



Trabajo de final de Máster:

**Estudio de la Motivación,
Actitud, Estrategias y Personalidad
de los estudiantes de español como lengua extranjera**

Alumna: Blanca Cristofol Garcia

Tutora: Elisabet Serrat Sellabona

Máster oficial en la Enseñanza de Español y Catalán como Lenguas Extranjeras

Curso 2014-2015

Gràcies...

A Elisabet, por todas las cosas que me ha enseñado, por su ayuda y disponibilidad a lo largo de este trabajo.

Grazie...

A los estudiantes de español de la Università degli Studi di Firenze, que tomaron un poco de su tiempo para responder a los cuestionarios que conforman la base de esta investigación.

Índice

1. Introducción	1
2. La adquisición de segundas lenguas: factores influyentes	4
2.1 <i>Introducción</i>	4
2.2 <i>Abreviaciones</i>	5
3. Variables centrales de nuestra investigación.....	6
3.1 <i>La motivación</i>	6
3.1.1 <i>Definición</i>	6
3.1.2 <i>La motivación en la ASL</i>	6
3.1.3 <i>Tipos de motivación</i>	7
3.1.4 <i>Teorías de la motivación</i>	9
3.1.5 <i>La motivación en nuestro estudio</i>	12
3.2 <i>La actitud</i>	12
3.2.1 <i>Definición</i>	12
3.2.2 <i>Las actitudes en la ASL</i>	13
3.2.3 <i>Teorías e hipótesis sobre las actitudes</i>	14
3.2.4 <i>La actitud en nuestro estudio</i>	15
3.3 <i>Las estrategias de aprendizaje</i>	15
3.3.1 <i>Definición</i>	15
3.3.2 <i>Tipos de estrategias</i>	16
3.3.3 <i>Las estrategias en nuestra investigación</i>	17
3.4 <i>La personalidad</i>	18
3.4.1 <i>Definición</i>	18
3.4.2 <i>La personalidad en la ASL</i>	18
3.4.3 <i>La personalidad en nuestra investigación</i>	20
4. El modelo socioeducativo de Gardner (1985).....	20
5. Estudios precedentes.....	21
5.1 <i>El estudio de Minera Reyna (2010)</i>	21
5.1.1 <i>Descripción del estudio</i>	21
5.1.2 <i>Resultados de la investigación</i>	22
5.2 <i>Meta-análisis de las investigaciones de Gardner (2013)</i>	22
5.2.1 <i>Introducción</i>	22
5.2.2 <i>Resultados de la investigación</i>	23
6. Objetivos	23
7. Metodología e instrumentos	24
7.1 <i>Descripción de la muestra</i>	24
7.2 <i>Procedimiento</i>	26
7.3 <i>Las variables</i>	27
7.4 <i>La encuesta</i>	28
7.4.1 <i>Parte 0: Presentación y preguntas personales</i>	28

7.4.2 Parte I: Estrategias de aprendizaje de la L2	28
7.4.2 Parte II: Test de personalidad de Eysenck	28
7.4.3 Parte III: Cuestionario MAALE (Motivación y Actitudes hacia la Lengua Extranjera)	29
7.4.4 Otros	31
8. Resultados.....	32
8.1 Resultados sobre la motivación	32
8.2 Resultados sobre la actitud.....	35
8.4 Resultados sobre la personalidad	43
8.5 Síntesis de los resultados	43
9. Discusión	45
9.1 La motivación.....	45
9.2 Las actitudes	46
9.3 Las estrategias de aprendizaje.....	47
9.4 Los rasgos de personalidad.....	48
10. Conclusiones.....	48
Bibliografía	50
Anexos	54

Estudio de La Motivación, Actitud, Estrategias y Personalidad de Los estudiantes de español como lengua extranjera

1. Introducción

Gardner y Lambert (1972:2) se preguntaron por qué algunas personas aprenden una lengua extranjera rápidamente y con pericia mientras que otras, habiendo tenido las mismas oportunidades para aprender, son un absoluto fracaso. Esta pregunta, además de haber sido el desencadenante de numerosas e importantes investigaciones del campo de la psicolingüística, representa el punto de partida y la motivación inicial de nuestro trabajo.

No existe un único factor que determine el éxito o el fracaso en la adquisición de una segunda lengua (Stevick, 1980). Los aspectos afectivos, físicos, cognitivos, lingüísticos, del entorno y socioculturales del sujeto que estudia una L2 intervienen en su proceso de aprendizaje hasta el punto que podemos afirmar que, en la práctica, los aspectos físicos, emocionales y cognitivos del alumno no se pueden aislar el uno del otro, porque lo que ocurre en una de estas áreas repercute inexorablemente en las demás (Ramajo, 2008:1).

Hay numerosas generalizaciones y suposiciones acerca del estudiante ideal de lenguas extranjeras. La creencia popular más extendida otorga al estudiante ideal las siguientes características: un joven que no haya superado todavía la pubertad, con una alta motivación para el estudio, grandes aptitudes lingüísticas y unas estrategias cognitivas determinadas. No obstante, la verdad es que no existe, para ninguno de estos factores, un consenso real entre los investigadores de este campo, existiendo controversias hasta para determinar la edad adecuada en la que iniciar el aprendizaje de una segunda lengua.

Debido a un fuerte interés personal y al peso que consideramos que tienen los factores afectivos y emocionales en la ASL, en este estudio nos centramos, concretamente, en el estudio de la motivación, la actitud, las estrategias y la personalidad en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La muestra a partir de la cual se desarrolla la parte práctica de la investigación está formada por un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera de la Università degli Studi di Firenze (Italia). Esta cuenta con 105 participantes, italianos o extranjeros residentes en Italia, mujeres y hombres de entre 20 y 30 años que estudian español con motivaciones e intereses distintos.

Nos interesa, pues, determinar qué tipo de orientación ha llevado a nuestra muestra al estudio de esta lengua extranjera, cuáles son sus actitudes hacia la cultura que representa la lengua española y su

comunidad de hablantes nativos. Asimismo, queremos observar qué estrategias de aprendizaje realizan los estudiantes de español de la Università degli Studi di Firenze para poner en práctica sus conocimientos de español y relacionarlos, posteriormente, con su nivel de estudio de la L2 y determinados rasgos de su personalidad.

Un aprendiz muy motivado estará dispuesto a realizar esfuerzos relativamente grandes en su aprendizaje de una lengua extranjera; otro poco motivado, en cambio, abandonará el aprendizaje en cuanto se le presente un reto difícil. Un aprendiz introvertido evitará hablar en clase, aunque posiblemente posea una excelente competencia lingüística en la expresión escrita; un estudiante extrovertido, por su parte, hablará en gran medida, a pesar de que su pronunciación de la L2 no sea excelente. Por otro lado, un aprendiz que se intercambie *e-mails* periódicamente con un nativo de la lengua extranjera, probablemente conocerá más registros, expresiones y coloquialismos de la lengua meta (LM) que el resto de sus compañeros.

Así, cualquier estudiante de lengua extranjera presentará numerosas particularidades y tendrá un trasfondo personal único. No obstante, el estudiante no estará solo en su camino hacia el aprendizaje de una lengua meta: el profesor le acompañará e influirá a lo largo de este proceso. Por ello, es un deber del docente de L2 tratar de comprender cuánto son importantes de las características individuales de sus estudiantes en la ASL y tratar de adaptar, así, su metodología en la enseñanza, buscando siempre aquella que más favorezca a sus alumnos, les haga sentir más cómodos dentro del ámbito académico y les ayude a lograr sus objetivos respecto a la lengua estudiada.

A partir de un marco teórico de fondo, la revisión de estudios realizados anteriormente en el campo de la psicolingüística -los cuales tomamos como referencia- y de nuestro propio trabajo de investigación, pretendemos obtener resultados relevantes acerca de las variables comentadas anteriormente, con la esperanza de que nuestras humildes conclusiones puedan ser de utilidad, en un futuro, para la práctica de los profesores de lengua extranjera.

2. La adquisición de segundas lenguas: factores influyentes

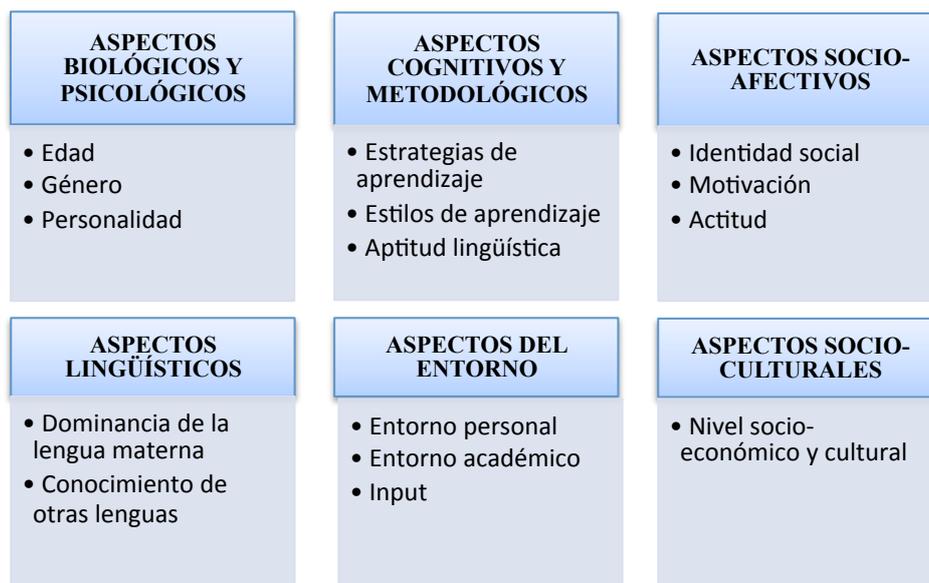
2.1 Introducción

En la adquisición de una lengua extranjera intervienen numerosas variables que, a su vez, han sido incluidas en clasificaciones distintas. Como explican Espí y Azurmendi (1996), hay **variables pedagógicas** relacionadas con el profesor, la metodología y el contexto de aprendizaje (Laforge, 1972) y variables relacionadas con el estudiante: **individuales**, referentes a la aptitud lingüística del alumno y **psicosociales**, referentes a sus rasgos de personalidad (Gardner, 1985). En tercer lugar, los autores señalan las **variables sociodemográficas** del aprendiz, tales como el contexto socioeconómico y sociopolítico en el que vive.

A continuación, proponemos una clasificación general de las distintas variables que influyen en el proceso de adquisición de una L2.

Figura 1.

Clasificación general de las variables que influyen en la ASL.



En este estudio nos centraremos en el análisis de dos aspectos socio-afectivos (motivación y actitud), uno psicológico (personalidad) y otro cognitivo y metodológico (estrategias de aprendizaje). Sin embargo, en la investigación conoceremos también la edad, el género, el nivel socio-cultural y el conocimiento de otras lenguas de los participantes que configuran nuestra muestra. A pesar de que estos últimos factores no son de gran relevancia para nuestra investigación, sabemos que estos pueden ejercer influencia en el aprendizaje de una lengua extranjera y, por lo tanto, también los tendremos en cuenta en el momento de definir las características individuales y sociodemográficas de los participantes de la muestra.

2.2 Abreviaciones

Las abreviaciones que podrán verse a lo largo de este trabajo se corresponden con los siguientes conceptos:

ASL¹: Adquisición de segundas lenguas.

ELE: Español como lengua extranjera.

LE: Lengua extranjera.

L1: Lengua materna.

L2²: Segunda lengua.

LM: Lengua meta.

¹ A pesar de que esta abreviación se corresponde con el término “Adquisición de Segundas Lenguas”, la tendencia dominante, en la actualidad consiste en utilizarlo para referirse conjuntamente a los procesos de adquisición y a los de aprendizaje (Diccionario de términos clave de ELE, Instituto Cervantes), y es como la usaremos en este trabajo.

² La L2 es aquella que se aprende en la comunidad en la que se vive y que no se corresponde con la L1 del aprendiz. La LE es la lengua extranjera que aprende un estudiante en su país de origen, sin ser esta usada en la comunidad en la que vive (Muñoz, 2002). En este trabajo, como ocurre en otras investigaciones, en algunos casos se podrá generalizar y usar el término L2 para referirnos ambos tipos de lenguas segundas.

3. Variables centrales de nuestra investigación

3.1 La motivación

3.1.1 Definición

El aprendizaje de una L2 requiere el conocimiento consciente o inconsciente de conceptos explícitos tales como la gramática o las normas léxicas, pero guarda, además, una importante relación con los elementos sociales y culturales de la comunidad de hablantes nativos de esta L2. El aprendizaje de una lengua extranjera tiene, como objetivo, los logros:

- *Lingüísticos*, como la adquisición de aspectos estructurales como la gramática o vocabulario, desarrollados mediante las cuatro competencias lingüísticas (expresión escrita, expresión oral, comprensión oral y comprensión escrita).
- *Extralingüísticos*, como la valoración y apreciación de la lengua o cultura meta y de su grupo de hablantes nativos.

Podemos afirmar, pues, que el aprendizaje de una L2 se trata, a su vez, de un evento social. Así, la **motivación** es de gran importancia en este proceso y fue estudiada originariamente por los psicólogos sociales. La motivación, una variable afectiva en el aprendizaje de L2, ha sido definida de distintos modos. Por ejemplo, Harmer (2001:3) la define como un tipo de conductor interno que anima a alguien a perseguir una acción.

Por su parte, Castro (1991:11), apoyándose en la teoría de Dörnyei (1990), la describe como un fenómeno formado por cuatro compuestos: la fijación de un objetivo, el deseo de alcanzar dicho objetivo y las actitudes favorables hacia una actividad y un esfuerzo en particular.

3.1.2 La motivación en la ASL

Lightbrown y Spada (2006:185) explican que una de las creencias más extendidas entre los enseñantes y aprendices de L2 es que el mejor vaticinador del éxito en el aprendizaje de una LE es la motivación. Sin embargo, estos autores afirman que no siempre dicha idea se cumple, pues en algunas ocasiones hasta los aprendices más motivados se enfrentan a importantes desafíos en el aprendizaje de una L2.

Los alumnos que asisten a un aula de español como lengua extranjera han tenido experiencias distintas y cuentan con un trasfondo personal muy individualizado, lo que les llevará a tener un tipo de motivación u otra ante el aprendizaje de una L2. Así, es muy aconsejable que el profesor conozca las motivaciones de sus estudiantes y sus experiencias previas de contacto con la L2 y su comunidad de

hablantes, porque a pesar de que un profesor no pueda intervenir en la motivación intrínseca³ de los alumnos, sí que tendrá la capacidad de influenciar notablemente sobre los demás tipos de motivación.

Por un lado, Lightbrown y Spada (2006) aconsejan que el profesor cree, en el aula, un entorno de ayuda donde los alumnos se sientan estimulados y comprometidos, realizando actividades adecuadas para su edad, intereses y bagaje cultural en el que, sobre todo, se les permita experimentar el éxito. Por otro lado, desde nuestro punto de vista, todos los profesores de lengua extranjera deberían conocer las siguientes teorías y tipos de motivación y ser capaces de identificar las características de sus alumnos en función de los agentes motivadores que influyen en su aprendizaje, con el fin de facilitarles su camino hacia el conocimiento y dominio de una L2.

3.1.3 Tipos de motivación

Existen distintos criterios para clasificar la motivación. A continuación, exponemos dos de las principales clasificaciones (A y B) y otra que nos ha llamado la atención por su particularidad y posible aplicación en el aula de ELE (C):

A) Clasificación según las escuelas de la psicología educativa

Dos teorías tradicionalmente distintas han llevado a la identificación de dos tipos de motivación. Esta clasificación, una de las más extendidas, considera que la motivación puede ser:

- **Motivación intrínseca:** surgió del enfoque mentalista, que otorga una gran importancia a la recompensa personal. En la motivación intrínseca, el estudiante no está motivado por un factor externo, sino por su interés personal.
- **Motivación extrínseca:** surgió del enfoque conductista, que defiende que el proceso de aprendizaje debe ser reforzado mediante premios, surge la motivación extrínseca. Este tipo de motivación es la que lleva a un aprendiz a estudiar una L2 con una finalidad externa, como por ejemplo conseguir un puesto de trabajo, una titulación universitaria o una beca para estudiar en el extranjero.

B) Clasificación según Dulay, Burt y Krashen (1982)

Desde la psicología social, estos autores consideran que la motivación, en el aprendizaje de una L2, puede ser de tres tipos:

- **Motivación instrumental:** el sujeto estudia la L2 porque el conocimiento de esta le ayudará a alcanzar alguna meta, como leer artículos científicos, ver películas en versión original o graduarse. Este tipo de motivación implica muy poco o nulo deseo de integrarse socialmente en la comunidad de hablantes de la L2.

