otros, sin necesariamente tener el deseo de integrarse en la comunidad lingüística.

Asimismo, al estudiar la motivación para aprender una LE/L2 difícilmente se puede dejar de hablar de las actitudes puesto que, como Ezpí y Azurmendi (1996) resaltan, la motivación aparece muy relacionada con las actitudes que pueden ser generadas por ésta o, incluso, en cierta medida la determinan cumpliendo como una especie de soportes motivacionales. Las *actitudes* están destinadas a definir la relación entre una persona y un objeto u otra persona, ya que nos informan de la predisposición o postura que la persona adopta frente al mismo (Espí y Azurmendi, 1996). Esta predisposición suele ser positiva o negativa hacia algo o alguien. Cabe mencionar que el estudio de las actitudes en disciplinas como la psicología social ocupa un lugar de interés por ser consideradas como *predictores* de la conducta por lo que el cambio de éstas recibe especial atención, puesto que se concibe como un significativo punto de partida para comprender o modificar la conducta de individuos (Stahlberg y Frey, 1990).

En el campo de lenguas las actitudes se consideran como uno de los componentes de la motivación en las taxonomías más importantes, tales como las de Gardner (1985); Dörnyei (1994); Williams y Burden (1997) y Clement, Dörnyei y Noels (1994). El modelo de motivación de Gardner (1985) también señala que las actitudes hacia la comunidad y cultura de la lengua objeto son factores importantes para aprender una LE. Asimismo, Dörnyei (1994) propone en su modelo que las actitudes hacia la situación del aprendizaje juegan un papel significativo en el constructo de la motivación.

Incluso, algunas investigaciones han demostrado que las actitudes positivas mantienen una correlación, no sólo con una motivación alta, sino también con los resultados lingüísticos de la LO y la perseverancia en el aprendizaje de la misma. Uribe (1999), por ejemplo, apunta que los alumnos más motivados y con actitudes muy positivas alcanzan las mejores notas en la clase de LE. Además, Larsen-Freeman y Long (1994) comentan que algunas veces una mala predisposición puede empeorar hasta el punto de los aprendientes abandonen por completo el estudio de la LO. De ahí que las actitudes sean otras de las variables tomadas en cuenta en esta investigación.

Resumiendo, tanto la motivación como las actitudes desempeñan un papel decisivo en el aprendizaje de una LE, a este respecto los investigadores Ezpí y Azurmendi (1996) señalan que diferentes estudios empíricos han mostrado la existencia de relaciones positivas entre el éxito de la adquisición de una lengua y la existencia de una motivación alta y actitudes positivas.

Aunque en el campo de lenguas (L2/LE) el estudio de éstas y otras variables afectivas haya alcanzado madurez y la mayoría de investigaciones se haya hecho en contextos educativos (escolares y universitarios), todavía no existen suficientes estudios relacionados con el E/LE en Alemania, donde el E/LE se ha posicionado en un lugar importante en las universidades.

A este respecto, Olmos Serrano (2007) explica que en las universidades alemanas se observa un crecimiento constante y continuado del número de estudiantes que eligen el español como su carrera, ya sea como Filología Hispánica, o bien como futuros profesores de español en la enseñanza secundaria. Sin embargo, este último autor apunta que el crecimiento más espectacular es el del número de estudiantes que aprenden español como asignatura de otras carreras en los centros de lenguas de las universidades. La demanda de español es tan grande en las universidades alemanas que se forman listas de espera que, en algunas ocasiones, han amenazado con provocar un colapso organizativo, tal y como subraya Olmos Serrano (2007). Esto ha llevado a algunos centros a buscar soluciones fuera de las universidades. En algunas ocasiones, las universidades trabajan con la colaboración de centros del Instituto Cervantes en Alemania. En otros casos, las universidades cuentan con el apoyo de la Universidad Popular.

Partiendo del lugar significativo que ocupa actualmente el E/LE en el ámbito universitario alemán y de la importancia de las variables afectivas *motivación* y *actitudes* en el aprendizaje de una LE, hemos realizado este estudio para averiguar, entre otros aspectos, qué tipo y grado de motivación tienen los estudiantes universitarios alemanes como aprendientes de E/LE. Asimismo, nos interesa saber con qué actitudes estos estudiantes se aproximan al aprendizaje de la LO, así como también a la lengua, la cultura y los hablantes hispanos.

2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO Y ESTUDIOS PRELIMINARES

La investigación empírica del papel de la motivación en el éxito del aprendizaje de una L2/LE existe desde finales de los años 50 (Rost-Roth, 2001). Sin embargo, este último autor resalta que fueron los trabajos de Gardner y Lambert (1972) los que consolidaron la presunción de que la motivación y las actitudes son variables que influyen en el éxito de la adquisición de una L2/LE independientemente de otros factores como la inteligencia y la aptitud lingüística. Cabe decir que fue precisamente Gardner (1985) quien despertó el interés por la investigación de las variables afectivas al estudiar el papel que tienen la motivación y las actitudes en el aprendizaje del francés como L2 en el contexto canadiense. A partir de esta fecha, se han venido realizando investigaciones en relación a la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras en diferentes contextos tanto educativos como socioculturales. Hay que recordar que el interés por la investigación sobre las variables afectivas en el marco de adquisición de lenguas tuvo un nuevo apogeo a partir de los años 90 (Riemer y Schlak, 2004).

Con respecto a la investigación sobre dichas variables en contextos universitarios, existen numerosos trabajos especialmente relacionados con el inglés como LE. Entre ellos se citan a continuación algunos a modo de ejemplo: Benson (1991); Berwick y Ross (1989), Gardner *et al.* (1997), Yager (1998), Montijano (1998), Pérez Clevia (2006), Martínez Agudo (2001), Nunan (2000) Chen y Warden (2002), Fernández Agüero (2002), Riemer (2003), entre otros. Sin embargo, existen también estudios con respecto a otras lenguas como el alemán (e.g., Ammon, 1991; Kirchner, 2004; Schlak

et al., 2002; Tristan, 2008; entre otros), el francés (e.g., Feuerhake, *et al.*, 2004), el español (e.g., Horwitz *et al.*, 1986; Noels, 2001; Marcos-Llinàs, 2007; Silbernagel, 2008; etc.), el español y el japonés (e.g., Okada *et al.*, 1996), entre otros.

Dado al auge de la investigación sobre estas variables en el campo de LE, que se ha observado en los últimos años, hay incluso trabajos interregionales que incluyen el aprendizaje de más de una LE en el contexto universitario. Aquí cabe destacar los estudios llevados a cabo por Grotjahn (2004) en los que participaron 427 estudiantes de las universidades alemanas de Duisburg y Bochum, así como también de la de Portsmouth, en Inglaterra. La mayoría de los estudiantes alemanes estaba en el primer año de inglés y francés, mientras que los estudiantes ingleses cursaban el segundo o cuarto año de español, francés o alemán. Los resultados sostienen que mientras más positiva es la actitud hacia la LE, más alta es la motivación, mejores resultados hay en el test lingüístico y, además, el grado de ansiedad es más bajo. En cuanto a las correlaciones positivas que se encontraron entre la motivación y las otras variables, se verifica que mientras más alto es el grado de motivación, se registra más extroversión, menos ansiedad al usar la LO, mejor actitud hacia la L2 y ¿en los universitarios alemanes? mejores resultados del test lingüístico.

Resulta conveniente señalar que por la creciente importancia del español como lengua internacional se ha observado un aumento de las investigaciones sobre la relación de las variables afectivas, como la motivación y las actitudes (así como de otras variables afectivas) en relación con el aprendizaje del E/LE en universidades de diferentes contextos culturales. Ahora bien, muchas de las investigaciones sobre el aprendizaje del E/LE y su relación con las variables afectivas se han realizado principalmente en Estados Unidos y en otros países de América cuya lengua oficial no es el español. No obstante, por el lugar que actualmente ocupa el español internacionalmente, ya ha aumentado el interés por este tipo de investigaciones en otros continentes como Europa. Seguidamente, se mencionan algunos estudios a modo de ejemplo.

El estudio de Horwitz *et al.* (1986) con 75 estudiantes de cursos introductorios del E/LE en la Universidad de Texas muestra que los estudiantes que están motivados (sin importar el tipo de motivación) parecen tener un grado bajo de ansiedad. Coviene recordar que la ansiedad afecta a la calidad de producción en el aula y, por consiguiente, al aprendizaje de la LO.

En España Espí y Azurmendi (1996) llevaron a cabo un estudio empírico sobre la motivación, las actitudes y el aprendizaje en el español como lengua extranjera con 69 estudiantes universitarios de E/LE que hacía un curso en San Sebastián en el curso 1992-1993. La mayoría de los universitarios era estadounidense (64,6%), pero también había estudiantes de diferentes nacionalidades europeas. Los resultados revelan que la motivación dominante de estos informantes es la instrumental. Sin embargo, su motivo principal no es académico, sino más bien por interés propio. Los valores positivos de la motivación instrumental hacen referencia a orientaciones turísticas y de interacción con otras personas (el deseo de comunicarse con otras personas y de hacer nuevas amistades). Además, los resultados enseñan correlaciones entre actitudes favorables tanto hacia los españoles como hacia el E/LE y mejores resultados en el aprendizaje de la LO. También se aprecian relaciones significativas entre las orientaciones socioculturales y de amistad (el interés de hacer nuevos amigos, conocer y entender a otros y su cultura) y buenos resultados en el aprendizaje de la LO.

Marcos-Llinàs (2007) realizó una investigación en los Estados Unidos con un total de 134 estudiantes. Los estudiantes cursaban diferentes carreras universitarias y se habían matriculado en los cursos de español durante dos cuatrimestres. Según los resultados, cuanto más positiva es la actitud de los estudiantes, más alta es la motivación para aprender la LE y, al mismo tiempo, el nivel de ansiedad es más bajo. Además, los informantes más extrovertidos tienen mejores actitudes, al igual que las mujeres tienen mejores actitudes que los estudiantes varones. En cuanto a los indicadores del rendimiento académico, parece ser la actitud hacia el curso el más influyente. También parece tener importancia el haber visitado un país hispanohablante y estudiar la LO como asignatura optativa y no obligatoria. Por último, los resultados muestran que cuanto más alto es el nivel de la LO, más altos son los valores de las variables afectivas.

Por su parte, Silbernagel (2008) hizo un estudio sobre la motivación con 124 estudiantes del primer año universitario en Indianápolis, Estados Unidos que aprendían el E/LE. De acuerdo con los resultados la motivación dominante es la instrumental, ya que aprenden el E/LE principalmente por los estudios, para hablar con hispanos, para encontrar un trabajo, por la importancia de la LO en su país y mundialmente, entre otros. Sin embargo, a un 40% del grupo también le gusta estudiar el español, con lo cual también hay estudiantes motivados intrínsecamente.

Según el estudio de González Boluda *et al.* (2003), los estudiantes universitarios de E/LE en Jamaica están motivados principalmente por razones instrumentales, puesto que muchos universitarios estudian el E/LE por razones de trabajo o porque piensan vivir en otro país o continuar sus estudios de postgrado en una universidad extranjera. Estos investigadores justifican que la motivación instrumental es la dominante en sus informantes por el entorno sociopolítico, económico y geográfico de Jamaica. Ya que hablar español significa para los jamaicanos mayores posibilidades de desarrollar en el futuro un mayor intercambio comercial y cultural con los países vecinos y el tener una herramienta de comunicación importante.

En Holanda cabe mencionar el estudio realizado por Tinka, (2008) con universitarios que aprenden el E/LE en el que se constata que las actitudes positivas hacia el E/LE y las lenguas extranjeras son indicadores del rendimiento lingüístico. Además, la intensidad motivacional y la relación entre la actitud respecto a los hispanohablantes son bastante altas.

Pese a lo anteriormente dicho y al aumento creciente del interés por aprender el E/LE en Alemania, según la revisión realizada hasta el momento de recoger los datos para este estudio, no existen suficientes estudios sobre el aprendizaje del E/LE en las universidades alemanas, y menos aún sobre el papel de las variables afectivas y su relación con el rendimiento lingüístico de los estudiantes. En esta línea, cabe citar la investigación referida a las creencias de estudiantes universitarios alemanes (Ramos, 2005). Según los resultados de esta investigadora, los universitarios participantes en su estudio aprenden el E/LE principalmente por razones instrumentales, ya que su objetivo prioritario es comunicarse con la LO.

De ahí que veamos la necesidad de realizar el presente estudio, ya que contempla la relaciones entre el aprendizaje del E/LE, la perseverancia y las variables afectivas motivación y actitudes en un contexto universitario alemán. Concretamente, los objetivos de este estudio son:

1. Trazar el perfil motivador y actitudinal de los estudiantes no hispanistas del segundo semestre (NH-2) de E/LE de la Universidad Ludwig Maximilian de Múnich (LMU) por medio de un cuestionario.
2. Delinear el perfil general del estudiante NH-2 de la Universidad LMU de E/LE por medio de un cuestionario.
3. Determinar si existen correlaciones entre las variables afectivas, otros factores individuales, la competencia lingüística y la perseverancia en el aprendizaje del E/LE.
4. Comprobar la hipótesis a priori y formular hipótesis posteriores en base a los resultados.