³ Un alumno motivado intrínsecamente es aquél cuyo interés por estudiar la lengua no está condicionado por la presencia de una recompensa, sino que el lograr realizar la actividad o tarea constituye una recompensa en sí (Luján, 1999:274).

- **Motivación integradora:** en el aprendizaje de la L2, el sujeto tiene como objetivo la integración social en la comunidad de hablantes nativos de la L2 y hasta llegar a ser uno de sus miembros sin renunciar, no obstante, a la pertinencia a su comunidad de origen.
- **Motivación por identificación con el grupo social:** la motivación del sujeto surge de la identificación con la comunidad de hablantes de la L2 y este desea aprender la lengua meta para poder comunicarse con su comunidad de hablantes nativos. Este tipo de motivación es parecida a la integradora, porque en ambas motivaciones los sujetos desean participar de la vida social y cultural de la comunidad de hablantes nativos de la L2. Sin embargo, en los casos de identificación con el grupo social, los sujetos quieren ser considerados miembros de la comunidad de hablantes de la L2, renunciado así a su comunidad de origen.

Como afirma Luján (1999), no existe entre los investigadores un acuerdo sobre qué tipo de motivación es el más favorable en un proceso de enseñanza/aprendizaje. Según Gardner y Lambert (1972), los estudiantes con mayores posibilidades de éxito a largo plazo serían aquellos que tuvieran una motivación integradora, más que instrumental. No obstante, estos afirman que, en ciertos contextos, la motivación instrumental produce mejores resultados en el aprendizaje de una L2 que la motivación integradora. Según Harmer (1989), en cambio, el tipo de motivación no es decisivo en el éxito o fracaso del aprendizaje de una L2, pues en este proceso intervienen muchos otros factores, como las personas del entorno del aprendiz: familia, profesores y compañeros.

C) Clasificación según Fourcade (1977)

Fourcade (1977) describe tres tipos de motivación según la fuente que las genere. Estas pueden ser:

- **Motivación accidental,** producida por el entorno e impuesta de modo agresivo, como es el caso de la influencia de la sociedad o de la televisión.
- **Motivación cultivada,** promovida por los profesores y por el ámbito académico en el que se encuentra el estudiante.
- **Motivación deliberada,** cuando es el mismo aprendiz quien desea mejorar en su proceso de conocimiento de la L2.

Tampoco se ha determinado, siguiendo esta clasificación, qué tipo de motivación es óptima para el proceso de aprendizaje. No obstante, según afirman la mayoría de los expertos del ámbito de la ASL, la motivación deliberada una de las más efectivas.

3.1.4 Teorías de la motivación

Distintas teorías, a lo largo de los años, han dado lugar a interesantes ideas sobre la motivación. A continuación, describimos aquellas más relevantes para nuestro trabajo:

A) La teoría de la motivación de Gardner: el concepto de integración o «integrativeness»

Robert Gardner y Wallace Lambert (1972) fueron pioneros en la investigación de la motivación en el aprendizaje de una L2, realizando importantes estudios en Canadá, país bilingüe y con elevada inmigración. Estos autores consideraron la motivación como fuerza principal en el aprendizaje de una L2, responsable de la mejora o del empeoramiento en la comunicación intercultural y la afiliación del estudiante a la comunidad de hablantes de la L2 (Dörnyei, 2003:5).

El concepto más relevante de la investigación de Gardner (1985) es el de la **disposición integradora** de los aprendices de una L2. Una disposición integradora es una disposición positiva interpersonal y afectiva hacia el grupo de hablantes de la L2, el deseo de interactuar con ellos y hasta ser considerado un miembro más de su comunidad. La disposición positiva puede implicar, a su vez, una identificación psicológica y emocional con la comunidad de hablantes nativos de la L2. Presentar una disposición integradora requiere, también, el hecho de tener una mente abierta y mostrar respeto hacia las demás comunidades de hablantes y grupos culturales, así como hacia su modo de vida.

Así, existe una **motivación integradora**, ya definida previamente en este trabajo, capaz de influenciar en la adquisición de una segunda lengua hasta el punto de dar lugar a casos como el estudiado por Lambert (1955), de un universitario americano con inglés L1 que, después de realizar varios tests psicológicos, demostró tener un mayor dominio en el uso del francés que del inglés. Los investigadores hallaron la explicación a este hecho en las posteriores entrevistas que le realizaron, en las que el estudiante indicó que estaba desilusionado con América y con el mundo americano, reaccionaba en contra de cualquier cosa que no fuera europea y leía solo publicaciones en francés. El estudiante declaró, también, que había estado recientemente en Francia y que quería volver lo más pronto posible, aparentemente para quedarse a vivir allí (Gardner y Lambert, 1972:13).

Otro ejemplo, presentado por Whyte y Holmberg (1956) es el de los norteamericanos que trabajan y viven en América Latina. Los norteamericanos que creían compartir atributos físicos con los latinos y que querían interactuar con ellos socialmente, lograron ser mucho más fluentes en el español que los americanos que no querían o podían realizar tal identificación con los latinos, pues no presentaban una disposición integradora.

Para Gardner (2001) la motivación integradora se relaciona con la identificación por parte del aprendiz con la comunidad de hablantes de la L2 y hasta su deseo de formar parte de ella. Por su parte, Dörnyei (1990) especificó que, ante la ausencia de miembros de la comunidad de hablantes de la L2 en el entorno del aprendiz, este se podrá sentir identificado con la cultura y los valores intelectuales asociados generalmente a la lengua extranjera en cuestión, algo a lo que llamó **integración potencial**. Este tipo de motivación explica casos como el de muchos estudiantes chinos de inglés L2, que presentan una gran motivación integradora hacia los países de habla inglesa a pesar de que viven en China y que, tal vez, no han conocido jamás a un hablante de inglés nativo o visitado un país anglófono.

Dörnyei y Csizer (2002) destacan también que el fenómeno de la motivación integradora en el aprendizaje de segundas lenguas es observable en situaciones muy distintas, que van desde el caso de países bilingües como Canadá, donde existen numerosos casos de motivación integradora real en el aprendizaje de L2, hasta el caso de países como China, donde muchos de sus habitantes tienen el deseo de una integración potencial en la comunidad inglesa/norteamericana. Por este motivo, estos autores sugieren trasladar el concepto de integración propuesto por Gardner a un concepto más simple, basado en la identificación personal: el **auto-concepto**.

Markus y Nurius (1986), definen los auto-conceptos como posibles *yo*, es decir, ideas sobre lo que una persona cree que puede llegar a ser: lo que les gustaría llegar a ser y lo que, en cambio, tienen miedo de llegar a ser. De estos, el más destacado es el llamado «ideal self» (yo ideal), que representa los atributos que una persona querría llegar a poseer, como la capacidad de hablar una lengua extranjera con un nivel nativo (Dörnyei, 2003:6).

B) La teoría del logro o «achievement motivation»

Dentro de la corriente cognitivista, David McClelland y John Atkinson (1953) fueron pioneros en el estudio de la **motivación del logro**. Estos la definieron como el intento de aumentar o mantener lo más alto posible la propia habilidad en la realización de una tarea con el fin de llegar al éxito. Atkinson añadió, más tarde, una nueva consideración a la teoría del logro, con el concepto de **temor al fracaso**, cuando se advierte la necesidad de eludir un fallo.

En el ámbito académico, este psicólogo señala que los alumnos con motivación de logro seleccionan problemas que plantean retos moderados, se esfuerzan más antes de abandonar un problema difícil y suelen elegir compañeros que son buenos en los estudios. Los alumnos con motivación de logro, además, suelen obtener mejores resultados que los demás estudiantes. Por su parte, los alumnos que presentan temor al fracaso, optarán por proponerse retos menos difíciles, elegirán compañeros menos estudiosos y sus resultados serán, por lo general, más bajos que los del resto de la clase.

C) La teoría de la atribución o «attribution theory»

La **teoría de la atribución**, propuesta por Bernard Weiner (1974) fue el modelo dominante de finales del siglo XX y se basa en la afirmación de que, si en un pasado hemos fracasado en una actividad por falta de habilidades por nuestra parte, las probabilidades de que queramos repetir dicha actividad serán muy bajas. En cambio, si consideramos que el problema recae sobre un esfuerzo personal insuficiente o sobre las estrategias que hemos empleado, la probabilidad de que queramos repetir dicha actividad será más elevada.

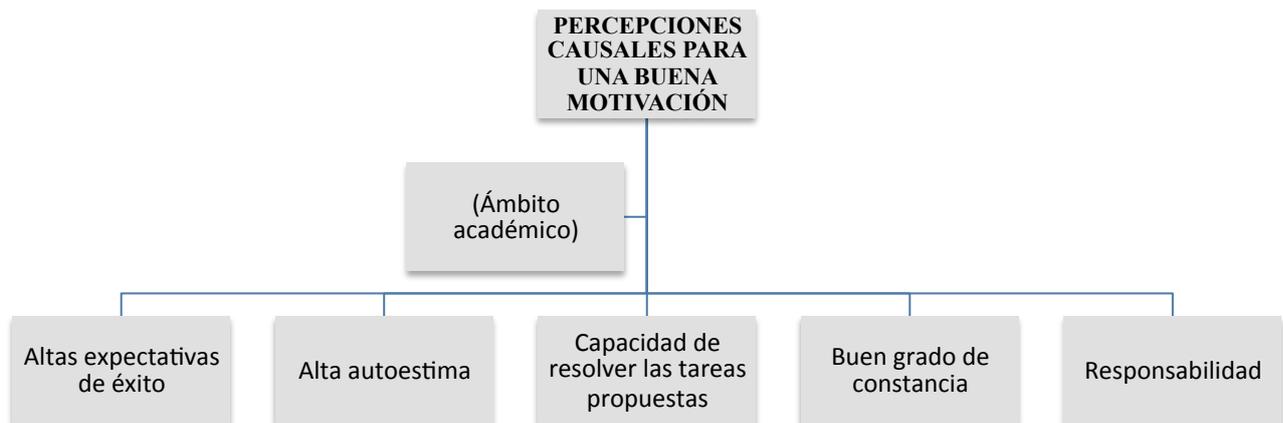
Dörnyei (2001:8) explica que, debido a la elevada frecuencia de fracasos por parte de los aprendices de lenguas extranjeras de todo el mundo, se considera que la motivación juega un papel muy importante en el proceso de la ASL, y afirma que la teoría de la atribución es única porque logra enlazar las experiencias pasadas de los estudiantes con sus futuros esfuerzos para lograr el éxito. Además de la motivación, la teoría de Weiner (1974) expone que, en el proceso de aprendizaje de una L2 intervienen

otros factores: los factores causales.

Las percepciones causales que expone Weiner son causas internas –inteligencia, esfuerzo, personalidad...- o externas –dificultad de las tareas, influencia del entorno sociocultural...- que pueden influir en el rendimiento de un sujeto que está aprendiendo una L2 (Madrid, 1999:19). Estas se presentan, de forma esquemática, en la figura 2:

Figura 2.

Percepciones causales para la buena motivación del estudiante en un contexto formal (Madrid, 1999).



Heider (1958), predecesor de la Teoría de la atribución, afirma que los individuos muy motivados son aquellos que atribuyen los logros a su elevada capacidad intelectual y a su gran esfuerzo. Además, estos no se rinden cuando experimentan un fracaso y lo atribuyen a la falta de esfuerzo, algo que pueden modificar. Los aprendices motivados, por lo general, realizan esfuerzos relativamente grandes, pues consideran que este es un factor determinante para el éxito de su aprendizaje. Por otro lado, los individuos poco motivados consideran que sus logros se deben a factores externos más que a factores internos. No consideran, tampoco, el esfuerzo como un elemento causal. Además, estos aprendices suelen abandonar el estudio de una L2 ante un fracaso, porque lo consideran debido a una falta de capacidad y no de esfuerzo, por lo que tienden a realizar menos sacrificios en el estudio que los aprendices motivados.

D) Las teorías de las metas o «goal theories»

Las metas que se imponen o les imponen a los individuos influyen en su motivación en el desarrollo de una tarea. En el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas, durante muchos años, las metas han sido consideradas *orientaciones*.

Tremblay y Gardner (1995), por su parte, introdujeron el concepto de **saliencia de la meta**, como un elemento central y específico que destaca entre las **metas de los aprendices**. A partir de esta meta central, los estudiantes desarrollan sus estrategias de aprendizaje y fijan la frecuencia de ejecución de estas, así como gestionan su mantenimiento.

3.1.5 La motivación en nuestro estudio

Como hemos visto en los apartados anteriores, la motivación juega un papel importante en el proceso de la ASL y es una de las variables de este campo que ha sido más estudiada.

En esta investigación observaremos qué tipo de motivación presentan los estudiantes de español L2 de la Università degli Studi di Firenze, pues a pesar de que no existe un consenso entre los autores acerca de qué tipo de motivación es más favorable para la ASL, se intuye que, a largo plazo, un tipo de motivación puede ser más beneficioso que otro.

Así pues, nos fijaremos en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de nuestra muestra, siguiendo el ejemplo de la investigación de Minera Reyna (2010), realizada a partir del cuestionario MAALE (Motivación y Actitud en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera). La motivación intrínseca se estudiará como un todo, mientras que la motivación extrínseca se dividirá en dos subtipos: la integradora y la instrumental. Asimismo, veremos qué grado de motivación presentan dichos estudiantes independientemente del tipo, pues el grado de motivación es también un factor influyente en el logro o en el fracaso del proceso de ASL.

3.2 La actitud

3.2.1 Definición

En términos generales, podemos decir que la actitud es lo que define la relación entre un sujeto y un objeto físico o social y que se infiere de la conducta y de las declaraciones del sujeto. En la adquisición de una segunda lengua, las actitudes se desarrollan frente a esa lengua segunda, frente a su comunidad de hablantes, lo extranjero en general, la experiencia de aprendizaje y los profesores implicados en la misma (Gardner, 1985).

Las actitudes están compuestas por tres componentes:

- **Cognoscitivo:** incluye las percepciones y creencias hacia un objeto.
- **Afectivo:** recoge el sentimiento a favor o en contra de un objeto.
- **Conductual:** tendencia a reaccionar frente a un objeto de una manera determinada.

Las actitudes también han sido clasificadas, de forma general, como positivas, negativas o neutras. En la adquisición de una segunda lengua, las actitudes son importantes porque no influyen directamente en el logro, pero configuran un soporte motivacional. Una actitud positiva, pues, favorecerá el desarrollo de las actividades comunicativas (Gardner y Lambert, 1972).

De todas las actitudes que pueden influir en la ASL, la que más se ha investigado ha sido la actitud de los aprendices hacia la LM. En muchos de los estudios realizados en Canadá, se vio que una actitud positiva hacia la LM iba asociada al éxito en la ASL en el contexto bilingüe del país (Van Els *et al.*, 1984: 119). Scherer y Wetheimer (1964), por su parte, demostraron que los estudiantes universitarios americanos

con inglés L1 que tenían actitudes positivas hacia el alemán y hacia sí mismos cuando hablaban alemán, tenían mejores habilidades lingüísticas que los otros estudiantes.

Los resultados de más estudios, como el de Oller, Hudson y Liu (1977) también apoyaron la perspectiva dominante según la cual existe una relación positiva entre actitud y ASL. Estos investigadores observaron que los estudiantes chinos residentes en EEUU por motivo de estudios, que en general tenían una actitud positiva hacia la LM, demostraron tener grandes habilidades para hablar en inglés. En cambio, cuando Oller, Baca y Vigil (1977) estudiaron el caso de un grupo de mujeres mexicanas que vivía en Albuquerque, Nuevo México, vieron que a pesar de que una parte de la muestra había mostrado una actitud positiva hacia los americanos, estas obtuvieron resultados inferiores en el test de inglés. Este último caso podría deberse, como afirmaron los investigadores, al hecho de que las mujeres de la muestra pertenecían a una clase socioeconómica más baja que los estudiantes chinos de la investigación de Oller, Hudson y Liu (1977) comentada en el párrafo anterior y, además, se habían trasladado a EEUU por motivos de trabajo o del trabajo de sus conyugues y es posible que se sintieran como la “minoría colonizada” frente a la mayoría anglófona.