Hipótesis a priori

Con respecto al objetivo 4, se espera que el grupo de los informantes universitarios tenga una motivación instrumental dominante para aprender el E/LE. Dicha suposición se basa en el contexto estudiantil en el que aprenden la LO, pues creemos que están especialmente motivados por los beneficios estudiantiles o laborales futuros que trae consigo aprender el E/LE.

3. MÉTODO

3.1 TIPO DE ESTUDIO

A la hora de diseñar la presente investigación, decidimos realizar un estudio descriptivo por las características de los sujetos de estudio y de los objetivos. Por consiguiente, consideramos adecuado seguir las líneas características de los estudios descriptivos de encuesta, dentro del margen de la metodología de investigación cualitativa y cuantitativa, por las siguientes razones.

En primer lugar, nuestro estudio se centra en el campo de las variables afectivas en un escenario educativo, por lo que conviene analizar detalladamente las actitudes hacia diferentes factores de aprendizaje y motivaciones para aprender el E/LE del grupo de informantes universitario. Para ¿que una vez realizado el análisis? poder descubrir relaciones existentes entre dichos factores que nos permitan, por un lado, corroborar las hipótesis a priori. Por el otro, elaborar posibles hipótesis posteriores y, finalmente, extraer conclusiones. A este respecto, Echeverría (1983) aclara que el método descriptivo persigue describir un fenómeno existente, analizando su estructura y descubriendo las asociaciones existentes que lo definen.

En segundo lugar, aunque el método descriptivo corresponda al paradigma cualitativo, permite recoger datos tanto cualitativos como cuantitativos. Para ello, se suelen usar cuestionarios y entrevistas cuyos ámbitos de información más frecuentes son: actitudes, valores, creencias, intereses, conductas, etc., ya sean personales o grupales, como explican Carrasco y Calderero (2000).

Asimismo, gracias a la existencia actual de instrumentos informáticos eficaces y rigurosos (que permiten al investigador no sólo recoger los datos cualitativos, sino también clasificarlos, categorizarlos, codificarlos, sintetizarlos, compararlos y cuantificarlos), el proceso de investigación obedece a un plan sistemático y ordenado.

En tercer lugar, la metodología cualitativa se utiliza frecuentemente por el propio profesorado investigador, con el fin de mejorar el conocimiento de su alumnado. Una vez se haya profundizado en dicho conocimiento, el profesor podrá comprender mejor a los protagonistas del aprendizaje y su conducta en el aula. Aún así, Carrasco y Calderero (2000) señalan que una investigación realizada en un contexto educativo no tiene por qué seguir solamente una línea cualitativa, sino que más bien puede complementarse con técnicas cuantitativas, siempre y cuando el estudio lo permita y requiera. Puesto que la realidad educativa es tan compleja que no tiene que ser estudiada exclusivamente por una u otra metodología, sino que más bien se requiere una integración entre ambas (Valiente, 2002).

Por último, aunque en contextos sociales se prefiera la evaluación cualitativa por considerarse que proporciona una visión global de la realidad a investigar (Mayorga, 2004), no descartamos en esta investigación el uso de técnicas cuantitativas por las ventajas y las razones ya conocidas, sino más bien preferimos combinarlas a fin de complementar los datos. De ahí que esta investigación adquiera un carácter mixto por hacer uso tanto de técnicas cualitativas como cuantitativas.

Para medir las posibles correlaciones entre los factores motivacionales, actitudinales, el nivel lingüístico y la perseverancia, decidimos trabajar con dos análisis estadísticos. Por un lado, aplicamos el Coeficiente de Correlación de Pearson (r) cuyo valor de índice puede variar en el intervalo [de -1 a +1]. El signo + indica una relación positiva entre las variables. En cambio, el signo - significa una relación inversa. Por el otro, además del análisis de Coeficiente de Correlación de Pearson (r), también analizamos y presentamos las variables estudiadas en porcentajes, así como la media obtenida del grupo respecto a las mismas.

3.2 PARTICIPANTES

La muestra de los informantes de este estudio está compuesta por 96 estudiantes (66 mujeres y 30 hombres) de diferentes carreras, excepto de Filología Hispánica llamados no hispanistas (NH), de la Universidad Ludwig Maximilian de Múnich (LMU).

Respecto al origen de los universitarios, constatamos que el 92.7% es alemán por lo que su lengua materna es el alemán. El otro 7, 3% de los informantes es de Bulgaria, Rusia y Eslovaquia. La edad media de este grupo es de 25 años. Estos estudiantes están matriculados en diferentes carreras de la Universidad LMU de Múnich especialmente en las facultades de Ciencias Políticas y Sociología (22%), Pedagogía y Psicología (25%), Filología y Literatura (12%), entre otras. No obstante, hay que volver a resaltar que ninguno estudia Filología Hispánica. Por ello, en el momento de recoger los datos todos los estudiantes cursaban el segundo semestre de E/LE como curso optativo. Al finalizar el segundo semestre de E/LE los universitarios hacen una prueba lingüística el último día del curso para obtener el primer certificado de español de la Universidad para los estudiantes “no hispanistas del segundo semestre de español” (NH-2) que equivalía al nivel A2 según el MCR en el momento de recoger los datos.

Además, todos los informantes afirman tener conocimientos? además de en E/LE? en, por lo menos, 2 lenguas extranjeras, especialmente en inglés y francés.

Finalmente, queda por decir que se ha seleccionado la muestra de forma no probabilística e intencional según los criterios previamente establecidos: universitarios en Alemania que no se han matriculado en Filología Hispánica, estudian E/LE como asignatura optativa y hacen una prueba lingüística en la Universidad.

3.3 CONTEXTO

La Universidad Ludwig-Maximilian (LMU) de Múnich tiene 18 facultades. En el semestre de invierno 2008/2009 se matricularon aproximadamente 44.000 estudiantes, de los cuales el 15% es del extranjero. La LMU ofrece a los estudiantes de diferentes facultades, a parte de los matriculados en la carrera de Filología Hispánica, la posibilidad de aprender el E/LE, además de otras 50 lenguas extranjeras, como cursos optativos (FFP, 2008). Estos cursos son organizados por el centro de lenguas *Fremd- und Fachsprachen Programm* (FFP) que contabiliza unas 5.200 inscripciones por año (Raaf, 2009). El FFP cuenta con la colaboración de la Universidad Popular de Múnich la cual ofrece normalmente entre 9 y 10 cursos del primer semestre de E/LE. A partir del segundo semestre los cursos de E/LE son coordinados por el FFP. En el semestre de invierno 2008-2009 había 6 cursos del segundo semestre de E/LE, 3 cursos del tercer semestre y 1 del cuarto y quinto semestre respectivamente. Asimismo, se ofrecía un curso de cultura hispana al que se podía asistir a partir del IV semestre. Hasta dicho semestre, se calculaban aproximadamente 1500 inscripciones anuales para los cursos optativos de E/LE.

3.4 MATERIALES

En primer lugar, se ha aplicado un cuestionario para recoger los datos referentes a las variables afectivas siguiendo la línea de otros estudios anteriores sobre dichas variables, ya que, como Richardset *al.* (1997) apuntan, los cuestionarios son utilizados en muchas ramas de la lingüística aplicada, como en los estudios de uso de la lengua, el estudio de actitudes y motivación y en el análisis de necesidades.

A modo de ejemplo, citamos algunos estudios en los que se han aplicado cuestionarios para recoger los datos sobre las variables afectivas en relación en el campo de lenguas: Clément y Kruidenier (1983), Gardner (1985), Cenoz Iragui, (1993), Scheu y Bou Franch (1993), Clément, Dörnyei, y Noels (1994), Espí y Azurmendi (1996), Montijano (1998), Yager (1998), Madrid (1999), Noels *et al.* (1999), Tragant y Muñoz (2000), Noels (2001), Cid *et al.* (2002), Fernández Agüero (2002), Marcos-Llinás (2007), Spanskaet *al.* (2008), entre otros.

Las ventajas de los cuestionarios son, entre otras, la posibilidad de la aplicación simultánea a diferentes informantes proporcionando tanto datos sobre las variables afectivas la motivación y las actitudes como también datos informativos de interés para esta investigación (como edad, sexo, nivel de estudios, etc.) en una única sesión proporcionando tanto datos cualitativos como cuantitativos. Asimismo, concentran el objetivo del estudio de manera insuperable, abordan directamente el asunto con ilimitado poder de expansión y profundidad y, además, producen datos con exactitud y economía (López Morales, 1994). De ahí que los cuestionarios se utilicen como primer recurso para recoger los datos sobre variables afectivas (Cid *et al.*, 2002).

El cuestionario utilizado en la presente investigación se compone de 6 apartados (véase el anexo). En algunos casos hay apartados que tienen más de una parte, puesto que miden más de un aspecto. El apartado I se presentan 12 razones para aprender el E/LE con el objetivo de identificar el/los tipo(s) de motivación que tienen los informantes y averiguar cuáles son los dominantes. El apartado II está diseñado con el propósito de averiguar el grado en el que nuestros informantes están motivados para aprender la LO. El apartado III tiene el objetivo de saber la actitud que los informantes tienen hacia sí mismos como aprendientes del E/LE. El apartado IV está compuesto por 4 partes que abarcan los componentes (tanto humanos: profesor y grupo de compañeros, como no humanos: curso, material didáctico y entorno) de la situación del aprendizaje, considerados en el modelo de Dörnyei (1994). El apartado V tiene el objetivo de conocer la actitud que los aprendientes tienen hacia las lenguas extranjeras, en general. Y, finalmente, el sexto apartado tiene como fin averiguar la actitud de los informantes hacia lo hispano, es decir, hacia la lengua, la gente, la cultura y "el mundo" hispanos. Hay que resaltar que existe un baremo para cada uno de los apartados que componen el cuestionario lo que hace posible para investigaciones futuras la aplicación de los apartados por separado según lo que el profesor o investigador quieran medir en clase (para mayor información véase Minera Reyna, 2009c).

En segundo lugar, tomamos los resultados de la prueba lingüística de nivel de NH2 de la Universidad LMU de Múnich para comprobar si existe una correlación entre los conocimientos lingüísticos y un tipo determinado de motivación dominante (objetivo III).

Por último, revisamos las matrículas de los dos semestres siguientes a fin de controlar qué informantes continuaron con el próximo curso de E/LE en el centro.

3.5 PROCEDIMIENTO

El cuestionario se había utilizado para recoger los datos de una investigación anterior (véase Minera Reyna, 2009a) para lo cual se habían realizado varios pre-test; no obstante, se ampliaron algunos ítems para el presente estudio. Una vez realizadas las modificaciones del cuestionario, llevamos a cabo dos pre-test que pasamos a dos grupos de estudiantes NH del primer semestre de E/LE de la Universidad LMU. Tras el análisis de cada pre-test fuimos haciendo algunas modificaciones para, finalmente, redactar la versión final (véase Minera Reyna, 2009c).

Por último, pedimos la colaboración y autorización a la dirección y al profesorado del Departamento de Español de la Universidad LMU para aplicar el cuestionario a todos los grupos de estudiantes NH del segundo semestre de E/LE de la LMU. Hay que decir que decidimos aplicar el cuestionario a los estudiantes que tenían que realizar una prueba lingüística al finalizar el curso para poder continuar con el próximo nivel. De esta forma, podríamos controlar también el resultado de la prueba lingüística y la perseverancia de los informantes. Por lo tanto, tendríamos datos para corroborar si había correlaciones entre las variables estudiadas, la nota y la perseverancia. Al llegar a las aulas respectivas, les pedimos a los estudiantes presentes su colaboración explicándoles que se trataba de una investigación realizada con el fin de conocer mejor a los estudiantes de E/LE y que todas sus respuestas eran de mucho valor para dicha investigación. Todos se mostraron dispuestos a contestarlo y tardaron entre 15 y 20 minutos de media en responderlo. Resulta oportuno mencionar que pasamos el cuestionario a mediados de curso, teniendo en cuenta las recomendaciones de no aplicarlo antes de un examen o descanso, hechas por Gardner (1985). Seguidamente, tabulamos e interpretamos los datos obtenidos del cuestionario.

Tanto las notas obtenidas en la prueba lingüística como el resultado de la revisión de matrículas del tercer curso NH3 (no hispanistas tercer semestre) en los dos semestres sucesivos (verano de 2006 e invierno 2006-2007) se registraron en una base de datos junto a los resultados del cuestionario para poder acceder a los datos a la hora de aplicar el tratamiento estadístico Correlación de Pearson (r).

Los resultados han sido sometidos tanto a un análisis de carácter cualitativo como cuantitativo. Asimismo, se han analizado los datos de las variables afectivas, resultado de la prueba y la perseverancia de forma individual (por informante) así como global (el grupo total de informantes presentado como unidad).

4. RESULTADOS

4.1 RESULTADOS CUALITATIVOS: PERFIL GLOBAL DEL INFORMANTE UNIVERSITARIO

Atendiendo al objetivo 2 de este estudio y según los análisis, resumimos que el perfil general de nuestro grupo de informantes en el momento de recogida de datos es como sigue: es una estudiante universitaria de sexo femenino de lengua materna alemana que tiene una edad media de 25 años y ha concluido los estudios de bachillerato.

Cursa el segundo semestre de español en la Universidad de Múnich LMU (Ludwig-Maximilians Universität). Sin embargo, no estudia Filología Hispánica. Es decir que el español es una asignatura optativa. Además del E/LE, habla por lo menos dos lenguas extranjeras: inglés y francés. Asimismo, ha estado ya en un país hispano de vacaciones y, fuera de la clase, tiene relaciones esporádicas con hispanohablantes.

Por último, como veremos más adelante, hay que decir que nuestro informante medio realizó la prueba y la aprobó con 104,5 puntos de media, equivalente a la nota "bien" según el baremo de calificaciones (véase la tabla 7). Finalmente, el informante universitario medio no continuó con el tercer curso de E/LE en los dos siguientes semestres (véase la gráfica 4).

4.2 RESULTADOS CUANTITATIVOS DEL CUESTIONARIO DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS

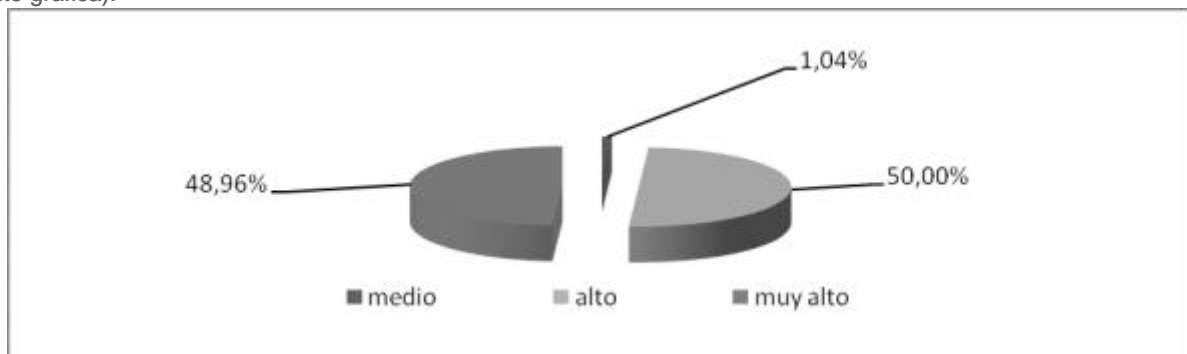
En este apartado damos a conocer los resultados cuantitativos recogidos con el cuestionario con respecto a las variables *motivación* y *actitudes*. En primer lugar y de acuerdo con el objetivo 1, nos interesa identificar el *grado*, los *tipos de motivación* que tienen nuestros informantes para aprender el E/LE y, además, comprobar si existe un tipo de motivación dominante en el grupo. En segundo lugar, queremos averiguar la actitud que tienen nuestros informantes hacia diferentes aspectos, tanto relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LO, como también de los aspectos socioculturales (la lengua, la gente, el mundo y la cultura hispanos). En cada uno de los aspectos del análisis cuantitativo presentamos tanto la puntuación máxima que es posible obtener en cada uno de ellos, como la puntuación media alcanzada, que nos permite obtener una visión global del grupo de informantes.

En cuanto al *grado de motivación* del grupo en la clase de E/LE, se observa que es alto, puesto que la puntuación media es de 48,14 en una escala de 1 a 60 puntos (véase la siguiente tabla).

Puntuación máxima	Puntuación obtenida	Media	Desviación típica
5760	4621	48,14	4,93

Tabla 1: Grado de motivación global del grupo de LMU

Ahora bien, el análisis individual revela que, conforme a la distribución de la puntuación en las categorías de los resultados del apartado II del cuestionario [muy bajo (1-12); bajo (13-24); medio (25-36); alto (37-48) y muy alto (49-60)], la mayoría de los informantes tiene un grado de motivación entre alto (50%) y muy alto (48,96%) independientemente del tipo de motivación que sea, este resultado confirma que estos universitarios están motivados para aprender la LO (véase la siguiente gráfica).



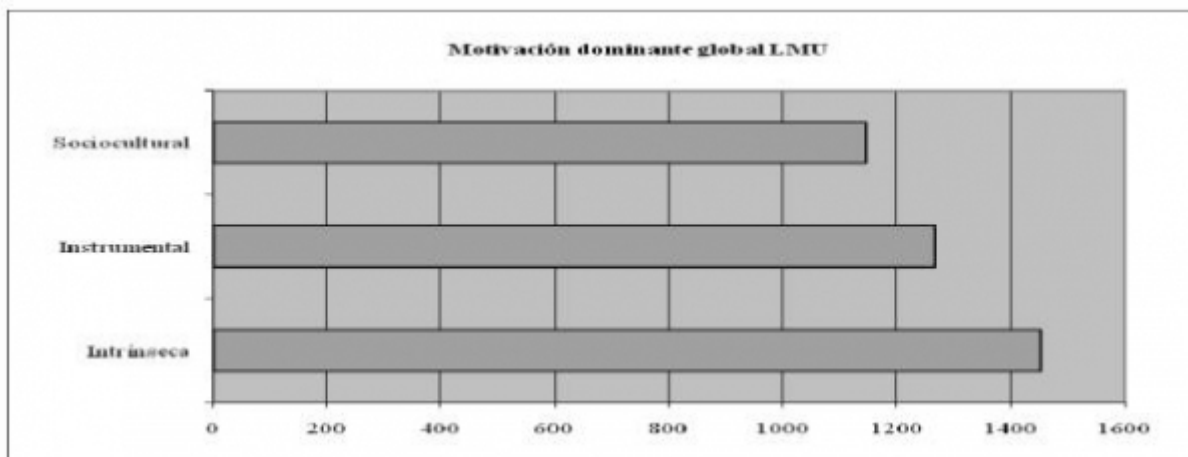
Gráfica 1: Grado de motivación en porcentajes

En lo que se refiere al *tipo de motivación* para aprender el E/LE, la motivación dominante para aprender el E/LE del grupo tomado como una unidad es la intrínseca. En segundo lugar, se encuentra la motivación instrumental y, por último, la sociocultural (véase la siguiente tabla).

Motivación	Puntuación máxima	Puntuación obtenida	Media	Desviación típica
Intrínseca	1920	1452	15,13	3,37
Instrumental	1920	1266	13,19	2,84
Sociocultural	1920	1146	11,94	3,36

Tabla 2: Media de la motivación dominante del grupo LMU

En cuanto al valor que es posible obtener en cada tipo de motivación, hay que decir que el valor máximo es de 1920 puntos (96 informantes que podría obtener un máximo de 20 puntos), por lo que el valor mínimo es de 1. Según la tabla anterior, la motivación dominante (intrínseca) del grupo tomado como unidad ha puntuado un total de 1452 puntos, seguida de la instrumental con 1266 puntos. Por último, se encuentra la sociocultural con 1146 puntos por lo que se considera menos dominante del grupo (véase la siguiente gráfica).



Gráfica 2 : Motivación dominante global LMU

En el segundo análisis de los resultados, que nos ha permitido examinar *individualmente* los datos sobre la motivación dominante, se observa que en el 63,54 % de los informantes es también la motivación intrínseca la que domina para aprender el E/LE (véase la siguiente tabla).

Tipo de motivación dominante	Número de informantes	% de informantes
Intrínseca	61	63,54%
Instrumental	21	21,88%
Sociocultural	14	14,58%
Total	96	100%

Tabla 3: Tipo de motivación dominante individual LMU

Aunque los resultados del segundo análisis de los datos (motivación dominante individual), coincidan con el primero (motivación dominante global del grupo), hay que señalar que el segundo análisis ha revelado que en 12 estudiantes se observan dos tipos de motivaciones igualmente dominantes, es decir que alcanzan la misma puntuación en dos tipos diferentes. Mientras que 6 de los informantes obtienen la misma puntuación tanto en la sociocultural como en la intrínseca, los otros 6 alcanzan la misma puntuación en la instrumental y en la intrínseca. Sin embargo, gracias a la información obtenida en la pregunta abierta, se constata que en algunos de los 12 informantes hay una tendencia más dominante hacia un tipo de motivación que hacia el otro. Por ejemplo, aunque 3 informantes obtengan la misma puntuación en la motivación intrínseca y en la sociocultural, se observa una tendencia más fuerte hacia la motivación sociocultural, ya que han apuntado que la razón más importante para aprender E/LE es: *“el contacto/ la interacción con los hispanos o el deseo de vivir y trabajar en un país hispano”*. Por otro lado, en 4 informantes se destaca una inclinación hacia la motivación intrínseca, porque sostienen que la razón más importante es la siguiente: *“porque me gusta la lengua...”*. Por último, en los informantes cuya puntuación máxima es igual tanto en la motivación instrumental como en la intrínseca, se ve una marcada tendencia hacia la motivación instrumental, puesto que 3 afirman que el motivo más relevante es éste: *“porque lo necesito para mis futuros estudios/ trabajo o para mejorar la cualificación...”*. Los 2 informantes restantes señalan que el motivo más importante para aprender la LO es el siguiente: *“porque me gusta el español...”*, de ahí que en ellos sobresalga la motivación intrínseca.

En resumen, los datos que han arrojado tanto el análisis global de grupo de informantes como el individual muestran que la motivación extrínseca (representada por la motivación instrumental y sociocultural o integradora) es menos dominante que la motivación intrínseca entre los estudiantes no hispanistas del segundo semestre de español (NH2) de la universidad LMU.

Además, el cuestionario ha revelado diferentes tipos de *deorientaciones motivacionales* clasificadas tomando en cuenta diferentes taxonomías, especialmente los modelos de Dörnyei (1994), Clément, Dörnyei y Noels (1994) y Gardner (1985). La clasificación resultante incluye las siguientes categorías.

<p>Orientación instrumental</p>	<p><i>“Para viajar en el extranjero.”</i> <i>“Formación/ cualificación profesional.”</i> <i>“Lo necesitaré en mi futuro trabajo.”</i> <i>“Para estudiar/ trabajar en el extranjero.”</i> <i>“Para hacer prácticas en un país hispano.”, etc.</i></p>
<p>Orientación sociocultural</p>	<p><i>“Para tener acceso a la cultura y al país ..”</i> <i>“Para tener acceso a la gente hispanohablante.”</i> <i>“Para conocer más gente hispana.”</i> <i>“Me gustan el idioma español y las culturas latinoamericanas.”, etc.</i></p>
<p>Orientación interactiva</p>	<p><i>“Para escribirles correos electrónicos y cartas a mis amigos hispanos.”</i> <i>“Para comunicarme con otra/ más gente.”</i> <i>“Posibilidades de comunicación mundialmente.”</i> <i>“Para poder conversar y ser comprendido en países hispanohablantes.”</i> <i>“Para comprender y comunicarme con mi pareja hispana en su lengua materna.”, etc.</i></p>
<p>Interés por lenguas y culturas extranjeras en general</p>	<p><i>“Porque el español es una lengua importante mundialmente.”</i> <i>“Para aprender un nuevo idioma extranjero.”</i> <i>“Porque un nuevo idioma abre las puertas a nuevos mundos.”</i> <i>“Porque quiero hablar muchos idiomas.”</i> <i>“Me gusta aprender y hablar otro idioma.”, etc.</i></p>
<p>Autoconfianza con respecto a la LE</p>	<p><i>“Porque me resulta fácil aprender español.”</i> <i>“Aprendo rápidamente el español por mis conocimientos de latín y francés.”, etc.</i></p>
<p>Otros tipos de orientación</p>	<p><i>“Porque me gusta compararlo con latín y francés.”</i> <i>“Para tener un cambio en mi rutina estudiantil.”, etc.</i></p>

Cuadro 1: Tipos de orientación

Por el contexto en el que se encuentran los informantes de este estudio, consideramos más adecuado hablar de *orientación sociocultural* y *orientación interactiva* que de *orientación integradora*. En otros contextos bilingües, como el canadiense, las respuestas de la orientación sociocultural e interactiva se clasifican bajo la orientación integradora. A este respecto, cabe citar a Clément

et al. (1994) que clasifican también el interés por aspectos culturales en la orientación sociocultural. Pese a esta decisión, no se excluye la posibilidad de que haya individuos en el contexto donde realizamos el estudio que deseen integrarse en algún país hispano en el futuro.