3.2.2 Las actitudes en la ASL

Larsen-Freeman y Long (1964:163) hacen una revisión de distintos factores del entorno del estudiante que influyen en las actitudes. Estos, son:

- **Los padres.** Gardner (1960) observó que un grupo de estudiantes anglófonos, aprendices de francés L2 en Montreal, tenían unas actitudes respecto a los franceses iguales a las de sus padres. Stern (1967) demostró, por su parte, que en los centros escolares de Gales, el éxito de la enseñanza estaba relacionado con las actitudes de los padres hacia el galés.
- **Los compañeros.** Las actitudes de los compañeros también pueden afectar a las actitudes en el proceso de ASL. Elías Olivares (1976) explicó cómo un grupo de estudiantes mexicano-americanos residentes en EEUU, preferían hablar entre ellos en dialecto caló en lugar del español estándar que aprendían en clase.
- **El contexto de aprendizaje.** Schumann y Schumann (1977) afirmaron que los aprendices pueden mantener actitudes negativas hacia el contexto académico si el profesor les ofrece un programa muy distinto a aquél que ellos desearían tener. Esto puede llevar, como afirman los autores, al abandono del estudio de la L2.
- **Los profesores.** La actitud de los docentes hacia sus alumnos es también de fundamental importancia, porque influirá en la calidad y la cantidad del aprendizaje de los estudiantes. Tucker y Lambert (1973) creen que las actitudes de los profesores son todavía más importantes que las de los padres o del entorno social del alumno. Algunos autores (Brophy y Good, 1974; Jackson y Costa, 1974) señalan que los profesores tienen distintas expectativas acerca de sus estudiantes en función de su etnicidad. Por ejemplo, Jackson y Costa (1974) demostraron que los profesores elogiaban y animaban más a los estudiantes anglófonos que a los chicanos en un contexto escolar de EEUU.

- **La etnicidad.** El hecho de pertenecer a un determinado grupo étnico puede predeterminar las actitudes y el comportamiento hacia los que no son miembros de este. Segalowitz y Gatbonton (1977) explican que los canadienses franceses con fuerte sentimiento étnico son menos diestros en la pronunciación de los sonidos exclusivos anglófonos, como la [ð] o la [tʃ] inglesas que los que no tenían un sentimiento étnico tan fuerte. Beebe (1977), en cambio, observó como un tailandés de etnia china tenía un acento más chino cuando su interlocutor era chino que cuando el interlocutor era tailandés.

3.2.3 Teorías e hipótesis sobre las actitudes

Las actitudes hacia una lengua o hacia su comunidad de hablantes nativos nos llevan al deseo de aprender dicha lengua o, de lo contrario, al rechazo de la L2 y de todo lo que esta representa. Pero, ¿qué factores influyen sobre las actitudes y cómo se manifiestan estas en la ASL? Algunos autores han aportado, con sus investigaciones, teorías e hipótesis relevantes, como las tres que destacamos en este apartado:

A) Hipótesis de la Interdependencia Cultural

La hipótesis fue planteada por Clément y Hamers (1979) y, según explican Espí y Azurmendi (1996:65), esta defiende que las actitudes favorables hacia la segunda lengua sólo se desarrollan si el individuo ya valora su propio grupo étnico.

En ocasiones, una valoración negativa del propio grupo étnico conlleva a valorar positivamente el grupo étnico de la LM. Un ejemplo es el del estudio de Lambert (1955) mencionado en el apartado 3.1.4 de este documento, en el que se expone el caso de un universitario americano con actitudes negativas hacia el mundo americano y muy positivas hacia el mundo europeo, que demostró tener un dominio del inglés (L1) más bajo que del francés (L2).

B) Modelo del filtro afectivo de Krashen

Algunas personas están expuestas a una gran cantidad de input comprensible y, a pesar de ello, no adquieren un buen nivel de competencias en la L2. Krashen explica este suceso mediante la **hipótesis del filtro afectivo**, una barrera metafórica que previene al aprendiz de adquirir el idioma, a pesar de que esté expuesto a un *input* apropiado (Lightbrown y Spada, 2006:37).

El **afecto**, según Lightbrown y Spada (2006), comprende los sentimientos, motivos, necesidades, actitudes y estados emocionales del estudiante. Así, el aprendiz que esté tenso, ansioso o aburrido, tal vez no filtrará el input, haciendo así imposible la adquisición de la L2.

C) Teoría de la Acomodación Social

Beebe (1977), como comentado en el apartado 3.2.2 de este trabajo, observó que un tailandés de etnia china hablaba con un acento más parecido al chino estándar cuando hablaba con un entrevistador de su misma etnia que cuando el entrevistador era tailandés. Este hecho puede explicarse por la **Teoría de la Acomodación Social** de Giles (1979), según la cual, durante una conversación, se producen cambios en el habla. Estos cambios pueden ser de distintos tipos, en función de la dirección del cambio de acento y del tiempo en el que se produce el cambio, como se resume en la tabla 1:

Tabla 1.

Clasificación del tipo de cambios en el acento de los interlocutores según la Teoría de la Acomodación Social (Giles, 1979).

SEGÚN LA MODIFICACIÓN DEL ACENTO		SEGÚN EL TIEMPO EN EL QUE SE PRODUCEN	
De convergencia: el hablante modifica el habla para parecerse más a su interlocutor.	De divergencia: las diferencias lingüísticas entre los interlocutores se mantienen o se enfatizan.	Sincrónico: El cambio se produce en un intercambio conversacional concreto.	Diacrónico: El cambio se produce a lo largo de un periodo de tiempo.

3.2.4 La actitud en nuestro estudio

Como en el caso de la motivación, en el momento de elegir los criterios para incluir la actitud en nuestra investigación hemos tomado como modelo el trabajo de Minera Reyna (2010), pues consideramos que en su estudio se contemplan todas las actitudes influyentes en el proceso de ASL.

Tal y como realiza la autora en su trabajo, hemos analizado la actitud de los estudiantes dividiéndola en cuatro subtipos: actitud hacia las lenguas extranjeras, hacia el mundo hispano, la cultura hispana y los hispanohablantes. El instrumento de medida ha sido, como en el caso de la motivación, el cuestionario MAALE (Motivación y Actitud hacia el Aprendizaje de una Lengua Extranjera), de Minera Reyna (2010), que se describirá en el apartado 7.4.3 de este documento.

3.3 Las estrategias de aprendizaje

3.3.1 Definición

Las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera son las estrategias que contribuyen al desarrollo del sistema de la lengua que el aprendiz construye y que afectan directamente al aprendizaje (Rubin, 1981). Weinstein y Mayer (1986: 315) las definen como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje, con la intención de influir en su proceso de codificación.

Monereo (1998), por su parte, engloba las ideas anteriores en su definición, exponiendo que las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para

cumplimentar una determinada demanda u objetivo, en dependencia de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Así, las estrategias implican un plan de acción por parte del estudiante y son, la mayor parte de ellas, deliberadas y planificadas por el propio aprendiz.

3.3.2 Tipos de estrategias

Las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas, desde los años sesenta del siglo pasado, según diferentes taxonomías. Valle y Arias (1999) definieron tres grandes tipos de estrategias:

- **Cognitivas:** integran el nuevo material con el conocimiento previo.
- **Metacognitivas:** se refieren a la planificación, control y evaluación que hacen los estudiantes de su aprendizaje.
- **De manejo de recursos:** estrategias de apoyo mediante el uso de distintos recursos y que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término.

Oxford (1990:16), desde un enfoque más comunicativo, plantea otra taxonomía de interés para la ASL. Esta clasificación diferencia las **estrategias directas** de las **estrategias indirectas**. Las primeras incluyen de forma directa la L2: implican su procesamiento mental y permiten desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas; por otro lado, las segundas sirven para apoyar y controlar el aprendizaje de la L2. La taxonomía de esta autora se muestra, de modo esquemático, en la tabla 2:

Tabla 2.

Clasificación de las estrategias de aprendizaje según Oxford (1990).

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTAS
- De memoria	- Metacognitivas
- Cognitivas	- Afectivas
- Compensatorias	- Sociales

De las estrategias directas, las **estrategias de memoria** son aquellas que se usan para almacenar o guardar la información y permiten recuperarla cuando sea necesario, las **estrategias cognitivas** son aquellas que usan los aprendices para que su aprendizaje sea significativo. Por último, las **estrategias compensatorias** ayudan a que los estudiantes eliminen sus vacíos de conocimiento y puedan continuar con la comunicación.

Por lo que se refiere a las estrategias indirectas, las **metacognitivas** ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje, las **estrategias afectivas** son aquellas que implican la parte emotiva del estudiante –motivaciones, emociones y actitudes- y las **sociales** son las que facilitan a los aprendices la interacción con otros estudiantes y hablantes nativos de la LM.

Este último tipo de estrategias, que Oxford llama afectivas y sociales, más relacionadas con las actitudes y motivación de los estudiantes, son el tipo de estrategias que más a fondo investigaremos en este estudio. Estas se corresponden, a su vez, con las llamadas estrategias **comunicativo-experienciales**, **interpersonales** y **afectivas** de la clasificación de Stern (1992). Las comunicativo-experienciales incluyen,

además del aprendizaje del lenguaje verbal, el aprendizaje del lenguaje no verbal, como los gestos, mientras que las interpersonales consisten en el contacto del aprendiz con hablantes nativos, así como la familiarización con la cultura de la comunidad de hablantes de la L2. Por último, las afectivas guardan relación con la actitud de los aprendices hacia la lengua, cultura y hablantes nativos de la L2 que estudian.

Los programas de inmersión, que nacieron en Norteamérica y Canadá, motivaban a los alumnos a descubrir y utilizar estrategias comunicativo-experienciales, interpersonales y afectivas. Estos surgieron en los años setenta y tenían, como objetivo principal, la experimentación, por parte de los estudiantes, de la lengua extranjera en su uso real (García Santa Cecilia, 2000:20). El profesor de L2 puede y debe potenciar este tipo de estrategias, que mejoran notablemente la competencia lingüística de los aprendices, debe ser un orientador, guía o facilitador del aprendizaje, pues el profesor es un puente entre la clase y la sociedad y la cultura a la que representa la lengua extranjera (Martínez Lirola, 2006).

Un ejemplo de estrategia interpersonal cada vez más utilizada en los centros de enseñanza de lenguas extranjeras es la Comunicación Mediada por Computador (CMC). Esta se trata de cualquier tipo de comunicación humana lograda a través o con la ayuda de computadores. Esta comunicación puede ser de tipo sincrónica, es decir, la comunicación ocurre en tiempo real, o asincrónica, cuando la comunicación no ocurre en tiempo real (Quintanilla, 2010:218). Así, el correo electrónico, los *weblogs*, las redes sociales o las plataformas virtuales son algunos de los medios que permiten a los estudiantes establecer un contacto con hablantes nativos de la L2, poniendo en práctica los conceptos aprendidos en el aula, en un contexto real. No obstante, para funcionar de forma correcta, estas actividades cuentan con una supervisión constante por parte de los tutores y de la organización académica (Kristi Jauregi *et al.*, 2010).

3.3.3 Las estrategias en nuestra investigación

En este estudio hemos querido abarcar tres tipos de estrategias: estrategias de memorización (cognitivas), de exposición a la lengua (leer libros y prensa en español, escuchar música hispana, usar videojuegos en esta lengua, etc) y sociales (contacto con gente hispanohablante, en persona o mediante las nuevas tecnologías). Como se ha comentado en los párrafos anteriores, las estrategias sociales tienen cada vez más peso entre los aprendices de LE y deberían tenerse en cuenta como un refuerzo en el proceso de ASL en un contexto formal.

Ante el hecho de que no hemos encontrado ningún estudio similar en el que se analicen dichas estrategias en concreto o de forma tan concisa, hemos decidido elaborar nosotros mismos las preguntas del cuestionario destinadas al análisis de esta variable.

3.4 La personalidad

3.4.1 Definición

La personalidad se refiere a las diferencias individuales en los distintos patrones de pensar, sentir y comportarse de las personas. Según Zhang (2008:59), la personalidad se construye mientras los individuos crecen y, a pesar de que los factores genéticos tienen un peso importante, el entorno del individuo influye y ayuda a definir la personalidad de cada persona.

De este modo, Zhang considera que es necesario que los profesores se adapten a la individualidad de cada alumno y que, aunque sea una tarea difícil en un contexto formal, intenten dirigir la personalidad de sus alumnos hacia aquella más favorable en el proceso de aprendizaje de una L2. Pero, ¿existen unos rasgos de la personalidad realmente beneficiosos para la ASL? A continuación, exponemos las revisiones de distintos autores acerca de los rasgos de la personalidad en el campo de la psicología lingüística.

3.4.2 La personalidad en la ASL

Los aprendices de L2 pueden tener perfiles muy similares y, sin embargo, encontrarse en contextos muy distintos e impredecibles, lo que hace que sus procesos de ASL difieran completamente los unos de los otros. (Dewaele, 2009:6). No obstante, numerosos estudios siguen tratando de explicar qué tipo de personalidad es más o menos favorable para el aprendizaje de una L2. A pesar de que no se ha llegado a ningún consenso, pues los datos obtenidos por distintos investigadores han sido siempre variados y poco uniformes, hacemos una revisión de dos de los rasgos de la personalidad que analizaremos en esta investigación y que, según afirman algunos expertos, sí que pueden influir en el proceso de aprendizaje de una L2: la extroversión y la ansiedad.

A) Extroversión

Por lo que se refiere a la **extroversión**, la creencia más extendida es que los estudiantes extrovertidos aprenden más deprisa las lenguas extranjeras que los estudiantes que no lo son. Sin embargo, Naiman *et al.* (1978), en un estudio en el que midieron la extroversión/introversión de estudiantes canadienses y observaron posteriormente a los mismos estudiantes cuando realizaban unos ejercicios de comprensión e imitación, no vieron ninguna correlación significativa entre ambas variables.

Tampoco Suter (1976) encontró una correlación significativa entre la extroversión y la habilidad de pronunciación del inglés en su estudio con estudiantes extranjeros que asistían a universidades americanas. Por otra parte, Busch (1982) demostró, en una investigación con estudiantes japoneses como muestra, que había una correlación negativa entre su pronunciación del inglés y su extroversión.

Aunque no está muy claro cómo puede influir la extroversión en el aprendizaje de una L2, es cierto que la inhibición y la introversión⁴ -rasgos opuestos a la extroversión- desalentan a los estudiantes en el

⁴ Un estudiante no extrovertido no tiene por qué ser introvertido o inhibido: puede estar en medio de ambos rasgos de la personalidad y no destacar en ninguno de ellos.

momento de llevar a cabo acciones de riesgo e influye negativamente en la expresión oral de los estudiantes (Guiroa, 1972). En uno de sus estudios, el equipo de Guiroa ofreció a una muestra de estudiantes de L2 pequeñas dosis de alcohol y observó que los participantes que habían bebido tenían una mejor pronunciación de la L2 que los estudiantes que no habían bebido nada de alcohol. También observaron que, cuanto más elevadas eran las dosis de alcohol, mayor era el deterioro de la pronunciación.

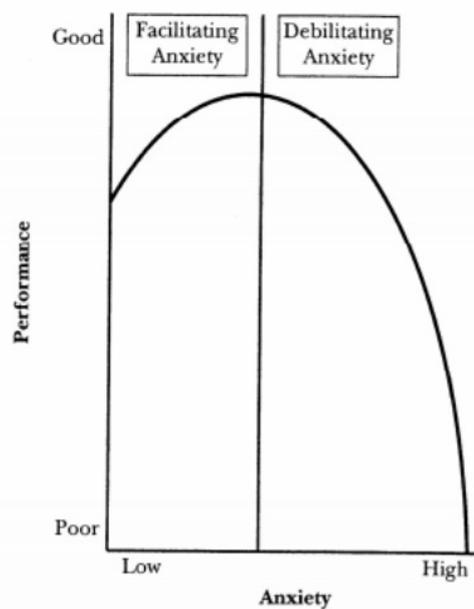
B) Ansiedad

La **ansiedad**, que experimentan presuntamente todas las personas en algún momento de sus vidas, suele estar también presente en el aprendizaje de una L2. Se manifiestan, en este proceso, distintos tipos de ansiedad. Por un lado, existe la ansiedad **facilitadora**, que estimula al aprendiz para enfrentarse a los nuevos ejercicios de aprendizaje y lo adapta emocionalmente, con el fin de que su comportamiento sea el adecuado (Scovel, 1978). Por el otro lado, hay una ansiedad más nociva para el aprendizaje de una L2: la **debilitadora**. Este tipo de ansiedad, por su parte, lleva al aprendiz a huir de los ejercicios de aprendizaje y a abandonar este proceso de ASL.