Los valores positivos de la orientación instrumental se refieren, por un lado, a la importancia y/o beneficio de saber el E/LE tanto en los estudios universitarios como en el futuro laboral cercano del informante. Por el otro, destaca la utilidad de hablar español para viajar. Hay que decir que este último motivo podría también tener componentes tanto socioculturales como de interacción. No obstante, por la estructura, el cuestionario no nos ha proporcionado información más específica para poder asegurarlo. Cabe decir que otros autores como Clément y Kruidenier (1983) han clasificado el interés por viajar y/o turismo como otro tipo de motivación. Sin embargo, otros investigadores —como Tragant y Muñoz (2000) Clément, Dörnyei y Noels (1994), entre otros.— no lo han hecho.

Los valores positivos de la orientación sociocultural dan cuenta de la importancia que tiene para los informantes conseguir el acceso a la gente y a la cultura hispanas. No obstante, en este estudio también hemos encontrado orientaciones que revelan el interés, no sólo por la lengua y la cultura hispanas, sino también por otras lenguas y culturas extranjeras. Esto significa que algunos informantes quieren aprender lenguas extranjeras para acceder a nuevas culturas en general (“*porque un nuevo idioma abre las puertas a nuevos mundos...*”) o porque les gusta aprender otras lenguas (“*porque quiero hablar muchos idiomas.*”).

La orientación interactiva (comunicación interpersonal) se refiere al uso del idioma español en situaciones de interacción. Es decir que esta categoría incluye el deseo y/o interés de comprender a hispanohablante y hacerse comprender tanto en el extranjero como en Alemania. Sin embargo, hay que destacar que en nuestros informantes el deseo de interactuar con otras personas no se limita a los hispanohablantes, sino que hace referencia a otras personas (“para comunicarse con otra/ más gente”, “posibilidades de comunicación mundialmente”). Este tipo de orientación es conocida como “*orientación xenofílica*” y se ha registrado ya en estudios anteriores, como el de Clément *et al.* (1994). Cabe destacar que se ha observado en estos informantes universitarios una fuerte tendencia de aprender el E/LE por ser considerada una lengua mundial o internacional.

Asimismo, hay respuestas que corresponden a la autoconfianza con respecto a la LE. Es decir que hay informantes que estudian E/LE porque les resulta fácil. Estos motivos son originados por la sensación de éxito y las valoraciones personales sobre las aptitudes lingüísticas que los informantes perciben de sí mismos. Es decir, tienen una buena actitud hacia sí mismos como aprendientes de E/LE.

Finalmente, hay que mencionar que hemos encontrado respuestas que no corresponden a las categorías mencionadas, por lo que aparecen en “*otras orientaciones*”.

En cuanto *alas actitudes* hacia los diferentes aspectos, hay que señalar que no se han encontrado actitudes negativas en el grupo de informantes hacia ninguno de los aspectos estudiados.

De acuerdo con el análisis global y según los baremos utilizados en cada uno de los apartados del cuestionario dedicados a las actitudes hacia los diferentes factores del aprendizaje del E/LE tomados en cuenta en esta investigación, presentamos en la tabla a continuación las medias encontradas según el análisis global, es decir tomando la puntuación obtenida del grupo total de informantes.

Actitud hacia	Puntuación global máxima posible	Puntuación total obtenida por el grupo	Puntuación máxima por ítem	Media grupo	Desviación típica
si mismo	1920	1314	20	14	2,6
el profesor	2880	2293	30	24	3,12
el grupo	3360	2399	35	25	3,71
el curso	3360	2507	35	26	3,7
el entorno de aprendizaje	2400	1580	25	16	2,64
las lenguas extranjeras	4800	3909	50	41	4,07
el español	2688	2241	28	23	2,46
el mundo hispano	2688	2044	28	21	2,53
la gente hispana	2688	2220	28	23	2,46
la cultura hispana	4800	3332	50	35	6,75

Tabla 4: Medias globales de actitudes estudiadas

De acuerdo con los baremos utilizados en cada apartado del cuestionario, iremos comentando las actitudes encontradas en este grupo de informantes.

Respecto a la actitud hacia sí mismo que tienen los informantes como aprendientes de E/LE, constatamos que el grupo tiene en promedio una actitud muy buena, según el baremo aplicado [(excelente: 20- 17); (muy buena 16-13); (buena 12-9); (regular 8-5); (mala 4-1)].

La actitud hacia la situación del aprendizaje y de la enseñanza ha sido tomada en cuenta en los diferentes modelos de motivación, por ejemplo, el de Gardner (1985), Clément, Dörnyei y Noels (1994) y el de Dörnyei (1994), porque se considera que los factores externos afectan tanto al aprendizaje de la LO como a la motivación para aprenderla. Por eso, dichos modelos de motivación clasifican las actitudes hacia los elementos de enseñanza-aprendizaje (tanto humanos: profesor y compañeros, como materiales: curso y entorno) como componentes de la motivación. Williams y Burden (1999) apuntan que resulta esencial que se tengan en cuenta las variables contextuales, que aunque son interpretadas de formas distintas por los alumnos, producen un profundo impacto en el nivel inicial de la activación motivacional y también en su perseverancia a la hora de alcanzar las metas trazadas. Por ello, el apartado IV del cuestionario incluye ítems que tienen como objetivo reconocer qué actitud tienen nuestros informantes hacia los factores externos, tanto humanos (el profesor y el grupo de compañeros), como materiales (curso y entorno del aprendizaje). A continuación, detallamos los resultados de la actitud de los informantes hacia cada uno de los factores externos que componen la situación hacia el aprendizaje antes mencionados.

Los resultados muestran que la media global del grupo en lo que se refiere a la actitud que tiene hacia el *profesorado* de E/LE es de 24 puntos, tal y como se aprecia en la tabla 4. Por lo que según el baremo aplicado [excelente: 30- 25]; (muy buena 24-19); (buena 18-13); (regular 12-7); (mala 6-1)], el grupo de informantes tiene en promedio una actitud muy buena hacia el profesorado de E/LE.

Respecto a la actitud hacia los *compañeros* del curso de la LO, los resultados revelan que la actitud del grupo también es positiva de acuerdo con la media global obtenida: 25 puntos [excelente: 35- 29]; (muy buena 28-22); (buena 21-15); (regular 8-14); (mala 7-1)].

Para indagar las actitud hacia *el curso de la LO* también se aplica el mismo baremo que hacia el grupo de compañeros. Según la media obtenida por el grupo de informantes (26 puntos), tienen en promedio una actitud muy buena hacia el curso de E/LE.

Con el fin de estudiar la actitud hacia *el entorno de aprendizaje* se han tomado en cuenta aspectos tales como el aula (tamaño, iluminación y temperatura), el mobiliario, el material didáctico disponible (pizarra, televisor, vídeo, casete, retroproyector, etc.), el número de alumnos y el libro de texto. El baremo utilizado es [(excelente: 25- 21); (muy buena 20-16); (buena 15-11); (regular 10-6); (mala 5-1)]. Como se observa en la tabla anterior, los resultados arrojan una media global del grupo en cuanto a la actitud que tiene hacia el entorno de 16 puntos con lo cual la actitud promedio del grupo es muy buena.

Además de los factores que tienen una relación directa con el aprendizaje de la LO en el aula, analizaremos a continuación los resultados de las actitudes del grupo de informantes hacia otros factores externos que pueden jugar un papel importante tanto en las primeras fases motivacionales para aprender la LO, así como en la perseverancia del aprendizaje.

Con el objetivo de interpretar los resultados numéricos del ítem de las *lenguas extranjeras* en general, utilizamos las siguientes categorías [(excelente: 50- 41); (muy buena 40-31); (buena 30-21); (regular 20-11); (mala 10-1)]. Según la media obtenida por el grupo de informantes (41) éste tiene una actitud excelente hacia las lenguas extranjeras, lo que se podría explicar por el hecho de que los informantes tengan conocimientos en, por lo menos, dos lenguas extranjeras además del E/LE.

A continuación, el lector encontrará los resultados globales respecto a las actitudes hacia “lo hispano”, es decir, las actitudes del grupo de informantes hacia el mundo, la gente y la cultura hispanos así como hacia el idioma español.

Cabe decir que para interpretar las actitudes hacia la lengua, la gente y el mundo hispanos se aplica el mismo baremo con las siguientes categorías: actitud excelente (28- 23); muy buena (22-18); buena (17-12); regular (11-6); mala (5-1). Esto es posible, ya que para averiguar las actitudes hacia estos factores se utilizan *escalas de diferencial semántico*, con 4 pares de adjetivos polares (positivos y negativos) que tienen 7 posibilidades de elección, valoradas con un mínimo de 1 para los adjetivos negativos y de un máximo de 7 puntos para los positivos. Por ello, el valor total que puede alcanzarse en esta parte es de 28 puntos (4x7=28) máximo por informante en cada aspecto.

Hacia *el mundo hispano* en general se aprecia una actitud muy buena por parte del grupo de informantes, puesto que la media global del grupo es de (21).

Ahora bien, la media global obtenida del grupo de informantes tanto con respecto a *la gente hispana* como también a *la E/LE* es de 23 puntos, por lo que se concluye que la actitud global del grupo hacia estos factores es excelente.

Por último, queda por decir que la actitud hacia *la cultura hispana* en general es muy buena de acuerdo con el baremo utilizado para la interpretación de este ítem [(excelente: 50- 41); (muy buena: 40-31); (buena: 30-21); (regular: 20-11); (mala: 10-1)], puesto que la media global del grupo es de 35 puntos.

Respecto el análisis individual, los resultados demuestran que en los informantes sobresalen las actitudes positivas (excelente y muy buena) en casi todos los aspectos. Por un lado, observamos que la mayoría de los informantes (en porcentajes) muestra una actitud excelente hacia: el profesorado (48%), las lenguas extranjeras (52%), el español LE (67%) y la gente hispana (63%). Por el otro, vemos que la mayoría del grupo tiene una actitud muy buena hacia: sí mismo (55%), el grupo de compañeros (64%), el curso (64%), el entorno (65%) como también la cultura (53%) y el mundo hispanos (64%). En la siguiente tabla el lector encontrará un resumen de los resultados en porcentajes de las actitudes hacia los diferentes aspectos estudiados y relacionados con el aprendizaje de la LO.

Actitud hacia	excelente	muy buena	buena	regular
sí mismo	10,42%	55,21%	32,29%	2,08%
el profesorado	48%	46%	6%	0%
el grupo	19%	64%	17%	0%
el curso	27%	64%	8%	1%
el entorno	3%	65%	29%	3%
las LES	52%	47%	1%	0%
el mundo hispano	29%	64%	7%	0%
el E/LE	67%	31%	2%	0%
la gente hispana	63%	33%	4%	0%
la cultura hispana	22%	53%	21%	4%

Tabla 5: Actitudes en porcentajes hacia los factores estudiados en porcentajes LMU

4.3 RESULTADOS DE LA PRUEBA LINGÜÍSTICA DE NIVEL

La prueba lingüística que realizaron los estudiantes NH (no hispanistas) después del segundo semestre de español en la Universidad tenía un valor posible de 0 a 135 puntos en el semestre de invierno de 2005-2006. Cabe decir que, según las reglas internas del Departamento de Español de dicha universidad, la puntuación mínima para aprobar la prueba en el momento de recoger los datos era de 87 puntos, que equivalía al 65% de la puntuación total. De acuerdo con los resultados, la nota media del grupo es de 104,6 puntos (véase la siguiente tabla), que corresponde a la categoría “bien”, según el baremo de notas presentado en la tabla 7.

Puntuación máxima posible	Puntuación global obtenida	Media	Desviación típica
8235	6379	104,6	15

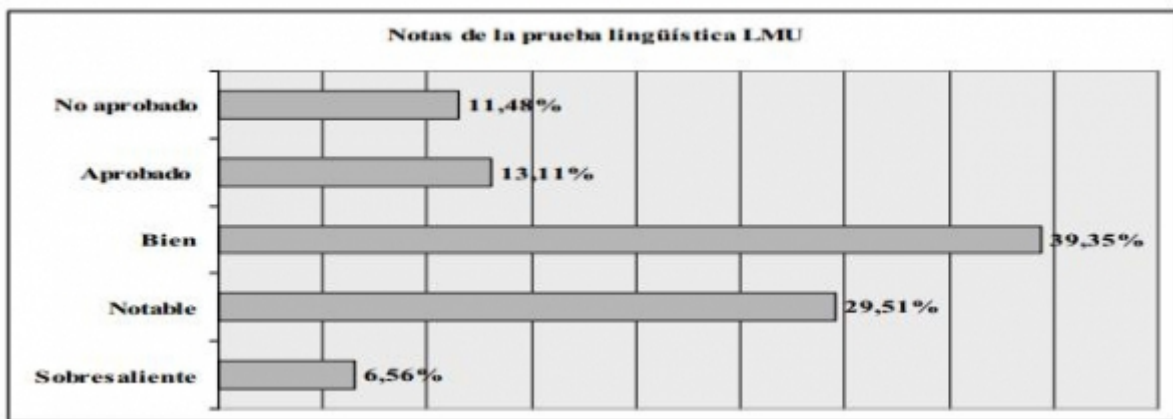
Tabla 6: Media de las notas de la prueba lingüística LMU

Para facilitar la presentación de los resultados tomamos en cuenta las 5 categorías de las notas obtenidas de la prueba lingüística que se presentan en el baremo de la tabla 7.

Categoría	Calificación	Puntuación obtenida
I	Sobresaliente	123- 135
II	Notable	111- 122
III	Bien	99- 110
IV	Aprobado	87-98
V	No aprobado	0-86

Tabla 7: Baremo de notas de la prueba lingüística de E/LE de la Universidad LMU

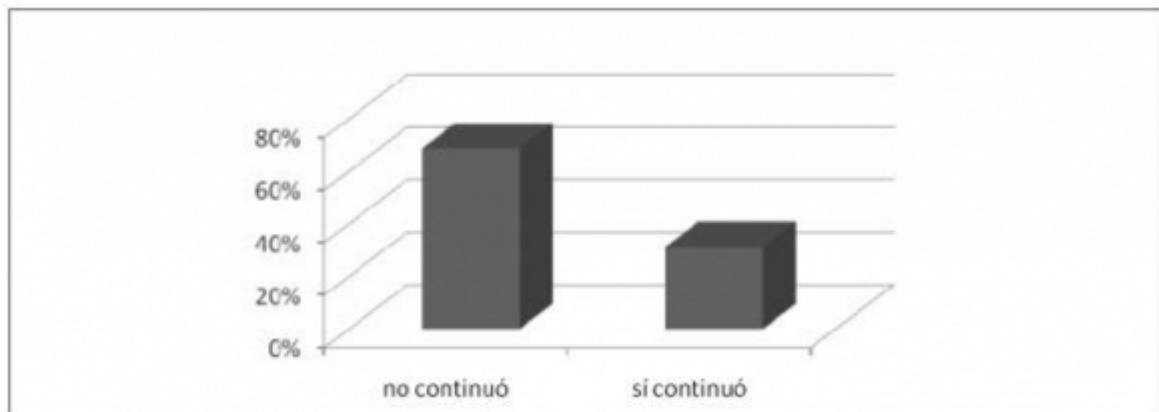
El análisis de los resultados demuestra que, de los 61 informantes que hicieron la prueba lingüística NH2 en el semestre en que recogimos los datos, el 88, 52 % la aprobó. Solamente un 11,48% no alcanzó la puntuación mínima para aprobarla. Como se aprecia en la siguiente gráfica, una gran parte aprobó la prueba con la nota bien (39,35%), seguida de la nota notable (29, 51%).



Gráfica 3: Notas de la prueba lingüística de nivel

4.4 RESULTADO DE LA REVISIÓN DE MATRÍCULAS

Para comprobar cuántos de los informantes del presente estudio continuaron con el curso NH3 (tercer semestre de E/LE para no hispanistas) se consultaron las listas de los estudiantes inscritos en los cursos de los dos semestre siguientes (verano de 2006 e invierno de 2006-2007) con previa autorización de la dirección del Departamento de Lenguas Romanas de la LMU. Se encontró que, de los 96 estudiantes que habían participado en el cuestionario en el semestre en que se recogieron los datos, 30 estudiantes se habían matriculado en los cursos NH3. Es decir, solamente el 31% continuó con el curso NH3, mientras que el 69% restante no se matriculó (véase la siguiente gráfica).



?

Gráfica 4: Perseverancia en el aprendizaje de E/LE en porcentajes LMU

Suponemos que las razones son múltiples. En primer lugar, hay que recordar que el E/LE es una asignatura optativa para estos informantes, puesto que no son de la Facultad de Filología Hispánica, si bien, en algunos casos necesitan una papeleta de lengua, pueden escoger cualquier LE de las que ofrecen la LMU. Por lo tanto, es probable que no continúen con el curso NH3 de E/LE por las obligaciones académicas en sus carreras respectivas.

Además, aunque la motivación dominante del grupo sea la intrínseca, se observan también orientaciones instrumentales como el deseo o plan de viajar, estudiar, realizar prácticas o trabajar en países hispanos, como lo ha revelado el cuestionario (véase el cuadro 1). Es probable que después del segundo semestre (en el momento que se recogieron los datos era equivalente a un A2 del MCER) los estudiantes NH2 se sientan seguros con sus conocimientos de E/LE para realizar sus planes. Por otro lado, tampoco descartamos la posibilidad de que los estudiantes que no se matriculan en el tercer semestre E/LE inmediatamente después de haber terminado con el segundo sigan aprendiendo español ya sea en el extranjero, en otros centros o se matriculen después de algunos semestres en la Universidad. Sin embargo, la comprobación de estas suposiciones quedan fuera de nuestro alcance por diferentes razones, entre otras: límite de tiempo y la pérdida de contacto con los informantes.

4.5 RESULTADOS DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Dado que el objetivo 3 de este estudio es determinar si existen correlaciones estadísticamente significativas entre las variables estudiadas, presentamos a continuación los resultados arrojados por el análisis del Coeficiente de Correlación de Pearson (r) que hemos aplicado para dicho fin.

En la siguiente tabla aparecen las correlaciones entre las variables estudiadas cuyos datos han sido arrojados por medio del cuestionario, la prueba lingüística y la revisión de matrículas. Cabe señalar que las puntuaciones a partir de 0,40/ -0,40 se consideran estadísticamente significativas. Para facilitar la lectura, éstas aparecen sombreadas en la tabla (véase la siguiente página).

Correlaciones																
Universidad LMU	Edad	Mot. sociocultural	Mot. intrínseca	Mot. instrumental	Act. E/LE	Act. la gente hispana	Act. la cultura	Grado de Mot.	Act. sí mismo	Act. profesor	Act. grupo	Act. curso	Act. entorno	Act. LE	Act. mundo hispano	Perseverancia
Edad																
Mot. sociocultural	0,08															
Mot. intrínseca	-0,02	0,35														
Mot. instrumental	-0,24	0,34	0,06													
Act. E/LE	-0,01	0,29	0,42	0,28												
Act. la gente hispana	0,22	0,15	-0,08	-0,12	0,25											
Act. la cultura	0,13	0,31	0,12	0,23	0,05	0,13										
Grado de Mot.	0,04	0,49	0,23	0,19	0,41	0,25	0,27									
Act. sí mismo	-0,11	0,22	0,52	0,04	0,3	0,03	-0,03	0,3								
Act. profesor	0,09	0,06	0,17	0,02	0,16	0,19	0,11	0	0,04							
Act. grupo	0,02	0,08	0,21	0,09	0,15	0,03	0,07	0,23	0,17	0,18						
Act. curso	0,07	0,22	0,47	-0,08	0,3	0,45	0,21	0,36	0,4	0,41	0,22					
Act. entorno	0,09	0,18	0,2	-0,01	0	0	0,15	0,07	0,1	0,1	0,15	0				
Act. LE	0,01	0,19	0,56	0,1	0,31	0,06	0,14	0,35	0,43	0,04	0,11	0,31	0,06			
Act. mundo hispano	-0,05	0,13	-0,05	0,23	0,23	0,35	0,28	0,24	-0,09	0,22	0,23	0,1	0	-0,11		
Perseverancia	0,11	-0,18	-0,17	0,14	0,05	0,12	0,18	-0,18	-0,19	0,1	-0,1	-0,01	-0,05	0,07	-0,01	
Prueba lingüística	-0,29	0,16	0,43	0,06	0,35	0,12	0,1	0,22	0,37	0,17	-0,03	0,21	0,06	0,23	0,06	-0,15

Tabla 8: Correlaciones entre las variables estudiadas

Como se puede apreciar en la tabla anterior, existen correlaciones significativas entre algunas variables que iremos detallando a continuación.

En cuanto a la variable motivación, hay que señalar que la motivación sociocultural se relaciona positivamente con el grado de motivación (0,49). Es decir, los informantes que están motivados por razones socioculturales tienden a estar también más motivados para aprender el E/LE. Al mismo tiempo, se observa una relación positiva entre el grado de motivación y la actitud hacia el E/LE (0,41). Sin embargo, los informantes en los que domina la motivación intrínseca son los que tienden a tener actitudes más positivas hacia sí mismos (0,52), el E/LE (0,42), el curso de lengua (0,47) y hacia las lenguas extranjeras en general (0,56). Asimismo, obtienen mejores notas en la prueba lingüística (0,43). Estos resultados muestran que en este grupo de universitarios es la motivación intrínseca la que más correlaciona positivamente con las variables actitud y rendimiento. A este respecto, cabe señalar que, en proporciones diferentes, las personas intrínsecamente motivadas se autoperceben, en primer lugar, como competentes (pueden afrontar el desafío planteado) y, en segundo lugar, con control (por lo menos cierto control) sobre la actividad que enfrentan (Serrón, 1998).

En esta línea, resulta interesante señalar la correlación estadísticamente significativa entre la actitud hacia sí mismo y la motivación intrínseca (0,52). Esto indica que los informantes que tienen un buen autoconcepto como aprendientes de E/LE tienden a estar motivados intrínsecamente para aprender la LO. Además, muestran actitudes favorables hacia las lenguas extranjeras (0,43) y hacia el curso de E/LE (0,40).

En lo que se refiere a las actitudes, de acuerdo con el análisis correlacional, los universitarios que tienen una actitud más favorable hacia el curso de lengua también suelen estar motivados intrínsecamente (0,47) y, además, tienen actitudes más positivas hacia sí mismos (0,40), el profesorado (0,41) y la gente hispana (0,45).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Atendiendo a los objetivos planteados en la introducción de este artículo, y según lo que ha quedado reflejado en los resultados, llegamos a las siguientes conclusiones.

Considerando el objetivo 1 y según los análisis, *el perfil motivador* del grupo de informantes universitarios de la LMU es como sigue: su motivación dominante para aprender el E/LE es la intrínseca, seguida de la instrumental. Ahora bien, se observan también diferentes tipos de orientación motivacional entre los que destacan orientaciones interactivas (interacción personal) y socioculturales. Asimismo, los informantes de la LMU están motivados para aprender el E/LE, ya que el grado de motivación del grupo en la clase de E/LE es alto de acuerdo con la media obtenida (véase la tabla 1).

El hecho de que la motivación dominante de este grupo sea la intrínseca podría explicarse por las características de los informantes: adultos jóvenes y universitarios que aprenden el E/LE fuera del contexto escolar. Además, aunque aprendan la LO en un contexto universitario, ha sido una elección propia, puesto que ¿tal y como se han mencionado? no son estudiantes de carreras hispanistas; es decir, el curso de lengua extranjera no es un requisito escolar como sucede con otros informantes. A este respecto, Deci, Neziek y Sheinman (1981) afirman que la motivación intrínseca será mayor en las clases donde predomina la libre elección, como es el caso de estos informantes, ya que la elección del E/LE es optativa. Asimismo, Madrid (1999) incluye como elementos claves de la motivación intrínseca la autodeterminación y autorregulación, entre otros.

La motivación instrumental se debe seguramente al contexto universitario, puesto que aprender otra LE les beneficiará en su futura carrera estudiantil y laboral. De hecho, expresan que estudian español, entre otros motivos, por ser una lengua internacional y los beneficios que obtienen al aprenderla, especialmente, para sus estudios, puestos laborales futuros y para viajar (véase el cuadro 1).

En esta línea y a modo de ejemplo, mencionamos algunas investigaciones que confirman lo dicho anteriormente. En Jamaica, González Boluda (2003) ha encontrado que la gran mayoría de los informantes universitarios aprende el E/LE o bien para continuar sus estudios de postgrado en el extranjero o para mejorar las posibilidades laborales. En Brasil, Trindade Natel (2003) ha comprobado que los estudiantes aprenden el E/LE, especialmente, por ser una lengua importante para el ámbito profesional, pero también para comunicarse con hispanohablantes. En Suecia, el estudio realizado por Spanska *et al.*, (2008) muestra que los alumnos de la Escuela Secundaria están motivados por razones instrumentales para aprender el E/LE, especialmente, para viajar y para mejorar las posibilidades laborales en el futuro. Asimismo, el estudio de Edlert y Bergseth (2003) confirma que en el mismo contexto cultural y educativo los alumnos del Bachillerato aprenden el E/LE, principalmente, para viajar y trabajar en otros países. En España, el trabajo de Espí y Azurmendi (1996) revela que los universitarios de orígenes diferentes aprenden el E/LE también por motivos instrumentales, pero se observan orientaciones de tipo interactivo (para hablar con hispanohablantes). Por último, cabe citar el estudio de Ramos (2005) que arroja resultados muy parecidos, ya que los universitarios alemanes, participantes en su investigación, están motivados instrumentalmente para aprender el E/LE con el objetivo prioritario de comunicarse con la LO (orientación interactiva).