Kleinmann (1977), mediante un estudio en el que medía qué tipo de ansiedad se manifestaba en los participantes -estudiantes de inglés L2-, observó cómo los estudiantes que tenían ansiedad facilitadora usaban estructuras del inglés que otros compañeros de la misma clase se negaban a emplear. Así, podemos decir que la ansiedad resulta positiva si se presenta hasta un cierto límite. Pasado este límite, la ansiedad resulta ser debilitadora, como se muestra en el gráfico de la figura 3.

Figura 3.

Curva de la U invertida: relación entre ansiedad facilitadora y debilitadora. Fuente: Barrera y Gutiérrez (2009).



Larsen-Freeman y Long (1994) explican que, tal y como sucede con la ansiedad, el hecho de correr riesgos, otra característica de la personalidad que puede influir en el proceso de ASL, puede conllevar

logros en la producción de L2 si se presenta con moderación, y malos resultados si se presenta en exceso.

3.4.3 La personalidad en nuestra investigación

La extroversión y la ansiedad son dos de los rasgos de la personalidad más relevantes y estudiados en la ASL. Por este motivo, hemos decidido observar cómo influye el hecho de ser ansioso o extrovertido en los estudiantes de la Università degli Studi di Firenze en su proceso de ASL.

Así como la mayoría de las investigaciones realizadas en este campo, no hemos partido del autoconcepto de los estudiantes para observar sus rasgos de la personalidad, sino que hemos obtenido los datos acerca de estas variables mediante un test cuantitativo y estandarizado. En concreto, hemos optado por utilizar la versión reducida del test de personalidad de Eysenck para observar la extroversión de la muestra. Por lo que se refiere a la ansiedad, otra variable que pretendíamos observar en nuestra muestra, se ha analizado mediante un apartado en concreto del cuestionario MAALE destinado a este fin.

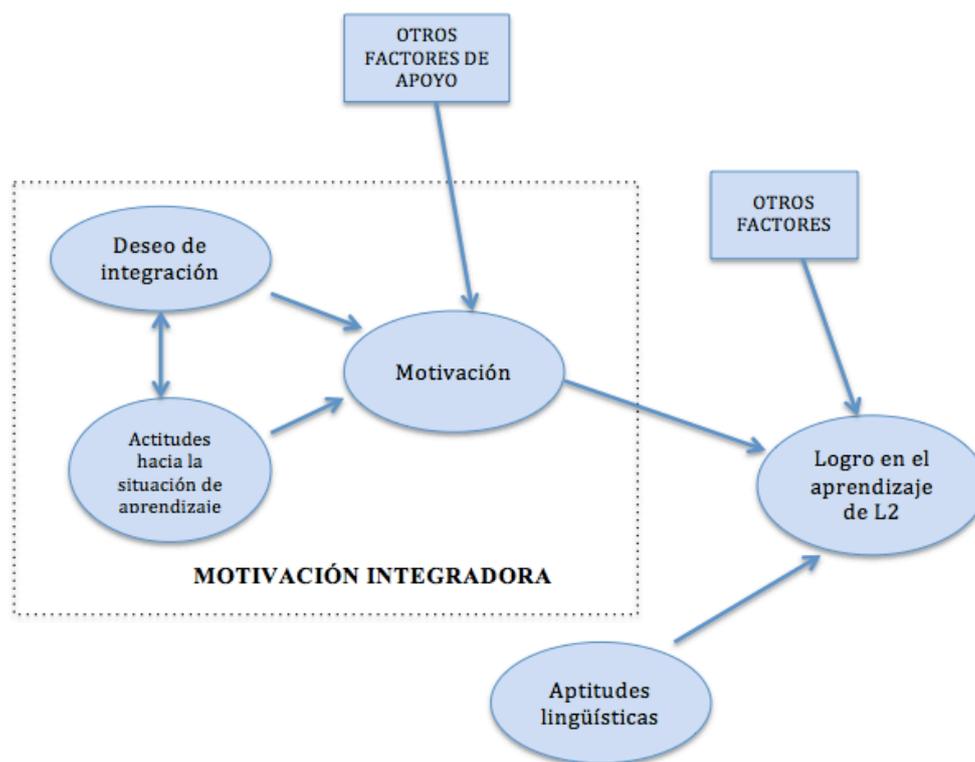
4. El modelo socioeducativo de Gardner (1985)

El modelo socioeducativo de Gardner (1985) surge de las investigaciones empíricas en el campo de la psicología social. Este se centra en los procesos sociopsicológicos que implica el aprendizaje de una L2. El modelo ha sido revisado por muchos autores (Cook, 2001; Dörnyei, 2003, entre otros) y se ha utilizado para describir el éxito de los aprendices de L2 en un contexto formal, es decir, en el aula. De este modo, ya que los estudiantes de nuestra muestra son aprendices de español en un contexto formal, consideramos este modelo como base y principal referente de este estudio.

El modelo de Gardner incluye dos tipos de variables: las **cognitivas** y las **afectivas**. Mientras que las cognitivas hacen referencia a las aptitudes lingüísticas y a la inteligencia, las afectivas engloban las actitudes hacia la situación de aprendizaje, la integración y la motivación, considerada como el factor más importante de este modelo. Además, Gardner destaca la importancia de las creencias culturales del entorno del estudiante, tales como la opinión del entorno cultural del aprendiz acerca de la importancia de aprender una L2.

Figura 4.

Representación esquemática del modelo socioeducativo de Gardner. Fuente: Mujica Almarza, 2014.



Gardner considera que el aprendizaje de una L2 difiere de cualquier otro tipo de aprendizaje: en la ASL el estudiante adquirirá, además de la lengua, formas de conducta y cultura propias de la comunidad de hablantes de la LM. Por ello, para el autor es de relevante importancia la **motivación integradora**, representada en la figura anterior por un recuadro con puntos suspensivos.

Entre los otros factores de los que habla Gardner en su modelo, se encuentra la ansiedad situacional (personalidad). Estudios de MacIntyre y Gardner (1991) concluyen que los sujetos con mayor grado de ansiedad son los sujetos que se perciben a sí mismos como menos eficaces. La ansiedad se correlaciona con el número de experiencias negativas o de fracaso: por tanto, cuando la experiencia de éxito aumenta, disminuye la ansiedad (Mujica, 2014:149).

5. Estudios precedentes

5.1 El estudio de Minera Reyna (2010)

5.1.1 Descripción del estudio

Minera Reyna realizó un estudio con 96 estudiantes universitarios que cursaban carreras distintas, menos Filología Hispánica en la universidad de Múnich. Como es el caso de la muestra de nuestra

investigación, los participantes en la muestra de Minera Reyna estudiaban español de forma optativa en la universidad.

El interés de este estudio tiene un enfoque psicosocial y pretende analizar las variables afectivas que influyen en la ASL, como es el caso de nuestra investigación, a pesar de que, en el caso del estudio de Minera Reyna, se trata de un contexto académico alemán, mientras que, en nuestro caso, se trata de un contexto académico italiano.

Los objetivos del estudio de Minera Reyna, eran los siguientes:

- Determinar tipo y grado de motivación de los estudiantes alemanes de español L2.
- Determinar las actitudes de los estudiantes de español L2 hacia la lengua, cultura y hablantes hispanos.

5.1.2 Resultados de la investigación

Los resultados del estudio de Minera Reyna, en líneas generales, se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Resumen de los resultados generales obtenidos por Minera (2010).

Resultados generales del estudio de Minera (2010)		
Motivación	Actitud	Correlación entre variables
<ul style="list-style-type: none"> - Grado de motivación del grupo “muy alto” (60% de la muestra) - Motivación dominante: motivación intrínseca (71% de la muestra), seguida de la motivación integradora y, por último, la instrumental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud excelente hacia: <ul style="list-style-type: none"> • Lenguas extranjeras (52%) • Español L2 (67%) • Cultura (53%) • Mundo hispano (64%) 	<ul style="list-style-type: none"> - Correlación positiva entre las calificaciones de los estudiantes y la motivación intrínseca. - Correlación positiva entre las actitudes hacia las lenguas extranjeras y las calificaciones obtenidas en el curso de idiomas. - Correlación positiva entre la actitud hacia la cultura hispana y el grado de motivación general.

5.2 Meta-análisis de las investigaciones de Gardner (2013)

5.2.1 Introducción

Masgoret y Gardner (2013) realizaron un meta-análisis sobre las investigaciones de Gardner y sus colaboradores. El meta-análisis está basado en el modelo socio-educativo de Gardner (1985) y tiene en cuenta las siguientes variables: integración, actitudes hacia la situación de aprendizaje, orientación integradora y orientación instrumental.

Con tal de realizar este análisis, los autores examinaron los estudios dirigidos por Gardner y sus compañeros en los que se había usado el Attitude Motivation Test Battery (AMTB)⁵ junto a tres medidas del grado de adquisición de la L2: nivel de la lengua según el propio estudiante, tests objetivos y cualificaciones obtenidas.

El objetivo principal de este trabajo era estimar la magnitud de las contribuciones que la motivación y las actitudes ejercen sobre el logro del aprendizaje de una L2 según las investigaciones llevadas a cabo por Gardner y su equipo.

5.2.2 Resultados de la investigación

Las tres conclusiones principales a las que llegaron estos investigadores, son:

- De las cinco variables examinadas en el estudio, todas correlacionan positivamente con la adquisición de segundas lenguas, pero aquella que tiene más peso de todas, mostrando una correlación más fuerte con los logros en el aprendizaje de una L2, es la motivación en general.
- La motivación integradora tiene más influencia en la ASL que la motivación instrumental.
- El entorno en el que aprende un estudiante la lengua (L2 o LE) y su edad no se han revelado como grandes moderadores en la adquisición de la L2 o LE según los estudios de Gardner y sus colaboradores.

6. Objetivos

Después de haber realizado una revisión bibliográfica sobre las teorías e investigaciones anteriores relacionadas con la influencia de la motivación, actitud, estrategias y personalidad en la ASL, hemos definido los siguientes objetivos, generales y específicos, que guiarán la recogida y el análisis de los datos de nuestra investigación. Estos objetivos, son:

OBJETIVO PRINCIPAL 1. Conocer el tipo de motivación que predomina entre los estudiantes italianos de español como lengua extranjera, en conjunto y por grupos de nivel de estudio de la L2.

- **Objetivo específico 1.1.** Profundizar en la relación que existe entre el tipo de motivación del estudiante y su nivel de estudio del español L2.
- **Objetivo específico 1.2.** Observar la relación que existe entre los distintos tipos de motivación de los estudiantes

⁵ Batería de cuestionarios destinados a medir la actitud y la motivación de los estudiantes, ideada por Gardner y Lambert y utilizada en sus investigaciones.

OBJETIVO PRINCIPAL 2. Conocer la actitud de los estudiantes de español L2 hacia las lenguas extranjeras y hacia la cultura y el mundo hispano, en conjunto y por grupos de nivel de estudio.

- **Objetivo específico 2.1.** Profundizar en la relación entre el tipo de actitud y el nivel de estudio de los aprendices de español L2.
- **Objetivo específico 2.2.** Observar la relación que existe entre el tipo y grado de motivación de los estudiantes y su actitud hacia las lenguas extranjeras y cultura y mundo hispano.

OBJETIVO PRINCIPAL 3. Conocer qué tipo de estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes italianos de español L2, en conjunto y por grupos de nivel de estudio.

- **Objetivo específico 3.1.** Profundizar en la relación que existe entre el tipo de estrategias y el nivel de competencias lingüísticas de los aprendices de español L2.
- **Objetivo específico 3.2.** Ver la relación que existe entre el tipo de estrategias que utilizan los estudiantes de español L2, el tipo y grado de motivación y sus actitudes hacia la LM y la cultura y mundo hispano.

OBJETIVO PRINCIPAL 4. Observar los rasgos de personalidad de los estudiantes italianos de español L2 (extroversión y ansiedad) en conjunto y por grupos de nivel de estudio.

- **Objetivo específico 4.1.** Observar qué relación guardan los rasgos de extroversión y de ansiedad con el tipo de estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de español L2.
- **Objetivo específico 4.2.** Determinar si existe una correlación entre el grado de ansiedad y extroversión y el grado y tipo de motivación de los estudiantes de español L2.

7. Metodología e instrumentos

En este apartado describiremos del diseño de nuestra investigación, las características de la muestra y la metodología empleada para obtener datos relevantes y significativos.

7.1 Descripción de la muestra

La muestra de esta investigación está formada por 106 participantes, 65 mujeres y 45 hombres, todos estudiantes de español L2 del Centro Lingüístico de la Università degli Studi di Firenze. La edad de los participantes está comprendida entre los 20 y los 49 años, siendo la media de edad de 24,7 años y la moda de 22 años, con una frecuencia relativa de 17,31%.

Tabla 4.

Características de la muestra según edad y género

	Número de participantes	Características			
		Edad		Género	
		\bar{x}	(M _o)	M	F
Muestra	106	24,79	22	45	65

Todos los sujetos que conforman la muestra son italianos o extranjeros residentes en Italia, con italiano como L1 o L2, pero siempre con una lengua materna distinta al español. En concreto, el 98,1% de la población de la muestra (106 sujetos) son de nacionalidad italiana, mientras que el 1,8% restante (2 sujetos) son de nacionalidad distinta (brasileño y angolano).

Tabla 5.

Características de la muestra según nacionalidad y lengua materna.

	Características							
	Nacionalidad				Lengua materna (L1)			
	Italiana	%	Otra	%	Italiano	%	Otra	%
Muestra	104	98,1%	2	1,8%	104	98,1%	2	1,8%

El nivel de estudio de español de los participantes de la muestra va desde el nivel más elemental, A1, hasta al nivel avanzado, C1, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Siguiendo este marco de referencia es como se organizan los cursos de español del Centro Lingüístico de la Università Degli Studi di Firenze, por lo que, a lo largo del estudio, nos hemos basado en este criterio de clasificación para asignar el nivel de estudio de español L2 de los participantes. El 35,8% de los encuestados (38 sujetos) pertenecen al nivel A1, el 15% (16 sujetos) al nivel A2, el 18,5% (20 sujetos) al nivel B1, el 9,4% (10 sujetos) al nivel B2 y por último, el 20,7% de la muestra (22 sujetos) forma parte del nivel C1.

Tabla 6.

Características de la muestra según nivel de estudio de español.

	Nivel de estudio de español									
	A1	%	A2	%	B1	%	B2	%	C1	%
Muestra	38	35,8%	16	15%	20	18,5%	10	9,4%	22	20,7%

Los participantes de la muestra pertenecen, como descrito anteriormente, a distintos niveles de estudio de español. A su vez, el tiempo que hace que estudian español puede variar de un sujeto a otro. Los años de estudio de la lengua de esta población van desde 0 hasta 10, siendo 5 la media de 1 años de estudio de español y de 0 años la moda. Por lo que se refiere a los conocimientos de otras lenguas extranjeras además del español, la media es de 1,61 lenguas y la moda es 2.

Además de su nivel de estudio del español, conocemos también el nivel de estudios general de los participantes de la muestra, así como el nivel de estudios de sus padres. Respecto al nivel de estudios de los participantes, el 98,1% (104 participantes) son universitarios y el 1,8% (2 participantes) cuenta con el nivel de estudios de Educación Superior Obligatoria (ESO). Por lo que se refiere a los padres de los participantes, el 43,3% de los padres (46 personas) y el 34,9% de las madres (37 personas) tienen estudios universitarios, mientras que el porcentaje restante de los progenitores poseen estudios de bachillerato o de ESO.

Tabla 7.

Características de la muestra según el nivel de estudios general.

Nivel de estudios de los participantes						
	Universitario	%	Bachillerato	%	ESO	%
Muestra	104	98,1%	-	-	2	1,8%

Tabla 8.

Características de la muestra según el nivel de estudios general.

Nivel de estudios de los progenitores de la muestra												
	Nivel de estudios padre						Nivel de estudios madre					
	Univ.	%	Bach.	%	ESO	%	Univ.	%	Bach.	%	ESO	%
Progenitores de la muestra	46	43,3	43	40,5	17	16	37	34,9	48	45,2	19	17,9

Los datos personales de los estudiantes sólo se tendrán en cuenta si se consideran de interés para los resultados, como es el caso del nivel de estudio de español. Otros, como la edad o el nivel de estudios generales de los progenitores y de los propios estudiantes nos sirven para conocer cómo es nuestra muestra, pero no se tendrán en consideración en el análisis de resultados, pues es necesario acotar la investigación y reducir el número de variables a tener en cuenta, con tal de poder observar las variables centrales de la investigación de manera concisa y centrarnos en los objetivos del estudio.

7.2 Procedimiento

Con tal de obtener los datos para nuestro estudio, repartimos un cuestionario entre los estudiantes de español como lengua extranjera del Centro Lingüístico de la Università Degli Studi di Firenze (Italia) inscritos a uno de los cursos de lengua hispana del periodo primaveral (segundo trimestre académico) que ofrece esta universidad. A los cursos, asisten estudiantes de la propia universidad y personas externas.

Los cuestionarios se proporcionaron a los estudiantes en formato papel durante una de las clases de español del trimestre mencionado y estos los rellenaron el mismo día, en el aula donde se impartía la

clase. El tiempo aproximado que tardaron los estudiantes en responder al cuestionario fue de 15 minutos.

Una vez tuvimos los 106 cuestionarios respondidos, pasamos los datos al programa informático Microsoft Excel, con tal de tenerlos registrados en el ordenador y ordenados según el ítem al que respondían. Seguidamente, introdujimos los datos en el programa de IBM, SPSS, a partir del cual hemos realizado el análisis de datos y hemos podido obtener resultados y llegar a las conclusiones de este trabajo.

7.3 Las variables

Nuestra investigación se centra en la observación de cuatro variables, descritas anteriormente en este documento. En concreto, en el cuestionario se pretende obtener información de la muestra acerca de:

- **Motivación**
 - Intrínseca
 - Instrumental
 - Integradora

- **Actitud**
 - Actitud hacia las lenguas extranjeras
 - Actitud hacia la cultura y mundo hispano
 - Actitud hacia los hispanohablantes
 - Actitud hacia “lo hispano”

- **Estrategias de aprendizaje**
 - De memoria (cognitivas)
 - De exposición a la lengua hispana
 - Sociales

- **Rasgos de personalidad**
 - Extroversión
 - Ansiedad

Las variables anteriores, eje principal de nuestro trabajo, se relacionarán con otras variables de la muestra, tales como el nivel de estudio de español y las últimas calificaciones respecto a las cuatro competencias lingüísticas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita) en la L2.

7.4 La encuesta

La encuesta que hemos utilizado en nuestra investigación puede ser consultada en los Anexos de este La documento. Esta consta de cuatro partes y ocupa cuatro páginas. En cada una de las partes se agrupan las preguntas que hacen referencia a las cuatro principales variables de nuestro estudio.

7.4.1 Parte 0: Presentación y preguntas personales

En primer lugar, la encuesta cuenta con una breve introducción en la que se informa al estudiante del objetivo de esta investigación, se le dice que la encuesta es completamente anónima y que no hay preguntas correctas o incorrectas, sino que todas son válidas. En este apartado se informa al estudiante, también, de que lo más importante es que exprese su opinión y que, por lo tanto, elija la opción que le parezca más adecuada.

Seguidamente, pasamos a elaborar una recogida de datos personales acerca del estudiante, en la que le preguntamos su edad, género, nivel de estudios general, nivel de estudios de sus padres, su nacionalidad, lengua(s) materna(s) y lengua(s) extranjera(s) que conoce, así como su nivel de estudio del español.

7.4.2 Parte I: Estrategias de aprendizaje de la L2

Las preguntas que hacen referencia al tipo de estrategia empleada por el estudiante han sido clasificadas siguiendo la taxonomía de Oxford (1990). Así, algunas de las preguntas se refieren a las estrategias sociales (8), a las estrategias de memoria (3) y a las estrategias de exposición a la L2 por parte del aprendiz (9).

En este apartado, el estudiante responde mediante una escala de Likert de 5 puntos, como se muestra en el ejemplo:

Tabla 9.

Ejemplo de estructura de pregunta sobre las estrategias sociales.

	Siempre	Casi siempre	A veces	Alguna vez	Nunca
¿Realiza llamadas telefónicas, gratuitas o de pago, con personas hispanohablantes?					

7.4.2 Parte II: Test de personalidad de Eysenck

El test de personalidad de Eysenck (versión reducida), cuenta con 48 ítems que hacen referencia a tres rasgos de la personalidad: psicoticismo (12), neuroticismo (12) y extroversión (12). Además, cuenta con 12 preguntas que se son indicadores de mentira/insinceridad (12). Las respuestas posibles para este test son Si/No.

En nuestra investigación, hemos tomado en consideración sólo aquellos ítems del test que señalan la extroversión. Estos, son:

3. ¿Soy una persona habladora?
7. ¿Soy de carácter alegre?
11. ¿Me gusta encontrar a gente nueva?
15. En una fiesta animada, ¿normalmente me dejo ir, me siento a gusto y me divierto?
19. En general, ¿soy yo quien toma la iniciativa cuando se trata de establecer una amistad?
23. ¿He perdido alguna vez o roto algo que pertenecía a otra persona?
27. Cuando estoy con gente, ¿suelo estar a parte?
28. ¿Me gusta estar en medio de la gente?
35. ¿Me gusta tener movimiento y animación a mi alrededor?
40. ¿Estoy en silencio cuando estoy con la gente?
42. ¿La gente me considera una persona vital?
48. ¿Soy capaz de animar una fiesta?

Por otra parte, la ansiedad de los estudiantes ante el estudio de la L2 ha sido observada mediante un ítem de la tercera parte del cuestionario (Motivación y Actitudes). Este ítem en cuestión hace referencia a la personalidad, por lo que lo hemos considerado interesante como indicador de ansiedad. Este, es:

- Me pongo nervioso/a cuando me toca decir/hacer algo en clase o hablo español

Al ítem indicador de ansiedad, el estudiante ha respondido mediante una escala de Likert de 5 puntos, como a lo largo de todo el apartado que describimos en las líneas sucesivas.

7.4.3 Parte III: Cuestionario MAALE (Motivación y Actitudes hacia la Lengua Extranjera)

Este cuestionario, creado por Minera Reyna (2010), está destinado a medir la motivación y actitudes de los estudiantes hacia las lenguas extranjeras en general, la L2 que estudian, su comunidad de hablantes nativos y la cultura que esta representa.

En nuestra investigación, hemos mantenido el cuestionario inédito, a excepción del apartado en el que se analizan las actitudes de los estudiantes hacia el entorno académico: profesor, compañeros de clase y material escolar, pues este tipo de motivación no era objeto de nuestro estudio y no queríamos que el cuestionario fuera excesivamente largo.

Hemos clasificado, en este caso, las preguntas relacionadas con la motivación siguiendo la taxonomía de Dulay, Burt y Krashen (1982). Hemos detectado, en el cuestionario MAALE, 4 ítems para cada tipo de motivación, que se presentan entremezclados entre ellos. La clasificación de las preguntas referentes a esta variable es la siguiente:

Motivación integradora:

- Estudio español porque me facilitará relacionarme con personas hispanohablantes
- Estudio español porque me permite participar mejor en actividades de otras culturas

- Estudio español porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte hispanos
- Estudio español porque me gustaría vivir en un país hispano

Motivación intrínseca:

- Estudio español porque me gusta la lengua española
- Estudio español porque me gusta aprender cosas nuevas
- Estudio español porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras
- Estudio español porque en general es gratificante aprender

Motivación instrumental:

- Estudio español porque lo necesito/necesitaré para mi carrera profesional
- Estudio español porque lo necesito para mis estudios
- Estudio español porque me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada
- Estudio español porque me sirve viajar al extranjero

Respecto a la motivación, el cuestionario MAALe también mide el grado de motivación de los estudiantes, independientemente del tipo. En todos los casos, los participantes pueden responder mediante una escala de Likert de 5 puntos, que cuenta con distintas etiquetas en un caso u otro:

Tabla 10.

Ejemplo de estructura de pregunta sobre el tipo de motivación.

	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
Estudio español porque me facilita/rá relacionarme con personas hispanohablantes.					

Tabla 11.

Ejemplo de estructura de pregunta sobre el grado de motivación.

	Estoy totalmente de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy indeciso/a	Estoy en desacuerdo	Estoy totalmente en desacuerdo
En clase me gusta que hablemos tanto español como sea posible.					

Mediante el cuestionario MAALe podemos observar también la actitud de los estudiantes de español L2 hacia:

- Las lenguas extranjeras
- “Lo hispano”
- El español
- Los hispanohablantes

- La cultura y el mundo hispano

Las preguntas referentes a las lenguas extranjeras y la cultura hispana son aquellas que hemos incluido en el análisis de resultados, dejando de lado las referentes a los hispanohablantes, al mundo hispano y al español. El motivo de esta elección es que juzgamos necesario acotar el número de variables a tener en consideración sobre la actitud durante el análisis de resultados, con tal de poder ofrecer resultados más concisos. Las actitudes hacia las lenguas extranjeras, por su parte, nos daban una visión más amplia de los estudiantes hacia este campo, y las preguntas acerca de la cultura hispana englobaban 10 ítems acerca de la cultura y del mundo hispano, consideramos que estos apartados eran los más óptimos, ricos y completos para tener en cuenta en el momento de analizar resultados.

Los estudiantes respondieron a las cuestiones sobre la cultura hispana y las lenguas extranjeras mediante una escala de Likert de 5 puntos, como la descrita en la tabla 8. En cambio, por lo que se refiere a las preguntas acerca de la actitud hacia el mundo hispano, el español y los hispanohablantes, la medida ha sido de contraste y cuenta con una puntuación de 7, como en el siguiente ejemplo:

Tabla 12.

Ejemplo de estructura de pregunta sobre la actitud hacia el mundo hispano.

Conservador								Progresista
--------------------	--	--	--	--	--	--	--	--------------------

7.4.4 Otros

Otra variable que hemos querido observar y que, por lo tanto, figura en el cuestionario, es el grado de puntuación que obtuvieron los participantes de la muestra en su último examen de español en las cuatro competencias lingüísticas: comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. En este caso, como en los anteriores, las posibles respuestas se han realizado mediante una escala de Likert de 5 puntos.

Tabla 12.

Ejemplo de estructura de pregunta sobre la calificación en el último examen de español.

	Muy buena	Buena	Regular	Baja	Deficiente
En el último examen que hizo de lengua española, su calificación en la expresión oral fue...					

En el cuestionario se ha preguntado a los estudiantes el número de horas que dedican al estudio del español a la semana, en clase, en casa o de forma autónoma, con material en papel u *online* destinados a este fin. No obstante, finalmente no se ha considerado en el estudio esta variable: el motivo por el que hemos decidido no considerar estos ítems en la investigación es que consideramos primordial, para nuestro estudio, acotar el número de variables observadas, con tal de poder ofrecer unos resultados más concretos y concisos, por lo que preferimos centrarnos en el estudio de la motivación, actitudes,

estrategias y personalidad, relacionando estas variables entre ellas y entre el nivel de estudio de español de los estudiantes, así como su nivel en las competencias lingüísticas.

A pesar de no haber incluido esta variable en el estudio, la muestra sí que respondió a este apartado de la encuesta, mediante una escala de Lickert de 5 puntos, como en los casos vistos anteriormente:

Tabla 13.

Ejemplo de estructura de pregunta sobre las horas de estudio de español.

	Más de 6 h	Entre 5 y 4h	Entre 2 y 3h	Menos de 2h	0h
¿Cuántas horas a la semana asiste a clase de español?					

8. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos mediante el procedimiento descrito anteriormente en este documento. Con tal de ofrecer al lector resultados claros, concisos y representativos, en algunos casos se realizará un análisis general del grupo, que incluye todos los niveles de estudio de español L2 de la muestra (A1, A2, B1, B2, C1), mientras que en otros casos, el análisis se realizará por grupos de nivel de estudio. En cuanto a este último caso, se considerarán solamente los grupos A1, B1 y C1. El motivo de este criterio es que estos grupos, entre sí, son más homogéneos y representan niveles de estudio muy diferenciados entre sí. Así, esto nos permite realizar un estudio más claro de los datos que si incluyéramos, en este tipo de análisis, los grupos A2 y B2

A continuación, enumeraremos los resultados siguiendo el orden en el que se escribieron los objetivos. De este modo, empezaremos explicando los resultados relevantes que guardan relación con la **motivación**, teniendo en cuenta los propósitos de esta investigación.

8.1 Resultados sobre la motivación

OBJETIVO PRINCIPAL 1. Conocer el tipo de motivación que predomina entre los estudiantes italianos de español como lengua extranjera, en conjunto y por grupos de nivel de estudio.

- **Objetivo específico 1.1.** Profundizar en la relación que existe entre el tipo de motivación del estudiante y su nivel de estudio de español L2.
- **Objetivo específico 1.2.** Observar la relación que existe entre los distintos tipos de motivación de los estudiantes

En primer lugar, cabe destacar el tipo de motivación que predomina entre los estudiantes de español L2 del Centro Linguistico di Ateneo de la Università Degli Studi di Firenze. De los tres tipos de motivación observados, la intrínseca es la que más peso tiene entre los estudiantes de nuestra muestra, con una media de 17,62. A este tipo de motivación la siguen la instrumental (16,31) y la integradora (16,01), como se observa en la tabla 14.

Tabla 14.

Media (desviación estándar) de los tipos de motivación.

Tipo de motivación		
	<i>M</i>	<i>DE</i>
Instrumental	16,31	(3,284)
Integradora	16,01	(3,179)
Intrínseca	17,62	(2,415)

Después de realizar una correlación bivariada entre el grado de motivación y el nivel de estudios de español L2, podemos afirmar que la motivación de los estudiantes de español L2 está significativamente relacionada con su nivel de estudio del español ($r = 0,256$; $p = ,009$).

Mediante un análisis ANOVA de los datos, hemos podido profundizar y observar las diferencias significativas entre las medias del nivel de español y la motivación. Si observamos la relación entre los distintos niveles de estudio de la L2 y los tipos de motivación en la tabla 15, detectamos contrastes entre medias significativos entre el nivel A1 y el nivel C1 por lo que se refiere al grado de motivación total, y entre el nivel A1 y C1 por lo que se refiere a la motivación integradora.

Respecto a la motivación instrumental e intrínseca, cabe decir que las medias de los niveles más altos (C1 y B1) son siempre más elevadas que las medias de nivel más bajo (A1), a pesar de que el contraste entre estas no sea significativo.

Tabla 15.

Análisis ANOVA: tipo, grado de motivación y nivel de estudio de la L2.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente	(I) Nivel de español	(J) Nivel de español	Sig.	Contrastes
Grado de motivación	A1	B1	,206	n.s
		C1*	,039	A1 < C1*
Motivación Instrumental	A1	B1	,990	n.s
		C1	,567	n.s
Motivación Integradora	A1	B1	,886	n.s
		C1*	,001	A1 < C1*
Motivación intrínseca	A1	B1	-2,61	n.s
		C1	-2,94	n.s

*Nota: La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05

Así como el tipo de motivación que tiene más peso en la muestra es la motivación intrínseca, mediante una correlación bivariada hemos observado que, de los tres tipos de motivación, la motivación intrínseca es también aquella que ejerce una influencia más significativa en el grado de motivación general de los estudiantes de español L2, seguida de la integradora y de la instrumental, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 16.

Correlación entre el tipo de motivación y el nivel de estudio de español L2.

		Correlaciones		
		Motivación Intrínseca	Motivación Instrumental	Motivación Integradora
Grado de Motivación	Correlación de Pearson	,511**	,366**	,416**

**Notas: La correlación es significativa en el nivel 0,001 (bilateral).

Por otro lado, si observamos la relación entre el grado de motivación y las cuatro competencias lingüísticas de los estudiantes, destaca una correlación significativa entre el grado de motivación y la competencia lingüística de la expresión escrita y la expresión oral. Si profundizamos en los datos y nos fijamos en la relación entre el tipo de motivación y los resultados en las competencias lingüísticas, las correlaciones significativas se hallan entre la motivación intrínseca y la expresión oral y entre la motivación integradora y la expresión escrita. Los resultados de esta correlación se muestran a continuación, en la tabla 17:

Tabla 17.

Correlación entre el grado y tipo de motivación y las competencias lingüísticas.

		Correlaciones			
		Expresión Oral	Expresión Escrita	Comprensión oral	Comprensión Escrita
Motivación Intrínseca	CP Sig. (bilateral)	,233* ,039	,179 ,114	,146 ,200	,107 ,346
Motivación Integradora	CP Sig. (bilateral)	,154 ,179	,236* ,037	,218 ,055	,212 ,063
Motivación Instrumental	CP Sig. (bilateral)	-,019 -,867	,127 ,265	-,092 ,421	,001 ,992
Grado de Motivación	CP Sig. (bilateral)	,313* ,005	,269* ,016	,129 ,259	,000 ,999

*Notas: La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

8.2 Resultados sobre la actitud

OBJETIVO PRINCIPAL 2. Conocer la actitud de los estudiantes de español L2 hacia las lenguas extranjeras y hacia la cultura y el mundo hispano, en conjunto y por grupos de nivel de estudio.