Ahora bien, el hecho de que la motivación sociocultural o integradora no sea tan dominante como las otras, se podría explicar por el contexto y la situación de los informantes, puesto que todos son adultos jóvenes que estudian y viven en Alemania. Este resultado coincide con los de otros estudios realizados en contextos diferentes al de Canadá, los que revelan que la motivación integradora no es tan fuerte como en los contextos bilingües. Por ejemplo, el estudio realizado por Madrid (1999) en el contexto escolar español muestra que la motivación integradora es la más baja en contraste con los resultados de Gardner (1985). Por su parte, Uribe (1999) obtiene resultados parecidos, ya que el motivo menos dominante entre sus informantes a la hora de estudiar una LE es el deseo de integrarse y de vivir en la comunidad de la LO. A este respecto, hay que apuntar que, tal y como se ha observado en estudios anteriores, el tipo de motivación para aprender una LE parece ser que varía según el contexto de aprendizaje y del grado de contacto con los hablantes y la comunidad de la lengua meta (Tragant y Muñoz, 2000).

No obstante, sí hemos encontrado orientaciones del tipo sociocultural, como el interés por la cultura y la gente hispanas entre nuestros informantes (véase el cuadro 1). Sobresale la orientación interactiva que revela el deseo de interactuar/comunicarse no sólo con la comunidad objeto sino mundialmente; cabe decir que este tipo de orientación es conocida como *orientación xenofilia* que se ha identificada ya en estudios anteriores como el de Clément *et al.* (1994) con informantes de inglés como LE (véase el cuadro 1).

En lo que se refiere al grado de motivación, el análisis estadístico revela que no sólo la motivación sociocultural influye

positivamente en él, sino también la actitud hacia la LO. Esto significa que mientras más positiva es la actitud hacia el E/LE, más motivados están los estudiantes para aprender la LO (véase la tabla 8).

En cuanto al *perfil actitudinal*, los resultados del cuestionario muestran que el informante universitario medio tiene actitudes favorables hacia los diferentes factores estudiados. Primeramente, se observa una actitud muy buena *hacia sí mismo* como aprendientes de la LO. Este resultado se podría explicar por la experiencia que los informantes tienen en aprender otras lenguas (todos tienen conocimientos en, por lo menos, dos LE) como ya ha sido mencionado anteriormente. Las ventajas de tener una buena actitud hacia sí mismo como aprendiente de una LE (autoconfianza y seguridad que se tiene a la hora de aprender/usar la LO) son múltiples, ya que seguramente la persona realizará el esfuerzo necesario siempre y cuando crea que es capaz de aprender la LO. De ahí que se sostenga que las percepciones positivas de sí mismo y de las habilidades que cada uno tiene son esenciales para un buen desempeño escolar y el consecuente logro académico (Covington y Berry, 1976).

Cabe recordar que los resultados de este estudio muestran que mientras más favorable es la actitud que un estudiante tiene hacia sí mismo, más positivas son sus actitudes tanto hacia las lenguas extranjeras en general como hacia el curso de la lengua en cuestión. Además, está más motivado intrínsecamente para aprender la LO (véase la tabla 8). Es decir que gracias a la autoestima positiva que tiene el informante a la hora de aprender el E/LE, no sólo le gusta aprender más la LO sino que también está más contento con el curso que los otros compañeros. Incluso, en este estudio constatamos que la autoconfianza para aprender la LO es un motivo para aprenderla: “*aprendo E/LE porque me resulta fácil...*”, tal y como se aprecia en el cuadro 1.

De igual modo, en el grupo de informantes se observan actitudes favorables hacia la situación de aprendizaje, especialmente hacia el componente humano (el profesor y el grupo de compañeros), pero también se registran actitudes positivas hacia el aspecto material (curso y entorno). Conviene recordar que la actitud hacia la situación de aprendizaje ha sido tomada en cuenta en los diferentes modelos de motivación, por ejemplo, el de Gardner (1985), Clément, Dörnyei y Noels (1994) y el de Dörnyei (1994), porque se considera que los factores externos afectan tanto al aprendizaje de la LO como a la motivación para aprenderla, aunque sean interpretadas de formas distintas por los alumnos (Williams y Burden, 1999), tal y como lo hemos mencionado con anterioridad.

Hacia las lenguas extranjeras en general, el informante medio de la LMU tiene una actitud excelente, según el baremo aplicado, lo que se podría explicar por el hecho de que en Alemania los alumnos que cursan el bachillerato aprenden generalmente dos LE en el colegio. Es decir, antes de empezar los estudios universitarios, los estudiantes ya han tenido la experiencia de haber aprendido lenguas. En el caso de nuestros informantes la mayoría había aprendido inglés y francés antes de haber empezado a estudiar el E/LE. Suponemos que esta experiencia influye también positivamente en la actitud que tienen hacia sí mismos a la hora de aprender el E/LE, como hemos mencionado anteriormente.

Por lo tanto, no es de extrañar que la actitud de este grupo de informantes hacia el español como lengua extranjeras también sea excelente, entre otras razones, por ser considerada una lengua fácil e importante mundialmente (véase el cuadro 1).

Por último, como hemos presentado en los resultados, en estos informantes también se aprecian actitudes muy favorables tanto hacia la gente, como hacia la cultura y el mundo hispanos en general. Probablemente, se deba a que la mayoría ya ha estado en un país hispanohablante y al interés que tienen los informantes por la cultura y por interactuar con hispanohablantes (véase el cuadro 1).

Teniendo en cuenta el objetivo 2 de este estudio, y de acuerdo con el análisis cualitativo presentado anteriormente, se resume que *el perfil general* del informante es como sigue: es una estudiante universitaria alemana de sexo femenino, su lengua materna es el alemán, tiene una edad media de 25 años y ha concluido los estudios de bachillerato. Cursa el segundo semestre de E/LE en la Universidad LMU; sin embargo, no estudia Filología Hispánica, por lo que el español es una asignatura optativa. Además del E/LE, habla inglés y francés. Asimismo, ha estado de vacaciones en un país hispano y, fuera de la clase, tiene relaciones esporádicas con hispanohablantes.

Respecto al rendimiento académico, hay que señalar que el informante medio ha aprobado la prueba lingüística con la calificación “bien”, según el baremo de notas de la prueba lingüística (véase la tabla 7). No obstante, el informante medio no ha perseverado en el aprendizaje de la LO en el semestre siguiente (véase la gráfica 4). Esto se podría explicar por la situación específica de estos informantes, puesto que el curso de E/LE lo cursan optativamente, por lo que suponemos que las obligaciones académicas podrían influir en la perseverancia del aprendizaje de la LO. Sin embargo, conviene recordar que no descartamos la posibilidad que estos informantes hayan continuado con el aprendizaje de la LE fuera del contexto

universitario o en los semestres siguientes que quedan fuera del alcance de este estudio.

Atendiendo al objetivo 3 y según los resultados del análisis de Correlación de Pearson (r) se concluye que es la motivación intrínseca la que más relación positiva tiene con las otras tomadas en cuenta en esta investigación. Este tipo de motivación correlaciona positivamente con el rendimiento académico (0,43) y las siguientes actitudes: hacia sí mismos (0,52), el E/LE (0,42), el curso de lengua (0,47) y las lenguas extranjeras en general (0,56). En otras palabras, los universitarios motivados intrínsecamente suelen obtener mejores notas y tener actitudes más favorables hacia sí mismos, el E/LE y las otras lenguas extranjeras en general, así como hacia el curso de la LO.

Asimismo, el análisis estadístico indica una correlación positiva entre el grado alto de motivación y la motivación sociocultural (0,49). Es decir, los informantes con una motivación sociocultural alta tienden a estar muy motivados para aprender el E/LE. Cabe citar el estudio realizado en Canadá por Noels *et al.* (2001) con informantes francófonos que arroja resultados parecidos, puesto que se aprecia una relación positiva entre un alto grado de motivación para aprender el inglés y su interés por comprender mejor la cultura objeto.

Queda por decir que el análisis correlacional muestra una relación positiva entre las actitudes hacia el profesorado y el curso de lengua (0,41). Esto indica que si los estudiantes tienen opiniones positivas sobre su profesor, están más contentos con el curso de la LO que los otros. De acuerdo con este resultado, sería interesante ampliar la investigación sobre la influencia que ejerce el profesor en ésta y otras actitudes de los estudiantes universitarios respecto a los factores del aprendizaje de una LE en el mismo contexto educativo y cultural con el fin de generalizar los resultados respecto a la influencia que ejerce el profesor en la motivación y las actitudes de los aprendientes universitarios alemanes.

Además de la actitud hacia el profesor, los resultados de este análisis estadístico muestran que los informantes que están motivados intrínsecamente, tienen actitudes positivas hacia la gente hispanohablante y una autoestima positiva están más contentos con el curso de la LO que los otros (véase la tabla 8).

Con respecto al objetivo 4, hay que señalar que los resultados de los diferentes análisis de los datos arrojados por el cuestionario no corroboran la hipótesis a priori, ya que por el contexto estudiantil de este grupo de informantes se esperaba que la motivación dominante del grupo LMU fuera la instrumental. No obstante, de acuerdo con los resultados, la motivación dominante para aprender el E/LE de este grupo es la intrínseca. Aún así, se observa que la motivación instrumental es también importante para los informantes universitarios (véase la tabla 2). Tal y como lo hemos comentado anteriormente, estos resultados se explican por el hecho de que este grupo de informantes aprenda el E/LE optativamente. Ante tales resultados, hay que recordar que la motivación intrínseca se asocia con la autodeterminación y los intereses internos y personales (Deci *et al.*, 1991).

Por último, teniendo en cuenta los resultados obtenidos y de acuerdo con el objetivo 4, formulamos las siguientes hipótesis posteriores:

- Los estudiantes universitarios que tienen una motivación sociocultural alta están más motivados para aprender una LE que los otros.
- Los estudiantes universitarios que tienen una motivación intrínseca alta tienen actitudes más favorables hacia sí mismos, las lenguas extranjeras y el curso de la LO.
- La actitud que tienen los estudiantes hacia el profesor de LE afecta a la percepción y al grado de satisfacción respecto al curso de lengua.

Esperamos que estas hipótesis posteriores despierten el interés de otros investigadores con el fin de generalizar los resultados respecto a las variables estudiadas en el contexto estudiantil alemán, así como también en otros contextos culturales. Puesto que el perfil motivacional, actitudinal y general del grupo de informantes presentado en esta investigación corresponde solamente al momento en que se recogieron los datos. A este respecto, conviene apuntar que precisamente el interés por la motivación y las actitudes se debe en gran parte no solo por el papel que estas variables afectivas desempeñan en el aula, sino por su carácter mutable a diferencia de otros rasgos individuales. Es decir, pueden modificarse (crecer, retraerse, sucumbir o instalarse en niveles estables, tal y como explica Lorenzo, 2004) tanto por actuaciones pedagógicas como por otras situaciones externas al aula o personales que han quedado fuera de este estudio. Por ello, sería conveniente llevar a cabo un estudio de tipo longitudinal en el mismo contexto estudiantil y cultural para averiguar por qué, cómo y en qué medida cambian los niveles motivacionales y actitudinales de los estudiantes universitarios NH para así llegar a conclusiones más definitivas y poder generalizar los resultados. De esta forma también podría comprobarse a largo plazo, si los informantes vuelven a matricularse en algún curso de la LO en el mismo centro después de algunos semestres. Además,

sería interesante comparar los resultados entre diferentes niveles lingüísticos.

Finalmente, según lo discutido hasta aquí y los resultados de ésta y otras investigaciones, queda claro que la motivación es fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera por lo que los profesionales de la enseñanza deben tener en cuenta en todo momento a la hora de diseñar cursos o cualquier otra actividad destinada a promocionar el aprendizaje de la LO (CE, 2008).

Desde esta perspectiva se convierte en un objetivo de la enseñanza fomentar la motivación y actitudes positivas de los aprendientes de una LE. Por lo tanto, proponemos las siguientes implicaciones didácticas según los resultados de este estudio y las consideraciones realizadas. En primer lugar, como hemos mencionado anteriormente, es importante que el profesor conozca el tipo de motivación de sus alumnos, ya que, por un lado, puede canalizar los métodos y esfuerzos en la dirección más correcta (Luján García, 1999). Por otro, al tener esta información sobre el alumnado, el profesor puede obtener más conocimiento del aprendiente y, así, intentar que consiga mejores resultados (Castro, 1991). Para dicho propósito, no es necesario utilizar técnicas complicadas, se puede averiguar con un cuestionario breve de fácil aplicación (véase el anexo y para más información Minera Reyna, 2009c), ya sea en la LO o en la LM en los niveles iniciales, o con otro tipo de actividades como pedirles que escriban por qué aprenden la LE o que se lo cuenten en grupos o parejas. De hecho, existen algunos manuales que ya incluyen este tipo de tareas. Esta información resulta muy útil, entre otros aspectos, para poder planificar los contenidos y las actividades de acuerdo con los intereses y necesidades del alumnado. De este modo, el aprendizaje de la LO será significativo lo que, a su vez, refuerza su motivación para seguir aprendiendo.