- **Objetivo específico 2.1.** Profundizar en la relación entre el tipo de actitud y el nivel de estudio de los aprendices de español L2.
- **Objetivo específico 2.2.** Observar la relación que existe entre el tipo y grado de motivación de los estudiantes y su actitud hacia las lenguas extranjeras y la lengua y cultura hispana.

Tal y como hemos realizado con la motivación, en primer lugar analizaremos qué tipo de **actitud** tiene más peso en nuestra muestra. Mediante una comparación de medias, hemos visto que la actitud hacia la cultura y el mundo hispano tiene más peso que la actitud hacia las lenguas extranjeras entre la población de la muestra, como se muestra en la tabla 18:

Tabla 18.
Media (desviación estándar) de los tipos de actitud.

Tipo de actitud	<i>M</i>	<i>DE</i>
Hacia la cultura y mundo hispano	38,22	(5,979)
Hacia las lenguas extranjeras	32,91	(4,302)

En líneas anteriores hemos visto que la motivación está correlacionada significativamente con el nivel de estudio de español. Esto, sin embargo, no sucede con la actitud, pues no hay ningún indicio de significatividad en la correlación entre la actitud de los estudiantes hacia la cultura hispana y las lenguas extranjeras en general y su nivel de estudio de español.

Tampoco se ha observado, mediante un análisis ANOVA, ninguna correlación significativa entre los dos tipos de actitud y los niveles de estudio de la L2. No obstante, cabe decir que si observamos las medias de los dos tipos de actitud para cada nivel, vemos que la tendencia es siempre creciente (aunque no significativa), desde el nivel más bajo (A1) hasta al nivel más alto (C1). Así, por ejemplo, mientras que la media de la actitud hacia la cultura y el mundo hispano es 37,84 en el nivel A1, en el nivel C1 es 40,29. Lo mismo sucede con la actitud hacia las lenguas extranjeras, como se aprecia en las tablas 19 y 20:

Tabla 19.

Medias (desviación estándar) de la actitud hacia las LE de los grupos según el nivel de estudio de español.

Actitud hacia las lenguas extranjeras		
	<i>M</i>	<i>DE</i>
A1	32,45	(5,081)
B1	32,35	(3,066)
C1	33,67	(4,302)

Tabla 20.

Medias (desviación estándar) de la actitud hacia el mundo y cultura hispana de los grupos según el nivel de estudio de español.

Actitud hacia la cultura y mundo hispano		
	<i>M</i>	<i>DE</i>
A1	37,84	5,684
B1	37,20	6,582
C1	40,29	6,109

Así como no hemos encontrado ninguna correlación significativa entre las actitudes hacia las LE y la cultura y el mundo hispano y el nivel de estudio de español, tampoco hemos detectado correlaciones significativas entre la actitud y el nivel de competencias lingüísticas de los estudiantes.

No obstante, sí que hemos observado una correlación significativa entre la actitud hacia las lenguas extranjeras y el grado de motivación de los estudiantes de la Università degli Studi di Firenze. En cambio, como se observa en la tabla 21, la correlación entre la actitud hacia la cultura y el mundo hispano y la motivación no es significativa.

Tabla 21.

Correlación entre el grado de motivación y las actitudes.

Correlaciones

		Actitud hacia las LE	Actitud hacia la cultura y el mundo hispano
Grado de motivación	Correlación de Pearson	,428**	,158

**Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01(bilateral).

Siguiendo con el análisis de las actitudes, hemos observado también correlaciones significativas entre el tipo de actitud y el tipo de motivación de los estudiantes de español L2. Por una parte, podemos destacar que se observa una relación muy significativa entre la actitud hacia las LE y las motivaciones

intrínseca e instrumental. Por otro lado, hay una correlación muy significativa entre la actitud hacia el mundo hispano y las motivaciones intrínseca e integradora, como indican los datos de la tabla 22:

Tabla 22.
Correlación entre el tipo de motivación y las actitudes de los estudiantes.

Correlaciones

		Actitud hacia las LE	Actitud hacia el mundo hispano
Motivación	CP	,349**	,367**
Intrínseca	Sig. (bilateral)	,000	,000
Motivación	CP	,229*	,426**
Integradora	Sig. (bilateral)	,020	,000
Motivación	CP	,264**	,221*
Instrumental	Sig. (bilateral)	,007	,024

**Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

8.3 Resultados sobre las estrategias

OBJETIVO PRINCIPAL 3. Conocer qué tipo de estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes italianos de español L2, en conjunto y por grupos de nivel de estudio.

- **Objetivo específico 3.1.** Profundizar en la relación que existe entre el tipo de estrategias y el nivel de competencias lingüísticas de los aprendices de español L2.
- **Objetivo específico 3.2.** Ver la relación que existe entre el tipo de estrategias que utilizan los estudiantes de español L2, el tipo y grado de motivación y sus actitudes hacia la LM y la cultura hispana.

A partir de las **estrategias**, otra variable relevante en nuestra investigación, también hemos obtenido resultados que consideramos interesantes y que exponemos a continuación. En primer lugar, cabe destacar que el tipo de estrategia que tiene más peso entre los estudiantes de español de la Università degli Studi di Firenze son las estrategias que hemos denominado “de memorización”, con una media de 3,72 y que comprenden la memorización de palabras, expresiones y normas gramaticales cuando las escuchan o deducen fuera del aula. A este tipo de estrategias les siguen las estrategias sociales (media: 1,81) y, por último, las estrategias de memoria (media: 3,72). Las medias de los tres tipos de esta variable se presentan a continuación, en la tabla 23:

Tabla 23.

Medias (desviación estándar) de los tipos de estrategias de aprendizaje.

Tipos de estrategias		
	<i>M</i>	<i>DE</i>
De exposición a la lengua	1,818	(1,078)
Sociales	1,818	(,779)
De memoria	3,723	(,904)

Tal y como sucede con la motivación, cuando se trata del uso de las estrategias de aprendizaje autónomo, observamos que hay una correlación significativa entre el uso de estas y el nivel de estudio de español de la muestra. Como se puede apreciar en los datos de la tabla 24, las correlaciones significativas se dan entre el nivel de estudio del español y las estrategias sociales y de exposición a la LM:

Tabla 24.

Correlación entre el tipo de estrategias y el nivel de estudio de español.

Correlaciones		
	Nivel de español	
Estrategias sociales	CP	,336**
	Sig. (bilateral)	,000
Estrategias de memoria	CP	-0,008
	Sig. (bilateral)	,935
Estrategias de uso de la lengua	CP	,421**
	Sig. (bilateral)	,000

**Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Con tal de determinar en qué niveles la diferencia entre medias es más significativa, hemos realizado el análisis ANOVA. Así, como vemos en la tabla 25, el uso de las estrategias sociales y de exposición a la lengua es creciente, y la diferencia entre las medias es significativa entre los niveles A1 y C1 para las estrategias de exposición a la lengua, y entre los niveles A1, B1 y C1 para las estrategias sociales.

Tabla 25.

Análisis ANOVA sobre las estrategias de aprendizaje y el nivel de estudio de español.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente	(I) Nivel de español	(J) Nivel de español	Diferencia de medias (I-J)	Contrastes
Estrategias Sociales	A1	B1	-4,02895	n.s
		C1	-5,2153*	A1 < C1*
Estrategias de memoria	A1	B1	,21842	n.s
		C1	-,49522	n.s
Estrategias exposición a la lengua	A1	B1	-8,28378*	A1 < C1*
		C1	-9,10197*	A1 < C1*

*Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En relación con las estrategias de aprendizaje, hemos considerado interesante relacionar el uso de estas con las calificaciones obtenidas en los exámenes de las cuatro competencias lingüísticas en la L2. De este modo, hemos observado que existe una correlación significativa entre el uso de las estrategias sociales y las competencias lingüísticas orales (expresión y comprensión), así como entre el uso de este tipo de estrategias y las competencias lingüísticas escritas (expresión y comprensión). También hemos visto que se da una correlación significativa entre el uso de estrategias de exposición a la lengua y las competencias lingüísticas orales y escritas (expresión y comprensión). En cambio, las estrategias de memoria no presentan ninguna correlación significativa con las competencias lingüísticas. Los datos se muestran en la tabla 26:

Tabla 26.

Correlación entre las estrategias de aprendizaje y las competencias lingüísticas en la L2.

Correlaciones

		Competencias lingüísticas orales	Competencias lingüísticas escritas
Estrategias sociales	CP	,349**	,367**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
Estrategias de memoria	CP	,204	,168
	Sig. (bilateral)	,072	,139
Estrategias de exposición a la lengua	CP	,411**	,374**
	Sig. (bilateral)	,000	,001

**Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La correlación entre el tipo de estrategias y las competencias lingüísticas es muy amplia: por ello, hemos querido profundizar y saber qué estrategias en concreto son aquellas que presentan una correlación más significativa con las competencias lingüísticas de los estudiantes. De las estrategias sociales, las correlaciones más significativas se han hallado entre la relación en persona con hispanohablantes y las

calificaciones en la expresión oral y comprensión y expresión escrita; el intercambio de e-mails con personas hispanohablantes y las calificaciones en todas las competencias lingüísticas. Por último, destaca la correlación entre el uso de redes sociales con las calificaciones en los exámenes de expresión oral y comprensión oral y escrita. Los datos de las correlaciones comentadas en este párrafo se muestran a continuación, en la tabla 27:

Tabla 27.

Estrategias sociales con correlaciones más significativas con el nivel de competencias lingüísticas.

		Correlaciones			
		Expresión Oral	Expresión Escrita	Comprensión oral	Comprensión Escrita
Llamadas telefónicas	CP	,294**	,253*	,258	,263*
	Sig. (bilateral)	,009	,025	,022	,019
Relación con hispanohablantes	CP	,426**	,373**	,288*	,420*
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,010	,000
Intercambio de e-mails	CP	,387**	,344**	,374**	,428*
	Sig. (bilateral)	,000	,002	,001	,000
Redes sociales	CP	,350**	,254*	,295**	,305**
	Sig. (bilateral)	,002	,024	,008	,006

**Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Asimismo, hemos observado, una a una, la significatividad de las correlaciones entre las distintas estrategias de aproximación a la lengua y las competencias lingüísticas de la muestra. De estas, destacan la correlación entre la estrategia de leer libros en español y las competencias de expresión y comprensión escrita y expresión oral; entre la estrategia de leer prensa diaria en español y todas las competencias lingüísticas y entre la lectura de artículos académicos y las competencias de expresión escrita y oral , así como ver películas en español y todas las competencias lingüísticas. Los datos referentes a estas correlaciones se presentan en la tabla 28:

Tabla 28.

Estrategias de exposición a la lengua con correlaciones más significativas con el nivel de competencias lingüísticas.

Correlaciones

		Expresión Oral	Expresión Escrita	Comprensión oral	Comprensión Escrita
Leer libros	CP	,479**	,536**	,387*	,369**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001
Leer prensa periódica	CP	,388**	,362**	,276*	,219
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,014	,052
Ver programas entretenimiento	CP	,589**	,535**	,262*	,248*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,019	,027
Ver películas	CP	,599**	,606**	,381**	,296**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001	,008

**Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Siguiendo con el análisis de los datos, podemos determinar que algunos tipos de estrategias están correlacionadas significativamente con un determinado tipo de actitud. Así, observamos una correlación significativa entre la actitud hacia la cultura y mundo hispano y las estrategias sociales, así como entre la actitud hacia la cultura y el mundo hispano y las estrategias de exposición a la lengua.

La actitud hacia las lenguas extranjeras, en cambio, está muy significativamente correlacionada con las estrategias de exposición a la lengua y correlacionada significativamente con las estrategias sociales. Por último, las estrategias de memorización no se correlacionan significativamente con ningún tipo de actitud, como indican los datos de la tabla 29:

Tabla 29.

Correlación entre tipo de actitud y estrategias.

Correlaciones

		Actitud mundo hispano	Actitud hacia las LE
Estrategias sociales	CP Sig. (bilateral)	,194* ,049	,250* ,010
Estrategias de memoria	CP Sig. (bilateral)	,027 ,784	,022 ,826
Estrategias de exposición a la lengua	CP Sig. (bilateral)	,206* ,036	,254** ,010

**Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tal como se ha realizado con las actitudes, hemos querido observar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el tipo de motivación. De los resultados, presentados en la tabla 30, vemos que las estrategias sociales correlacionan significativamente con la motivación integradora y con la motivación intrínseca. En cambio, las estrategias de exposición a la lengua se correlacionan muy significativamente con los tres tipos de motivación: instrumental, integradora e intrínseca.

Tabla 30.

Correlación entre los tipos de motivación y estrategias.

Correlaciones

		Motivación integradora	Motivación intrínseca	Motivación instrumental
Estrategias sociales	CP Sig. (bilateral)	,486** ,000	,262** ,007	,227* ,020
Estrategias de memoria	CP Sig. (bilateral)	,174 ,076	,183 ,061	-,018 ,857
Estrategias de exposición a la lengua	CP Sig. (bilateral)	,460** ,000	,338** ,000	,314** ,001

**Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

8.4 Resultados sobre la personalidad

OBJETIVO PRINCIPAL 4. Observar los rasgos de personalidad de los estudiantes italianos de español L2 (extroversión y ansiedad) en conjunto y por grupos de nivel de estudio.

- **Objetivo específico 4.1.** Observar qué relación guardan los rasgos de extroversión y de ansiedad con el tipo de estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de español L2.
- **Objetivo específico 4.2.** Determinar si existe una correlación entre el grado de ansiedad y extroversión y el grado y tipo de motivación de los estudiantes de español L2.

Por último, en esta investigación queremos analizar los rasgos de la personalidad que hemos considerado, a priori, posibles influyentes en la ASL. Así, en el caso de nuestro trabajo hemos decidido centrarnos en el estudio de la extroversión y en la ansiedad y hemos relacionado estos rasgos de la personalidad con las tres otras variables centrales de nuestra investigación: la actitud, la motivación y las estrategias de aprendizaje.

Por lo que se refiere a la extroversión, cabe destacar que no hemos encontrado ninguna correlación significativa entre este rasgo de la personalidad y las demás variables de nuestro estudio. En el caso de la ansiedad, no se ha observado ninguna correlación significativa entre este rasgo y las estrategias de aprendizaje o las actitudes de los estudiantes hacia las LE y el mundo y la cultura hispana. En cambio, sí que se ha manifestado una correlación significativa entre esta y el grado de motivación de los estudiantes de la muestra ($r = ,203$; $p = ,039$).

8.5 Síntesis de los resultados

Con tal de ofrecer al lector una versión resumida de los resultados de este estudio, a continuación presentamos una síntesis de los resultados obtenidos acerca de la influencia de las variables centrales de esta investigación en el proceso de ASL.

En primer lugar, nos referiremos a los resultados referentes a la variable **motivación**. Respecto a esta variable destacan las siguientes observaciones:

- **Tipo de motivación:** El tipo de motivación que tiene más peso entre los estudiantes de español L2 de la Università degli Studi di Firenze es la motivación intrínseca, seguida de la motivación instrumental y de la integradora, en este orden.
- **Grado de motivación y nivel de estudio de la L2:** El grado de motivación de los estudiantes está significativamente correlacionado con el nivel de estudio de español de los estudiantes y guarda una correlación significativa con los tres tipos de motivación, siendo la intrínseca la que presenta una correlación más fuerte.

- **Grado de motivación y competencias lingüísticas:** Existe una correlación significativa entre el grado de motivación y las dos competencias lingüísticas relacionadas con la expresión (oral y escrita).
- **Tipo de motivación y competencias lingüísticas:** La motivación intrínseca se correlaciona significativamente con la expresión oral, mientras que la motivación integradora se correlaciona significativamente con la expresión escrita.

En segundo lugar, hablaremos de la **actitud** de los estudiantes hacia las lenguas extranjeras y la cultura y el mundo hispanos, nombrando los resultados más relevantes:

- **Tipo de actitud:** La actitud que tiene más peso entre los estudiantes de español L2 de la Università degli Studi di Firenze es la actitud hacia las lenguas extranjeras.
- **Actitud y nivel de estudio de español:** No se detecta una correlación significativa entre la actitud y el nivel de estudio de español de los participantes de la muestra.
- **Actitud y grado de motivación:** Se observa una correlación significativa entre las dos actitudes analizadas y el grado de motivación de los estudiantes.
- **Actitud y tipo de motivación:** Destacamos las correlaciones muy significativas entre la actitud hacia las LE y hacia la cultura hispana y la motivación intrínseca e instrumental, y entre la actitud hacia la cultura hispana y la motivación integradora.