En segundo lugar, consideramos adecuado fomentar la motivación intrínseca en el aula, puesto que, según los resultados de ésta como de otras investigaciones anteriores, los aprendientes que están motivados intrínsecamente, obtienen mejores notas, tienen mejores actitudes hacia sí mismos, el E/LE, el curso de la LO y hacia las lenguas extranjeras en general (véase la tabla 8). Hay que recordar que un tipo de motivación no excluye los otros sino que, más bien, pueden complementarse. Las condiciones óptimas para promover la motivación intrínseca en el aula son, entre otras, la estimulación de la autonomía, la retroalimentación que fomenta la capacidad y la implicación personal en la tarea (Deci, 1992). Cabe apuntar que las actividades del aula deben seleccionarse de acuerdo con los intereses y las características de los aprendientes para que la sola realización de éstas ya les cause placer.

En tercer lugar, es recomendable tratar temas culturales, puesto que los resultados muestran que existe una correlación positiva entre la motivación sociocultural y el grado de motivación, es decir, mientras más alto es este tipo de motivación más motivados están los informantes para aprender la LO (véase la tabla 8). Aunque, en la actualidad, los manuales cada vez más incluyen el componente cultural, existen también diferentes medios que pueden aprovecharse para dicho propósito, por ejemplo, el uso de la red, películas, canciones, lecturas, entre otros.

En cuanto a la motivación instrumental, hay que resaltar que ocupa un lugar importante para aprender la LO tanto para estos informantes como para otros en contextos universitarios, tal y como lo hemos discutido anteriormente. De ahí que el profesorado deba aprovechar este tipo de motivación en sus alumnos e intentar reforzarla. Por ejemplo, puede lograrse por medio de reflexiones sobre la importancia de hablar el E/LE para el mundo de los negocios, los viajes, los estudios posteriores, la literatura, el cine y la música en español, entre otros. Si el profesor hace hincapié adecuadamente sobre el carácter internacional del español, puede tener un factor motivador muy efectivo en el aula.

De acuerdo con los resultados de esta investigación y lo discutido hasta aquí, consideramos que la interacción de los diferentes tipos de motivación representa una fórmula efectiva para el desarrollo óptimo del aprendizaje de una LE. Por ello, recomendamos fomentarlos en el aula de acuerdo con las características de los aprendientes.

Respecto a las actitudes y las relaciones que éstas tienen con otras variables estudiadas en ésta y otras investigaciones anteriormente mencionadas, hay que señalar que la actitud favorable que los aprendientes tienen hacia sí mismos, correlaciona positivamente con la motivación intrínseca e influye, positivamente, en la actitud hacia el curso de la LO y hacia las LE en general (véase la tabla 8). Por lo tanto, es fundamental crear un sentimiento de confianza en los alumnos en cuanto a su capacidad de expresarse en la LO. Dicho objetivo puede conseguirse diseñando actividades en las que el aprendiente puede hablar de temas familiares durante cierto tiempo e ir incrementado el tiempo de expresión poco a poco. Cabe apuntar que estas actividades pretenden favorecer la fluidez, por lo que la precisión gramatical no debe ser lo más importante (San Martín, 2007). A este respecto, es recomendable que el profesor tenga sumo cuidado con la corrección en clase, sobre todo, en la producción oral, ya que, como señala Arnold (2000), el intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad, sobre todo, en la edad adulta. Asimismo, existe una serie de técnicas para mejorar el autoconcepto aplicables también en el aula de lenguas que pueden resultar motivadoras.

En cuanto al profesorado, hemos verificado que los estudiantes están más satisfechos con el curso de la LO, si tienen una actitud favorable hacia el profesor (véase la tabla 8). De ahí que sea recomendable fomentar buenas relaciones entre los aprendientes y el profesor. Asimismo, hay que señalar que el profesor, además de ser un factor motivacional, puede crear condiciones adecuadas de aprendizaje por medio de su actuación pedagógica y personal (Ramos, 2005). Por lo tanto, invitamos a los profesores a reflexionar sobre el importante papel que desempeñan no sólo como docentes, sino también como agentes motivacionales.

Según lo discutido hasta aquí y a luz de los resultados, creemos adecuado seguir con esta línea de investigación. Aun así, conviene señalar que los otros factores intervinientes en el aprendizaje de una LE, tales como los cognitivos, de personalidad, contextuales, didácticos, entre otros, no deben ser descuidados en la investigación, sino que más bien los resultados de todas estas diferencias individuales deben complementarse para optimizar el proceso de esta compleja e interesante empresa que es aprender una lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ammon, U. (1991). *Studienmotive und Deutschlandbild australischer Deutschstudenten und Studentinnen*. Stuttgart: Steiner Franz Verlag.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Benson, M.J. (1991). Attitudes and motivation towards English: A survey of Japanese freshmen. *RELC Journal*, 22(1), 34-48.
- Berwick, R. y Ross, S. (1989). Motivation after matriculation: Are Japanese learners of English still alive after exam hell? *JALT Journal*, 11(2), 193-210.
- Carrasco, J. y Caldero Hernández, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: RIALP.
- Castro Calvin, J. (1991). A Reappraisal of Motivation: The Cornerstone of L2 Language Learning. *Revista Alicante de Estudios Ingleses*, (4), 11-23. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5485/1/RAEI_04_02.pdf [Fecha de consulta: 18.12.08].
- Cenoz Iragui, M. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del inglés. *Revista española de lingüística aplicada*, (9), 27-35. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308209> [Fecha de consulta: 29.12.08]
- Cid, E., Grañeda, G. y Tragant, E. (2002). On the Development of a Data-Based Questionnaire on Motivation. *Fifty Years of English Studies in Spain (1952-2002)*. *Actas del XXVI Congreso de AEDEAN*, 349-354.
- Chen, J. y Warden, C. (2002). Motivators that Do Not Motivate: The Case of Chinese Imperativeness as a culturally specific motivating force [en línea]. The Overseas Chinese Institute of Technology Taichung National Changhua and University of Education Taichung, Taiwan, Republic of China. Disponible en <http://www.http://warden.idv.tw/warden/personalPage/publish.html> [Fecha de consulta: 13 de marzo de 2004].
- Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language. *Language Learning*, 44 (3), 417-448.
- Clément, R. y Kruidenier, B.G. (1983). Orientation and second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273- 293.
- Comisión Europea (2008). *Multilingüismo. La enseñanza de idiomas: Motivación* [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc68_es.htm [Fecha de consulta: 09.03.060].
- Covington, M.V. y Beery, R.G. (1976). *Self-worth and school learning*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- De Andrés, V. (2000). La autoestima en el aula de la metamorfosis de las mariposas. En: Arnold, J. (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Deci, E. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior. A self-determination theory perspective. En:

- Renniger, K., Hidi, S. y Krapp, A, (Eds.) The role of interest in Learning and Development. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Deci, E., Neziek, J. y Sheinman, L. (1981). Characteristics of the Rewarded and Intrinsic Motivation of the Rewarded. *Journal of Personality and Social psychology*, 40, 1-10.
- Deci, E. Vallerand, R., Pelletier, L., y Ryan, R. (1991). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language. *Language Learning*, 44 (3), 417-448.
- Dörnyei, Z. (1994). 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: 10.12.08].
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2, 203-229. Disponible en: <http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/doku.php?id=people:zoltan> [Fecha de consulta: 10.10.08].
- Echeverría, B. (1983). La investigación empírica de carácter educativo en las Universidades españolas (1980-1983). *Revista de Investigación Educativa*, I (2), 144-204.
- Edlert, M. y Bergseth, E. (2003). Attityundersökning om språkstudier i grundskola och gymnasieskola, Myndigheten för skolutveckling, Estocolmo: Andreas Lund y Co.
- Espí Guzmán, M.J. y Azurmendi Ayerbe, 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: 07.12.08].
- Fernández Agüero, M. (2002). Estudio descriptivo de la relación entre motivación y estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en magisterio. *Boletín de Estudios e Investigación*, 3, 77-87. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=283872&orden=0 [Fecha de consulta: 27.12.08].
- Feuerhake, E. Fieseler, C. Joy-Sarah Ohntrup, J.S. y Riemer, C. (2004). Motivation und Sprachverlust in der L2 Französisch: eine Retrospektive Übungsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [en línea], 9 (2), 29. Disponible en: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/feuerhake2.htm>. [Fecha de consulta: 05.01.09].
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R., y Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Gardner, R., Tremblay, P., y Masgoret, A. (1997). Toward a full model of second language learning: an emperical investigation. *The Modern Language Journal*, 81: 344-362.
- González Boluda, M. (2003). Perfil de los alumnos que estudian español como lengua extranjera en la Universidad de las Indias Occidentales de Jamaica. *Glosas didácticas* [en línea], 10. Disponible en: <http://www.sedll.org/doces/publicaciones/glosas/fin10/articulos>. [Fecha de consulta: 18.12.06].
- Grotjahn, R. (2004). "Tests and Attitude Scales for the Year Abroad" (TESTATT): Sprachlernermotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [en línea]. Disponible en: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Grotjahn2.htm>. [Fecha de consulta: 06.01.06].
- Horwitz, E. K.; Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70,(2), 125-132.
- Kirchner, K. (2004). Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [en línea], 9(2), 32 Disponible en: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm> [Fecha de consulta: 05.01.09].
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas*. Madrid: Gredos.
- López Morales, H. (1994). *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- 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, 305-328.
- Luján García, C. (1999). La motivación: un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Boletín Millares Carlo*, 18, 269-278. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=227755>. [Fecha de consulta: 28.12.08].

- Madrid, D. (1999). La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas. Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universidad de Granada. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marcos-Llinas, M (2007). Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras. *Interlingüística*, 17, 676-678. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2317486&orden=84319 [Fecha de consulta: 16.09.08].
- Martínez Agudo, J. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica Lengua y Literatura*, 13, 235-261. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigacion/estrategias_lex.pdf [Fecha de consulta:02.05.07].
- Mayorga, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* [en línea], 10 (1). Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE/>. [Fecha de consulta: 05.09.08].
- Minera Reyna, L. E. (2009a). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE 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: 02.04.10].
- Minera Reyna, L. E. (2009b). Minera Reyna, L.E. (2009). Motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera en Alemania. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Minera Reyna, L. E. (2009c). Minera Reyna, L.E. (2009).El cuestionario (MAALE), técnica para recolección de datos sobre las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera [en línea]. Disponible en: <http://www.estudiamos.de/> [Fecha de consulta: 17.05.10].
- Montijano Cabrera, M. (1998). La negociación de sub-contenidos en el aula de lengua extranjera: una herramienta docente para incrementar la motivación intrínseca. *Interlingüística*, 9, 201-206. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=103132> [Fecha de consulta: 27.12.08].
- Noels, K.A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of teachers' communicative style. *Language Learning*, 51, 107-144.
- Noels, K. A.; Clément, R y Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83 (1), 23-34.
- Noels, K. A., Clément, R. y Pelletier, L. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57, 424-442.
- Norris-Holt, J. (2001). Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition. *The Internet TESL Journal*, vol. VII, (6). Disponible en:<http://www.iteslj.org/articles/Norris-Motivation.html> [Fecha de consulta: 14.03.04].
- Nunan, D. (2000). Autonomy in Language Learning. Plenary presentation. ASOCOPI, October 2000. The English Centre, University of Hong Kong.
- Núñez París, F. (2004). El aprendizaje y el autoaprendizaje de lenguas extranjeras en adultos (contexto francófono) [en línea]. Universidad SEK Segovia, España. Disponible en <http://www.cibereduca.com/temames/ponencias/julio/p140/p140.htm> [Fecha de consulta 17. 08.04].
- Okada, M., Oxford, R.L. y Abo, S. (1996). Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an explanatory study. En: Oxford, R. L (Ed.) *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 105-119.
- Olmos Serrano, I. (2007). El español en Alemania. *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_54.pdf [Fecha de consulta: 01.02.09].
- Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En: Arnold, J. (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Pérez Clevia, J. (2006). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira. *Acción Pedagógica*, (15), 64-73. Disponible en:<http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol15num1/articulo7.pdf> [Fecha de consulta: 11.11.07].
- Raaf, B. (2009). (bettina.raaf@lmu.de). (23 de enero de 2009). RE>>Bitte um Information. E-Mail a Minera (milly@minera-reyna.de).
- Ramos Méndez, M. C. (2005). Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona,