En tercer lugar, comentaremos los resultados referentes a las **estrategias** de aprendizaje y refuerzo de la L2:

- **Tipo de estrategias:** De los tres tipos de estrategias que hemos considerado en el estudio, el tipo de estrategia que más peso tienen entre los estudiantes de la muestra son las estrategias memorización, seguidas de las estrategias de exposición a la lengua y, por último, las estrategias sociales.
- **Tipo de estrategias y nivel de estudio de español:** Las estrategias de exposición a la lengua y las estrategias sociales presentan una correlación muy significativa con el nivel de estudio de español.
- **Tipo de estrategias y competencias lingüísticas:** Las estrategias de exposición a la lengua y las estrategias sociales se correlacionan significativamente con las cuatro competencias se correlacionan significativamente con todas las competencias lingüísticas, como es el caso de la relación con hispanohablantes y el uso de redes sociales con hispanohablantes (estrategias sociales) o ver películas, leer libros y seguir programas de entretenimiento en español (estrategias de exposición a la L2).

- **Estrategias y actitud:** El uso de estrategias sociales se correlaciona significativamente con la actitud hacia las LE y la actitud hacia la cultura y mundo hispano; el uso de estrategias de exposición a la lengua se correlaciona significativamente solo con la actitud hacia las LE.
- **Estrategias y motivación:** El uso de estrategias de exposición a la lengua está correlacionado muy significativamente con los tres tipos de motivación; el uso de estrategias sociales se correlaciona muy significativamente con las motivaciones integradora e intrínseca.

Por último, exponemos de manera resumida los resultados relacionados con los dos rasgos de la **personalidad** observados en el estudio: la extroversión y la ansiedad.

- **Extroversión:** No se ha observado ninguna correlación significativa entre la extroversión y las demás variables centrales de la investigación (motivación, actitud y estrategias).
- **Ansiedad:** La ansiedad presenta solo correlación significativa con una de las variables de la investigación: la motivación. Con la actitud y las estrategias, como en el caso de la extroversión, este rasgo de la personalidad no muestra ninguna correlación significativa.

9. Discusión

En este, el penúltimo apartado del trabajo, discutiremos los resultados comentados anteriormente en el mismo orden en el que se han marcado los objetivos de la investigación. De este modo, empezaremos por argumentar las conclusiones extraídas acerca de la variable motivación, seguida de la actitud y de las estrategias de aprendizaje de la lengua. Después, comentaremos las conclusiones sobre las variables extroversión y ansiedad. También, como se ha hecho durante el análisis de los resultados, intentaremos relacionar estas variables entre ellas, pues sabemos que, en el aprendizaje de segundas lenguas, estas no funcionan de manera aislada, sino que se interrelacionan entre ellas durante todo el proceso (Ramajo, 2008).

9.1 La motivación

Sobre los resultados obtenidos acerca de la motivación destacamos, en primer lugar, la correlación positiva entre la motivación y el nivel de estudio de español de la muestra. Como afirma Gardner en su modelo socioeducativo (1985), la motivación es aquella variable que está directamente relacionada con el logro en la ASL. No es de extrañar, pues, que a mayor nivel de la L2, los estudiantes tengan un mayor grado de motivación.

Pero, ¿qué tipo de motivación es la que tiene más peso entre los estudiantes de español de la Università degli Studi di Firenze? Según los datos de nuestra investigación, la motivación intrínseca es aquella que presenta una media más elevada (17,62), dejando atrás la motivación instrumental (16,31) y la integradora (16,01), en este orden. La población de la muestra se encuentran en un entorno académico

formal, por lo que es comprensible que la motivación con menos peso sea la integradora, pues los estudiantes viven en su país nativo y no todos tienen el deseo de integrarse en la sociedad hispana.

No obstante, las motivaciones que presentan una correlación más significativa con el grado de motivación son la motivación intrínseca e integradora, que dejan atrás a la motivación instrumental. Las motivaciones intrínseca e integradora han sido siempre las más favorecidas por la mayoría de los investigadores, que consideran que, a largo plazo, suelen producir mejores resultados en el proceso de aprendizaje (Luján, 2005). Por este motivo, no nos sorprende que sean estas dos las motivaciones más correlacionadas con el grado de motivación de los estudiantes. Considerando que los estudiantes más motivados son aquellos que se encuentran en los niveles de estudio de la L2 más altos, podemos afirmar que, en estos niveles de estudio (niveles avanzados: C1 y C2), las motivaciones integradora e intrínseca prevalecen sobre la motivación instrumental.

9.2 Las actitudes

Las actitudes tienen, según el modelo socioeducativo de Gardner (1985), una influencia indirecta en el logro de aprendizaje de la LM. Estas influyen, como argumenta Spolsky (1984), directamente en la presencia o ausencia de motivación, así como en el tipo de motivación del estudiante. De este modo, las actitudes no influyen directamente en el proceso, pues como comenta el autor, es la motivación el intermediario o vehículo mediante el cual se transmiten las actitudes.

Los datos obtenidos en esta investigación sobre la actitud coinciden con las afirmaciones anteriores, pues esta no presenta ninguna correlación significativa con el nivel de estudio de español la muestra ni con las calificaciones de los estudiantes en los exámenes de competencias lingüísticas. Sin embargo, la actitud sí que presenta correlaciones significativas con la motivación.

En primer lugar, destacamos que el tipo de actitud positiva que tiene más peso entre los estudiantes de la muestra es la actitud hacia las lenguas extranjeras. Pero, ¿y si profundizamos en la relación entre los tipos de actitud y los tipos de motivación? Las respuestas que obtenemos indican que la actitud hacia las lenguas extranjeras está muy significativamente correlacionada con la motivación intrínseca e instrumental, mientras que la actitud hacia el mundo hispano está muy significativamente correlacionada con la motivación intrínseca e integradora.

De estos datos se deduce que los estudiantes con actitudes positivas hacia la cultura y el mundo hispano presentan más motivación integradora que los demás estudiantes, algo lógico, pues su visión del mundo hispano es buena y les lleva al deseo de integración. Por otra parte, los estudiantes con actitudes positivas hacia las lenguas extranjeras tienen más motivación instrumental que los demás: es probable que dichos estudiantes ya partan de un interés propio (les gustan las lenguas extranjeras) y estén cursando estudios en los que el aprendizaje de lenguas extranjeras sea un requisito. Cabe destacar, también, que ambos tipos de actitudes presentan una correlación muy significativa con la motivación intrínseca.

Deducimos, pues, que a pesar de que las actitudes no tengan una influencia directa en el proceso de aprendizaje de la L2, es importante tenerlas en cuenta, por la influencia que ejercen sobre los tres tipos de motivación. Como afirma Cook (2001), desde los libros de texto hasta al profesor, deberían tener

como objetivo promover entre los estudiantes actitudes positivas hacia la cultura que representa la LM y hacia las lenguas extranjeras en general, pues estas tienen una influencia directa sobre la motivación.

9.3 Las estrategias de aprendizaje

El análisis de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de la Università Degli Studi di Firenze configura uno de los puntos más interesantes de nuestra investigación. En el Espacio Europeo de Educación Superior (EES) se está produciendo, desde el 2007, un cambio en la enseñanza de idiomas. Por su parte, el profesor ha pasado de ser una fuente de conocimientos y de controlar cada aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, a ser un acompañante en el proceso de aprender, que ayuda al estudiante a alcanzar ciertas competencias (González y Wagenaar, 2003) y observa como este maneja todos los recursos que tiene a su alcance para complementar su aprendizaje de la L2 (Lirola, 2007).

De este modo, hemos querido observar qué estrategias utilizan y cuándo los estudiantes italianos de español L2. Por un lado, el tipo de estrategia que tiene más peso entre nuestra muestra son las estrategias de memorización, seguidas de las estrategias de exposición a la lengua y de las estrategias sociales, en este orden. Este dato no nos sorprende, pues tratándose de un aprendizaje en un contexto formal y en su país nativo, es posible que los alumnos no tengan, sobre todo en los niveles más bajos, ninguna posibilidad de realizar otro tipo de estrategias más comunicativas, como es el caso de las estrategias sociales.

Por su parte, Masgoret y Gardner (2003) exponen que algunos investigadores han propuesto hipótesis específicas especulando que el rol de los factores que intervienen en el aprendizaje de una LE puede variar en función de determinadas cualidades del contexto y de la situación de aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, los autores sugieren que los investigadores deberían considerar cuestiones como la posibilidad de acceso a la L2 fuera del aula.

El uso de estrategias de aprendizaje, en general, está relacionado positivamente con el nivel de estudio de español, y en concreto es significativo para las estrategias sociales y para las estrategias de exposición a la lengua, algo que no es de extrañar, pues cuantas más habilidades lingüísticas tenga el aprendiz y más años lleve estudiando la L2, más uso podrá hacer de las estrategias de refuerzo de la lengua y de aprendizaje autónomo.

Acerca de las estrategias sociales y de exposición a la lengua destaca el hecho de que ambas tienen una correlación significativa con las calificaciones de los estudiantes en las cuatro competencias lingüísticas. Deducimos, pues, que el uso de este tipo de estrategias favorece notablemente las habilidades lingüísticas de los estudiantes que las utilizan, a pesar de que la mayoría lo hace en niveles de estudio de la lengua más avanzados.

Volviendo a la introducción de este apartado, podemos considerar que, en el marco del EEES, los docentes de ELE deberían intentar promover este tipo de estrategias desde los niveles iniciales de aprendizaje de la L2, porque a pesar de que las habilidades lingüísticas de los estudiantes sean más bajas en estos niveles, dichos tipos de estrategias conllevan a un mayor dominio de las competencias lingüísticas de los aprendices de L2.

Como señala Gardner (1985), actitud, motivación y otros factores (como podría ser el uso de estrategias sociales y de exposición a la lengua), influyen como un todo en el proceso de aprendizaje de la L2. Estas tres variables, que formarían parte de las variables afectivas descritas por el autor, están correlacionadas, a diferencia de las estrategias de memorización, que, según los resultados obtenidos en este estudio, no se correlacionan significativamente con las demás variables.

9.4 Los rasgos de personalidad

Como describen Lightbrown y Spada (2006), muchos rasgos de la personalidad, tales como la empatía, la extroversión o la ansiedad han sido propuestos como posibles influyentes en la ASL. Sin embargo, los autores indican que no ha sido fácil demostrar sus efectos en los estudios empíricos, pues distintas investigaciones que analizaron los mismos rasgos de la personalidad en el aprendizaje de L2, obtuvieron resultados diferentes.

El primer rasgo de la personalidad que quisimos observar en este estudio fue la extroversión. A pesar de nuestras predicciones iniciales acerca de esta variable, no hemos observado ninguna correlación significativa entre este rasgo y las variables de actitud y estrategias de aprendizaje de la L2.

Por lo que se refiere al tipo de estrategias que utilizan los estudiantes de español L2 cabe decir que, si bien esperábamos encontrar una correlación positiva entre el grado de extroversión y el uso de estrategias sociales, es posible que no aparezca dicha correlación en los resultados porque: a) definitivamente no existe una correlación significativa entre estas variables, b) la correlación existe, pero los estudiantes no tienen acceso a este tipo de estrategias.

Respecto a la ansiedad, no hemos detectado ninguna correlación significativa con el tipo de estrategias de aprendizaje, aunque sí con el grado de motivación. En este caso, desconocemos si se trata de una ansiedad facilitadora o debilitadora, pues no hemos observado, tampoco, correlaciones significativas entre este rasgo de la personalidad y el nivel de estudio del español o las competencias lingüísticas de los aprendices.

10. Conclusiones

Después de haber revisado los resultados obtenidos a partir de este estudio, podemos afirmar que no hay ningún resultado que nos haya llamado especialmente la atención, teniendo en cuenta que los resultados obtenidos coinciden en gran medida con los resultados de los dos estudios tomados como referentes para este estudio (Minera Reyna, 2010; Masgoret y Gardner, 2003), así como con las teorías revisadas previamente en el marco teórico del trabajo. Sin embargo, no por ello los resultados de esta investigación son menos interesantes, pues algunos de ellos nos han proporcionado información acerca de los aprendices italianos de español L2 de la Università degli Studi di Firenze que, hasta el momento, desconocíamos.

En el estudio, se ha observado un papel protagonista de la motivación en la ASL, que se presenta como el factor más influyente en este proceso. La actitud, en cambio, ha manifestado tener un papel más secundario: está correlacionada con el logro en la ASL aunque de manera indirecta, pues su influencia se ejerce a través de la motivación. Las estrategias, por su parte, nos han hecho ver la necesidad de promover en las aulas de ELE de la Università degli Studi di Firenze las estrategias sociales y de exposición a la lengua, pues como se muestra en los resultados, estas son las que más significativamente se correlacionan con las competencias lingüísticas de los estudiantes, la motivación y las actitudes positivas hacia la L2 y la cultura que representa.

Los rasgos de personalidad –extroversión y ansiedad-, en cambio, conforman la variable que más nos ha sorprendido, al ver que la correlación entre estas y las otras variables del estudio no presenta ningún índice de significatividad (menos la ansiedad y el grado de motivación, que sí que muestran una correlación significativa).

Somos conscientes de que, a pesar de que el estudio nos ha dado resultados satisfactorios, la investigación presenta algunas limitaciones. Por un lado, se ha detectado la falta de un ítem en el cuestionario que habría sido de interés para el estudio de las estrategias en nuestra investigación. Dicha pregunta haría referencia al grado de acceso que tienen los estudiantes al uso de estrategias sociales y de exposición a la lengua, para detectar si el bajo o nulo uso de estas estrategias se debe a una falta o dificultad de acceso por parte de los estudiantes de español L2 o a que, realmente, los estudiantes no se sienten atraídos por estos tipos de estrategias.

Por otro lado, destacamos la dificultad en el momento de detectar los rasgos de la personalidad de nuestros estudiantes y de correlacionarlos con las otras variables de nuestra investigación. La medida de la extroversión y la ansiedad se ha realizado a partir de dos cuestionarios distintos, y a pesar de que ambos tests están destinados a este fin, ante los resultados obtenidos acerca de estas variables nos preguntamos si el uso de un instrumento más concreto para el análisis de estas en el proceso de ASL nos habría dado un resultado más significativo.

Por último, cabe decir que, aunque en un principio la idea del estudio era la de contemplar más ítems de la encuesta, finalmente se ha optado por ceñirnos firmemente a los objetivos y reducir el número de ítems contemplados, pues consideramos que era más importante y efectivo dejar de lado algunas de las variables que podían alejarnos de nuestras metas principales.

Así, esperamos que los resultados de esta investigación sean de interés para los enseñantes de ELE y que puedan aplicar los resultados de este estudio a las aulas, transformándolos en metodologías que influyan en la motivación y las actitudes de los estudiantes y amplíen el abanico de estrategias para que estos, de forma autónoma y en contextos no formales, puedan mejorar su aprendizaje del español como L2.

Bibliografía

- Beebe L. Risk-taking and the language learner. En: Seliger H, Long M (eds.). Input in second language acquisition. Rowley (USA): Newbury House; 1983.
- Beebe L. The influence of listener on code-switching. *Language Learning*. 1997; (27):331-339.
- Brophy J, Good T. Teacher-student relationships: causes and consequences. New York (USA): Holt, Rinehart and Winston; 1974.
- Busch, D. Introversion-extroversion and the EFL proficiency of Japanese students. *Language Learning*. 1982; (32): 265-327.
- Castro Calvín J. A Reappraisal of Motivation: The Cornerstone of L2 Language Learning. *Revista alicantina de estudios ingleses*. 1991; (4): 11-23.
- Clément R, Hamers JF. Les bases sociopsychologiques du comportement langagier. En: Bégin G, Joshi P (eds.). *Psychologie Sociale*. Quebec (CA): Presses de l'Université Laval; 1979.
- Cook V. Second language learning and language teaching. 3ª ed. New York (USA): Oxford University Press; 2001.
- Dewaele JM. Personality in second language acquisition. En: Chapelle CA. (ed). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken (USA): Blackwell publishing; 2013.
- Dörnyei Z. Attitudes, Orientations and Motivations in Second Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications. *Language Learning*. 2003; 53 (1): 3-32.
- Dörnyei Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah (USA): Lawrence Erlbaum; 2005.
- Dörnyei, Z, Csizér, K. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*. 1989; (2): 203-229.
- Dörnyei, Z. Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*. 1990; (40): 46-78.
- Elías-Olivares L. Language use in a Chicano Community: A sociolinguistic approach. Austin (USA): Southwest Educational Laboratory; 1976.
- Espí MJ, Azurmendi MJ. Motivación, Actitudes y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. *Revista española de lingüística aplicada, RESLA*. 1996; (11): 63-76.
- Fourcade, R. La motivación en la enseñanza. Madrid (ES): Narcea; 1977.
- García Santa Cecilia A. Cómo se diseña un curso de lengua extranjera. Cuadernos de didáctica de español ELE. Madrid: Arco Libros; 2000.
- Gardner RC, Lambert W.E. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. New York (USA): Newbury House Publishers; 1972.

- Gardner RC, MacIntyre PD. An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?. *Studies in Second Language Acquisition*. 1991; (13): 266-272.
- Gardner RC. *Motivational variables in second language acquisition*. [Tesis doctoral]. Montreal (CA): McGill University; 1960.
- Gardner RC. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London (UK): Edward Arnold; 1985.
- Giles H, Smith P. Accomodation theory: optimal levels of convergence. En: Giles H, St Claire R (eds.). *Language and social psychology*. Oxford (UK): Basil Blackwell, 45-46; 1979.
- Guiroa A, Beit-Hallahmi B, Brannon R *et al*. The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: a exploratory study. *Comprehensive Pshychiatry*. 1972; (13): 421-428.
- Harmer J. *The practice of English Language Teaching*. Essex (UK): Longman Press; 2001.
- Heider F. *The psychology of interpersonal relations*. New York (USA): Psychology Press; 1958.
- Jackson P, Costa C. The inequality of educational opportunity in the Southwest: an observational study of ethnically mixed classrooms. *American Educational Research Journal*. 1974; (11):219-229.
- Jauregi K, Gómez Molina JR, *et al*. Interacción virtual a través de la videocomunicación y mundos virtuales: dos estudios piloto. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*. 2010; (11).
- Kleinmann H. Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*. 1977; (27): 93-101.
- Kogan N, Wallach M. Risk takings as a function of the situation, the person and the group. *New Directions in Psychology III*. New York (USA): Holt, Rinehart and Winston; 1967.
- Larsen-Freeman D, Long M. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid (ES): Gredos; 1994.
- Lightbrown P, Spada N. *How Languages are Learned*. Oxford (UK): Oxford University Press; 2006.
- Luján García C. *La motivación: Un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED: Centro asociado de la UNED en Las Palmas de Gran Canaria, 1999.
- Madrid Fernández D. *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. [Tesis doctoral] Granada: Grupo Editorial Universitario, Universidad de Granada; 1999.
- Markus H, Nurius P. Possible self. *American Psychologist*. 1986; 41 (9): 954-969.
- Martínez Lirola M. El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum: revista internacional didáctica de las lenguas extranjeras*. 2007; (7), 31-43.
- Masgoret A.M, Gardner R.C. Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53 (1), 167-210, 2003.

- McClelland DC, Atkinson J *et al.* The Achievement Motive. New York (USA): Appleton-Century-Crofts, 1953.
- Minera Reyna LE. El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas, motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*; 2010; (19).
- Minera Reyna LE. 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 a la Enseñanza de las Lenguas*. 2009; 6 (6).
- Monereo C, Castelló M, Clariana M *et al.* Estrategias de enseñanza y aprendizaje. 5ª ed. Barcelona (ES): Graó; 1998.
- Mujica Almarza AZ. La relevancia de la distancia social en el aula de idiomas: un modelo de intervención educativa. [Tesis doctoral] Córdoba: Universidad de Córdoba, 2014.
- Muñoz C. (ed). Segundas lenguas: adquisición en el aula. Barcelona (ES): Ariel lingüística; 2000.
- Naiman N, Frölich M, Stern H *et al.* The good language learner. Research in Education Series: the Ontario Institute for Studies in Education; 1978.
- Oller J, Baca L, Vigil F. Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of Mexican-Americans in the Southwest. *TESOL Quarterly*. 1977; (11): 173-183.
- Oller J, Hudson A, Liu P. Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning*. 1977; (27): 1-27.
- Oxford RL. Language teaching strategies: what every teacher should know. New York (USA): Newbury House, 1990.
- Quintanilla Espinoza A, Ferreira Cabrera A. Habilidades comunicativas en L2 mediatizadas por la tecnología en el contexto de los enfoques por tareas y cooperativo. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 2, 213-231, 2010.
- Rodríguez Ruiz M, García-Merás, E. Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 36 (4), 1-10, 2005.
- Rubin J. Study of cognitive processes in second language learning. *Applied linguistics*. 1981; (11): 117-131.
- Scherer G, Wetheimer F. A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching. New York (USA): McGraw-Hill; 1964.
- Schumann y Schumann. Affective factors and the problema of age in second language acquisition. Rowley (USA): Newbury House; 1975.
- Scovel T. The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*. 1978; (28): 129-142.
- Segalowitz N, Gatlinton E. Studies of the nonfluent bilingual. En: Hornby P (ed.). *Bilingualism: psychological, social and educational implications*. Nueva York (USA): Academic Press; 1977.
- Singleton D, Language Acquisition: The Age Factor. 2ª ed. Clevedon (USA): Multilingual Matters; 1989.

- Stern H. Foreign languages in primary education. Oxford (UK): Oxford University Press, 1967.
- Stern, HH. Issues and options in language teaching. Oxford (UK): Oxford University Press; 1992.
- Suter R. Predictors of pronunciation accuracy in second-language learning. *Language learning*. 1976; (26): 233-253.
- Thorne SL, Black RW *et al.* Second Language Use, Socialization and Learning in Internet Interest Communities and Online Gaming. *The Modern Language Journal*, 1 (93), 802-821, 2009.
- Tucker G, Lambert W. Sociocultural aspects of language study. En: Oller J, Richards J (eds.). *Focus on the learner*. Rowley (USA): Newbury House; 1973.
- Valle Arias A. Las estrategias del aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de psicología*. 1999; 31 (3): 425-462.
- Van Els T, Bongaerts T, Extra G. *Applied Linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London (UK): Edward Arnold; 1984.
- Weiner B. *Achievement motivation and attribution theory*. New York (USA): General learning press; 1974.
- Weinstein C, Mayer R. The teaching of learning strategies. En: Wittrock MB. *Handbook of research on teaching*. New York (USA): Collier Macmillan; 1986.
- Whyte WF, Holmberg AR. *Human Problems of U.S. Enterprise in Latin America*. Ithaca (USA): New York State School of Industrial and Labor Relations; 1956.
- Zhang Y. The role of personality in second language acquisition. *CSSE Journal*. 2008; 4 (5): 58-59.

Anexos

En este apartado se incluye el cuestionario que nos ha servido como modelo para llevar a cabo la investigación.

**CUESTIONARIO SOBRE LAS ESTRATEGIAS, PERSONALIDAD, MOTIVACIÓN Y ACTITUD
EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO L2**

Estimado alumno,

A continuación, encontrará una serie de preguntas sobre las estrategias, personalidad, motivación y actitud en el estudio del español como lengua extranjera. No se tome mucho tiempo en contestar cada pregunta, señale la opción que le parezca más adecuada. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es su opinión.

¡Gracias por su participación!

Datos personales

(Son necesarios e importantes para este estudio y serán usados exclusivamente con fines estadísticos. El cuestionario es completamente anónimo.)

Edad: _____

Sexo: Hombre Mujer

Estudios: Educación Superior Obligatoria
 Bachillerato
 Universitario

Estudios de su padre: Educación Superior Obligatoria
 Bachillerato
 Universitario

Estudios de su madre: Educación Superior Obligatoria
 Bachillerato
 Universitario

Nacionalidad: _____

Lengua(s) materna(s): _____

Lengua(s) extranjera(s) que conoce:

_____ Nivel alto Nivel medio Nivel bajo
 _____ Nivel alto Nivel medio Nivel bajo
 _____ Nivel alto Nivel medio Nivel bajo

¿Cuántos años hace que estudia español? _____ años

PARTE 1:

Señale, con una X, el número de horas que dedica al estudio del español durante una semana:

	Más de 6h	Entre 5 y 4h	Entre 2 y 3h	Menos de 2h	0h
¿Cuántas horas a la semana asiste a clase de español?					

¿Cuántas horas dedica, a la semana, a estudiar por su cuenta los conceptos aprendidos en clase?					
¿Cuántas horas dedica, a la semana, a estudiar español de forma autónoma, mediante libros o recursos <i>online</i> destinados a este fin?					

Señale, con una X, la frecuencia con la que realiza las siguientes acciones:

	Siem- pre	Casi siem- pre	A veces	Alguna vez	Nunca
¿Cuando escucha una nueva palabra en español fuera de clase, presta atención para memorizarla y/o la escribe?					
¿Cuando aprende una nueva expresión en español fuera de clase, presta atención para memorizarla y/o la escribe?					
¿Cuando deduce una norma gramatical del español fuera de clase, presta atención para memorizarla y/o la escribe?					

Señale, con una X, la frecuencia con la que realiza las siguientes acciones:

	Siem- pre	Casi siem- pre	A veces	Alguna vez	Nunca
¿Tiene relación en persona con gente hispanohablante? ¹ En caso afirmativo, indique el motivo: <input type="checkbox"/> Amistad <input type="checkbox"/> Trabajo <input type="checkbox"/> Familia <input type="checkbox"/> Otros					
¿Realiza llamadas telefónicas, gratuitas o de pago, con personas hispanohablantes?					
¿Realiza video-llamadas, gratuitas o de pago, con personas hispanohablantes?					
¿Tiene contacto, por vía e-mail, con personas hispanohablantes?					
¿Tiene contacto, mediante redes sociales como whatsapp, facebook o twitter, con personas hispanohablantes?					
¿Asiste a tandems y encuentros lingüísticos italiano-español?					
¿Asiste a las actividades voluntarias de español programadas por su universidad?					
¿Usa videojuegos en español?					
¿Es usuario de mundos virtuales en los que debe hablar en español?					

¿Ha visitado, desde que empezó a estudiar español, un país de habla hispana? _____

¿Ha vivido, desde que empezó a estudiar español, en un país de habla hispana?² _____

Motivo: Intercambio académico Trabajo Aprender la lengua

¹ Para contestar a esta pregunta, no se debe tener en consideración al profesor o profesores asistentes.

² Se entiende por "vivir" el hecho de haber pasado más de dos semanas en el lugar de destino.

Señale, con una X, la frecuencia con la que realiza las siguientes acciones:

	Siem- pre	Casi siem- pre	A veces	Alguna vez	Nunca
¿Lee libros en español?					
¿Lee prensa periódica en español?					
¿Lee artículos académicos en español?					
¿Sigue las noticias de televisión, radio u <i>online</i> en español?					
¿Sigue programas de entretenimiento de la televisión o radio hispanas?					
¿Mira películas en español?					
¿Escucha música en español?					
¿Sigue blogs de Internet de usuarios hispanos?					

Señale, con una X, la respuesta más adecuada, teniendo en cuenta sus calificaciones en el último examen que realizó de español:

	Muy bue- na	Buena	Regu- lar	Baja	Defi- ciente
En el último examen que hizo de lengua española, su calificación en la expresión oral fue...					
En el último examen que hizo de lengua española, su calificación en la expresión escrita fue...					
En el último examen que hizo de lengua española, su calificación en la comprensión oral fue...					
En el último examen que hizo de lengua española, su calificación en la comprensión escrita fue...					

PARTE 2:

A continuación, marque con una X la casilla *sí* o *no* teniendo en cuenta sus hábitos, comportamiento y carácter. Le recordamos que no hay respuestas correctas o equivocadas: es importante que responda teniendo en cuenta su usual modo de ser y de comportarse. En este caso, debido a la complejidad de las preguntas, éstas aparecen en italiano, con el fin de evitar problemas de comprensión:

	Sí	No
Ho frequenti sbalzi di umore?		
Dò molta importanza all'opinione della gente?		
Sono una persona che parla volentieri?		
Se dico che farò una cosa, mantengo poi sempre la mia promessa, per quanto pesante ciò possa risultare?		
Mi capita mai di sentirmi depresso senza alcuna ragione?		
Mi preoccuperebbe il fatto di avere un debito?		

Sono piuttosto allegro di carattere?		
Mi sono mai mostrato avido, prendendomi più di quanto mi spettasse?		
Mi irrito facilmente?		
Prenderei una droga, pur sapendo che può avere effetti strani o dannosi?		
Mi piace incontrare gente nuova?		
Ho mai rimproverato qualcuno per una colpa che in realtà era mia?		
Basta poco per ferire la mia sensibilità?		
Preferisco fare di testa mia piuttosto che seguire le regole?		
In una festa animata, riesco in genere a lasciarmi andare, sentirmi a mio agio e divertirmi?		
Le mie abitudini sono tutte buone e accettabili?		
Ho spesso la sensazione di "non poterne proprio più"?		
Dò importanza alle buone maniere e alla pulizia?		
In generale, sono io a prendere l'iniziativa quando si tratta di fare amicizia con qualcuno?		
Ho mai preso qualcosa, sia pure uno spillo, che apparteneva a un altro?		
Penso che il matrimonio sia un'usanza antiquata e che vada eliminato?		
Sarei facilmente capace di animare una festa noiosa?		
Ho mai perduto o danneggiato qualcosa che apparteneva a un altro?		
Mi preoccupo facilmente?		
Mi piace collaborare con gli altri?		
Quando sto con la gente, tendo a starmene in disparte?		
Mi preoccupo se so di aver fatto errori nel mio lavoro?		
Ho mai detto qualcosa di cattivo o di spiacevole a proposito di altri?		
Mi considero una persona tesa e nervosa?		
Penso che la gente passi troppo tempo a preoccuparsi per il futuro, facendo risparmi e assicurazioni?		
Mi piace stare in mezzo alla gente?		
Da bambino mi succedeva di essere sfacciato con i miei genitori?		
Mi preoccupo per troppo tempo, dopo un'esperienza imbarazzante?		
Cerco di non essere sgarbato con gli altri?		
Mi piace avere tanto movimento e animazione intorno a me?		
Ho mai imbrogliato per vincere in qualche gioco?		
Soffro di "nervi"?		

Vorrei che gli altri avessero timore di me?		
Ho mai approfittato di qualcuno?		
Me ne sto per lo più in silenzio quando mi trovo con la gente?		
Mi sento spesso solo?		
La gente mi considera pieno di vitalità?		
Metto sempre in pratica quello che dico?		
Ho spesso sensi di colpa?		
Mi capita di rimandare a domani ciò che dovrei fare oggi?		
Sono capace di animare una festa?		

PARTE 3:

I. ¿POR QUÉ ESTUDIA USTED ESPAÑOL?

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

Estudio español,

	Mucho	Bastan- -te	Regu- -lar	Poco	Nada
Porque me facilita/rá relacionarme con personas hispanohablantes.					
Porque me gusta la lengua española.					
Porque me gustaría vivir en un país 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 mí 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.					

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. | 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 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)					
Si estuviera de vacaciones en un país hispano, preferiría hablar en italiano o inglés 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/a nos hable en italiano.					
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 clase de español participo activamente muy poco.					
Me interesa llegar a hablar español muy bien.					

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. | 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.					

III. LENGUAS EXTRANJERAS

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

- | | |
|----|--------------------------------|
| 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
Para mí no es tan importante saber otra lengua a parte 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 italiano 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 italiano, 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.					

IV. 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 esté seguro/a. Marca su decisión con una (X).

El mundo hispano me parece en general

Conservador									Progresista
Interesante									Aburrido
Avanzado									Atrasado
Hostil									Acogedor

El español me parece una lengua en general

Útil									Inútil
Difícil									Fácil
Importante									Irrelevante
Agradable									Desagradable

Los hispanohablantes me parecen en general

Intolerantes									Tolerantes
Simpáticos									Antipáticos
Apasionados									Fríos
Descorteses									Corteses

La cultura hispana

Indique con una (X) cuánto le gustan o interesan los siguientes aspectos de la cultura hispana en general:

Me gustan/interesan	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
Las costumbres (formas de vida: comida, vestimenta...)					
La tradición (fiestas, ritos, celebraciones...)					
La religión y creencias					
El arte (pintura, escultura, arquitectura...)					
La música					
El cine					
El desarrollo económico					
La ciencia					
¿Hay otros aspectos de la cultura hispana que te gustaría mencionar? _____					

¡Muchas gracias por su tiempo y por su valiosa colaboración!