- Departamento Didáctica de la Lengua i la Literatura. Disponible en:http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX0220106132751/CRM_TESIS.pdf [Fecha de consulta: 05.01.09].
- Riener, C. (2003). Englisch war für mich nur Teil meines Stundenplans– Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. En: Baumgarten, N., Böttger, C., Motz, M. J y Probst, J. (Eds.) Übersetzen, Spracherwerb und interkulturelle Kommunikation: das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag, Themenheft der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [en línea] 8 (2/3), 72-96. Disponible en: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Riener.pdf>. [Fecha de consulta: 05.01.09].
- Riener, C., y Schlak, T. (2004). Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [en línea], 9(2), 3. Disponible en: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Riener_Schlak2.htm [Fecha de consulta: 12.12.07].
- Richards, J., Platt, J. y Platt, H. (1997). Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas. Barcelona: Ariel.
- Rost-Roth, M. (2001). Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen. En: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., y Krumm, H.J. (Eds.) Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlín; Nueva York: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 19. 714 – 722.
- San Martín Vadillo, R. (2007). La motivación, factor clave en el aprendizaje del inglés [en línea]. <http://albornozaprenderensenar.blogspot.com/2007/05/la-motivacin-factor-clave-en-el.html> [Fecha de consulta: 11.06.07].
- Scheu, U. y Bou Franch, P. (1993). Distancia cultural entre L1 y L2 en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Revista española de lingüística aplicada, (9), 49-57. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308212> [Fecha de consulta: 27.12.2008].
- Schlak, T., Banze, K., Haida, J., Kilinc, T., Kirchner, K., Yilmaz, T. (2002). Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse [en línea], 7(2), 23. Disponible: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm [Fecha de consulta: 11.06.07].
- Serrón, S. (1998). Algunas reflexiones acerca de la conflictiva relación entre la enseñanza de la lengua extranjera, lingüistas y pedagogos. Paradigma [en línea], 2. Disponible en: <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma982/Art3.htm> [Fecha de consulta: 03.12.08].
- Silbernagel, L.A. (2008). Motivación de los estudiantes de español de primer año universitario en IUPUI. Tesis doctoral [en línea]. Indiana University-Purdue University Indianapolis. Disponible en: <https://idea.iupui.edu/dspace/bitstream/1805/1670/1/Thesis%20final.pdf> [Fecha de consulta: 31.12.08].
- Spanska, C., Östervald, M. y Alvarez, P. (2008). Algunas estrategias didácticas para mantener la motivación en el aprendizaje del español. Un estudio en dos escuelas suecas del 9º grado [en línea]. Karlstads Universitet. Disponible en: http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_kau_diva-1491_1__fulltext.pdf [Fecha de consulta: 18.01.09].
- Stahlberg, D. y Frey, D. (1990). Actitudes I: estructura, medida y funciones. En: Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.P. y Stephenson, G.M. (Eds.). Introducción a la Psicología Social. Una perspectiva europea. Barcelona: Ariel, 149-169.
- Tinka, K. (2008). Los motivos de la motivación. Tesina de Máster. Universiteit Utrecht. Disponible en: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2008-0911-200500/UUindex.html> [Fecha de consulta: 14.03.09].
- Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En: Muñoz, C. (Ed.) Segundas lenguas: adquisición en el aula. Barcelona: Ariel Lingüística, 81-105.
- Trindade Natel, T. (2003). ¿El aprendiz brasileño estudia español por ser una lengua fácil o por qué está motivado a aprenderla? Glosas didácticas [en línea], (10). Disponible en: www.um.es/glosasdidacticas [Fecha de consulta: 15.09.06].
- Tristan, L. (2008). The motivation for learning German in Taiwan. A pilot study on the foreign language-specific motivation of Taiwanese learners of German. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [en línea]. Disponible en: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-13-2/navigation/startbei.htm [Fecha de consulta: 05.01.09].
- Uribe Martínez, D. (1999). Diferencias entre motivación y orientación dentro del campo de la adquisición de lenguas extranjeras. Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar. Actas del I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo, celebrado en Granada del 21 al 23 de mayo de 1999, 591-596.
- Williams, M. y Burden, R. (1997). Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach. Cambridge: CUP.
- Williams, M. y Burden, R. (1999). Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social. Madrid: CUP.
- Yager, K. (1998). Learning Spanish in Mexico: The Effect of Informal Contact and Student Attitudes on Language Gain.

Hispania, 81, 889-911.

ANEXO

Estimados alumnos/as:

Mediante este cuestionario se pretende conocer algunos aspectos relativos a su experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras ?especialmente el español? que nos serán muy útiles para conocerlos y comprenderlos mejor con el fin de ajustar las propuestas didácticas según las características del alumnado.

Las respuestas son anónimas y no los comprometen a nada en concreto. Además, serán tratadas con discreción y serán usadas para fines específicamente científicos. Por ello, los invitamos a que respondan a todas las cuestiones con absoluta sinceridad y sin ningún tipo de recelo. El número de matrícula no servirá para saber si usted continúa aprendiendo el E/LE en el mismo centro.

Les recordamos que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es su opinión.

Muchísimas gracias por su valiosa colaboración.

DATOS PERSONALES

(Son necesarios y muy importantes para este estudio y se utilizarán para informes estadísticos)

Fecha de nacimiento: mes: _____ año: 19 _____

Sexo: ? Femenino ? Masculino

Nacionalidad: _____ Lengua(s) materna(s): _____

Carrera: _____ Número de matrícula: _____

Estudios:

? Bachillerato ? Licenciatura

? Maestría ? Doctorado

? Otros: (especifique) _____

¿En qué lenguas extranjeras tiene usted conocimientos? Indique con una **X** el grado de dominio.

Muy bien	Bien	Regular	Un poco
Español			
Inglés			
Francés			
Italiano			
Ruso			
Otras, ¿cuáles?			

Indique con una **(X)** si ha residido o ha visitado España o algún país de Latinoamérica y en total por cuánto tiempo.

No _____
Sí _____ días _____ mes (es) _____ año (s)

Indique el propósito con una **(X)**

_____ vacaciones	_____ trabajo	_____ estudios	_____ aprender español	_____ otros: ¿cuáles? _____
------------------	---------------	----------------	---------------------------	--------------------------------

¿Tiene o ha tenido usted alguna relación con hispanohablantes fuera de clase? Marca con una (X) la opción correspondiente.

Ninguna _____	Esporádica _____	Ocasional _____	Frecuente _____	Muy frecuente _____
------------------	---------------------	-----------------	-----------------	------------------------

A continuación, encontrará una serie de preguntas sobre aspectos de la cultura y gente hispanas, del aprendizaje del español y de otras lenguas. No se tome mucho tiempo para contestar cada pregunta, señale la primera opción que se le ocurra. Recuerde que no hay respuestas incorrectas. Por favor, no deje ninguna preguntar sin contestar.

I. ¿POR QUÉ ESTUDIA USTED ESPAÑOL?

Señale con una X en qué grado influyen en su deseo de aprender el español los motivos siguientes. Estudio español,

	Mucho	bastante	re- gular	poco	nada
porque me facilita/rá relacionarme con personas hispanohablantes.					
porque me gusta la lengua española.					
porque me gustaria vivir en un pais hispano.					
porque lo necesito/necesitaré en mi carrera profesional.					
porque me gusta aprender cosas nuevas.					
porque lo necesito para mis estudios.					
porque me permite participar mejor en actividades de otras culturas.					
porque para mi es interesante aprender lenguas extranjeras.					
porque me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada.					
porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte hispanos.					
porque en general es gratificante aprender.					
porque me sirve para viajar al extranjero.					



Si usted tiene otras razones para aprender español, escribalas aquí e indique en qué grado influyen en su decisión de aprender la lengua:					

A continuación, escriba la razón más importante de todas que lo motiva para aprender español:

.II. A continuación, indique si está de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes enunciados. Señale con una X el número que corresponde a su opinión.

	A	B	C	D	E
En la clase me gusta que hablemos tanto en español como sea posible.					
Si considero cómo aprendo español, puedo decir honestamente que confío en mi suerte o inteligencia, porque no hago mucho esfuerzo para aprenderlo.					
Si ya no tuviera la posibilidad de hacer un curso de español en el Instituto/Universidad, trataría de seguir en contacto con el español en situaciones cotidianas (p.ej. leer libros y periódicos, usarlo en todas las situaciones posibles, etc.)					
Si estuviera de vacaciones en un país hispano, preferiría hablar en inglés o alemán, si fuera posible.					
Cuando oigo una canción en español en la radio, la escucho cuidadosamente y trato de entender las palabras.					
En realidad, me interesaría más aprender otro idioma que español, si tuviera la oportunidad					
En realidad, prefiero que el profesor/ la profesora nos hable en alemán.					
Pienso activamente sobre lo que he aprendido en la clase de español.					
Cuando acabe este curso, no continuaré aprendiendo español.					
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.					
En la clase de español participo activamente muy poco.					
Me interesa llegar a hablar español muy bien.					

III. Indique con una (X) en qué grado está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- A. Estoy totalmente de acuerdo
- B. Estoy de acuerdo
- C. Estoy indeciso/a
- D. Estoy en desacuerdo
- E. Estoy totalmente en desacuerdo

	A	B	C	D	E
En general, tengo facilidad para aprender idiomas.					
Noto que mi nivel de español va mejorando.					
A veces no entiendo los deberes de español.					
Me pongo nervioso/a cuando me toca decir/ hacer algo en clase o hablo en español.					

V. Indique con una (X) en qué grado está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- A. Estoy totalmente de acuerdo
- B. Estoy de acuerdo
- C. Estoy indeciso/a
- D. Estoy en desacuerdo
- E. Estoy totalmente en desacuerdo

PROFESOR

	A	B	C	D	E
Mi profesor/a es una persona agradable.					
Mi profesor/a me da suficiente retroalimentación (<i>feedback</i>).					
Mi profesor/a no es paciente.					
Mi profesor/a explica normalmente bien /con claridad.					
Mi profesor/a no nos da deberes adecuados a lo que hemos aprendido en clase.					
Mi profesor/a no es organizado/a.					

A continuación, encontrará una serie de PALABRAS OPUESTAS sobre su curso y su grupo de compañeros. Marque con una (X) el espacio que más se acerque a su opinión.

MI GRUPO ES

tolerante								intolerante
poco colaborador								colaborador
bueno								malo
unido								desunido
antipático								simpático

MI CURSO ES

útil								inútil
difícil								fácil
divertido								aburrido
bueno								malo
interesante								aburrido

ENTORNO

Señale con una (X) la puntuación que usted les da a los siguientes aspectos según la función didáctica.

	Muy bueno	bueno	re-regular	malo	muy malo
el libro/dossier					
el material didáctico a disposición (retroproyector, casete, pizarra, etc.)					
el número de participantes					
el mobiliario					
el aula (tamaño, luz, temperatura, distribución, etc.)					

V. LENGUAS EXTRANJERAS

Marque con una (X) el espacio que mejor represente su opinión.

1. Estoy totalmente de acuerdo
2. Estoy de acuerdo
3. Estoy indeciso/a
4. Estoy en desacuerdo
5. Estoy totalmente en desacuerdo

Lenguas extranjeras

	1	2	3	4	5
Para mí no es tan importante saber otra lengua aparte de mi lengua materna.					
Estudiar una lengua extranjera es una experiencia que disfruto/ agradable.					
Si sólo visito un país extranjero por corto tiempo, no es realmente necesario hablar la lengua de la gente nativa.					
Me gustaría aprender varias lenguas extranjeras.					
Prefiero leer la literatura extranjera en alemán que en la versión original.					
No creo que sea necesario aprender lenguas extranjeras en el colegio. Debería ser optativo.					
Me gustan las lenguas extranjeras.					
Prefiero hablar con extranjeros que viven en mi país en alemán, aunque hable sus lenguas.					
Si planificara vivir un tiempo en otro país, haría un gran esfuerzo por aprender la lengua nativa.					
Me gustaría hablar otra lengua extranjera perfectamente.					

VI. EL ESPAÑOL Y LA CULTURA HISPANA

A continuación, encontrará una serie de PALABRAS OPUESTAS de las que tiene que elegir la que se acerque más a su opinión. Puede elegir un punto intermedio cuando no

La cultura hispana

Indique con una (X) cuánto le gustan o interesan los siguientes aspectos de la cultura hispana en general, si quiere destacar alguno de los aspectos entre paréntesis, subráyelo:

ME GUSTA(N) /INTERESA(N)	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
LAS COSTUMBRES (formas de vida: comida, vestimenta, horarios, etc.)					
LA TRADICIÓN (fiestas, ritos, celebraciones, etc.)					
LA RELIGIÓN Y CREENCIAS					
LA MORAL (valores, normas, leyes, etc.)					
EI ARTE (pintura, escultura, arquitectura, etc.)					
LA LITERATURA					
LA MÚSICA					
EI CINE					
EL DESARROLLO ECONÓMICO/INDUSTRIAL					
LA CIENCIA					
¿HAY OTROS ASPECTOS DE LA CULTURA HISPANA QUE LE GUSTARÍA MENCIONAR?					

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!

Para más información véanse Oxford (2000); de Andrés (2000) y San Martín (2007).

Para más información véanse los 10 mandamientos del profesor para motivar a sus alumnos propuestos por Dörnyei y Csizér (1998: 203-229).

?Éste es uno de los estudios realizados para la tesis doctoral titulada *Motivación y actitudes en el aprendizaje del E/LE en Alemania*, leída en la Universidad Antonio de Nebrija en julio de 2009 (para más información véase Minera Reyna, 2009b).